Facultad de Psicología

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Psicología

Secretaría de Posgrado

Doctorado en Psicología

Aprendizaje expansivo sobre la inclusión educativa.

Análisis de modelos mentales situacionales y de la reflexión sobre la práctica en la resolución inter-agencial de problemas durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en equipos escolares de colegios primarios del distrito La Plata.

Tesis para obtener el grado de Doctor en Psicología

Doctorando: Lic. Javier Noriega
Directora: Mg. Cristina Erausquin

La Plata, Buenos Aires, Argentina

Año 2024

La presente tesis doctoral fue realizada con el financiamiento de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC-PBA), a través de una Beca Doctoral cuyo lugar de trabajo fue el Laboratorio de Psicología Comunitaria y Políticas Públicas de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata)

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quisiera agradecer a mi madre Sonia Pagano y mi padre Sergio Noriega por inspirarme a la docencia y la investigación y por haberme enseñado, a lo largo de toda la vida, que la emoción y la razón se alimentan mutuamente. Solo a través de su amor, ayuda y apoyo incondicionales es que puedo estar escribiendo estas palabras.

Quisiera agradecer a mis hermanos Pablo Noriega y Canela Noriega por las risas, los abrazos y las canciones que acompañaron este trabajo de investigación. Siempre han sabido ser los mejores amigos más allá del vínculo fraternal que nos une.

Especial mención y agradecimiento quisiera hacer a mis amigos y colegas Dr. Ramiro Garzaniti y el Dr. Santiago García Cernaz, quienes marcaron el camino, me acompañaron, me escucharon y me inspiraron continuamente durante todo el recorrido de trabajo. Sus consejos, miradas, bromas y abrazos han sido indispensables para esta investigación.

Agradezco a Valentín Lubarsky en cuyo taller de luthería fueron escritos varios apartados de este trabajo bajo la tutela de sus mates. También agradezco a Federico Aguirre por merodear por ese lugar, contar historias, cantar canciones y construir así La Localía que tan necesarias pausas de trabajo brindó.

Quiero agradecer a Tamara Rutinelli y Corel Salinas por el consejo, el cariño y el aliento brindados durante tantas etapas de trabajo.

Agradezco a mis amigues Marcos Tobalo, Nicolás Nuñez, Federico Prieto Courries, Matilde Altamirano, Gabriel Ilieff, Franco Pappolla, Virginia Morán, Felix Presti, Lucía Capponi, Víctor Díaz, Lara Ongaro, Lautaro Gonzales, Florencia Brocchi, Melisa Mugni y Juan Cadelli, quienes con mayor o menor conocimiento de las peripecias que implica la investigación científica siempre han prestado oídos atentos y palabras amables.

Quisiera agradecer a la universidad pública, gratuita, laica y de calidad por haberme alojado, formado, desafiado y transformado. Agradezco en particular al cuerpo docente que la ha sostenido a lo largo de su historia y de cuya

tradición me siento orgulloso de formar parte el día de hoy. De este grupo de docentes universitarios quisiera agradecer en especial a Mg. Adriana Villalva por haberme acompañado en mis inicios en la docencia y la investigación académicas.

También quisiera agradecer a la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires sin cuyo apoyo la presente labor de investigación hubiera sido imposible.

Por último, pero solo para que resalte, quisiera mencionar a mi directora Mg. Cristina Erausquin. Embarcarse en una investigación para adquirir un título de doctorado constituye una apuesta a muchos años de trabajo equiparables con un salto al vacío. En este sentido, las incontables reuniones (presenciales y virtuales, acompañadas por mates y comidas), correos electrónicos, debates, preguntas, sugerencias, señalamientos, correcciones, advertencias y alientos han construido el paracaídas que logró que ese salto llegara a su base. Por todo ese trabajo, apoyo y cariño le estaré eternamente agradecido.

INDICE

RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	11
PRIMERA PARTE FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y ANTECEDENTES	14
CAPÍTULO 1. INCLUSIÓN SOCIO-EDUCATIVA.	15
1.1. La Inclusión Socio-educativa desde una perspectiva estratégica de derechos.	15
1.2. Marco normativo de la inclusión educativa en educación primaria: síntesis de las últimas tres décadas	23
1.2.1. Plano Internacional	23
1.2.2. Plano Nacional	24
1.2.3. Plano Provincial	28
CAPÍTULO 2. LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD HISTÓRICO-CULTURAL.	35
2.1. **Generaciones de TAHC como niveles de análisis e intervención**.	36
2.2. Conceptos centrales de la TAHC	41
2.2.1. El objeto/objetivo	41
2.2.2. El rol de las contradicciones	42
2.2.3. La zona de desarrollo próximo como terreno de exploración.	44
2.2.4. Aprendizaje Expansivo como movimiento de cambio	46
2.2.5. La agencia como horizonte	49
2.3 Metodologías utilizadas por la TAHC en la investigación/intervención en grupos de trabajo.	50

CAPÍTULO 3. MODELOS MENTALES SITUACIONALES.	57
3.1. El cambio cognitivo basado en teorías implícitas y modelos mentales situacionales.	57
3.2. Complejización del conocimiento desde lo cotidiano hacia lo científico.	69
3.3. Aprendizaje Expansivo en Inclusión Socio-educativa y Modelos Mentales Situacionales.	72
CAPÍTULO 4. ANTECEDENTES	76
4.1. Estudios sobre la práctica profesional en educación basados en la Teoría de la Actividad Histórico Cultural.	77
4.2. Estudios sobre perspectivas docentes y Modelos Mentales Situacionales de prácticas profesionales en educación.	89
SEGUNDA PARTE ESTUDIO EMPÍRICO	95
CAPÍTULO 5 – METODOLOGÍA	96
5.1 Consideraciones metodológicas generales.	96
5.2 Objetivos	98
5.2.1. Objetivos Generales	98
5.2.2. Objetivos Específicos	98
5.3 Hipótesis de trabajo	99
5.4 Diseño de investigación	100
5.5 Población	101
5.6 Instrumentos de recolección de datos	102
5.6.1. Entrevistas Semi Estructuradas	102
5.6.2. Cuestionario sobre situación problema	103
5.7 Procedimientos de obtención de datos.	104
5.8 Análisis de datos.	109

5.9 Ética 115

CAPÍTULO 6 – RESULTADOS 116

6.1 Escuela Primaria 1 116

6.1.1 Análisis de las entrevistas realizadas a miembros de los sistemas de la ESCUELA 1 118

6.1.2 Modelos mentales situacionales de agentes educativos de ESCUELA 1 para la resolución de problemas de inclusión socio-educativa en contexto de ASPO. 125

6.1.3 Análisis de los modelos mentales situacionales de agentes educativos de ESCUELA 1 para la resolución de problemas de inclusión socio-educativa en ASPO. 136

6.1.4 Análisis de los registros etnográficos de los encuentros de reflexión sobre la práctica en ESCUELA 1. 143

6.2 Escuela Primaria 2 172

6.2.1 Modelos mentales situacionales de agentes educativos de ESCUELA 2 para la resolución de problemas de inclusión socio-educativa en contexto de ASPO. 174

6.2.2 Análisis de los modelos mentales situacionales de agentes educativos de ESCUELA 2 para la resolución de problemas de inclusión socio-educativa en ASPO. 188

6.2.3 Análisis de los registros etnográficos de los encuentros de reflexión sobre la práctica en ESCUELA 2. 195

CAPÍTULO 7 – DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 227

7.1. Modelos mentales sobre inclusión socio-educativa durante el ASPO 227

7.2 . Los encuentros de reflexión como espacios de ponderación de la actividad de las agentes escolares. 240

7.3. Reflexiones finales. 256

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 262

ANEXOS	279
Anexo 1. Consentimiento informado para participantes de la investigación	280
Anexo 2. Entrevista semi-estructurada para agentes de escuelas primarias.	281
Anexo 3. Cuestionario sobre Situación Problema referente a la Inclusión Socio-educativa en Escenarios Educativos durante el ASPO	282
Anexo 4. Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Educativa en Inclusión	284

RESUMEN

La inclusión socio-educativa constituye un desafío actual que interpela tanto a las comunidades educativas como a la psicología educacional entendida como disciplina estratégica. Las normativas relativas a la temática y consecuentemente las formas de abordarla han ido modificándose y complejizándose a lo largo de los años obligando a los agentes escolares a adaptar su actividad para adecuarse a parámetros acordados internacionalmente. Sumado a lo anterior, la pandemia del Covid-19 constituyó un período en el cual la actividad de los equipos de trabajo escolares se vio alterada de una manera sin precedentes.

Ante ese panorama el objetivo de la presente tesis es describir y analizar conceptualizaciones y modelos mentales situacionales sobre la inclusión socio-educativa en contexto de ASPO que construyen agentes educativos de colegios primarios, ponderando giros y re-significaciones de los mismos en encuentros de intercambio reflexivo sobre la práctica. Para esto se recuperan aportes de la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural en articulación con estudios del cambio cognitivo basados en modelos mentales situacionales. A partir de ello se delimita como unidad de análisis a las conceptualizaciones y modelos mentales situacionales sobre intervenciones en inclusión socio-educativa durante el ASPO de agentes educativos que trabajan en instituciones de escolaridad primaria.

El diseño metodológico, con un enfoque mixto cualitativo y cuantitativo no experimental, está centrado en la realización de encuentros de reflexión sobre la práctica en inclusión socio-educativa con equipos escolares de escuelas primarias. En los mismos se aplican “Cuestionarios sobre situaciones problema en escenarios educativos durante el ASPO”, que sirven como insumo para el análisis de los modelos mentales situacionales de las agentes, a la vez que como material de reflexión durante los encuentros. El análisis de datos es realizado mediante una triangulación de las fuentes, delimitando y articulando las perspectivas emanadas de diferentes instrumentos de recolección y diferentes agencias profesionales con diferentes disciplinas académicas de base. El análisis de los modelos mentales situacionales se realiza mediante la aplicación de una una matriz de análisis complejo construida ad hoc. Para el

análisis del material transcripto de los encuentros se aplica la metodología etnográfica recuperando categorías derivadas de la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural como herramienta hermenéutica.

Los resultados destacan que los modelos mentales analizados muestran *fortalezas* en la referencia a problemas complejos y multidimensionales, articulando una diversidad de elementos y factores, con fuertes signos de dialogicidad, interagencia y toma de decisiones conjunta. También se han delimitado como nudos críticos a la escasez de historización y perspectivismo imprescindibles para establecer relaciones de causalidad y ponderar la intervención como retroalimentación positiva.

Los resultados de los intercambios de reflexión arrojan que las reuniones de equipo sostenidas durante el ASPO constituyeron un espacio de diseño de intervenciones estratégicas que las agentes no visibiizaron como herramienta. También se advierte en sus relatos una indiferenciación de roles en el trabajo interagencial en las acciones relatadas. Las prácticas de registro implementadas posibilitaron el reconocimiento de resultados y su valoración afectiva como elementos esenciales ante las dificultades de la actividad. El análisis demuestra que el esfuerzo realizado durante el ASPO produjo intervenciones más complejas que las relevadas en otras investigaciones, pero también que las exigencias del sistema sobre las agentes en la vuelta a la presencialidad dificultaron que pudiera ponerse en valor y vincularse a las nuevas demandas. Los datos obtenidos brindan evidencia empírica acerca de los efectos de los procesos reflexivos en el fortalecimiento de las políticas públicas estatales tendientes a generar espacios más inclusivos para los ciudadanos.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis indaga conceptualizaciones y modelos mentales situacionales sobre la inclusión socio-educativa en contexto de ASPO que construyen agentes educativos de colegios primarios. A su vez, en la misma se ponderan giros y resignificaciones de dichos modelos generados en encuentros de intercambio reflexivo sobre la práctica sostenidos con las agentes. Para ello, se analizarán los datos obtenidos a través del enfoque teórico-epistemológico que aporta la denominada Teoría de la Actividad Histórico-Cultural en este caso articulada con estudios del cambio cognitivo basados en modelos mentales situacionales.

La inclusión socio-educativa constituye uno de los desafíos actuales más importantes que interpelan continuamente tanto a la comunidad educativa de las instituciones escolares (alumnos, maestros, equipos directivos, equipos orientadores, padres e instituciones de la comunidad) como a la psicología educacional como disciplina estratégica (Erausquin y Bur, 2017).

En la bibliografía internacional, las investigaciones de la última década relativas a la temática muestran abordajes mixtos con una predilección de los enfoques cualitativos centrados en las perspectivas de los agentes educativos para el estudio de la misma (Wilson et. al., 2016; Navarro, 2015; Azorín-Abellán, 2018; Escarbajal et. al., 2020; Petriwskyj, Thorpe y Tayler, 2014; Zvoleyko, Kalashnikova y Klimenko, 2016; Wong y Chik, 2016; Yeo et. al. 2014). En dicha bibliografía y especialmente en la región de América Latina y el Caribe, puede hallarse un claro énfasis en la necesidad de cambios en la formación profesional, en la capacitación en servicio y en los climas institucionales como herramienta para favorecer prácticas y culturas inclusivas dentro de las instituciones educativas (Sevilla et. al., 2018; Naranjo, 2019; Serrano-Arenas et. al., 2019; Acosta y Arraéz, 2014; Angenscheidt Bidefain y Navarrete Anotola, 2017; Bermúdez y Navarrete Antola, 2020; Macchiarola et.al., 2018). Pese a este énfasis, los estudios sobre los procesos de aprendizaje y formación de agentes escolares en la temática son escasos en la región.

Las normativas relativas a la inclusión socio-educativa y los abordajes propuestos han ido modificándose a lo largo de los años. Esto ha obligado a los agentes escolares a adaptar su actividad a lo largo del tiempo para adecuarse a los parámetros internacionales y nacionales. En este sentido, las dinámicas de formación, capacitación y aprendizajes en servicio del sistema educativo cobran especial relevancia a la hora de evaluar las posibilidades de expansión de los abordajes en inclusión socio-educativa.

La pandemia del Covid-19 constituyó por otra parte un período en el cual la actividad de los equipos de trabajo que conforman las instituciones educativas se vio alterada de una manera sin precedentes de tal manera que sus efectos continúan estudiándose.

Es así que pueden delimitarse los siguientes interrogantes: ¿Qué impacto tuvo el trabajo durante el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio y cómo influyó el retorno a la presencialidad sobre el trabajo de los agentes escolares? ¿Cuánto de este impacto es debido a la coyuntura producida por el aislamiento social y cuánto puede relacionarse a características previas del sistema educativo? ¿Pueden delimitarse dimensiones del trabajo realizado en esa coyuntura que puedan constituir zonas para un posible aprendizaje en la actividad de las agentes? En caso de haberlas, ¿qué posibilidades existen en el marco que determinan de las reglas del sistema educativo, de capitalizar aprendizajes desarrollados a lo largo de esa experiencia o en casos similares?

Para responder a estos interrogantes, se incorpora como herramienta teórico-epistemológica la *teoría de la actividad* (Engeström, 1996, 2008; Engeström & Sannino, 2020) articulada con los desarrollos del cambio cognitivo basados en modelos mentales situacionales. Bajo este prisma, se toma como unidad de análisis las conceptualizaciones y los modelos mentales situacionales sobre intervenciones en inclusión socio-educativa que durante el ASPO construyen agentes educativos que trabajan en instituciones de escolaridad primaria. A partir de ese análisis, se caracterizará la actividad en inclusión socio-educativa que desarrollan los equipos escolares, considerados como sistemas de actividad. En esa caracterización cobran especial importancia las contradicciones internas que pueden identificarse en el sistema de actividad cuando son analizadas dialécticamente como fuente de

desorganización, innovación, cambio y desarrollo del sistema. En ese sentido, las contradicciones construidas históricamente y que producen acumulación de tensiones, podrían generar una modificación del sistema de actividad, delimitando zonas de posibles *transformaciones expansivas* (Cole & Engeström, 1993; Engeström, 1996; Engeström, 2001).

Para ordenar su lectura, esta tesis se organiza en dos grandes ejes: los fundamentos teóricos y los antecedentes, por un lado, y el estudio empírico, por el otro.

La primera parte incluye cuatro capítulos. El primero se centra en los desarrollos de la inclusión socio-educativa desde una perspectiva tanto conceptual como normativa. El segundo aborda la teoría de la actividad como herramienta para el análisis de actividades humanas complejas. El tercero analiza los desarrollos de las perspectivas del cambio cognitivo basados en el constructo de modelos mentales situacionales. Finalmente, el cuarto capítulo recopila las investigaciones en educación realizadas desde la misma línea de indagación que la propuesta en la presente tesis.

La segunda parte presenta el estudio empírico. El capítulo quinto desarrolla el enfoque metodológico adoptado. El capítulo sexto describe los resultados obtenidos. Finalmente, en el último capítulo se propone arribar a algunas conclusiones a partir de los datos obtenidos, así como proponer nuevos debates y líneas posibles de investigación para el futuro.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y ANTECEDENTES

CAPITULO 1. LA INCLUSIÓN SOCIO-EDUCATIVA

Existe una multiplicidad de formas de comprender la inclusión socio-educativa y un conjunto de disciplinas que la abordan con diferentes ángulos y alcances de sentido, que pueden ser convergentes en una ampliación del entendimiento de los problemas involucrados (Narodowski, 2008; Terigi, 2014, Gentili, 2011, Elichiry, 2009, Aizencang y Bendersky, 2013, Casal y Néspolo, 2019). Teniendo en cuenta la multiplicidad de enfoques y conceptualizaciones sobre la misma, se entiende que su abordaje constituye uno de los desafíos actuales más importantes que interpelan a la comunidad educativa de las instituciones escolares (alumnos, maestros, equipos directivos, equipos orientadores, padres e instituciones de la comunidad).

En el presente capítulo se desarrollarán las distintas dimensiones que confluyen en el concepto desde una perspectiva tanto teórica como legal/normativa.

1.1. Inclusión socio-educativa desde una perspectiva estratégica de derechos.

En la siguiente investigación se conceptualizará la *inclusión* a partir de la selección y re-contextualización de categorías y marcos epistémicos, convocados para el análisis de datos en investigaciones actuales y previas, desarrolladas en el marco de diversos Proyectos Bienales de Investigación y Desarrollo (I+D) acreditados y subsidiados en los últimos años: “Aprendizaje Expansivo y Construcción de Sentidos de Con-vivencia en Entramados de Extensión Universitaria en Escuelas” (2018-2019) ; “Construcción del Conocimiento Profesional y Apropiación de Prácticas Inclusivas y Estrategias Innovadoras en Escenarios Educativos” (2016-2017); “Construcción y Apropiación del Conocimiento Profesional de “Psicólogos y Trabajadores Sociales en Formación” para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas en escenarios educativos” (2014-2015), todos dirigidos por Mg. Cristina Erausquin, la Directora de esta Tesis, con base en el Laboratorio de Psicología Comunitaria y Políticas Públicas de la Facultad de Psicología de la U.N.L.P. Esta selección y re-contextualización, más que perseguir una definición absoluta y totalizadora de la inclusión socio-educativa, intenta establecer una

perspectiva conceptual en la que inscribir nuestros esfuerzos y en la que construir los planteamientos que cabe hacer al Estado como garante de los derechos educativos de la población.

Se entenderá por *inclusión socio-educativa* el diseño de estrategias pedagógicas, interdisciplinarias e inter-sectoriales que, apoyadas en políticas públicas, teorías científicas basadas en la evidencia (Erausquin, 2014) y en la construcción de sentido por parte de los actores (Erausquin y Bur, 2017), garanticen el derecho al desarrollo de todos los sujetos, promoviendo condiciones para el intercambio y la apropiación recíproca de perspectivas similares y diferentes sobre la vida y el mundo. La inclusión educativa implica la creación y el sostenimiento de ambientes capaces de brindar apoyo emocional y cognitivo a los aprendizajes, construyendo con-vivencias y conocimientos para que todos los miembros de una comunidad puedan apropiarse participativamente de significados y sentidos, siendo parte de y tomando parte en experiencias educativas, y tramitando metacognitivamente los conflictos que habilitan voces y miradas diferentes.

Una importante cuestión a señalar es que la inclusión socio-educativa parte de la necesidad del reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad de los sujetos, en sus diferentes manifestaciones y con diferentes causas (etnicidad, clase social, género, orientación sexual, lengua, contexto comunitario o familiar, u otras), lo que empuja a las instituciones educativas a dar respuestas diversificadas ante esta realidad múltiple (Naranjo, 2019; Garnique, 2012; Azorín-Abellán 2018). Esas respuestas apuntarán, entre otras cosas, a constituir un sistema más equitativo, como puede ser un sistema compensador en el que las desigualdades sean ventajosas para los más desfavorecidos, asegurando resultados mínimos comunes a todas y todos (Bolívar, 2005). En ese sentido, Gabriela De La Cruz Flores (2017) resalta la equidad como una desigualdad compensatoria positiva. La autora retoma la diferencia entre equidad horizontal y vertical, siendo que la primera implica una similaridad de recursos humanos y materiales en cada institución y zona escolar (igual tratamiento de los iguales), mientras la segunda implica dar más a las zonas donde el costo de vida es más alto, junto a acciones compensatorias en las que haya desventajas culturales o sociales (tratamiento desigual de los desiguales).

En este sentido la equidad vertical sería más justa, al llevar adelante acciones que nivelen oportunidades y accesos a derechos.

La inclusión educativa, tal como es aquí conceptualizada, requiere de la participación y la implicación voluntaria de los actores sociales y educativos en prácticas educativas que generen, sostengan y reclamen políticas públicas capaces de transformar los sistemas sociales de actividad. Y también requiere generar ambientes humanizados donde los sujetos se apropien, en toda la calidad de su empoderamiento, del derecho a la educación de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, o sea, del derecho de todos a recibir su parte igualitaria en la distribución equitativa del patrimonio cultural de una comunidad. (Erausquin et. al., 2018)

Como señalan Andrés Escarbajal et al. (2020), la *escuela inclusiva* constituye una institución fuertemente atravesada por valores, entre los que podemos delimitar el tener en cuenta a todo su alumnado, establecer una respuesta educativa diseñada acorde a las necesidades del colectivo con el que se trabaja día a día, involucrar a la comunidad en la toma de decisiones, favorecer en el profesorado la evaluación de la calidad educativa, todo ello atravesado por los principios inclusivos de presencia, aprendizaje y participación (Urrutxi et al., 2013). El principio de *participación* resultará un pilar esencial ya que, al permitir la expresión, la toma de decisiones y el diálogo horizontal, promueve múltiples entendimientos entre niños, niñas y adultos, lo cual brinda conocimiento a los sujetos implicados y les permite sentirse valorados como parte de la comunidad escolar (Serrano-Arenas et al., 2019).

De todo lo anterior se deprende que, al estudiar y trabajar con la calidad educativa de un centro y su personal docente y profesional, se deberá realizar un análisis global previo de las necesidades de ese contexto particular, las prácticas y concepciones docentes, la cultura institucional y su estructura organizativa, sin partir de concepciones previas o verosímiles (Guirao y Arnaiz, 2015; Urrutxi et al., 2013)

En línea con esta concepción de la inclusión socio-educativa, podemos considerar lo que Tony Boot y Mel Ainscow (2011) plantean como tres dimensiones indispensables e indisociables para poder pensarla: la cultura, la

política y la práctica. La primera de las dimensiones refiere a los valores y creencias compartidas tendientes a que todo el alumnado pueda recibir una educación de calidad sin importar sus particularidades. La dimensión política apunta a centrar la inclusión como motor de las instituciones educativas, enmarcando las distintas modalidades de apoyo para responder a la diversidad. Por último, la dimensión práctica se relaciona con la implementación de actividades que fomenten la participación plena y efectiva de todo el alumnado.

Por otro lado, como señalan Leire Urrutxi et al. (2013), el desarrollo de la inclusión educativa está estrechamente relacionado al desarrollo del *curriculum* escolar. El curriculum que alcance mayor diversidad de metodologías y estrategias, mayor flexibilidad en la adaptación a las necesidades individuales, mayor sensibilidad para plantear el aprendizaje en relación a las inteligencias múltiples y las inteligencias culturales, mejores contextos de aprendizaje colaborativo, mayor autonomía en los procesos de aprendizaje y mayor riqueza en los procesos de evaluación, será probablemente un curriculum más inclusivo. Los autores plantean en definitiva al curriculum inclusivo como un curriculum que permita el mayor desarrollo posible de cada estudiante y de sus características personales, revisando el supuesto que separa el contexto de enseñanza del desarrollo personal.

Sumado a lo anterior, resulta necesario considerar la diferencia que señalan Viviana Macchiarola et al. (2018) entre *trayectorias escolares* y *trayectorias educativas*. Según las autoras, la educación de los niños, niñas y adolescentes excede la trayectoria escolar de los mismos, es decir, las experiencias educativas que atraviesan dentro del sistema educativo. Hablar de trayectoria educativa implica incluir también todas las experiencias de aprendizaje que ocurren por fuera de la institución, con un fuerte impacto de la cultura comunitaria, la educación familiar, los medios masivos de comunicación y las tecnologías de información y comunicación. Los ámbitos que exceden a la trayectoria escolar no tendrían organización por niveles, ni un curriculum gradual, ni una anulación de grados por instrucción (Terigi, 2007), lo que implica que pueden brindar experiencias que enriquezcan y complementen los procesos de escolarización formal, así como también entorpecerlos.

En este panorama complejo, la inclusión no constituirá un estado cristalizado a alcanzar, sino que formará parte de un proceso conflictivo y complejo de integración social con gradaciones diferentes entre exclusión-vulnerabilidad-inclusión, en el seno del cual podremos ubicar además formas invisibilizadas de exclusión, que integran a sujetos sin reconocerles los mismos derechos (Macchiarola et al. 2018).

Teniendo en cuenta lo anterior, en el trabajo con inclusión socio-educativa resultará esencial diferenciar:

- Intervenciones que apunten a la inclusión en un sentido restringido, es decir, actividades particulares realizadas por el equipo conformado entre el Docente de Nivel, el Maestro de Inclusión, y el Acompañante Externo (en el formato requerido por Gobierno de la Provincia de Buenos Aires) con el niño-adolescente-joven-adulto con alguna discapacidad. Contempla y requiere el aporte de otros actores como directivos, padres y familiares, eventual equipo terapéutico o psicopedagógico externo, para que dichos niños-jóvenes-adultos puedan co-construir y transitar trayectorias escolares exitosas y felices, enmarcadas en procesos de socialización y subjetivación enriquecidos, a través de un trabajo interdisciplinario e intersectorial de aprendizaje expansivo y estratégico por parte de todos los actores.

- Intervenciones que apunten a la inclusión en un sentido amplio, es decir a la necesidad y al mandato ético de que todos los alumnos de instituciones educativas formales e informales puedan aprender contenidos significativos y valiosos – que hagan alguna diferencia en sus vidas –, a través de la experiencia educativa a lo largo de su trayectoria escolar y vital, cualquiera sea su origen, raza, sexo, género, o zona del territorio que habiten. Apuntando simultáneamente a los planos personal, interpersonal e institucional-comunitario, desde lo cognitivo y lo emocional, a través de un trabajo interdisciplinario e intersectorial de aprendizaje expansivo y estratégico de todos los actores (Erausquin et al., 2018).

Para posibilitar intervenciones dentro de lógicas de inclusión socio-educativa en sentido amplio, es necesario convocar a las potencias (y no al déficit) de los agentes educativos, los actores sociales y los sujetos de desarrollo, de modo

de promover articuladamente entre todos una concepción que oriente las prácticas (UNESCO, 2008). Es necesario basar esas intervenciones en ciertos lineamientos o núcleos duros conceptuales, sin los cuales serían difíciles de lograr, o serían de poco alcance, baja intensidad o escasa relevancia (Terigi, 2014):

- Problematizar la escisión/contradicción entre la necesidad de incluir a todos en igualdad de derechos y la diversidad de condiciones en las que viven y crecen, para brindar una educación de calidad simultáneamente para todos.

- Desnaturalizar la atribución de causas de problemas educativos a deficiencias supuestas en la *inteligencia* de los individuos, o por su pertenencia a contextos familiares y sociales "vulnerables" o "deficitarios" (Baquero et al. 2004). Superar el "no estamos formados para eso", regulando la disponibilidad y la responsabilidad, y poniendo en el centro "qué pasa entre nosotros" en vez de "qué pasa con el otro".

- Interpelar al *programa escolar moderno*, que pretendió educar a una diversidad de sujetos y poblaciones con un mismo método, una misma dirección, un mismo ritmo y las mismas metas para todos, partiendo de condiciones de vida y de disponibilidad/acceso a los bienes materiales y simbólicos crecientemente desiguales (UNESCO, 2008);

- Promover principios de justicia curricular, apoyados, por un lado, en la primacía ética de las necesidades de los más vulnerables (históricamente las mujeres, los niños, las minorías étnicas, los inmigrantes, los pobres), y por otro, en la participación horizontal, cooperativa y no jerárquica de todos en múltiples actividades. Para que el aprendizaje de unos se beneficie con la participación de los otros, para distribuir equitativamente la herencia cultural construyendo saberes. (Narodowski, 2008)

- Incluir permanentemente la reflexión crítica sobre lo que hacen y lo que les pasa mientras lo hacen, en todos los agentes educativos y actores sociales, a través de un diálogo abierto y estratégico de toda la comunidad escolar (alumnos, docentes y padres), desalentando soluciones rápidas, inmediatas, recetas que sirven para todos y para todo. Esto apunta a co-construir en

contextos de incertidumbre, no la certeza del futuro utópico, sino *entramados* de pequeños logros, potentes en la voluntad de transformar, seguidos de fuertes impulsos co-responsables, para no dejar caer la potencialidad de ir más allá de lo dado.

- Considerar el derecho a la educación –más allá de su dimensión normativa, ética y política – como un conjunto de expectativas de actuación social que se concretan (o no) en las prácticas cotidianas (Terigi, 2014).

- Reconocer las peculiaridades que adoptan los problemas educativos generales cuando se los analiza en contextos específicos. La exclusión educativa no es un fenómeno general que se muestre de manera uniforme en todos los contextos ni en todos los momentos históricos en los que se despliega el devenir social y cultural.

- Construir *entramados* (Cazden, 2010) de experiencia educativa, que posibiliten quebrar la *escisión* en la ciencia y en la escuela modernas (y entre jóvenes y adultos, emoción y cognición, pasado y futuro, cotidiano y científico, concreto y abstracto).

- Pensar colectivamente en la necesidad de flexibilizar, des-naturalizar, revisar, los “determinantes duros” del dispositivo escolar moderno, cuando se contraponen a la educación inclusiva, especialmente de individuos, grupos, y comunidades “vulnerabilizadas” (Baquero, 2012, Terigi, 2014).

Para implementar estrategias apoyadas en estos lineamientos, se requerirá un *compromiso ético y político* de todo el personal de las instituciones y del sistema en su conjunto. Como señala Begonia Naranjo (2019), las políticas educativas son reinterpretadas a medida que pasan por los diferentes niveles del sistema educativo, pero es a nivel de las escuelas que las leyes, normativas, estrategias y planes de acción derivados de las políticas se viabilizan. En esta línea, diversos autores (Acosta y Arraez, 2014; Yeo et al., 2014) señalan particularmente al docente que se encuentra en el aula diariamente, como el agente que posee un rol preponderante de mediador de métodos, herramientas y legislaciones, para que los alumnos enfrenten las diversas actividades de aprendizaje, así como también el rol de agente de cambio, que garantiza o no el desarrollo de todos los educandos.

Según Rosa Blanco (2006), la labor de un docente inclusivo requiere asumir riesgos y probar nuevas formas de enseñanza apoyadas en la *reflexión sobre la práctica*, para transformarla y valorar las diferencias como elemento enriquecedor. Esta valoración de las diferencias implicará trabajar en colaboración con otros docentes, miembros del equipo escolar y familias de los alumnos. La autora a la vez señala la necesidad de contar con docentes que tengan un amplio conocimiento de sus alumnos y estén preparados para diversificar y adaptar su curriculum, planteando diferentes situaciones y actividades de aprendizaje, apoyadas en altas expectativas sobre sus alumnos, a ser evaluadas según el punto de partida de cada uno y no según una comparación entre ellos.

Para favorecer estas características del rol del docente inclusivo, resulta imperiosa la *capacitación permanente* de estos agentes, por medio de intervenciones externas de apoyo que puedan favorecer el compromiso de los mismos (Ezpeleta, 2004; Bolivar, 2010; Sanchez 2008). Sumado a lo anterior, tanto Dora Sevilla et al. (2018) como Escarbajal et al. (2020) remarcan a su vez la necesidad, no solo de brindar información, sino de asegurar tiempos institucionales para generar espacios de intercambios de experiencia y discusión teórica y legislativa sobre los conceptos de inclusión, diversidad y necesidades educativas especiales. De modo que los agentes escolares puedan reflexionar sobre sus nociones y diseñar estrategias acordes a un marco de referencia común sobre los valores de la educación inclusiva.

Hasta aquí se ha delimitado una selección y re-contextualización de diversas categorías, que se considera contribuyen al concepto de inclusión socio-educativa, tal como ha sido entendido en la presente investigación. A continuación se identificarán las diversas formas en que el sistema educativo internacional, nacional y provincial han delimitado este campo de intervención en su corpus normativo a través del tiempo.

1.2 Marco normativo de la inclusión educativa en educación primaria: síntesis de las últimas tres décadas

La educación inclusiva ha tenido un anclaje en diversas normativas que han recuperado y/o promovido los desarrollos teóricos que se han suscitado a lo largo de la historia. Dichas normativas constituyen el marco regulatorio y una de las principales herramientas del accionar de las agentes educativas en sus distintos niveles. A continuación, se realizará una síntesis de las principales normas, diferenciando entre los planos internacional, nacional y provincial de las mismas.

1.2.1. Plano Internacional.

A nivel internacional puede establecerse que la educación inclusiva, como movimiento educativo, tiene como hito normativo fundante la Ley de Educación para Todos los Niños Discapacitados de los Estados Unidos en el año 1975 (Moreno Baldevenitez, 2020). En la misma se establecía, por primera vez, la necesidad de que los sujetos con discapacidad tuvieran acceso a una educación compartida dentro de las escuelas comunes. Luego de este impulso inicial, hay entre fines de la década de 1980 y principios de 1990 (primero en Estados Unidos y luego en Europa) una mayor consolidación de un marco normativo y legal que refuerza las fundamentaciones provenientes de las teorías y prácticas de la enseñanza, (Tomé, 2010).

En el año 1989 se firma la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, estableciéndose la misma como la primera ley internacional sobre los derechos de los niños y niñas, de carácter obligatorio para los Estados firmantes. Al año siguiente se firma la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, constituyendo un hito fundamental en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política. En el año 1994, en el marco de la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, llevada a cabo en Salamanca, España, los países firmantes reconocieron la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación. Se consolida de esta manera el planteamiento de la integración escolar, en tanto derecho a la

normalización de las personas con discapacidad, bajo el lema de “escuelas para todos”.

El cambio de milenio se ve acompañado por diversos hitos normativos en relación a lo educativo. En el año 2000, se lleva adelante en Dakar el Foro Mundial sobre la Educación en el cual se establece un marco de acción que propone velar por que todos los niños tengan la oportunidad de ejercer su derecho a una educación de calidad en la escuela o mediante programas alternativos, sea cual fuere el nivel de educación considerado “básico”. Para ello, todos los Estados firmantes se comprometieron a cumplir la obligación de ofrecer una educación primaria gratuita y obligatoria, sobre la fecha límite de 2015 para lograr la educación primaria universal. Como establecen Romina Donato et al. (2014), es a partir de las Declaraciones de Salamanca y Dakar que se enuncia con más fuerza la idea de que el sistema educativo es el que debe transformarse para atender a todos, y no el alumno el que debe adecuarse a la escuela. En el año 2007 tiene lugar la Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En la declaración resultante, constituida como normativa universal y tratado de derechos humanos (Kurlat Padín, op. cit.), se reconoce a las personas con discapacidad como titulares de derechos y se plantea la inclusión como eje fundamental para lograr hacer efectivo el derecho a la educación. Con ese fin, se destaca la importancia de reconocer las diferencias entre exclusión, segregación, integración e inclusión. En el año 2010 se lleva adelante la Conferencia Internacional llamada “La Educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social” en Madrid. Allí se determina que la educación inclusiva continúa siendo una meta a conseguir a nivel mundial y que se debe asegurar la educación inclusiva con calidad, equidad y excelencia, haciendo efectivos los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal.

1.2.2. Plano Nacional.

A nivel nacional, desde la gestión del sistema educativo argentino se han implementado diversas políticas tendientes a la inclusión, con diversas características y enfoques. En el año 1993, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación N°24.695, el Ministerio de Cultura y Educación crea el

plan social educativo. El mismo priorizaba la asignación de recursos y esfuerzos para ampliar la oferta educativa para los niveles obligatorios (desde preescolar hasta EGB 3), poner en marcha un programa de becas para alumnos cuya continuidad se encontrara en riesgo, asegurar condiciones básicas para la tarea escolar (útiles, material didáctico y libros), asegurar las competencias de lectura, escritura y nociones matemáticas básicas, fortalecer capacitaciones docentes apoyando la gestión descentralizada. En este plan, el rol del Estado Nacional era la financiación, el establecimiento de normativas de implementación y el control de la administración de recursos. Por su parte, la gestión provincial era la encargada de la selección de escuelas, el asesoramiento y la producción de información para monitoreo y control. Finalmente, el rol de las instituciones educativas consistía en administrar los recursos materiales y financieros, elaborando proyectos acordes a las pautas dadas (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1999).

El Plan Social Educativo constituyó una política fuertemente centralizada, atípica en esa época (Duschatzky y Redondo, 2000) y focalizada en las instituciones y alumnos más vulnerables del país. Tal política de “discriminación positiva” establecía una relación directa entre el Estado Nacional y las instituciones, y la idea de inclusión (a pesar de reconocer la diversidad de situaciones sociales o culturales que requiere una oferta educativa no homogénea) fue subordinada a la necesidad socioeconómica, mediante políticas más centradas en la compensación material que en la calidad pedagógica (Beech y Larrondo, 2007).

En cuanto a los sujetos con necesidades especiales derivadas de la discapacidad (NEDD), en el año 1998 se celebra en el país el Acuerdo Marco para la Educación Especial. Esto se realiza de manera coherente con un movimiento internacional de atención a la diversidad expresado en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994). El acuerdo legitima el derecho a ser incluidos en el marco de la escuela común, para aquellos alumnos que acuden a la escuela especial debido a una discapacidad permanente, temporal o a algún problema del desarrollo.

En los años 2000 el panorama educativo nacional se vio transformado a partir de una serie de cambios normativos de gran envergadura. En principio, como parte de los estados firmantes de la Declaración de Tarija (Bolivia) del año 2003, el Estado argentino acordó que el sistema educativo se regiría por el principio de la educación inclusiva. Otro cambio significativo se produjo a partir de la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo N°26.075 en el año 2005 y la Ley de Educación Nacional N°26.206 en el año 2006. La Ley de Financiamiento Educativo supone un aumento de la participación del Estado, incrementando el gasto, estableciendo las metas de cumplimiento de recursos económicos para el financiamiento del sistema, y delimitando la fuente de los recursos y las prioridades de inversión (Beech y Larrondo, op. cit.).

Por su parte, la Ley de Educación Nacional establece la obligatoriedad de la educación secundaria y la universalización de las salas de 4 años. Además, establece distintas modalidades del sistema educativo (educación artística, educación técnico profesional, educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación en contextos de privación de libertad, educación domiciliaria y hospitalaria), en relación a las cuales el Estado debe garantizar acceso, permanencia y oferta. Además, se establece aquí a la *atención de la diversidad* como una obligación del gobierno y como un derecho de cualquier ciudadano, independientemente de su grupo social y de sus necesidades educativas.

Además, dentro de este período, la educación especial y la educación en contextos de privación de libertad comienzan a formar parte de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, al igual que otros niveles (secundario, primario, inicial). Esto implica que esas modalidades dejan de pertenecer a programas específicos ad. hoc. y se integran a la política curricular nacional, desarrollando lineamientos curriculares, proveyendo apoyo a los equipos técnicos provinciales y llevando adelante diferentes tareas de capacitación en todo el país.

En relación a la educación especial, la Ley de Educación Nacional propone como uno de los objetivos de la política educativa nacional “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la

integración y el pleno ejercicio de sus derechos" (Ley de Educación Nacional 26.206, Art 11, inciso 2006: 2). Se profundiza así el movimiento de integración de los sistemas conformados por la educación común y la educación especial, que pasan de una lógica de trabajo separado a la conformación de un continuum de prestaciones educativas.

A partir de este período, el Estado asumirá una mayor centralidad en materia social y educativa y la intervención del sistema educativo será dirigida ya no solo a las instituciones sino a la comunidad. Esto parte de considerar a la educación como un elemento central de un proyecto nacional, que intenta organizarse a partir de una lógica centrada en los intereses de las comunidades y sectores mayoritarios en vez de los del libre mercado, a partir de la implementación de políticas sociales de ampliación de derechos (Macchiarola et al., 2018).

En línea con lo anterior, a partir de este período puede observarse una mayor preponderancia del componente pedagógico en las políticas de inclusión, además de los aspectos materiales, complejizándose la conceptualización y el abordaje de las problemáticas que se enfrentan.

En el año 2011, el Consejo Federal de Educación en su resolución 144/11 plantea la política de la *modalidad especial*, en vistas a profundizar una articulación con los diferentes niveles y otras modalidades del Sistema Educativo que permita asegurar una cultura inclusiva en todas las instituciones educativas. Allí se coloca la enseñanza en el centro de las preocupaciones y los desafíos de la política educativa, a los efectos de garantizar el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes a acceder a los conocimientos necesarios para su participación plena en las propuestas que la escuela ofrece (contenidos, procesos de transmisión, formas de organización, condiciones pedagógicas y materiales en que tiene lugar). A su vez se postula la necesidad de brindar mejores condiciones para el cotidiano escolar, tanto para alumnos/as como para docentes; la reorganización de la educación especial, que permita el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as alumnos/as con discapacidad en los niveles del Sistema Educativo; y la promoción de que las escuelas especiales se constituyan progresivamente en un espacio destinado

específicamente a aquellos/as niños/as que, por la complejidad o especificidad de su problemática, pudieran requerirlas.

En el mismo año, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 155 (2011), en el proceso de ajustar la normativa local a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad y partiendo de la Ley de Educación Nacional, establece a la educación especial como la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. También remarca que dicha modalidad estará regida por el principio de inclusión educativa y brindará atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. La resolución recuerda que la inclusión, en tanto política enmarcada en la Ley de Educación Nacional, implica la valoración de las diferencias en la escuela, la protección del interés superior de los niños, niñas y adolescentes, la promoción de valores como el sentido de comunidad, la solidaridad, la valoración de las capacidades de todos/as y la promoción de las alfabetizaciones múltiples. También define a la educación inclusiva como la transformación de los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para dar respuesta a las diferentes necesidades de los alumnos y las alumnas en relación a tiempos, estrategias y recursos.

1.2.3. Plano Provincial.

A nivel provincial, la Disposición 59 emitida por la Dirección de Cultura y Educación de Buenos Aires en el año 2013 brinda orientaciones para los procesos de enseñanza en los que se encuentran implicados alumnos con necesidades educativas especiales. Allí se vincula necesariamente a la inclusión con el principio de *continuidad pedagógica*. En la Disposición se establece la necesidad de que los actores del sistema educativo provincial, en los distintos niveles de responsabilidad, establezcan en forma consensuada diversas estrategias a implementar, que garanticen anualmente el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, más allá de los problemas coyunturales o de las emergencias que puedan surgir. Se postula que la inclusión educativa requerirá

en primer lugar la atención a aquellas situaciones que producen obstáculos para el acceso de los alumnos al sistema educativo, su permanencia, tránsito y egreso. A su vez requiere que, durante ese acceso, permanencia y egreso, se produzcan y se fortalezcan lazos sociales y vínculos significativos para los sujetos.

La Comunicación Conjunta n°1 del año 2016 establece lineamientos provinciales para el establecimiento de políticas públicas de inclusión, principalmente en casos en los cuales son necesarias las propuestas de atención domiciliaria. Se establece a la inclusión como producto de una acción social colectiva, que resulta de una construcción simbólica de las comunidades educativas y que contribuye a la mejora de las condiciones y entornos para dar respuesta a cada miembro de la sociedad. A su vez, la comunicación insta a articular intervenciones que coloquen en el centro de la escena educativa a la singularidad de cada alumno como sujeto de derecho.

Por su parte, la Comunicación Conjunta n°1 del año 2017 titulada “La Lección Más Grande Del Mundo”, establece la necesidad de tomar como indisociables los conceptos de calidad y equidad educativas ya que una educación “...es de calidad si promueve el desarrollo de las capacidades necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida humana, afrontar los desafíos de la sociedad actual y desarrollar el proyecto de vida en relación con los otros. Se establece nuevamente a la inclusión plena de todos los alumnos como una responsabilidad del conjunto de los actores educativos para que lo propuesto en las normativas logre efectivizarse en la realidad. El documento vincula la educación inclusiva con la eliminación de barreras en el aprendizaje, estableciendo la multiplicidad de orígenes de las mismas: por condiciones personales, sociales, de género, religiosas, culturales o idiomáticas. Se identifica en esta Comunicación un movimiento normativo que comienza a desvincular la inclusión del abordaje específico de las necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad. Finalmente, el documento remarca que la atención a la diversidad, considerada como una riqueza, no constituye un objetivo únicamente de los docentes, sino que debe considerarse un objetivo colectivo vinculado, además de lo pedagógico, al trabajo con la convivencia, el fortalecimiento de vínculos y la participación plena de toda la comunidad educativa.

Finalmente, el documento denominado “Educación inclusiva de niños, niñas y adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires” del mismo año (DGCyE, 2017), resalta que la inclusión educativa debe contemplar no solo el acceso, sino también la participación efectiva de todos los y las estudiantes como condición para una educación de calidad, sin discriminación. En este sentido, separa explícitamente la inclusión de la integración, resaltando que esta última constituye una de las estrategias disponibles para sostener la inclusión educativa de un sujeto en situación de discapacidad, cuando este lo requiere.

En resumen, puede verse que, a nivel nacional y provincial, la documentación que enmarca el accionar de las agentes del sistema educativo plantea la inclusión socio-educativa como un campo de intervención complejo y multidimensional. Entre las diversas dimensiones a las que se vincula, identificamos: la continuidad pedagógica, el acceso a los dispositivos formales e informales de educación, el trabajo con vínculos significativos, la acción social colectiva, la atención y respeto tanto a la singularidad como a la diversidad, la garantización de derechos, la atención a la calidad educativa, el trabajo con la equidad de ofertas, la toma de responsabilidad conjunta de un objetivo colectivo, la eliminación de barreras de diversa índole, el trabajo con la convivencia y el clima institucional y, la integración como herramienta.

En el año 2020, ante el establecimiento del ASPO, la Dirección Provincial de Educación Primaria, junto a la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, llaman a operativizar acciones para sostener la continuidad pedagógica durante el tiempo de suspensión de la presencialidad escolar (Comunicación Conjunta n°1, 2020). Con el fin de propiciar la inclusión educativa del alumnado, se plantea a la vinculación escuela, familia y comunidad como ejes centrales de la gestión educativa, convocando al establecimiento de intervenciones que impliquen un accionar estratégico, de orden pedagógico, político y ético. Se estableció la creación de *dispositivos de intervención* creativos y singulares, que separen la idea de presencia institucional de la presencialidad física, apostando por un enfoque integral, situacional y colaborativo. Para ello, se plantearon tres ejes necesarios para orientar las intervenciones desplegadas: las prácticas socio comunitarias, los

andamiajes pedagógico-didácticos y el sostenimiento del vínculo pedagógico con las y los estudiantes. La segunda Circular Técnica del mismo año (DGCyE, 2020) establece que, ante la contingencia causada por la prolongación del aislamiento preventivo, el Sistema Educativo debe replantear las formas de evaluación a implementar sobre los logros alcanzados, separándose de la calificación numérica de esos procesos. Esto parte del reconocimiento de que, en el período transcurrido ese año, más que enseñar nuevos contenidos se tendió a hacer propuestas que sostuvieran los aprendizajes disponibles en las chicas y los chicos.

A finales del año, la resolución 1872 (DGCyE, 2020) establece una reorganización pedagógica que toma el bienio 2020-2021 como una unidad integrada. En este sentido, el sistema se plantea delimitar *núcleos de aprendizaje prioritario,* que consisten en los contenidos comunes del sistema educativo y conforman un conjunto de saberes que ningún niño o niña debe dejar de aprender. En ese sentido se establece un Currículum Prioritario, que apunta a los aspectos esenciales e irrenunciables que, de no ser enseñados, se constituirían en un obstáculo para la continuidad de los aprendizajes de las y los estudiantes. En ese sentido, se delimitó que en las unidades pedagógicas constituidas por 1°/2° grado y 2°/3° grado el trabajo en las aulas debía privilegiar las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática. A su vez, en la unidad pedagógica 3°/4° grado, ubicada en la intersección entre el primero y el segundo ciclo, se definirían las prioridades de acuerdo con el estado de conocimiento de las y los alumnos de cada grupo escolar.

La Comunicación 10 de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social del mismo año establece un marco para la realización de intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar de escuelas primarias, apuntando al acompañamiento de la enseñanza a distancia durante el ASPO. Allí se establece la necesidad de retomar las experiencias educativas construidas por cada alumno/a durante el período de espera transcurrido, albergando sus vivencias y habilitando modos diversos de expresarlas. En este sentido, se comprende que la heterogeneidad del alumnado será más notable con la vuelta a la presencialidad y se apuesta a considerar dicha heterogeneidad como una ventaja pedagógica. Para lograr este propósito, en el

documento se establece que el Equipo de Orientación Escolar deberá, entre otra cosas: favorecer y sostener la comunicación con las familias, para orientarlas en el acompañamiento de los alumnos y las alumnas; mantener una comunicación directa con alumnas y alumnos en situación de vulnerabilidad educativa, diseñando estrategias alternativas de acompañamiento tanto individual como grupal desde la distancia; elaborar informes pedagógicos que den cuenta de trayectorias grupales y procesos individuales para las situaciones educativas que lo necesiten; y considerar el impacto subjetivo que genera la situación de aislamiento en las infancias con el objetivo de contextualizar las propuestas de enseñanza.

Durante el año 2020 y el año 2021, mientras se extendía la medida sanitaria que establecía el Aislamiento Social y Preventivo, desde el sistema educativo provincial se fueron estableciendo diferentes programas para afrontar las consecuencias de la suspensión de la presencialidad sobre las trayectorias educativas. En septiembre del 2020, a través de la Resolución 369/20, el Consejo Federal de Educación aprobó la realización del programa “Acompañar: puentes de igualdad”. El mismo se propuso promover y facilitar la reanudación de trayectorias escolares y educativas, cuya interrupción había sido potenciada por la pandemia y su secuela de desigualdades. También se planteaba alentar y propiciar la continuidad en los estudios de todas y todos, en la totalidad de los niveles y modalidades del sistema.

Al mes siguiente, a través de la Resolución 1819/20, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires aprueba el Programa denominado “Acompañamiento a las trayectorias y la revinculacion”, conocido como ATR, que apuntaba a recomponer el vínculo pedagógico entre estudiantes que hubieran discontinuado su contacto con los establecimientos educativos. Para esto se incorporan al sistema educativo las figuras de Acompañantes de Trayectorias Educativas, que implementan un dispositivo de visitas domiciliarias para el acompañamiento y acciones de revinculación con la escolaridad obligatoria. Durante los meses de diciembre de 2020 y enero de 2021, a través de la Resolución N°2815/20 de la Dirección General de Cultura y Educación, se establece el Programa “VERANO ATR”, que tuvo como objetivo el desarrollo de actividades educativas, deportivas,

culturales y recreativas destinadas a toda la población en edad escolar, que se encontraba en etapa de revinculación y apoyo a las trayectorias educativas.

El año 2021 comienza con el establecimiento del Programa Especial para el Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas de las y los estudiantes bonaerenses (programa FORTE), que establecía clases presenciales en los meses de febrero y marzo que reforzaran la revinculación de alumnos/as que habían discontinuado sus trayectorias durante los meses de ASPO. A su vez, en el año 2021 a través de la Resolución 2905/21, se continúan a partir del mes de setiembre los esfuerzos para dar respuesta a las consecuencias de la suspensión de la presencialidad a través del programa para la intensificación de la enseñanza conocido como "+ATR". Por medio de estos programas, se articulan diversos procesos de *intensificación de enseñanza* mediante el trabajo tanto a contra turno como fuera del calendario normal, que implicaron trabajo con docentes fortalecedores y coordinación del trabajo conjunto entre varios docentes mediante la figura del *docente articulador*.

En este último recorrido, puede observarse cómo el sistema educativo provincial se vio en la obligación de producir comparativamente una mayor cantidad de normativas y directrices relativas a la inclusión del alumnado a partir de la pandemia. En estos documentos, el sistema educativo provincial especifica planes de intervención novedosos que apuntan a dar una respuesta a la coyuntura atravesada. Se observa cómo, en un primer momento, las reglas del sistema plantearon como objetivo primordial el sostenimiento de la continuidad pedagógica, replanteándose para ello las dimensiones temporales, espaciales y de evaluación de saberes. Con la vuelta a la presencialidad, puede observarse cómo se ponen en marcha diversos dispositivos, que pretenden aumentar la cantidad de oferta educativa, buscando abordar de esta manera las desigualdades de acceso producto de la suspensión de la presencialidad.

Como señalan diversas investigaciones (Escarbajal et al., 2020; Sáenz de Jubera Ocón y Chocarro de Luis, 2020; Naranjo, 2019), si bien los desarrollos conceptuales y normativos en el tema resultan de central

importancia, es el trabajo conjunto de los agentes escolares lo que constituye el aspecto definitivo en la implementación de políticas educativas en inclusión. Teniendo en cuenta lo anterior, cobra especial dimensión la manera como los equipos de trabajo pueden incorporar las herramientas brindadas tanto por los avances conceptuales y normativos en la materia como por su propia experiencia de trabajo.

Como pudo verse en el recorrido realizado acerca del marco normativo, la pandemia del Covid- 19 y las medidas sanitarias adoptadas para afrontarla constituyeron un escenario en el cual se produjeron numerosas innovaciones procedimentales y estratégicas.

En la presente investigación se indagarán las características de la actividad sostenida por agentes del sistema educativo provincial durante el bienio 2020-2021, analizando las formas particulares que adoptaron las dinámicas de incorporación de las reglas novedosas y las externalizaciones acontecidas.

A continuación, se desarrollarán los principios conceptuales y metodológicos de la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural, adoptada como programa de investigación e intervención propicio para analizar transformaciones y aprendizajes dentro de equipos de trabajo institucionales.

CAPITULO 2. LA TEORIA DE LA ACTIVIDAD HISTÓRICO CULTURAL.

Entre diversas corrientes de estudio del trabajo humano, para indagar la actividad en materia de inclusión de las agentes escolares se retomarán los principios teóricos la Teoría de la Actividad Histórico Cultural (TAHC). Esta teoría constituye un programa de investigación e intervención que comenzó a desarrollarse a principios de siglo pasado y que ha sostenido hasta la actualidad una expansión, tanto conceptual como de su campo de aplicación, que le ha permitido abordar progresivamente objetos de actividad humana cada vez más complejos (Erausquin y Larripa, 2008; Sannino et al., 2016a; Engeström y Sannino, 2020). Apoyada en un principio en estudios e intervenciones relacionadas con el aprendizaje individual en niños, la teoría ha ampliado sistemáticamente su campo de intervención llegando a ser aplicada en diversos estudios de equipos de trabajo de una amplia gama de ámbitos (educación, salud, justicia, servicios de correo, organizaciones sociales, emisoras de televisión, entre otras).

Diversos historiadores de la temática coinciden en que es posible delimitar cuatro generaciones de esta Teoría, que constituyen a su vez distintos niveles de análisis e intervención de la misma. (Engeström, 2001; Erausquin y Larripa, 2008; Yamazumi, 2006, Wertsch, 2007; Engeström y Sannino, 2020).

En el presente capítulo se realizará un recorrido por los principales desarrollos postulado por cada una de estas cuatro generaciones. En dicho recorrido se profundizará la manera en que cada generación ha ido proponiendo sus propias unidades de análisis, apoyándose en críticas y cambios superadores respecto a la generación anterior, y desarrollando así nuevas síntesis. A su vez, se delimitarán los conceptos centrales de la teoría, acumulados a lo largo de su desarrollo, así como los lineamientos principales de la metodología de investigación que propone la misma.

2.1. Generaciones de la TAHC como niveles de análisis e intervención.

La primera generación se centra en el postulado vygotskiano que sostiene que las herramientas son una mediación cultural siempre presente entre el sujeto y el objeto (Vygotsky, 1978; Leontiev, 1981). Aparece aquí la mediación como elemento central, ya que las herramientas son consideradas como aquello que permite que el sujeto actúe sobre el mundo, ejerciendo a su vez una acción sobre el mismo, entretejiendo los procesos individuales y culturales en tensión constante (Wertsch, 2007; Daniels, 2015). Se puede graficar esta interacción de la siguiente forma (Figura 1):

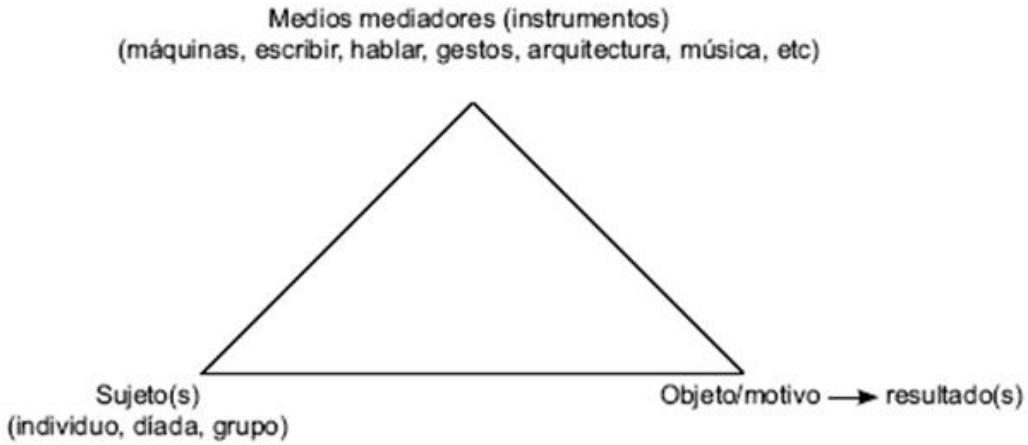


Figura 1

En palabras de Yrjo Engeström: “la inserción de artefactos culturales en las acciones humanas fue revolucionaria ya que la unidad básica de análisis ahora se sobrepone a la división cartesiana entre la persona y la intocable estructura social” (2001, p. 135). Como se dijo anteriormente, el individuo ya no puede ser entendido sin su medio cultural, y la sociedad ya no puede ser entendida sin la agencia de las personas que utilizan y producen artefactos.

De todos modos, si analizamos este triángulo, la unidad de análisis formulada queda circunscrita a las acciones mediadas a través de herramientas que un individuo realiza.

La segunda generación supera dialécticamente esta limitación, a partir del trabajo de Alekséi Leontiev (1981), quien explica la diferencia fundamental entre una acción individual y una acción colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora. A partir de sus desarrollos, la actividad se analizará en tres niveles: la actividad colectiva, mediada y dirigida a un objetivo; las acciones individuales, con un desarrollo y un fin determinado, que en suma

apuntan al objetivo macro de la actividad; y las operaciones momentáneas que permiten desarrollar la acción en un contexto específico (Leontiev, 1981; Postholm 2014). Así, una actividad se caracteriza por producir y desarrollarse por medio de acciones y operaciones, y sin embargo, la actividad no es reducible a ellas, ya que son relativamente efímeras y tienen un principio y un fin determinado en el tiempo de los individuos o grupos (Engeström, 2001; Erausquin y Larripa, 2008; Erausquin, 2013). La actividad, en cambio, evoluciona durante períodos de tiempo sociohistórico, adoptando la forma de instituciones y organizaciones. Sin embargo, Leontiev nunca expandió gráficamente el modelo original de Vygotsky en un modelo de sistema de actividad colectivo.

Quien sí realiza ese trabajo es Yrjo Engeström (1987, en Engeström, 1996). Engeström crea un modelo que considera al sistema de actividad como una completa unidad de análisis. En esta expansión de la teoría, el objeto/objetivo de la actividad será el portador del verdadero sentido, motivo y propósito futuro de la actividad, el espacio problema al cual la actividad es dirigida. Por otro lado, el contexto no será incluido meramente como algo que rodea a la actividad, sino como una dimensión que está entretejida en ella y la determina. Este aparece en el modelo bajo la forma de reglas, comunidades y divisiones de trabajo que aportan premisas y restricciones para que los sujetos alcancen el objetivo colectivo (Postholm, 2014; Yamazumi, 2006) (Figura 2). Por comunidad se entiende al conjunto de individuos y subgrupos que comparten un mismo objeto general. La división del trabajo se compone de la división horizontal de tareas y la división vertical de poder y status. Las reglas refieren a las normas, regulaciones, convenciones y principios, implícitos o explícitos, que restringen las acciones dentro del sistema de actividad. Dentro del modelo, estos componentes se relacionan, reformulándose y construyéndose constantemente al desarrollarse en situaciones particulares (Oswald y Perold, 2011).

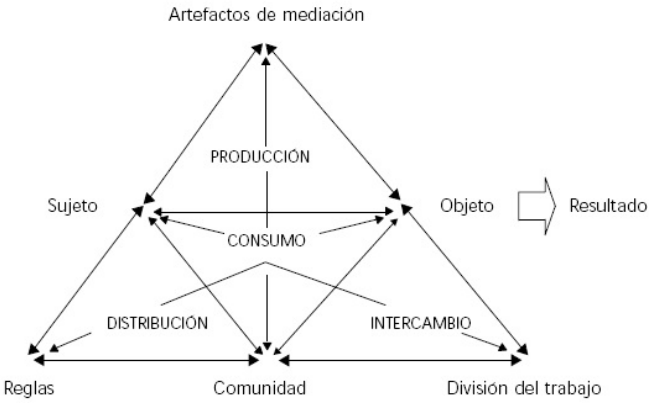


Figura 2

La Tercera Generación de la Teoría de la Actividad, como marco epistémico y conceptual, retoma los trabajos anteriormente mencionados y los expande. Es desarrollada a partir de principios de los años 2000, con el objetivo estudiar los procesos de aprendizaje (conceptualizados como *aprendizaje expansivo*) y desarrollo que emergen en contextos institucionales de prácticas cultural e históricamente mediadas dentro de una sociedad (Cole y Engeström, 2001; Yamazumi, 2006).

Esta generación de la Teoría de la Actividad se planteó, principalmente, como un programa de investigación/intervención. En ella se desarrollan y expanden herramientas conceptuales para entender el diálogo, las múltiples perspectivas, y las redes de interacción entre distintos sistemas de actividad (Figura 3).

Desde esta perspectiva, para analizar y dar respuesta a interrogantes en el trabajo teórico investigativo con cada situación concreta, la unidad mínima de análisis será la actividad (conjunta, mediada y orientada hacia objetivos) de dos sistemas de actividad interrelacionados. Esto posibilita estudiar procesos de aprendizaje inter-organizacional, capturando aspectos no abordados por la segunda generación, como tensiones y contradicciones que se producen dentro y principalmente entre sistemas de actividad (Engeström, 2001; Erausquin y Larripa, 2008).

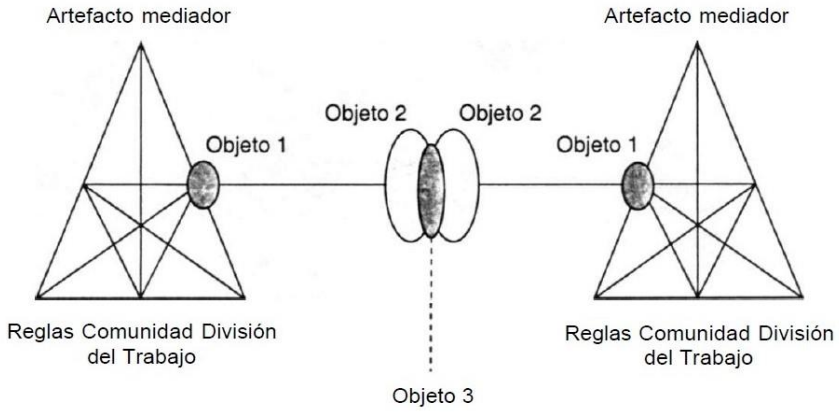


Figura 3

La actividad de los sistemas, al mismo tiempo única y general, momentánea y durable, será siempre considerada como mediada, conjunta y orientada a objetivos. En los análisis de este modelo, la mediación a través de herramientas cobrará un lugar principal. Las herramientas son conceptualizadas como instrumentos que contienen prácticas sociales reificadas, actividades cognitivas y códigos utilizados por sus creadores, lo cual permitirá resolver problemas locales, utilizando artefactos generales creados por generaciones previas (Oswald y Perold, 2011; Engeström y Miettinen, 1999).

Todo sistema de actividad, al tener múltiples dimensiones, tiene y genera también polifonía. Es decir, podremos encontrar en todo sistema de actividad distintos puntos de vista, distintas voces que pueden ser contradictorias o complementarias y que constituyen un acervo para el funcionamiento y el conflicto del sistema (Engeström, 2001a, 2008).

Finalmente, surge una Cuarta Generación como expansión de la Teoría, que comienza a delinearse en el año 2008, formalizándose en el año 2020, de la mano de Engeström y Sannino (2020). Según los autores, esta última expansión se ve motorizada por las transformaciones radicales de los objetos de la actividad humana en los últimos tiempos. En la última fase del Capitalismo Global, diversos objetos interconectados de actividad tales como la pobreza, la exclusión social, las pandemias, no pueden ser abordados como temáticas externas susceptibles de ser controladas mediante variables técnicas, debido a la absoluta influencia en la organización de las sociedades y los estilos de vida de los sujetos (Engeström, 2008; Sannino et al., 2016a; Engeström y Sannino, 2020).

La principal preocupación de esta última generación de la teoría es el aporte de una unidad de análisis que permita cercar *coaliciones de actividades,* que implican una gran variedad de actores trabajando en múltiples niveles jerárquicos (locales, regionales, nacionales, globales) y con formas de trabajo cualitativamente diferentes, las cuales no pueden ser representadas simplemente añadiendo más sistemas de actividad a la unidad de la tercera generación. Es de esta manera que se plantea un doble cambio cualitativo en la teoría: 1) una construcción de unidades alrededor de objetos que afecten las vidas de las personas a través del cruce de fronteras y 2) un cambio de énfasis de las relaciones estructurales hacia un énfasis en los desarrollos temporales. Así, la nueva unidad de análisis pondrá el foco simultáneamente en las dinámicas relativamente independientes de múltiples *ciclos de aprendizaje expansivo* que se fusionan dentro y a través de actividades, a la vez que en su interdependencia. De esta forma se da mayor lugar a la incertidumbre, corriéndose de la dialéctica teleológica. Podríamos pensar estos nuevos ciclos como un magma que va tomando diversas formas (Figura 4).

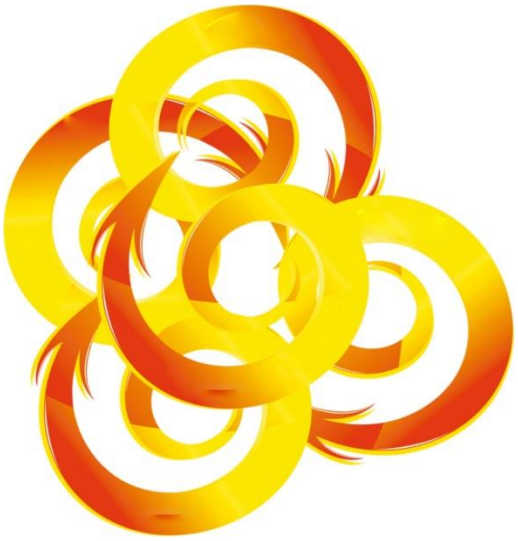


Figura 4

A partir de lo anterior, esta última generación de la teoría tomará como unidad de análisis ya no a los sistemas de actividad interconectados sino a la fusión de distintos ciclos de aprendizaje expansivo que se dan a través del tiempo y en distintos niveles jerárquicos, evaluando su interrelación, su dispersión, sus avances y contratiempos.

Es necesario aclarar que las expansiones de la teoría a través de nuevas generaciones, no anulan la aplicación de sus desarrollos previos, sino que pueden utilizarse discrecionalmente dependiendo del objeto/objetivo de la actividad del sistema estudiado y el nivel de análisis donde se esté enfocando.

2.2. Conceptos centrales de la TAHC

2.2.1. El Objeto/objetivo

Como fue mencionado anteriormente, la Teoría de la Actividad ha sido desarrollada para estudiar los procesos de aprendizaje (conceptualizados como aprendizaje expansivo) y desarrollo que emergen en contextos institucionales de prácticas cultural e históricamente mediadas dentro de una comunidad (Cole y Engeström, 2001; Yamazumi, 2006). En la teoría, el análisis de la actividad conjunta y mediada llevada adelante por las comunidades tendrá como principal foco el objeto/objetivo (en esta teoría se usan indistintamente) de la actividad. El mismo es conceptualizado como el portador del verdadero sentido, motivo y propósito futuro de la actividad, es decir, el espacio problema al cual la actividad es dirigida. El objeto/objetivo constituye la materia prima consistente que, resistiendo y motivando los esfuerzos de los actores simultáneamente, hace que una actividad se diferencie de otra (Engeström y Sannino, 2010; Oswald y Perold, 2011; Sannino et al., 2016a; Toivaiven, 2007). Para la Teoría de la Actividad, un aspecto de la realidad se convertirá en objeto/objetivo de actividad cuando se relacione con necesidades de los sujetos y sea dotada de sentido y poder motivacional por parte de los mismos. A partir de esto, el objeto/objetivo podrá transformarse en resultados con ayuda de herramientas internas y externas, es decir, instrumentos mediacionales y signos (Oswald y Perold, 2011; Sannino et al., 2016a). Engeström y Sannino (2010), que resaltan el carácter abierto del objeto/objetivo de la actividad, tomándolo como una invitación a la interpretación, el sentido personal y la transformación social. Los autores llaman a distinguir entre el objeto generalizado de la actividad, que ha evolucionado históricamente y es dotado de sentido social, del objeto específico tal cual se presenta para un sujeto particular, en una acción y momentos determinados y es dotado de sentido personal (Engeström, 2008, 2009).

Cuando se trata de aplicar la teoría a la investigación de las expansiones de sistemas de actividad en interacción, Engeström (2001) plantea 4 preguntas a ser respondidas: 1. ¿Quiénes son los sujetos de aprendizaje? 2. ¿Por qué aprenden? 3. ¿Qué es lo que aprenden? 4. ¿Cómo aprenden?

A la vez, plantea cinco principios a ser considerados en el trabajo teórico investigativo enmarcado dentro de la Teoría de la Actividad (Engeström, 2001, 2008):

1) Un sistema de actividad colectiva en conjunto con otro/s se toma como la principal unidad de análisis, lo cual aporta contexto y significado a acontecimientos individuales aparentemente aleatorios.
2) Dentro de este sistema hay una multiplicidad de voces y posiciones generadas a partir de la división del trabajo, las cuales, al exigir negociaciones, son posibles fuentes de innovación.
3) Los sistemas de actividad y sus componentes deben ser comprendidos históricamente, sus problemas y posibilidades solo pueden ser entendidos teniendo en cuenta tanto la historia local de la actividad y sus objetos, como la historia de las ideas que están por detrás.
4) Las contradicciones internas del sistema de actividad pueden analizarse como fuente de desorganización, innovación, cambio y desarrollo de ese sistema, incluidos sus participantes individuales. Contradicción no es necesariamente conflicto, las contradicciones se arman históricamente, acumulando tensiones que llevan a querer modificar la actividad.
5) Los sistemas de actividad son susceptibles de realizar transformaciones expansivas a través de esfuerzos colectivos y deliberados por superar las contradicciones acumuladas.

En relación a estos cinco principios rectores, Engeström (2001, 2008) señala que hay tres conceptos claves para entender esta teoría.

2.2.2. Rol de las Contradicciones

Un concepto central de la teoría sería el de *contradicción*. Las contradicciones dentro de un sistema de actividad son la llave para entender tanto los problemas que surgen como sus posibles soluciones. Recordemos que la Teoría de la Actividad tiene entre sus pilares el materialismo dialectico marxista. De esta forma, se piensan los progresos a partir de negaciones de la

estructura presente y superación de dichas negaciones. Se señala que la contradicción primaria, en cualquier sistema de actividad, será aquella que se da entre el valor de uso y valor de cambio de las mercancías, impregnando todos los elementos del sistema (Engeström y Sannino, 2010; Daniels y Warmington, 2007).

Engeström (2001, 2008, 2009) resalta que las contradicciones son inherentes a los sistemas de actividad. Estas pueden acumularse y generar tensiones estructurales dentro y entre sistemas, que evolucionan históricamente (Engeström, 2001; Engeström y Sannino, 2010; Roth y Lee, 2007). Harry Daniels y Paul Warmington (2007) señalan que las contradicciones se generan porque dentro del proceso de trabajo, el ser humano es simultáneamente marginal y central respecto del sistema de actividad, al ser actor y a la vez un recurso de fuerza laboral. Por ende, los autores afirman que al investigar aprendizajes dentro y entre sistemas de actividad, estos aparecerán siempre bajo una doble forma: como objeto de un trabajo directamente funcional y como el objeto de la producción social de fuerza de trabajo. De alguna forma podríamos decir que cada sujeto será producto y productor dentro del sistema.

Si bien las contradicciones son consideradas dentro de la Teoría de la Actividad como el principal *motor de cambio*, solamente aquellas que han sido acumuladas históricamente poseerán esta potencia. Estas últimas deben ser diferenciadas de aquellas situaciones no deseadas que pueden encontrarse más superficialmente bajo la forma de tensiones y problemas situados a nivel de las acciones a corto plazo y no del sistema de actividad (Roth y Lee, 2007; Engeström y Sannino, 2010).

Sumada a la diferenciación entre contradicciones acumuladas históricamente y contradicciones que podríamos llamar “cotidianas”, dentro de la TAHC se señalan diversas formas bajo las cuales pueden aparecer las contradicciones acumuladas históricamente:

- Contradicción Primaria: emergente en cualquier elemento del sistema.
- Contradicción Secundaria: manifiesta entre dos o más elementos (por ejemplo entre un nuevo objeto y una vieja herramienta)

- Contradicción Terciaria: entre un reciente modo de actividad y remanentes del modo anterior.
- Contradicción Cuaternaria: externa, entre el nuevo modo de actividad y los sistemas vecinos.

Metodológicamente aparece la pregunta: ¿cómo se observa empíricamente una contradicción? Aquí Engeström (1996, 2008) propone el concepto de *manejo de las perturbaciones* (disturbance managment). Una perturbación (disturbance) es una desviación del curso normal y cotidiano de una actividad. Como se dijo anteriormente, los sistemas de actividad son construidos socio-históricamente y, por ende, las perturbaciones también pueden ser rastreadas históricamente. De esta forma, podemos ver si dichos problemas insisten en el tiempo como un "residente patógeno" (resident pathogens) (Engeström, 2008) y pueden ser interpretados como síntomas del sistema. Así, las perturbaciones son de gran potencial para observar las contradicciones y desconexiones entre distintos componentes de la actividad a través del tiempo.

2.2.3. La zona de desarrollo próximo como terreno de exploración.

Otro concepto central de la TAHC sería el de *zona de desarrollo próximo.* El mismo fue propuesto inicialmente por Lev Vygotsky (1978). El autor propuso que es posible entender la dinámica del desarrollo humano a partir de lo que una persona es capaz de hacer con ayuda de otro/s, aunque no pueda realizar dicha tarea por sí solo. En palabras del mismo Vygotsky:

> "La zona de desarrollo próximo proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo. Utilizando este método, podemos tomar en consideración no sólo los ciclos y procesos de maduración que ya se han completado, sino también aquellos que se encuentran en estado de formación, que están comenzando a madurar y desarrollarse. Así pues, la zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no solo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración" (1978, p. 132)

Como observamos en esta referencia, Vygotsky está hablando del desarrollo ontogenético de un niño. Entonces, ¿Cómo puede este concepto, usado originalmente para comprender el desarrollo infantil, ser clave en la Teoría de la Actividad? Engeström usa este concepto en un "sentido expandido" y propone una analogía entre el desarrollo próximo en un niño y "el potencial de un sistema colectivo de actividad en interacción con otro sistema de actividad, ambos en apoyo y en competencia mutua" (2008, p. 5). La zona de desarrollo próximo en relación a los sistemas de actividad es planteada como un espacio o terreno de actividad a ser explorado y atravesado por los sujetos participantes de los sistemas en juego, que no debe confundirse con una fase final a ser alcanzada (Engeström, 2008; Engeström y Sannino, 2010).

El autor aclara que esa zona nunca constituye un espacio vacío, sino que debe ser considerada como un espacio multidimensional que posee tensiones, surcos, fronteras, herramientas y procedimientos pre-existentes e inherentemente contradictorios con un pesado contenido histórico y de poder. Tal posibilidad de atravesar la zona de desarrollo próximo de los sujetos requerirá el reconocimiento y trabajo de la agencia expansiva de los mismos, a través del empleo tanto de artefactos externos marcados por significados, como de objetos mediadores en el diseño de futuros alternativos (Engeström y Sannino, 2010).

Los equipos de trabajo, como sistemas de actividad en interrelación con otros sistemas de actividad, suelen generar *encapsulamiento* y a la vez desarrollar sistemas defensivos que protegen dicha estructura de funcionamiento (Engeström, 2009). El trabajo con contradicciones, al atravesar una zona de desarrollo próximo, permitirá a un equipo planificar y generar innovaciones dentro del sistema de actividad. Una *innovación* será un intento intencional de algún o algunos participantes de ir más allá del guion (*script*) establecido para generar mejores respuestas (Engeström, 2008, 2009). Lo importante aquí no es tanto la eficacia y efectividad de esa nueva respuesta, sino la capacidad de ir más allá del guion establecido, lo cual indica una insuficiencia del estado actual del sistema que debe ser superado.

Entonces el manejo de las perturbaciones y el de las innovaciones constituyen dos procesos entrelazados que servirán como indicadores y

delimitadores de la zona de desarrollo próximo a atravesar y explorar dentro de un proceso de aprendizaje expansivo (Engeström, 2009).

2.2.4. Aprendizaje expansivo como movimiento de cambio.

El *aprendizaje expansivo* es el objeto de estudio principal de la TAHC en su tercera generación. Podría definirse como "un tipo de aprendizaje donde los sujetos involucrados, al tomar contacto con las contradicciones del sistema, cruzan fronteras establecidas y crean redes que ayudan a tomar, analizar, modelar, construir, explorar y probar una nueva relación inicial simple o un nuevo germen de actividad abstracto, hasta reconceptualizar de manera concreta el objeto/objetivo del sistema del que forman parte" (Davydov, 2008; Sannino et al., 2016a). Se podría decir que las *contradicciones* funcionan como motor para el cambio, el que solo será posible atravesando aquellas *zonas de desarrollo próximo* identificadas, generando un *aprendizaje expansivo.*

El resultado de este aprendizaje será un objeto y un concepto de la actividad radicalmente nuevos, más amplios y complejos (Engeström, 2001; Engeström, 2008; Engeström y Sannino, 2010; Sannino et al., 2016a; Oswald y Perold, 2007). Como señalan Sannino et al. (2016b), el aprendizaje expansivo implica redescubrir qué es la actividad y cuál es su propósito. La metáfora de expansión en este campo refiere al movimiento de exploración multidireccional que se da en este proceso, que apunta a implementar un nuevo, más amplio y más complejo objeto de la actividad.

Engeström y Sannino (2010) resaltan que el *aprendizaje expansivo*, más que el resultado de una política diseñada, constituye una realidad histórica disparada por las contradicciones, que evolucionan históricamente en los sistemas de actividad y llevan a conflictos y perturbaciones que producen nuevos tipos de acción entre actores. Así, cuando las contradicciones históricamente acumuladas de un sistema se intensifican de tal manera que el objeto de la actividad comienza a desintegrarse, poniendo en riesgo la misma continuidad del sistema, el aprendizaje expansivo se dará necesariamente para redescubrir qué es la actividad llevada adelante a través de las acciones, a quiénes sirve y qué propósito tiene (Sannino et al., 2016b).

Engeström (2009) puntualiza las características del aprendizaje expansivo planteándolo como:

- Un aprendizaje *transformador,* que amplía objetos compartidos del sistema de actividad con otros sistemas de actividad, por medio de herramientas, modelos y conceptos nuevos, los cuales se objetivan explícitamente y se articulan formando instrumentalidades o constelaciones integradas.
- Un aprendizaje *por la experiencia,* que funciona poniendo a los participantes en situaciones imaginadas, simuladas y reales. Estas situaciones requieren el compromiso personal de los agentes en acciones con objetos materiales y artefactos (incluyendo otros seres humanos) y que siguen la lógica de un anticipado modelo futuro de la actividad.
- Un aprendizaje *horizontal y dialógico,* que cruza fronteras y ata nudos entre diferentes sistemas de actividad para crear conocimiento y transformar la actividad.
- Un aprendizaje *subterráneo*, que desarrolla nuevos métodos cognitivos que se encarnan y se viven sin ser notados. Los mismos sirven como anclas y redes estabilizantes, que aseguran la viabilidad y la sustentabilidad de nuevos conceptos, modelos y herramientas, tornando así a los terrenos de multi-actividad cognoscibles y vitales.

En trabajos de estas últimas dos décadas (Engeström, 2008; Nummijoki, Engeström y Sannino, 2018), se ha especificado cómo funciona el movimiento del cuestionamiento *desde abajo* de una actividad, que resulta insatisfactoria para fines explicitados previamente, hasta el establecimiento de una nueva actividad:

- Cuestionamiento: es la crítica de la práctica aceptada por parte de todos o varios de los sujetos de la actividad
- Análisis: consiste en la búsqueda histórico-genética de las causas evolutivas que llevan a la situación actual del sistema a través de preguntas relacionadas al “¿por qué?” y a principios explicativos. A su vez consiste en la búsqueda empírica de las relaciones intra-sistémicas que expliquen el funcionamiento actual del sistema de actividad.
- Modelaje: refiere a la composición de una nueva idea explicativa que proponga una solución al problema que se ha presentado. Esta

idealmente debería plasmarse y expresarse a través de algún medio observable.

- Examinación: consiste en operar y experimentar preliminarmente el modelo para tomar contacto con sus potenciales, dinámicas y limitaciones.
- Implementación: está relacionado a la ejecución, operación y experimentación del modelo, para tomar contacto con sus aplicaciones prácticas, potencialidades, dinámicas, riquezas, extensiones conceptuales y limitaciones.
- Consolidación y reflexión: es la evaluación del proceso, asentando sus resultados en una nueva y estable forma de práctica.

Como señalan diversos autores (Toivaven, 2007; Engeström y Sannino, 2010), no debe considerarse este modelo como una fórmula universal, sino como un *esquema conceptual heurístico* apoyado en una lógica de ascensión de formas abstractas a formas concretas de actividad, que se dan en el movimiento dialéctico de resolver distintas contradicciones de desarrollo en cada fase. Estos distintos niveles de actividad, en la secuencia de aprendizaje, podrían capturarse mejor siguiendo los objetos de colaboración que emergen durante el proceso (Toivaven, 2007). Es necesario tener en cuenta que los ciclos expansivos no se dan en un orden continuo, sino que las acciones de aprendizaje conviven y se entrelazan con acciones no expansivas siendo algunas de apoyo, otras neutrales, algunas desviadoras y algunas adversas, que funcionan como *resistencias,* generando movimientos de avance, saltos y retrocesos (Sannino et al., 2016a).

Es así que este proceso de formación de un *objeto expandido* (correlacionado con un nuevo patrón de actividad) requiere cuestionamiento y ruptura de las limitaciones del sistema actual. Tal proceso no puede ser llevado adelante por un solo individuo, sino que puede realizarse si se presenta en los sujetos un nuevo tipo de *agencia distribuida*, colectiva, transformativa e interrelacional (Engeström y Sannino, 2010; Sannino et al., 2016a).

2.2.5. La agencia como horizonte

Aparece aquí el concepto de *agencia* distribuida o inter-*agencialidad* que consiste en la habilidad de los participantes de darle forma colaborativa al sistema que habitan, convirtiéndose finalmente en los autores del nuevo patrón de actividad (Sannino et al., 2016b). Este concepto puede pensarse como paralelo al concepto de *interdisciplina*, ya que, en la exploración del nuevo patrón de actividad, los sujetos traen diversos conocimientos relacionados a sus roles en otros sistemas de actividad, que cruzan fronteras entre sistemas y ayudan a atravesar la zona de desarrollo próximo. Este tipo de habilidad en los participantes es tomado como el resultado más deseado por el *aprendizaje expansivo* (Engeström y Sannino, 2010).

Desde esta teoría, cuando se habla de inter-agencialidad en las organizaciones, se diferencian tres tipos: *coordinación*, *cooperación* y *comunicación reflexiva* (Engeström y Kerosuo, 2007; Engeström, 2008; Warmington y Leadbetter, 2013). La *coordinación* refiere a diversas acciones encapsuladas que forman una actividad, donde cada agente tendrá sus propios objetivos, sin superponerse con otros agentes, pero sin trabajar con ellos. En la *cooperación*, los agentes trabajarán de manera conjunta en la resolución de un problema particular, pero sin cuestionar las estructuras de actividad que aparecerán como un guión indiscutible. Será dentro de una *comunicación reflexiva* que los agentes podrán ser críticos de sus propias prácticas, trabajar interdisciplinariamente y, de ser conveniente, modificar las estructuras de actividad.

Por otro lado, Engeström y Sannino (2010) señalan diversas manifestaciones que puede tomar la agencialidad de los sujetos dentro de un ciclo expansivo, tales como resistencia a intervencionistas o gerentes; explicación de nuevas posibilidades o potenciales de la actividad; imaginación de nuevos patrones de actividad; compromiso con acciones concretas que apuntan al cambio de actividad; asignación de diversas acciones para cambiar la actividad.

Resumiendo, la TAHC busca generar procesos de *aprendizaje expansivo* (o remover los obstáculos para su producción), en los cuales los sujetos idealmente trabajarían mediante una *comunicación reflexiva* sobre las contradicciones presentes en el sistema de actividad que habitan. Y lo harían a

través de explorar una *zona de desarrollo próximo*, donde cruzan fronteras profesionales y personales, culminando en el modelaje de un nuevo objeto/objetivo del sistema. Las contradicciones aparecerán como indicadores de perturbaciones a ser superadas y la zona de desarrollo próximo indicará qué potencial existe de superar dichas contradicciones, para generar el ansiado aprendizaje expansivo.

2.3. Metodologías utilizadas por la TAHC como herramientas de investigación/intervención en grupos

La Teoría de la Actividad, consecuente con sus bases materialistas, ha sido desde el principio un abordaje activista e intervencionista, dentro del cual la actividad es estudiada en relación al cambio y al aprendizaje (Sannino, 2011, Oswald y Perold, 2011). En este sentido, el potencial intervencionista de esta tradición se ha desarrollado a través de programas de investigación que apuntan a la fusión entre esfuerzos de transformación práctica e investigaciones rigurosas que los acompañan (Sannino et al., 2016a). Como se explicó, la Teoría de la Actividad no corresponde a un dominio particular de la realidad, sino que ofrece técnicas y procedimientos aplicables a diversos ámbitos de estudio. La Teoría de la Actividad es planteada como "un enfoque general, interdisciplinario, que ofrece herramientas conceptuales y principios metodológicos que deben ser precisados de acuerdo con la naturaleza específica del objeto que se estudia" (Engeström, 1996, p. 114). Se trata de una metodología de intervención-indagación que permite hallar las contradicciones que, de ser superadas, llevan a un aprendizaje expansivo de los agentes (Engeström, op. cit.; Yamazumi, 2006).

En este punto, Engeström (2008) diferencia las intervenciones promovidas por la Teoría de la actividad, llamadas *intervenciones formativas*, de las intervenciones lineales llevadas adelante muchas veces por otros agentes ajenos al sistema de actividad como consultores, administradores, políticos, etc. Las *intervenciones lineales*, según el autor, se caracterizarían por poseer contenidos y objetivos previamente delimitados por los investigadores: esperan que la intervención sea recibida sin discusión y también suponen poder controlar todas las variables para alcanzar un modelo de intervención estandarizado a aplicarse tal cual en otros contextos. Tal vez podríamos utilizar

el término “capacitación” para este tipo de abordajes donde una persona externa trae el saber y lo transfiere a otra/s.

En el otro extremo, las intervenciones formativas apuntan a fomentar conceptos y soluciones novedosas (aún para el investigador), fomentar la discusión y negociación en el curso de la intervención y generar conceptos que puedan ser usados como herramientas para pensar el diseño de otras intervenciones en contextos diferentes. Entonces, como señalan Sannino et al. (2016a), las *intervenciones formativas* serían procesos de aprendizaje expansivo favorecidos por investigadores intervencionistas, donde los sujetos reconceptualizan y prácticamente transforman el objeto de su actividad para hacer frente a sus contradicciones formadas históricamente. Es así como podemos generar ciclos expansivos que, motorizados al favorecer aprendizajes como los planteados, se caracterizarán por no tener un curso de desarrollo unidireccional ni una secuencia predeterminada.

Esto se debe a que aquello que puede constituir un objetivo nuevo de la actividad no se encuentra predeterminado de antemano, sino que es algo a construir en un movimiento colaborativo y conjunto bajo condiciones de incertidumbre y búsqueda intensiva. Este proceso tendrá lugar tanto en una dimensión horizontal de diálogo y re-orquestación entre las voces que contienen los sistemas de actividad, como en una dimensión vertical jerárquica del desarrollo del conocimiento (Engeström, 2008; Erausquin y Larripa, 2008).

Al considerar los sistemas de actividad como sistemas que evolucionan en largos períodos de tiempo socio-histórico, las intervenciones buscarán generar o favorecer reflexiones individuales y colectivas que tiendan a visibilizar las contradicciones (acumuladas históricamente) presentes en el sistema y modelar un nuevo objetivo del mismo, recuperando huellas del pasado de los sistemas de actividad.

En base a lo anteriormente dicho, desde la TAHC se plantea como técnica de intervención e investigación el Laboratorio de Cambio (Engeström, 1996; Engeström et al., 1996; Sannino et al., 2016a; Engeström y Sannino, 2010; Sannino et al. 2016b). El Laboratorio de Cambio como metodología de desarrollo de prácticas laborales e investigación, consiste en un ciclo de entre cinco y diez reuniones de frecuencia semanal entre las personas que forman parte de un sistema de actividad, junto a un pequeño grupo de investigadores e

interventores (Engeström y Sannino, 2010). Se trata de una intervención formativa que provoca y favorece el aprendizaje expansivo de grupos de sujetos, acompañando la expansión de su objeto de actividad al movilizar conceptos y principios surgidos desde la Teoría de la Actividad, que servirán como instrumentos mediadores en la búsqueda de nuevas soluciones. En las sesiones de trabajo se diseñará el nuevo objeto de actividad a través del análisis de contradicciones históricas y perturbaciones actuales. El objetivo final de estas intervenciones es favorecer cuestionamientos colaborativos, que lleven a generar formas de actividad nuevas y expandidas. Para lograr esto, los interventores deberán apoyarse en dos principios epistemológicos: el *ascenso de lo abstracto a lo concreto* y la *doble estimulación* (Cole y Engeström, 2018; Davydov, 2008; Sannino et al., 2016a).

Ascender de lo abstracto a lo concreto implica una experimentación práctica con la situación problemática, conectándola con sus orígenes histórico-genéticos y abstrayendo de ello una relación explicativa básica, que abra posibilidades de explicación, aplicación práctica y soluciones creativas (Davydov, 2008). Para esto se propone en el Laboratorio pensar ciertas contradicciones y luego plantear problemáticas específicas de intervención que hayan sucedido para repensar posibles formas de abordaje.

Según Engeström (2008) la *doble estimulación* constituye el mecanismo esencial para construir agencia y voluntad mediante el trabajo con artefactos externos como poderosos signos mediadores. Este mecanismo, también recuperado de desarrollos vygotskianos para el trabajo con el aprendizaje individual, consiste en la presentación a los sujetos de dos elementos que motorizan y encausan el trabajo colaborativo. El primero está constituido por contradicciones manifestadas en incidentes críticos y problemas recientes recabados mediante un estudio previo llevado adelante por los investigadores/intervencionistas (Sannino et al., 2016a). Junto a este primer estimulo problematizador, se presenta siempre un artefacto mediador o novedoso que pueda utilizarse para resolverlo. Es importante aclarar que según estos autores dicho artefacto nunca debe presentarse en una forma totalmente acabada, como un artefacto a aplicar directamente, sino que debería constituir un elemento estimulador de una solución particular y novedosa.

Como los sujetos del sistema de actividad nunca pertenecen a un sistema de actividad único, ya que participan de numerosos sistemas de actividad cumpliendo diversos roles, estarán dotados de una gran variedad de artefactos externos al sistema con el cual se está trabajando. El trabajo producido durante las sesiones del Laboratorio de Cambio deberá promover y potenciar la aparición de estos artefactos externos durante el movimiento a través de la Zona de Desarrollo próximo, favoreciendo así lo que Engeström (2008) llama “cruce de fronteras” entre sistemas de actividad para el trabajo con las contradicciones. Podríamos pensar este cruce de fronteras como horizontal, entre distintos sistemas de actividad, mientras que el aprendizaje expansivo, como su nombre lo indica, expande el mismo sistema de actividad de forma dialéctica a partir de nuevas síntesis de sus contradicciones.

Como se explicó previamente, las transformaciones y ciclos expansivos serán posibles cuando las contradicciones sean inteligidas por los mismos sujetos que forman parte de dicho sistema (Cole y Engeström, 1993; Engeström, 1996; Engeström, 2001). Reaparece aquí el concepto de zona de desarrollo próximo, ya que para que el cambio logre producirse se debe trabajar en el Laboratorio de Cambio sobre aquellas habilidades y tareas que, si bien los participantes no logran observar o realizar por si solos, podrían hacerlo con ayuda de otros. Esto permitiría, siguiendo las ideas vygotskianas, que luego de realizar y pensar las tareas junto a otros, puedan desarrollarla sin ayuda de terceras personas.

Engeström (2008) recupera para esto la importancia de las prácticas de *historización* de los sistemas de actividad. En las organizaciones, la memoria tiende a fracturarse, perdiéndose así el registro de los problemas a los que se enfrentó el sistema, sus causas y los intentos previos de solucionarlo. De esta forma, si aparecieran problemas similares a otros ocurridos en el pasado, dicha *fractura* impediría que la historia sirviera como ejemplo en la resolución de esa problemática. Es así que podemos caracterizar al Laboratorio de Cambio en su dimensión histórica, como una metodología de investigación/intervención donde el trabajo con el pasado y el presente del sistema de actividad pretende generar elementos de utilidad para el futuro del mismo sistema o de sistemas e intervenciones similares.

El autor resalta que para este fin una herramienta fértil es *re-mediatizar la memoria secundaria* para recuperar el pasado del sistema de actividad y aumentar su alcance histórico, intentando salir de la mera percepción de un solo agente (Engeström, 2008). La memoria secundaria refiere a otros momentos de ese mismo sistema de actividad que, como se dijo anteriormente, es construido históricamente. Esta memoria podría ser localizable por ejemplo en informes, memoria de informantes claves, etc. Este foco sobre la memoria secundaria se apoya en la idea central de que la actividad de un sistema no acaba cuando se alcanza una meta. Dicha actividad va más allá de las acciones individuales de los agentes, su tiempo es recurrente, cíclico y, aunque tenga principio y fin, esto se da en una escala demasiado amplia como para que un individuo solo pueda rastrear su principio y anticipar su final.

Las intervenciones promovidas por la metodología de investigación de la Teoría de la Actividad estarán dirigidas a vincular la historización con alternativas estratégicas de intervención que dejen “marca” en el sistema, promoviendo ciclos de aprendizaje expansivo a través de un proceso reflexivo (Engeström, 2008).

Sannino et al. (2016a) plantean tres dimensiones a tener en cuenta en este tipo de intervenciones sobre la memoria secundaria de los sistemas de actividad. En primer lugar, el poder generar continuidad y desarrollo de la solución creada en el sitio de intervención (continuidad local). En segundo lugar, la adopción y el desarrollo posterior de la intervención en otros sitios y contextos culturales dentro del dominio de actividad dado (apropiación de dominio). Por último, la utilización y desarrollo de posteriores métodos de análisis surgidos en esa intervención formativa, por parte de otras intervenciones e investigaciones posteriores (apropiación de método).

Este tipo de prácticas de intervención e investigación no explorará entonces capacidades o incapacidades individuales en las acciones de agentes profesionales (las cuales tienen un principio y un fin en la vida del individuo, pudiendo describirse en pasos que anticipan su finalidad). Lo que plantea este programa es explorar regularidades de estructuras sociales de la memoria y el olvido del sistema de actividad, proponiendo modificaciones a partir de las contradicciones emergentes. Estas últimas resultarán modificables siempre y

cuando sean sujetos colectivos aquellos que emprendan la re-visibilización de la historia y que se replanteen el futuro del sistema.

Resulta importante destacar que en la última generación de la TAHC, las intervenciones formativas son planteadas en una interrelación y cruce de fronteras entre distintos niveles de abordaje, con distintos objetos parciales pero enmarcados dentro de la misma problemática (Engeström y Sannino, 2020; Erausquin y Funes Molineri, 2021). De esta manera, se proponen intervenciones de carácter más global que generen continuidad local, apropiación de dominio y apropiación de método llevando ejemplos de resoluciones de un nivel como estímulo hacia otro nivel, llevando participantes de un nivel local a intervenciones de nivel regional, utilizando experiencias de niveles inferiores para el modelaje de soluciones a mayor escala.

Con esto se busca fortalecer la interrelación y *fusión* entre los distintos *ciclos de aprendizaje expansivo*, donde los distintos actores, motivados por los distintos objetos parciales, puedan debatir, negociar y diseñar en conjunto el *objeto global emergente*. Esto necesitará suficiente coherencia, estabilidad y fuerza motivacional para generar una actividad colectiva resiliente en el tiempo, la cual solo será alcanzada mediante la promoción constante de agencia expansiva en y entre los sujetos.

En la presente investigación se considera que, en el trabajo de los equipos escolares para la inclusión socio-educativa, la construcción del conocimiento, la competencia y la identidad profesionales, se re-configura a través de ciclos de expansión, cruce de fronteras y aperturas a la innovación y cambio. Como en todo equipo de trabajo, la repetición de la actividad a través del tiempo deja huellas y tramas instituyentes en los equipos concebidos como sistemas de actividad societales. Tales huellas constituyen *gérmenes* del proceso de superación del encapsulamiento de lo instituido, tanto en lo escolar como en lo académico (Engeström et. al., 1992) y constituyen elementos de suma importancia a la hora de explorar las posibilidades de expansión de la actividad escolar en inclusión socio-educativa.

En este sentido, el estudio de los procesos de internalización y externalización dentro de sistemas sociales de actividad en una coyuntura disruptiva como la producida por la pandemia del Covid-19 necesita concebir de un modo articulado el impacto del cambio tanto en las representaciones individuales como en el trabajo colectivo. Para esto resultará necesario contar con *unidades de análisis* que rescaten las particularidades de la temática a indagar, que sean capaces de capturar la complejidad de los fenómenos educativos y comunicacionales, su historicidad y multivocalidad en el desarrollo individual y social de los sujetos (Erausquin y Larripa, 2008) permitiendo explorar diferencias entre sujetos y entre subsistemas.

En el capítulo siguiente se retomarán los planteos de María José Rodrigo (1993, 1994, 1997, 1999, 2001) en relación a *modelos mentales situacionales* junto a sus desarrollos sobre las dimensiones del cambio cognitivo-actitudinal. El objetivo será que dichos modelos sean retomados en la construcción de unidades de análisis capaces de constituir un horizonte teórico, práctico, ético y político en la búsqueda de intervenciones inter-agenciales que den respuesta al complejo panorama de desafíos que implica la inclusión socio-educativa en la actualidad.

CAPÍTULO 3. *MODELOS MENTALES SITUACIONALES.*

Según María José Rodrigo, el hombre común dispone de teorías que le suministran conocimientos imprescindibles para adaptarse al medio. Las *teorías implícitas* permiten interpretar e inferir sucesos y planificar el comportamiento. Para que esto sea posible, las teorías deben integrarse con la información proveniente de la tarea o situación (Rodrigo et al., 1993), integración que se realiza a través de modelos mentales situacionales.

Siguiendo a Cristina Erausquin y Martín Larripa (2008), se considera que el estudio de *modelos mentales de intervención profesional sobre situaciones-problema en contextos educativos* ha contribuido a la comprensión de formas de razonamiento y praxis que diferentes agentes educativos despliegan en escenarios escolares, así como también vislumbrar determinadas modalidades del funcionamiento institucional en las que dichos agentes desempeñan sus funciones.

En el presente capítulo se recuperarán los planteos de María José Rodrigo en relación a los Modelos Mentales Situacionales junto a sus desarrollos sobre las dimensiones del cambio cognitivo-actitudinal. Los mismos serán retomados en el marco de la construcción de *unidades de análisis* que, en relación a los postulados de la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural, rescaten las particularidades de la profesionalización en inclusión socio-educativa y sean capaces de capturar la complejidad de los fenómenos educativos y comunicacionales, su historicidad y multivocalidad en el desarrollo individual y social de los sujetos.

3.1 El cambio cognitivo basado en teorías implícitas y modelos mentales situacionales.

Los *modelos mentales situacionales* son planteados por María José Rodrigo como parte de su modelo de *cambio cognitivo* basado en la existencia de *teorías implícitas* en la mente. Para la construcción de dicho modelo, la autora recupera elementos de diversas perspectivas sobre el cambio cognitivo, señalando sus aportes y desplegando algunas críticas (Rodrigo, 1994):

- Del *modelo por etapas o piagetiano* se recupera el planteo de un estilo humano de conocimiento universal (por etapas en este caso), junto a la

idea de que lo que se toma por realidad externa nunca constituye un elemento objetivo. Las etapas en esta perspectiva constituyen estructuras y formas de organización del pensamiento que constriñen el tipo de conocimiento que pueden construir las personas en cada momento del desarrollo. Así, el sujeto de aprendizaje va pasando por estadios de egocentrismo hasta llegar a un perspectivismo objetivo. Por otro lado, la autora critica la descripción de los cambios en el conocimiento de manera demasiado genérica, señalando que parecieran importar más las reglas de construcción y transformación del objeto de conocimiento que la representación del objeto, lo cual impediría dar cuenta del efecto que tiene el aprendizaje en determinados dominios específicos.

- Del *modelo de escenarios o neovygotskyano* se recupera el planteo de que los sujetos de aprendizaje no construyen en solitario sino en un escenario sociocultural en el que otras personas han construido o están en vías de construir un conocimiento similar al nuestro. Dicho escenario, conformado por una serie de elementos fijos, es representado como: (1) un contexto físico, externo y objetivo (2) que integra actores, ligados por diferentes tipos de vínculos, los cuales (3) realizan actividades significativas para la cultura de manera conjunta y (4) que se comunican, verbalmente o no, durante la realización de las mismas para (5) tratar de negociar sus intenciones y metas, conformando un patrón de invarianzas socioculturales. Aquí la autora critica el riesgo de hacer del estudio del contexto una ciencia de lo particular y lo episódico, de la cual sea difícil extraer regularidades.

- Del m*odelo de dominios* se rescata el planteo de un estilo humano de conocimiento que se manifiesta muy tempranamente en *dominios específicos* de conocimiento conformado (y no de modo genérico como plantea el modelo por etapas). Por *dominio* se entiende un conjunto de representaciones mentales relativas a una determinada área de conocimiento del mundo. Este modelo se apoya en dos postulados generales: 1) los cambios evolutivos más importantes se producen en la estructura del conocimiento. 2) esos cambios se producen de modo local

sin que resulte afectado todo el sistema cognitivo. Lo que Rodrigo critica de esta perspectiva es la descripción muy fragmentada del conocimiento en la que se pierde el estilo general, a veces manteniendo fuertes connotaciones innatistas, que parecen imponer serias restricciones al proceso de desarrollo y aprendizaje.

En principio, para salvar al contextualismo vygotskyano, del que recupera la importancia fundamental de la noción de *escenario*, Rodrigo plantea pensar la formación de conceptos con un modelo que compatibilice la existencia de representaciones individuales con una construcción situada del conocimiento en escenarios socioculturales. Dicho modelo será denominado *Constructivismo Episódico* (Rodrigo, 1997), y se concibe a los individuos como sujetos que elaboran representaciones temáticas, no lógicas, correspondientes a situaciones. Además, los contenidos construidos en un escenario, sean o no compartidos, tendrían su sede representacional en el individuo, que es donde se generan las representaciones y sufrirán transformaciones, en parte, como efecto de las presiones negociadoras de los otros.

En el constructivismo episódico, se retoma el escenario vygotskyano como una invarianza cultural y biológica que presenta características diferentes en todas las formas de aprendizaje. Tal escenario integra los actores, sus motivaciones y metas, los tipos de actividades o tareas que se realizan y las modalidades de negociación de significados, que pueden variar, dando así lugar a distintos tipos de escenarios.

En este modelo, un *episodio* corresponde a un estado transitorio del mundo en el que unos actores, enmarcados en un escenario en el que suele haber objetos, realizan una actividad más o menos conjuntamente, siguiendo un orden secuencial (Rodrigo, 1993).

Según la autora, lo más importante a señalar en este modelo es que una vez comenzado un ciclo de modelaje, la representación del episodio se da de forma dinámica e incremental. Su carácter dinámico se debe a que la representación del episodio no viene definida estáticamente por los programas de acciones con los objetos y los programas de interacciones con las personas. La representación en este modelo depende del modo en que los programas se

imbrican en secuencias intención-medio-meta, las que le dan al episodio un significado particular. Así, los episodios que se desarrollan en cada tipo de escenario, estarán asociados a un tipo de *epistemología constructiva* que guía el qué, el porqué y el cómo se construye el conocimiento (Rodrigo, 1997).

En estos escenarios, la *variabilidad de los episodios* se ve reducida gracias a dos tipos de constricciones: a) las relativas al contenido de la tarea y/o actividad que desarrollan las personas en el escenario, y b) las relativas a sus capacidades cognitivas, concretamente su representación de la situación y sus procesos de cambio representacional. Esta segunda restricción, relativa al cambio representacional, implica un énfasis en el concepto de *representación compartida de la situación.* El concepto da importancia, en los estudios sobre el cambio cognitivo, al análisis de los estados representacionales iniciales de las personas, de sus capacidades cognitivas (que posibilitan la transformación de esas representaciones), y de las estrategias de negociación que emplean para llegar a un significado compartido, desde puntos de vista divergentes.

Es así que las capacidades cognitivas de las personas que participan en un determinado contexto serán concebidas como un elemento integrado al escenario. *Eso significa que debemos reconocer que las personas no intervienen en los escenarios con un estado de conocimiento inicial similar o nulo. Su primera representación de la situación no tiene sede en el grupo, sino en su mente, y debe estudiarse tanto su contenido como su organización.* (Rodrigo, 1994)

Entonces, los cambios representacionales, en el constructivismo episódico, no sólo procederían de los otros, incorporados mediante un proceso de *interiorización*. Se trata de un proceso circular que fluye en ambas direcciones y produce transformaciones en los estados mentales de todos los participantes.

Retomando las ventajas de las *perspectivas sobre el cambio cognitivo* mencionadas, para el constructivismo episódico la idea de los aprendizajes se apoya en la existencia, dentro de la mente humana, de **teorías implícitas** alrededor de las cuales los sujetos organizan su conocimiento sobre el mundo. La autora denomina teorías a dichos constructos, señalando que constituyen

un conjunto organizado de conocimientos sobre el mundo físico y social. A su vez, toman el carácter de implícitas porque su contenido en general no resulta accesible a nuestra conciencia (Rodrigo, 1994). Estás teorías constituyen así un *conocimiento semántico, esquemático y prototípico*, relativo a un dominio de conocimiento, que se va construyendo por procedimientos asociativos a partir de un lecho de experiencias episódicas (Rodrigo y Correa, 1999).

Dentro del modelo planteado por la autora, las *teorías implícitas* no serían solo un dispositivo epistémico de construcción de la realidad o un mero ejercicio intelectual, sino que constituyen instrumentos de la cognición que permiten a los sujetos ir más allá de las situaciones (generando inferencias) y orquestar planes de acción en torno a metas (al ser propositivas). Los sujetos del aprendizaje serían entonces agentes activos que, apoyado en sus teorías, pretenden transformar el mundo.

La existencia de teorías implícitas coincide con los planteos de los contextualistas neovygotskyanos en su énfasis en el escenario sociocultural como invariante cultural humana, ya que su construcción se produciría a través de actividades o prácticas socioculturales que tienen sentido para la cultura. En estos escenarios, los conocimientos en construcción son comunicados y negociados con otros así como sus intenciones y metas, con el fin de lograr un significado compartido de la situación y la tarea.

El presupuesto principal en este modelo es que la construcción de las teorías implícitas en escenarios socio-culturales impone ciertas constricciones sobre su contenido y el modo en que éstas se representan. Respecto al contenido, la autora resalta que, aunque las personas experimentan sus teorías como individuales y biográficas, tienen bastante de colectivas y normativas, al menos dentro de determinados grupos sociales. Esto sería así porque las personas que se exponen a experiencias parecidas tienden a construir un conocimiento bastante similar. De esta manera, se reduce la variabilidad potencial que cabría esperar en los contenidos de las teorías, si no existiera el filtro regularizador de los escenarios socioculturales (Rodrigo, 1997).

Con respecto a su almacenamiento, los *esquemas* constituidos en las teorías implícitas no se almacenan según la autora en la memoria a largo plazo

como los esquemas globales. Estos esquemas se almacenan como redes de trazos que se activan y sintetizan en un contexto situacional determinado, en respuesta a una demanda cognitiva. De esta manera, las teorías no se manifestarían en su totalidad durante la realización de tareas o durante la interpretación de situaciones, sino que, durante la participación del sujeto en un determinado episodio, la síntesis de trazos conteniendo información estereotipada sobre la teoría implícita se integra en la memoria operativa con los trazos episódicos de un *modelo mental de la situación*.

Esos trazos episódicos contienen información sobre la estructural temporal, causal e intencional de la situación singular (Rodrigo, op. cit.). Si bien las teorías implícitas son bastante estables, están abiertas a sufrir cambios parciales a través de las modificaciones en los modelos mentales que se ponen en juego.

Un *modelo mental* es entonces una representación episódica, dinámica y flexible de la tarea o situación, elaborada a partir de la integración de una parte de la teoría implícita y de las demandas de la situación y la tarea (Rodrigo y Correa, 1999). El modelo mental se genera en la memoria a corto plazo y se va modificando a medida que cambian las condiciones de la tarea, o se va produciendo un proceso de negociación entre los participantes en la resolución de la misma. Este proceso de transformación altera los modelos mentales de los participantes a medida que se modifican sus intenciones y metas, hasta llegar a un *modelo mental compartido* de la tarea.

Según la autora, la razón de introducir el ***Modelo Mental*** entre las teorías implícitas y la situación es que sólo este nos proporciona una representación ajustada y específica de la situación concreta. Las teorías implícitas, al contener únicamente información prealmacenada y estereotipada, no podrían adaptarse a todas las peculiaridades y demandas cognitivas de las situaciones, y para lograrlo deben integrarse al *modelo mental de la situación* (MMS). Los procesos de arriba-abajo, característicos de la actividad constructiva de los esquemas, no se conciben dentro de este modelo como una recuperación de esquemas pasiva (realizada automáticamente), completa (del esquema en bloque) y estática (sin ajustarse a las demandas). Dichos procesos consistirían en una recuperación activa, parcial y flexible de los trazos

esquemáticos, *guiada* por las condiciones de la situación y las demandas de la tarea (Rodrigo y Pozo, 2001).

Una de las propiedades fundamentales de los MMS es que son incrementables, es decir, se modifican a medida que cambia la situación (Rodrigo, 1997). Así, se considera a los MMS representaciones elaboradas en base a presiones de la negociación e intercambio de ideas, que son susceptibles de irse modificando momento a momento. Como resultado de este proceso de negociación, sería posible alcanzar entonces un MMS "compartido" de la situación, que estaría en la mente de cada participante.

Además, se considera que los MMS se ajustan perfectamente a la demanda cognitiva que pone en marcha su proceso de construcción. La demanda estaría determinada en el escenario por la actividad o tipo de tarea que en éste se desarrolla. Así, los MMS pueden variar a medida que lo hacen las demandas cognitivas.

En este modelo, no se niega por lo tanto la existencia de un conocimiento esquemático del mundo formado a partir de regularidades recurrentes observadas ante situaciones o tareas parecidas. Lo que se afirma es que además se cuenta con una *representación episódica* del aquí y ahora que puede resultar flexible y modificable en función de los cambios que suceden momento a momento en las situaciones. Esto es lo que la autora denominará la *construcción episódica del conocimiento específico de dominios* (Rodrigo y Correa, 1999).

Como fue dicho, el constructivismo episódico implica una construcción situada del conocimiento en escenarios socioculturales, guiada por una epistemología constructiva, que da lugar a representaciones episódicas individuales que pueden negociarse entre los participantes del escenario, dando lugar a distintos tipos de cambio.

En primer lugar, el constructivismo episódico opera en la microgénesis del conocimiento específico de dominios. Esto significa que la construcción de MMS no solo tiene sentido en el proceso ontogenético de la macrogénesis, como fruto de cambios en el funcionamiento cognitivo que operan cualquiera sea el dominio de conocimiento, sino muy especialmente en el proceso de la

microgénesis, que describe la evolución del conocimiento en un dominio particular.

En segundo lugar, este proceso constructivo situado, basado en episodios y guiado por una epistemología constructiva determinada, se adapta muy bien al aprendizaje en entornos experienciales. En estos, el conocimiento no se presenta en forma de conceptos abstractos, sino que se elabora inductivamente, a partir de la recolección de múltiples episodios de aprendizaje.

En tercer lugar, desde el punto de vista representacional, el constructivismo episódico propone la existencia de productos cognitivos muy variados, que se adaptan muy bien a las demandas de las situaciones y permiten una representación muy ajustada de las mismas. Tan importantes son las demandas en este proceso constructivo, que dan lugar a representaciones distintas del conocimiento. Resulta entonces muy importante el rol de quien propone las tareas.

En cuarto lugar, dentro de un escenario sociocultural con varias personas, son varios los MMS que pueden surgir de una misma situación. Sin embargo, si el propósito de las personas es llegar a una representación compartida de la misma, negociarán con sus respectivos modelos mentales y los irán modificando hasta llegar a conformar un único modelo consensuado de la situación. Esto será un MMS compartido, *que además estará representado en la mente de cada persona*. Lo que las personas negocian en las situaciones concretas no son sus teorías implícitas, sino sus MMS, que solamente tienen una parte del contenido de las mismas.

En quinto lugar, según el constructivismo episódico, no todos los cambios representacionales de los modelos mentales serían del mismo tipo. En general serán más fáciles aquellos cambios que mantienen el mismo escenario, la misma epistemología constructiva y un nivel representacional semejante.

Todo el encaje situacional que se establece entre las teorías implícitas y los modelos mentales, en escenarios socio-culturales cargados de interacciones asistidas por otras personas con capacidades diferentes, incrementa la probabilidad de que las personas elaboren una gran variedad de productos cognitivos en función de las situaciones.

Rodrigo y Pozo (2001) explican de esta manera la *variabilidad cognitiva* en el pensamiento y el razonamiento de las personas ante las situaciones y las tareas. Ellos conciben la diversidad de la representación en un doble sentido:

- *Intrasujeto* (cuando un mismo sujeto exhibe diversas formas de pensar en la realización de tareas). Según los autores, una persona puede dar respuestas discordantes ante una misma tarea al estar éstas mediadas por miradas, gestos y palabras, ante la misma tarea ejecutada en diversos momentos temporales o con metas distintas, o usar un modo de pensar ante un tipo de problemas y otro muy diferente ante otros. En todos estos casos, podrían observarse estados de conocimiento situados en puntos distintos del continuo entre representaciones explícitas e implícitas.

- *Intersujeto* (cuando un sujeto se representa el conocimiento de varios sujetos, incluyendo el suyo propio). Este punto se relaciona con la representación de la realidad bajo un único punto de vista o una diversidad de éstos. En esos casos, se pueden observar estados de conocimiento que fluctúan en su nivel realista-perspectivista. En definitiva, el fenómeno de la *variabilidad cognitiva*, en su doble vertiente, implica la posibilidad de que coexistan en la mente diversos estados transicionales de conocimiento que entrañan diferentes formatos representacionales.

Así como ocurre con el modelo del contextualismo neovygotskyano, el modelo de cambio cognitivo basado en las teorías implícitas también puede ser compatible con el modelo de dominios. Eso se vería facilitado a partir del reconocimiento de niveles específicos de conocimiento.

Aunque la autora reconoce la predisposición los niños para construir tempranamente y de modo prioritario el conocimiento en una serie de dominios, resalta que es importante no olvidar que el proceso de construcción se da siempre en un escenario sociocultural, que marca en gran parte las posibilidades de progreso del individuo en su conocimiento posterior del mundo.

El desarrollo cognitivo procede entonces a través de cambios funcionales en las propias representaciones, comunes a todos los dominios. Así, las representaciones no pasan de ser implícitas y rígidas a ser conscientes y

flexibles. Con el cambio funcional, lo que logran las personas es alternar sus visiones realistas sobre el mundo (basadas en sus creencias) con las perspectivistas (basadas en su conocimiento). Este progreso permite concebir un carácter más ajustado y sensible de las representaciones ante las necesidades y metas del individuo, teniendo en cuenta las características de la situación.

Se retoma en este modelo la idea de *invarianzas cognitivas* dentro de los dominios, que fue planteada por Annette Karmiloff-Smith en su *modelo de redescripción representacional* (Karmiloff-Smith, 1992). Según este modelo, en cualquier dominio, el conocimiento en construcción no es solo cada vez más complejo y articulado, sino que también resulta más flexible, más accesible a la conciencia y va mejorando su eficiencia en situaciones más variadas.

El modelo de Karmiloff-Smith describe un progreso evolutivo hacia lo que se conoce como doble función de la representación. Según dicho modelo, en todos los dominios se produce la siguiente progresión:

Nivel 1. Individualista: Las representaciones, muy ligadas a las acciones y a los episodios concretos, se codifican como procesos eficientes que se activan en respuesta a determinados estímulos externos. Es una *fase eminentemente inductiva*, en la cual las representaciones se añadirían unas a otras sin un intento de organización, logrando así un repertorio conductual que permite cierto grado de adaptación al medio. Una limitación de este conocimiento sería que está en la mente, pero no podría ser utilizado por otras partes del sistema cognitivo.

Nivel 2. Teoricista: Las representaciones del nivel anterior se redescriben siguiendo nuevos tipos de códigos (espacial, temporal, cinestésico, lingüístico, etc.). Ya no están ligadas a episodios externos, sino que sufren procesos internos de organización que llegan a predominar sobre la información proveniente de datos externos. Esta dinámica interna permite aglutinar teorías construyendo un nivel funcional de las creencias. Las representaciones aún no son en este nivel accesibles a la conciencia, pero pueden ser usadas por otras partes del sistema cognitivo. Se desarrolla aquí la función pragmática de la experiencia, que permite interpretar, comprender, predecir y planificar

comportamientos, dando la posibilidad de realizar inferencias más allá de la información dada y tener un repertorio conductual más amplio y flexible.

Nivel 3. Metacognitivo: Las representaciones se redescriben nuevamente de manera que todos los códigos confluyan en el lingüístico. Así las representaciones acceden a la conciencia y pueden verbalizarse. El sujeto pasa así a tener conciencia de cómo operan sus procesos cognitivos. También da paso a un nivel funcional de conocimiento, ya que puede verbalizarlo y por lo tanto debatir, reflexionar, argumentar sobre él y generar conocimientos alternativos a la propia creencia.

El modelo plantea esta evolución como recurrente en todos los dominios, pero los niveles no constituyen etapas ya que no se asocian a determinadas edades. Puede haber dominios conviviendo en diferentes niveles.

Inspirándose en el modelo de Karmiloff-Smith, Rodrigo propone una tipología tentativa de MMS en función de las demandas cognitivas que, a su vez, caracterizan determinados niveles de construcción de conocimiento en un dominio determinado (Rodrigo, 1997):

- Nivel de acumulación de experiencias: Se caracteriza por la elaboración de MMS implícitos y específicos, con poco conocimiento esquemático (proveniente de la teoría implícita), para ajustarse a demandas de comprensión de situaciones y elaboración de procedimientos de actuación. En este nivel de construcción de conocimiento de un dominio, las personas hacen acopio de MMS de este tipo para poder captar regularidades en las situaciones e ir formando los trazos esquemáticos de la teoría implícita en la memoria a largo plazo.

- Nivel de inducción-teorización: En este nivel, se elaboran MMS implícitos y genéricos, con mucho conocimiento esquemático obtenido a partir de la activación de síntesis de trazos de las teorías implícitas. Esos MMS se ajustarían a demandas de predicción, producción de inferencias, explicación, comprensión de analogías y metáforas. En este nivel, las representaciones no son accesibles a la conciencia, pero pueden servir de base para procesos cognitivos como memoria, comprensión y razonamiento.

- Nivel de metacognición: Aquí se construyen MMS explícitos a partir de la verbalización del MMS implícito y genérico, lo que lo hace accesible a la metacognición para ajustarse a demandas de reflexión, comparación con alternativas, comprobación de hipótesis y detección de contradicciones. Además, su verbalización flexibiliza su recuperación de la memoria por indicios muy diferentes, potencia su memoria, facilita su comunicación para que los otros lo conozcan y facilita el cambio.

El nivel representacional en el cual se encuentran los MMS varía entre los dominios y entre las personas (en función de la edad, el nivel educativo y/o su grado de experiencia con el dominio que se trate).

De esta manera se entiende que la negociación de MMS en los escenarios socioculturales y la necesidad de llegar a MMS compartidos conlleva, a menudo, la realización de cambios en los MMS de las personas.

La idea de cambio que se propone en este modelo, refiere a cambios situados en los modelos mentales que dependen de la naturaleza de las demandas de las tareas. Sólo los modelos mentales y no las teorías implícitas en su conjunto, pueden ser susceptibles de cambios situados, debidos a variaciones en las demandas de las tareas y en los procesos de negociación que tienen lugar entre los participantes.

Para favorecer este tipo de cambios, Rodrigo plantea que los sujetos deberían ser enfrentados *con una gran variedad de materiales de diversas fuentes con diverso grado de elaboración, desde lo procedimental hasta lo abstracto, y dándoles la oportunidad de tener intercambios comunicativos respecto a éstos.* De ese modo se estimula la creación de un lecho episódico de modelos mentales que sufre modificaciones fruto del aprendizaje situado. Los cambios “situados” propician la posibilidad de que se produzcan ciertas reconstrucciones que pueden afectar a las teorías implícitas de base, pero este proceso no tiene por qué ser siempre lineal y acumulativo, sino fruto de rodeos y conocimientos súbitos. *La calidad de los productos cognitivos sobre determinados conceptos depende de los conocimientos previos (esquemas) pero también de la calidad y variedad de los modelos mentales que han podido*

producir a partir de las tareas académicas y de los ejercicios de evaluación (Rodrigo y Correa, 1999).

3.2. Complejización del conocimiento desde lo cotidiano hacia lo científico.

Respecto a la complejización del conocimiento desde lo cotidiano implícito hacia formas de pensamiento más abstractas y conscientes, Rodrigo (1997) resalta que, para conceptualizar esta dimensión, es importante tener en cuenta la presencia - entre ambos tipos de conocimiento - de representaciones relativas a sus contenidos, sus objetivos o metas y sus procesos de construcción.

Respecto al mundo que se construye, el *conocimiento cotidiano* trata de representar todo aquello que compone nuestra experiencia sensible (tanto el mesomundo del mundo físico como el mundo interpersonal). El *conocimiento científico*, por otra parte, extiende su rango de representaciones al mundo físico, correspondientes al microcosmos y el macrocosmos, y a aspectos del mundo societal (las instituciones sociales). Aún si trata los contenidos del conocimiento cotidiano, lo hace con un nivel de análisis complejo. Además, en el conocimiento científico, la selección de lo que se debe construir es fruto de una toma de decisión que permite explicitar y sistematizar un tipo de conocimiento.

Respecto al *para qué* se construye, la autora postula que el conocimiento cotidiano es construido por personas activas y propositivas para producir transformaciones en el mundo que las rodea. Sus teorías no necesitan de ser exactas, como en la epistemología científica, ni constituyen un ejercicio intelectual de aproximación a la verdad. Deben ser útiles y eficaces para generar explicaciones y predicciones adaptadas al mundo físico y social y poder orquestar planes de acción en torno a metas.

Respecto a cómo se construye, el conocimiento cotidiano es un conocimiento implícito. Ello se debe a que, para operar sobre el mundo desde una base de conocimiento que permita la toma de decisiones y la acción, conviene tener un punto de vista “realista”, según el cual las cosas son lo que son y no caben otras interpretaciones posibles. Eso sirve para regular el cambio y la estabilidad

del conocimiento y para evitar que cambiemos continuamente o no cambiemos nunca.

En escenarios cotidianos, las demandas de las actividades o tareas no van mucho más allá de la comprensión de situaciones, la elaboración de procedimientos de actuación y la posibilidad de predecir o de buscar explicaciones a partir de nuestros puntos de vista. Por ello, los MMS suelen corresponder al nivel 1 (MMS implícito y específico) de acumulación de experiencias o al nivel 2 (MMS implícito y genérico). En los escenarios escolares o científicos, como los indagados en la presente investigación, abundan las demandas de argumentación, explicitación, comparación, búsqueda de contradicciones, que exigen que los MMS estén en el nivel 3 de metacognición (MMS explícito, según el modelo de redescripción representacional de Karmiloff-Smith que toma como base María José Rodrigo).

Rodrigo y Correa (1999) resaltan tres dimensiones que deben tenerse en cuenta a la hora de explorar los procesos de cambio cognitivo, las cuales comportan un recorrido que el sujeto debe realizar en parte por sus propios recursos, en parte con la asistencia de otros agentes del entorno:

Dimensión simple-complejo: El cambio en esta dimensión se aleja de la noción de que la complejidad de los conocimientos se da sustituyendo conceptos erróneos por otros verdaderos. Este cambio supone modificar el análisis de las relaciones causales entre los conceptos de la teoría. Implica un cambio gradual desde los esquemas causales simples y unidireccionales, hacia esquemas de relaciones complejas, sistémicas y multidireccionales.

Dimensión implícito-explícito: El cambio en esta dimensión implica la posibilidad de verbalizar los contenidos de la mente (metaconocimiento). Un punto de llegada dentro de esta dimensión sería poder observar, clasificar, analizar, comprobar, falsar las propias representaciones. Para ello se requieren habilidades típicas del razonamiento científico para coordinar la teoría con la evidencia.

Dimensión realismo-perspectivismo: El cambio en esta dimensión implica el pasaje de una posición realista sobre el mundo, donde la realidad tiene una sola voz, a la voz plural de los otros cotidianos, incluida la del propio yo. La

formulación de explicaciones alternativas, la argumentación de ideas y la detección de contradicciones entre argumentos son centrales en este aspecto. El cambio en esta dimensión implica varios aspectos que se van logrando en distintos momentos evolutivos: emocional (cómo se siente el otro), espacial (ponerse en la perspectiva espacial de otro), situacional (punto de vista de lo que el otro sabe en una situación) y conceptual (lo que el otro opina o cree sobre el mundo y la realidad).

Así, mientras más se avance en el recorrido en estas tres dimensiones, se producen a su vez avances en la *heterogeneidad representacional*, ya que los formatos más complejos de representación (aunque puedan proporcionar redescripciones representacionales más potentes) en ningún caso las suplantan ni sustituyen las formas más simples. Precisamente, coexisten con ellas, ya que las representaciones implícitas poseen una gran eficacia representacional, basada en su funcionalidad pragmática.

Se aumenta por otro lado la *consistencia de las representaciones*, entendida como su uso sistemático por una misma persona en escenarios o contextos diferentes. Las representaciones más explícitas - más científicas - son más consistentes que las representaciones implícitas.

A su vez, en escenarios interpersonales, en los que el contraste de argumentos se hace necesario, las representaciones avanzan en *coherencia argumental*, lo que requiere ser capaz de discriminar e integrar perspectivas heterogéneas en una argumentación. Ambas formas de potenciar la eficacia cognitiva de las representaciones, consistencia y coherencia, pueden responder a niveles de redescripción representacional distintos. La consistencia representacional responde a una *vía baja* en la gestión de la heterogeneidad representacional, ya que asegura que aquellas representaciones más abstractas, o redescritas en lenguajes más explícitos, son más eficaces en un mayor número de contextos. En cambio, la coherencia argumental responde a una *vía alta* para la gestión de esa heterogeneidad, ya que más allá del ajuste representacional, promueve la diferenciación e integración explícita entre representaciones.

Por último, el paso del conocimiento implícito al explícito no implica sólo superar las restricciones representacionales impuestas por las teorías implícitas. Implica también disponer de lenguajes y códigos eficaces para esas nuevas representaciones, que dejan de ser meros vehículos para transmitir o transportar los conocimientos, para constituirse en nuevos *formatos representacionales.*

3.3 Aprendizaje Expansivo en Inclusión Socio-educativa y Modelos Mentales Situacionales.

El mencionado enfoque de Yrjo Engeström sobre el aprendizaje colectivo y organizacional concebido como aprendizaje expansivo (Engeström, 2007a; Engeström y Sannino, 2010; Engeström y Sannino, 2020) plantea que dicho proceso requiere que los objetos de consumo del pensamiento sean transformados en instrumentos productivos de pensamiento, es decir, que los conceptos representacionales se transformen en conceptos instrumentales. La concepción de los modelos mentales como reconstrucciones simplificadas y purificadas de los objetos concretos de la percepción, creados para ganar información inesperada o descubrir potencialidades de los objetos, implica concebirlos como transparentes y compactos al mismo tiempo, funcionando a la vez como proyecciones y como medios de construcción y toma de conciencia de proyecciones. En esta línea, Engeström (1987) retoma a Wartofsky para delinear una visión de los modelos, no tanto como entidades mentales sino como modos de acción que encarnan propósitos a la vez que modos de concretar dichos propósitos. Es una concepción afín con la de James Wertsch (1999) y Michael Cole (1996), acerca de la idealidad y a la vez materialidad de los artefactos o instrumentos de mediación semióticos de los sistemas sociales.

En este marco, el ser humano, junto a sus deseos y sus metas, tiene que ser comprendido, no como un individuo con un cerebro, sino como formando parte y siendo parte de un conjunto de personas que toman conciencia colectivamente de las actividades que componen y de un conjunto de relaciones sociales entre personas reunidas para producir socialmente su vida. Los procesos de internalización y externalización de modelos mentales y sistemas sociales de actividad necesitan concebirse de un modo articulado,

con unidades de análisis capaces de capturar la complejidad de los fenómenos educativos y comunicacionales, su historicidad y multivocalidad en el desarrollo individual y social de los sujetos (Erausquin y Larripa, 2008).

Como ya fue dicho, en el trabajo de los equipos escolares para la inclusión socio-educativa la construcción del conocimiento, la competencia y la identidad profesionales, se re-configura a través de ciclos de expansión, cruce de fronteras, aperturas a la innovación y cambio, que dejan huellas y tramas instituyentes en los equipos concebidos como sistemas de actividad societales. Tales huellas constituyen *gérmenes* del proceso de superación del encapsulamiento de lo instituido, tanto en lo escolar como en lo académico (Engeström et. al., 1992).

En este sentido, Cristina Erausquin y Verónica Zabaleta (2014) resaltan que la experiencia convoca a construir sentidos para la inclusión y la calidad socio-educativas, problematizar los dispositivos escolares, desnaturalizar la mirada sobre las subjetividades en desarrollo, proteger sus derechos, habilitar sus voces y construir nuevos contratos entre las profesiones, las personas y las sociedades, para el diseño de una cultura de análisis y resolución de problemas, que son siempre complejos, inestables, borrosos, inciertos, cambiantes, atravesados por relaciones múltiples, con conflictos y dilemas éticos (Schön 1992).

Siguiendo esta línea, las dimensiones del cambio cognitivo-actitudinal planteadas por Rodrigo y Correa (1999) -“de la simplicidad a la complejidad”, “del realismo al perspectivismo” y “de lo implícito a lo explícito”- articuladas con el modelo de redescripción representacional de Karmiloff-Smith (1994) delimitan un posible horizonte teórico, práctico, ético y político en la búsqueda de intervenciones inter-agenciales que den respuesta al complejo panorama de desafíos que implica la inclusión socio-educativa en la actualidad.

A partir de la resignificación contextualizada de las teorías del cambio conceptual creada por María José Rodrigo (Rodrigo 1993, Rodrigo y Correa 1999) al aplicarlas al ámbito educativo, y articulando con trabajos de análisis de

sistemas de apropiación y andamiaje de competencias y versiones contemporáneas de lo que se denomina *giro relacional en la experticia* (Edwards 2010, Middleton y Edwards 1990) se delimitó para la presente investigación una *unidad de análisis* compuesta por cuatro ejes e indicadores que será detallada en el apartado metodológico. En cada uno de los ejes de las cuatro dimensiones de la unidad de análisis, se distinguen cinco *indicadores*, que implican diferencias cualitativas de los "modelos mentales situacionales", que están ordenadas en dirección a un enriquecimiento y mejora de la profesionalización en materia de inclusión socio-educativa de los y las agentes escolares.

En este sentido, el marco epistémico del *Enfoque Socio-Cultural* inspirado en el pensamiento de Lev Vygotsky, la *acción mediada* de James Wertsch (1999) y los *sistemas de actividad* de Yrjo Engeström (2001), posibilita articular la experiencia inmediata de la cognición con la trama del sistema social, histórico y cultural. De este modo, el estudio del aprendizaje deja de ser localizado en la mente individual de los agentes, para situarse en la interacción entre personas, como *cognición distribuida* que emerge de experiencias de participación en *prácticas culturales* (Rogoff, 2002; Cole y Engeström, 1994).

Retomando el denominado *giro contextualista* (Pintrich 1994, Baquero, 2001) en Psicología Educacional, se postula en esta investigación una *unidad de análisis* compleja que articule sujetos y contextos más allá de reduccionismos "al individuo" - ya que el individuo *es parte* de la situación y en ella *toma parte* – y reduccionismos "del individuo" – la cognición es una dimensión de su relación con el mundo, inseparable de la dimensión emocional, en la experiencia – (Baquero, 2002). Por eso, los *modelos mentales situacionales* que se construyen sobre intervenciones en inclusión socio-educativa llevadas adelante durante el ASPO, se postulan como una unidad de análisis contextualista, que posibilita indagar posibles *células gérmen de expansión*, así como desafíos y dificultades, en la actividad llevada adelante por los equipos escolares en ese período. El trabajo en inclusión-socio-educativa enfrenta a los agentes a un escenario múltiple y complejo que requiere modelos mentales abiertos a la interagencialidad y al aprendizaje a través de la experiencia. En este sentido, el análisis de la reflexión sobre la práctica de los agentes, permitirá observar las

potencialidades y dificultades que pueden presentarse en el proceso de negociación de los Modelos Mentales Situacionales construidos sobre este dominio. Y al mismo tiempo permitirá ponderar las posibilidades de lograr modelos *compartidos* que faciliten el desarrollo de prácticas docentes que respondan a la complejidad de las demandas actuales en materia de inclusión socio-educativa.

CAPÍTULO 4. ANTECEDENTES

Como se ha desarrollado previamente, la Teoría de la Actividad ha sido desde el principio un abordaje que estudia la actividad en relación al cambio y al aprendizaje (Sannino, 2010b, Oswald y Perold, 2011). En este sentido, el potencial de esta tradición se ha desarrollado a través de programas de investigación que apuntan a la fusión entre espacios que favorezcan una transformación de la práctica e investigaciones rigurosas sobre lo hallado (Sannino et al., 2016a).

En este sentido, la Teoría de la Actividad como *metodología de investigación* ofrece técnicas y procedimientos aplicables a diversos ámbitos de estudio, planteándose como "un enfoque general, interdisciplinario, que ofrece herramientas conceptuales y principios metodológicos que deben ser precisados de acuerdo con la naturaleza específica del objeto que se estudia" (Engeström, 1996, p. 114).

Dado que en la presente investigación se aplicarán diversas técnicas y procedimientos derivados de esta metodología resultan de particular interés los trabajos que relevan resultados de procesos de reflexión sobre la práctica en educación derivados de la Teoría de la Actividad Histórico Cultural.

En el presente capítulo se expondrán algunas conclusiones de diversas investigaciones e intervenciones basadas en metodologías derivadas de este marco teórico. Estas indagaciones e intervenciones aparecen denominadas de diversas maneras en la literatura, a saber: intervenciones formativas, laboratorios de cambio, investigaciones de desarrollo de trabajo, grupos de apoyo docente.

A su vez, a raíz de la unidad de análisis propuesta para la presente investigación, se expondrán conclusiones derivadas de diversos estudios locales que abordan la práctica profesional docente desde las perspectivas de los agentes y sus Modelos Mentales Situacionales.

4.1. Estudios sobre la práctica profesional en educación basados en la Teoría de la Actividad Histórico Cultural.

Elvia Castro-Félix y Harry Daniels (2018) llevaron adelante una intervención, junto a un grupo de profesores de una universidad privada del oeste de Méjico, que constituyó la base de una importante indagación. La misma consistió en la formación de un Grupo de Apoyo Docente (Teacher Support Team), que es una metodología desarrollada por Harry Daniels. Seis miembros del plantel docente de la universidad, de un área específica, sostuvieron reuniones semanales de 90 minutos durante tres semestres, con el objetivo de desarrollar estrategias de aprendizaje en conjunto para ayudar a los estudiantes a resolver problemas concretos de su futura práctica profesional. Los participantes trabajaron bajo una mínima coordinación, examinando las mejores maneras de promover el aprendizaje, intercambiando experiencias y conocimientos. Además de un equipo de grabación de audio, en las sesiones se encontraba un observador no participante encargado de relevar los datos que constituirían las unidades de análisis del estudio. Las mismas fueron: las interacciones entre profesores que evidencian los patrones individuales y colectivos de la actividad, las maneras en que los participantes se ayudaban, los diferentes roles que adoptaban los profesores en la actividad, las características de las discusiones que se presentaban y los códigos lingüísticos y géneros usados durante las reuniones.

Los autores encontraron que en el comienzo de las sesiones los participantes estaban enfocados predominantemente en el trabajo individual, en un nivel básico. Pero con el avance de la investigación, al ser alentados a trabajar entre ellos, definiendo y desarrollando objetivos comunes, pudieron llevar adelante una mejora continua como grupo de prácticas de enseñanza. En el estudio resaltan que el trabajo conjunto para modificar y mejorar las prácticas docentes no se realiza a partir de las directivas, sino que es impulsado por la necesidad que los docentes sienten y perciben en sus actividades diarias.

Un estudio de Anne Edwards (2011), por otra parte, analiza una serie de reuniones llevadas adelante con distintos profesionales de educación (psicólogos y maestros) y de servicios sociales (trabajadores sociales), que constituían equipos locales de prevención de la exclusión social en infancias

vulnerables. En esas reuniones, los participantes eran incentivados a construir percepciones alternativas imaginadas que podrían moldear acciones futuras. Las reuniones, según la autora, estaban al servicio de tres funciones para la construcción de un conocimiento común que sirviera de mediador para el trabajo receptivo con otros. Las mismas eran: 1- reconocer objetivos abiertos a largo plazo similares entre los profesionales; 2- revelar categorías, valores y motivos en el habla cotidiana sobre los problemas de la práctica, y 3- reconocer y comprometerse con categorías, valores y motivos de los otros discutiendo objetivos. El material recogido en estos encuentros fue estudiado, tomando como unidad de análisis al discurso utilizado en las reuniones (categorías en juego, presencia de términos que dan cuenta de emociones en juego, tiempos gramaticales utilizados, etc.). La autora plantea que las discusiones que tienen lugar en este tipo de reuniones vehiculizan la producción de un *conocimiento común cargado de valores* (value-laden common knowledge), ante el cual la gente puede acordar, contribuir, u oponerse y que finalmente se mediará en aquello que sea considerado razonable en la acción profesional con niños vulnerables. Concluye planteando la necesidad de prestar atención al conocimiento común que haya entre los profesionales a la hora de generar una acción profesional.

Louis Botha (2017) analiza una intervención realizada siguiendo la metodología de Laboratorio de Cambio (Engeström, 2011), con directivos y maestros de una escuela secundaria de bajos recursos en Ciudad del Cabo, Sudáfrica. El autor analizó las maneras que el equipo de la escuela secundaria utilizó, en la configuración del Laboratorio de Cambio, para vincularse entre sí y desarrollar herramientas para mejorar su actividad, siendo considerada la escuela como una organización. Utilizó las interacciones e intercambios entre los participantes de la intervención como unidad de análisis. El objetivo final del estudio era poner a prueba la aplicación práctica de esta metodología en ambientes educativos. Entre los hallazgos, el autor destaca la elección por parte del equipo de una problemática a abordar (construir relaciones más fuertes entre ellos), que difería de la propuesta por el investigador. A través de las sesiones los sujetos, mediante el trabajo con situaciones problema brindadas por el investigador, pudieron proponer una estrategia de cambio, que

consistió en un nuevo modelaje del espacio social que compartían. Este cambio en el espacio pretendía impactar en las relaciones entre los miembros del equipo escolar y ulteriormente en las tradiciones educacionales. Además, el autor resalta como resultado la reconfiguración de las relaciones de poder (entre investigadores y sujetos de investigación, entre modelos epistemológicos, entre directivos y maestros, y otras), que posibilita este modelo de intervención/investigación. Finalmente concluye que el trabajo con esta metodología logra producir herramientas empoderadoras, que potencian la agencia individual y colectiva para la producción de cambios sistémicos en la actividad.

Hugo Brito Rivera (2017) realizó un estudio sobre una intervención formativa junto a los miembros del equipo docente, directivo y administrativo de una escuela primaria pública en México. La misma consistió en 18 sesiones llevadas a cabo en la misma escuela, mediadas por mecanismos de discusión y modelamiento de prácticas, basados en situaciones relevantes para la comunidad escolar. Tomando como unidad de análisis a las prácticas discursivas desplegadas durante las sesiones, el autor examina la relación entre la intervención formativa, el incremento de las competencias profesionales y el desarrollo local, enfocándose en el habla resistiva como mecanismo de participación.

El autor delimita como objetivos de la intervención el desprivatizar las prácticas docentes, fomentar la resolución de problemas, identificar zonas de cambio y desarrollar habilidades profesionales. Brito Rivera parte de considerar que, en el sistema de actividad, las prácticas discursivas sostienen estructuras de entendimiento y comprensión recíproca, y actúan como vehículos de acuerdos, decisiones y resultados concatenados a las capacidades grupales. En este sentido pondera a las resistencias como mecanismos comunicativos que reflejan posicionamientos desde los que se produce, sostiene y desarrolla una intervención.

El análisis realizado por el autor confirma la presencia de las resistencias como vías de implicación insertas en el diálogo, que forman parte de la negociación simbólica requerida a una institución en movimiento. Los resultados muestran que este tipo de intervenciones provee una oportunidad

para poner en práctica formas novedosas de interacción, cruciales para expandir la *cultura participativa* y el repertorio de prácticas. A su vez, resalta que en la medida en que los actores desarrollen competencias de diálogo, escucha activa y resolución de problemas, más allá de los marcos dados de la actividad, impulsarán nuevas formas de hacer escuela que incidirán directamente en la transformación y mejora de realidades locales. Al hacerlo, la escuela se reivindica como motor de cambio y como plataforma para desplegar nuevas pautas de acción.

Adriane Cenci et. al. (2020) llevaron adelante el estudio de una intervención formativa en una escuela de Brasil. La misma consistió en 10 reuniones llevadas adelante con 10 profesores de una escuela pública, con el objetivo de expandir la comprensión sobre la inclusión y el cambio de las prácticas en relación con los alumnos con discapacidad intelectual incluidos (situación nueva para el establecimiento). Las sesiones fueron posteriormente examinadas, utilizando el discurso transcripto como unidad de análisis. Según las autoras, en las sesiones se llevaron adelante acciones de análisis de la situación, cuestionamiento, modelado. También se pusieron a prueba tres posibles estrategias de abordaje de la situación problemática: un protocolo de organización de la inclusión en la escuela, una agenda para los alumnos incluidos y el establecimiento de un trabajo coordinado entre profesores de clases regulares y de clases especiales.

Al final de la intervención, que coincidió con el final del año lectivo, las autoras constataron que ninguna de estas estrategias pudo consolidarse. Si bien consideran que algunos cambios ocurrieron en los sujetos (como un mayor conocimiento sobre la inclusión, un mayor acercamiento con las familias y entre docentes especiales y de grado) no se dio un movimiento colectivo. Según las autoras los resultados de su intervención hablan más de un intento de ajuste ante la situación problemática planteada que de una transformación del sistema. Concluyen remarcando la importancia fundamental de crear condiciones para fomentar la agencia colectiva dentro de las intervenciones, que apunten a realizar transformaciones más profundas en los sistemas abordados.

Rita Chawla-Duggan (2011) llevó adelante en Inglaterra el estudio sobre una intervención, junto a un grupo de coordinadores de grupos de apoyo a familias para el acompañamiento de niños. La intervención consistió en cuatro talleres llevados adelante en un lapso de seis meses, que estuvieron estructurados según la metodología de Laboratorio de Cambio. Según la autora, los objetivos de la investigación-intervención consistieron en: a) explorar las ideas y prácticas de los coordinadores en relación al involucramiento de familias en las vidas de sus hijos; b) investigar contradicciones entre prácticas existentes y lo que deseaban los coordinadores en relación al acompañamiento de las familias, junto a las razones de esta discordancia; y c) facilitar la práctica de apoyo al involucramiento parental.

En dichas reuniones surgieron dos temáticas a discutir en relación a sus perspectivas: qué consideraban como masculinidad y qué consideraban que bloqueaba la participación de los padres. El material recogido fue examinado tomando los intercambios discursivos entre los participantes como unidad de análisis. Los resultados muestran que, a partir de las discusiones, los coordinadores pudieron facilitar cambios en sus grupos, al trabajar sobre las percepciones sobre la masculinidad que dificultaban el trabajo. Así, los coordinadores pudieron asistir mejor a los padres en expresarse en diversas identidades y en entenderse formando parte de un grupo. La autora concluye que si los sujetos de las intervenciones identifican las contradicciones con las cuales trabajan, pueden explorar la posibilidad para desarrollar mejor su trabajo.

Los trabajos publicados por Claire Englund (2018) y Claire Englund junto a Linda Price (2018) reportan una intervención llevada adelante junto a doce miembros de una institución de educación superior en Suecia (tres directivos, nueve docentes y un representante del alumnado), que realizaban su labor desde distintas disciplinas y en distintos departamentos. Según los reportes del estudio, la intervención estuvo estructurada con la metodología de Laboratorio de Cambio y consistió en nueve reuniones llevadas adelante con los participantes, cada con una frecuencia quincenal. La intervención presentó como objetivo mejorar las experiencias de los estudiantes de un programa interdisciplinario mediante la búsqueda de resolución de tensiones

pedagógicas, organizacionales y estructurales, tales como la falta de coherencia y colaboración entre departamentos.

Los resultados obtenidos mediante un análisis de los giros discursivos demuestran que, en el curso de las reuniones, los participantes pudieron analizar y discutir el programa, llevando adelante más acciones de cuestionamiento y análisis de la situación que de modelamiento e implementación de soluciones novedosas. Según las autoras, las reuniones que fueron estructuradas según la metodología mencionada, favorecieron la creación de un espacio comunicativo neutro e interdisciplinario, que no estaba presente en las iniciativas de desarrollo académico que se daban a nivel de la docencia individual. En las mismas, pudieron trabajarse los problemas actuales, facilitando una comprensión colaborativa de la práctica y la necesidad de una responsabilidad conjunta para mantener y desarrollar el programa del que formaban parte. Así, los participantes pudieron desarrollar conciencia de las necesidades del programa y de la necesidad de colaboración a través de las fronteras disciplinares y departamentales para alcanzar una coherencia del programa.

Según las autoras, los resultados muestran que la agencia transformadora emerge cuando los sujetos son dotados de la oportunidad de analizar, visionar y rediseñar sus prácticas. A su vez, se comprueba que las herramientas conceptuales de la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural (TAHC) ayudan a los participantes a tomar distancia de las prácticas cotidianas, creando un espacio social mediador para dialogar y discutir. Los trabajos de indagación realizados sobre la intervención concluyen en la necesidad de implementar métodos intervencionistas tales como el utilizado en sus estudios, como actividades que potencien la agencia transformadora de los equipos, apuntando a un desarrollo colaborativo de programas interdisciplinarios o iniciativas de desarrollo académicos.

Athina Kornelaki y Katerina Plakitsi (2018) informan sobre el estudio de una intervención estructurada según la metodología de Laboratorio de Cambio, que se llevó adelante junto a estudiantes de profesorado, docentes de pre escolar y docentes de escuela primaria en la Universidad de Ioannina, Grecia. El objetivo de la intervención fue potenciar la confianza docente en enseñar la materia

ciencia, a través de favorecer que los participantes reflejaran la actividad actual, identificaran sus contradicciones y propusieran soluciones, formando así un nuevo modelo de la misma. En este sentido, se llevaron adelante seis reuniones de tres horas de duración cada una. Los resultados, obtenidos a través de un análisis del discurso desplegado en las sesiones, muestran que la metodología de laboratorio de cambio apoyó eficientemente la discusión entre los participantes en relación a la educación en ciencias. Y ello condujo a la identificación de las contradicciones del sistema entre: el nivel de los estudiantes, el rol de la universidad, la prioridad de los sujetos, el entrenamiento docente y la evaluación de las herramientas que utilizan. De esta manera los participantes pudieron identificar los desafíos de la actividad de enseñar ciencia así como los factores que influencian la actividad proponiendo algunas soluciones. Los autores concluyen que la metodología utilizada constituye una herramienta efectiva para la formación docente, al servir como base para una formación apropiada y significativa en relación a los elementos emergentes en las reuniones.

Annalisa Sannino (2008) reporta, en un estudio, intervenciones compuestas por once reuniones (estructuradas también bajo la metodología de Laboratorio de Cambio) realizadas junto a maestros de una escuela media de Finlandia, con el objetivo de desarrollar prácticas docentes novedosas. Los resultados, obtenidos a través de un análisis del discurso desplegado en las sesiones, muestran que los participantes han podido elaborar un sentido personal del objeto en el transcurso de las sesiones, que posibilitó realizar un proceso de transformación de su práctica laboral. Esto se manifestó principalmente, según la autora, en el hecho de que los sujetos cambiaron de referirse a sus alumnos como apáticos e incompetentes a hablar de ellos como capaces e inteligentes.

A la vez, ese cambio discursivo culminó en el diseño material e implementación práctica de un proyecto pedagógico novedoso, que rompió las barreras tradicionales de la enseñanza escolar. Durante las sesiones los docentes pudieron diseñar e implementar innovaciones duraderas en las prácticas institucionales de la escuela. A partir de estos resultados, la autora concluye que las intervenciones estructuradas con la metodología de Laboratorio de Cambio pueden beneficiar la práctica laboral a través de

procedimientos sistemáticos para facilitar la experiencia personal y la interlocución entre participantes.

También Sannino (2010) analiza una intervención llevada adelante durante tres meses junto a doce docentes y un asistente técnico, en una escuela secundaria en Italia. La misma fue solicitada por la institución para tratar problemas que presentaban los docentes en la evaluación y el manejo de las conductas de los alumnos durante esas evaluaciones. Según la autora, durante la intervención los participantes enfrentaron y trabajaron colectivamente diversos conflictos y contradicciones presentes en su práctica docente, lo cual demandó un esfuerzo colectivo que implicó resistencias y confrontaciones entre ellos y con los investigadores-coordinadores.

A partir del análisis del discurso realizado, los resultados mostraron que a través de la intervención, una participante pudo realizar un cambio de discurso de crítico y disruptivo a constructivo e innovador. Según la autora, esto se vio posibilitado por el enfrentamiento y el trabajo con los conflictos críticos de la práctica, mostrando así que los sujetos pueden moverse más allá de la resistencia, al comprometerse con la externalización de la experiencia y la expresión de las contradicciones. La autora concluye remarcando la necesidad de que en este tipo de intervenciones, en las que los participantes externalizan y enfrentan conflictos internos y externos, las discusiones deben apoyar la expresión de los conflictos y no evitarlos.

Marianne Teräs y Johanna Lasonen (2013) analizan dos laboratorios de cambio llevados adelante en una escuela de oficio en los años 2001 y 2011 en la ciudad de Helsinki, Finlandia. El primer taller reunió estudiantes inmigrantes, docentes, asistentes y consejeros en nueve encuentros de entre dos y tres horas de duración. En esta primera intervención se realizó un trabajo grupal con el objetivo de desarrollar e investigar el entrenamiento preparatorio para estudiantes inmigrantes. El material recogido fue examinado posteriormente, considerando a los intercambios discursivos entre participantes como unidad de análisis. Según las autoras, la intervención favoreció la expresión de experiencias en relación al trabajo, tanto de los estudiantes como de los docentes, y los últimos pudieron finalmente orientar en cuestiones

interculturales a quienes llevaban adelante el entrenamiento en los espacios de trabajo.

El segundo Laboratorio de Cambio fue realizado junto a diez docentes vocacionales, con el objetivo de desarrollar abordajes para un entrenamiento vocacional regular destinado a inmigrantes, reflejando a su vez la cooperación entre la escuela y el entorno laboral. Consistió en siete reuniones de entre dos o tres horas de duración, durante las cuales emergió un nuevo modelo educacional en el cual las prácticas culturales sobre el aprendizaje de la lengua se interrelacionaban con las materias vocacionales.

Al igual que con la intervención anterior, el material recabado fue sometido a un análisis del discurso que se desplegó en los intercambios entre los participantes. Las autoras concluyen que dentro de la enseñanza vocacional con inmigrantes, la *competencia intercultural* es algo construido contextualmente y que se interrelaciona con actividades tales como la enseñanza, facilitando el aprendizaje de los alumnos y la cooperación con los lugares de trabajo. En este sentido, concluyen que los participantes en las intervenciones realizadas encuentran en la metodología empleada un buen instrumento para el trabajo intercultural.

Un estudio llevado adelante por Harry Daniels (2011) muestra los efectos de tres intervenciones realizadas en distintos equipos de trabajo: a) una escuela cuyo cometido ha servido de base para otras agencias, b) un equipo de servicios públicos para niños y c) un equipo multiprofesional que comenzó conformado por profesionales en educación pero que luego se extendió a practicantes de servicios sociales y de salud. Dentro de cada espacio, se llevaron a cabo entre seis y siete talleres de trabajo, siguiendo los lineamientos de las intervenciones de la tercera generación de teoría de la actividad (Engeström, 2007b). El objetivo de los talleres de trabajo consistía, según el autor, en abordar los desafíos del trabajo multiprofesional, impulsando a los sujetos a reconocer las áreas que requieren prácticas de trabajo diferentes y sugiriendo posibilidades de cambio mediante la reconceptualizacion de los objetos, herramientas y reglas que definen el trabajo llevado adelante. Dentro de cada taller se encontraba un miembro del equipo de investigación

encargado de ayudar a los sujetos a visualizar y bosquejar propuestas para cambios concretos.

Las modificaciones producidas a través de la intervención fueron estudiadas tomando a la acción comunicativa como unidad de análisis, principalmente las fronteras institucionales y las relaciones de control manifestadas en el discurso. Los resultados muestran que, en los tres ámbitos estudiados, el análisis de la acción comunicativa evidencia el desarrollo de nuevos conceptos que llevan a la transformación de las instituciones. Los sujetos ganaron conocimiento acerca de los niños que asisten, sobre los otros profesionales y sobre ellos mismos, desarrollando prácticas co-configuradas que dieron como resultado un aprendizaje horizontal.

Por otro lado, el autor encuentra diferencias en el alcance que han tenido estos aprendizajes realizados de manera horizontal para traspasarse, en la dimensión vertical, hacia otros niveles jerárquicos y administrativos. Daniels concluye remarcando la importancia de poner el foco en las relaciones de control y los límites institucionales (más específicamente en su flexibilidad o rigidez), como una herramienta importante para entender el *aprendizaje transformacional* en contextos específicos.

Anne Edwards y Harry Daniels (2012) analizaron en Inglaterra la integración vertical y horizontal de servicios para niños, incluyendo trabajadores sociales y psicólogos educacionales que llevan su labor tanto en contextos educativos como de trabajo social. El estudio fue realizado con el objetivo de ayudar a los miembros de servicios con niños a reconocer y movilizar el conocimiento profesional que ponen en juego en el trabajo con las familias durante una reducción de presupuesto en autoridades locales. Se tomó como unidad de análisis el tipo de discurso presente en entrevistas y reuniones llevadas a cabo con los profesionales, las cuales estuvieron estructuradas según los principios de la *investigación de trabajo en desarrollo* (developmental work research) (Engeström, 2007b). En las mismas, los sujetos participantes (miembros de servicios locales con experiencia) debían identificar los objetos de actividad que daban forma al trabajo de los servicios de los cuales eran responsables, revelar cómo esos objetos se encontraban amenazados por los cambios actuales en el

presupuesto e identificar qué características de los servicios debían reconfigurarse.

A través del estudio de la intervención, encontraron que las reuniones basadas en los principios de la TAHC pueden ser construidos como *sitios de prácticas intersectantes* que apunten a favorecer la integración de servicios donde aquello que importa para cada servicio puede negociarse públicamente. Durante las reuniones, según los autores, se hicieron visibles los motivos que se manifiestan cuando el conocimiento profesional se ejerce en problemas de la práctica profesional y el conocimiento profesional en los cuales se integran estos motivos. Finalmente concluyen que las versiones de profesionalismo en las que el motivo de las prácticas y lo que importa de ellas necesitan discutirse previo a cualquier decisión individual e institucional, pueden ser promovidas combinando lo afectivo junto a lo cognitivo en las prácticas profesionales. Además, los estudios convocan a establecer sistemas de trabajo donde los propósitos de las prácticas institucionales sean visibles, ofreciendo oportunidades para una dialéctica que reconozca la experticia comprometida de los profesionales actuantes.

Finalmente, Daniels (2015) reporta una intervención llevada adelante con trabajadores sociales, psicólogos, trabajadores de la salud, docentes y policías, entre otros, que brindaban servicios para la prevención de la exclusión social de niños en tres comunidades diferentes de Inglaterra. La intervención, denominada “investigación sobre el desarrollo del trabajo”, consistió en una serie de seis talleres desarrollados por un período de doce meses a intervalos de alrededor de seis semanas. En cada sesión, de aproximadamente dos horas de duración, los profesionales discutieron datos que reflejaban su acción profesional mientras trabajaban para producir cambios en sus propios escenarios institucionales.

En esta tarea, los investigadores fueron promoviendo gradualmente el uso de los términos de referencia de la TAHC (reglas; contradicción; herramientas; división del trabajo y comunidad), realizando un movimiento gradual hacia adelante y hacia atrás entre estos términos y las formas de referencia "cotidianas". Según el autor, el objetivo del proyecto es favorecer y explicar qué y cómo aprenden los profesionales en escenarios multi-agenciales, en este

caso con un entrecruzamiento entre educación, salud y servicios sociales. En este sentido se prestó atención a las herramientas, valores y contextos que sostienen o dificultan el desarrollo del trabajo co-construido. Las sesiones de trabajo conjunto fueron grabadas por el equipo y se realizó un análisis exhaustivo de la acción comunicativa dentro de cada una. Dicho análisis estuvo enfocado simultáneamente en el aspecto estructural de la organización y en las interacciones entre participantes.

Daniels reporta en el informe que en algunos casos las prácticas profesionales analizadas viraron hacia la *co-configuración*, identificando desafíos para el aprendizaje necesario para desplazarse hacia esa forma de trabajo. Esos desafíos surgen cuando diferentes profesionales colaboran conjuntamente. Los conocimientos desarrollados por los profesionales dieron bases sólidas para el trabajo en fronteras profesionales y de conocimiento conjunto sobre el bienestar de los niños. El autor llama a considerar las *dimensiones afectivas* del cambio (sub-teorizadas en el estudio del desarrollo de nuevas formas de la práctica profesional), así como la *dimensión colectiva* del trabajo. A su vez, señala la falta de herramientas específicas para la práctica inter-agencial colaborativa a nivel operacional. Tales herramientas, surgidas del análisis sistémático de nuevas formas de práctica profesional, son planteadas por el autor como necesarias para comprender el diálogo, las perspectivas múltiples y las redes de sistemas de actividad inter-actuantes.

Como puede observarse en los estudios desarrollados en este apartado, las investigaciones formativas se han aplicado alrededor del mundo, junto a trabajadores de distintos ámbitos educativos tanto públicos como privados: universidades, escuelas, institutos, equipos interdisciplinarios con influencias en instituciones educativas, grupos de coordinadores y otros. En los estudios relevados, la cantidad, frecuencia y duración de los encuentros realizados siguiendo esta metodología es muy variable. Las reuniones de trabajo planteadas van de sesenta minutos a tres horas, con frecuencias que varían desde reuniones semanales durante algunos meses hasta reuniones más dispersas en períodos de trabajo que pueden superar el año.

Los estudios relevados coinciden en resaltar a las intervenciones basadas en la teoría de la actividad como una herramienta de formación fértil para facilitar y analizar, en simultáneo, aprendizajes colectivos que crucen fronteras institucionales, disciplinares y culturales. Este último punto resulta de especial interés para la presente investigación teniendo en cuenta la necesidad postulada en la bibliografía internacional de hacer foco en la formación profesional y en la capacitación en servicio de los equipos escolares como elementos clave para favorecer prácticas y culturas inclusivas.

Finalmente, puede observarse una amplia coincidencia en tomar el *discurso* entre participantes y sus *giros*, como unidad de análisis para el estudio de los efectos de las intervenciones para producir cambios en los sistemas de actividad estudiados. Ahora bien, las características institucionales del sistema escolar local, sumadas a las demandas de trabajo en el retorno a la presencialidad plena, dificultan la implementación de sesiones de trabajo con agentes escolares que igualaran la frecuencia y duración relevadas en la bibliografía. En este sentido, se opta por la elección de *modelos mentales situacionales* relevados en los cuestionarios y la reflexión sobre la práctica desplegada en talleres a partir de los mismos, como unidades de análisis que permitan ponderar cambios y giros en las perspectivas de trabajo en una unidad más acotada de tiempo.
A continuación, se expondrán conclusiones derivadas de diversos estudios locales que abordaron la práctica profesional docente desde la unidad de análisis propuesta.

4.2. Estudios sobre Perspectivas Docentes y Modelos Mentales Situacionales en las prácticas profesionales en educación.

Un estudio cualitativo y cuantitativo llevado adelante por Daniela Gonzalez (2012), como investigación central para su Tesis de Maestría en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, tomó como unidad de análisis los modelos mentales situacionales para la práctica de análisis y resolución de problemas de intervención docente que construyen estudiantes y tutores del Profesorado en Psicología de esa unidad académica. El estudio se propuso

identificar y caracterizar los modelos mentales de los participantes haciendo especial hincapié en los posibles cambios producidos en dichos modelos luego de que los participantes cursaran las prácticas docentes pre-profesionales. Para esto la autora aplicó un Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica Docente antes y después de las prácticas formativas, analizando diferencias entre ambos momentos.

Los resultados del estudio muestran que, entre el inicio y el cierre de las prácticas, se produce un cambio relevante en las conceptualizaciones de los practicantes acerca de lo que significa la enseñanza. Según la autora, la práctica metacognitiva de reflexión sobre el quehacer profesional produce un efecto facilitador del cambio en las concepciones y modelos mentales. Pero también la autora aclara que no es suficiente con los cambios a nivel del conocimiento descriptivo para modificar la práctica. Además de estos cambios, deben producirse modificaciones a nivel de la acción, es decir, del conocimiento procedimental en función de la tarea y el contexto. Finalmente, la autora señala que, a pesar de los resultados alentadores, no puede establecerse una relación directa entre los cambios y su permanencia en el tiempo, debido a la particularidad del dispositivo de enseñanza para producirlos. Esto implicaría que los modelos presentes al final de las prácticas pudieran no ser lo suficientemente resilientes ante las coyunturas de la labor docente por fuera de este dispositivo particular.

Otro estudio llevado a cabo también en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires por Carolina Dome, para su Tesis de Maestría (2016) indagó perspectivas y posicionamientos de docentes de nivel medio ante intervenciones en situaciones de violencia experimentadas en su labor profesional. Se trata de un estudio cualitativo que se apoya metodológicamente en el desarrollo de una serie de *talleres de reflexión sobre la práctica profesional* sostenidos junto a los participantes y coordinados por la autora. En el estudio, se toma también como unidad de análisis a los modelos mentales situacionales sobre la práctica educativa, en este caso en relación a situaciones de violencia, analizando modificaciones producidas luego del pasaje por los talleres. Dichos modelos fueron desplegados en las respuestas de los participantes a un cuestionario sobre situaciones problema referentes a

la violencia que hubieran abordado en su práctica profesional en instituciones educativas de nivel medio. El análisis de los modelos mentales situacionales posibilitó caracterizar las particularidades, convergencias y divergencias de la actividad profesional identificando dificultades y nudos críticos compartidos por los agentes. Por otra parte, las narrativas desplegadas en los cuestionarios sobre situaciones problema sirvieron como material para los *talleres de reflexión*. A través de la discusión de los relatos, los y las participantes pudieron plasmar y comparar perspectivas, repensar lo vivido, así como debatir y expandir horizontes de creatividad y critica sobre las situaciones problema y las prácticas de intervención desarrolladas.

Los resultados del estudio muestran cambios y giros desarrollados a través de la experiencia de taller, o sea, como fortalezas que constituyen un movimiento hacia una *expansión* en el aprendizaje para abordar situaciones de violencia en las instituciones educativas. Según la autora, a partir de la participación en los encuentros, los sujetos pueden comprender y analizar los problemas que afrontan, identificando herramientas utilizadas, estrategias construidas, resultados alcanzados y agentes con los que trabajaron, resultando de ello una reestructuración de significados y una expansión del conocimiento profesional.

Por otro lado, María José Néspolo (2017) llevó adelante una investigación cualitativa similar en la misma ciudad y también como trabajo de su Tesis de Maestría en Psicología Educacional en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. La autora indagó, en profesores de tres escuelas secundarias de Buenos Aires, las conceptualizaciones que tienen sobre la autoridad, las intervenciones que desarrollan para abordar situaciones que las ponen en juego y las modificaciones que se producen en las mismas a partir de la participación de los sujetos en un *taller de reflexión*. El estudio toma como unidades de análisis a los modelos mentales situacionales de intervención en problemas donde la autoridad docente está en juego y también enfoca las conceptualizaciones sobre autoridad que despliegan los participantes en la indagación y posteriormente debaten en el taller. Para relevar información sobre las unidades mencionadas, se aplicaron un cuestionario sobre autoridad pedagógica y un cuestionario sobre situaciones problema e intervenciones de

la práctica docente en relación a esa temática. Los relatos obtenidos fueron utilizados como material de análisis y discusión en una serie de talleres coordinados por la autora con los sujetos participantes del estudio. En dichos encuentros de práctica regulada colectivamente, se promueve la dialogicidad, la apropiación participativa y las prácticas de historización de la propia profesión.

Los resultados reportados por la autora muestran que la administración y análisis de los cuestionarios posibilitaron la identificación de fortalezas y nudos críticos de la práctica profesional vinculados a las dimensiones institucionales que regulan y ordenan la misma. Según la autora, las respuestas a los cuestionarios muestran en un principio escasa referencia a articulaciones de las situaciones problema o de las intervenciones, tanto con conocimientos de la disciplina, como con otras dimensiones del saber profesional (gestión institucional, dimensión psico-social, dimensión político-filosófica de la educación, saberes pedagógicos). En este sentido, la conceptualización de la autoridad pedagógica aparecía con las características de una acción individualizada o fragmentada, no vinculada a la actividad colectiva.

Finalmente, según Néspolo, la participación en los talleres de reflexión posibilitó giros significativos en las conceptualizaciones sobre la autoridad pedagógica de los participantes, así como en los modelos mentales sobre situaciones problemas relacionadas con la misma. Al finalizar los talleres, los agentes de intervención expresaban una necesidad explícita de pasar de una intervención individual a un trabajo en equipo.

Por su parte, Martín Larripa (2018) realizó, también para su Tesis de Maestría en Psicología Cognitiva, en la misma unidad académica, un estudio cualitativo acerca de las concepciones y prácticas que refieren 40 agentes escolares de escuelas comunes de Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense respecto a la escolarización de personas dentro del espectro autista o con TGD. El objetivo del estudio consistió en explorar *barreras* y *desafíos* existentes para la inclusión de personas con este tipo de características en la educación común. Para esto el autor realizó entrevistas y aplicó un cuestionario de situaciones problema sobre la práctica educativa en inclusión de personas con estas características a diversos agentes

psicoeducativos con trayectoria en el tema. Según el autor, a través de los cuestionarios pudo relevarse una concepción de las necesidades de las personas ubicadas dentro del espectro autista como atributos de los sujetos con esta patología, considerándolos como quienes se acercan a la escuela común, sin considerar las relaciones entre las modalidades de educación. En este sentido, caracteriza a la educación especial y a la educación común como sistemas de actividad que han sufrido cuestionamientos en sus instrumentos, reglas y objetos a partir del desarrollo del movimiento de la educación inclusiva. Esto se condice con una necesidad expresada por los participantes del estudio, de mayor capacitación y formación ante las dificultades que perciben para un genuino trabajo inter-profesional. A partir de eso, convoca al debate de resultados de los proyectos de integración en sus problemas e intervenciones para favorecer una interagencialidad que articule la práctica profesional y la demanda social. Según Larripa, debe correrse el foco de las características de los sujetos hacia las propiedades de los instrumentos que se ponen a disposición para que estos aprendan. Finalmente, el autor destaca la capacidad de cuestionar las prácticas escolares vigentes para generar dinámicas expansivas de los sistemas, así como la permanente construcción de las prácticas profesionales como elementos que podrían motorizar realmente una educación inclusiva para personas con TEA/TGD.

Puede observarse que los estudios locales basados en Modelos Mentales Situacionales se han aplicado a la indagación de diversas temáticas tales como la profesionalización profesional, el manejo de situaciones de violencia, la autoridad docente y la escolarización de personas con TEA/TGD. De los estudios relevados solo el último podría vincularse más particularmente con temáticas de inclusión, en un sentido restringido del término, que la vinculan a la escolarización de personas con alguna necesidad educativa especial.

Independientemente de las temáticas a ser indagadas, en los estudios analizados siempre se toman en cuenta las *perspectivas docentes* para caracterizar los abordajes que se realizan desde lo educativo. En algunos casos los estudios relevados trabajan a su vez indagando las perspectivas de estudiantes o de otros agentes, pero la perspectiva docente cobra una

centralidad comprensible, al tratarse de los agentes en cuya labor recae la concreción o no de gran parte de las políticas educativas.

Finalmente puede observarse que, en la mayoría de estos estudios, las perspectivas son indagadas respecto a procesos de cambio. Tales procesos de cambio aparecen producidos por eventos externos a la investigación, como pueden ser prácticas de formación, o son fomentados por los mismos investigadores en encuentros de reflexión con los sujetos participantes. En ambos casos, se resalta que los procesos de formación desplegados en los grupos o talleres de reflexión tienen impacto expansivo en los modelos mentales indagados.

Retomando los antecedentes de las líneas de investigación indagadas, se propone para la siguiente investigación el estudio empírico de la inclusión socio-educativa en contexto de ASPO. En el mismo se tomará como unidad de análisis a las conceptualizaciones y modelos mentales situacionales de los agentes ponderando giros y re-significaciones de los mismos en encuentros de intercambio reflexivo sobre la práctica basados la metodología de la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural.

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA

5.1. Consideraciones metodológicas generales

La presente investigación adopta un enfoque mixto cualitativo y cuantitativo, adecuado para el abordaje de la complejidad del objeto de estudio delimitado para potenciar las fortalezas de cada metodología más que sus debilidades, en relación a los objetivos de la investigación (Hernández Sampieri et al., 2010).

Su fase principal se enmarca en una *perspectiva cualitativa,* en tanto adopta una posición interpretativa que apuntó a comprender y profundizar los fenómenos socio-educativos, tal como fueron delimitados desde la perspectiva de los participantes (Krause Jacob, 1995; Ruiz Olabuénaga, 2012; Hernández Sampieri et al., 2010). Dicha perspectiva es seleccionada en base a su adecuación para la comprensión de los problemas educativos, a partir de sus aplicaciones en campos como la sociología, la psicología y las ciencias de la educación (Colas Bravo, 1999; Anguera, 1995) consistentes con las dimensiones del objeto de indagación.

De acuerdo con los planteos de José Ruiz Olabuénaga (2012) se considera la adecuación de la metodología cualitativa para el abordaje de fenómenos socio-educativos, toda vez que se indaguen como fenómenos de una realidad que intenta conocerse desde la perspectiva de los actores, captando el significado particular que cada sujeto atribuye a los hechos y contemplando estos elementos como piezas de un conjunto sistemático. María Teresa Anguera (1995), por su parte define esta metodología como una estrategia útil en estudios que: a) asuman una perspectiva múltiple de la realidad; b) apunten principalmente a la comprensión de los fenómenos; c) reconozcan la influencia mutua entre investigadores e investigador; d) busquen un conocimiento ideográfico o descriptivo que profundice en casos particulares y e) asuman los valores implícitos en la investigación. Rafael Bisquerra Alzina (2009) abona en esta línea, definiéndola como una labor sistemática que habilita la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales. Desde una perspectiva general puede afirmarse entonces que la investigación cualitativa se centra en el estudio del significado de la experiencia humana.

Dicha metodología está fuertemente apoyada en los principios interpretativos, configuracionales, fenomenológicos e históricos (Ruiz Olabuénaga, 2012) y favorece la captación de la realidad en sus propios términos, en un proceso de comprensión e interpretación donde la categorización tendrá un papel fundamental para capturar la complejidad del objeto a estudiar y su contexto (Anguera, 1995). Sus raíces en el interaccionismo simbólico (Schwartz y Jacobs, 1984 citado en Anguera, 1995) permiten acceder a la comprensión de los fenómenos que emergen de la interacción social, así como a las percepciones y propósitos de los sujetos, de los símbolos y de los objetos (Bergh, 1989), desde una perspectiva holística y concretizadora (Ruiz Olabuénaga, 2012).

La estrategia de investigación apoyada en esta metodología apunta al desarrollo de explicaciones válidas acerca de la influencia de diversos factores sobre los sucesos, con un intercambio dinámico de retroinformación e incidencia constante entre conceptos y datos recogidos, para generar teoría sobre ellos. En este sentido se utilizó la metodología denominada *teoría fundamentada*, originalmente desarrollada por Barney Glaser y Anselm Strauss (1967), cuyos procedimientos resultan pertinentes para el análisis del sentido y significación de representaciones mentales (Alveiro Restrepo-Ochoa, 2013).

Irene Vasilachis de Gialdino (2006) abona en esta línea, argumentando que, bajo una lógica inductiva, la recolección minuciosa y rigurosa de datos transcurre en un proceso enriquecedor de interrelación recíproca con el análisis y la producción teórica. Los procedimientos de la teoría fundamentada promueven estrategias de comparación constante y muestreo teórico (con el objetivo de descubrir categorías, propiedades e interrelaciones), que se dan en forma simultánea a la recolección, codificación y análisis de los datos a los efectos de generar teoría. En este sentido, las categorías - que permiten la clasificación de los datos obtenidos según unidades de contenido o temáticas comunes - surgen de los datos y deben ser plausibles y apropiadas, con valor explicativo respecto del objeto delimitado.

Por lo expuesto se asume que la perspectiva cualitativa resulta pertinente para describir, comprender y explicar las particularidades de la intervención profesional de agentes escolares en inclusión socio-educativa desde su perspectiva, siendo considerados portadores de un saber acerca de las

prácticas estudiadas, desde las especificidades del propio contexto en el que se desarrollan.

Siguiendo a Anguera (1995), en la utilización de enfoques mixtos para el abordaje de objeto complejos, el análisis de procesos requiere procedimientos cualitativos, mientras que la valoración de resultados exige técnicas cuantitativas. En este sentido, la fase cuantitativa de este estudio refiere al análisis de indicadores en cantidad, frecuencia y correlación en los datos bajo estudio, en el marco de matrices multidimensionales de análisis complejo que se describen en al apartado de análisis de datos (Erausquin, 2019). Estas proveen una estructura lógica abstracta y consistente para la sistematización y tratamiento de los datos de campo.

5.2.Objetivos

5.2.1. Objetivo General

Describir y analizar conceptualizaciones y modelos mentales situacionales sobre la inclusión socio-educativa en contexto de ASPO que construyen agentes educativos de dos colegios primarios del distrito La Plata, ponderando giros y re-significaciones de los mismos en encuentros de intercambio reflexivo sobre la práctica.

5.2.2. Objetivos Específicos

- Describir y caracterizar los modelos mentales situacionales que construyen los integrantes de los equipos directivos, los equipos de orientación y los integrantes del cuerpo docente de dos escuelas primarias públicas de la región, para la resolución de problemas de inclusión socio-educativa en contexto de ASPO, a partir de lo que elaboran como narrativa escrita al inicio de los encuentros de intercambio reflexivo sobre la experiencia.
- Describir y categorizar las conceptualizaciones acerca de la inclusión socio-educativa en contexto de ASPO que emergen en sus recortes, y elaboran orientadores, docentes y directivos de dos escuelas primarias públicas de la región, como respuestas explícitas a preguntas sobre la

temática al inicio de los encuentros de intercambio reflexivo sobre la experiencia.

- Analizar convergencias y divergencias, contradicciones y similitudes entre conceptualizaciones y modelos mentales situacionales de intervención sobre problemas de inclusión socio-educativa en el ASPO, que construyen los agentes educativos, como narrativa oral y escrita.

- Analizar vivencias y sentidos emergentes de las experiencias compartidas, a través de sus comentarios, interrogantes, observaciones en los encuentros de reflexión, y realizar un seguimiento comparativo del "aprendizaje autopercibido", en un nuevo intercambio reflexivo realizado con los agentes seis meses después de los primeros encuentros.

- Caracterizar los procesos de construcción de conocimiento y aprendizaje profesional manifestados por los agentes en la reflexión sobre intervenciones en situaciones problema vinculadas a la inclusión socio-educativa en contexto de ASPO, a través de su participación en el intercambio reflexivo sobre la temática.

- Generar algunos enunciados o postulados básicos de un modelo de indagación para instituciones educativas, plausible de ser replicado por otros agentes de equipos de investigación/extensión, en base a la experiencia recogida en este estudio.

5.3. Hipótesis de trabajo

I -El análisis de los modelos mentales situacionales y las conceptualizaciones sobre la inclusión socio-educativa en contexto de ASPO pone de relieve significados, sentidos y perspectivas diversos de los participantes, revelándose contradicciones, heterogeneidades y coincidencias

entre las conceptualizaciones y las prácticas vinculadas a la temática y entre los diferentes roles y agencias de escuelas primarias exploradas.

II - La participación en Encuentros de Reflexión sobre Intervenciones en Inclusión Socio-educativa puede enriquecer la percepción, la comprensión y el análisis de la temática por parte de los participantes, a partir de giros, apropiaciones recíprocas o reconfiguraciones de conceptualizaciones y modelos situacionales de intervención, a través de la (re)construcción compartida del conocimiento profesional disponible en comunidades de práctica y de experiencia.

5.4. Diseño de investigación

Como fue mencionado anteriormente, el presente trabajo constituye un estudio de enfoque mixto cualitativo y cuantitativo no experimental, descriptivo y longitudinal (Ato et al., 2013; Hernández Sampieri et al., 2010). El mismo utilizó una estrategia de investigación basada en un *estudio de caso instrumental* (Stake, 1998; Kazez, 2009). En ese sentido se pretende una descripción del caso y su contexto lo más detallada posible, apoyada en la construcción de categorías, patrones y modelos que apoyen la interpretación directa. (Kazez, op. cit.). Por caso se entiende una construcción teórica producto de la interacción entre categorías conceptuales y la evidencia empírica recolectada a través de instrumentos de indagación construidos ad hoc (Kazez, op. cit.; Ragin & Becker, 1992).

Esta indagación toma como *unidad de análisis* las conceptualizaciones y modelos mentales situacionales sobre intervenciones en inclusión socio-educativa durante el ASPO de agentes educativos que trabajan en instituciones de escolaridad primaria de La Plata. Como *unidad de observación* se tomó a los miembros del equipo escolar básico (compuestos por un equipo directivo, un equipo de orientación escolar y un equipo docente) de dos escuelas primarias de gestión pública del distrito de La Plata.

5.5. Población

Los participantes fueron seleccionados a partir de un *muestreo intencional no probabilístico*. En el distrito de La Plata funcionan actualmente 96 Colegios Primarios Estatales con un EOE funcionando en el establecimiento (a veces repartido en los diversos turnos de la institución). Se seleccionó a los agentes de dos equipos escolares de establecimientos educativos de nivel primario de gestión pública ubicados en la periferia de La Plata. Cada equipo escolar se encuentra compuesto a su vez por tres sistemas o sub-sistemas de actividad: el equipo orientador, el equipo directivo y el equipo docente. Como criterio de inclusión se estableció que el equipo orientador participante debía estar compuesto al menos por dos profesionales del área (Orientador Escolar, Orientador Social u Orientador de los Aprendizajes) y que el equipo docente participante debía estar compuesto por un mínimo de tres docentes de distintos ciclos de la escuela primaria.

En el presente trabajo se denomina Escuela 1 al escenario educativo con el que se trabajó en primera instancia. Es una institución de nivel primario de gestión pública ubicada en la periferia de la ciudad de La Plata, de jornada simple donde concurrían aproximadamente 382 alumnos entre sus dos turnos, mañana y tarde. El nivel socio económico de la población que asistía a la institución fue caracterizado por las agentes como perteneciente a la clase media y media baja. La escuela contaba con 6 cursos por turno. El equipo directivo estaba conformado por la directora y la vicedirectora y tenía un cuerpo docente conformado por 12 agentes, dividido entre los dos turnos. Contaba con un equipo de orientación escolar constituido por una orientadora social, una orientadora de los aprendizajes y una orientadora educacional, que alternaban los días de asistencia entre los turnos mañana y tarde. Para el trabajo de campo de la presente investigación, se contó con la participación de la vicedirectora en representación del equipo directivo, una orientadora educacional en representación del equipo de orientación escolar y tres maestras de grado en representación del equipo docente.

Por otro lado, se denomina Escuela 2 al otro escenario educativo con el que se trabajó en la presente investigación. Es también una institución de nivel primario de gestión pública con jornada simple ubicada en la periferia de la

ciudad de La Plata. A la misma concurrían aproximadamente 320 alumnos divididos entre sus dos turnos, mañana y tarde. En cada turno funcionaban 6 cursos correspondientes a los grados de 1ro a 6to. El nivel socio económico de la población que asistía a la institución fue caracterizado por las agentes como de clase media baja y baja. En la institución trabajaban 12 docentes, una por cada curso, y el equipo directivo estaba conformado únicamente por la directora al momento de la realización del trabajo de campo. A su vez, el equipo de orientación escolar se encontraba constituido por una orientadora social, una orientadora de los aprendizajes y una orientadora educacional que alternaban sus días de asistencia entre los turnos mañana y tarde. Del equipo total de la institución participaron la directora en representación del equipo directivo, el equipo de orientación escolar completo, con sus tres agentes y tres maestras de grado en representación del equipo docente.

La población participante en el presente trabajo se encuentra constituida por 12 sujetos divididos entre ambas escuelas. La elección de instituciones de la periferia del distrito se debió a que, por lo general, trabajan con comunidades de alumnos más cercanas a la institución, a diferencia de las instituciones del centro de la ciudad, cuyos alumnos acuden desde diversos puntos geográficos más difíciles de delimitar.

Al indagarse conceptualizaciones y modelos mentales sobre intervenciones dependientes fuertemente de lo situacional, la elección de trabajar con dos instituciones posibilitó la apertura a la diversidad y heterogeneidad de respuestas en el marco de la exploración del conocimiento situado en contextos diversos. Al realizar la misma indagación en dos establecimientos distintos se posibilitó expandir la amplitud del análisis de resultados, elaborando con la misma metodología de investigación lo que caracteriza a diferentes sistemas de actividad institucional.

5.6. Instrumentos de recolección de datos.

5.6.1. Entrevistas semi-estructuradas

Previo a los encuentros de reflexión con los miembros del equipo escolar básico de cada establecimiento, se realizaron entrevistas semi-estructuradas, confeccionadas ad hoc (ver Anexo), con al menos un representante de cada

sistema o subsistema (equipo directivo, equipo de orientación escolar y equipo docente). Tales entrevistas estuvieron guiadas por la problemática a indagar, dando libertad al Tesista Investigador para incluir preguntas adicionales a fin de precisar elementos de los relatos u obtener mayor información (Hernández Sampieri et al., 2010). Las mismas versaron sobre las problemáticas de inclusión socio-educativa que enfrentaron en el contexto caracterizado por el ASPO y las estrategias de abordaje desplegadas por la institución. Las entrevistas apuntaron a generar una comprensión preliminar de las perspectivas de los entrevistados respecto al problema de indagación, el conocimiento que proviene de sus experiencias y los elementos que resaltan (Ruiz Olabuénaga, 2012)

5.6.2. Cuestionario sobre situación problema

Para describir y analizar los modelos mentales, se utilizó un *Cuestionario sobre Situación Problema referente a la Inclusión Socio-educativa en Escenarios Educativos durante el ASPO* (Ver ANEXO). El mismo fue confeccionado ad hoc para la presente investigación a partir del *Cuestionario Situación Problema de Intervención Profesional* y el *Instrumento de Reflexión sobre la Práctica* (Erausquin, 2019). El Cuestionario ha sido elaborado acorde a la unidad de análisis delimitada para el estudio: *modelos mentales situacionales sobre intervenciones en inclusión socio-educativa durante el ASPO*. En el mismo hay dos tipos de preguntas abiertas: a) las que permiten la identificación de los sujetos en relación a diversas variables referidas a características individuales o profesionales y b) las proposiciones dirigidas a obtener información acerca del Modelo Mental sobre Situaciones Problema de Intervención Profesional y Aprendizaje Expansivo.

El Cuestionario indaga acerca de las distintas dimensiones que componen la unidad de análisis, para identificar el sistema representacional al que se refieren los sujetos en las narrativas, a saber:

- I La situación problema que se enfrenta y analiza.
- II La intervención que se desarrolla, desde el rol específico de orientador, docente o directivo.
- III Las herramientas utilizadas en la intervención.

- IV Los resultados de la intervención y la atribución de causas a sus resultados.

A su vez se han agregado preguntas al cuestionario, extraídas del Instrumento de Reflexión sobre el Aprendizaje Expansivo (Marder y Erausquin, 2016), para indagar dimensiones del aprendizaje expansivo a partir de lo vivenciado:

- V - Los aprendizajes autopercibidos a partir de la experiencia y los aprendizajes atribuidos a los otros.
- VI - Los cambios imaginados, identificados o propuestos a realizar a partir de la reflexión sobre lo vivenciado.
- VII - Los aspectos significativos de la *vivencia* experimentada por los agentes, según su perspectiva.

El uso de *cuestionarios escritos* en la indagación, desde el punto de vista cognitivo, tiene como rasgo más importante la exteriorización de las representaciones mentales, a través del sistema de la producción escrita (Néspolo, 2017). Su realización implica un proceso sujeto a un mayor grado de control por el hablante, en tanto la persona dispone de tiempo para organizar y corregir su mensaje y para planificar, establecer las metas y organizar el contenido.

Los cuestionarios escritos funcionan como *instrumento de reflexión,* ya que la *narración* introduce creencias y problematiza saberes instituidos, desde un punto de vista producto de la experiencia personal, a la vez que atravesados por aspectos emblemáticos culturales e históricos (Schlemenson, 2004). El narrar pone así de relieve aspectos de la subjetividad del narrador y de la situación en la que está implicado. Teniendo esto en cuenta, las narrativas desplegadas en los cuestionarios sirvieron como insumo para encuentros de reflexión conjunta sobre la práctica, sostenidos con los agentes.

5.7. Procedimientos de obtención de datos

Luego de la selección de las instituciones con las que se trabajó y de la gestión de las autorizaciones pertinentes con la Jefatura Regional, se acordó la realización de las entrevistas preliminares junto a los representantes de los

subsistemas de cada equipo escolar. Las mismas se llevaron adelante de manera virtual, dado el contexto de ASPO, siempre dentro del horario escolar y con previo acuerdo con las participantes.

Se acordó con los directivos de las instituciones la realización de una serie de seis Encuentros de Reflexión sobre la Intervención en Inclusión Socio-Educativa durante el ASPO, a desarrollarse de manera virtual.

Los encuentros fueron diseñados siguiendo el modelo del "Laboratorio de Cambio" utilizado en diversas investigaciones de la Teoría de la Actividad Histórico Cultural (Engeström, 1996; Engeström y Kerosuo, 2007; Engeström et al., 2014; Sannino et al., 2016a; Engeström y Sannino, 2010; Sannino et al., 2016b; Dome y Erausquin, 2015).

La Teoría de la Actividad ha sido desde el principio un abordaje que estudia la actividad en relación al cambio y al aprendizaje (Sannino, 2010b, Oswald y Perold, 2011). En este sentido, el potencial de esta tradición se ha desarrollado a través de programas de investigación que apuntan a la fusión entre esfuerzos de transformación de la práctica e investigaciones rigurosas sobre lo hallado (Sannino et al., 2016a).

Como se explicó, la Teoría de la Actividad ofrece técnicas y procedimientos aplicables a diversos ámbitos de estudio, planteándose como "un enfoque general, interdisciplinario, que ofrece herramientas conceptuales y principios metodológicos que deben ser precisados de acuerdo con la naturaleza específica del objeto que se estudia" (Engeström, 1996, p. 114). Se trata de una *metodología de investigación* que permite hallar contradicciones entre sistemas o subsistemas que, de ser atravesadas y reelaboradas, conducen a un *aprendizaje expansivo* de los agentes y a una construcción de nuevos objetos-objetivos compartidos entre los sistemas o subsistemas (Engeström, 1996; Yamazumi, 2006).

Como fue mencionado previamente, el *aprendizaje expansivo* es el objeto de estudio principal de la TAHC en sus últimas generaciones. El mismo podría definirse como un tipo de aprendizaje donde los sujetos involucrados en una actividad, al tomar contacto con las contradicciones del sistema, cruzan fronteras establecidas y crean redes entre sistemas o subsistemas que ayudan

a tomar, analizar, modelar, construir, explorar y probar una nueva relación inicial simple o un nuevo germen de actividad abstracto. Dicho proceso llega, en algunos casos, a reconceptualizar de manera concreta el objeto/objetivo del sistema del que los participantes forman parte (Davydov, 2008; Sannino et al., 2016a). Las *contradicciones* funcionan como motor de cambio, que solo será posible atravesando aquellas *zonas de desarrollo próximo* identificadas en y entre los sistemas o subsistemas.

En la metodología de investigación propuesta por la TAHC, se favorecen espacios de inter-agencialidad entre los distintos individuos que conforman el sistema a estudiar, para que puedan tomar contacto con las contradicciones presentes en su actividad, delimitarlas y construir zonas de desarrollo próximo que propicien atravesarlas con enriquecimiento de la práctica.

En este sentido, los Encuentros de Reflexión sobre la Intervención en Inclusión Socio-Educativa durante el ASPO, procuraron configurar espacios que favorezcan procesos de *comunicación reflexiva* sobre la práctica, entre los diversos agentes, en "un diálogo del pensamiento y la acción" (Schön, 1992) en y entre diversos subsistemas en juego. En esos espacios, las agentes de cada sistema y subsistema pudieron caracterizar su actividad, ser críticas de sus propias prácticas, trabajar interdisciplinariamente y también postular e imaginar la modificación de los objetivos y estructuras de esa actividad (Engeström y Kerosuo, 2007; Engeström, 2008; Warmington y Leadbetter, 2013).

En el marco de dichos encuentros, se solicitó a las participantes que elaboraran sus respuestas al Cuestionario *sobre una Situación Problema de Inclusión Socio-educativa en Escenarios Educativos durante el ASPO.* Al encontrarse dificultado el contacto directo presencial, debido a las medidas de distanciamiento sanitarias, el Cuestionario fue facilitado a través de un enlace a un documento online y anónimo, para ser autoadministrado por las participantes.

Las narrativas desplegadas en los cuestionarios sirvieron como insumo para un análisis colectivo compartido entre las agentes y con el investigador, constituyendo así un *material espejo* (Engeström el al. 1996; Engeström, 2009; Sannino, 2010a), ya que se presentaron problemas, interrogantes y desafíos

para la reflexión y el debate entre las participantes. A su vez, siguiendo a Holland et al. (1998), la autonarración es considerada como un potencial precursor de la agencia en las participantes. La presentación de dicho *material espejo* durante los encuentros de reflexión se realizó *s*iguiendo el principio metodológico de la *doble estimulación* como mecanismo esencial dentro de la TAHC para construir agencia y voluntad (Cole y Engeström, 2018; Davydov, 2008; Sannino et al., 2016a).

En este sentido, los relatos recogidos en los cuestionarios se presentaron posteriormente a la discusión, acompañados de *artefactos mediadores* consistentes en *conceptualizaciones* y *preguntas* acerca de las dimensiones que componen el sistema de actividad: los sujetos, los instrumentos de mediación y los objetos-objetivos del mismo, como así también la división de trabajo, la comunidad y las reglas que ordenan el funcionamiento del sistema. En este sentido, la devolución e intercambio de fragmentos de los relatos, junto a conceptualizaciones y preguntas aportadas por el investigador, apuntarán a que las participantes puedan plasmar sus perspectivas, compararlas, diferenciarlas y re-pensar lo vivido desde la multivocalidad (Engeström, 2001; Dome y Erausquin, 2015; Nespolo, 2015).

Los intercambios promovidos con esta *metodología de investigación* a su vez apuntaron a la exploración de la actividad en su dimensión histórica, de modo que el trabajo con el pasado y presente del sistema posibilite la delimitación de elementos de utilidad para el futuro del mismo o de los subsistemas, y/o intervenciones similares a las destacadas por los relatos. En este sentido, al hacer foco en intervenciones recientes, dentro de un nuevo contexto de actividad marcado por el ASPO, los espacios de reflexión permitieron indagar algunos elementos de la *memoria organizacional* que podrían ser re-mediatizados por el sistema como ejemplos de resolución de problemas en el futuro (Engeström, 2008).

Por otro lado, en el transcurso de los encuentros, se expusieron algunas partes clave de las normativas y guías de acción con las que cuentan las agentes, poniéndolas a prueba como herramientas o instrumentos de mediación para la resolución de los problemas que los agentes enfrentan. Se

han seleccionado a este fin extractos que identifican temáticas o lineamientos generales de intervención de los siguientes documentos expedidos por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires: Documento de trabajo n°1 sobre aprendizaje escolar para equipos orientadores escolares, 2008; Disposición n°76 sobre roles y funciones del equipo de orientación escolar, 2008; Comunicación conjunta n°1 con puntuaciones acerca de Reuniones de Equipo Escolar Básico, 2008; Disposición n°59 sobre orientaciones para procesos de enseñanza con niños que presentan dificultades específicas del aprendizaje, 2013; Comunicación conjunta n°1 sobre propuestas de atención domiciliaria en infancias y juventudes con dificultades derivadas de situaciones referentes a la salud mental, 2016; Comunicación conjunta n°1 “La lección más grande del mundo” sobre inclusión, calidad y equidad educativas, 2017; Documento de trabajo “Educación inclusiva de niños, niñas y adolescentes, jóvenes y jóvenes adultos con discapacidad en la provincia de buenos aires”, 2017.

Se planifico, luego de cuatro a seis meses transcurridos desde la primera serie de encuentros, la realización de un último encuentro de *seguimiento y reflexión* con las participantes, para indagar el surgimiento o no de posibles expansiones de la actividad, proyectadas a partir de la reflexión. En el mismo, se buscó identificar de las acciones implementadas, los obstáculos detectados y/o las condiciones delimitadas por los sujetos para implementar o no dichas acciones dentro del funcionamiento del sistema y sub-sistemas.

De esta manera, la implementación de los encuentros puede contribuir a la exploración, desde una óptica etnográfica, de las conceptualizaciones y las estructuras de significados que emergen de un proceso de *reflexión sobre la práctica* de las agentes del sistema (Scaratti et al., 2009; Hernández Sampieriet al., 2010). El trabajo conjunto en los encuentros tenía como objetivo promover la discusión y elaboración de la práctica profesional en inclusión, por parte de las agentes, delimitando aquello que conceptualizaron como facilitadores y como obstáculos, como contradicciones y como nudos críticos de su actividad.

La serie de encuentros constituyó un contexto de estudio en sí mismo. Su análisis se focalizó en la realización y construcción de las prácticas cotidianas

en relación a las problemáticas de inclusión socio-educativa, los recursos disponibles y las perspectivas sobre los problemas y las acciones que tienen los agentes, lo que provee información relevante sobre los sistemas de actividad delimitados, vitales para el desarrollo de futuros proyectos (Dome y Erausquin, 2015).

5.8. Análisis de datos.

Para realizar el análisis, los datos obtenidos con cada uno de los instrumentos de recolección fueron sometidos a la clasificación, registro y tabulación pertinentes. Se trabajó en la *triangulación* de las fuentes, delimitando y articulando las perspectivas emanadas de diferentes instrumentos de recolección y diferentes agencias profesionales con diferentes disciplinas académicas de base.

Conforme a la estrategia referenciada por Vasilachis de Gialdino (2006), se realizaron operaciones de codificación (abierta, teórica y selectiva) y de comparación constante, lo que permitió identificar y categorizar información, descontextualizándola y recontextualizándola, analizando sus relaciones y dimensiones. De este modo se logró satisfacer criterios de parsimonia o economía científica y de alcance, procurando ampliar el campo de aplicación de la teoría sin perder el anclaje empírico.

Para el análisis de datos recogidos con el *Cuestionario sobre Situación Problema referente a la Inclusión Socio-educativa en Escenarios Educativos durante el ASPO* se utilizó una Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Educativa en Inclusión construida ad hoc para la presente investigación (Ver ANEXO). La misma se encuentra adaptada de la *Matriz de Análisis Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Psicoeducativa* (Erausquin y Basualdo, 2017; Erausquin, 2019), incorporando además componentes centrales de la *Matriz de Análisis Complejo de Aprendizaje Expansivo* (Marder, Erausquin, 2016; Erausquin, 2019).

La Matriz de Análisis utilizada está organizada en torno a cinco Dimensiones de la Unidad de Análisis “Agencia Educativa Inclusiva”. En cada Dimensión se especifican diferentes Ejes de análisis, que constituyen diferentes líneas ordenadoras de posibles movimientos, cambios, avances o retrocesos de la

reflexión desde, en y sobre la práctica (Schon, 1992), con Indicadores 1 a 5, compatibles con el "giro contextualista o situacional" en la intervención socio-educativa (Baquero, 2002). .

Las Dimensiones y Ejes seleccionados son los siguientes:

I La situación problema que se enfrenta y analiza.

Esta dimensión explora las características de la Situación Problema relatada.

Dentro de la misma el eje 1 de análisis indaga la *simplicidad o complejidad de la situación problema* relatada, en relación al contexto o entre diferentes contextos.

El eje 2 de análisis indaga la *descripción o explicación del problema*, o sea, si se explican los problemas presentados o si solamente se los describe, y si se los explica, si se trata de inferencias o hipótesis.

El eje 3 de análisis indaga la *especificidad disciplinaria y la articulación con otras disciplinas*, del enfoque del problema presentado, en relación al rol profesional del sujeto relator en el sistema educativo y en relación con los roles y disciplinas de otros actores profesionales que también enfrentan el problema.

El eje 4 de análisis indaga la *historización,* su riqueza o escasez y *la mención de antecedentes históricos y sus relaciones con el problema*.

El eje 5 de análisis indaga *las relaciones causales establecidas en relación con los problemas relatados*.

El eje 6 indaga el perspectivismo *que plantean los sujetos en un continuo que va desde un realismo puro de naturalización de lo dado, a la presencia de diversas perspectivas al considerar el problema*.

El eje de análisis 7, último de esta dimensión, indaga si *los sujetos personalizan los problemas o consideran la trama interpersonal e institucional en sus planteos, o ambas cosas, relevando conflictos y dilemas éticos*.

II La intervención que se desarrolla, desde el rol específico de orientador, docente o directivo.

Esta dimensión explora las características de la intervención profesional llevada adelante por los agentes ante el problema planteado.

En esta dimensión, el eje de análisis 1 indaga *la participación del agente en la decisión de la intervención, así como la participación de otros agentes en la misma decisión en forma colaborativa*.

El eje de análisis 2 indaga *la simplicidad o complejidad de las acciones aproximándose a un proceso de intervención*.

El eje de análisis 3 explora *la inter-agencialidad en las intervenciones relatadas*.

El eje 4 de análisis explora los *objetivos de la intervención que plantean los agentes, si uno o varios, si están claros y cómo es su articulación*.

El eje número 5 analiza *la dirección o destinatarios de la intervención, si se interviene sobre individuos, tramas intersubjetivas, dispositivos institucionales o una articulación de esos tres planos.*

El eje de análisis 6 indaga la presencia y la articulación sucesiva o simultánea de acciones de indagación y ayuda en la intervención.

El eje de análisis 7 indaga la pertinencia y especificidad de la intervención respecto al problema planteado y al rol del agente, modelo de trabajo y marco teórico.

El eje de análisis 8 indaga la valoración, compromiso y distanciamiento del relator con la intervención y su apertura a alternativas.

III Las herramientas utilizadas en la intervención.

Esta dimensión explora las características de las herramientas que los agentes relatan haber desplegado en la intervención.

En ella, el eje de análisis 1 explora *la cantidad y diversidad de herramientas en uso* en cada relato.

El eje de análisis 2 indaga el *carácter genérico o específico de las herramientas mencionadas, incluyendo pertinencia disciplinaria con relación al rol profesional y al marco teórico que las avala*.

IV Los resultados de la intervención y la atribución de causas a sus resultados.

La dimensión indaga los resultados de la intervención y sus atribuciones, según las respuestas de los agentes en sus relatos.

Aquí, el eje 1 de análisis indaga *la respuesta sobre los resultados y su atribución a uno o diversos factores de la intervención*.

El eje 2 de análisis indaga *la consistencia de los resultados relatados con el problema construido y la intervención realizada incluyendo su pertinencia y especificidad en relación al contexto*

V Los aprendizajes autopercibidos a partir de la experiencia y los aprendizajes atribuidos a otros.

Esta dimensión, extraída de la *Matriz de Aprendizaje Expansivo* (Marder y Erausquin, 2016) indaga acerca de los aprendizajes autopercibidos a partir de la experiencia relatada.

El eje 1 de análisis indaga *el reconocimiento de aprendizaje y el tipo de aprendizaje autopercibido, en cuanto a componentes cognitivo, relacional y emocional*.

El eje 2 de análisis indaga *los contenidos del aprendizaje autopercibido y su relación con diferentes contextos en interrelación*.

El eje 3 de análisis indaga acerca de *la identificación de los sujetos del aprendizaje.*

A través del análisis multidimensional, en profundidad, se identificaron frecuencias de los indicadores de cada eje y dimensión, que permitieron delimitar características comunes y diferentes en las respuestas de los actores, en tanto eran recurrentes o aisladas en los modelos mentales situacionales desplegados. Así, la constatación de frecuencias, junto al análisis interpretativo del contenido, posibilitó identificar fortalezas, heterogeneidades y nudos críticos (Erausquin et. al., 2011) en la profesionalización de las participantes, en materia de agencia para la inclusión socio-educativa.

Las características relevadas, si eran compartidas, podía deberse, entre otras cosas, a los sistemas societales e institucionales en los que las agentes llevan adelante sus prácticas. A su vez, tales características pueden diferenciarse o aproximarse a las de los agentes de otra escuela, que operaría como superficie de contraste.

Si dichas características no se presentaban del mismo modo en las diferentes agentes ni en las diferentes escuelas, podía ello vincularse a: a) diferencias formativas en las disciplinas de base, b) aprendizaje profesional desarrollado de modo diferente en el mismo escenario escolar o en diferentes escenarios escolares, c) intensidad, continuidad y riqueza del trabajo en equipo y de la co-construcción de *agencia relacional* y *experticia relacional (Edwards, 2011)* en la conformación del rol profesional de cada una, d) diferentes demandas y exigencias sociales, en general, y de alumnos y tutores, en particular, con relación al tipo de tarea esperada de y requerida a cada uno de las agentes y los equipos, en los diferentes sub-sistemas o sistemas de actividad y/o e) diferentes demandas y exigencias de parte de la sociedad, para su vida personal y su vida profesional, derivadas del contexto de epidemia Covid19 y ASPO en Argentina.

Se ofrece a continuación un ejemplo de las preguntas del Cuestionario y de la posible interpretación en base a una de las dimensiones y a uno de los ejes de análisis que comprenden la Matriz.

Ejemplo de pregunta del Cuestionario

Identifique una situación problema concerniente a la Inclusión Educativa, en relación a la cual Ud. haya participado de acuerdo a su rol y funciones en el ámbito educativo.

Ejemplo Dimensión I Situación problema, Eje 2 De la descripción a la explicación del problema.

Indicadores

2.1

- No describe ni explica el problema.

2.2

a. Describe el problema sin explicarlo.

b. Enuncia un esquema abstracto de problema sin describirlo.

2.3

- Menciona alguna inferencia más allá de los datos.

2.4

- Da una hipótesis sobre causas, factores o razones.

2.5

- Da una hipótesis compleja con diversas combinaciones de factores en interrelación.

En relación a las entrevistas preliminares y los encuentros de reflexión conjunta sobre la práctica, el procedimiento analítico se focalizó en el *análisis de contenido interpretativo* como técnica de tratamiento cualitativo de datos que posibilitó realizar inferencias reproducibles y válidas de dichos datos al contexto de los mismos (Krippendorff, 1980). Según Krippendorff (op.cit.) este tipo de análisis está constituido por un conjunto de métodos y técnicas de investigación destinadas a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, así como la

formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos. Para tal propósito se procedió a la transcripción de los encuentros en primera instancia.

Para el análisis del material transcripto, la *metodología etnográfica* proveyó elementos que se adecúan a la complejidad desplegada en los encuentros, ya que subraya la importancia del lenguaje como práctica social, enfoca sentidos y significados de los participantes a través de la re-construcción de la experiencia, y reconoce al investigador como parte del mundo social observado (Marcus, 2001; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Dicho análisis apuntó a describir las estructuras emergentes de significados en el marco de un proceso orientado al análisis compartido de la práctica, pesquisando giros, movimientos, cambios ideados o imaginados por agencias e inter-agencias, y procesos de co-construcción y apropiación de sentidos, significados y herramientas emergentes en las "vivencias" y en los aprendizajes individuales y colectivos identificados (Vygotsky, 1994; Erausquin et. al., 2016).

El conjunto de los procedimientos de elaboración y análisis posibilitaron construir respuestas sobre las cuestiones indagadas en el presente proyecto. El marco teórico de fundamento, en línea con la estrategia referenciada por Vasilachis de Gialdino (2006), es considerado información equivalente, que es comparada con la *teoría emergente* devenida de los datos, la cual se integra al proceso general descripto.

El tratamiento de la información relevada se realizó a través del programa informático de análisis cualitativo Atlas /ti.

5.9. Ética.

Antes de proceder a la obtención de datos se tomó contacto con las autoridades de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y de la Jefatura Distrital de La Plata para solicitar la autorización del trabajo a realizar con los *equipos escolares básicos* de los establecimientos educativos seleccionados. Previamente a la administración de los cuestionarios, se cumplió con el requisito del *Consentimiento Informado de las participantes* (Se incluye el modelo en el ANEXO), a las que se les brindó información sobre los alcances de la investigación, asegurándoles la confidencialidad y anonimato de los datos.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS

El presente capítulo presenta los resultados derivados de la administración de Cuestionario *sobre Situación Problema referente a la Inclusión Socio-educativa en Escenarios Educativos durante el ASPO* y la realización de Encuentros de Reflexión sobre la práctica en Inclusión junto a agentes de dos escuelas primarias. En el caso de la Escuela Primaria n°1, también se cuenta con entrevistas semi-dirigidas realizadas a diversos agentes.

Los resultados son expuestos separando el trabajo de indagación realizado con cada uno de los equipos escolares que componen la muestra.

6.1. ESCUELA PRIMARIA 1

El trabajo de campo con la primera institución comenzó a finales del año 2019. Es una escuela de educación primaria ubicada en la periferia de la ciudad de La Plata de jornada simple con dos turnos. En un principio se realizaron visitas a la escuela para observar la dinámica de la institución y realizar entrevistas al equipo directivo. En las primeras entrevistas la directora y la vicedirectora plantearon, como principal problemática para la inclusión socio-educativa, la relación con las familias de los alumnos y alumnas. Según el equipo directivo, resultaba muy dificultoso sostener un vínculo fluido entre docentes y padres, madres y otros tutores. Desde la dirección habían propuesto diversas actividades para involucrar de manera más cercana a las familias con los procesos educativos de los alumnos, sin demasiados logros. Por ejemplo, habían planteado que a fin de año las familias tuvieran la posibilidad de realizar una evaluación de los procesos de enseñanza desplegados, lo cual había producido una reacción negativa por parte de las maestras de grado, al no considerar pertinente que las familias pudieran opinar sobre su labor. Finalizando esta primera aproximación se acordó con la institución la realización de una serie de encuentros a principios del año 2020 para analizar y trabajar las problemáticas de inclusión socio-educativa que enfrentaban en su práctica cotidiana.

Durante comienzos del 2020 la intervención pautada se vió imposibilitada ante la suspensión de clases presenciales el 15 de Marzo debido a la expansión del COVID-19, un día antes del comienzo del trabajo pautado. De

todas maneras, se sostuvo contacto con el equipo directivo y se pautaron una serie de entrevistas durante el mes de Junio de ese mismo año.

Se realizaron entrevistas individuales vía Zoom con dos miembros del equipo directivo, dos miembros del equipo docente y dos miembros del equipo de orientación escolar de la institución.

Hacia finales de ese mismo año, se llevó adelante un encuentro de discusión virtual con modalidad de Taller, junto a la directora, la vicedirectora, el equipo de orientación escolar, varias docentes de grado y profesores de áreas como música, inglés y educación física. Teniendo en cuenta los planteos del equipo directivo en las entrevistas preliminares, el encuentro fue planificado con el objetivo de discutir la relación entre escuelas y familias en el contexto de enseñanza virtual. A fines de ese año se acordó la realización de los encuentros pautados para el año 2021, ya sea de manera virtual o presencial.

A comienzos del año 2021 la realización de dichos encuentros se vió interrumpida durante la primer parte del año debido a que la directora de la institución, luego de 23 años de trabajo allí, solicitó un traslado a otro colegio. En simultáneo, solicitaron traslado la orientadora social y la orientadora educacional, que también tenían amplia trayectoria de trabajo en la escuela.

En la segunda mitad de año, y con el acuerdo de la nueva directora, pudieron realizarse cinco encuentros de trabajo virtual con tres maestras de grado (una por ciclo), la nueva orientadora educacional y la vicedirectora de la institución. Los encuentros tuvieron una duración de 50 minutos cada uno, con una frecuencia que varió entre semanal y quincenal, dependiendo de las demandas afrontadas por el equipo de la institución.

Finalmente, se realizó a comienzos del año 2022 un último encuentro virtual con las mismas participantes, de cierre del proceso, para ponderar posibles repercusiones de lo trabajado en el año anterior.

El equipo directivo de la institución se mostró en general muy dispuesto a facilitar espacios de reflexión conjunta con los actores de la institución, incluso en momentos de cambios tan vertiginosos como los producidos a raíz de la pandemia del Covid 19.

6.1.1. Análisis de las entrevistas realizadas a miembros de los sistemas de la ESCUELA 1

El análisis de contenido de carácter interpretativo sobre el material recolectado en las entrevistas se centra en tres ejes principales:

- Condiciones que favorecen o dificultan la inclusión educativa de alumnos y alumnas, de docentes, de directivos, de orientadores, y los lazos y vínculos entre ellos.

- Características de los vínculos entre los agentes educativos y los tutores o familiares que conviven con los/las niños/as, en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio.

- Características de la dinámica de actividades e interacciones entre Equipos Directivos, Equipo de Orientación Escolar y Equipo Docente, dentro del trabajo escolar, en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO).

El encuadre teórico brindado por la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström y Sannino, 2020) posibilitó detectar y ponderar una serie de contradicciones y potencialidades que se manifestaron en la actividad de los sistemas o sub-sistemas indagados, para el trabajo de inclusión socio-educativa de los/as niños/as durante el primer año de trabajo en pandemia.

El análisis de las narrativas de los agentes permite realizar inferencias acerca de sus interacciones en torno a los problemas a resolver. De este modo, pueden identificarse características de las *estructuras de inter-agencialidad* conformadas en sus intervenciones, así como algunas modificaciones en las mismas, que comenzaron a configurar un cambio o transición abierto a la innovación, en respuesta a las nuevas necesidades.

Dentro del eje 1, que analiza las condiciones que según las agentes favorecen y/o dificultan la inclusión socio-educativa en la coyuntura presentada por el COVID-19, todas las entrevistadas presentaron a la conectividad digital

como la herramienta que posibilita o impide el acceso de todos los niños a la educación en dicho contexto.

Por un lado, las agentes refieren que mantener la comunicación via digital en esa coyuntura ha favorecido un vínculo más estrecho con algunos alumnos, permitiendo trabajos más focalizados y particulares en aquellos casos que lo necesitaron. Esto se llevó adelante, por ejemplo, enviando consignas adaptadas, distintas a las consignas grupales, a los tutores de los niños con necesidades educativas especiales.

Por otro lado, según las agentes, la desigualdad en el acceso a la conectividad produjo, en la coyuntura de *enseñanza a distancia*, fuertes dificultades en el acceso a la educación de los sectores más vulnerados. En palabras de las entrevistadas:

VICEDIRECTORA "*Te diría que es algo económico, porque la conectividad se da por datos. El soporte tecnológico es lo que nos sostiene porque no nos podemos ver. No tienen como nosotros un plan y tienen liberado el teléfono.*"

DIRECTORA "*Muchas familias se comunican con datos. Se les terminaron los datos y chau, no tienen más comunicación.*"

Para estos casos, relataban que la única estrategia que podían sostener era la entrega de Cuadernillos del Ministerio de Educación de la Nación, cuando se daban los bolsones de alimentos a las familias, para que los alumnos pudieran realizar las actividades.

A su vez, en aquellos casos en que fue posible algún tipo de conectividad digital, las agentes refirieron como obstáculo la dificultad de algunas familias o tutores para poder acompañar el proceso pedagógico de los niños.

MAESTRA DE GRADO 2

"*No todos los chicos tienen posibilidad de que los padres acompañen. Estoy viendo respuestas siempre de los mismos nenes. Hay chicos que no han resuelto ni una actividad. Cuando pregunto, contestan los padres que están*

haciendo de a poquito, pero no es la misma respuesta que puede uno ir manejando en el aula, allí hay más posibilidades."

ORIENTADORA ESCOLAR

"*En algunos casos de alumnos con PPI* (Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión) *el tema del acompañamiento familiar se dificulta porque no tienen recursos, no saben cómo ayudar. Ahí uno tiene que acompañar más*".

En el análisis de estas primeras entrevistas, este eje cobra especial relevancia en relación a las contradicciones y tensiones relevadas dentro de la institución escolar, como sistema de actividad tendiente a la inclusión socio-educativa de los/as niños/as matriculados. Sin desconocer lo inesperado de la coyuntura marcada por la pandemia mundial y el ASPO, tal situación pareciera haber potenciado desigualdades y tensiones ya presentes, a saber: a) falta de acceso a recursos tecnológicos (agravados por el retroceso en políticas de mayor conectividad como el Plan Conectar Igualdad), b) tensiones en los vínculos entre el equipo escolar y las familias en lo referente al acompañamiento de los procesos pedagógicos de los niños, y c) discontinuidad en la asistencia de los alumnos y alumnas atribuida a una prioridad comprensible en algunos grupos familiares de resolver situaciones de supervivencia básica.

La novedad de la coyuntura mencionada puede ubicarse en el hecho de que estas desigualdades en algunos casos impidieron la inclusión de algunos niños y niñas en el sistema educativo, al tener un nulo o casi nulo contacto con la institución. A su vez, se resaltó la vital importancia de la asistencia presencial de algunos niños/as a la institución, como único contacto con una propuesta pedagógica sistemática y compartida en tiempo y espacio con un colectivo conformado por alumnos, alumnas y docente.

Finalmente, este eje puso de manifiesto el escaso espacio constituido previamente, en el trabajo cotidiano, para pensar estrategias pedagógicas que incorporaran genuinamente la diversidad de alumnos y alumnas, con sus ritmos disímiles de aprendizaje, en un programa común, y menos aun, para

transformar las diversidades entre unos y otros en un potencial para el enriquecimiento del conjunto, en tanto *comunidad de aprendizaje* (Rogoff, 1997). Esto se manifestó en las entrevistadas al referir como ventaja el poder trabajar de manera individual y separada con alumnos con necesidades educativas especiales, sin tener que estar ocupándose simultáneamente de un grupo grande de alumnos cuyo aprendizaje está a su cargo.

En el eje 2, de análisis de los vínculos entre actores escolares y tutores o familiares que conviven con los/as niños/as, las entrevistadas relatan que en esta coyuntura los vínculos con los tutores en general se han estrechado y han trascendido el mero intercambio pedagógico.

ORIENTADORA ESCOLAR - "*La comunicación con las familias se está dando de una manera distinta. Se da más en relación a lo afectivo, lo emocional y ellos también lo esperan del otro lado. (…) Se puede llegar de otra manera. (…) Es más del orden de la contención, de la escucha*".

DIRECTORA- "*Encontrarte con el otro más allá del título, del rol que cumplís en ese momento. Los maestros también se sienten movilizados, se sienten diferentes.*"

DIRECTORA - "*Los profes estaban siempre de costado. Ahora se sumaron a los grupos porque querían estar. Las familias les cuentan y para las familias son caras visibles.*"

MAESTRA DE GRADO 1 - "*El grupo que tengo de 5 a la mañana los tuve el año pasado. Al principio tenía el contacto con la tarea por grupo. Luego hablé con la directora para acercarme un poco más porque el contacto era muy general y le pedí permiso para ir llamando a las familias, viendo uno por uno. Muy agradecidos de cómo estamos manejando esto, de que estuviéramos aunque no estuviéramos.*"

En este eje puede observarse, por un lado, la aparición de la dimensión afectiva como elemento de potencia y sinergia positiva para el vínculo pedagógico entre docentes-tutores-niños y la importancia de la institución

escolar en el acompañamiento y sostén afectivo, por fuera de la dimensión pedagógica, en un momento como el vivido. Tal relevancia destacada de las dimensiones afectiva y vincular pueden considerarse manifestaciones de un giro hacia considerar la unidad afectivo-intelectual que compone la *vivencia* - o pereshivania (Vigotsky, 1994; Erausquin et. al., 2016) - dentro de los procesos educativos. Por otro lado, la coyuntura atravesada puso en el centro la importancia del acompañamiento de los y las tutores en la enseñanza de los/as niños/as y las ventajas de un vínculo a través del cual ellos y ellas pudieran participar activamente en los proyectos pedagógicos de los/as niños/as a su cargo.

Finalmente, en relación al eje 3, de análisis de la dinámica interinstitucional entre sistemas o subsistemas de actividad, en el primer año de la pandemia, las entrevistadas señalaban de forma unánime que los vínculos entre quienes conformaban el equipo directivo, el equipo docente y el equipo de orientación escolar se habían estrechado significativamente.

DIRECTORA - "*Pudimos sostener las REEB (Reuniones de Equipo Escolar Básico) en serio (…). La pandemia permitió decir nos juntamos por zoom tal día. Primero con las maestras, después con los profes y cada 15 días, por equipos de trabajo: las maestras, los profes de inglés, de educación física, todos juntos.*"

VICEDIRECTORA -"*En las REEB era impensable que estuvieran los profesores. Primero pudimos tener las típicas que no podíamos tener, después tuvimos reuniones de áreas, con los profesores. Después tuvimos reuniones los docentes con las áreas especiales. Se generó un entramado de experiencias, de intercambio de respuestas.(…)Hemos tenidos momentos de encuentro que son inéditos en un espacio de escuela real. Por lo menos como equipo directivo, uno siempre se tiene que estar parando por alguna situación que emerge. Son cosas que se interrumpen permanentemente, cosas que tienen que ver con el tiempo y el espacio (…) Por un lado nos permite en cada plenaria ver qué le falta a cada docente (tiempo para planificar, para escribir, necesita conocer la realidad de la familia, escuchar a esa mamá, papá o chico).*"

ORIENTADORA DE APRENDIZAJES - "*Tenemos más comunicación del EOE con las docentes porque en el día a día debemos contactarnos para ver las actividades que hacemos con los chicos, que tengan una continuidad, ver quienes mandaron tarea o no para llamar, comunicarnos. Con los docentes que antes nos repartíamos ahora preguntamos todos.*"

MAESTRA DE GRADO 1 -"*Nos empezamos a comunicar mucho más entre nosotras. Yo a las chicas las veo, tengo el equipo al lado del salón pero era de pasada el contacto muchas veces. Ahora hablamos mucho más y por ahí no me doy cuenta pero es mucho el tiempo que pasamos hablando de los nenes. Con la directora hablamos en las reuniones y también por separado.*"

ORIENTADORA ESCOLAR - "*La comunicación en la escuela es otra, ahora es constante, capaz son las 7 de la tarde y estamos comunicadas, o un domingo. Es más constante, capaz no hay un horario o un orden. (...) No es algo raro para mí pero ahora es más intenso.*"

El presente análisis muestra cómo el primer año de trabajo en ASPO ha profundizado las contradicciones presentes en el sistema poniendo en riesgo el objeto/objetivo del mismo, especialmente con los grupos sociales más vulnerados o vulnerabilizables. Ante esto aparece claramente la necesidad de una práctica que pueda favorecer la agencialidad de los sujetos del sistema en cuestión. En este sentido, las narrativas dan cuenta de un momento en el cual la inter-agencialidad dentro de la institución toma las características de una comunicación reflexiva (Engeström, 1996), emergiendo potencialidades en relación a la crisis del sistema por efecto de la epidemia y el ASPO. Es decir, emerge un grado de discusión que obliga a los sujetos a pensar y problematizar el objeto/objetivo del sistema de actividad del que forman parte y enfrentar las tensiones, diferencias y contradicciones que existían previamente, pero parecen haberse intensificado. Las agentes refieren mayor discusión y coordinación de trabajo entre equipos para establecer objetivos y estrategias que permitan sostener el acceso a la educación de los alumnos y

alumnas. Esto permite delimitar, en principio, una *zona de desarrollo próximo* institucional (Vygotsky, 1994) y desplegar, poner a prueba y reformular prácticas mediante el *cruce de fronteras* (Engeström, 2001) creativo entre los conocimientos y prácticas que poseen y realizan unos y otros. "*Se ha hablado tan mal de la escuela, de las prácticas y creo que es una chance de hacer algo distinto y de reformular un montón de cosas*" menciona la vicedirectora.

Efectivamente, las narrativas recolectadas muestran que el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), si bien ha traído aparejado mayores dificultades para la inclusión socio-educativa de aquellos grupos poblacionales con acceso limitado o nulo a la conectividad digital, ha producido un quiebre en el *guión* pre-establecido del sistema educativo, que ha obligado a sus agentes a generar respuestas inéditas.

La coyuntura inicial provocada por la pandemia interpeló al *programa escolar moderno* de tal manera que los sujetos, para seguir participando en el sistema, se vieron requeridos de y convocados a realizar procesos reflexivos importantes sobre qué se enseña, qué es lo primordial, qué alcance tiene, para qué se enseña, con quiénes se enseña. Así, en el desafío de adaptar el sistema educativo al contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio se detecta la aparición de *células germen* (Davydov, 2008) o *pistas cognitivas* (Daniels, 2015) para que, terminado el aislamiento, pudieran favorecerse procesos de trabajo inter-agencial que promuevan dispositivos de enseñanza/aprendizaje más equitativos, participativos y justos.

Es en este momento y espacio que se realiza la indagación, junto a los actores escolares, lo que también puede haber favorecido un asentamiento del trabajo colectivo, apoyado en la reflexión crítica sobre la práctica y la interdisciplina, como co-construcción de nuevos *entramados* (Cazden, 2010) que potencien una gestión progresiva de más y mejores propuestas educativas inclusivas y de calidad.

6.1.2. Modelos mentales situacionales de agentes educativos de ESCUELA 1 para la resolución de problemas de inclusión socio-educativa en contexto de ASPO.

Como fue desarrollado previamente, se utiliza la categoría de Modelo Mental Situacional (Rodrigo, 1997; Erausquin y Basualdo, 2008; Erausquin, 2019) para referirse a las representaciones mentales situadas que se expresan en las narrativas de los agentes. Consisten en una recuperación activa, parcial y flexible de los trazos esquemáticos de una vivencia que se encuentra *guiada* por las condiciones de la situación y las demandas de la tarea (Rodrigo y Pozo, 2001)

En el encuentro virtual de discusión con modalidad Taller se solicitó a las participantes que completaran un instrumento de reflexión sobre alguna situación problema de la práctica referente a la inclusión socio-educativa ocurrida entre el inicio del ASPO y el comienzo del taller.

A continuación, se analizan los datos y las narrativas desplegadas en el *Instrumento de Reflexión sobre Situación Problema en Escenarios Educativos* administrado a las participantes en el Taller. El análisis fue realizado en base a la **Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Educativa en Inclusión** (Ver Anexo). En el presente análisis multidimensional, en profundidad, se identifican frecuencias de los indicadores de cada eje y dimensión, que permiten delimitar características comunes y diferentes de las respuestas de los actores, en tanto son recurrentes, parcialmente compartidas, o aisladas en los modelos mentales desplegados. Así, la constatación de frecuencias, junto al análisis interpretativo del contenido, permiten detectar fortalezas, heterogeneidades y nudos críticos (Erausquin et. al., 2011) en la profesionalización de las participantes en materia de agencia para la inclusión socio-educativa.

Características de la muestra en Escuela 1

ROL	Gen.	Edad	Años Antig.Educ	Años Institución
MG	F	46	6	2,5
MG	F	37	11	4
MG	F	41	11	0 (5 meses)
OE	F	50	25	0 (meses)
VDIR	F	48	24	3

Tabla 1 – Aspectos generales de los datos laborales de las participantes ESCUELA 1

Como se dijo anteriormente, en los encuentros participaron la vicedirectora, la orientadora educacional y tres maestras de grado, una por cada ciclo. En cuanto a los aspectos más generales, primero se observa algo común a los equipos de trabajo de otras escuelas, especialmente primarias, y es que la gran mayoría de agentes son mujeres o se autoperciben como tales. Las personas autopercibidas como varones ocupan generalmente roles de profesores especiales de materias como música, inglés o educación física.

Por otro lado, puede observarse que la gran mayoría de las participantes en el taller tenían más de una década de trabajo en el sistema educativo. No ocurría lo mismo en relación al trabajo en la institución, ya que algunas participantes se habían incorporado al equipo de la escuela hacía pocos meses. Puede considerarse una característica recurrente del sistema educativo la constante movilidad de los agentes que forman parte agencial de las instituciones. Los sistemas de actividad que conforman cada institución educativa están integrados por un conjunto de agentes que, por lo menos en nuestro contexto, cambian regularmente. Esto puede plantear un desafío para la acumulación de experiencia y adaptación a las reglas generales del sistema educativo, para una comunidad particular.

Por eso, esta característica del funcionamiento de estos sistemas requiere un trabajo especial de reconstrucción y reelaboración de la memoria secundaria. Es decir, en este tipo de sistemas de actividad (Engeström et al., 1992), la memoria colectiva de la institución tendría que recuperarse en forma sistemática y estratégica. Tal recuperación contribuiría a contrarrestar las sucesivas fracturas del recuerdo de acontecimientos que sucedieron en su historia, al desaparecer el contacto con los agentes que disponen de dicho saber sobre realidades locales y que ya no están cuando nuevos agentes llegan a ocupar su lugar.

Dimensión I – Situación Problema

ROL	SITUACIÓN PROBLEMA	Dim.SP Eje 1	Dim.SP Eje 2	Dim.SP Eje 3	Dim.SP Eje 4	Dim.SP Eje 5	Dim.SP Eje 6	Dim.SP Eje 7
MG	Alumno de 1er año con dificultades de organización y dispersión	4	3	4	3	3	2	3
MG	Falta de conectividad en alumnos que impedía sostener propuestas de inclusión	3	4	1	1	2	2	1b
MG	Alumno con el que no se tenía contacto. Madre alude a un problema de salud	3	4	1	2	2	2	2b
OE	Contactar dos hermanos que se habían ido a vivir con el padre al campo sin conexión	3	3	2	3	2	2	1b
VDIR	Garantizar continuidad pedagógica y cuidado en ASPO	4	4	5	4	3	3	3

Tabla 2 - Dimensión I Situación Problema ESCUELA 1

La primera dimensión analiza las características de la Situación Problema relatada, que en este caso había tenido lugar durante Pandemia y ASPO, y en relación a la narrativa sobre la situación problema recortada, se presentan las características de los modelos mentales de las participantes.

El eje 1 de análisis indaga la *simplicidad o complejidad de la situación problema* relatada en relación al contexto o entre diferentes contextos. Tres de las participantes (dos maestras y la OE) relatan problemas de inclusión educativa complejos y multidimensionales (indicador 3), aunque sin especificar el tipo de relaciones que tienen entre sí sus elementos o partes. Las otras dos participantes (una maestra y la vicedirectora) relatan problemas complejos, incluyendo además la especificidad de interacciones y/o relaciones entre factores propios del escenario o contexto educativo (indicador 4).

El eje 2 de análisis indaga la *descripción o explicación del problema*, o sea, si se explican los problemas presentados o si solamente se los describe, y si se los explica, si se trata de inferencias o hipótesis. Dos de las participantes (una maestra y la OE) realizan alguna inferencia más allá de los datos presentados para explicar el problema (indicador 3), mientras que las otras dos maestras y la vicedirectora establecen hipótesis causales explícitas que orientan la intervención (indicador 4).

El eje 3 de análisis presenta resultados más dispersos. El mismo indaga la *especificidad disciplinaria y la articulación con otras disciplinas*, del enfoque del problema presentado, en relación al rol profesional del sujeto relator en el sistema educativo y la relación que establece con los roles y disciplinas de otros actores profesionales que también enfrentan el problema. Dos maestras plantean problemas complejos pero que son inespecíficos respecto a la intervención desde su rol (indicador 1), enfocando problemáticas de falta de acceso a necesidades básicas o a derechos de los alumnos, pero sin poder delimitarse el aspecto pedagógico. La orientadora escolar relata un problema específico en relación a su rol profesional pero de manera genérica (indicador 2). Una de las docentes relató un problema específico en relación a su rol que a su vez, abría la posibilidad de intervención de otros agentes en su resolución (indicador 4). Finalmente la vicedirectora realiza un planteo de problema que es

específico de su rol profesional en la institución y destacando la necesidad de articularlo con otros saberes a través de la intervención de otros agentes para su solución (indicador 5).

El eje 4 de análisis indaga sobre la *historización,* su riqueza o escasez y *la mención de antecedentes históricos y sus relaciones con el problema*. Nuevamente, se encuentra una mayor dispersión de los resultados. En cuanto a las docentes, una de ellas no menciona ningún antecedente histórico del problema planteado (indicador 1) y otra menciona un solo antecedente sin demasiada articulación con el problema (indicador 2). Otra de las docentes y la OE mencionan diversos antecedentes históricos en el planteo de sus problemas pero aparecen de manera dispersa sin una articulación clara entre sí (indicador 3). Por su parte, la vicedirectora de la institución brinda diversos antecedentes históricos del problema y los plantea con articulaciones significativas entre sí y con el problema mismo (indicador 4).

El eje 5 de análisis indaga *las relaciones causales establecidas en relación con los problemas relatados*. Dos de las docentes y la orientadora escolar plantean relaciones causales unidireccionales de algún hecho de la realidad con el problema (indicador 2). Es decir, realizan una atribución unívoca a algún aspecto de la realidad como lo que causa el problema que afrontaron. Por su parte, la vicedirectora y otra de las docentes plantean una multidireccionalidad de relaciones causales aunque no presentaron encadenamiento claro entre los factores que los articule en relación al mismo (indicador 3).

Los resultados del eje 6 de análisis presentan bastante uniformidad. Indaga el *perspectivismo que plantean los sujetos en un continuo que va desde un realismo puro de naturalización de lo dado, a la presencia de diversas perspectivas a la hora de considerar el problema*. Aquí tanto las docentes como la OE relatan situaciones con una sola perspectiva naturalizada como si fuera la realidad (indicador 2). La vicedirectora por su parte plantea conceptos del campo científico en su relato que descentran su relato de una perspectiva puramente realista, aunque sigue postulando una perspectiva única sobre la problemática planteada (indicador 3).

El eje de análisis 7, último de esta dimensión, indaga si *los sujetos personalizan los problemas o consideran la trama interpersonal e institucional en sus planteos, o ambas cosas, relevando conflictos y dilemas éticos*. Aquí tanto la OE como una de las docentes brindan relatos donde se sitúan los problemas en el campo social exclusivamente, es decir, sin aparecer vinculaciones a las subjetividades de las personas (indicador 1b). Otra de las docentes brinda un relato similar, que tiende a ubicar el problema planteado en la dimensión social aunque menciona factores subjetivos que influyen en la situación (indicador 2b). Por su parte, la vicedirectora presenta un relato que combina factores singulares con factores estructurales pero sin desarrollar los conflictos entre ambos ni eventuales dilemas éticos (indicador 3).

Dimensión II – Intervención Profesional

ROL	Dim. IP Eje 1	Dim. IP Eje 2	Dim. IP Eje 3	Dim. IP Eje 4	Dim. IP Eje 5	Dim. IP Eje 6	Dim. IP Eje 7	Dim. IP Eje 8
MG	4	4	4	4	3	4	4	4
MG	5	3	4	4	3	3b	2	1
MG	5	3	4	3	3	2	2	3b
OE	5	3	4	4	3	2	2	3a
VDIR	5	3	5	5	5	5	4	5

Tabla 3 – Dimensión II Intervención profesional ESCUELA 1

La segunda dimensión de la matriz indaga acerca de las características de la intervención profesional llevada adelante por los agentes ante el problema planteado. A simple vista esta dimensión obtiene un promedio general de indicadores más elevados en la progresión de 1 a 5.

El eje de análisis 1 indaga *la participación del agente en la decisión de la intervención, así como la participación de otros agentes en la misma decisión en forma colaborativa*. Aquí los resultados muestran bastante uniformidad con indicadores altos. Sólo una de las docentes refirió el control personal en la decisión, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes (indicador 4), mientras que las otras agentes refirieron que la decisión sobre la intervención fue construida en conjunto con sus compañeras (indicador 5).

El eje de análisis 2 indaga *la simplicidad o complejidad de las acciones aproximándose a un proceso de intervención*. Tanto la vicedirectora como la OE y dos de las docentes refirieron realizar diversas acciones sin articulación entre sí (indicador 3). Una de las docentes relató haber llevado adelante diversas acciones articuladas que abarcaban diferentes dimensiones del problema (indicador 4).

El eje de análisis 3 explora *la inter-agencialidad en las intervenciones relatadas*. Las docentes y la OE relataron haber actuado ellas mismas junto a sus compañeras en el desarrollo de las intervenciones planteadas, pero dejando por fuera como actores o agentes a los destinatarios de las mismas (indicador 4). Por su parte, la vicedirectora planteó haber construido conjuntamente tanto el problema como la intervención junto a sus compañeras y a los destinatarios (indicador 5).

El eje 4 de análisis explora los *objetivos de la intervención que plantean los agentes, si uno o varios, si están claros y cómo es su articulación*. Una de las docentes planteó acciones dirigidas a un objetivo único (indicador 3). Sus compañeras docentes y la OE plantearon diversos objetivos establecidos antes de la intervención (indicador 4). La vicedirectora por su parte planteó múltiples objetivos que fueron ponderados antes, durante y luego de la intervención, planteando así un a posteriori de la misma (indicador 5).

El eje número 5 analiza *la dirección o destinatarios de la intervención, si se interviene sobre individuos, tramas intersubjetivas, dispositivos institucionales o una articulación de esos tres planos.* En este punto tanto las docentes como la OE refieren acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o tramas

institucionales pero sucesivamente considerados sin signos de articulación en simultáneo (indicador 3). La vicedirectora refiere acciones sobre sujetos, tramas y dispositivos institucionales, ponderados según el contexto para articularlos simultáneamente (indicador 5). En todos los casos se relataron intervenciones que abarcaron tanto a los alumnos como a los entornos familiares que los acompañaban.

El eje de análisis 6 indaga *la presencia y la articulación sucesiva o simultánea de acciones de indagación y ayuda en la intervención*, y presenta resultados más dispersos. En las respuestas de una de las docentes y de la OE, las acciones de indagación y ayuda aparecen de manera indiferenciada en el relato (indicador 2). En cuanto a las otras docentes, una refiere acciones de ayuda sin signos de indagación en ningún momento del relato (indicador 3b) y otra refiere acciones de indagatoria y de ayuda con una sucesión de tiempo entre ambas (indicador 4). La vicedirectora por su parte refiere acciones indagatorias y de ayuda hacia los sujetos, según las particularidades de sus contextos, con una sucesión temporal y articulaciones en simultáneo (indicador 5).

El eje de análisis 7 indaga *la pertinencia y especificidad de la intervención respecto al problema planteado y al rol del agente, modelo de trabajo y marco teórico.* Dos de las docentes y la OE plantean intervenciones pertinentes respecto al problema pero que no resultan específicas de su rol en la institución educativa (indicador 2). Por su parte, otra de las docentes y la vicedirectora refieren intervenciones pertinentes respecto al problema planteado y que se realizan desde la especificidad de su rol en la institución, con referencias a marcos teóricos o modelos de trabajo del área (indicador 4).

Ultimo de esta dimensión, el eje de análisis 8 indaga *la valoración, compromiso y distanciamiento del relator con la intervención y su apertura a alternativas*, y se presentan también resultados dispersos. De las docentes, una produce un relato en el que no puede identificarse ningún tipo de valoración o implicación (indicador 1); otra presenta des-implicación con su propio accionar (indicador 3a) y otra presenta un relato con valoraciones mediadas por objetividad y distancia (indicador 4). La OE presenta signos de

sobreimplicación con la situación relatada (indicador 3b). La vicedirectora presenta un relato con objetividad, contextualización y apertura crítica a otras posibilidades (indicador 5).

Dimensión III – Herramientas

ROL	Dim. H Eje 1	Dim. H Eje 2
MG	5	3
MG	3a	3
MG	1	1
OE	3a	2
VDIR	4	3

Tabla 4 – Dimensión III Herramientas ESCUELA 1

La tercera dimensión explora las características de las herramientas que los agentes relatan haber desplegado en la intervención.

El eje de análisis 1 explora *la cantidad y diversidad de herramientas en uso* en cada relato. Los resultados son bastante dispersos en la muestra. Una de las docentes no menciona ninguna herramienta desplegada (indicador 1). Otra docente y la OE refieren la utilización de una sola herramienta relacionada a un aspecto del problema (indicador 3a). La vicedirectora refiere la utilización de diversas herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema (indicador 4) y otra de las docentes refiere lo mismo pero con signos de articulación y ponderación de las herramientas con el contexto (indicador 5).

El eje de análisis 2 indaga el *carácter genérico o específico de las herramientas mencionadas, incluyendo pertinencia disciplinaria con relación al rol profesional y referencia al marco teórico que las avala*. Una de las docentes menciona herramientas que no guardan relación con su rol en la institución

educativa (indicador 1). La OE menciona herramientas específicas de su profesión, pero no relacionadas al modelo de actuación en el campo educativo (indicador 2). La vicedirectora y dos docentes refirieron la utilización de herramientas específicas de su rol profesional y vinculadas a modelos de actuación de sus funciones en el ámbito educativo aunque no presentan una justificación teórica acerca de su uso (indicador 3).

Dimensión IV – Resultados y atribución

ROL	Dim RA Eje 1	Dim. RA Eje 2
MG	4	3
MG	2b	1
MG	3a	3
OE	3a	3
VDIR	3a	3

Tabla 5 – Dimensión IV Resultados y atribución ESCUELA 1

La dimensión IV indaga los resultados de la intervención y sus atribuciones, según las respuestas de los agentes en sus relatos.

El eje 1 de análisis indaga *la respuesta sobre los resultados y su atribución a uno o diversos factores de la intervención*. Una de las docentes menciona resultados en general, sin aclarar cuáles son y los atribuye a dificultades operativas (indicador 2). Otra de las docentes, la OE y la vicedirectora mencionan resultados atribuyéndolos unívocamente a sus competencias y acciones de intervención realizadas (indicador 3a). La docente restante menciona resultados explícitos y los atribuye a competencias de los agentes sumadas al trabajo interpersonal con las familias (indicador 4).

El eje 2 de análisis indaga *la consistencia de los resultados relatados con el problema construido y la intervención realizada incluyendo su pertinencia y especificidad en relación al contexto*, y presenta cierta regularidad en la muestra. Solo una de las docentes menciona resultados abstractos sin relacionarlos con el problema planteado ni la intervención relatada (indicador 1). El resto de las participantes (docentes, OE y vicedirectora) refieren resultados y atribución que resultan consistentes con el problema planteado y la intervención relatada (indicador 3).

Dimensión VI – Aprendizaje de la Experiencia

ROL	Dim AE Eje 1	Dim AE Eje 2	Dim AE Eje 3
MG	4	3	4
MG	4	2	4
MG	3	2	4
OE	3	2	4
VDIR	3	2	4

Tabla 6 – Dimensión V - Aprendizaje de la Experiencia ESCUELA 1

La última dimensión, extraída de la Matriz de Aprendizaje Expansivo (Marder y Erausquin, 2016) indaga acerca de los aprendizajes autopercibidos a partir de la experiencia relatada.

El eje 1 de análisis indaga *el reconocimiento de aprendizaje y el tipo de aprendizaje autopercibido, en cuanto a componentes cognitivo, relacional y emocional*. Tanto una de las docentes, como la OE y la vicedirectora relatan aprendizajes enfocados en una dimensión emocional, relacional o cognitiva exclusiva (indicador 3). Otras dos docentes refirieron aprendizajes centrados en dimensiones cognitivas y relacionales simultáneamente (indicador 4).

El eje 2 de análisis indaga *los contenidos del aprendizaje autopercibido y su relación con diferentes contextos en interrelación*. Tanto la vicedirectora como la OE y dos de las docentes describen un aprendizaje de contenidos conceptuales sin vinculación al contexto de intervención (indicador 2). Una de las docentes menciona aprendizajes conceptuales articulados a su experiencia en un determinado contexto de intervención (indicador 3).

El eje 3 de análisis indaga acerca de la identificación de los sujetos del aprendizaje. Todas las participantes consideran que los aprendizajes que perciben son compartidos por todas sus compañeras del equipo escolar (indicador 4).

6.1.3. Análisis de los modelos mentales situacionales de agentes educativos de ESCUELA 1 para la resolución de problemas de inclusión socio-educativa en ASPO.

El análisis de los modelos mentales situacionales de los agentes para la resolución de problemas de inclusión socio-educativa en contexto de ASPO muestra que las problemáticas recortadas se han enfocado principalmente en la *discontinuidad pedagógica* de los alumnos en *situación de vulnerabilidad socio-económica.*

El relato de los problemas, la primera dimensión de la matriz, señala una *fortaleza* en general, en tanto su referencia - en todos los casos - a problemas complejos y multidimensionales, con una serie de elementos y factores que trascienden la mera descripción del problema. Se identifica una necesidad, pero también una posibilidad de explicar las situaciones, a partir de factores incidentes en el problema, a través de inferencias en algunos casos o hipótesis causales explícitas en otros.

Resulta destacable que, al ser consultadas por alguna situación problema concerniente a la Inclusión Socio-Educativa que haya sucedido entre el inicio del ASPO y la actualidad, ninguna de las participantes haya mencionado casos referentes al abordaje pedagógico de personas con discapacidad. En todos los

casos se mencionan desafíos existentes para establecer vinculaciones con alumnos y familias, de modo de brindar aprendizajes significativos desde lo emocional y lo cognitivo, en el contexto producido por las medidas sanitarias ante la pandemia del COVID 19, sumado a las limitaciones materiales y tecnológicas de la comunidad. Esto puede señalar un posible *giro* hacia considerar la inclusión educativa en un sentido amplio, que trasciende los abordajes pedagógicos de personas con discapacidad (Erausquin et al., 2018), o bien puede deberse a la ausencia de abordajes pedagógicos junto a personas con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad durante el período de ASPO, o bien, por último, a la mención en la pregunta del término inclusión socio-educativa. Otra hipótesis posible se presenta si se tiene en cuenta la definición conceptual sobre inclusión socio-educativa brindada por el investigador en el primer encuentro para enmarcar la problemática, es decir, antes de la construcción de los relatos en base al instrumento de reflexión. En el registro etnográfico puede verse que esa definición fue seguida por una referencia por parte de la vicedirectora a un encorsetamiento o encasillamiento de la inclusión hacia determinadas intervenciones en la mirada docente y a una amplitud del concepto más allá de la dimensión pedagógica. Estos hechos pueden considerarse como factores influyentes en la elección de las problemáticas a desplegar

En relación a su identificación de la situación problema, puede delimitarse un *nudo crítico* en la dificultad de varias agentes para vincular los problemas relatados a sus *funciones específicas* en el ámbito educativo, a las disciplinas de base de sus profesiones y a los saberes profesionales acumulados en su especificidad, como si éstos estuvieran des-afectados dadas la naturaleza social – vulnerabilidad socio-económica de la población - o global-planetaria – pandemia y ASPO - de los problemas mismos o de los factores que los atraviesan y explican.

Por otro lado, los relatos muestran dificultades para llevar adelante la *historización* de los problemas situados, recuperar antecedentes del problema para articularlos con el presente, incluyendo aquí sus eventuales resoluciones o abordajes. Esto puede deberse a lo disruptivo del cambio producido en el sistema de actividad ante el contexto generado por el ASPO, que dificulta el

establecimiento de precedentes útiles que brinden *pistas cognitivas* (Daniels, 2015) a la hora de afrontarlos. A su vez, puede impedir pensar el problema dentro del propio sistema de actividad y enfocar la indagación de cómo se hicieron las cosas en el pasado frente a problemas similares.

Esto se condice a su vez con la imposibilidad de establecer relaciones de causalidad que ponderen la intervención desplegada como retroalimentación positiva, es decir, constituyendo un *segundo estímulo* (Engeström, 2008; Erausquin y Funes Molineri, 2021) para el trabajo futuro que se apoye sobre lo logrado en éstas de modo de expandir su alcance. Esta posibilidad de recuperación de las propias intervenciones queda planteada como objeto de indagación en los encuentros.

El carácter disruptivo puede también explicar el hecho de que, ante las problemáticas desplegadas, las participantes *brindaron una sola perspectiva del problema* sin demasiada referencia a marcos conceptuales u operativos en los cuales apoyarse como herramienta para orientar la intervención. En este sentido las agentes tampoco pudieron identificar diferentes perspectivas en el análisis del problema como posible fundamento de las intervenciones, ya sean perspectivas diversas de padres o tutores, de docentes, de alumnos entre sí, de agentes según sus funciones, u otras diferencias entre roles o de antigüedad en el cargo o la escuela.

Ante la complejidad y multidimensionalidad de los problemas desarrollados, resultan llamativos los bajos indicadores de ponderación de perspectivas diversas sobre la situación sumados a la *ausencia de conflictos o dilemas éticos en el planteo de problemas*. Como fue expuesto anteriormente, dentro de la Teoría de la Actividad las contradicciones y la interagencialidad son planteados como motores del cambio y desarrollo. Ante esto, la dificultad delimitada para considerar la posición de otros agentes con distintas perspectivas que pueden entrar en conflicto, constituye otro *nudo crítico* en la actividad del sistema delimitado a la hora de definir los problemas que afronta.

Con respecto a la segunda dimensión, la intervención profesional, aparece como *fortaleza* una presencia generalizada en las respuestas, de la

dialogicidad, la inter-agencia y la toma de decisiones conjunta. Las agentes destacan haber estado comprometidas activamente en la toma de decisiones y en el planteo de objetivos de las intervenciones, en conjunto con otros agentes o al menos considerando su opinión.

Por otro lado, las intervenciones desplegadas refieren una gran comunicación con los padres, madres y tutores de los alumnos, la cual resultaba ineludible debido el contexto de enseñanza virtual. Tales aspectos constituyen fortalezas esenciales para un *giro contextualista* en las prácticas de inclusión (Baquero, 2002, Erausquin et alt., 2018), ya que la comunidad educativa requiere, de un trabajo en colaboración con otros agentes escolares y con las familias de los alumnos (Blanco, 2006).

Esta presencia en los relatos del trabajo con padres, madres y tutores y otros agentes escolares más allá de los alumnos, muestra signos incipientes de construcción de *entramados* (Cazden, 2010) para el abordaje de aspectos interpersonales e institucionales, más allá del trabajo pedagógico directo con alumnos y alumnas en las aulas. Los agentes identifican tramas para pensar y actuar juntos frente a lo que involucra al conjunto, lo cual fortalece el sistema institucional en el que se inscribe la actividad profesional educativa. A su vez, en las respuestas, se destaca la referencia a múltiples acciones desplegadas, que manifiestan la insistencia y sostenimiento de las agentes por y para abordar las situaciones problemas, pero puede notarse un *nudo crítico* en la falta de articulaciones entre las mismas. Esto aparece en *objetivos unívocos* – y diferentes entre sí - en los relatos, generalmente planteando un trabajo pedagógico con alumnos y alumnas y/o un trabajo de acompañamiento afectivo con los tutores, pero sin signos de una articulación significativa entre uno y otro.

Resulta significativa, en relación al análisis de la dimensión anterior, la *contradicción* generada por la presencia de un trabajo colaborativo y conjunto, pero que no impacta en el perspectivismo de las agentes. Esto presenta otro *nudo crítico* en la competencia de los agentes para incluir a los otros significativos de las intervenciones (otros agentes, familiares o tutores), no solamente como sujetos que deben colaborar para el sostenimiento de una

estrategia de abordaje, sino también como individuos con objetivos y perspectivas propias, con las cuales es necesario articular, si se los identifica como agentes necesarios en la resolución de los problemas. Lo anterior se condice con la gran presencia de acciones sobre sujetos individuales y/o tramas vinculares por separado, sin una articulación significativa ni con lo institucional o inter-sistémico.

El análisis cualitativo de las acciones referidas muestra una continua presencia de acciones de acercamiento de la tarea a los hogares de los alumnos y de insistencia en la búsqueda de vías de comunicación con alumnos y tutores para sostener el vínculo pedagógico y afectivo con la institución, lo que en la circunstancia contextual es indudablemente una *fortaleza*. Cabe destacar que hay en cambio *poca presencia de acciones pedagógicas* que apunten al desarrollo cognitivo o epistémico de los alumnos, dadas las condiciones, más allá de la facilitación de consignas y materiales. Esto establece un *nudo crítico* en los modelos analizados, especialmente en las agentes docentes, lo cual puede deberse a la dificultad de sostener *situaciones didácticas sincrónicas entre alumnos y docentes durante la emergencia global como novedad brusca y sin capacitación ni instrucciones precisas previamente asimiladas para otra manera de hacer ante la tarea de enseñar.*

En base a lo anterior, se observa que el trabajo con situaciones referentes a la inclusión educativa en sentido amplio, durante el ASPO, produjo una gran atención a la dimensión afectiva y vincular de la enseñanza por parte de los agentes, la cual no pudo ser suficientemente articulada, probablemente, con los aspectos pedagógicos. La inclusión de los afectos y de lo vincular aparece en los relatos relativamente escindida, de un modo diferente a lo que propone Lev Vygotsky como *pereshivania*, es decir, la unidad afectivo-intelectual-agencial que compone la *vivencia* (Vigotsky, 1994; Erausquin et al., 2016) como *unidad de análisis de la conciencia*. Pero, indudablemente, el trabajo realizado durante el ASPO puede haber facilitado la valoración de esa dimensión dentro de los procesos educativos.

Lo anterior se condice con los hallazgos en la tercera dimensión de la matriz, referida a las herramientas desplegadas en los relatos. Si bien algunas agentes

refieren una herramienta relativa a una dimensión del problema y algunas refieren diversas herramientas relativas a diferentes dimensiones, todas las agentes mencionan la utilización de diversos medios de comunicación (llamadas telefónicas, comunicación por video, entrevistas y visitas domiciliarias). Por otro lado, salvo en un caso, las herramientas mencionadas por las agentes poseen alguna articulación con las propias funciones o roles dentro del ámbito educativo.

Las herramientas digitales desplegadas aparecen relacionadas principalmente con el contacto con alumnos y alumnas, sin referencias a un uso pedagógico de las mismas. Cabe destacar que, en los relatos, las herramientas aparecen mencionadas de manera genérica, con poca presencia de fundamentaciones teóricas o estratégicas para su uso. Al ser consultadas sobre porqué usaron las herramientas mencionadas y no otras, las agentes brindaron argumentos como: “creímos que eran las más adecuadas”; “fue lo que en el contexto sanitario estaba permitido”; “todas ellas han sido un sustento teórico y práctico de la intervención” o bien repitieron un objetivo “para no perder un alumno”. Esto marca un *nudo crítico* en los modelos analizados en cuanto a la conceptualización de las herramientas y las razones de su elección, ya que ello facilitaría su recuperación en situaciones similares futuras.

Una contradicción emergente es que, pese a los altos indicadores de dialogicidad y decisión conjunta en la dimensión anterior, la gran mayoría de las agentes no visualizan las *reuniones de grupo* como herramientas o *artefactos mediadores* (Cole, 1996) en la resolución de problemas, por lo que resultó necesario indagar en los encuentros si se trataba de una *mediación implícita o una mediación invisible* (Daniels, 2015) para las agentes.

En la dimensión 4 de la Matriz, referente a los resultados y sus atribuciones, la mayoría de las agentes atribuye los resultados a la propia capacidad agencial, sin que la atribución de éxitos (o fracasos) involucre otras dimensiones interaccionales, institucionales y/o comunitarias. Solo en un caso se atribuye al trabajo con los tutores de los niños. Esto se condice con lo señalado en la segunda dimensión respecto al alcance relativo que adquiere el trabajo colaborativo con los tutores de los alumnos en los modelos mentales. Si

bien se resalta la dialogicidad y el trabajo con las familias, ello no parece generar impacto en el perspectivismo – diferentes perspectivas sobre el problema de padres y de docentes y de alumnos - ni en la atribución de resultados de las agentes – el éxito también se debió a la colaboración lograda por parte de los tutores o a la fortaleza de los alumnos en el deseo de participar - resaltando el *nudo crítico* delimitado en la atribución -. De todos modos, los resultados y las atribuciones de los mismos en los relatos resultan consistentes con el problema y las intervenciones de una manera congruente, salvo en el único caso de una docente que no aclara cuáles son. Por otro lado, la valoración de los resultados, salvo en el caso de la vicedirectora, no incluyó referencias a la organización institucional ni al trabajo colaborativo con otros agentes, como influyentes en los resultados alcanzados. Esto permite delimitar un *nudo crítico* y desafío en la profesionalización educativa para construir intervenciones de carácter estratégico de los problemas identificados en la escuela.

En relación a la dimensión 5, referida a los *aprendizajes autopercibidos* a través de la *experiencia vivida*, la mayoría de agentes refieren aprendizajes vinculados a una sola dimensión, ya sea relacional, emocional o cognitiva. Los aprendizajes se refieren a “herramientas que no conocía y usar mejor las que conocía”, a “que se puede trabajar con alumnos que no asisten, evitando que queden de lado”, a “trabajar de manera coordinada con distintos agentes y con otros dispositivos”, a “que también trabajamos con las familias”, al “trabajo con otras tecnologías y trabajar en equipo sin estar presente físicamente”. El análisis cualitativo de las respuestas coincide con los hallazgos en la dimensión intervención en relación a la interagencia y el trabajo con los tutores. Cabe notar que los aprendizajes no aparecen vinculados explícitamente al contexto de intervención con esa comunidad en particular, sino que son atribuidos a la coyuntura establecida por la pandemia mundial del COVID-19.

Por otro lado, todas las participantes consideran que este tipo de aprendizajes constituyen algo compartido por todas las compañeras de equipo. Esto constituye un punto a elaborar en los talleres de reflexión como *pista*

cognitiva (Daniels, 2015) de posibles zonas de desarrollo próximo del sistema de actividad colectivo analizado.

Finalmente, resulta necesario señalar que los valores en las respuestas de la vicedirectora fueron notablemente más altos que los del resto de las agentes. Esto se condice con el nivel de desarrollo conceptual y estratégico de los aportes que realiza la vicedirectora en los encuentros de reflexión. En este sentido surgen interrogantes acerca del bajo impacto o influencia que tiene la formación profesional de la vicedirectora en el resto del equipo. Una hipótesis posible puede encontrarse en el poco tiempo de trabajo compartido por ella con algunas agentes y el cambio de función (de vicedirectora a directora) entre el contacto inicial e inicio de la tarea. Ello establecería una zona de influencia potencial hacia intervenciones más cercanas al *giro contextualista* en el campo socio-educativo. Tal potencial es planteando debido a la importancia del equipo directivo para *comunicar* y *co-construir* estrategias y modelos de trabajo de los agentes de la institución. De todas formas, otras agentes poseen varios años de trabajo con la vicedirectora y presentan valores similares a las compañeras que se incorporaron recientemente a la institución. Otra hipótesis podría encontrarse en una insuficiencia de los espacios de interagencia referidos, para generar un mayor diálogo y cruce de fronteras entre equipos que permitan el enriquecimiento recíproco de las agentes, que se daría a través del contacto con otras formaciones y saberes incluyendo las perspectivas de los destinatarios. Esta hipótesis cobra mayor peso si se tiene en cuenta la contradicción señalada entre la amplia referencia al trabajo conjunto y la falta de perspectivismo en las respuestas. Tal dimensión del trabajo interagencial queda delimitada como objeto a indagar en los encuentros posteriores con las agentes.

6.1.4. Análisis de los registros etnográficos de los encuentros de reflexión sobre la práctica en ESCUELA 1

El siguiente recorrido contribuye a identificar perspectivas y posicionamientos ante problemas de inclusión socio-educativa e intervenciones en escuelas durante el ASPO de los agentes educativos participantes en los Encuentros de Reflexión sobre la Práctica Profesional. Por otro lado se

apuntará a caracterizar los procesos de aprendizaje y apropiación de sentidos desarrollados en el marco de dichos encuentros.

Como fue dicho anteriormente, la realización de los encuentros virtuales fue acordada con la vicedirectora y la nueva directora de la institución en un principio. La vicedirectora realizó las coordinaciones necesarias para lograr utilizar horas institucionales de las participantes y extenderles la invitación. El contacto del investigador con las participantes del taller se dio en un principio vía celular, a través del armado de un grupo en la red social Whatsapp. Allí se comentó brevemente el objetivo de los encuentros y se explicitaron los días, horarios y modalidad.

PRIMER ENCUENTRO

El primer encuentro virtual realizado con las participantes (menos una de las maestras de grado) comenzó con una explicitación nuevamente de objetivos y posibles aportes por parte del investigador. Luego se llevó adelante un relevo de expectativas y motivaciones.

Allí las participantes refirieron no conocer en profundidad los objetivos del encuentro de antemano y haber aceptado participar en el mismo a partir de la invitación de la vicedirectora. *"Yo voy a decir la verdad. Fue una invitación de (nombre de la vicedirectora) a compartir el espacio.", "Yo también, una invitación de (nombre de la vicedirectora)".* Una de las participantes docentes, si bien compartió una respuesta similar, pudo explayarse más acerca de motivos u objetivos personales aclarando que se encontraba dispensada de la presencialidad: "*Tener este momento de encuentro con el trabajo diario, porque como es una forma tan diferente, me pasa que yo no comparto con nadie lo que hago y me siento re aislada la verdad. Vengo un poco a entender, con los chicos con los que trabajo que no van a la escuela, que les pasa un poco lo mismo.*"

Durante todo el proceso de trabajo en los encuentros, las preguntas del Tesista dirigidas al grupo tuvieron diversos objetivos en distintos momentos.

Tomando como modelo el trabajo el de los Laboratorios de Cambio (Engeström, 2007b), las preguntas apuntaron al desarrollo y manifestación de diferencias y/o contradicciones entre sentidos, significados y perspectivas, y a hacer posible el desencadenamiento de fenómenos inter-psicológicos para la construcción de objetos compartidos.

En este sentido, la repregunta "¿esperan algo particular cada una de ustedes del espacio?" intentó iniciar un ciclo dialógico, relevando motivaciones personales como la compartida por la última compañera docente. Una de las docentes aporta una respuesta sobre "*poder lograr sumar algo dentro del aula, enriquecer el trabajo",* sin particularizar demasiado acerca de eso que esperaba.

A continuación, se indagó acerca de la presencia de espacios como el que se estaba sosteniendo para que pudieran compartir perspectivas y coordinar acciones. Aquí respondió rápidamente la vicedirectora:

"*...No fue fácil concretar este encuentro porque para eso hubo 5 grupos antes y hablé con todos los docentes, entonces bueno, nos encontramos ahora que, como te decía, la Orientadora de Aprendizajes no está, pensábamos que estuviera pero (nombra a la OE presente) es muy importante porque trabaja con la directora.*"

Como primer emergente se halla, dentro de los tiempos y reglas del sistema educativo atravesado por la presencialidad, una dificultad para generar espacios de intercambio y reflexión formales. Esto fue notado por el tesista a partir de los cambios de propuestas de días y horarios posibles para la realización de los encuentros.

Después de esta explicitación por parte de la vicedirectora, la OE manifestó no tener claro aún el objetivo del trabajo conjunto. Aquí se explicitó nuevamente que el objetivo de los encuentros estaba relacionado con lo que planteaba su compañera docente: *generar un espacio de encuentro y reflexión conjunta sobre el trabajo que han realizado durante el ASPO, en relación a: qué problemas de inclusión enfrentaron, con qué objetivos, qué herramientas implementaron, qué resultados alcanzaron, con quiénes trabajaron, qué sienten*

que necesitan y qué pueden pensar en conjunto para el trabajo futuro a partir de lo vivenciado.

Dicha intervención del tesista apuntó por un lado a orientar el *objetivo de la indagación* así como introducir algunos conceptos a trabajar, tales como las herramientas, la división de trabajo, los objetivos y las reglas, de modo de ponderar la posibilidad de una perspectiva de agencia colectiva, tendiente a posibles expansiones en el abordaje de problemas de inclusión, a través de la revisión conjunta de la práctica realizada. A partir de ella, la vicedirectora intervino aportando una mirada sobre la temática de inclusión a trabajar:

"*Cuando uno habla de inclusión, todavía se sigue teniendo la representación de que trabajar con inclusión es trabajar con los chicos que tienen PPI. Por ejemplo la orientadora social me decía, yo pensé que iban a trabajar con escuelas especiales. (...) Entonces tiene que ver con la inclusión en la escuela, con qué es lo que se me presenta al hablar de inclusión cuando por ejemplo, hablamos de la ESI y es algo institucional, uno no tiene que andar aclarando qué es sino que se piensa 'qué vas a trabajar de la ESI'. Acá en la inclusión depende de cómo uno venga trabajando, qué perspectiva tenga, despierta una expectativa u otra, o es más de lo mismo, esta cuestión así no genera mucho interés porque de inclusión hablamos todo el tiempo*."

La intervención de la vicedirectora introduce una distinción importante entre intervenciones de inclusión en sentido restringido, referidas al trabajo exclusivo junto a alumnos con Proyectos Pedagógicos de Inclusión, e intervenciones que apuntan a la inclusión en un sentido más amplio (Erausquin et alt., 2018). Retomando lo aportado por la vicedirectora se realizó un recorte de la temática a trabajar dentro de los encuentros. Se estableció, como una definición preliminar, a la Inclusión Socio-Educativa como aquellas "estrategias pedagógicas que apuntan a garantizar el derecho al desarrollo y a la educación de todos los sujetos, mediante la promoción de condiciones para el intercambio y apropiación recíproca de perspectivas similares y diferentes sobre la vida y el mundo". A continuación se llevó adelante una revisión de fragmentos de normativas históricas de la Dirección General de Cultura y Educación para ver qué sentidos abarca la inclusión y su relación con otros

conceptos como “continuidad pedagógica”, “acceso”, “vínculos significativos”, “singularidad”, “acción social colectiva”, “derechos”, “calidad”, “equidad”, “barreras”, “diversidad”, “objetivo colectivo”, “convivencia”, “grupalidad”, “participación familiar”, “clima institucional” e “integración”.

Ante lo mencionado, la vicedirectora comparte ciertas impresiones:

“*...La inclusión está nombrada desde determinados dispositivos y estrategias educativas muy específicas que siguen encorsetando o encasillando la mirada docente de la inclusión en determinadas intervenciones. Porque ¿dónde esta fuertemente anclada la inclusión? ¿Dónde sí o sí la tenes que nombrar? En las PPI, en los DEI, que son para niños o niñas con estas particularidades. Eso da un lugar difuso también aunque sabemos que estamos parados desde otro lado, aunque no todos. Lo quería aclarar porque incluso uno piensa ¿dónde ponés la palabra inclusión obligatoriamente? Si la omitís en otras actas u otras entrevistas, no pasa nada. Pero si en un PPI o un DEI no ponés la “I”, está incompleto.”*

Lo referido por la vicedirectora abre un punto clave del trabajo de investigación: qué nivel de impacto tienen las reglas y exigencias del sistema escolar en relación al trabajo de sus agentes. Determinados posicionamientos parecerían estar vinculados a las exigencias formales de la documentación y restaría explorar cuánto impacto pueden alcanzar en las intervenciones de las agentes y qué potencia tienen las mismas para cuestionarlas y/o apropiárselas.

La vicedirectora continúa con otro señalamiento:

“Otro aspecto tiene que ver con lo pedagógico, la inclusión parece ser solamente curricular-pedagógica y no social o socio-educativa. Pensar qué componentes abarca la inclusión parece solamente algo relacionado al contenido y no tiene que ver solo con eso.”

En lo señalado por la agente se encuentra otra expansión del concepto de inclusión que la desvincula del trabajo exclusivo con problemáticas de la enseñanza/aprendizaje. Esto se intenta contrastar con las opiniones del resto de las participantes, pero éstas toman nota de lo compartido desde la

coordinación y escuchan atentamente a la vicedirectora pero no aportan demasiadas reflexiones.

El encuentro continuó abriendo la perspectiva de las participantes acerca de cómo afectó la pandemia del COVID-19 a las problemáticas de inclusión, si pudieron intervenir en ese contexto y si pudieron evaluar esas intervenciones. Esta línea generó mayor participación y compromiso por parte de las participantes. Primero tomó la palabra la OE comunicando que

"*...la cuestión tecnológica tuvo mucho que ver. Depende de los medios culturales en los que uno estuvo interactuando. A mí me tocaron poblaciones que fueron bastante complicadas, pero poder se pudo, por ahí no en la medida en que uno quisiera…*".

Continuó una de las docentes refiriendo "*...por momentos se sentía la frustración de no poder encontrar todas las herramientas para poder llegar a todos los chicos, a todo el grupo. Estar preocupada por los chicos con los que costaba un montón tener conexión o comunicación. Eso nos pasó con muchos chicos, entonces creo que esa era la mayor preocupación. Es todo un desafío y ponés distintas herramientas a disposición sin llegar a encaminar o encausar esa comunicación o conexión, no solo con los chicos sino las familias*". Otra docente agrega "...*Escucho a las chicas y pienso en lo común de escuchar sobre las adversidades y todo lo que uno ha ido aprendiendo (...) Yo tenía tres videollamadas por semana con esas familias, entonces era muy fluida la comunicación. Después pasó también que las familias no podían ayudar y la adversidad de la falta de datos, de dispositivos, fue entorpeciéndolo más... la familia que se compromete y se interesa, que se interesaba antes, es la que se interesó en la virtualidad también y las familias que no, no. Creo que esto volvió más evidente qué es lo que significa la escuela y la educación para cada familia, cómo cada familia se compromete con la educación de cada uno de sus hijos, qué es lo que cada familia apoya o colabora o acompaña.*" .

Aparece en estos intercambios entre las participantes una convergencia en el planteamiento de los vínculos con las familias y las dificultades en su acompañamiento, como temática principal del trabajo en inclusión en el ASPO.

Esto se condice con lo relevado en las entrevistas previas y también con los hallazgos en los instrumentos de reflexión completados a posteriori de este encuentro. Las familias o tutores se perfilan así como un sistema de actividad externo con el cual resulta necesario coordinar esfuerzos y objetivos en pos de generar dispositivos de inclusión y estrategias que aseguren la continuidad de alumnos y alumnas.

Comenzando a dar lugar al cierre del primer encuentro, se mencionó brevemente el *instrumento de reflexión sobre la práctica educativa en inclusión*, comentando en qué consistiría y mencionando que se trabajaría en profundidad en el encuentro siguiente.

La vicedirectora consulta por la selección de documentos que se comentaron en este encuentro, si tenía que ver con algo a realizar, o era para ubicarse en contexto. Se le aclara que fue pensado como un repaso sobre distintas herramientas conceptuales ofrecidas desde el sistema educativo, que son revisadas para observar las orientaciones y marcos de los que disponen.

Tal recuperación de las normativas y comunicados responde a la importancia señalada por Engeström (2008) de las prácticas de historización de los sistemas de actividad. En las organizaciones, la memoria tiende a fracturarse, perdiéndose así registros de problemas a los que se enfrentó el sistema, sus causas, los intentos previos de solucionarlo y sus resultados. El autor resalta que para evitar esto, una herramienta fértil es *re-mediatizar la memoria secundaria* -referida a otros momentos del sistema- para recuperar el pasado del sistema de actividad y aumentar su alcance histórico intentando salir de la mera percepción de un solo agente (Engeström, op.cit.).

Ante la aclaración del tesista, la vicedirectora agrega:

"...*hay determinadas cuestiones que para el docente, digo pensando en el maestro de grado, es un aporte conceptual que encuadra, no es lo mismo hablar de inclusión o de integración o de continuidad pedagógica. Son cuestiones que con total libertad o autonomía puedo ponerlas en un registro de una entrevista y le da un carácter de profesionalidad, o de aporte pedagógico, o como una mirada que está bueno ponerla en valor, utilizar determinadas*

categorías que, obviamente no vamos a hacer un tratado en una entrevista, pero sí tiene que ver con un posicionamiento docente. Eso está bueno pensando en las docentes, que tienen muchas instancias de intervención con las familias, incluso pienso que estaría bueno que los maestros hagan el registro de las entrevistas que tenemos con el equipo, o el equipo de conducción, que está bueno como práctica de escritura."

Esta propuesta de la vicedirectora no produce polifonía ni efectos en las participantes docentes. Esto puede deberse a que se realiza sobre el final del encuentro y no quedaba espacio para continuar un intercambio, pero también resta indagar si puede constituir un signo de resistencia a la modificación de las propias funciones, en un momento de retorno a un ritmo más vertiginoso de trabajo.

SEGUNDO ENCUENTRO

El segundo encuentro se realiza a la semana siguiente y cuenta esta vez con la presencia de todas las participantes. Luego de un breve repaso de lo conversado en el encuentro anterior, la mayor parte del segundo encuentro consiste en la revisión en conjunto del instrumento de reflexión sobre la práctica educativa en inclusión. En el transcurso de la revisión del instrumento la vicedirectora debe retirarse de la reunión para atender a una situación que se generó en la institución.

Al abrirse el espacio a comentarios u opiniones, la OE manifiesta: "*Me parece bastante extenso para lo que son los tiempos escolares pero vamos a tratar de hacer lo posible.*" Teniendo en cuenta que la invitación a participar de los encuentros implicaba un involucramiento de las participantes en la definición de los problemas y la búsqueda de herramientas para recuperar, esta verbalización es identificada en el presente análisis como una resistencia al trabajo de reflexión planteado, no exenta de justificaciones reales, pero tanto como la realidad de los desafíos y la necesidad de hallar respuestas.

Desde la Teoría de la Actividad Histórico Cultural, las tensiones y/o dificultades son consideradas como parte constitutiva de los procesos de aprendizaje, especialmente cuando tienen una naturaleza colectiva. En este sentido, todas las voces de los agentes son incluidas como parte del proceso y resultan motivo de análisis al ser formas de participación y no constituir límites fijos. La agente enuncia una disconformidad pero aclara que intentará participar de la actividad. En consecuencia, el tesista intentó tensionar la resistencia manifiesta a partir de enunciar nuevamente los motivos del trabajo "*entiendo que puede parecer un proceso largo pero resulta muy importante poder reflexionar sobre qué constituye una situación problema para cada uno y poder pensar en las dimensiones que conversamos para poder ponerlas en diálogo. Todo aporte es muy importante y rico para pensar el trabajo en conjunto que sostienen cotidianamente*".

Luego de esta intervención, la polifonía se presentó en las agentes cuando una de las compañeras docentes, al contrario de la OE, manifestó entusiasmo con la actividad propuesta: "...*Está genial para pensarlo en relación a qué nos favorece, qué es receta segura, en esto que dice (nombre de la OE), porque en lo cotidiano, como dice (nombre de la OE), ocurre tal cosa y corremos para allá y otra para otro lado. Incluso el tiempo real, de trabajo en clase con el alumno de trabajar con una problemática… a veces uno se plantea mil cosas y ve que mil cosas se hacen en 6 meses, no tenés un resultado antes porque es todo tan dinámico y tan diverso lo que ocurre, especialmente en el grupo familiar, en relación a lo que uno requiere, ese apoyo, esa atención o ese asistir que a veces parece fundamental."*

Se presenta nuevamente la *dimensión temporal y de organización*, que se había manifestado en palabras de la vicedirectora en el encuentro anterior, señalando una contradicción entre los objetivos propuestos por los docentes y las reglas que organizan sus espacios y tareas. Dicha contradicción se establece como un punto a abordar y reflexionar en pos de favorecer o posibilitar intervenciones con sentido estratégico. En el mismo sentido, cabe señalar la salida de la vicedirectora durante el encuentro como manifestación de esta contradicción.

La realización de reuniones virtuales durante el horario escolar fue acordada por un pedido de la vicedirectora para no sobrecargar a las agentes con actividades fuera de su horario de trabajo. De esta manera, la organización de los encuentros con el Tesista manifiesta cómo la coordinación de horas institucionales puede favorecer espacios de encuentro entre equipos o sub-equipos. Por otro lado, la gestión de gran cantidad y variedad de emergentes pareciera dificultar a los agentes el centrarse en actividades de reflexión y/o discusión conjunta sobre su actividad. En este sentido, resistencias como la manifestada en este encuentro por la OE pueden ser indicadoras también – o no - de una falta de sentido vivenciada en torno a la *reflexión sobre la práctica.* Si este fuera el caso podrían considerarla exclusivamente una sobrecarga laboral, sin visualizar el potencial estratégico de la misma.

TERCER ENCUENTRO

Ante la dificultad para poder encontrar el momento para completar los *instrumentos de reflexión* – como ya se había previsto en la conversación previa con la Directora de Tesis -, se ofrece el espacio destinado al encuentro para que las agentes pudieran realizar la actividad, quedándose el tesista durante ese momento para despejar dudas o consultas.

Al comienzo del espacio, hubo intercambios entre las participantes y una de las docentes manifestó: "*Era muy difícil para los niños el trabajo en el aislamiento porque capaz no estaba su amigo, su amiga, su prima, su referente más seguro. En la escuela se hace un montón de cosas pero se necesita del otro. Yendo a la escuela o trabajando desde casa.*" Esta intervención por parte de la docente recupera algo de lo introducido por la vicedirectora en el primer encuentro, en relación a los aspectos de la continuidad educativa y la inclusión que exceden lo puramente pedagógico o cognitivo. El comentario se condice con lo analizado en los Instrumentos de Reflexión, acerca de que el trabajo realizado durante el ASPO parece haber favorecido la valoración de la dimensión vincular y afectiva, en un giro hacia considerar la unidad afectivo-

intelectual que compone la *vivencia* dentro de los procesos educativos (Vigotsky, 1994; Erausquin et. al., 2016).

Tal intervención es continuada por su compañera docente desviando el hilo nuevamente hacia la problemática del ausentismo: "*Si, es como yo decía, incluso ahora que tenemos la presencialidad total o semi presencialidad, estos casos en los que yo pienso* (para comentar en el instrumento) *también son nenes que no vienen a la escuela, no tienen esa rutina de venir todas las semanas o 3 días a la semana. Seguimos con un ausentismo muy arraigado... este año creo que se arraigó mucho más en familias que tienen el espacio de la escuela desde otra mirada, donde no le dan tanta importancia a lo que es la institución educativa*". Puede observarse, en coincidencia con lo relevado en los instrumentos de reflexión, que la atribución de las causas de las problemáticas en general está puesta en las capacidades o incapacidades de las familias, sin implicar aspectos de la propia práctica profesional o de la organización institucional como intervinientes, ni encontrar razones de esas perspectivas familiares.

En este momento se logra conectar la vicedirectora y recupera la idea de que puedan tomarse el tiempo del encuentro para completar el instrumento de reflexión revisado la semana anterior. Comenta: *"Sabemos que ahora, y es una realidad esto, con la asistencia plena la escuela volvió a los vaivenes de antes, de la urgencia, de lo inmediato, de la demanda permanente y de regular estas cuestiones. Pero vale el ratito de enunciar esa problemática a los fines del taller, porque sino no tendría sentido el taller…"* Se presenta nuevamente en los dichos de la vicedirectora la tensión y dificultad para poder sostener procesos reflexivos sobre la práctica educativa durante el horario escolar. Ante esto, la intervención de la vicedirectora recuperando la importancia y los objetivos del relato, puede haber servido como apoyo para que las participantes pudieran brindar la reflexión. "*Creo que sería importante que pudiéramos hacer ese recorte de una o dos problemáticas, porque el aporte es a la escuela. Entonces poder hacer esa enunciación es importante.*" agrega antes de dejar el espacio para que realicen la tarea.

CUARTO ENCUENTRO

En este encuentro se comenzó presentando una síntesis de las situaciones problemas desplegadas en los instrumentos, salvaguardando la identidad de las participantes. Los instrumentos de reflexión fueron utilizados como insumo para el análisis, la reflexión y el debate entre las participantes, constituyendo así un material *espejo* (Engeström el al. 1996; Engeström, 2009; Sannino, 2010a) para la indagación.

La presentación de los relatos recogidos en los cuestionarios estuvo acompañada de *artefactos mediadores* consistentes en *conceptualizaciones* y *preguntas* acerca de las dimensiones que componen el sistema de actividad: los sujetos, los instrumentos de mediación y los objetos-objetivos del mismo, como así también la división de trabajo, la comunidad y las reglas que ordenan el funcionamiento del sistema. De esta manera, la devolución e intercambio de fragmentos de los relatos, junto a conceptualizaciones y preguntas aportadas por el investigador, apuntaron a que las participantes puedan plasmar sus perspectivas, compararlas, diferenciarlas y re-pensar lo vivido desde la multivocalidad (Engeström, 2001).

En este sentido, la presentación de situaciones fue acompañada por las siguientes preguntas, que enunció el tesista*:*

¿Qué generalidades pueden encontrarse en las situaciones desplegadas? ¿cómo las vivencian o vivenciaron? ¿se sienten preparadas para abordarlas?

El primer emergente en el intercambio, a diferencia de emergentes de otros encuentros, convoca a la potencia de las agentes para la intervención con situaciones problemáticas referentes a la inclusión junto a aprendizajes adquiridos. Una de las docentes menciona lo siguiente:

"*Creo que aprendimos muchísimo. Íbamos aprendiendo a medida que iba pasando el tiempo. Buscar estrategias para estas situaciones donde nos atravesaban un montón de cosas y había que buscar estrategias para seguir avanzando y seguir trabajando con estos niños que no tenían las mismas oportunidades que otros, porque se vio mucho la desigualdad entre los*

alumnos... Por ahí trabajábamos en conjunto por nuestra parte pero quizá ese conjunto no llegaba al alumno."

Otra compañera agrega una mirada más general sobre las situaciones problemas exploradas en el material espejo:

"Como en general aparece el rol de la familia, qué es lo que hacía la familia respecto a cada uno de sus hijos y lo que es el acceso a la conectividad... Hay como un desinterés familiar. Lo llevo a la escuela y eso es lo que yo hago, mi rol como familia... La familia no sabía qué hacer porque no lo sabían o porque no estaba en su estructura hacer eso, ese acompañamiento como familia."

En este punto el tesista retoma los dichos de ambas participantes y consulta si algo de los aprendizajes que refiere la primer compañera redefinió la relación con los padres, madres y tutores o si consideran que se mantiene igual.

Ante esta apertura, la primer participante enuncia:

"*Antes capaz los papás solamente se vinculaban trayendo y llevando, nada más. Lo que quedaba en el cuaderno quedaba así hasta el otro día y no se involucraban en el aprendizaje del nene. Cuando estuvimos en el ASPO, en la pandemia, esto se multiplicó porque si bien recibían las actividades por medio de PDFs, o de cuadernillos que venían a buscar a la escuela, o de actividades que llevábamos a las casas, era como que el padre se tenía que vincular más pero no lo hacía regularmente, porque las actividades que nosotros recibíamos eran muy pocas, en relación a lo que nosotras entregábamos. ...como docentes quisimos tener comunicaciones por whatsapp, llamadas o zoom pero tampoco podíamos entrar, entonces el padre ahí se tenía que involucrar el triple. Ahí no lográbamos esto de un ida y vuelta.*"

Se encuentra aquí nuevamente una atribución de causas a la escasa participación de las familias en relación a las problemáticas enfrentadas. Aquí el tesista propone profundizar en la reflexión aportada e implicar a las participantes en la caracterización de la situación:

"*¿Por qué creen que no logran ese ida y vuelta con las familias?*"

Ante esto aparece una reiteración de la causalidad en las características de los padres, madres o tutores y sus posibilidades, por parte de las participantes.

La primer docente comenta: "...*Si los padres no se sentaban, el alumno por más que quisiera conectarse o estar resolviendo las actividades, si no estaba el adulto era imposible*." A continuación la OE refiere: "*Iba a decir también que estaba el tema de los padres de buscarse el tiempo para sentarse con esos niños. Cuanto más chiquitos más necesitan una atención directa, sentarse.*" Otra de las docentes agrega: "...*Esa situación de no tener al chico, de no tener llegada y de los padres no entender la importancia de lo que estamos trabajado y que necesitamos el contacto, era todo un desafío y una traba tras otra.*"

La OE continúa: "*Pensá que incluso en las familias, mamás y papás no saben leer ni escribir. Entonces eso complica también. Cuando decís "ayuda de un vecino" a veces se complica porque no todo es gratis. Hay que ver el contexto socio-económico o socio-cultural. Es complicado.*"

Desde la perspectiva del presente análisis, esta respuesta puede considerarse relacionada con la dificultad de varias agentes para vincular las problemáticas relatadas con sus funciones o cargos en el ámbito educativo. Las causas atribuidas unívocamente a factores sociales, culturales, o a la falta de acompañamiento familiar, pueden producir una interrupción en las posibilidades de intervención de las agentes frente a las problemáticas recortadas. Por otro lado, la falta de acompañamiento familiar no parece establecerse dentro de los discursos como una problemática a trabajar, sino como un obstáculo para alcanzar objetivos o una causa del fracaso.

El encuentro continuó con la revisión de las intervenciones señalando, las referencias al trabajo en equipo entre los roles como parte del aprendizaje y la toma de decisiones conjunta en las intervenciones relatadas.

Una de las docentes comenta: "...*Las cuestiones no se resolvían de 1 a 5, se podían seguir resolviendo, se podían seguir pensando, se podía hablar. Había una comunicación súper fluida con las familias. Se conocía a todas las familias. Con las chicas del equipo trabajábamos todo el tiempo... Como equipo total, todos, incluso mi compañera docente que trabajaba el año pasado con*

segundo en unidad pedagógica, y era importante consultarle a la compañera qué le parecía, qué vio, cómo le resultaba el trabajo con una familia de la que compartimos alumnos, si pudo comunicarse, si era ese número, capaz hay que avisar de alguna situación, que si una no encuentra respuesta, otra le puede brindar. Anticiparte a cómo una puede trabajar y que el tiempo sea más óptimo… Así trabajamos. Todos somos iguales, todos somos seños, así se trabaja, al menos así yo lo siento." Esta característica del trabajo es reforzada por la OE: "*Es así. Yo me incorporé hace poco pero desde el principio trabajé con estos nenes que dice mi compañera y fue así. Trabajar de forma coordinada.*"

El intercambio se interrumpió debido a que a continuación se produjo un giro por parte de la vicedirectora, que introduce una tensión dentro de lo compartido por las otras agentes: "...*Algo que nos pasaba con (nombre de la directora anterior) es que si surgía una situación no había tiempo y horario pero porque nos pasaba, y en ese sentido la admiraba o admiro, porque ella empatizaba todo el tiempo con lo que les pasaba a las docentes. Tal es así que ella tenía tanta ansiedad, porque siempre tenía que dar una respuesta. El directivo no podía no tener una respuesta o por lo menos no tirar una punta. No podía no decir nada o decir que íbamos a seguir pensándolo. Eso provocaba mayor incertidumbre. Siempre con el tema de problematizar. Con la dire anterior hablábamos 24 horas, no es saludable, no lo recomendamos y en este momento no lo estamos cumpliendo así, porque no nos parece que sea saludable tampoco…*"

La vicedirectora introduce una tensión al señalar los costos subjetivos, aunque sea desde su rol, del trabajo y la comunicación con mayores niveles de intensidad, lo que no había sido señalado por la agentes en las intervenciones anteriores. A su vez, la vicedirectora introduce otra dimensión del trabajo conjunto en el mismo hilo de discurso: "... *Pensar en términos de trayectoria y nos costaba cambiar de pensar que cuando el chico terminaba primero, en segundo empezaba de cero. La dire se preguntaba un montón de veces en qué fallaba, que no podía lograr que el maestro piense a los chicos con la historia, no es que nacen de nuevo cuando empieza el ciclo lectivo…"*

Lo señalado por la vicedirectora se condice con las dificultades analizadas en los *instrumentos de reflexión* para llevar adelante prácticas de historización tanto para recuperar antecedentes del problema como para articularlos con el presente del problema y la intervención. Y lo señalado por la agente sobre la dificultad para conectarse y averiguar cómo se resolvían los problemas del alumno en el año anterior, constituye una manifestación de lo que Engeström (2008) caracteriza como *fracturas en la memoria organizacional del sistema*. Estas fracturas provocan un impedimento de que la historia sirva como ejemplo en la resolución, ante la aparición de problemas similares a otros ocurridos en el pasado, o que lo pasado sea punto de partida y pista cognitiva para resolución de los actuales. Retomando esto, se señala la necesidad de trabajar con ciertos registros que permitan acumular trabajo sobre la memoria de intervenciones anteriores, debido a la movilidad de agentes en el sistema educativo.

Ante lo señalado la vicedirectora retoma la conversación generando una apertura hacia el trabajo futuro. "*...Se fue una memoria de la escuela, una gran memoria de la escuela. Ahora tenemos que ver qué hacemos con lo que quedó. Obviamente sabemos que no se empieza de 0, que quedaron cosas escritas, quedamos nosotros como docentes y también cosas que sabemos…*". Desde la coordinación se señala este punto como dimensión posible para profundizar en el trabajo futuro y se cierra el encuentro.

QUINTO ENCUENTRO

El encuentro se inicia solamente con las docentes, ya que tanto la vicedirectora como la OE estaban en una reunión junto al equipo del jardín de infantes con el que coordina acciones el colegio. En un principio el tesista se encargó de retomar las generalidades de las situaciones problemas y los dichos o recortes del taller anterior, recuperando los siguientes interrogantes:

¿Cómo sostener el trabajo en equipo cuidando de no sobrecargarse? ¿Cómo registrar la historia particular y familiar de los estudiantes, incluyendo la

pedagógica y de su aprendizaje previo, para que no quede la sensación de que el alumno empieza de 0 cuando pasa de grado?

A su vez se compartieron como *material espejo* las intervenciones mencionadas en los instrumentos de reflexión, los resultados obtenidos y los aprendizajes referidos. Luego de la presentación se abrió el espacio a las participantes, indagando qué opinaban luego de revisar las intervenciones, si algo cambiarían para más o para menos y con quiénes trabajarían.

De manera similar a otros encuentros, en principio las agentes señalaron principalmente obstáculos dentro de la propia práctica, colocando las dificultades fuera del propio campo de acción.

"*Entendí que la escuela tiene un límite hasta donde puede llegar. Lo hablábamos el otro día en una reunión con la vicedirectora de que la escuela no es la policía... La escuela termina quedándose sin herramientas porque pasa el tiempo y a veces es medio frustrante. Siempre intentamos renovar la energía para inspirar pero a veces nos quedamos sin herramientas o las que tenemos no nos alcanzan para lograr resultados."* Otra compañera agrega "...*Estaría bueno que hubiera talleres para padres, para orientarlos... Como decía mi compañera, uno no es policía, pero vuelvo a caer en lo mismo: el tiempo… Algo con lo que no estoy de acuerdo es que el docente que se va ya está, es un problema del que venga, que empiece a aprender, a escuchar y parece que es desde 0. Entonces ese trabajo que uno hace de preguntar a un compañero sobre tal nene que tal cosa, esas cosas a veces uno no las registra y te toma un tiempo conocerlos. Entonces el otro docente o los directivos deberían tener ese registro, que los equipos los mantengan, está bueno que esa información se traslade para ahorrar el tiempo de saber dónde apuntar, cómo acompañar a una familia, qué necesidad se tiene y no que todo toma un tiempo desde que los conocemos, parece que volvemos a 0 en un montón de oportunidades y vuelvo a decir lo mismo: los tiempos pasan muy rápido, los chicos los pierden… Por ejemplo esto que hicimos con el cuestionario, que nos comunicamos con las familias, quien actuó, quien no, con quien se cuenta, con quien no. Porque eso va a ahorrar muchísimo tiempo y vos vas a poder armar propuestas más precisas y ahorrar tiempo, son tiempos que hay que ahorrar."*

Desde el presente análisis se considera que la intervención de esta última docente abre una posible línea de expansión de la actividad del sistema retomando planteos realizados por la vicedirectora el encuentro anterior. Esta línea no parece retomada por parte de sus compañeras, pese a la repregunta por parte del tesista "*¿qué piensan de lo propuesto por la compañera?*". Las respuestas son frases cortas como "*Si*" o "*Podría ser*". Se consulta a continuación cómo manejaron estas situaciones en el ASPO ya que referían haber podido encontrar vías de contacto y comunicación con los padres en diversas situaciones.

Las respuestas de las docentes resaltan la dimensión afectiva del contacto para sostener la continuidad de los alumnos: "*Me parece que lo difícil es que todas tuvimos que poner nuestro teléfono a disposición y todas tuvimos que tener los contactos de todas las familias durante el ASPO, hablando, mandando mensajitos cariñosos, diciendo que los esperábamos en las clases, que si no podían cambiábamos el horario y no había respuesta. Después invitándolos cuando estuvo la escuela abierta a que se acerquen para charlar con las familias y fueron pasando las instancias y a esta altura del año, hoy pasó que tuve una alegría enorme porque tengo un nene que es la primera vez que viene, su primer día de clases."* Otra compañera agrega: "*Me ha pasado también lo frustrante de mandar mensajes cariñosos de que los estamos esperando, o enviarles la tarea, y que nos claven el visto.*"

Aquí se produce un giro por parte de otra compañera docente que plantea una dimensión alternativa en la lectura de lo ocurrido: "*Lo que pasa es que los contactos son padres, los padres ven los mensajes pero muchas veces no se los muestran a los chicos. Un poco esa desilusión es más porque a los padres no les importa mostrarles eso que yo envío. No es la demostración de los nenes... Me ha pasado también de enviar mensajes a alguno de esos teléfonos* (de los alumnos) *y que la respuesta fuera un audio, que la respuesta fuera otra que lo que pedía. Me mandaban un audio, porque para ellos es muy fácil, diciendo 'si, seño, te estoy esperando' y por ahí esa desilusión no es tanta... A veces uno se pone en la frecuencia de maestra y ya* (las familias) *la dejan de escuchar. No sé si no se entiende o no sé, escucho el mismo sonido. A veces uno tiene que ser más directo y ahí escuchan porque uno cambia las formas,*

no digo ser menos amoroso pero si ser más directo para que tomen acciones sobre lo que es importante."

Nuevamente aparece la importancia de la dimensión emocional y comunicativa en la práctica pedagógica como algo considerado central a la hora de sostener la continuidad de los alumnos. Por otra parte, en lo referido por la última docente, se abre una línea de *implicación* de las agentes en la situación problemática, al plantear que puede existir un factor determinante en la forma en la que se dirigen hacia los padres, madres o tutores, la cual dificulta la comunicación con ellos. Este hilo es interrumpido por la llegada de la vicedirectora y la OE al encuentro.

Se le comenta brevemente lo trabajado, ante lo que la vicedirectora comenta: "*Yo desde mi rol noto como balance que en el ASPO se puso mucha energía en un trabajo de continuidad y en la presencialidad se tiene que estar trabajando con algo que no sucedió o que no dio resultado en ese trabajo con la continuidad, donde se puso mucha energía y que después en la presencialidad nosotros vemos qué es lo que ocurre… Hasta hace un ratito todavía estuvimos dando cuenta de las familias que no quieren enviar a sus hijos a la escuela, porque consideran que es un peligro venir a la escuela cuando no lo es, cuando la escuela arbitra instrumentos haciendose eco de lo que Salud nos dice. Entonces estas cuestiones nos posicionan de una manera distinta. No tengo el mismo posicionamiento titubeante ahora que capaz tenía cuando desconocía muchas cosas.*" Ante el aporte de la vicedirectora las participantes asienten.

Se ve en este aporte cómo la llegada tardía a la reunión retoma la atribución de causalidad de los problemas de continuidad pedagógica a los tutores de los alumnos, desvinculándolo de las posibilidades de actuación de las agentes por fuera de "ser policías" como lo planteaba una docente al principio. El encuentro debe ser concluido por cumplirse el horario pautado.

SEXTO ENCUENTRO

En este encuentro se realizó la puesta en valor de lo trabajado hasta el momento en los talleres como material espejo para el intercambio. Se rescató la generalidad de las problemáticas en relación a **situaciones de discontinuidad pedagógica**, señalándolas como problemáticas históricas en la inclusión socio educativa en la institución. A su vez se menciona que parece atribuida a una dificultad de los adultos a cargo de reformular su rol y llevar adelante acompañamientos que trasciendan el traslado de los alumnos a la institución.

Caracterizando el escenario como complejo y con múltiples dimensiones, se recupera que han podido llevar adelante intervenciones con una intensificación del trabajo con interrelación entre los roles. Se rescatan las acciones de diálogo con escucha activa junto a los tutores de los alumnos y las alumnas, las adaptaciones de contenido curricular y la búsqueda de acompañantes externos de escolarización.

Por otro lado, se nombraron diversas herramientas mencionadas tanto en los instrumentos de reflexión escritos como en los encuentros, dividiéndolas según objetivos o campos de aplicación, a saber: herramientas que potencian la eficacia del trabajo en equipo y el seguimiento de trayectorias educativas; herramientas que potencian el contacto con las familias y el conocimiento de su contexto; herramientas que permiten sostener el vínculo educativo ante dificultades en la presencialidad.

Finalmente se mencionan **los desafíos y perspectivas de trabajo** delimitados en los encuentros. Principalmente se recupera la importancia de **generar registros de la experiencia educativa con sus intervenciones, herramientas, obstáculos, recursos disponibles y principalmente logros**. Esta práctica de registro se presenta como una posible herramienta para **ampliar la memoria institucional** y favorecer un trabajo sistemático con mayor independencia de los individuos particulares que cumplen un rol en un tiempo determinado.

Al abrirse el espacio para el intercambio, una de las docentes comienza valorando aprendizajes obtenidos: "*Creo que hay cosas que vinieron para instalarse y quedarse. El tema del contacto con las familias, el tema de los grupos de whatsapp, incluso con los nenes más grandes el uso del teléfono es una herramienta, cuando no terminás algo o cuando estamos trabajando en clase, el uso de los libros de la biblioteca que no se pueden llevar porque quedan en la escuela, poder scanear el material y pasárselos por el grupo. Cosas que hacíamos en lo virtual y podemos seguir utilizando o cuando un chico falta poder compartirle las cosas del pizarrón, cosas que antes no hacíamos."* Aportes de este tipo son considerados por el presente análisis como signos de *células germen* para giros o cambios en el sistema de actividad a partir de lo vivenciado. La propuesta de la agente retoma la vivencia del trabajo realizado e identifica a las herramientas como una *pista cognitiva* (Daniels, 2015) para posibles *expansiones* en el sistema de actividad.

Dicha idea fue tensionada por otra agente docente que comentó: "*Yo por ahí no estoy tan de acuerdo. Si de seguir en contacto con los grupos, poder dar comunicados y demás pero no esto de que se instale no ir a la escuela y pedir la tarea a la seño. Por ahí quedó muy instalado en las familias lo de no mandarlos a la escuela y pedir la tarea a la señorita. Yo lo que les planteo a las familias es que pueden seguir comunicados con los demás compañeros y pedir las tareas a los compañeros... Yo decía que volvamos a usar el cuaderno de comunicados como antes, no sólo mandar un mensaje por un grupo de whatsapp. Creo que volver a eso está bueno.*"

Tal verbalización es tomada por el presente análisis como una expresión de una perspectiva diferente – y en conflicto – con relación a las modificaciones mencionadas por la primer participante, proponiendo la vuelta a formas de organización de trabajo previas, aunque también puede considerarse como un posicionamiento que confía en que los padres, madres y tutores pueden desarrollar también una responsabilidad mayor.

A continuación, otra docente agrega una dimensión interesante a la discusión: "*Creo que lo que tiene que establecerse son los pasos a seguir. La cuestión es reglamentar el qué hacer, reglamentado el uso del grupo, que tiene*

tal finalidad, usos, modelos, formas. ¿Por qué? Porque sino, por un lado está genial que fuera de lo que es el trabajo del docente, las responsabilidades que tenemos, nuestro compromiso, que los chicos utilicen estas herramientas para favorecerse, mantenerse en contacto, potenciar y trabajar... Pero por otro lado existe siempre esta picardía de que, porque no voy, porque no lo puedo llevar, porque no me dijeron o porque no tengo conexión, siempre existe este refuerzo con el papel. Con el papel no puede decirse que no llegó o que no lo leyeron... ¿Cómo serían las formas? Comunicárselo bien a las familias para que podamos usar estas nuevas herramientas."

El aporte de la agente no anula la contradicción y las posibles dificultades ante la idea de la primer compañera y establece ya una dimensión operativa avanzando en la discusión sobre la célula germen establecida. Se abre en este sentido una posible *zona de desarrollo próximo del sistema analizado* a partir del trabajo de reflexión.

Esto es identificado y resaltado por el tesista en el intercambio, aunque este hilo temático es interrumpido por la última docente quien continúa aportando un giro en la temática: "*Después el tema del registro que vos mencionabas y yo creo que lo mencioné en un encuentro. Este registro que nosotros, al finalizar el año, al comenzar el nuevo año dándole continuidad a este ciclo que termina en marzo, pueda brindarle información lo más clara posible al docente que va a continuar este grupo. Ese es un paso enorme para decir 'bueno, yo me instalo acá'...esa herramienta que el docente que me entrega el grupo me puede dar es genial. Incluso estas cosas que sabemos de los grupos y de las familias, con toda seriedad, si hay familias que se comprometen, familias que se comunican, familias que te avisan, familias que no pudieron y familias que van a hacer todo lo posible. Eso nos da mucha más ligereza en el trabajo más hoy que es todo tan ligero y tan inmediato... Es un trabajo extra poner lo que puede hacer tal alumno pero el año siguiente no tengo que estar dictándolo en el aire. Si me siento a planificar tengo lo que me dijo la otra docente y apunto a tales lados. Después haré lo que a mí me parezca pero ya es un insumo importante."*

Este segundo aporte de la agente docente recupera la posible *célula germen* aparecida en encuentros anteriores vinculándola a las dificultades de

organización del trabajo en el tiempo. Aquí se establece el desarrollo de esta nueva herramienta, como otra posible *zona de desarrollo próximo* señalada desde la coordinación.

En el momento la vicedirectora recupera la polifonía presente ante la primera propuesta: "*Estamos en un momento de transición, entonces depende del estilo de comunicación de cada docente ha generado en el grupo y el estilo de comunicación que cada uno puede generar con sus propios recursos comunicacionales y las particularidades de ese grupo para recepcionar lo que yo quiero comunicar y cómo lo comunico. Tenemos aquí un docente que no quiere saber más nada de los grupos, ya los quiere desterrar, quiere cerrarlos, quiere eliminarlos. Ya no quiere saber más nada con un grupo de whatsapp porque terminó detestando a todos. Está el docente que dice 'qué piola que sea de difusión porque yo regulo la información y de paso voy viendo y voy mandando la foto del pizarrón'... Entonces es esa herramienta, para la familia, es una herramienta regulada, con un tope, con determinadas reglas… Desde una mirada institucional, tanto una mirada docente como la otra están buenas porque responden a lo que a cada docente le pasó en la virtualidad y responden a esa transición*".

Desde la coordinación se aprovecha este intercambio para resaltar la idea de los grupos de whatsapp regulados y la idea de los registros docentes como emergentes interesantes a explorar. Estas ideas, en caso de poder realizarse en la escuela, pueden analizarse como productos resultantes de la *expansión* de la experiencia realizada en los encuentro de reflexión, con un potencial de traducirse en algún nivel de *desarrollo organizativo* (Engeström y Sannino, 2010) y en cambios al interior del sistema delimitado.

Ante lo aportado, la vicedirectora expresa por un lado apoyo hacia el desarrollo y exploración de las ideas gérmenes y por otro introduce ciertas tensiones en su posible implementación: "*Me quedo con esto de la herramienta para las familias que me parece super importante retomando lo del principio, obtener herramientas para acompañar en las dificultades. Yo creo que el grupo en sí es una herramienta y que también que en la memoria institucional existen muchas herramientas que no tenemos que desterrarlas. El cuaderno de*

comunicaciones sigue siendo una herramienta, no hay que desterrarla, para algunas cosas sí y para otras cosas que necesitamos el automático...Esto de la virtualidad lleva a que la resolución, si antes estábamos llovidos de demandas, ahora no solamente es la demanda sino la resolución del problema, lo que tiene que ser un mensaje de whatsapp. Y no todo se resuelve de esa manera. Las situaciones requieren un tiempo para pensar, para registrar. Nos pasó con estos encuentros, descubrir los tiempos que requiere hacer un registro. Está buenísimo pero requiere mucho tiempo pedagógico para llevarlo a cabo, porque sabemos que no nos gusta escribir por escribir y lo que damos a conocer al otro siempre es pensado, no es que mandamos cualquier palabra."

Puede verse cómo las dificultades organizativas en relación a la temporalidad son resaltadas como punto de tensión para las propuestas emergentes y también cómo pueden convertirse en argumentos para formas de *resistencia* ante las mismas. Esto se condice con las dificultades de organización de los encuentros pautados para la presente intervención. Lamentablemente no se pudo continuar con un trabajo de acompañamiento en la implementación de las propuestas delimitadas, principalmente ante las dificultades organizativas para coordinar los encuentros entre las agentes y el tesista. De todas formas, el tesista quedó firmemente a disposición de los y las agentes, para consultas y nuevos encuentros en caso de que lo consideraran necesario.

SEPTIMO ENCUENTRO (POST)

El encuentro se realizó a comienzos del ciclo lectivo del año siguiente, en modalidad virtual, cuatro meses después del trabajo conjunto en su totalidad – entrevistas, instrumentos de reflexión, talleres -. En el mismo participaron todas las agentes y la coordinación del encuentro estuvo a cargo del tesista y la directora de tesis. Se comenzó con un breve repaso y recuperación de lo trabajado en los encuentros anteriores, indagando sobre posibles resonancias de lo trabajado en lo posterior.

La OE comienza nombrando cómo se siguieron desarrollando las problemáticas planteadas: "*Se continuó trabajando para que los alumnos estuvieran vinculados. Trabajo con familias a través del llamado y la visita domiciliaria… La realidad de la escuela es que muchas familias se mudaron a lugares remotos."*

La vicedirectora plantea un giro recuperando el problema de la organización temporal y del registro de las prácticas "*Tuvimos dos jornadas el jueves y el viernes para trabajar las planificaciones. ¿Cómo planificar en un tiempo de presencialidad plena? ¿Cómo trabajar con las herramientas de sistematización de información hasta el momento? Nos encontramos con un nuevo diagnóstico que no se superpone sino que se complementa con el diagnóstico con el que terminamos en Diciembre... ¿Cómo trabajaríamos hipotéticamente con ese grupo que no estaría en condiciones de estar en un año determinado? ¿cómo generar esos nuevos agrupamientos y al mismo tiempo estar dentro de la normativa?… Las planificaciones ahora son un gran desafío. No nos aproximamos a grandes planificaciones sino a una planificación de diagnóstico… Que siempre fue un insumo más del equipo de orientación y de dirección y el maestro pasaba mucho por alto".*

Luego se produce un nuevo giro en la conversación donde las agentes docentes participan explicitando los desafíos a atravesar mencionando la "*cantidad de niños que recibimos que no están alfabetizados*", alumnos de primero que provienen de una educación inicial donde "*las familias hicieron menos hincapié en conectarse a un zoom o realizar las actividades que mandaban las seños*", y la dificultad para "*empezar con hábitos de la escuela en primero*".

Desde la coordinación, el tesista retoma los signos de modificaciones en la organización institucional aportados por la vicedirectora, al referirse a la responsabilidad por nuevas acciones de parte de las agentes docentes,, tradicionalmente relacionadas al EOE o al equipo directivo.

Ante esto, la vicedirectora agrega: "*No es que no se haya tenido en cuenta la participación del docente. Lo que se pone en valor es que desde las mismas*

jornadas de capacitación aparece como una de las acciones a realizar desde la realidad de la escuela misma y no desde un ideal de diagnóstico sino algo a construir desde el contexto... Poner énfasis en lo pedagógico pero no desde el control y la imposición porque sabemos que no funciona así. Dar la libertad y la autonomía al docente para que vaya construyendo esto. Pensamos que favorece el compromiso porque en lo que participa uno es más fácil implicarse".

Una de las agentes docentes continúa el hilo: "*Este diagnóstico sirve para que la planificación que se haga en abril o marzo tenga una parte de intervenciones específicas donde se plasme qué niños necesitan más acompañamiento. Antes lo hacíamos con un proyecto aparte para cada nene. Y en esta planificación se van a poner estas intervenciones, obviamente no vamos a hacer la nómina de alumnos pero si, si estoy trabajando del 1 al 10 ver que hay nenes que reconocen hasta el 5, poner esas intervenciones y trabajarlas en el aula también. Eso trabajamos en las jornadas, la planificación diagnóstica que antes no la teníamos, hacíamos un diagnóstico pero no una planificación exclusiva para diagnóstico. Es bueno porque uno se organiza más."*

En este punto, desde la coordinación, el tesista buscó profundizar en las características de esta planificación, preguntando si las construían las docentes solamente o en conjunto. Una de las docentes comenta: *"más o menos con una idea en común de todo el plantel la vamos construyendo"*.

A continuación la vicedirectora agrega "*Algo que se propuso en las jornadas es la progresión en los contenidos, incluir diversidad de propuestas en una misma planificación, generando distintas progresiones de contenidos que no tienen que ver solamente con contenidos de enunciación sino con distintas formas de enseñar. Antes se pensaban niños con dispositivos de apoyo. Ahora no es necesario pensar todos los niños con dispositivo, algunos sí, pero no todos. Ya desde la selección de contenidos se tiene en cuenta la diversidad… El otro día mencionaba algo que es territorio del directivo pero que está bueno hacerlo extensivo a que sea algo habitual y común de hablar, que es la agenda del docente. Se habla mucho de la agenda del EOE, del equipo de conducción.*

Por qué no agendar estas cuestiones que son importantes, por ejemplo los recursos."

Retomando esta mención de recursos y actividades atribuidas históricamente a determinados roles, se interrogó sobre las *planificaciones* en las *reuniones de equipo escolar básico*. Esta indagación se apoyó en una recuperación por parte de la directora de tesis de la importancia del trabajo interagencial resaltado en el material espejo y trabajado en los encuentros.

En este aspecto una de las docentes comenta: "*La idea es reunirnos y ver cómo vamos a trabajar con esos niños* (que terminan el ciclo) *en el año siguiente, si bien quizá no se mantiene la misma docente tratamos de hablar con la docente que los va a recibir y ver la planificación con estos niños que vinieron al programa ATR, al período de intensificación y la idea es ver cómo seguir trabajando desde el equipo y desde el aula con esa trayectoria en proceso."*

La vicedirectora agrega: "*Ahora no vamos al encuentro con una situación a tratar en la REEB sin conversar antes o ponernos en contacto entre varias, pensar antes lo que luego va a ser la REEB, no tan espontanea la cosa. ... No vamos a una REEB porque sí, no quiere decir que no se hagan pero son más pensadas.*" Este hilo es continuado por otra agente docente: "*Todo el tiempo estamos consultando al equipo y contándoles la situación de cada nene que vino y participó en el ATR, si viene a la intensificación o no, entonces las chicas están al tanto todo el tiempo. También entran al aula a trabajar con nosotras y con los chicos, entonces están empapadas de la trayectoria de cada una y eso ayuda a ampliar la mirada para tomar decisiones y poder hacerlo juntas."*

Ante estos aportes se resalta desde la coordinación la articulación entre sistemas y la transmisión de herramientas. A su vez se interroga si ven el lugar dentro del trabajo conjunto, para las *formas de registro* sobre la actividad que se plantearon en los encuentros, como forma de sistematizar acciones para su continuidad o repetición.

Ante lo consultado la vicedirectora comenta: "*Una memoria puede ser con papel pero también hay otras memorias subjetivas, de la palabra, que circulan*

desde el decir del maestro. Yo hago el trabajo con otros, algunas cosas las registro y otras no...Es bueno que surja de esa manera y no que el docente esté agobiado con que piden una cosa, una planificación, que tiene que estar pero no es todo sino que puede pesar más lo que uno pueda decir de eso que escribió o cómo lo pensó." Desde el presente análisis la respuesta de la vicedirectora puede considerarse como una forma de resistencia ante las formas de registro planteadas, considerándolas como un elemento mayor de burocratización, y no una memoria que puede ser compartida con otros.

Esta tensión no resulta desestimada desde la coordinación, pero resalta la directora de tesis la diferencia entre tipos de escritura, entre la formal u oficial, que debe tener un determinado formato y estructura, la de las planificaciones, y las escrituras de reflexión, como narrativas, memorias, para compartir durante las reuniones, que ayuden a nominar y delimitar herramientas, acciones y objetivos de la práctica, y por qué no, vivencias de la experiencia en la escuela.

En comparación a lo relevando en los instrumentos de reflexión y en los encuentros anteriores, lo relatado por las agentes marca signos de un *giro* hacia formas de abordaje más planificadas y estratégicas ante las problemáticas a enfrentar. Las prácticas de planificación situacional, considerando recursos disponibles y apoyadas en el trabajo colaborativo con otros subsistemas, se consolidan como una *fortaleza*. Por otro lado, en la caracterización de las problemáticas relatadas, se encuentra una mayor vinculación con la práctica profesional como educadoras. Estas modificaciones, en dirección expansiva, si bien se encuentran estrechamente relacionadas a los *nudos críticos* delimitados en los encuentros de reflexión conjunta, no pueden atribuirse exclusivamente a lo trabajado en ellos, ya que aparecen varias referencias a *cambios organizacionales* establecidos desde la Dirección General de Cultura y Educación.

En los encuentros virtuales sostenidos, puede observarse como una generalidad la presencia de momentos de *exteriorización* de problemáticas, en un principio, acompañadas de una atribución a factores externos a la propia práctica profesional educativa. El trabajo de reflexión identificó movimientos,

surgimiento de tensiones y una polifonía que no lograron profundizarse sino avizorarse en el tiempo disponible para cada sesión. Por otro lado, la realización de los encuentros por videollamada no favoreció el surgimiento de la polifonía de decires y saberes en una unidad de tiempo acotada. En este sentido, las agentes participaban con turnos de habla prolongados mientras el resto escuchaba, y la dinámica no tenía el mismo vaivén de ida y vuelta, con participaciones espontáneas entre todas, que había en los encuentros anteriores presenciales.

A su vez, la realización de los encuentros de trabajo durante el horario escolar, aprovechando las horas institucionales de las docentes, favoreció la posibilidad de ausencias o retiros inesperados, especialmente por parte del equipo directivo y de orientación escolar para atender emergentes. Esto dificultó la participación plena y el trabajo continuado de las agentes, en algunos aspectos. La vicedirectora, por ejemplo, se ausentaba y regresaba mientras los encuentros se sostenían.

A pesar de que estos encuentros constituyeron un *ciclo corto de trabajo conjunto*, siempre con objetivos de indagación, escucha activa y ponderación de posibilidades de expansión y desarrollo, se considera que constituyeron un espacio de reflexión y de delimitación de posibles *células germen* para trazar zonas de desarrollo próximo del sistema analizado. Resulta importante resaltar que en el último encuentro de trabajo aparecieron signos de mayor polifonía, dialogicidad y negociación de significados ante las resistencias, que habría sido importante continuar explorando.

En este sentido, permanece abierto el interrogante de qué habría ocurrido con las propuestas de registros de memoria secundaria y de revisión en las formas de comunicación hacia los tutores, ya que en el encuentro posterior a la intervención parecían haberse disuelto. Una hipótesis explicativa señala los signos de resistencia por parte de las agentes, basados en dificultades en los tiempos escolares. La realización de prácticas de reflexión y discusión sobre las propias intervenciones, por momentos podría convertirse en o bien ser considerada como una sobrecarga en el trabajo actual y no valorada en su carácter estratégico como aporte a la eficiencia y calidad del trabajo futuro.

6.2. ESCUELA PRIMARIA 2

El trabajo de campo con la segunda institución fue más breve y comenzó en el año 2021. Al igual que la institución anterior, se trata de una escuela primaria ubicada en la periferia de la ciudad de La Plata. Tiene también una jornada simple con dos turnos.

El contacto con la institución se realizó por vía telefónica con la directora en el mes de marzo del 2021. En esa ocasión, se le comentó acerca de la investigación y se acordó la realización de los encuentros de reflexión en modalidad virtual ya que las clases presenciales se encontraban suspendidas.

Para conocer mejor el funcionamiento de la institución, se sostuvieron con ella *entrevistas informales,* en las que comentó brevemente los principales desafíos del trabajo en la institución que gestionaba.

La directora mencionó que la institución trabaja con una comunidad que catalogó como “ausentista”, conformada por familias con un vínculo muy débil con la institución. Mencionó también la frustración de diseñar propuestas pedagógicas para favorecer aprendizajes y saber que no se llega a los y las alumnas. Por otro lado, refirió que la institución había pasado de tener un rol pedagógico a tener un rol de contención social. Finalmente comentaba que la pandemia era presentada generalmente como una excusa para la inasistencia de los niños a las clases pautadas.

En este primer acercamiento, también se realizó una entrevista con las agentes del EOE. En la misma mencionan que son un equipo consolidado hace mucho tiempo, con varios años de trabajo conjunto en la institución. También mencionan que en 2021 se realizó una revisión de las prácticas instaladas, ante el recrudecimiento de las desigualdades. Comentan que tenían conocimiento de muchas situaciones complejas que se estaban sucediendo, de una amplia diversidad. Destacan que el desafío pasó a ser cómo hacerles llegar el material pedagógico a las familias, pasar todo a carpetas de google drive y pensar además en las motivaciones para aprender. Mencionaron a las

familias como agentes que ayudaban, con los condicionantes que tenían, siendo un desafío generar los encuadres para los acompañamientos con las mismas, ya que en su desesperación por ayudar, hacían las tareas en lugar de los niños. Las entrevistadas caracterizaron a las familias como *educadores improvisados*, en un contexto en el que no tenían - como equipo - el saber ni la práctica de cómo acompañarlas.

Las agentes del equipo de orientación educacional refirieron mucho trabajo con contenidos considerados prioritarios, en los lineamientos brindados desde el sistema educativo. También se requirió un trabajo fuerte con las planificaciones previas, para alumnos que no podían acceder fácilmente a la virtualidad. A su vez, mencionaron el trabajo junto a tres alumnos que tenían Proyectos Pedagógicos de Inclusión, con los cuales fue necesario crear propuestas particulares.

Con el inminente retorno a la presencialidad, las agentes mencionaban una preocupación acerca de cómo completar los ciclos de alfabetización y hacían el cálculo mental de que no habían podido ser trabajados adecuadamente en la virtualidad.

Por otro lado refirieron una fuerte presencia de problemáticas a nivel social/familiar, entre ellas, grupos familiares sin trabajo estable, situaciones de violencia de género, abuso sexual infantil, consumo problemático de sustancias en adultos a cargo. Las agentes comentaron que el contacto con estas problemáticas generó grandes montos de angustia en el plantel docente, que no estaba acostumbrado al trabajo con estas dimensiones tan directamente. Ante esto, el acompañamiento y la articulación entre equipo docente y equipo de orientación se consideró un hecho central en el trabajo institucional con estas situaciones.

Para los encuentros se acordó la participación del equipo directivo, el equipo de orientación escolar y varios miembros del plantel docente. Mientras se gestionaban las autorizaciones correspondientes, se decretó el retorno a la presencialidad escalonada para las instituciones educativas de nivel inicial, primario y secundario. A raíz de la vuelta a clases presenciales, la directora comentó que no iba a ser posible convocar a la misma cantidad de docentes

que había pensado y se acordó la participación de tres docentes, una por cada ciclo.

6.2.1. Modelos mentales situacionales de agentes educativos de ESCUELA 2 para la resolución de problemas de inclusión socio-educativa en contexto de ASPO.

Como fue mencionado previamente, en el encuentro virtual de discusión con modalidad Taller, se solicitó a las participantes que completaran un **instrumento de reflexión** sobre alguna situación problema de la práctica referente a la inclusión socio-educativa ocurrida entre el inicio del ASPO y el comienzo del taller.

A continuación, se analizan los datos y las narrativas desplegadas en el *Instrumento de Reflexión sobre Situación Problema en Escenarios Educativos* administrado a las participantes en el Taller. Como ya ha sido explicitado para la Escuela 1, dicho análisis fue realizado en base a la **Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Educativa en Inclusión** (Ver Anexo). Nuevamente, se identifican frecuencias de los indicadores de cada eje y cada dimensión, delimitando características comunes y diferentes de las respuestas de los actores, en tanto sea recurrente o aislada su aparición en los modelos mentales desplegados en las respuestas. Así, la constatación de frecuencias, junto al análisis interpretativo del contenido, permiten identificar *fortalezas*, *heterogeneidades* y *nudos críticos* (Erausquin et. al., 2011) en la *profesionalización* de las participantes en materia de *agencia para la inclusión socio-educativa*.

Características de la muestra en Escuela 1

ROL	Gen.	Edad	Años Antig.Educ	Años Institución
MG	F	34	5	4
MG	F	38	15	6
MG	F	38	11	6
OE	F	49	25	14
OA	F	49	14	6
OS	F	45	19	12
DIR	F	49	24	8

Tabla 7 – Aspectos generales de los datos laborales de las participantes ESCUELA 2

Como fue explicitado previamente, en los encuentros participaron la *directora* de la institución, las *tres agentes* que componen el *equipo de orientación escolar* (orientadora educacional, orientadora de los aprendizajes y orientadora social) y tres *maestras de grado*, una por cada ciclo de primaria. En relación a los aspectos más generales, se trata nuevamente de una población compuesta por mujeres - o personas que se autoperciben como tales -, en los cargos que conforman el equipo escolar básico.

Por otro lado, puede observarse que en su gran mayoría las agentes poseen *más de una década de antigüedad en el sistema educativo,* llegando a dos décadas en algunos casos. A su vez, las agentes participantes refieren *varios años de trabajo en esa institución educativa,* superando una década de trabajo en la misma en el caso de la Orientadora de los Aprendizajes y la Orientadora Social. Esto constituye una particularidad de esta institución ya que, por lo general, en muchos de los sistemas de actividad que conforman las instituciones educativas en nuestro contexto, ocupan esos roles un conjunto de agentes que cambian regularmente con mucho mayor frecuencia.

Se considera que la posibilidad del trabajo continuado entre diversos agentes que conforman los sub-equipos de un sistema escolar favorece la acumulación de experiencia y la adaptación creativa a las reglas generales del sistema educativo para una comunidad particular. El impacto del trabajo sostenido entre las agentes, sobre cada una de ellas, sus perspectivas y MMS, se establece así como una dimensión potencialmente relevante, a indagar en los encuentros.

Dimensión I – Situación Problema

ROL	SITUACIÓN PROBLEMA	Dim.SP Eje 1	Dim.SP Eje 2	Dim.SP Eje 3	Dim.SP Eje 4	Dim.SP Eje 5	Dim.SP Eje 6	Dim.SP Eje 7
MG	Estudiante con asistencia discontinua. No lo lleva la madre.	4	3	3	3	2	3	3
MG	Conversar directamente con las familias en el ASPO	3	3	1	2	3	2	2b
MG	Conectar con el padre de un alumno en riesgo pedagógico. Trabajaba.	5	4	4	2	4	4	3
OE	Alumna cuya madre estaba en duelo. Trabajo con la hermana	5	5	4	3	3	4	2a
OA	Alumno no alfabetizado con temáticas fliares graves (suicidio del padre)	5	3	4	4	4	4	4
OS	Alumno con historia de asistencia discontinua a la institución agravada en ASPO	5	3	4	4	3	4	3
DIR	Falta de recursos en las familias para sostener continuidad en ASPO	3	3	3	1	2	2	2a

Tabla 8 - Dimensión I Situación Problema ESCUELA 2

Dimensión Situación Problema

La primera Dimensión propone analizar las características de las Situaciones Problema narradas, acaecidas durante la Pandemia y el ASPO, en el contexto escolar “a distancia”. Se presentan las características de los *modelos mentales* de las participantes, construídos a partir del análisis de sus respectivas narrativas sobre las situaciones problema recortadas

En relación al Eje 1, que posibilita analizar la ***simplicidad o complejidad de la situación problema*** relatada, en su relación con el contexto o la articulación entre diferentes contextos, se hallan respuestas sobre situaciones con altos índices de complejidad. Tanto la directora como una de las docentes relatan problemas de inclusión socio-educativa complejos y multidimensionales aunque no especifican las relaciones entre las dimensiones ni las partes de los mismos (Indicador 3). Otra de las docentes, por su parte, relata un problema complejo incluyendo la especificidad de interacciones y/o relaciones entre factores propios del escenario contexto educativo (Indicador 4). Finalmente las tres agentes que componen el EOE y otra de las docentes relataron problemas complejos que incluyen tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones en el escenario educativo, trascendiendo el plano educativo al vincularlo con el plano social (Indicador 5). De modo que la mayor parte de los MMS evidenciados en las respuestas de la muestra se inclinan hacia los indicadores superiores en materia de complejidad.

El Eje 2 indaga la cualidad de la ***descripción o explicación del problema***, o sea, se releva si se explican los problemas presentados o si solamente se los describe, y si se los explica, si se lo hace mediante inferencias o hipótesis. En este Eje, las respuestas presentan bastante uniformidad. La directora, la Orientadora Social, la Orientadora de los Aprendizajes y dos de las docentes realizan alguna inferencia más allá de los datos presentados para explicar el problema (Indicador 3). La otra docente establece una hipótesis causal explícita, que orienta la intervención (Indicador 4) mientras la Orientadora Educacional proporciona diversos factores explicativos explícitos en interrelación que orientaron su accionar (Indicador 5).

En el Eje 3 se presenta también bastante uniformidad entre las agentes. El mismo posibilita indagar la ***especificidad disciplinaria y la articulación con otras disciplinas*** en el enfoque del problema presentado. Ello se analiza en relación al rol profesional del relator en el sistema educativo y a su relación con los roles y disciplinas de otros actores profesionales, que también enfrentan el problema. Una de las docentes plantea un problema complejo pero inespecífico respecto a la intervención desde su rol (Indicador 1), sin poder delimitar el aspecto pedagógico del mismo o su impacto. Por su parte, la directora y otra de las docentes plantean problemas específicos con relación a la intervención de su rol profesional en el campo de actuación escolar (Indicador 3). Finalmente, la otra docente y las tres agentes del EOE plantean problemas específicos en relación a su rol, abriendo a su vez la posibilidad de intervención de otros agentes en su resolución (Indicador 4).

Las respuestas presentan mayor dispersión que las anteriores en el Eje 4, que posibilita indagar la *historización, su riqueza o reducción, a través de la mención de antecedentes históricos y sus relaciones con el problema.* La directora no menciona ningún antecedente histórico del problema planteado (Indicador 1), dos de las docentes mencionan un solo antecedente sin demasiada articulación con el problema (Indicador 2); la otra docente y la Orientadora Educacional mencionan diversos antecedentes históricos en el planteo de sus problemas, sin una articulación clara entre sí (Indicador 3) mientras la Orientadora de los Aprendizajes y la Orientadora Social dan cuenta de diversos antecedentes históricos del problema y los plantean con articulaciones significativas entre sí y con el problema mismo (Indicador 4).

El Eje 5 posibilita indagar *las relaciones causales establecidas en relación con los problemas relatados*. También aparece dispersión en los resultados. Tanto la directora como una de las docentes plantean relaciones causales unidireccionales de algún hecho de la realidad con el problema (Indicador 2). Otra de las docentes, la Orientadora Educacional y la Orientadora Social plantean relaciones causales multidireccionales, aunque no presentan con claridad el encadenamiento entre factores que los articula en relación al problema (Indicador 3). Por su parte, la otra docente, así como la Orientadora

de los Aprendizajes presentan multidireccionalidad en las relaciones causales con signos de cierto encadenamiento entre ellas (Indicador 4).

El Eje 6 permite indagar el *perspectivismo que plantean los sujetos en un continuo que va desde un realismo puro de naturalización de lo dado como único, a la presencia de diversas perspectivas a la hora de entender el problema para resolverlo*. Las respuestas presentan mayor uniformidad: una de las docentes y la directora relatan situaciones con una sola perspectiva naturalizada como si fuera la realidad (Indicador 2), otra docente plantea conceptos del campo científico en su relato, que la alejan de una perspectiva puramente realista aunque con una perspectiva única sobre la problemática planteada (Indicador 3). Pero las tres agentes del EOE y una de las docentes presentan indicadores de su consideración de otras perspectivas, además de la propia - siendo diferentes de la misma -, sobre el problema descripto (Indicador 4).

El Eje 7, posibilita analizar si *los sujetos personalizan los problemas o consideran la trama interpersonal e institucional en sus planteos, o ambas cosas, relevando conflictos y dilemas éticos.* Los resultados presentan dispersión. Tanto la directora como la Orientadora Escolar brindan relatos tendientes a ubicar el problema en factores personales más allá de la mención de factores estructurales o sistémicos (Indicador 2a). Por otra parte, una de las docentes brinda un relato que tiende a ubicar el problema planteado en la dimensión social aunque menciona factores subjetivos que influyen en la situación (Indicador 2b). Tanto las otras dos docentes como la Orientadora Social presentan relatos que combinan factores singulares con factores estructurales, pero sin desarrollar los conflictos entre ambos y eventuales dilemas éticos (Indicador 3). Finalmente la Orientadora de los Aprendizajes brinda un relato que combina factores singulares e idiosincráticos con factores estructurales, así como conflictos tanto intersistémicos como intrasistémicos (Indicador 4).

Dimensión II – Intervención Profesional

ROL	Dim. IP Eje 1	Dim. IP Eje 2	Dim. IP Eje 3	Dim. IP Eje 4	Dim. IP Eje 5	Dim. IP Eje 6	Dim. IP Eje 7	Dim. IP Eje 8
MG	5	4	4	3	3	3b	4	3b
MG	5	3	4	3	2	3a	1	3a
MG	4	4	4	4	4	5	3	4
OE	4	5	4	4	4	4	4	4
OA	5	5	5	5	5	5	4	4
OS	5	4	4	3	4	2	4	3a
DIR	5	3	4	3	1	3b	3	3a

Tabla 9 – Dimensión II Intervención profesional ESCUELA 2

Dimensión Intervención Profesional

La segunda Dimensión de la Matriz permite indagar las características de la Intervención Profesional llevada adelante por las agentes ante el problema planteado. En esta dimensión se obtiene un promedio general de indicadores más elevados en la progresión del 1 a 5, que se observa especialmente en las agentes del Equipo de Orientación Escolar.

El Eje 1 presenta bastante uniformidad en las respuestas, con indicadores altos. Indaga *la participación del agente en la decisión de la intervención, así como la participación de otros agentes en la misma decisión en forma colaborativa*. Una de las docentes y la OE dan cuenta del control personal de la decisión, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes (Indicador 4), mientras

que las otras agentes refieren que la decisión sobre la intervención fue construida en conjunto con sus compañeras (Indicador 5).

El Eje 2 analiza *la simplicidad o complejidad de las acciones aproximándose a un proceso de intervención*. Tanto la directora como una de las docentes refieren realizar diversas acciones sin articulación entre sí (Indicador 3). Las otras dos docentes y la Orientadora Social mencionaron diversas acciones articuladas que abarcaban diferentes dimensiones del problema (Indicador 4). La Orientadora Educacional y la Orientadora de los Aprendizajes indicaron acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención, dando cuenta de un inicio, un desarrollo y un cierre.

Las respuestas del Eje 3 presentan gran uniformidad en puntajes altos. El mismo posibilita indagar *la inter-agencialidad en las intervenciones relatadas.* Todas las participantes, menos la Orientadora de los Aprendizajes, relataron haber actuado ellas mismas junto a sus compañeras en el desarrollo de las intervenciones planteadas, pero dejando por fuera como actores o agentes a los destinatarios de las mismas (Indicador 4). Por su parte, la Orientadora de los Aprendizajes planteó haber construido conjuntamente tanto el problema como la intervención junto a sus compañeras y a los destinatarios (Indicador 5).

El Eje 4 permite explorar los *objetivos de la intervención que plantean los agentes, si es uno o son varios, si están claros y cómo es su articulación*. Dos de las docentes así como la Orientadora Social y la directora plantearon acciones dirigidas a un único objetivo (Indicador 3). Otra docente y la Orientadora Educacional por su parte plantearon diversos objetivos establecidos antes de la intervención (Indicador 4). Finalmente, la Orientadora de los Aprendizajes indicó múltiples objetivos que ponderados antes, durante y luego de la intervención, planteando así un a posteriori de la misma (Indicador 5).

El Eje 5 permite analizar *la dirección o los destinatarios de la intervención, si se interviene sobre individuos, tramas intersubjetivas, dispositivos institucionales o una articulación de esos tres planos.* Aquí las respuestas plantean gran dispersión. La directora proporciona un relato sin mencionar

sujetos, tramas o dispositivos sobre los que haya actuado (Indicador 1). Por su parte una de las docentes menciona acciones sobre sujetos exclusivamente, en este caso el alumno (Indicador 2). Otra de las docentes refiere acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o tramas institucionales pero sucesivamente considerados sin signos de articulación en simultáneo (Indicador 3). Por otra parte, tanto la docente restante como la Orientadora Educacional y la Orientadora Social refieren acciones sobre sujetos, tramas vinculares y tramas institucionales articuladas en simultáneo (Indicador 4). Por último la Orientadora de los Aprendizajes menciona acciones sobre sujetos, tramas y dispositivos institucionales, ponderados según el contexto para articularlos simultáneamente (Indicador 5).

El Eje 6 explora *la presencia y la articulación sucesiva o simultánea de acciones de indagación y ayuda en la intervención.* En este punto, las respuestas muestran nuevamente bastante dispersión. La Orientadora Social ofrece un relato en el cual las acciones de indagación y ayuda aparecen de manera indiferenciada (Indicador 2). Una de las docentes relata acciones indagatorias sin referencia a acción de ayuda hacia los sujetos (Indicador 3a). Otra de las docentes y la directora mencionan acciones de ayuda sin signos de indagación en ningún momento del relato (Indicador 3b). Por su parte, la Orientadora Educacional refiere acciones de indagatoria y de ayuda con una sucesión de tiempo entre ambas (Indicador 4). Finalmente, la otra docente y la Orientadora de los Aprendizajes mencionan acciones indagatorias y de ayuda hacia los sujetos, según las particularidades de sus contextos, con una sucesión temporal y articulaciones en simultáneo (Indicador 5).

Las respuestas del Eje 7 presentan mayor uniformidad. El Eje posibilita indagar *la pertinencia y especificidad de la intervención respecto al problema planteado y al rol del agente, modelo de trabajo y marco teórico.* Una de las docentes relata una intervención sin pertinencia con respecto al problema y que no guarda especificidad con su rol profesional. Otra docente y la directora mencionan intervenciones pertinentes respecto al problema y específicas de su rol profesional, pero sin referencias a modelos teóricos ni marcos de trabajo (Indicador 3). Finalmente la otra docente y las agentes del Equipo de Orientación Escolar refieren intervenciones pertinentes respecto al problema

planteado y que se realizan desde la especificidad de su rol en la institución, con referencias a marcos teóricos o modelos de trabajo del área (Indicador 4).

El Eje 8 posibilita indagar *la valoración, compromiso y distanciamiento del relator con la intervención y su apertura a alternativas.* En referencia al mismo, una de las docentes, la Orientadora Social y la Directora presentan signos de desimplicación respecto a su accionar (Indicador 3a). Otra de las docentes menciona signos de sobreimplicación respecto a la intervención relatada (Indicador 3b). Finalmente, la otra docente junto a la Orientadora Educacional y la Orientadora de los Aprendizajes presentan relatos con apreciaciones mediadas por objetividad y distancia óptima frente al problema y la intervención (Indicador 4).

Dimensión III – Herramientas

ROL	Dim. H Eje 1	Dim. H Eje 2
MG	4	3
MG	2	1
MG	4	3
OE	5	3
OA	5	4
OS	4	3
DIR	3a	1

Tabla 10 – Dimensión III Herramientas ESCUELA 2

Dimensión Herramientas

La siguiente dimensión explora las características de las herramientas que los agentes relatan haber desplegado en la intervención.

El primer eje explora *la cantidad y diversidad de herramientas en uso* en cada relato. Aquí una de las docentes menciona la utilización de una sola herramienta relacionada a una sola dimensión del problema planteado (indicador 2), mientras que la directora menciona varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema relatado (indicador 3a). Las otras dos docentes y la Orientadora Social refieren la utilización de diversas herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema (indicador 4). Por último, la Orientadora Educacional y la Orientadora de los Aprendizajes mencionan diversas herramientas vinculadas a diferentes dimensiones con signos de articulación y ponderación de las herramientas en relación con el contexto (indicador 5).

El otro eje de esta dimensión indaga el *carácter genérico o específico de las herramientas mencionadas, incluyendo la pertinencia disciplinaria con relación al rol profesional y la referencia al marco teórico que las avala*. Una de las docentes y la directora mencionan herramientas que no tienen relación con su rol en las instituciones educativas (indicador 1). Las otras docentes, la Orientadora Educacional y la Orientadora Social refirieron la utilización de herramientas específicas de su rol profesional y vinculadas a modelos de actuación de sus funciones en el ámbito educativo, aunque no presentan una justificación teórica acerca de su uso (indicador 3). Finalmente, la Orientadora de los Aprendizajes mencionó herramientas específicas de su rol profesional en el campo educativo, justificando teóricamente la utilización de las mismas (indicador 5).

Dimensión IV – Resultados y atribución

ROL	Dim RA Eje 1	Dim. RA Eje 2
MG	3b	2a
MG	3c	2a
MG	3a	3
OE	3a	3
OA	4	4
OS	4	3
DIR	2b	1

Tabla 11 – Dimensión IV Resultados y atribución ESCUELA 2

La dimensión número 4 indaga los resultados de la intervención y sus atribuciones, según las respuestas de los agentes en sus relatos.

El eje 1 analiza *la respuesta sobre los resultados y su atribución a uno o diversos factores de la intervención*. La directora no menciona resultados alcanzados pero atribuye lo sucedido a una condición del contexto (indicador 2b). Una de las docentes y la orientadora escolar mencionan resultados atribuyéndolos unívocamente a competencias propias (indicador 3a). Las otras dos docentes también mencionan resultados atribuyéndolos en un caso unívocamente a una condición del contexto (indicador 3b) y en otro caso unívocamente a la dimensión interpersonal (indicador 3c). Por otro lado, la Orientadora de los Aprendizajes y la Orientadora Social mencionan resultados atribuyéndolos a varias condiciones ya sean de competencias propias, condiciones del contexto, trabajo interpersonal o intrapersonal (indicador 4).

El segundo eje indaga la *consistencia de los resultados relatados con el problema construido y la intervención realizada incluyendo su pertinencia y*

especificidad en relación al contexto. La directora menciona resultados que no guardan correlación con el problema planteado ni la intervención relatada (indicador 1). Por otro lado, dos de las docentes mencionan resultados concretos y son atribuidos a factores que no guardan consistencia con el problema ni la intervención (indicador 2a). La docente restante junto a la Orientadora Educacional y la Orientadora Social refieren resultados cuyas atribuciones resultan consistentes con el problema planteado y la intervención relatada (indicador 3). La Orientadora de los Aprendizajes refiere resultados concretos que resultan consistentes con el problema y la intervención, ponderados con sentido de realidad (indicador 4).

Dimensión VI – Aprendizaje de la Experiencia

ROL	Dim AE Eje 1	Dim AE Eje 2	Dim AE Eje 3
MG	3	1	1
MG	3	1	2
MG	3	1	4
OE	4	3	4
OA	5	2	1
OS	3	2	3
DIR	3	1	2

Tabla 12 – Dimensión V - Aprendizaje de la Experiencia ESCUELA 2

La última dimensión, extraída de la Matriz de Aprendizaje Expansivo (Marder y Erausquin, 2016, Erausquin 2019), indaga los aprendizajes autopercibidos a partir de la experiencia relatada.

El primer eje analiza *el reconocimiento de aprendizaje y el tipo de aprendizaje autopercibido, en sus componentes cognitivo, relacional y*

emocional. Aquí las respuestas presentan bastante uniformidad. Las tres docentes, la Orientadora Social y la Directora identifican aprendizajes enfocados en una dimensión emocional, relacional o cognitiva exclusiva (indicador 3). La Orientadora Educacional menciona aprendizajes centrados en dimensiones cognitivas y relacionales simultáneamente (indicador 4). La Orientadora de los Aprendizajes refiere aprendizajes que vinculan lo afectivo y lo relacional con la posibilidad de lo pedagógico articulándolos significativamente (indicador 5).

El segundo eje indaga *los contenidos del aprendizaje autopercibido y su relación con diferentes contextos en interrelación*. Tanto las tres docentes como la directora mencionan contenidos aprendidos relativos al contexto en donde se interviene, sin vinculación con contenidos conceptuales o académicos (indicador 1). Por su parte, la Orientadora de los Aprendizajes y la Orientadora Social describen un aprendizaje de contenidos conceptuales sin vinculación al contexto de intervención (indicador 2). Por último, la Orientadora Educacional menciona aprendizajes conceptuales articulados a su experiencia en el contexto de intervención particular (indicador 3).

El tercer eje de esta dimensión indaga acerca de la identificación de los sujetos del aprendizaje. Aquí una de las docentes y la Orientadora de los Aprendizaje refieren sólo aprendizajes propios (indicador 1). Otra de las docentes y la directora refieren aprendizajes del propio equipo de trabajo docente (indicador 2). La Orientadora Social identifica aprendizajes de actores sectoriales o individuales de la propia institución (indicador 3). La otra docente y la Orientadora Educacional refieren aprendizajes de todo el equipo de la institución (indicador 4).

6.2.2. Análisis de los modelos mentales situacionales de agentes educativos de ESCUELA 2 para la resolución de problemas de inclusión socio-educativa en ASPO.

El análisis de los modelos mentales situacionales de los agentes de la *escuela primaria 2* para la resolución de problemas de inclusión socio-educativa en contexto de ASPO posibilita identificar que las problemáticas recortadas se han enfocado principalmente en la discontinuidad pedagógica. En la mayoría de los casos, tal discontinuidad aparece atribuida a una dificultad en la comunicación con los familiares a cargo para favorecer los acompañamientos necesarios para las particularidades del contexto de enseñanza virtual o a distancia.

En la Primera Dimensión de la matriz, el relato de las **Situaciones-Problema**, puede delimitarse una ***fortaleza*** en la referencia de todas las agentes a problemas complejos y multidimensionales. La descripción de los problemas contienen elementos y factores que trascienden en todos los casos la mera descripción del problema, desarrollándose inferencias sobre las causas que lo generan. Por otro lado, se identifica una ***dificultad*** *o* ***desafío*** en gran parte de las agentes para brindar explicaciones de las situaciones descriptas, delimitando factores intervinientes o enunciando hipótesis causales que trasciendan las inferencias. Otra ***fortaleza*** aparece en el hecho de que los problemas planteados en la mayoría de los casos son específicos con relación a la intervención del rol de cada agente en la institución. A esto se suma que la mitad de las agentes, entre las que se incluye todo el Equipo de Orientación Escolar, plantean problemas que abren la posibilidad de intervención de otros agentes en su resolución. Esto último contribuiría al establecimiento de intervenciones inter-agenciales que reconozcan los aportes potenciales de otros colaboradores del sistema de actividad delimitado.

Es necesario destacar que, al ser consultadas por alguna situación problema concerniente a la Inclusión Socio-Educativa que haya sucedido entre el inicio del ASPO y la actualidad, ninguna de las participantes menciona casos referentes al abordaje pedagógico de personas con discapacidad. En todos los casos, se identifican desafíos existentes para establecer vinculaciones con

alumnos y familias, de modo de colaborar en brindar aprendizajes significativos desde lo emocional y lo cognitivo durante la suspensión de clases presenciales ante la pandemia del COVID 19. A eso se suman las limitaciones materiales y tecnológicas de la comunidad.

Para explicar este hecho se abren diversas hipótesis posibles. Una explicación es que se haya producido un ***giro*** hacia considerar la inclusión educativa en un sentido amplio, que trasciende los abordajes pedagógicos de personas con discapacidad (Erausquin et al., 2018). Esto puede haberse visto favorecido por la definición conceptual sobre inclusión socio-educativa brindada por el investigador en el primer encuentro con el objetivo de enmarcar la problemática, antes de la construcción de relatos en el instrumento de reflexión. Otra hipótesis explicativa es que no se hayan dado durante el período de ASPO abordajes pedagógicos a personas con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad. Posiblemente ha influido la mención en la pregunta del término “inclusión socio-educativa”, lo cual puede haber ampliado el campo de situaciones a plantear.

Puede delimitarse una ***dificultad*** detectada en muchos relatos, para producir una *historización* de los problemas situados, es decir, recuperar antecedentes del problema para articularlos con el presente, incluyendo sus eventuales resoluciones o abordajes. Una hipótesis posible ante este hecho se vincula al carácter disruptivo de la pandemia y el trabajo a distancia en el ASPO. El impacto de lo novedoso puede dificultar la delimitación de antecedentes históricos que brinden *pistas cognitivas* (Daniels, 2015) a la hora de afrontar los problemas delimitados. Pero también puede tratarse de algo presente en los sistemas sociales de actividad en general y en los escolares o educativos en especial (Engeström et al., 1992). Esto indudablemente puede contribuir a la dificultad para pensar el problema dentro del propio sistema de actividad y enfocar la indagación de cómo se hicieron las cosas en el pasado frente a problemas similares y no sólo centrarlo en las dificultades de los niños o, en este caso especialmente, de las familias afectadas por la Pandemia y el ASPO, sumados a sus dificultades habituales.

Puede identificarse una ***dificultad*** en las agentes para establecer *relaciones de causalidad* que ponderen la intervención llevada a cabo como una retroalimentación positiva. Lo que implicaría tomar lo realizado como un *segundo estímulo* (Engeström, 2008; Erausquin y Funes Molineri, 2021) para apuntalar intervenciones futuras que posibiliten expandir su alcance. Se delimita como objeto de indagación de los encuentros la posibilidad de recuperar valor y sentido de las propias intervenciones, en relación a su recuperación en la planificación de acciones postpandémicas.

Otra ***fortaleza*** aparece en los altos índices de perspectivismo de los relatos de varias de las participantes. Esto posibilita delimitar miradas alternativas sobre los problemas recortados, o al menos establecer marcos conceptuales u operativos sobre los cuales apoyarse para ello. Permite a las agentes actuar por fuera de un *realismo naturalizante*, para considerar diferentes puntos de vista que podrían explicar la situación y/o con los que habría que trabajar.

En contradicción con lo anterior y ante la complejidad y multidimensionalidad de los problemas desarrollados, resulta llamativa la *ausencia* en los relatos de conflictos o dilemas éticos en el planteo de los problemas, reconocidos como tales. Diferentes perspectivas parecen ser consideradas, pero la causalidad de los problemas tiende a cargarse en factores estructurales o personales externos en la mayoría de las respuestas de las agentes. Esto constituye un ***nudo crítico*** en la actividad del sistema, delimitado a la hora de definir los problemas que afronta.

En relación a la Segunda Dimensión, la **Intervención Profesional**, se señala como ***fortaleza*** la presencia abundante en los relatos de dialogicidad entre las agentes, ya sea para tomar una decisión en conjunto como para tener en cuenta otras opiniones a la hora de decidir. A su vez todas las agentes relatan múltiples acciones tendientes a la resolución de los problemas enfrentados, y la mayoría refirió articulación entre las mismas para abarcar diversas dimensiones del problema. Aparece una fuerte presencia de inter-agencialidad en las respuestas y todas las agentes refieren haber construido en equipo las intervenciones relatadas, compartiendo la toma de decisiones. También, en este sentido hay una muy frecuente referencia a la comunicación

con padres, madres y tutores de los alumnos en las intervenciones desplegadas, hecho indudablemente debido al contexto de enseñanza virtual.

Los elementos destacados señalan **fortalezas** esenciales en relación al *giro contextualista* en las prácticas de inclusión (Baquero, 2002, Erausquin et alt., 2018). Desde una perspectiva contemporánea de *giro contextualista* de la Psicología Educacional, la prácticas de inclusión en sentido amplio de una comunidad educativa requieren un trabajo en colaboración con otros agentes escolares y con las familias de los alumnos (Blanco, 2006). La referencia al trabajo con padres, madres y tutores y otros agentes escolares más allá de los alumnos, muestra signos incipientes de construcción de *entramados* (Cazden, 2010) que fortalecerían el sistema institucional en el que se inscribe la actividad profesional educativa. Las agentes identifican así tramas para pensar y actuar en conjunto frente a lo que involucra al colectivo. Se abona así al abordaje de aspectos interpersonales e institucionales, más allá del trabajo pedagógico directo con alumnos y alumnas en las aulas.

En relación a esto, debe señalarse que solo una de las agentes incluyó a los destinatarios en la toma de decisiones lo cual señala una dimensión de *expansión* futura posible de gran importancia. Las agentes refieren la necesidad de un trabajo constante con las familias, debiendo gestionar *puentes de colaboración* con las mismas para el sostenimiento de estrategias, pero no parecen incluirlas como interlocutores con objetivos y perspectivas propias, con las cuales es necesario articular.

Esto marca un ***nudo crítico*** en la competencia de los agentes, que se condice con la presencia de objetivos únicos o múltiples que se plantean previamente a la intervención, sin signos de modificación de los mismos a través de la retroalimentación que pueden proveer los destinatarios.

El análisis cualitativo muestra la referencia a diversas acciones de contacto con los padres, madres y tutores para sostener un vínculo pedagógico y afectivo, acompañados por el acercamiento de actividades y tareas a los hogares. Teniendo en cuenta el contexto en el que las agentes refieren las intervenciones llevadas adelante, esto representa una ***fortaleza***. Cabe destacar

que excepto en las respuestas del Equipo de Orientación Escolar, es escasa la presencia en los relatos de acciones pedagógicas que apunten al desarrollo cognitivo o epistémico de los alumnos, más allá de la facilitación de consignas y materiales.

Ello posibilita identificar un ***nudo crítico*** en los modelos analizados, especialmente en las agentes docentes, lo cual puede deberse a la dificultad de sostener situaciones didácticas sincrónicas junto a alumnos, al no contar con capacitación ni instrucciones precisas previamente asimiladas para un cambio de formato de tal envergadura.

De todas maneras, se observa una referencia constante a la dimensión vincular y afectiva como foco de intervención educativa en la inclusión durante el ASPO. Esta dimensión aparece como condición de posibilidad para lo pedagógico, en coincidencia con lo que propone Lev Vygotsky como *pereshivania* o unidad afectivo-intelectual-agencial que compone la *vivencia* (Vigotsky, 1994; Erausquin et. al., 2016). Indudablemente, el trabajo realizado durante el ASPO puede haber facilitado la valoración de esa dimensión dentro de los procesos educativos.

En relación con lo anterior, los hallazgos en la Tercera Dimensión de la matriz muestran la presencia de una diversidad de **herramientas** referidas a diferentes dimensiones de los problemas, en las cuales lo vincular siempre está presente. Esto se observa en la referencia a herramientas tales como el diálogo, las entrevistas, la comunicación por medios digitales, las visitas domiciliarias. Las mismas aparecen mencionadas en varios casos como las que posibilitaron los abordajes pedagógicos propuestos. A su vez, las herramientas vinculares se presentan junto a herramientas pedagógicas como tareas, materiales, juegos y actividades diversas. Esto marca una ***fortaleza*** en los modelos analizados teniendo en cuenta a su vez que las herramientas referidas, en la mayoría de los casos, resultaron específicas del rol profesional de las agentes en una institución educativa. En contraste con lo anterior, se identifica un ***nudo crítico*** en la falta general de justificación teórica del uso de herramientas. Excepto la Orientadora de los Aprendizajes, al ser consultadas sobre porqué usaron las herramientas mencionadas y no otras, las agentes

brindaron argumentos como: “son las que mi título me habilita a brindar”, “me parecía que nuestro rol lo requería”, “por considerarlas necesarias para el logro de los objetivos propuestos”, “porque son las que podemos trabajar con los niños”. Puede delimitarse un ***nudo crítico*** en los modelos analizados para conceptualizar las herramientas y las razones de su elección, lo cual facilitaría su recuperación en situaciones similares futuras.

Puede observarse una contradicción en el hecho de que la gran mayoría de las agentes no mencionan las *reuniones de grupo* como herramientas o *artefactos mediadores* (Cole, 1996) en la resolución de problemas, a pesar de los altos indicadores de dialogicidad y decisión conjunta en la dimensión anterior. Esto establece una dimensión a indagar en los encuentros para saber si se trataba de una *mediación implícita o invisible* (Daniels, 2015a) para las agentes.

Otra contradicción posible puede delimitarse en los hallazgos de la Cuarta Dimensión de la Matriz, referida a los **resultados y las atribuciones de los mismos**. Si bien las agentes refieren situaciones complejas y multidimensionales, mencionando el uso de diversas herramientas que abarcan distintos aspectos de las mismas, esto parece no impactar en su percepción de los resultados. Las agentes en su gran mayoría atribuyen los resultados reconocidos a una sola dimensión, ya sea la competencia del agente, la dimensión interpersonal, la dimensión intrapersonal o el contexto de intervención, pero no la combinación entre dos o más. Esto marca una ***dificultad*** expresada en el aquí y ahora de los modelos mentales, para integrar el trabajo en todas las dimensiones desplegadas a la hora de ponderar resultados y generar una evaluación más compleja de los mismos.

Por otro lado, si bien hay una referencia importante a las herramientas de comunicación y a los vínculos con las familias, esto no aparece vinculado por las agentes a los resultados alcanzados, marcando una contradicción con los índices de perspectivismo señalados en la segunda dimensión. Si bien se resalta la dialogicidad y el trabajo con las familias con índices altos de perspectivismo, ello no parece generar impacto en la atribución de resultados de las agentes – al estilo de “el éxito también se debió a la colaboración

lograda por parte de los tutores o familiares", o "a la fortaleza de los alumnos en el deseo de participar" –, marcando un ***nudo crítico*** en la atribución causal en los modelos mentales de las agentes. A su vez puede detectarse otro ***nudo crítico*** en la dificultad para dos de la docentes y la directora de articular de manera congruente los resultados mencionados con el problema descripto y la intervención desplegada.

Por otro lado, la valoración de los resultados, salvo en el caso de una docente y la Orientadora de los Aprendizajes, no incluyó referencias a la organización institucional ni al trabajo colaborativo con otros agentes como elementos influyentes en los resultados alcanzados. Esto marca una contradicción con las amplias referencias a la dialogicidad y trabajo interagencial señaladas en la segunda dimensión, delimitándose un ***nudo crítico*** y tal vez un *desafío* en la profesionalización educativa en general, para construir intervenciones de carácter estratégico de los problemas identificados en la escuela.

En relación a la **Quinta Dimensión**, referida a los **aprendizajes autopercibidos** a través de la experiencia vivida, la mayoría de agentes refieren aprendizajes vinculados a una sola dimensión, ya sea relacional, emocional o cognitiva.

El análisis cualitativo de las respuestas muestra que los aprendizajes percibidos coinciden con los hallazgos en la segunda dimensión en cuanto al trabajo interagencial, el trabajo con familias y la importancia de las dimensiones afectiva y vincular. Los aprendizajes refieren a "trabajar en equipo, escucharnos y aunar criterios", "que cuando la familia no quiere por más herramientas, tiempos, ganas, empatía e intervenciones que se hagan, no alcanza", "acompañar al otro", "hacer escuela desde la territorialidad repensando las prácticas en otro contexto", "el afecto y el vínculo son los primeros pasos para toda relación pedagógica", "siempre hay que seguir intentando, revisando estrategias y pensando nuevas formas de acercamiento". Cabe notar que los aprendizajes en la mayoría de los casos no aparecen vinculados explícitamente al contexto de intervención con esa

comunidad en particular, sino que son atribuidos a la coyuntura establecida por la pandemia mundial del COVID-19.

A su vez los aprendizajes aparecen en muchos casos referidos a la propia persona o al propio equipo de trabajo quedando como elemento a indagar en los encuentros de reflexión la posibilidad de retomar los aprendizajes referidos por otras agentes y *definir cuáles, para identificar si son o no pertenecientes a este sistema* como *pista cognitiva* (Daniels, 2015) para *cruces de frontera* en posibles *zonas de desarrollo próximo del sistema de actividad colectivo* analizado.

Finalmente, es necesario resaltar que los valores en las respuestas de las agentes del Equipo de Orientación Escolar fueron notablemente más altos que los de las otras agentes, mientras que los valores en las respuestas de la Directora fueron notablemente más bajos. Esto se condice con el nivel de desarrollo conceptual y estratégico de los aportes que realizan estas agentes en los encuentros de reflexión. En este sentido, se habilitan interrogantes acerca del bajo impacto o influencia que tiene la formación profesional del Equipo de Orientación Escolar en el resto del Equipo Escolar, especialmente teniendo en cuenta la cantidad de años de trabajo conjunto. Una hipótesis podría apuntar a una insuficiencia de los espacios de inter-agencia referidos en las respuestas, para generar un mayor diálogo y cruce de fronteras entre equipos que permitan el enriquecimiento de las agentes. Esto se daría a través del contacto con otras formaciones y saberes, incluyendo las perspectivas de los destinatarios. Tal dimensión del trabajo inter-agencial queda delimitada como objeto a indagar en los encuentros posteriores con las agentes.

6.2.3. Análisis de los registros etnográficos de los encuentros de reflexión sobre la práctica

El siguiente recorrido contribuye a identificar *perspectivas y posicionamientos* ante *problemas de inclusión socio-educativa* e *intervenciones en escuelas durante el ASPO* que se identificaron en los agentes educativos

participantes en los **Encuentros de Reflexión sobre la Práctica Profesional**. A su vez se busca caracterizar los procesos de aprendizaje y apropiación de sentidos desarrollados en el marco de dichos encuentros.

Como fue planteado anteriormente, la realización de los encuentros virtuales fue acordada con la directora, quien realizó las coordinaciones necesarias de días y horarios para lograr utilizar horas institucionales de las participantes y extenderles la invitación. El contacto del investigador con las participantes en el Taller, se realizó via celular, a través del armado de un grupo en la red social Whatsapp. Allí se comentó brevemente el objetivo de los encuentros y se explicitaron los días, horarios y modalidad.

PRIMER ENCUENTRO

El primer encuentro virtual realizado con las participantes comenzó con una explicitación de objetivos y posibles aportes por parte del investigador. A continuación se llevó adelante un relevo de expectativas y motivaciones con las siguientes preguntas: ¿Qué las motivó a participar del taller? ¿Qué expectativas tienen del mismo? ¿Tienen espacios donde tratar las temáticas de inclusión?

Recordamos que, tomando como modelo el trabajo en Laboratorios de Cambio (Engeström, 2007b), las preguntas del tesista contribuyeron a la posibilidad de desarrollo y manifestación de diferencias y/o contradicciones entre sentidos, significados y perspectivas, y a hacer posible el desencadenamiento de fenómenos inter-psicológicos para la construcción de objetos compartidos.

Las participantes refirieron haber aceptado la participación sin demasiado conocimiento de los objetivos de los encuentros. “La dire nos comentó del taller y nos resultó interesante, pero no nos comentó mucho más” comenta una de las docentes. “Todo lo que pueda sumar herramientas de trabajo es bienvenido. Siempre revisar la propia práctica es enriquecedor”, comenta la Orientadora Escolar. A continuación una de las docentes agrega “en el ASPO

fue muy difícil trabajar el tema de inclusión porque muchos de los niños no tenían conectividad o la que había era muy pobre. Hay chicos que recién ahora los estamos pudiendo ver por primera vez en mucho tiempo". Aquí interviene la OA diciendo: "En relación a la pregunta del trabajo sobre temáticas de inclusión, nosotras trabajamos mucho el caso a caso en lo que son las Reuniones de Equipo Escolar Básico. Allí nos sentamos y discutimos dificultades y estrategias, pero como decía la compañera, en pandemia fue un poco difícil pero algunas cosas logramos". Otra agente docente agrega: "Sí, es verdad, mucho trabajo en conjunto con las chicas del equipo. Nos acompañaron muchísimo. Llamadas a cualquier hora, consultas."

Como primer emergente puede encontrarse la referencia reiterada al trabajo conjunto entre los distintos equipos que conforman el Equipo Escolar Básico. Cabe resaltar que las mismas no profundizan, en un principio, en las características de la división de tareas en dicho trabajo inter-agencial, lo cual se plantea como un objeto a indagar en los encuentros.

Desde la coordinación del Taller, se retoman los dichos de las agentes diciendo que la idea es revisar lo ocurrido en un período tan complejo como fue el ASPO en relación a: a) qué problemas de inclusión enfrentaron, b) con qué objetivos lo hicieron, c) qué herramientas implementaron, d) qué resultados alcanzaron, e) con quiénes trabajaron, f) qué sienten que necesitan y g) qué pueden pensar en conjunto para el trabajo futuro a partir de lo vivenciado.

Dicha intervención del Tesista apuntó por un lado a orientar el *objetivo de la indagación.* Por otro lado se buscó introducir algunos conceptos a trabajar, tales como las herramientas, la división de trabajo, los objetivos y las reglas. La idea de introducir estos conceptos como materia de discusión, apuntó a ponderar la posibilidad de una *perspectiva de la agencia colectiva*, tendiente a posibles expansiones en el abordaje de problemas de inclusión, a través de la revisión conjunta de la práctica realizada.

A continuación se realizó un recorte de la temática a trabajar dentro de los encuentros. Se estableció, como una definición preliminar, a la *Inclusión Socio-Educativa* como aquellas "estrategias pedagógicas que apuntan a garantizar el

derecho al desarrollo y la educación de todos los sujetos, mediante la promoción de condiciones para el intercambio y la apropiación recíproca de perspectivas similares y diferentes sobre la vida y el mundo". Luego se llevó adelante una revisión de fragmentos de normativas históricas de la Dirección General de Cultura y Educación para identificar qué sentidos abarca la inclusión y su relación con otros conceptos como "continuidad pedagógica", "acceso", "vínculos significativos", "singularidad", "acción social colectiva", "derechos", "calidad", "equidad", "barreras", "diversidad", "objetivo colectivo", "convivencia", "grupalidad", "participación familiar", "clima institucional" e "integración".

Varias agentes tomaron nota de lo elaborado y conversaron entre ellas. Al ser consultadas sobre si podían identificar situaciones problemáticas en relación a la inclusión que hayan enfrentado en ASPO mencionaron que sí. "Muchas situaciones donde esto de las barreras estuvo presente" comenta una de las docentes. La orientadora social agrega: "Principalmente el tema del acceso fue muy dificultoso durante el ASPO porque con algunos chicos no teníamos llegada. El único contacto que tenían con la escuela era cuando entregábamos el SAE y teníamos que aprovechar ese momento para consultar y transmitir todo con la directora".

Para dar lugar al cierre del primer encuentro, se menciona brevemente el *instrumento de reflexión sobre la práctica educativa en inclusión*, comentando en qué consiste y mencionando que se trabajaría en profundidad en el encuentro siguiente.

SEGUNDO ENCUENTRO

El segundo encuentro se realiza a la semana siguiente, la última semana de trabajo previa al receso de invierno. Luego de un breve repaso de lo conversado en el encuentro anterior, la mayor parte del segundo encuentro consistió en la revisión en conjunto del Instrumento de Reflexión sobre la Práctica Educativa en Inclusión. Se repasaron así todas las preguntas y dimensiones a explorar.

Al abrirse el espacio a comentarios u opiniones las agentes dicen no tener muchas: “tal vez surjan dudas a la hora de completarlo pero queda bastante claro qué es lo que hay que hacer” comenta la OE. Las compañeras acuerdan. Una hipótesis sobre la ausencia de polifonía en este encuentro puede encontrarse en el cansancio producido por el trabajo en un primer cuatrimestre que comenzó en modalidad virtual sumado al regreso de la presencialidad en las escuelas con grupos alternados de alumnos.

Se acuerda a continuación una fecha para el envío de las respuestas dentro de las dos semanas del receso de invierno y se da cierre al encuentro.

TERCER ENCUENTRO

El tercer encuentro se llevó adelante un mes después. Del mismo participaron todas las agentes salvo una Maestra de Grado. Se comenzó relevando primeras impresiones sobre el trabajo con el cuestionario.

Ante esto la directora expresa una disconformidad: “A mí en lo personal me pareció muy reiterativo en algunas cuestiones, no sé si justo lo hice en un día que estaba cansada o no estaba muy iluminada. Pero me parecía que las respuestas eran como siempre las mismas, como que todo giraba siempre en lo mismo, eso me pasó”.

La Orientadora de los Aprendizajes agrega “Se tocaban las respuestas, a mí me pasó que había algunas respuestas que eran similares y ampliaba un poco o daba detalles. Eran complementarias las preguntas.”

Recordamos que, desde la Teoría de la Actividad Histórico Cultural, las tensiones y/o dificultades son consideradas como parte constitutiva de los procesos de aprendizaje, especialmente cuando tienen una naturaleza colectiva. En este sentido, los signos de disconformidad no son cuestionados y pueden analizarse como un malentendido en las consignas o como una dificultad en poder relatar por separado las dimensiones de las situaciones problema y las intervenciones, tal como sugiere el instrumento.

A continuación la Orientadora Educacional se suma a lo expresado por las compañeras pero realiza un giro expresando la utilidad del trabajo de reflexión:

“A mí me sirvió también como ejercicio de esto que a veces cuesta, por la vorágine de hoy de estar todo el día en reuniones, de repensar la práctica. Creo que esa era la idea de tomarnos un tiempo para eso…” Luego varias agentes comentan que les llevó más tiempo del que pensaban. “Una hora y media estuve” “Yo me tomé un tiempo también para pensar, no sé si quedó muy largo” expresan desde el Equipo de Orientación Escolar.

Ante esto, desde la coordinación se intentó *interpelar la resistencia*, a la vez que distinguirla de la exigencia excesiva y la posible connotación de evaluación, aclarando que no hay respuestas a los Instrumentos de Reflexión que sean consideradas muy largas ni muy reiterativas, y a la vez que mientras más tiempo le pudieran dedicar, más elementos se iban a tener para reflexionar posteriormente.

Luego se preguntó por las impresiones de las otras agentes, intentando favorecer la participación de las maestras de grado que aún no habían expresado nada. Una de las docentes se sumó a lo expresado por la Orientadora Educacional comentando la utilidad del proceso de reflexión: “...Justo redacté un caso que había tenido antes de la pandemia y después de la pandemia, porque yo estuve en tercero y ahora estoy en sexto así que es un grupo que ya tuve y relataba una situación particular. Estaba bueno porque podía comparar qué habíamos hecho antes, qué hicimos después, qué pasó con la pandemia. Y estuvo bueno porque no me había puesto a pensar en eso y en ese aspecto es positivo.”

Los dichos de las agentes hasta ese momento manifiestaban tensiones entre la dimensión temporal requerida para la *reflexión sobre la práctica* y la utilidad de realizar ese trabajo. Esto es considerado como la manifestación de una *contradicción* entre las exigencias de intervenciones de calidad y las *reglas* que organizan los espacios y tareas para poder favorecer procesos de reflexión y revisión de las mismas. Dicha *contradicción* se establece como un punto a abordar y reflexionar, en pos del favorecimiento de *intervenciones con sentido estratégico.*

Desde la coordinación se retomó lo mencionado por la agente docente y se mencionó la utilidad potencial del cuestionario para ordenar ciertas

dimensiones en pos de la discusión posterior. A su vez se recuperó el objetivo de poder delimitar aspectos de trabajo futuro a partir de la revisión de la práctica realizada. A continuación se expuso una síntesis de las situaciones problemas desplegadas en los instrumentos, salvaguardando la identidad de las participantes.

Las situaciones se utilizaron como *material espejo* (Sannino, 2010a; Engeström 2001) para favorecer el diálogo y el intercambio. Las mismas se presentaron acompañados de *artefactos mediadores* consistentes en *conceptualizaciones* y *preguntas* acerca de las dimensiones que componen el sistema de actividad: los sujetos, los instrumentos de mediación y los objetos-objetivos del mismo, como así también de la división de trabajo, la comunidad y las reglas que ordenan el funcionamiento del sistema. Así, la devolución e intercambio de fragmentos de los relatos, junto a conceptualizaciones y preguntas aportadas por el investigador, apuntaron a que las participantes pudieran plasmar sus perspectivas, compararlas, diferenciarlas y re-pensar lo vivido desde la multivocalidad (Engeström, 2001).

En este sentido, luego de esta presentación se abre el espacio a la reflexión en base a las siguientes preguntas, que enunció el Tesista*:*

¿Qué generalidades pueden encontrarse en las situaciones desplegadas? ¿cómo las vivencian o vivenciaron? ¿se sienten preparadas para abordarlas?

La Orientadora de los Aprendizajes comienza el intercambio mencionando: “Lo general fue la discontinuidad pedagógica, que nos involucró a todas por diversos factores, por la falta de conectividad, acompañamiento familiar. En todas hay una discontinuidad pedagógica”. Una de las docentes menciona otra dimensión: “En mi caso veo que son problemáticas que no refieren a lo escolar sino que son situaciones familiares de afuera y nosotras tenemos que ver qué hacemos con todo eso.” Otra de las docentes agrega: “Para mí el tema de las problemáticas familiares, si bien nosotras siempre actuamos de alguna manera con estas cosas, en la pandemia había cosas que nos excedían. Con la vuelta a la presencialidad vemos que en algunos casos siguen las mismas problemáticas. Por ahí las tenemos que abordar desde otro lado.”

En los dichos de las docentes se presenta una ***tensión*** entre considerar las situaciones coyunturales de los familiares como obstáculos que no pueden abordarse desde la escuela y planteos de trascender el impacto de estas situaciones hacia vínculos con las familias para buscar razones y gestionar cooperativamente soluciones. Así puede delimitarse como ***desafío*** la búsqueda de elementos de las situaciones problemáticas que puedan re-implicar aspectos de la propia práctica profesional u organización institucional como intervinientes.

A continuación el Tesista pregunta cómo ven estas problemáticas que mencionaba la docente, en la actualidad, con la vuelta a la presencialidad.

Otrra docente menciona una herramienta ausente en los instrumentos de reflexión: “Para mi depende del caso. Tenemos las REEB – Reunión de Equipo Escolar Básico - nosotras, eso que habíamos hablado en el primer encuentro, es un fortaleza que tenemos como escuela y nos ayuda un montón para saber cómo está la situación”. La Orientadora Social retoma el hilo de las diferentes situaciones que enfrentan como equipo: “... hay cosas en las que podemos incidir más, pensar estrategias y acciones, donde sí podemos intervenir directamente, que es en todo lo referido al aprendizaje y las distintas estrategias que podemos pensar como escuela para poder ayudar a un estudiante. Hay otras situaciones que exceden lo que es la escuela. Sí podemos acompañar y de hecho tratamos de hacerlo, pero por ahí no podemos incidir a veces demasiado para garantizar esta continuidad que consideramos importante. Hay distintos cosas en las que podemos incidir más y que sí nos competen directamente y otras en las que tenemos un rol de acompañar a las familias”.

Ante esto la Orientadora Escolar agrega: “Lo que pasa es que antes de la pandemia había un poco más de distancia en relación a algunas problemáticas. Estaban más mediatizadas, había una cuestión de algo que establecía el edificio, que ponía alguna separación entre el adentro y el afuera. El año pasado, como relatan las chicas, el primer contacto con las familias lo tenían ellas, les llegaban las situaciones a ellas, cualquier tipo de situaciones, las más difíciles, las más complejas (...) Por suerte nos encontramos mucho, porque era

mucho más fácil realizar reuniones, entonces nos vimos muchas veces y charlamos muchas veces pero eso no quiere decir que no nos pasaran cosas".

Desde la coordinación del encuentro, se marca esta novedad para el *rol docente* de tomar contacto con las situaciones familiares, consultando si hizo que consideren de una manera diferente al trabajo del Equipo de Orientación Escolar que mediatizaba esas situaciones. Una de las docentes comenta: "Creo que tener las situaciones familiares más directamente te acerca más a la frustración. Vos tenés que cumplir con tus tareas y tus trabajos, que hagan las tareas y realizar las correcciones y evaluar. Del otro lado había familias que estaban atravesando otras cosas que tal vez antes no nos enterábamos. Nos decían 'bueno, tenemos una situación familiar' y quedaba ahí, ahora te contaban en forma directa qué era lo que les estaba pasando. Era difícil insistir en tareas escolares frente a esas cosas".

Su compañera docente introduce un giro que tensiona lo anterior al resaltar otra dimensión de lo que fue el contacto con las familias durante el ASPO: "En parte estoy de acuerdo con (nombre de la compañera docente) y por otro lado me parece que nos involucramos un poco más con las familias. Por ahí esto que veíamos antes de que las familias venían y contaban alguna problemática. Lo charlaban con las chicas del equipo, nos enterábamos después nosotras. No siempre coincidían los saberes de cuándo venían las familias como para poder decirles algo. En cambio acá era 'seño, te llamo por tal cosa'. Al menos yo sentí que hubo otro acercamiento de parte nuestra con las familias. Si bien siempre lo tuvimos o al menos yo".

Cabe notar que en relación a este punto comienzan a aparecer en los dichos de las agentes docentes signos de *conflictos y dilemas éticos* ocasionados en las intervenciones, un aspecto ausente en los instrumentos de reflexión. Ante esto el Tesista plantea el interrogante de si consideran que este contacto con las familias modificó sus funciones. Una de las docentes comenta: "Para mí fue positivo este acercamiento. Al día de hoy tenemos los grupos de Whatsapp con las familias donde avisan que no vienen por tal cosa cuando antes teníamos que esperar a que ellos vinieran a la escuela a decir porqué no vino un alumno toda la semana". Su compañera docente agrega: "Hay un contacto mucho más permanente. Había familias que tal vez no veíamos nunca o hay familias que

viene un familiar pero charlábamos con otro, capaz hablábamos con la mamá pero los traía la tía. Pasa eso de que avisan ahora. 'va a faltar por tal cosa', eso antes no sucedía. Si no era por una enfermedad y venía con un certificado médico, antes faltaba y quedaba ahí, yo no sabía qué había sucedido".

Aquí la directora plantea una tensión con lo mencionado señalando otro aspecto de la vinculación con las familias desde su rol: "En mi caso, que no estoy a cargo del grado, pero sí mi teléfono circula por toda la escuela, el año pasado tenía más predisposición y demás en relación a este año.

El tema es que la pandemia sigue. Hay alumnos que siguen dispensados, hay familias que siguen dispensadas, hay familias que deciden no enviarlos. Entonces, quieras o no, uno sigue estando comunicado o disponible pero yo creo que lo que empezamos a hacer este año es limitar el horario. El año pasado estábamos 24hs on line y este año empezamos a propiciar que sea de lunes a viernes y tratar de responder en el horario escolar. Más allá de que rescato la buena relación con todas las familias, eso también lleva a un abuso de que un domingo a las 9 de la noche te digan 'Dire, ¿mañana hay clases?" .

En los dichos de las agentes puede identificarse el desafío de establecer nuevamente *las reglas del sistema*, que regulen el intercambio entre la institución educativa y las familias. Las mismas parecen haberse flexibilizado para poder sostener un vínculo durante el período de ASPO, siendo necesario que sean reconfiguradas con el regreso a la presencialidad. A su vez esta flexibilidad parece haber permitido un acercamiento distinto con la comunidad educativa, especialmente en el caso de las agentes docentes.

A continuación, el Tesista retoma la diferencia entre situaciones que son planteadas como lo que corresponde a lo escolar y lo que no corresponde, señalando que se refieren a cómo estas últimas situaciones influyen en las trayectorias. Ante esto la Orientadora Social introduce otra mirada ante lo planteado como lo que excede a lo escolar: "(…) Lo que sí es garantizar el derecho a la educación de nuestros estudiantes en pandemia, ahora, cuando sea. Siempre hay algo que se puede hacer, sino 'están atravesados por esta situación: no puedo, ya está, pasemos al problema que sigue'. No, entendamos pero veamos qué hacemos con eso. Depende del problema, si es algo de salud

se puede articular con otros. (...) Se fue trabajando en Reunión de Equipo Escolar Básico (REEB) con otros, también.

La Orientadora de los Aprendizajes agrega: “Hay algo que me parece que puede ampliarse y que es que nosotros en Orientación tenemos que garantizar derechos, y hay una parte de eso que tiene que ver con lo educativo, que tiene que ver con la salud, que tiene que ver con lo familiar, con lo legal y demás, que también está atravesándose continuamente”.

En este punto se señala que parece haber ciertas intervenciones, en relación a las problemáticas atravesadas por las familias, que las docentes, por su propia formación, pueden no haber considerado como posibles, pero sí el Equipo de Orientación Escolar. A su vez se resalta la referencia al trabajo en las REEB, como espacio de intercambio de saberes que permitió sostener intervenciones estratégicas durante el período referido.

Las REEB, en ese sentido, pueden delimitarse como espacios de *cruce de fronteras* entre saberes profesionales, que permitieron, permiten, permitirían articular *intervenciones estratégicas* que no dependieran de la acción directa de las agentes del Equipo Directivo o el Equipo de Orientación Escolar exclusivamente con alumnos y familias.

En ese sentido, y teniendo en cuenta que siete agentes distintas mencionaron situaciones diferentes, pero que pueden relacionarse estrechamente entre sí, se les consulta si hay algún aspecto de los referidos que consideran que pueden rescatar como aprovechables para intervenciones futuras. Ante el interrogante se produce un largo silencio.

Luego de un momento, la Directora acota: “Por ahí normalizando estrategias. Uno siempre piensa en estrategias para el alumno específico. Uno puede unificar en alguna actividad para distintos alumnos, pero lo primero que uno hace es pensar en el alumno. No sé si habría una estrategia general para todos. Me parece que serían varias en función de las necesidades y las características de cada uno”. Nuevamente, no emerge la intervención en la construcción, consolidación y despliegue del grupo de alumnos como unidad de agencia colectiva a propiciar. Cada alumno y cada problema parece requerir y convocar a una sola y diferenciada estrategia, coincidente con una

individualización del problema y de la intervención en aras al resultado también individualizado.

Desde la coordinación se invita a particularizar de qué estrategias se habla. En este sentido, se plantea como un objetivo posible de los encuentros el delimitar qué se podría rescatar de las situaciones que enfrentaron y las estrategias que desplegaron, para que en el futuro, cuando se presenten situaciones similares, puedan retomarse como *memoria del equipo de trabajo*.

En este punto dos de las docentes mencionan que no se les ocurre qué podrían rescatar. A su vez la Orientadora Social agrega: “Lo que pasa es que lo que vos nos propones es muy difícil porque la escuela es una institución donde todo está pensado. (...)Todo eso el año pasado fue lo que nos costó un montón, al principio porque sentimos que flotábamos en el aire porque no teníamos lo que había en la escuela. Tuvimos que revisar mucho nuestra práctica el año pasado y hacer otros acuerdos para poder seguir trabajando.(...) Creo que hicimos un montón de cosas en relación a acotar contenidos, priorizarlos, no porque se nos ocurriera a nosotras, la escuela 31, sino porque desde el Ministerio nos dijeron eso. Eso lo tenemos en mente, el tema de optimizar los tiempos también es algo importante para no perderlo. Sobre todo en estas situaciones en las que las dificultades son para que los chicos vengan sistemáticamente a la escuela.”

En los dichos de la Orientadora Social se observa un primer momento de *resistencia* ante lo planteado o requerido de reflexionar. Esto sirve de puntapié inicial para el desarrollo de un discurso, que comienza a delimitar aspectos a retomar, desde su experiencia en contexto, en cuanto a la optimización de tiempos y priorización de contenidos en los casos de asistencia discontinua.

La coordinación insiste en interrogar qué elementos como los señalados son dimensiones de lo realizado que pueden rescatarse en el trabajo futuro. Ante lo cual no se reciben más respuestas.

En este punto, cabe aclarar que, siguiendo a Sannino (2015), los signos de ***resistencia*** detectados durante el desarrollo de los encuentros no son interpretados como hechos necesariamente negativos o desviados, sino como posibles formas tempranas de *agencia* de los sujetos que la ejercen. La

resistencia, en ese sentido, presenta potencial para el desarrollo profesional de docentes y para el cambio educativo. Para ello, la negación debería promover una propuesta alternativa creada por las agentes, o una propuesta que tenga algo de lo sugerido externamente, pero también algo que ellas conocen más que los otros externos, y en lo cual se apoyan para un cambio o transformación de la realidad.

A continuación se realiza el cierre del encuentro, por cumplirse el horario pautado y se acuerda la fecha del próximo encuentro para dos semanas después debido a superposiciones con otra actividad.

CUARTO ENCUENTRO

Este encuentro se lleva a cabo con dos docentes y la Orientadora de los Aprendizajes, ya que las otras agentes se encontraban afectadas por reuniones y actividades que habían surgido en ese momento. En este sentido, se manifiesta cómo la gestión de la cantidad y variedad de emergentes parecen dificultar a los agentes el centrarse en actividades de reflexión y/o discusión conjunta sobre su actividad.

El encuentro comienza con la palabra de la coordinación, recuperando las problemáticas y algunos dichos del encuentro anterior. A continuación se revisan tres intervenciones como *material espejo* (dos de agentes docentes y una de agente del Equipo de Orientación Escolar), seleccionadas por su riqueza de datos. Luego de la presentación, se abrió el espacio a las participantes, indagando *qué aprendizajes* consideran que se podrían extraer de la revisión de las intervenciones tanto propias como ajenas.

Una de las docentes menciona que uno de los casos revisados fue el que desarrolló ella y resalta que se logró la continuidad con el alumno en lo virtual pero que con la vuelta a la presencialidad lo virtual ya fue dejado de lado. A su vez, la docente rescata el cambio con la relación con el padre del alumno: “Ya es demasiado lo que tuvo que organizarse para llevar al chico a la escuela, trabaja cerca de allí. Ahí relajó. Si bien está más en contacto, porque cuando sucede algo y se da que no viene a la escuela, o si algo se le complica, sí se

acerca a hablar. La comunicación continuó pero ya no veo más al nene por videollamada". La docente resalta lo laborioso de la intervención, rescatándose desde la coordinación que pudo lograr un trabajo con el padre a cargo, para encontrar una solución conjunta, pese a todas las dificultades referidas.

Luego, la Orientadora de los Aprendizajes acota algo al recorte realizado de una de las problemáticas: "Capaz en tu recorte tomaste el deseo de aprender. Yo creo que en los diferentes recorridos y dimensiones hablaba de una interacción con toda la escuela, porque el chico había logrado no solamente festejar su cumpleaños virtual, sino mandar besos, fotos, respuestas a la señorita, tuvo encuentros con la señorita aunque no la conociera presencialmente. Hubo una vinculación plena de la escuela metida en una casa. (...) Ese mensaje se le dio en todo momento, por eso era más una intervención donde estábamos todos, desde la señorita del año anterior, la señorita del presente año, el equipo, los directivos, era una intervención ante una discontinuidad donde hubo mucha gente".

Ante esto, el Tesista indaga sobre los aspectos del *trabajo colaborativo* que facilitaron ese resultado. Una de las agentes docentes que formaron parte de la intervención comenta: "... Cada vez que ella (la Orientadora de los Aprendizajes) terminaba de trabajar con el niño nos mantenía informadas. Lo que habían solucionado, lo que habían trabajado. Cómo estaba, cómo se iba enganchando así como también las semanas donde no se podía o donde no había caso."

La Orientadora de los Aprendizajes agrega: "Les mandaba el audio con las felicitaciones y el reconocimiento en tiempo real. Estábamos en línea con el alumno y le mandábamos mensaje a la seño, que no era su turno, y la seño le hacía devoluciones hermosas y cariñosas. El preguntaba 'Bueno, ¿le mandamos fotos a mi seño?'. Era la demostración, 'esta foto es para mi seño', 'esta para las chicas'. Después la familia misma ya nos mandaba fotos del cumpleaños, festejábamos el cumpleaños. Virtual hemos hecho de todo. Por eso digo que hay que rescatar que, si bien estaba el deseo de él ahí, era el de todas, trabajado por todas. No solamente se compartía sino que se discutían estrategias incluso para el momento de hablarle en el SAE a la mamá para que siguiera manteniendo el vínculo..."

En estos intercambios, se resalta la importancia de las dimensiones vincular y afectiva en las intervenciones, tal como fue señalada en el análisis de modelos mentales situacionales de las agentes. A su vez, estas dimensiones aparecen presentadas como condición de posibilidad del *acto pedagógico* en el contexto de ASPO, mostrando la unidad de lo intelectual, lo afectivo y lo agencial en la vivencia de trabajo recuperada (Vigotsky , 1994; Erausquin et. al., 2016).

Desde la coordinación del encuentro, se consulta por las herramientas y estrategias desplegadas que posibilitaron esos resultados. Las agentes mencionan que se utilizaron muchas estrategias, ya que la escuela pasó por muchos momentos. Una de las docentes comenta: “En nuestra institución hay mucha cantidad de chicos que no tenían acceso a Internet, entonces se dificultaba muchísimo hacerles llegar estas clases armadas o los videos que hacíamos, las secuencias. Encontramos a más largo plazo estas estrategias de armar estos cuadernillos personalizados para los chicos de riesgo y con los que prácticamente no teníamos contacto más allá de la entrega de SAE”.

Ante esto la Orientadora de los Aprendizajes agregó “Fue hacer docencia a domicilio, posibilitarles las herramientas, porque no solamente eran cuadernillos sino también equipos de alfabetización o de números. Cosas que posibilitaran porque iban hasta cajas de material concreto en algunos, desde la institución”.

El Tesista consulta si son herramientas construidas en pandemia o si eran herramientas que utilizaban antes, ante lo cual la Orientadora de los Aprendizajes comenta; “Se fueron revisando prácticas. Son cosas que se utilizan muchas veces en el salón cuando se tiene un alumno que está en otro ritmo de aprendizaje, que hubo que recrearlas y recordar. Hubo incluso trabajo con las docentes porque como hubo que utilizar la pantalla fue hasta cómo se presentan los materiales. Tuvimos encuentros para ver incluso cómo en ese tiempo breve hacerlo más productivo”. Su compañera docente agrega “Además, había que adaptar las secuencias a chicos a los que una no les podía explicar, porque al no tener acceso a Internet, era entregar un cuadernillo y tratar después de adaptar eso para que pudieron luego hacerlo ellos en casa sin la explicación ni la bajada docente.”

A continuación, la Orientadora de los Aprendizajes introduce otra dimensión sobre el trabajo interagencial: “Se planteaba siempre en situación de pareja pedagógica, porque no había docente que tuviera una situación similar a la de otra docente. Estaba el tema también de la orientación que podía hacer yo. Todo lo que se planteaba se trabajaba en REEB, como siempre te contamos desde un principio de los encuentros. Allí se construía a quién iban a ir estos cuadernillos, cómo estaban los condicionantes, qué tipo de respuesta había, qué cuestiones había que resaltar con las familias en el momento del encuentro. Estábamos todas en el mismo barco. En ese encuentro, que sobre todo tenían con las familias la Directora, con las chicas que iban con el SAE, y con la OS sobre todo. Fue muy necesaria esa devolución, solo era a través del SAE, y seguimos trabajando y adecuándonos permanentemente”.

En los dichos de las agentes, resalta la importancia de la multiplicidad de herramientas disponibles en la memoria de la institución, junto al trabajo interagencial para la resolución de problemas en el contexto mencionado. Las Reuniones de Equipo Escolar Básico emergen nuevamente en la reflexión conjunta como espacio privilegiado para el diseño de estrategias mediante un cruce de fronteras de saberes y herramientas. Esto refuerza y expande los emergentes de encuentros anteriores, así como las respuestas dadas en los instrumentos de reflexión y lo hallazgos en el análisis de modelos mentales situacionales de las agentes.

En ese momento, una de las docentes introduce un *giro* en la conversación planteando la dimensión de los *aprendizajes autopercibidos* que hace eco en las otras agentes: “Pensando en tu pregunta sobre qué aprendimos, haciendo una evaluación de nuestro rol, es nuestra capacidad de adaptarnos a la emergencia. A fin y al cabo, hablando hoy y teniendo una presencialidad, volviendo a una cercanía y viendo cara a cara a los estudiantes, podemos dar cuenta de que pudimos con todo lo que se nos presentó”.

Su compañera docente agrega: “Acuerdo en que nos pudimos adaptar y con el trabajo en REEB, en equipo, con nuestras pares, las chicas del equipo y los directivos. Hubo más conexión entre nosotras, entre todas, eso fue increíble, el contacto”, “Sí, porque además en el medio de la pandemia y del aislamiento nosotras teníamos nuestras cuestiones personales, anímicas, del hogar y entró

esa charla después de ver cómo están los chicos, cómo están los emergentes, poder parar y ver cómo estábamos nosotras. Era un momento interesante porque sino parece como que todo nos pasa por arriba y en algún momento está bueno parar y pensar en una, cómo puede sobrellevar cada una de estas situaciones que se nos presentaron".

Este intercambio resalta el valor de la *reflexión sobre la práctica* como espacio que permite convocar y valorar la *potencia* de las agentes para la intervención con situaciones problemáticas referentes a la inclusión retomando aprendizajes adquiridos.

Desde la coordinación, se consulta a las docentes si consideran que aprendieron algo acerca de las funciones del Equipo de Orientación Escolar al haber tomado contacto con aspectos de sus funciones. Con esta intervención se apuntaba a indagar acerca de la construcción de lo que Edwards (2011) conceptualiza como *experticia relacional* definida como el "saber quién sabe qué". Este tipo de aprendizaje refiere a la capacidad de trabajar junto al aporte de otros agentes que brinden conocimientos sobre aspectos de una misma problemática que escapan a la propia formación o capacidad. En este sentido, la experticia relacional posibilitaría el fortalecimiento de las intervenciones que aborden diferentes dimensiones de una misma problemática, a partir de la convergencia de miradas y saberes específicos de diversos agentes reconociendo fortalezas y límites de unos y otros.

Una de las docentes menciona: "Pienso que hay que dejar de delegar tanto en las chicas, porque estaban realmente desbordadas. Yo me puse a rastrear familias que no me contestaban y pasaban 3 días, 4 días o 5 días. En vez de decirles a las chicas que no me contacté, hacía lo posible hasta que me terminaban contestando, como para aliviarles un poco la tarea. Eran muchísimas las familias que dejaron de contestarnos". Su compañera docente continúa: "Comparando con la situación pre-pandemia, en la que nosotras estábamos focalizadas en la cuestión pedagógica. Nos juntábamos en las REEB y las chicas nos ponían al tanto de las situaciones familiares, externas a nuestra labor. Ahora, con la pandemia, tuvimos que abrir nuestro rol un poco, involucrarnos con las familias y eso nos cambió un montón la mirada"

En ese punto se presenta un *giro* en el que la Orientadora de los Aprendizajes retoma las herramientas utilizadas: “También se sumaban en las REEB muchas orientaciones pedagógicas, materiales, el drive. (…) El drive surgió de la necesidad de sistematizar lo que sucedía en las REEB porque había situaciones que se repetían en los distintos grupos. Empezamos a poner drive de orientaciones, otro de cuentos, otro de lo que fuera y se iba planteando que era mucho más fácil, porque no cargaban el teléfono...”

El Tesista resalta que estas *herramientas de sistematización* podrían considerarse una generalización de las intervenciones, como las que se consultaban en el encuentro, para que puedieran ayudar a que las situaciones problemáticas futuras tengan un menor carácter disruptivo.

La Orientadora agrega: “...Nosotros tenemos también sistematizados los registros de los alumnos, lo que vendría a ser su historia pedagógica y sociofamiliar a la que tiene acceso el equipo directivo, el docente del curso. Incluso todo lo que son los Cuadernillos en cuanto a la continuidad pedagógica, para que puedan acceder las docentes, recrear y dar una vuelta de tuerca incluso de otros años (...) Lo teníamos como punto de encuentro, nuestra gran oficina virtual. (...) Toda la escuela se sostuvo desde un drive que estaba tanto para lo administrativo como para lo pedagógico, se creó para lo pedagógico pero después lo fuimos tomando para todo. Después ya no, después ya nos independizamos, este año.”

Desde la coordinación se rescata la importancia del vínculo cara a cara, para generar configuraciones de enseñanza y aprendizaje, pero se retoman a su vez los aprendizajes referidos como dimensiones útiles para recuperar en situaciones donde la presencialidad resulta interrumpida.

A continuación, las participantes recuperan otras herramientas. La Orientadora de los Aprendizajes menciona el Registro Institucional de Trayectorias Educativas, como herramienta que nuclea la información de cada grupo de alumnos y de cada alumno particular. A él tienen acceso todos los miembros del Equipo Docente, el Equipo de Conducción y el Equipo de Orientación Escolar.

Se observa cómo el espacio de reflexión, apoyado en la revisión de la práctica sobre situaciones concretas, produjo en este grupo de agentes la posibilidad de recuperar diversas herramientas de la memoria institucional, que exceden las mencionadas en los instrumentos de reflexión.

Intercambios como el presente, acompañados por una práctica de registro de los emergentes, son considerados **fortalezas** para el establecimiento de intervenciones estratégicas y acumulativas, que posibiliten recuperar las huellas de intervenciones pasadas, para reducir el impacto de los emergentes cotidianos.

El encuentro se finaliza resaltando la variedad de herramientas mencionadas y la importancia de nominarlas para un trabajo posterior.

QUINTO ENCUENTRO

Este encuentro se realiza a la semana siguiente junto a la Directora, las tres agentes del Equipo de Orientación Escolar, y una de las Docentes. Se comienza recuperando lo trabajado en el encuentro anterior como *material espejo*. A continuación se abrió el espacio a la participación de las agentes, consultando si tenían las mismas opiniones o sensaciones sobre su práctica que antes de esta revisión y si pensaban que había elementos que se podían potenciar en el trabajo futuro.

La agente docente manifiesta: “Yo creo que hay cosas que han mejorado. Yo había planteado en alguno de los encuentros que ha mejorado la comunicación con los padres. Es que si falta alguno de los nenes, dicen ‘Seño, mirá que no va a ir porque…’ Así como tiene sus cosas buenas también tiene lo negativo porque capaz te mandan en cualquier momento o a cualquier horario. Está en nosotras empezar a ponerles límite. Pero para mí fue algo positivo. (...) Es verdad que con la pandemia hemos tenido que cambiar nuestro rol, para mí es para mejor”

El Tesista busca profundizar consultando cómo creen que cambió su rol, a lo que la agente docente contesta “Esto que hacían antes las chicas en pandemia nos tocó un poco a nosotras y tal vez era una manera de ayudarlas. Esto que

decías del rastreo de las familias, antes era algo que hacía la OS sola, ahora al poder ayudarla con estas cosas fue diferente, me parece a mí, siempre consultándole, siempre diciéndole."

El Tesista retoma la consulta de si piensan lo mismo respecto a sus intervenciones luego de esta revisión. La agente docente retoma la palabra "No, me parece que hicimos muchas más cosas. Si bien uno hace cosas, ahora mirando para atrás uno dice 'wow, qué de cosas que hicimos'" El resto de las agentes hace silencio.

Luego la Orientadora Social comenta que hace tiempo que son un equipo que trabajan en conjunto: "El año pasado fue más minuto a minuto al no tener la presencialidad y estar en la virtualidad: nos estábamos escribiendo todo el tiempo, nos estábamos llamando, nos estábamos contando. Cuando nos tocaba a la directora y a mi venir a la entrega del SAE, eran jornadas muy intensas y las chicas trataban de darnos mucha información o nos hacían un montón de preguntas respecto a algún alumno que les preocupaba (...) Desde nuestro lugar siempre tratamos de ser cuidadosas con las docentes, porque son las que están poniendo el cuerpo todo el tiempo en las aulas con los pibes y a veces tratamos de cuidarlas de ciertas situaciones que son más intensas o problemáticas familiares."

El Tesista busca profundizar preguntando cómo las cuidan a las docentes, ante lo cual la agente refiere "Por ahí organizar siempre las entrevistas para estar nosotras, no dejarlas solas, no dejar que se confronte o se discuta en la puerta. Tratar de acompañar, de intervenir, de estar presentes, cuidarlas en ese sentido. Creo que eso estuvo el año pasado y ya venía estando desde antes esta cosa del cuidado, *cuidar a las que cuidan*. Ellas cuidan a los chicos en las aulas y un poco nuestro trabajo también es ese, cuidarlas a ellas. También en algún punto hay situaciones que vienen y nos cuentan acá las familias y nosotras recibimos el crudo de la persona que lo está padeciendo y hacemos el filtro. Nosotras después vamos y les contamos a las docentes, porque que las cuidemos no quiere decir que les ocultemos cosas, porque eso no es cuidar para mí. Al tamizar nosotras y al recibir el dolor del otro en alguna situación, al ir y contarlo después a ellas, ya lo reciben desde nuestra escucha y con nuestras palabras y nuestro cuidado. El año pasado no estaba ese filtro

porque no estábamos en cada grupo, ni en todas las conversaciones que tenían con las familias, entonces el impacto era más fuerte de lo que recibían de las familias. Recibían el dolor, recibían el padecimiento, recibían las preocupaciones, las problemáticas y ellas después venían y nos compartían a nosotras y veíamos que podíamos hacer juntas ¿no? Pero bueno, creo que un poco nuestro trabajo siempre fue ése, estar acompañando y cuidándolas también a ellas. Yo creo que hay un buen trabajo, se fue construyendo, no fue siempre así, cuando yo comencé a trabajar acá en la escuela había ese resquemor entre el equipo y las docentes..."

Retomando la importancia del trabajo conjunto entre los distintos equipos, el Tesista consulta a las agentes cómo piensan las Reuniones de Equipo Escolar Básico, si piensan modificaciones en las mismas ya sea en su configuración o periodicidad, ya que cuando refieren al trabajo colaborativo, los resultados parecen ser diferentes. Nuevamente se produce un silencio entre las participantes.

Cabe notar que cuando se abren preguntas orientadas hacia posibles modificaciones a futuro se producen silencios. Desde la perspectiva del presente análisis, esos silencios son considerados ***resistencias*** que involucran oposición, rigidez o rechazo, apuntando a posibles tensiones o contradicciones del sistema de actividad y/o sus subsistemas, o poniendo en evidencia determinados bloqueos relacionados con la "agencia de transformación" (Brito Rivera, 2017).

A continuación se revisan diversas herramientas referidas en los instrumentos de reflexión, consultándoles si agregarían otras. Esta apertura genera mayor polifonía y participación de las agentes. La agente docente agrega: "Tenemos un grupo de whatsapp que se llama institucional, que es de la escuela, de donde salían los mensajes para pasar a la familia. Ahí también compartíamos información…". La Orientadora de los Aprendizajes agrega "Tenemos el uso del BLOG de materiales, como si fuera la biblioteca virtual que no lo nombramos (...) hay un Padlet que está tratando de reunir todo lo institucional, que lo tiene la secretaria (…) Las secuencias que son enviadas en formato semanal o quincenal que tienen devoluciones, incluso compartidas,

porque en un momento era indistinto lo que devolvía la directora o nosotras, pensabamos más o menos lo mismo, porque trabajamos hace muchos años."

A continuación la Directora introduce un giro "Es verdad esto que dice (nombre de la OA) que es real, sobre todo el año pasado en pandemia, nos pasó eso que quizás por privado nos decíamos 'sugerí tal cosa' y ya lo habíamos puesto. Esto también habla de cómo nos vamos conociendo año a año y de la cantidad de años que venimos trabajando juntas, entonces eso está bueno porque la mirada es prácticamente la misma en varias cuestiones".

Lo delimitado por las agentes en este punto refuerza los hallazgos en el análisis de los relatos relevados a través de los instrumentos de reflexión respecto al trabajo colaborativo y la toma de decisión conjunta. A su vez, la referencia a una misma mirada, manifiesta signos de una posible indiferenciación de roles en el trabajo interagencial entre el Equipo Directivo y el Equipo de Orientación Escolar. Esto podría plantear una tensión o contradicción entre el objeto y la división de trabajo dentro del sistema. También lo señalado puede ser el producto de un momento en el que la cohesión en una unidad de entendimiento y propuesta articulada en una sola voz, o en pocas voces, era imprescindible para la continuidad educativa.

A continuación, la Orientadora de los Aprendizajes retoma el hilo anterior sumando otra herramienta "Otra de las cosas que sirve de herramienta puede ser lo que vos (nombre de la directora) socializás como acuerdos o lineamientos de los años anteriores…" Esto es retomado y aclarado por la directora: "Sí, eso se fue haciendo y por suerte lo pudimos dejar ya plasmado y está jerarquizado y demás. En lugar de hacer las planificaciones todos los años, lo que hicimos durante dos años seguidos fue trabajar primero por grado, después de a dos y después por ciclo y dar una secuenciación y una jerarquización a los contenidos, entonces armamos una planificación de primero a sexto por área y, por ejemplo, en el área de ciencias naturales se unificaron los bloques. Entonces toda la escuela arranca dando los seres vivos. Da primer grado una parte, segundo grado otra y lo van complejizando todos los años. Y está bueno, es mucho más fácil para la supervisión, porque están todos trabajando lo mismo. Segundo va a ser en las 4 áreas. A veces hay un

desfasaje propio del ritmo de cada uno también, es normal, pero eso organizó un montón.”

Ya llegando al final del encuentro, se resalta la *variedad de herramientas* que pudieron nominar para recuperar a futuro y también el trabajo colaborativo referido como algo que posibilitó sostener la continuidad en un momento tan difícil.

Ante esto la Orientadora de los Aprendizajes realiza una aclaración: “Logramos esa continuidad, pero tuvimos un trabajo “de lunes a lunes” porque muchos mails que se enviaban de las novedades salían los fines de semana y eran los domingos y estábamos revisando secuencias. En el formato virtual tuvimos un trabajo “de lunes a lunes”, con todo el horario que favorecía porque, como cada una estaba en su casa, se extendía. No es saludable, pero favoreció ese “de lunes a lunes”. Cosa que ahora, en la bi-modalidad, es complejo, por un lado están en el salón, por otro está la burbuja, a la que no iba. Y estoy en uno, y estoy con los otros que te requieren un abordaje especial, es mucho más complejo. Yo creo que lo del año pasado fue más organizador y no lo de este año, que es más alienante.”

Ante esto, desde la coordinación, se recupera la idea planteada de diferenciar qué aspectos de lo realizado y vivenciado quisieran sostener o repetir valorando sus efectos y qué aspectos deberían repensarse por sus consecuencias negativas.

Al haber cumplido, el tiempo asignado se agradece la participación y se da por finalizado el encuentro. El Tesista acuerda una devolución sistematizada de las reflexiones compartidas para que quede a disposición del equipo de trabajo. Se establece el envío de la misma a la semana siguiente mediante el grupo de whatsapp compartido por todos.

SEXTO ENCUENTRO (POST)

El encuentro se realizó a comienzos del ciclo lectivo del año siguiente, seis meses después del trabajo conjunto en su totalidad – entrevistas, instrumentos de reflexión, talleres -. La coordinación del encuentro se vio complicada por

dificultades en la comunicación con la directora. Finalmente pudo coordinarse un encuentro solo con las agentes del Equipo de Orientación Escolar. La Orientadora de los Aprendizajes y la Orientadora Educacional eran las mismas agentes que participaron de los encuentros pero la Orientadora Social era una agente nueva que acababa de comenzar a trabajar en la institución.

Se comenzó con un breve repaso y recuperación de lo trabajado en los encuentros anteriores indagando sobre posibles resonancias de lo trabajado en el desarrollo posterior pos-pandémico.

La Orientadora de los Aprendizajes comentó que se ha reforzado en parte la fortaleza de poder trabajar con agentes que llevan varios años en la institución, ya que varias de las docentes realizan doble turno en la institución en los grados intermedios.

Luego las agentes comentan desafíos nuevos que enfrentan con la vuelta a la presencialidad plena: “Nos encontramos a la vuelta que estamos todos en la escuela y que las prácticas se dan acá sin el andamiaje familiar. Esos niños que en sus escritos aparecían como alfabetizados están en realidad en etapas anteriores. Acá, cuando tienen que escribir por sí mismos… llegan al final del primer ciclo en un tercero. Toda esa cantidad de estudiantes que pensábamos que estaban ya cerrando su alfabetización nos encontramos que no es así, que están recién comenzando…”, “Claro, tenemos esto de alumnos que no estuvieron en períodos de intensificación de la enseñanza y que hoy son de riesgo. Que tuvieron sus valoraciones como Trastorno del Aprendizaje y estamos hablando de chicos que están en cuarto, quinto año, cerrando alfabetización. Y algunos alejados. Tenemos de todo”.

Desde la coordinación, se les consulta si han pensado cómo trabajar esta situación junto a las docentes, qué características tienen las Reuniones de Equipo Escolar Básico con la vuelta a la presencialidad plena. Esto se consulta teniendo en cuenta que habían comentado que estaban muy ocupadas con las reuniones en el comienzo de año.

Aquí la Orientadora de los Aprendizajes responde primero aclarando: “No tuvimos ni un mes de clases todavía. Recién están cerrando los diagnósticos. Que hayamos podido realizar casi todas las REEB es porque es una escuela

que está organizada, porque siempre tuvo el valor de lo que son las REEB, pero hay otras escuelas que ni siquiera lo tienen”

La Orientadora Educacional agrega: “Nosotros las planificamos directamente para todo el año, o sea, las docentes tienen esa dinámica instalada de que nosotras en marzo planteamos las fechas para todo el año y ya saben los insumos que deben traer consigo en cada una de las REEB, y que en marzo fundamentalmente es el diagnóstico. Igual las reuniones con familias aprovechamos y las hicimos apenas empezamos las clases…”.

Se les consulta cómo se configuran los equipos de trabajo ante los desafíos que plantean, ante lo cual comentan: “Los directivos de por sí están supervisando cada área. Estamos allí el equipo técnico, y todos los docentes que tienen horas institucionales tienen que estar abocados al acompañamiento de los alumnos en riesgo, ése es el acuerdo. Y el tema de los materiales y demás, son cosas que aún no se empezaron, pero se está planificando que sea más estructurado que en otros años.”

El Tesista busca profundizar cuáles aspectos consideran que necesitan más estructura que en otros años. La Orientadora de los Aprendizajes amplía: “Lo que pasa es que la alfabetización en esto de “escribir se aprende escribiendo”, se puede hacer con cualquier material del chico de cualquiera de las áreas y demás. Pero acá, como estamos hablando de chicos que están, como dijo mi compañera, muy en transición con lo que es alfabetización, ahí nos encontramos con que vamos a tener que trabajar con estos materiales que ya se han usado en otro momento. Hay unos Cuadernillos para Alfabetización de Segundo Ciclo producidos en 2019, después estaban unos programas que se desarrollaron en algunos barrios de periferia, entre ésos el nuestro, que todavía están por definir. Son unas fichas que usa la carrera de psicología. El material de Sandra Marder y Borzone. Ese viene candidatazo. El de la modalidad y el de primaria, que sacó para segundo ciclo. La propuesta DALE! en la parte juegos y actividades como para recrear. Entonces, estamos como para hacer un tipo mix. Lo que pasa es que es como con todo. Hay que abrazar la propuesta y ver a dónde va a llevar”

Puede observarse en los dichos de la Orientadora de los Aprendizajes, la nominación y recuperación de herramientas disponibles en el sistema para enfrentar problemáticas novedosas.

El Tesista consulta por la dimensión vincular con las familias, qué particularidades pudieron observar en este comienzo de ciclo lectivo del primer año luego de la pandemia. Las agentes comentan estar atravesando un período de adaptación, donde emergen muchas situaciones de convivencia y de regulación de la demanda:

"La familia es como todo, demanda. Y frente a situaciones puntuales se les explica que serán citados puntualmente para hablar cosas puntualmente, porque las de ahora son reuniones generales. Si hubieran sido encuentros familiares puntuales es una cosa, pero nosotros partimos de reuniones generales que se van citando puntualmente porque justamente está la intimidad de ese niño, que no tiene por qué ser expuesta en una reunión general, ya sea por su aprendizaje, conducta, lo que fuera"..

"Empezaron a aparecer también algunas cuestiones de convivencia, como dijo mi compañera, pero en relación a los estilos docentes. Cuando volvimos, era un idilio, una cuestión de tanto tiempo de extrañarnos, donde algunas cuestiones pasaban más solapadas, ahora no. Algunas de esas cosas que aparecían antes vuelven a irrumpir. El comienzo fue otra vez poner el cuerpo a un montón de cosas que nos habíamos olvidado un poco. Volviendo a decir '¿te acordás cuando esto pasaba? ¿cómo hacíamos?', revisar esas prácticas pero resignificarlas porque nos pasaron un montón de otras cosas en el medio".

Se les consulta por la regularidad de las reuniones y comentan que son mensuales, ya que la normativa así lo exige, pero la Orientadora de los Aprendizajes aclara que no es algo que suceda en todas las escuelas. A continuación el Tesista les consulta si observan algún cambio en las dinámicas de las reuniones en relación a qué cuestiones plantean las docentes y directivos.

Una de las agentes comenta: "A mí lo que me sorprende es que muchos plantean temas de organización del grupo y obviamente iba a impactar, si son chicos que durante dos años no han concurrido, o iniciaron su escolaridad

estando en pandemia, obviamente van a estar trabajando en un segundo como si fuera un primero o en un tercero como si fuera un segundo, eso es obvio. Hay ciertos planteos, “como que para que haya aprendizaje tenés que tener un grupo organizado”….. , y bueno, todos están trabajando la “organización”, incluso los que están en cuarto, y esos planteos hacía mucho que no estaban. Porque no solamente hubo períodos que eran virtuales, y otros presenciales, sino que había ‘burbujas’ espaciadas de acuerdo a la cantidad de chicos. Con suerte ibas cada 15 días.”

En los dichos de la agente, pueden delimitarse ciertas tensiones *entre trayectorias teóricas* y *trayectorias reales* (Terigi, 2007), que a su vez revelan una contradicción entre las herramientas de planificación y organización pedagógicas disponibles para cada curso y las características del alumnado.

El Tesista consulta por el ingreso de la nueva Orientadora Social, tomando el lugar de una agente que trabajó en la institución durante 12 años, cómo se da ese ingreso, si ella conoce cómo trabajaba la agente anterior. En principio, aclaran todas que la nueva Orientadora Social lleva 3 días de trabajo en la institución y que si bien es algo común en otras instituciones el cambio de agentes, es una situación anómala en esta institución.

Las compañeras de la Orientadora Social comentan: “En realidad, la anterior sigue estando porque es el cargo titular de ella, lo que pasa es que lo tiene licenciado en equipo de distrito (...) la anterior sigue estando de hecho, nos sigue asesorando estos días que no está, con respecto a distintas situaciones.”. “La tenemos en el grupo de Whatsapp, la tenemos alerta. A la anterior la tenemos alerta y a la nueva la tenemos custodiada, siempre está con una de nosotras para no dejarla sola.”, “Y le vamos a dar tiempo, tenemos mucho para contarle de la escuela y ella tiene mucho para vivir, experimentar y aportarnos también desde una mirada nueva, porque nosotras, como vos decís, con la OA y la anterior OS, hace muchísimos años que estamos en la misma institución y en los mismos roles. Entonces, que pueda venir alguien nuevo y traer otros recorridos, siendo mucho más joven, otras ideas de los mismos temas que siempre trabajamos, pero hacerlo de otra forma o nos pueda hacer observaciones de nuestras prácticas, del equipo directivo, del equipo docente, siempre viene bien. Es más, en el Whatsapp del equipo

directivo, todavía está la OS anterior y también está ella. Entonces vamos a hacer la transición así.

La nueva agente comenta: “Tienen aparte todo guardado de años anteriores y también es el recorrido de ellas y la escuela. Porque generalmente de los alumnos que empezaron en primero y terminaron en sexto, tener ese recorrido ya escrito en papel, de modo que el que viene nuevo puede ir a buscarlo, es importantísimo”.

En este punto, se les consulta por las *prácticas de registro* presentes, a las que puedan acceder agentes nuevos que se incorporen a la institución. La Orientadora Educacional comenta “Tenemos legajos de trayectoria de algunos estudiantes y tenemos los libros de actas. Tenemos distintos tipos de registro, acá o en dirección.” Su compañera agrega: “Y digitalizados tenemos los RITE, *Registros Individuales de Trayectoria de Estudiantes*, que hacen que eso que antes teníamos de uno, ahora lo tenemos de cada uno, porque en pandemia se fortalecieron. Ahí no solo está la valoración, sino qué aprendió, cómo lo aprendió, cuáles son sus fortalezas y debilidades. Es algo que carga cada docente y ahora, si al Ministerio algún día se le ocurre ver cómo está tal alumno en lo pedagógico, ahora lo puede ver, porque no solamente figuran valoraciones sino contenidos, en el caso de los alumnos de inclusión, se les pegaba incluso el informe en conjunto con la escuela especial”.

Retomando la referencia que habían hecho en los *encuentros de reflexión* al trabajo conjunto entre equipos durante el ASPO, se les consulta si notan modificaciones en ese trabajo con la vuelta a la presencialidad. La Orientadora Educacional comenta en este sentido: “Lo que fue muy favorecedor fue la flexibilidad que había en la pandemia respecto a los horarios disponibles, entonces cuando hacíamos una reunión en el horario escolar, no importaba cuándo convocábamos a la docente, no es como ahora que necesitamos una hora institucional para poder hacer la REEB y tiene que estar el directivo que supervisa ese ciclo. Porque la directora supervisa el primer ciclo y la vicedirectora el segundo, entonces tenemos que buscar cuándo la docente tiene hora institucional, cuando estamos alguna de nosotras y ahí es donde se vuelve otra vez a no disponer del tiempo que necesita esa reunión” (...)

“Antes, en la pandemia, era el mismo día hasta terminar. Ahora es eso, en la otra semana o la otra semana, entonces la REEB se termina cerrando a las dos semanas cuando antes era el mismo día. Todo eso lleva a que no se terminen de hacer los acuerdos o que las cuestiones se dilaten y eso lo empezamos a sentir otra vez y tener que recurrir al whatsapp cuando los directivos son directivos en otras instituciones también a contra turno”. Comentan que es una generalidad que todas las agentes del Equipo de Orientación Escolar y el Equipo Directivo cumplen la misma función en otras instituciones en el otro turno, lo cual dificulta la comunicación.

“Si te pasa algo en el turno tarde, ¿cómo se entera el directivo que al día siguiente va a recibir a ese niño o esa niña?, y si no lo escribiste, entonces el directivo recibe sin saber, entonces vuelven a aparecer estas cuestiones. ¿Cómo lo escribís? ¿En un grupo de Whatsapp? ¿O lo tiene que registrar el directivo en el cuaderno que tiene? ¿Y si no lo registra? Esas cuestiones aparecen. Entre nosotras capaz que no porque ella como OA te hace un vivo de lo que va viviendo, vos estás en la otra escuela y te llegan los mensajes. Entonces llegás y decís ‘a ver qué pasó a la mañana’. Yo no soy así, no sé cómo hace para disociarse tanto, yo por ahí te lo digo cuando te vuelvo a encontrar. Ahí capaz mi compañera se perdió, porque hace algunos días que no nos vemos, se perdió las cosas que pasaban en el turno. Entonces digo: ‘No, tengo que ser como ella’”.

En este punto la Orientadora de los Aprendizajes agrega: “Lo que pasa es que ahora, con el tema de las dos escuelas, antes de salir del salón, no solamente escaneé las producciones, acordamos cuál era el nivel, las orientaciones, lo dejamos escrito y antes de salir del salón lo mismo que le dije a la señorita, le digo a todas. Que lo lean cuando puedan. Llega un documento de todos los alumnos de ese curso que tiene nivel, orientaciones e incluso algunas cosas que no les gusta tanto”.

En este punto desde la coordinación se resalta la importancia que tienen las ***prácticas de registro institucional*** para el sostenimiento cotidiano de estrategias. Formas de registro como las planteadas por las agentes favorecen la acumulación de acciones coordinadas, y a su vez permiten que la historia de la actividad sirva como insumo para la resolución de problemáticas similares en

el presente y futuro. En este sentido se configuran como herramientas para paliar lo que Engeström (2008) caracteriza como *fracturas en la memoria organizacional del sistema,* la cual se acentúa con la movilidad de los agentes en el sistema educativo.

Una de las agentes comenta “En la realidad la presencialidad misma te va acotando. Uno no puede hacer todo lo que quiere, sino lo que te permite en ese tiempo hacer lo mejor que se pueda. No estamos dando abasto. En virtualidad nosotras trabajábamos más, porque era ese tiempo de exceso donde las docentes enviaban las secuencias a los alumnos, tenían ese espacio de consulta y demás, pero después estaban varias horas con nosotras trabajando para esos alumnos. En cambio ahora ellas, estando con sus alumnos, es mínimo el espacio que tienen para nosotras, porque si no llega a venir su docente especial, ellas quedan en el salón y la REEB no se puede realizar ...”

Las agentes mencionan, por otro lado, los mecanismos de continuidad docente como algo que obstaculiza el trabajo planificado: “En otra épocas, cuando la docente faltaba se le decía a los niños que no vengan a la escuela pero hace varios años que no. Por licencia médica, los niños ingresan a la institución y hay todo un plan de continuidad pedagógica que en nuestra escuela es una *grilla* donde todas tenemos asignadas las horas institucionales, los docentes y nosotras, en distintos horarios, a la continuidad docente (...) Eso también afecta a algunas cuestiones que uno tiene asignadas, porque irrumpen, vos no sabés cuándo se va a enfermar una docente, pero están planificadas para que los niños no pierdan días de clase, no pierdan continuidad.”

Prioritariamente, mencionan los *desafíos de la alfabetización y la convivencia* como ejes nodales de la modalidad con la vuelta a la presencialidad plena. “Por ahí el aprendizaje en la pandemia aparecía hasta ahí nomás. Los docentes continuaban sus prácticas con los que se conectaban. Los que no se conectaban eran justamente los que no están alfabetizados y los que sí se conectaban recibían mucha ayuda, entonces quizás ahora no están alfabetizados. Y la convivencia era algo que nos habíamos olvidado qué era; eso de encontrarnos acá y todo lo que empezó a

aparecer a partir de la diferencia. A las docentes les está pesando mucho eso, eso aparece en las REEB y los adultos también. Por ahí andamos."

A continuación se agradecío a las participantes por su tiempo y se dio por finalizado el encuentro.

En comparación a lo relevando en los Instrumentos de Reflexión y en los encuentros anteriores, puede identificarse una mayor dificultad para sostener espacios de encuentro e intercambio entre agentes, en la Post-pandemia. La presencia de *emergentes*, acompañada de ciertas reglas del sistema, que obligan a las agentes a cubrir ausencias de compañeros, parece dificultar el establecimiento de espacios de encuentro y coordinación de acciones.

Por otro lado, las diversas ***prácticas de registro***, tanto formales como informales, parecen sostener intervenciones coordinadas y estratégicas ante un contexto caracterizado por la presencia constante de emergentes en el trabajo cotidiano.

En los encuentros virtuales sostenidos, pudo observarse como una generalidad una amplia referencia al *trabajo coordinado entre los distintos equipos* (directivo, docente y de orientación escolar), lo cual permitió sostener el vínculo educativo durante el periodo de enseñanza en el ASPO. En este sentido, las agentes docentes han comunicado diversos cambios sufridos en su rol durante este período, caracterizados por la toma de contacto e intervención con situaciones adversas por las que atravesaban las familias de sus alumnos. A su vez, las docentes refieren diversos aprendizajes y mencionan mayor sorpresa ante los resultados alcanzados. Por su parte las agentes de los equipos directivo y de orientación escolar no refieren modificaciones en su rol más allá de una intensificación de la carga laboral.

Se considera que el *trabajo de reflexión conjunta* realizado colaboró en la posibilidad de relevar y nominar una amplia diversidad de *herramientas* que abordan diferentes dimensiones de la intervención en inclusión educativa. Por otro lado, en el curso de los diversos encuentros, se ha visto dificultada la emergencia de *células germen* para giros o cambios en el sistema de actividad

a partir de lo vivenciado. En diversos momentos de los encuentros, se observaron *resistencias* a los planteos del Tesista de retomar la vivencia de lo trabajado realizado e identificar herramientas como *pista cognitiva* (Daniels, 2015) para posibles *expansiones* en el sistema de actividad. Una hipótesis explicativa posible se vincula a la influencia de la gran cantidad de modificaciones y requerimientos demandantes acaecidos en el sistema, previamente a la realización de los encuentros, que ha hecho difícil la puesta en juego de la capacidad de las agentes para proyectar su actividad a las transformaciones y cambios en germen en sus reflexiones.

Finalmente, el regreso a la presencialidad plena parece dificultar u obturar la realización de encuentros de reflexión y co-construcción de estrategias, como las referidas en los ***instrumentos de reflexión***, pese a la mención de su utilidad. Puede delimitarse aquí una ***contradicción*** entre los objetivos educativos propuestos para las agentes y las reglas que organizan sus espacios y tareas. En este sentido, las prácticas de registro y comunicación en diferido, referidas en los encuentros, se presentan como herramientas útiles para coordinar acciones en pos de generar intervenciones estratégicas y expansivas, que favorezcan aprendizajes de calidad y que atiendan a la particularidad y a la diversidad. Pero seguramente las mismas requerirían condiciones de trabajo más ponderadas, equilibradas, estables y mejor remuneradas.

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El proceso de investigación desarrollado en la presente Tesis permitió identificar y describir conceptualizaciones y modelos mentales situacionales sobre la inclusión socio-educativa que construyeron agentes educativos de colegios primarios del distrito La Plata, en contexto de ASPO. A su vez, se han ponderado diversos giros y re-significaciones sobre dichas conceptualizaciones que han tenido lugar en encuentros de intercambio reflexivo sobre la práctica realizados en el borde temporal de la transformación del contexto de la actividad.

7.1. Modelos mentales sobre inclusión socio-educativa durante el ASPO

La primer **hipótesis de trabajo** formulada fue que *el análisis de los modelos mentales situacionales y las conceptualizaciones sobre la inclusión socio-educativa en contexto de ASPO pondría de relieve significados, sentidos y perspectivas diversos de los participantes, revelando contradicciones, heterogeneidades y coincidencias entre las conceptualizaciones y las prácticas vinculadas a la temática y entre los diferentes roles y diferentes agencias de las escuelas primarias exploradas.*

A partir del análisis multidimensional y en profundidad de las respuestas a los Cuestionarios sobre Situaciones Problema referentes a la Inclusión socio-educativa en Escenarios Escolares durante el ASPO, se identificaron frecuencias de respuestas en los Indicadores de cada Eje y cada Dimensión de la Matriz Multidimensional de Análisis Complejo de Intervención Psico-Educativa (Erausquin, 2019). Esto permitió delimitar características comunes y diferentes de las respuestas de los actores, en tanto la presencia de indicadores clave fuera recurrente o aislada en los modelos mentales desplegados por los actores educativos en sus respuestas.

Las frecuencias constatadas, acompañadas de un análisis interpretativo del contenido desplegado en las narraciones, permitieron identificar *fortalezas*, *heterogeneidades* y *nudos críticos* (Erausquin et. al., 2011) en la *profesionalización* de las participantes, en relación a su importancia para la *agencia de inclusión socio-educativa*.

Comenzando por la ***Dimensión I*** referente la ***Situación Problema***, la indagación relevó como primer emergente que las problemáticas recortadas por las agentes de ambas instituciones se enfocaron principalmente en la *discontinuidad pedagógica* de los alumnos que se hallaban en situación de vulnerabilidad socio-económica. En este sentido, pudo observarse que la gran mayoría de las agentes de la muestra destacaba como problemática significativa relativa a la inclusión durante el ASPO a las dificultades que tuvieron para sostener una propuesta pedagógica sistemática con una determinada población de alumnos.

En lo que se refiere a la caracterización de los problemas de inclusión socio-educativa en el contexto de ASPO, se ha detectado una **fortaleza,** en todas las agentes que formaron parte de la muestra, en la delimitación de problemas complejos y multidimensionales que articulan diversos elementos y factores. Las agentes, en algunos casos, realizan inferencias más allá de los datos y, en otros casos, explicítan hipótesis causales pero en todos los relatos se trasciende una mera descripción del problema.

Esta referencia a temas complejos y mutidimensionales constituye un factor relativamente esperable en miembros de EOE y directivos, pero constituye una novedad en agentes docentes, si se compara con los resultados obtenidos en investigaciones anteriores que utilizaron los mismos Cuestionarios y Matrices en la recogida y análisis de datos (Dome, 2016; Nespolo, 2017).

Una *hipótesis explicativa* de este hallazgo en cuanto a la diferencia con otros resultados con otros agentes educativos, es que, como es mencionado en los *encuentros de reflexión*, las docentes tuvieron, durante la Pandemia Covid19, un contacto directo con padres, madres y tutores de sus alumnos y sus alumnas, que nunca habían tenido antes. Ello puede haber generado un mayor conocimiento sobre diversas dimensiones que componen las problemáticas que recortan, alejándoles de la tendencia hacia la individualización de los problemas, o a explicarlos solo en base a capacidades o incapacidades individuales de los sujetos del aprendizaje.

En el caso de los *modelos mentales situacionales* relevados en la Escuela 1, los problemas complejos y multidimensionales fueron relatados sin vincularlos a las funciones específicas de dichas agentes en el ámbito educativo. Los problemas tampoco fueron vinculados a las disciplinas de base de sus profesio-

nes, ni a los saberes profesionales que tienen en su especificidad. Dicha vinculación sí se enunció, en cambio, en la mayoría de las agentes de la Escuela 2, en la cual, además, la mitad de las agentes plantearon problemas con apertura a posibles intervenciones de y con otras agentes.

En las respuestas de las agentes de la Escuela 1, los problemas aparecen desarticulados de las posibilidades de acción, ya sea por la naturaleza social de los mismos– vulnerabilidad socio-económica de la población – o la naturaleza sanitaria – pandemia y ASPO – de las situaciones relatadas y los factores que las atraviesan y explican.

En la Escuela 2 se relevaron *modelos mentales situacionales* más cercanos a intervenciones inter-agenciales, que articulan diversos aportes de los colaboradores del sistema delimitado. En este punto, cabe notar que la Escuela 2 cuenta con un Equipo de Orientación Escolar con amplia trayectoria de trabajo en la institución, - varios años de trabajo en conjunto y en esa escuela - y sus intervenciones aparecen referenciadas por las otras agentes, no siendo el mismo caso el de la Escuela 1.

La posibilidad o no de contar con un equipo de estas características, podría constituir la base de una hipótesis causal de las diferencias encontradas entre ambos sistemas.

Resulta necesario señalar que la totalidad de las agentes de ambas instituciones, al ser consultadas por alguna *situación problema* concerniente a la Inclusión Socio-Educativa que haya sucedido entre el inicio del ASPO y la actualidad, mencionaron los desafíos para establecer vinculaciones con alumnos y familias, de modo de brindar aprendizajes significativos desde lo emocional y lo cognitivo. Ello se refiere al contexto producido por las medidas sanitarias ante la pandemia del COVID 19, sumado a diversas limitaciones o carencias materiales y/o tecnológicas de esa comunidad de familias a la que pertenecen los y las niños escolarizados. Como fue mencionado en los apartados de ***Resultados***, se considera que este hecho puede señalar *un giro posible hacia la consideración de la inclusión educativa en un sentido amplio*, trascendiendo los abordajes pedagógicos de personas con discapacidad (Erausquin et al., 2018). O bien puede deberse a la ausencia de abordajes pedagógicos con personas con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad durante

el período de ASPO, que posibilitó abrir espacio para otras miradas sobre la inclusión, o bien, por último, a la incorporación, en la pregunta que se les dirigió, del término “inclusión socio-educativa” y no meramente “inclusión”.

Otra hipótesis posible se presenta si se tiene en cuenta la definición conceptual que de la inclusión socio-educativa fue brindada por el investigador en el primer encuentro para enmarcar la problemática, antes de la construcción de relatos en el desarrollo del instrumento de reflexión. Estos hechos pueden considerarse como factores influyentes en la elección y desarrollo de las problemáticas abordadas por las agentes en dicho contexto.

Otro rasgo compartido en los *modelos mentales situacionales* de la mayoría de las agentes de ambos colegios, es la escasa presencia de elementos que den cuenta de la *historización* de los problemas que se identifican. Este **nudo crítico** implica una dificultad para recuperar antecedentes del problema y articularlos con el presente, incluyendo aquí sus eventuales reelaboraciones reflexivas a partir de allí para posibles abordajes en el futuro. Una hipótesis explicativa posible de este hecho se vincula al carácter disruptivo de la pandemia y el trabajo a distancia en el ASPO. El impacto de lo novedoso podría dificultar la delimitación de antecedentes históricos que brinden *pistas cognitivas* (Daniels, 2015), a la hora de afrontar los problemas delimitados en una lógica de procesos complejos que entraman desarrollos cuyo análisis abre posibilidades diversas de corto y largo plazo para su resolución.

Otra hipótesis apunta a considerar dicho déficit en la historización como un rasgo presente en los sistemas sociales de actividad en general y en los escolares o educativos en especial (Engeström et al., 1992). Esto indudablemente puede contribuir a generar una dificultad para pensar los problemas que se enfrentan, como algo que se presenta dentro del propio sistema de actividad, con una historia que convoca a procesos de desarrollo en el futuro. En este sentido, se presume que el trabajo sobre este punto permitiría enfocar la indagación de cómo se hicieron las cosas en el pasado frente a problemas similares, desatrapando la mirada de un centramiento en las dificultades de los niños o de las familias afectadas por la Pandemia y el ASPO, sumadas a sus dificultades habituales.

Relacionado con lo anterior, pudo descubrirse que, en la mayoría de los modelos mentales situacionales indagados, emerge una dificultad para establecer *relaciones de causalidad, que ponderen alguna línea de intervención llevada a cabo en en el pasado como una oportunidad para una retroalimentación positiva*. El establecimiento de estas relaciones posibilitaría tomar lo realizado como un *segundo estímulo*, es decir, como un insumo conceptual para el trabajo con las problemáticas que expanda el alcance de intervenciones futuras (Erausquin y Funes Molineri, 2021).

Recordamos que la *doble estimulación* constituye, según Engeström (2008) el mecanismo esencial para construir agencia y voluntad mediante el trabajo con artefactos externos como poderosos signos mediadores. Este mecanismo consiste en la presentación a los sujetos de las *contradicciones* manifestadas en problemas recientes junto a conceptos estimuladores inacabados que puedan brindar pistas para una resolución novedosa.

En lo referente a los indicadores de *perspectivismo*, en los modelos mentales situacionales analizados – Eje 6 de Dimensión Situación Problema -, se encontraron diferencias significativas entre los resultados de ambas instituciones. Ante las problemáticas complejas desplegadas, la mayoría de las agentes de la Escuela 1 brindaron una sola perspectiva del problema, sin demasiada referencia a marcos conceptuales u operativos en los cuales apoyarse como herramienta para orientar la intervención, y menos aun de identificar diferentes perspectivas en el análisis del problema como posible fundamento de las intervenciones.

Por su parte, en la mayoría de los relatos de las agentes de la Escuela 2, pudieron identificarse diferentes miradas sobre los problemas recortados y sobre los marcos conceptuales u operativos sobre los cuales apoyarse. Comparativamente, se considera que esto último constituye una condición de posibilidad para las agentes de la Escuela 2 de actuar por fuera de un *realismo* naturalizante, para considerar diferentes puntos de vista que podrían explicar la situación y/o diferentes perspectivas con las que habría que trabajar. Esto podría tener que ver con el trabajo consistente a lo largo del tiempo del equipo de orientación como comunidad de práctica y de la apropiación participativa y “ex-

pansiva” de puntos de vista diferentes en combinaciones estratégicas, que es clave en relación a este Eje de esta Dimensión.

Recapitulando, resulta notable que, dentro de los modelos indagados, y específicamente en la ***Dimensión I***, relativa a las ***Situaciones Problema*** enfocadas, la complejidad y multidimensionalidad de los problemas identificados se contradicen con los bajos indicadores de ponderación de perspectivas diversas sobre las situaciones que presentan las respuestas de las agentes de ambas instituciones. A ello se suma la ausencia de conflictos o dilemas éticos en los planteos de los problemas. Los puntos señalados son considerados en la presente investigación como un **nudo crítico** en relación a la capacidad de expansión de la actividad del sistema para abordar problemáticas referentes a la inclusión socio-educativa. Ello se debe a que, en la teoría histórico-cultural de la actividad, el reconocimiento de una diversidad de perspectivas constituye un apoyo esencial para el trabajo con las contradicciones y su reelaboración, claves en la dimensión ética de la inclusión educativa.

El **nudo crítico** identificado en la ausencia de perspectivismo en la construcción de los problemas, entra en contradicción a su vez con hallazgos referentes a la ***Dimensión II*** analizada en los cuestionarios: la ***Intervención Profesional***. En la totalidad de la muestra, se identifica una **fortaleza** en la presencia generalizada de signos de dialogicidad, inter-agencia y toma de decisiones conjunta, en los relatos sobre la intervención. Las agentes destacan haber estado comprometidas activamente, en conjunto con otros agentes, o al menos considerando su opinión, en la toma de decisiones, y en el planteo de los objetivos de las intervenciones. A su vez, las intervenciones relatadas dan cuenta de una importante comunicación de las agentes de los tres Equipos con los padres, madres y tutores de los alumnos, la cual resultaba ineludible debido el contexto de enseñanza virtual. Tales aspectos constituyen ***fortalezas*** esenciales en dirección a un *giro contextualista* en las prácticas de inclusión (Baquero, 2002, Erausquin et al., 2018), ya que a la comunidad educativa se le requiere, en la perspectiva contemporánea de la Psicología Educacional, un trabajo en colaboración con otros agentes escolares y con las familias de los alumnos (Blanco, 2006).

La presencia, en los relatos de las agentes educativas, del trabajo con padres, madres y tutores, y con otros agentes escolares, muestra, en ambas instituciones, signos incipientes de la construcción de *entramados* (Cazden, 2010) necesarios para el abordaje de aspectos interpersonales e institucionales, más allá del trabajo pedagógico directo con alumnos y alumnas en las aulas. Las agentes identifican *tramas, entretejidos comunicativos y operacionales,* para pensar y actuar juntas, y conjuntamente con alumnos, padres, madres y tutores, frente a lo que involucra a todos y todas, lo cual fortalece el sistema institucional en el que se inscribe la actividad profesional educativa.

A su vez, en los modelos mentales de las agentes, se destaca la referencia a múltiples y diversas acciones desplegadas, que manifiestan su insistencia y sostenimiento por y para dar respuesta a las situaciones problemas. Ello constituye también una ***fortaleza***. Las agentes dan cuenta de una preocupación constante por el abordaje de aspectos interpersonales e institucionales, más allá del trabajo pedagógico directo con alumnos y alumnas en las aulas. Resulta significativa, en relación al análisis de la dimensión anterior, la **contradicción** entre la referencia a un trabajo colaborativo de conjunto y su falta de impacto en el perspectivismo de las agentes.

En este punto se delimita otro **nudo crítico** en la competencia de las agentes para incluir a otros significativos en las intervenciones, no solamente como sujetos que deben colaborar para sostener una estrategia de abordaje conjunta, sino también como individuos con objetivos y perspectivas que pueden ser diferentes de las propias. Dichas perspectivas diferentes, si se identifica a los familiares como agentes centrales en la resolución de los problemas, constituyen entonces una dimensión relevante a considerar y con la que sería necesario articular. Ese ***nudo crítico*** se condice con la presencia de *objetivos unívocos* – aunque diferentes en las diferentes agentes - de la intervención, sin que aparezcan signos de modificación a partir de la retroalimentación que proveen o podrían proveer los destinatarios: alumnos, familiares y tutores. Las agentes de ambas instituciones refieren un trabajo pedagógico con alumnos y alumnas y/o un trabajo de acompañamiento afectivo con los tutores, padres, madres o hermanos de los y las alumnas. Es decir, las

acciones sobre sujetos individuales y/o tramas vinculares se realizan, según sus relatos, por separado, sin una articulación significativa entre sí, ni con el espacio y la trama institucional, ni con el entramado inter-sistémico.

El análisis cualitativo de las acciones referidas por las agentes de ambas instituciones muestra una ***convergencia*** en la mayoría de las respuestas. Las agentes describen acciones de contacto con padres, madres y tutores para sostener un vínculo *pedagógico* y *afectivo*, acompañadas por el acercamiento de actividades y tareas a los hogares. Teniendo en cuenta el contexto en el que las agentes sitúan las intervenciones desarrolladas, eso representa una **fortaleza**. Cabe destacar que, excepto en respuestas del Equipo de Orientación Escolar de la Escuela 2, en los relatos hay *escasa presencia de acciones pedagógicas precisas que apunten al desarrollo cognitivo o epistémico de los alumnos*, más allá de facilitar consignas y materiales. Se identifica así otro **nudo crítico** en los modelos mentales analizados, especialmente en las agentes docentes. Esto puede deberse a la dificultad para sostener situaciones didácticas sincrónicas con alumnos, al no contar con capacitación ni instrucciones precisas - previamente asimiladas -, para un cambio de *formato de interacción* de tal envergadura como fue el pasaje de lo presencial a lo virtual.

En los modelos mentales situacionales analizados, se observa que el trabajo con problemas de inclusión educativa en sentido amplio, durante el ASPO, produjo una Dados estos emergentes, se formula la hipótesis de que el trabajo realizado durante el ASPO facilitó la valoración de la dimensión afectiva y vincular en los procesos educativos, acercando los modelos de situación de las agentes a lo que propone Lev Vygotsky como *pereshivania,* es decir, la unidad afectiva-cognitiva-agencial que compone la *vivencia* (Vigotsky, 1994; Erausquin et. al., 2016). Por otro lado, no podría afirmarse de antemano su consolidación, en épocas escolares normalizadas, ni tampoco incluyendo su articulación con la demanda de criterios y resultados en la tarea pedagógica.

Los hallazgos en la ***Dimensión III*** de la Matriz de Análisis Complejo, que incluye las ***Herramientas utilizadas en la Intervención***, muestra una coincidencia con los hallazgos generales de la Dimensión anterior. Si bien se

hallan diferencias entre ambas instituciones, relacionadas con la *diversidad* de herramientas que son mencionadas y las *dimensiones* del problema que son abordadas, en la totalidad de la muestra se da cuenta de herramientas que apuntan principalmente a lo vincular. Ello se observa en la referencia al diálogo, las entrevistas, la comunicación por medios digitales, las visitas domiciliarias. Tales herramientas muestran, en la mayoría de los casos, articulación con las propias funciones o roles de las agentes dentro de la institución educativa.

Una diferencia, entre los hallazgos en ambas instituciones, es la articulación de esas herramientas de comunicación con herramientas pedagógicas como juegos, actividades, tareas y materiales. Las agentes de la escuela 1 dieron cuenta - en su mayoría - de la utilización de herramientas del primer tipo mientras que en la escuela 2 se halló una mayor articulación entre ambos tipos de herramientas. Otra diferencia entre las instituciones indagadas se encontró en la *especificidad* de las herramientas en relación a *los roles y funciones* que se ejercen dentro del ámbito educativo. En este sentido la mayoría de las agentes de la escuela 1 mencionaron herramientas genéricas, mientras que la mayoría de las agentes de la escuela 2 refirieron herramientas específicas de su rol en la institución.

Por otro lado, se ha hallado ***homogeneidad*** entre los modelos mentales de las agentes de ambas instituciones, en la ausencia de fundamentaciones teóricas o estratégicas sobre el uso de las herramientas. Las agentes de ambas instituciones, al ser indagadas sobre las razones de la utilización de las herramientas mencionadas, dieron respuestas genéricas del tipo de “creímos que eran las más adecuadas”; “fue lo que en el contexto sanitario estaba permitido”; “son las que mi título me habilita a brindar”, “me parecía que nuestro rol lo requería”. Ello revela un **nudo crítico** presente en la mayoría de los modelos mentales situacionales de la muestra, ya que la conceptualización de las herramientas y de las razones de su elección, conforman una condición que podría facilitar la recuperación de las mismas en situaciones similares futuras.

Resulta llamativo que la gran mayoría de las agentes de ambas instituciones no visualizan las *reuniones de grupo*, de los equipos o entre los equipos, como herramientas o artefactos mediadores (Cole, 1996) en la resolución de

problemas, pese a los altos indicadores de dialogicidad y decisión conjunta hallados en la muestra.

En lo que respecta a la ***Dimensión IV*** de la Matriz, que analiza los ***Resultados y sus Atribuciones***, se encontró una coincidencia en la amplia mayoría de las agentes de ambas instituciones en atribuir los resultados a una sola agencia o característica del problema, aunque aparezcan variaciones en relación a cuál ha sido la dimensión referida. En ese sentido, las agentes de la escuela 1 refieren que los resultados alcanzados han dependido de la propia capacidad agencial. En cambio, las agentes de la escuela 2 presentan más variedad en cuanto a las dimensiones a las que atribuyen los resultados de las intervenciones, incluyendo la dimensión interpersonal, la intrapersonal y/o el contexto de intervención, pero no la combinación o conjunción entre dos o más de ellas. Esto señala una dificultad en el aquí y ahora de los modelos mentales situacionales de las agentes de ambas instituciones, para integrar el trabajo en todas las dimensiones desplegadas, con la finalidad de ponderar mejor los resultados y generar una evaluación más compleja de los mismos.

A su vez, si bien las agentes resaltan como novedad la *dialogicidad* y el *trabajo con las familias* con índices altos de perspectivismo, ello no parece impactar en su atribución de resultados. Esto se vería si las agentes pudieran identificar que el éxito también se debió a la colaboración lograda por parte de los tutores o familiares, o a la fortaleza de los alumnos en el deseo de participar. Ello señala un **nudo crítico** en la atribución causal de resultados, emergente en los modelos mentales situacionales de las agentes.

Por otro lado, en la mayoría de los *modelos mentales situacionales* indagados en ambas escuelas, se encontraron pocas referencias a la *organización institucional* o *inter-institucional* del trabajo colaborativo con otros agentes, como factores influyentes en los resultados alcanzados. Esto marca una contradicción con las amplias referencias a la dialogicidad y al trabajo interagencial que hicieron las agentes en la Segunda Dimensión: la Intervención Profesional. A su vez permite delimitar un **nudo crítico** en ambas instituciones, y tal vez un ***desafío*** en la profesionalización educativa en

general, para construir intervenciones de carácter estratégico frente a los problemas identificados.

En relación a la ***Dimensión V***, referida a los ***Aprendizajes Autopercibidos*** a través de la experiencia vivida, la mayoría de las agentes de ambas escuelas se refirieron a aprendizajes vinculados con una sola dimensión, ya sea relacional, emocional o cognitiva. A su vez, los análisis cualitativos de las respuestas de las agentes de las dos instituciones coinciden con los hallazgos realizados en la Segunda Dimensión, en cuanto al trabajo interagencial, el trabajo con familias y la importancia de las dimensiones afectiva y vincular. Los aprendizajes autopercibidos por las agentes se refieren a: "trabajar en equipo, escucharnos y aunar criterios", "acompañar al otro", "hacer escuela desde la territorialidad repensando las prácticas en otro contexto", "el afecto y el vínculo son los primeros pasos para toda relación pedagógica", "descubrí herramientas que no conocía y aprendí a usar mejor las que conocía", "se puede trabajar con alumnos que no asisten, evitando que queden de lado", "trabajar de manera coordinada con distintos agentes y con otros dispositivos", "también trabajamos con las familias", "trabajo con otras tecnologías y trabajar en equipo sin estar presente físicamente". Pero no los articulan entre sí ni señalan su complementación.

A la vez, en los modelos mentales de las agentes de ambas instituciones, los *aprendizajes autopercibidos* no aparecen vinculados explícitamente al contexto de intervención con esa comunidad en particular, sino que son atribuidos a la coyuntura establecida por la pandemia mundial del COVID-19.

Finalmente, en ambas instituciones se encontraron valores notablemente más altos en los indicadores de los modelos mentales situacionales de uno *de los sub-equipos* que conforman el Equipo Escolar Básico con relación a los demás. El equipo directivo, en la escuela 1, tenía indicadores más elevados que los otros dos equipos, y el equipo de orientación escolar, tenía indicadores más elevados que los otros dos, en la escuela 2. Y ello se condice además con el nivel de conceptualización estratégica que tuvieron

los aportes que realizaron las agentes de esos sub-equipos en los encuentros de reflexión.

En ese sentido, se presentan interrogantes acerca del *bajo impacto o escasa influencia de la formación profesional de las agentes de determinados sub-equipos sobre las otras agentes de otros sub-equipos con las que trabajan en ambas instituciones*. Ello parecería ser independiente del tiempo de trabajo compartido, ya que en el caso de la escuela 2 se trataba de un equipo escolar conformado por agentes con varios años de trayectoria en la institución. Una hipótesis explicativa de dicho bajo impacto, según lo referido en las respuestas, podría deberse a la *insuficiencia de los espacios de inter-agencia* para generar un diálogo profundo y un auténtico cruce de fronteras entre equipos. Si lo hubiera, podría producir el enriquecimiento teórico-conceptual-metodológico de las agentes que se articulan, a través del contacto con otras formaciones y saberes, incluyendo los de los propios destinatarios.

Como fue señalado anteriormente, se entiende que el trabajo en inclusión-socio-educativa enfrenta a los agentes a un escenario múltiple y complejo que requiere *modelos mentales situacionales abiertos a la interagencialidad y al aprendizaje a través de la experiencia*. En este sentido, se han tomado las dimensiones del *cambio cognitivo-actitudinal* planteadas por Rodrigo y Correa (1999) -"de la simplicidad a la complejidad", "del realismo al perspectivismo" y "de lo implícito a lo explícito" - como horizonte teórico, práctico, ético y político de la búsqueda de intervenciones inter-agenciales que den respuesta al complejo panorama de desafíos que implica la inclusión socio-educativa en la actualidad.

En el trabajo de los equipos escolares para la inclusión socio-educativa, la construcción del conocimiento, de la competencia y de la identidad profesionales, se re-configura a través de *ciclos de expansión*, cruce de fronteras, aperturas a la innovación y cambio, que *dejan huellas y tramas instituyentes* en los equipos concebidos como sistemas de actividad. Se considera que tales huellas constituyen gérmenes para superar el ***encapsulamiento de lo instituido***, tanto en lo escolar como en lo académico (Engeström 1987).

Para ello, resultan de vital importancia las **fortalezas** y **nudos críticos** delimitados en los modelos mentales situacionales analizados. Recapitulando, dentro de las ***fortalezas***, se han hallado referencias a problemas complejos y multidimensionales, que articulan una diversidad de elementos y factores. A su vez,en los modelos mentales situacionales hay fuertes signos de dialogicidad, interagencia y toma de decisiones conjunta, en los relatos sobre la intervención. Esto a su vez se vio acompañado por una gran implicancia subjetiva por parte de las agentes. En esa línea, las agentes describen en su totalidad acciones de contacto con padres, madres y tutores para sostener un vínculo pedagógico y afectivo, acompañado por el acercamiento concreto de actividades y tareas a los hogares. En estos puntos, pueden delimitarse las zonas de la experiencia de trabajo durante el ASPO que mayormente han contribuido a la *profesionalización* de las participantes, en relación a su importancia para la *agencia de inclusión socio-educativa*.

Por otro lado, en los modelos se han delimitado ***nudos críticos*** en la ausencia o escasez de *historización* y de *perspectivismo* imprescindibles para establecer relaciones de causalidad y ponderar la intervención como una *retroalimentación positiva*. A su vez, si bien las agentes mencionan un importante diálogo con las familias y otros significativos, esas personas aparecen incluidas como sujetos que deben colaborar para sostener una estrategia de abordaje y no como individuos con objetivos y perspectivas, que pueden ser diferentes de las propias, que es necesario conocer e identificar, y con los cuales es necesario colaborar y pensar juntos. Finalmente, si bien se mencionan diversas *herramientas* novedosas que facilitan y potencian aspectos vinculares, no hay signos de su conceptualización ni tampoco fundamentos de su elección, ni se incluyen las reuniones entre agentes diferentes como herramientas valiosas disponibles.

Se entiende que los ***procesos de externalización*** de modelos mentales situacionales desarrollados en un determinado sistema de actividad, como lo ha sido el trabajo de reflexión y elaboración para responder a los cuestionarios, deben concebirse de un modo articulado con los ***procesos de internalización.*** La investigación de dichos procesos demanda unidades de análisis capaces de

capturar la complejidad de los fenómenos educativos y comunicacionales, su historicidad y su multivocalidad, y su papel en el desarrollo individual y social de los sujetos (Erausquin y Larripa, 2008). Es por eso que a continuación se analiza el proceso de diálogo y negociación de los MMS construidos sobre este dominio, junto a las posibilidades de lograr un ***modelo compartido***, proceso que tuvo lugar en los *encuentros de reflexión* sostenidos junto a las agentes.

7.2 . Los encuentros de reflexión como espacios de ponderación de la actividad de las agentes escolares.

La *segunda hipótesis de trabajo* formulada establecía que la participación en Encuentros de Reflexión sobre Intervenciones en Inclusión socio-educativa durante el ASPO, podía enriquecer la percepción, la comprensión y el análisis de la temática por parte de los participantes. Y eso puede ocurrir a partir de *giros*, *apropiaciones recíprocas* o *reconfiguraciones* de conceptualizaciones y modelos situacionales de intervención, como una (re)construcción compartida del conocimiento profesional disponible en comunidades de práctica y de experiencia.

Como fue explicitado previamente, los encuentros fueron diseñados siguiendo el modelo del "Laboratorio de Cambio" utilizado en diversas investigaciones de la Teoría de la Actividad Histórico Cultural (Engeström, 1996; Engeström, 2007b; Engeström et al., 2014; Sannino et al., 2016a; Engeström y Sannino, 2010; Sannino et al., 2016b; Dome y Erausquin, 2015).

Esta *metodología de investigación* permite detectar potencialidades, contradicciones, tensiones y nudos críticos entre sistemas o subsistemas que, de ser atravesadas y reelaboradas por los agentes de los mismos, conducirían a un *aprendizaje expansivo* y a una posible construcción de nuevos objetos-objetivos compartidos entre los sistemas o subsistemas (Engeström, 1996; Yamazumi, 2006). En este sentido, la identificación de *contradicciones* constituye un posible motor de cambio, que solo será posible atravesando aquellas *zonas de desarrollo próximo* identificadas en y entre los sistemas o subsistemas.

Los denominados “Encuentros de Reflexión sobre la Intervención en Inclusión Socio-Educativa durante el ASPO” procuraron configurar espacios de interagencialidad, para favorecer procesos de *comunicación reflexiva* sobre la práctica entre los diversos agentes, en “un diálogo del pensamiento y la acción” (Schön, 1992) en y entre diversos subsistemas en juego. Se promovió que las agentes de cada subsistema caracterizaran su actividad, pudieran formular críticas de sus propias prácticas, trabajaran interdisciplinariamente y tomaran contacto con las contradicciones presentes en su actividad, delimitando posibles *zonas de desarrollo próximo* para superarlas. Para motorizar dicho proceso se utilizaron las narrativas desplegadas en los cuestionarios como *material espejo* (Engeström el al. 1996; Engeström, 2009; Sannino, 2010a), sobre el cual apoyarse para el análisis colectivo y debatido entre las agentes. En este sentido, se presentaron las respuestas dadas en los Cuestionarios, junto a *conceptualizaciones* y *preguntas* acerca de las dimensiones que componen el sistema de actividad, promoviendo que las participantes pudieran presentar sus perspectivas, compararlas, diferenciarlas y re-pensar lo vivido desde la multivocalidad (Engeström, 2001; Dome y Erausquin, 2015; Nespolo, 2017). El análisis de la **reflexión sobre la práctica** permitió observar las potencialidades y dificultades que pueden presentarse en el proceso de negociación de los MMS construidos sobre este dominio, junto a las posibilidades de lograr un modelo compartido.

En lo siguiente, se abordan las principales conclusiones sobre la caracterización de los procesos de *apropiación de sentidos* que tuvieron lugar en el marco de dichos encuentros, así como las *tensiones y nudos críticos* detectados en relación a posibles procesos de aprendizaje.

Como primera consideración, puede establecerse que la actividad regulada colectivamente (Leontiev, 1984), en el marco de los Encuentros de Reflexión**,** permitió la emergencia de *re-significaciones de problemas e intervenciones* en Inclusión socio-educativa durante el ASPO, así como de *apropiaciones de sentidos*, lo cuales fueron relevados a partir del discurso de las agentes.

En el caso de la escuela 1, la reflexión conjunta permitió la emergencia, como *célula germen*, de la necesidad del trabajo con formas de registro escrito, como potencial herramienta para favorecer la acumulación y coordinación del trabajo interagencial, en vistas a la movilidad de los agentes entre instituciones en diferentes horarios y lugares.

Por su parte, los encuentros con la escuela 2 posibilitaron principalmente una mayor reflexión sobre la dimensión "herramientas", favoreciendo la puesta en valor y re-significación de diversas herramientas disponibles no mencionadas en los cuestionarios, especialmente aquellas herramientas digitales surgidas durante el trabajo en el ASPO.

En relación a las problemáticas, los *emergentes* en los encuentros virtuales sostenidos con las agentes, reafirmaron los hallazgos de los cuestionarios de situación problema de cada institución. En el trabajo con la escuela 1 pudo observarse, en general, la presencia de momentos de *exteriorización* de problemáticas al comienzo de las sesiones. Dicha exteriorización se vio en general acompañada por una atribución de causas de los problemas a las capacidades o incapacidades de las familias, con dificultades para implicar aspectos de la propia práctica profesional o de la organización institucional como intervinientes, o para encontrar razones de dichas perspectivas o incluso déficits familiares.

Esto se condice con lo analizado en los *instrumentos de reflexión* de estas agentes, respecto a la dificultad de varias de ellas para vincular las problemáticas relatadas con sus funciones o cargos en el ámbito educativo. En los intercambios, puede observarse cómo la atribución unívoca de causas, ya sea a factores sociales, culturales, o a la falta de acompañamiento familiar, obstaculizó en un principio la reflexión sobre posibilidades de intervención ante las problemáticas recortadas. Por otro lado, la falta de acompañamiento familiar no parecía establecerse, en los discursos, como una problemática a trabajar, sino como un obstáculo para alcanzar objetivos o un causal de fracaso.

Dentro del trabajo de reflexión, pudo observarse que, una vez atravesados esos primeros momentos de *exteriorización* de problemáticas y expresión de

malestar, emergieron movimientos y tensiones desplegados en una polifonía que abría la posibilidad de emergencia de nuevos significados. Lamentablemente, esos significados no lograron profundizarse, sino apenas avizorarse en el tiempo disponible para cada encuentro con este grupo.

Puede inferirse que en grupos en los cuales se presenta esta tendencia, es necesario contar con sesiones de mayor duración, que posibiliten momentos de exteriorización y reflexión previos a la exploración de alternativas. Cabe destacar que esta característica no se manifestó en la vicedirectora de la institución, quien coincidentemente presentó indicadores más altos en los instrumentos de reflexión. En los encuentros en los que pudo participar, esta agente aportó miradas más contextualistas de las problemáticas, implicando siempre a las propias acciones llevadas adelante. Lamentablemente su presencia en los encuentros resultó intermitente e interrumpida.

Esta tendencia a la exteriorización de problemáticas también se presentó en el trabajo con las agentes de la escuela 2, pero se manifestó una mayor ***tensión*** entre considerar a las situaciones coyunturales de los familiares como obstáculos, que no pueden abordarse desde la escuela, y planteos de trascender el impacto de estas situaciones hacia vínculos con las familias, para buscar razones de los problemas y gestionar cooperativamente soluciones.

Esto se condice con los hallazgos de los modelos mentales situacionales relevados en esta institución, en los que los problemas complejos y multidimensionales fueron relatados vinculándolos a las funciones específicas de las agentes en el ámbito educativo, a las disciplinas de base de sus profesiones y a los saberes profesionales acumulados en su especificidad. A su vez, la exploración de cómo trascender la exteriorización de problemáticas, se condice con una mayor presencia sostenida en los encuentros de las agentes que han presentado indicadores más potentes en los cuestionarios.

En los encuentros virtuales sostenidos, puede observarse como generalidad una amplia referencia por parte de las agentes al *trabajo coordinado* entre los distintos equipos (directivo, docente y de orientación escolar). Según ellas, fue este trabajo coordinado lo que permitió sostener el vínculo educativo durante el periodo de enseñanza en el ASPO. En este sentido, las agentes docentes de la escuela 2 han explicitado diversos cambios sufridos en su rol durante este período, caracterizado por la toma de contacto e intervención con situaciones adversas por las que atravesaban las familias de sus alumnos. Como emergente de la reflexión sobre estos aprendizajes, cabe destacar la posibilidad manifestada por una de las agentes docentes, de tomar a su cargo acciones aprendidas durante este proceso, que tradicionalmente son realizadas por el Equipo de Orientación Escolar.

En general, se considera que la realización de los ***encuentros por videollamada*** no favoreció el surgimiento de la polifonía de decires y saberes en una unidad de tiempo acotada. En este sentido, las agentes de ambas instituciones participaban con turnos de habla prolongados mientras el resto escuchaba, y la dinámica no tenía el mismo movimiento de ida y vuelta que en los ***encuentros presenciales***, con participaciones espontáneas entre todas.

En cuanto al trabajo de indagación realizado, resulta importante resaltar que en ambas instituciones, en el primer Encuentro, las agentes participantes refirieron no conocer los objetivos del trabajo conjunto, pese a que fueron adelantados por el Tesista, sino que se sumaron ante la propuesta de la directora. La gran mayoría de esas agentes, ante la propuesta, refirió haber aceptado con la intención de poder sumar *herramientas de trabajo* para enfrentar las problemáticas, siendo ésa la principal motivación para su participación. Una vez re-explicitados los objetivos de los encuentros, en ambas instituciones aparecieron valoraciones positivas de la posibilidad de reflexionar conjuntamente sobre la propia práctica, tanto en palabras de la vicedirectora y de una docente en el caso de la escuela 1, como en palabras de la orientadora educacional en el caso de la escuela 2. Por otro lado,

especialmente en la escuela 2, esas manifestaciones fueron *puestas en tensión* por otras compañeras de equipo, que señalaron la dimensión temporal requerida y la atención de emergentes como un obstáculo.

A la luz de los resultados, puede inferirse que, en un principio, las agentes esperaban que las nuevas herramientas a obtener a partir de los encuentros, fueran brindadas por el Tesista como agente externo, siguiendo el modelo del "capacitador". Se comprende que dicha pretensión generó *resistencia*s, cuando se planteó el objetivo de que los aprendizajes pudieran visibilizarse en un proceso de reflexión sobre lo ya realizado por el Equipo Escolar, que se reflejaba en las respuestas a los Instrumentos de Reflexión.

Por otro lado, las dificultades relacionadas con la *organización y gestión temporal* para producir encuentros entre agentes, pudieron corroborarse en el trabajo con ambas instituciones. En este sentido, se presentaron una variedad de *obstáculos* para generar los espacios de intercambio y reflexión formales, dentro de los tiempos y reglas del sistema educativo atravesado ya por la presencialidad. Esto se manifestó, en un principio, en diversos cambios en los posibles días y horarios para llevar adelante los encuentros en las escuelas. A su vez, una vez establecido el cronograma de encuentros, en ambas instituciones resultó dificultoso que algunas de las agentes pudieran centrarse en actividades de reflexión y/o discusión conjunta sobre su actividad. Esto resultó particularmente complicado en el caso de las agentes que pertenecían al equipo directivo y el equipo de orientación escolar, y esa dificultad fue, en todos los casos, atribuida a la gestión de la cantidad y variedad de emergentes en el cotidiano escolar, instalado ya en la presencialidad.

Resulta importante señalar que los ***obstáculos*** para el sostenimiento de la actividad reflexiva conjunta pueden ser atribuidos a la no obligatoriedad de los encuentros. También pueden deberse a que estos encuentros fueron ofrecidos por un agente externo al sistema educativo escolar, lo cual le restaría carácter instituyente. Sin embargo, diversos emergentes surgidos durante las entrevistas y los encuentros de reflexión permiten inferir que los obstáculos presentados para una revisión conjunta y para desarrollar pensamiento estratégico, no se circunscriben solo a los encuentros

planteados por el Tesista, sino que también se presentan en la concreción de las ***Reuniones de Equipo Escolar Básico*** (REEB). Esto se infiere a partir de que las participantes de ambas instituciones refirieron que realizan planificaciones de las reuniones, pero que éstas se ven recurrentemente suspendidas o reprogramadas por la atención a emergentes diarios.

Surge una contradicción nítida, con diversas manifestaciones realizadas por varias participantes, en los encuentros de reflexión, que señalaron la importancia de las *reuniones de equipo* y del *trabajo coordinado*, como apoyo esencial para el abordaje de las problemáticas que enfrentan, especialmente en lo que constituyó su trabajo durante el ASPO.

A su vez, los intentos de señalar la importancia de sostener este tipo de encuentros, junto a la apertura a pensar estrategias que los potencien, provocaron la emergencia de ***resistencias*** por parte de las agentes de ambas instituciones. En este punto cabe aclarar, siguiendo a Sannino (2015), que los signos de resistencia detectados durante el desarrollo de los encuentros no son interpretados como hechos negativos, desviados, o que señalan una oposición o consecuencia indeseable ante lo planteado por la coordinación.

Según la autora, la resistencia a los planteos de investigadores u otros participantes está conectada generalmente a formas tempranas de agencia de los sujetos que la ejercen. La *resistencia*, en ese sentido, connota un potencial para el desarrollo profesional de docentes y para el cambio educativo. Para Sannino, el trabajo realizado en este tipo de encuentros, apoyados en la metodología de Laboratorio de Cambio, está íntimamente ligado a lo que Vasilyuk (1988) llama *experienciar*. El autor plantea el *experienciar* como un movimiento subjetivo e individual, que se da ante el contacto con *conflictos críticos*, con el objetivo de elaborarlos reviviendo necesidades internas. Los conflictos críticos estarían constituídos por situaciones en las cuales los individuos enfrentan dudas internas que los paralizan, frente a motivos contradictorios no resolubles por el sujeto en soledad.

Así, puede considerarse que los *encuentros de reflexión*, apoyados en narrativas personales como *material espejo*, constituyen una actividad que facilita la emergencia de estos *conflictos críticos*, al evocar contenidos, eventos o problemas que los participantes usualmente no tienen oportunidad de enfocar reflexivamente en sus prácticas de trabajo diarias. Para la autora, estos tipos de encuentros conectan a los participantes con un *experienciar* que puede ser el inicio de un trabajo colectivo sobre motivos dilemáticos de los individuos –conflictos - y a la vez sobre tensiones contradictorias sistémicas – contradicciones - al nivel de la actividad que los individuos habitan y en la que participan.

Sannino plantea una sustancial diferencia entre las experiencias de conflicto y las contradicciones significativas en desarrollo, ubicándolas en dos niveles diferentes de análisis. Las primeras serían aquellas situadas en el nivel de la acción de corto-plazo, mientras que las segundas lo estarían en el nivel de la actividad y la inter-actividad, con un ciclo de vida mucho más largo. A su vez, plantea que las raíces de los conflictos expresados en las resistencias sólo pueden explorarse girando desde el nivel de la acción del conflicto hacia el nivel de la actividad de la contradicción (Sannino, 2005, p.169). De ahí que la dimensión individual, y las resistencias que allí se manifiestan, cobren importancia en los estudios de la actividad como fuente de acceso a las contradicciones entre los diferentes motivos – sistémicos - que caracterizan sus relaciones con el objeto de la actividad y su posible superación.

Para la autora, elaborar motivos conflictivos es un modo de aproximarse a una *implicación con las reales contradicciones sistémicas de la a*ctividad. Esto formaría parte de un proceso denominado *giro participativo,* que es caracterizado como un doble movimiento de externalización de conflictos internos e internalización de *segundos estímulos* significativos para superar contradicciones. En principio, las *resistencias* expresadas durante los encuentros pueden ubicarse como manifestaciones de una necesidad de *hacer algo propio* ante los conflictos manifestados, como una resistencia a la aceptación de señalamientos externos en pos de una *apropiación* que incluya lo singular y lo personal.

Por otro lado, las resistencias de las agentes manifiestan un conflicto que puede relacionarse a una contradicción entre las reglas establecidas por el sistema educativo y los objetivos de brindar una educación inclusiva y de calidad. Las reglas que regulan el accionar de las agentes estipulan que las agentes del equipo directivo y del equipo de orientación escolar deben trabajar de manera interdisciplinaria con las agentes docentes, para brindar respuestas a situaciones complejas y multidimensionales que trascienden muchas veces las competencias profesionales de las últimas. Para esto, se estipula la realización de las *reuniones de equipo escolar básico*, REEB, que deben realizarse durante las horas institucionales, en las cuales las agentes docentes se encuentran en la institución sin estar frente a alumnos. A su vez, se estipula que las agentes del equipo directivo y del equipo de orientación escolar deben dar respuesta a *todos* los emergentes que surgen en horarios de trabajo, lo cual lleva a que las reuniones de esa clase regularmente pasen a un segundo plano.

Uno de los principales sentidos que emergieron en los *intercambios de reflexión* es que, durante el período de aislamiento, las REEB parecieran haber constituido un espacio de *intercambio de saberes*, que permitió sostener intervenciones estratégicas especialmente motorizadas por las agentes docentes. En ese sentido, puede inferirse que constituyeron genuinos espacios de *cruce de fronteras* entre saberes profesionales que permitieron articular intervenciones estratégicas que no dependieran de la acción directa de las agentes del Equipo Directivo o el Equipo de Orientación Escolar con alumnos y familias.

Para lograr eso, fue necesario el sostenimiento de un espacio de encuentro y reflexión sobre las situaciones problemáticas que enfrentaban, que incluso ha favorecido la creación de herramientas novedosas. En relación a esto último, un efecto interesante de los *encuentros de reflexión* con las participantes de la escuela 2, es que algunas agentes docentes manifestaron la posibilidad de tomar a su cargo ciertas acciones que realiza el EOE, de manera de aliviar su carga laboral. Acciones que fueron aprendidas a partir del trabajo conjunto realizado durante el ASPO.

Si bien la valoración positiva de las REEB es un elemento ampliamente compartido por las participantes de ambas instituciones, resulta notable cómo las características de la actividad durante la presencialidad dificultan la concreción de los encuentros, para darle primacía a formas de respuesta más inmediatas a las problemáticas enfrentadas.

Algo que se destaca en los *Instrumentos de Reflexión* recogidos en ambas instituciones, es la ausencia de dichas reuniones de equipo escolar básico, REEB, dentro de las herramientas señaladas, pese a reiteradas referencias a ellas en las entrevistas. En los encuentros de reflexión, esta ausencia se ha mantenido en las agentes de la escuela 1, las cuales no han conceptualizado a las reuniones específicamente como una herramienta, aunque las reconocen y se refieren a ellas como un elemento esencial para llevar adelante su labor. A partir de esto, puede inferirse que las reuniones de equipo constituyen una *mediación implícita o invisible* (Daniels, 2015a) para las agentes en el desarrollo de su actividad, las cuales estarían constituidas por una materialidad transitoria y aparentemente efímera (Wertsch, 2007). El carácter implícito de esta mediación, en este caso, podría considerarse un obstáculo para la revisión de las características, tensiones y posibilidades de expansión de la herramienta, tomándola como objeto de reflexión.

En el caso de las agentes de la escuela 2, la repregunta por las herramientas disponibles durante los encuentros, permitió la visualización de las REEB como herramienta de mediación explícita para su actividad, aunque se presentaron resistencias ante la posibilidad de expandirla o complejizarla, ya frente a las demandas de la presencialidad.

Si bien aparecen diferencias respecto a la conceptualización de las REEB como herramienta entre ambas instituciones, se encuentra una coincidencia en ambos equipos respecto a la indiferenciación o falta de precisión de roles en el trabajo interagencial, en referencia a las acciones relatadas. Dentro de lo que las agentes refieren como *trabajo conjunto*, aparecen acciones que resultan pertinentes a otros roles. Por ejemplo, aparecen diversas menciones a docentes y directivos encargándose de la contención y derivación de problemáticas socio-económicas de los padres/tutores. Del mismo modo, aparecen miembros del Equipo de Orientación Escolar sosteniendo

actividades de enseñanza/aprendizaje correspondientes a maestras de grado o actividades pertinentes a funciones de otros compañeros del mismo equipo. Si bien estas situaciones pueden ser vivenciadas como signos de compañerismo y trabajo conjunto en pos de un objetivo común (el aprendizaje de los alumnos), pueden también ser analizadas como parte de una *tensión* o *contradicción* en la división de trabajo del sistema.

Tal indiferenciación de roles dentro del equipo genera o manifiesta dificultades en lo que Edwards (2010) refiere como *experticia relacional,* definida como el "saber quién sabe qué", es decir, la capacidad de apoyarse en el aporte de otros sujetos para abordar dimensiones de una misma problemática fuera del propio campo de conocimiento y/o de acción. Tal experticia apunta a la posibilidad de fortalecer y enriquecer las intervenciones profesionales, a partir de la interacción con agentes de distintos campos profesionales, que permitan aportar otras miradas y recursos para abordar un mismo problema.

El contraste entre los resultados de los Instrumentos de Reflexión y los emergentes durante los Encuentros de Reflexión, muestra la importancia señalada por Engeström (2008) de las *prácticas de historización* en los sistemas de actividad. En principio, esta dimensión fue abordada mediante la recuperación de las normativas y las leyes históricas planteadas por el sistema educativo para el abordaje de las problemáticas de inclusión. Pero también debería incluir la co-construcción de una *memoria de lo realizado*, en tal o cual circunstancia, aun en emergencia, incluyendo componentes vivenciales tanto como operativos, procedimentales y conceptuales. Una memoria narrativa y experiencial, que pudiera ser un nutriente de los y las nuevos agentes escolares, cuando algunas de las participantes se jubile, tenga licencia o pase a otra escuela por múltiples razones. Cuando alguna de esas circunstancias se suscita emerge la pregunta: ¿dónde queda la memoria del sistema? Entendemos que la misma no se encuentra sólo en las normativas, leyes, y/o disposiciones a nivel regional, sino también debe expresarse en *memorias narrativas* de lo realizado y experienciado. Estas últimas necesitan re-mediatizarse para no volver a caer – o al menos intentar no hacerlo - en los

mismos errores y frustraciones, y aprovechar los hallazgos y descubrimientos que las situaciones críticas pueden propiciar en los colectivos humanos.

En este sentido, los dichos de las agentes de la escuela 1, tales como “parece que cada año empezamos de 0”, pueden considerarse como manifestaciones de lo que Engeström (2008) caracteriza como *fracturas en la memoria organizacional de los sistemas*. En las organizaciones, la memoria tiende a fracturarse, perdiéndose así *registros* de problemas a los que se enfrentó el sistema, sus causas, los intentos de solucionarlo y sus resultados. El autor resalta que, para evitar esto, una herramienta fértil es *re-mediatizar la memoria secundaria,* para recuperar el pasado del sistema de actividad y aumentar su alcance histórico, intentando salir de la mera percepción de un solo agente (Engeström, 2008) a lo que podría sumarse la mera percepción del presente. La memoria secundaria refiere a otros momentos de ese mismo sistema de actividad construido históricamente.

Fracturas como las relatadas impiden que la historia sirva como ejemplo en su resolución, cuando aparecen problemas similares a otros ocurridos en el pasado. Retomando esta constatación, se señaló la necesidad aparente de trabajar con ciertos registros que permitieran acumular trabajo sobre la memoria de intervenciones anteriores. Esto constituiría una herramienta de vital importancia para sostener *estrategias* ante situaciones de movilidad de agentes dentro del sistema, como podía verse en el caso de la escuela 1. Por otro lado, los encuentros demostraron que las prácticas de registro de la propia actividad posibilitaron el reconocimiento de resultados, dimensión que resulta esencial ante una realidad laboral caracterizada unánimemente como dificultosa. Las agentes manifiestan: “*Creo que aprendimos muchísimo. Íbamos aprendiendo a medida que iba pasando el tiempo. Buscábamos estrategias para estas situaciones en las que nos atravesaban un montón de cosas y había que buscar estrategias para seguir avanzando y seguir trabajando con estos niños que no tenían las mismas oportunidades que otros, porque se vio mucho la desigualdad entre los alumnos...”* ; “... y me parece que hicimos muchas más cosas. Si bien uno hace cosas, ahora mirando para atrás uno dice ‘wow, qué de cosas que hicimos”. En este sentido puede observarse cómo, además de la revisión estratégica de la actividad, procesos de

reflexión como los sostenidos contribuyen a la puesta en valor de lo alcanzado, lo cual impacta en la dimensión afectiva de la propia actividad.

A partir de lo hallado, pueden delimitarse ciertas características del funcionamiento de los sistemas de actividad compuestos por los equipos escolares, que dificultan el aprendizaje por la experiencia de las agentes que los componen. Los espacios de intercambio de saberes y *cruces de fronteras* propuestos desde las reglas del sistema educativo, se ven contrapuestos a las exigencias por parte de las mismas reglas, que demandan a los agentes dar respuestas inmediatas a los emergentes cotidianos. Por otro lado, si bien se mencionan una gran variedad de *registros de las trayectorias educativas* de los alumnos para facilitar su seguimiento, no existen referencias a *registros de las acciones de las propias agentes*. Las referencias de registros sobre la propia actividad, cuando se mencionan, poseen carácter informal y no aparecen referencias a revisiones o reflexiones sobre los mismos.

En base a lo anterior, se grafica (Figura 5) una caracterización del sistema de actividad señalando las posibles contradicciones acumuladas que generan tensión en el mismo:

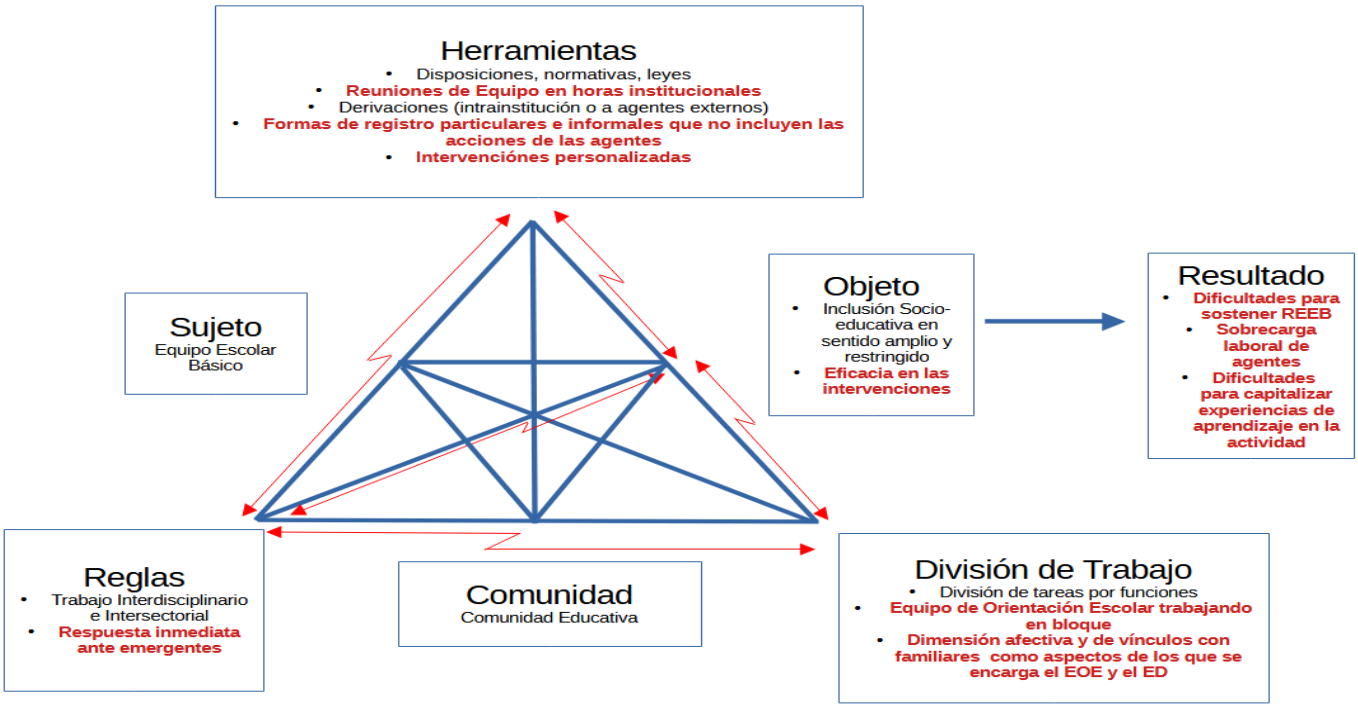


Figura 5

Como puede observarse, el *sistema* que está funcionando con el objetivo de favorecer intervenciones que aborden de manera eficaz la inclusión socio-educativa (en sentido amplio y estricto), presenta tensiones y contradicciones entre el objetivo y sus herramientas, sus reglas y su división del trabajo las cuales son representadas por las líneas quebradas. En cuanto a las herramientas, puede delimitarse que las reuniones de equipo en horas institucionales dificulta la concreción de las mismas. Este punto entra en contradicción con las reglas, que establecen que las agentes deben realizar abordajes interdisciplinarios e intersectoriales, a la vez que deben dar respuesta inmediata y eficaz a emergentes cotidianos. Como resultado, se enfrenta una dificultad para sostener las reuniones de equipo escolar básico y una sobrecarga laboral de las agentes, especialmente de aquellas que conforman el equipo directivo y el equipo de orientación escolar.

A su vez, como fue mencionado, las formas de registro particulares e informales, sin inclusión de las acciones de las agentes, constituyen herramientas que dificultan el trabajo interdisciplinario y la comunicación entre agentes de distintos subsistemas o del mismo subsistema a través del tiempo, lo cual dificulta la acumulación de experiencia. Esto último produce una dificultad para capitalizar experiencias de aprendizaje producidas en el trabajo cotidiano.

Por otro lado, el trabajo en bloque de las agentes miembros del Equipo de Orientación Escolar, dentro de la división de tareas, si bien facilita el trabajo interdisciplinario entre agentes del subsistema, dificulta la inter-agencia con otros agentes, especialmente las docentes. Esto produce una contradicción entre las reglas y la división del trabajo que aumenta las tensiones del sistema. Sumado a ello, la división actual genera que solo las agentes del EOE y el equipo directivo se encarguen de abordar la dimensión afectiva y de vínculos con las familias, con el objeto de “proteger” a las agentes docentes de ciertas situaciones. Esto, además de desvincular a las agentes docentes de situaciones que influyen directamente en su tarea, genera una tensión entre la división del trabajo y el objetivo que abona la sobrecarga de estas agentes como resultado.

Si bien desde la Teoría de la Actividad Histórico Cultural se comprende que las *formas de expansión* de cada sistema deben ser diseñadas, ensayadas y puestas en práctica por los propios agentes, se delimita a continuación una posible expansión del sistema (Figura 6), concebida a partir del diagnóstico conjunto de las tensiones actuales del sistema:

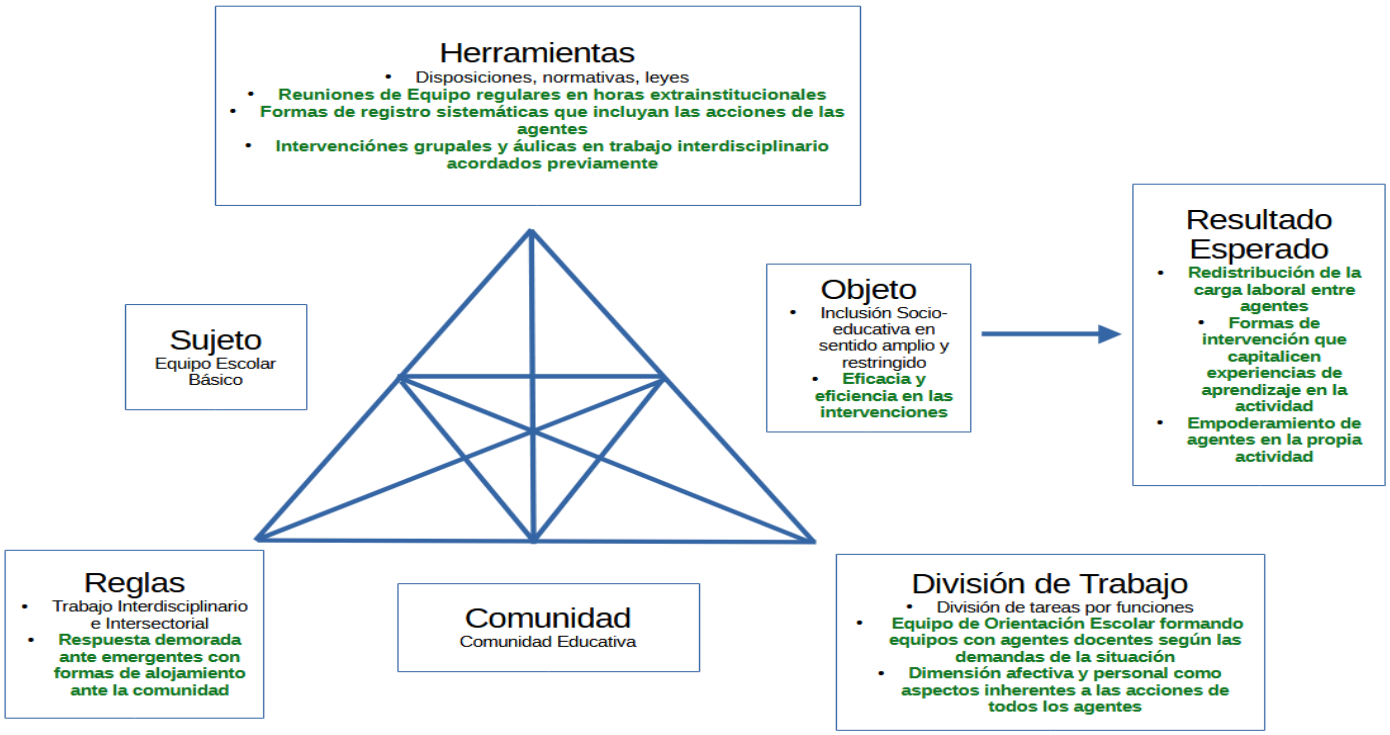


Figura 6

En el gráfico anterior, pueden observarse ciertas *posibilidades de expansión* que favorecerían un resultado diferente, caracterizado por: una redistribución de la carga laboral entre agentes a partir de la utilización de la *experticia relacional*; tratándose de formas de intervención que capitalicen experiencias de aprendizaje en la actividad y un mayor empoderamiento de agentes en la propia actividad. Para esto, sería necesario favorecer principalmente espacios de *encuentro y diálogo de saberes*, como los sostenidos en la presente investigación, pero separados de las demandas de respuesta inmediata a emergentes cotidianos.

En este último sentido, resulta necesario repensar la posibilidad de demorar las respuestas ante emergentes. Para ello resultaría esencial reflexionar acerca

de la necesidad de una *eficacia* pero también de una *eficiencia* de las intervenciones llevadas adelante, es decir, pensar en la sostenibilidad de modalidades de respuesta ante las problemáticas que no agoten la capacidad de respuesta de las agentes. A su vez, los espacios de reflexión e intercambio deberían contar con *registros de la propia actividad* - tanto de los problemas, como de las acciones y sus resultados - que sirvan como insumo para el *diálogo* entre agentes. Además, para evitar la sobrecarga de demandas sobre los miembros del equipo directivo y el equipo de orientación escolar, resulta necesario repensar las dimensiones afectivas y de vínculos familiares, como algo que necesariamente interviene en las prácticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje. Esto no implicaría que los docentes deban tomar a su cargo situaciones ajenas a sus competencias o roles profesionales, pero si pensar que hay aspectos de lo afectivo y vincular que, más que derivar a intervenciones individualizadas en espacios alternos, se podrían trabajar de forma interdisciplinar para poder expandir las propias capacidades, al participar en esa intervención.

El abordaje en inclusión socio-educativa necesita intervenciones estratégicas e interdisciplinarias, y la pandemia constituyó un escenario disruptivo sobre el sistema educativo sin precedentes, pero pueden encontrarse emergentes provistos de un potencial para expandir y enriquecer el trabajo de las agentes. Resulta necesario repensar los espacios de encuentro e intercambio, de manera que posibiliten el registro y la toma de conciencia de la propia actividad, y contribuyan a una puesta en valor de la misma, como también a construir de manera conjunta sus posibilidades de expansión.

7.3. Reflexiones finales.

La investigación llevada adelante ha permitido fomentar y pesquisar, en tiempo real, diversos procesos de reflexión, apertura, aprendizaje y reconfiguraciones que se suscitaron en agentes de dos sistemas de actividad escolares insertos en un contexto novedoso y en constante cambio, como lo fue la finalización del ASPO y la vuelta a las clases presenciales. En este sentido, el presente estudio se ha centrado principalmente en el nivel diagnóstico más que en una posibilidad de favorecer o generar procesos de cambio con los sistemas y subsistemas. De todas maneras, se han ensayado ciertos lineamientos que se considera que podrían facilitar la expansión de los *sistemas* analizados a partir del diagnóstico logrado.

El proceso de indagación y reflexión sobre la práctica realizado junto a las agentes muestra que los modelos mentales relevados sobre su trabajo durante el ASPO presentan signos de potencia y fortaleza, que en la presencialidad parecieron no poder ponerse en valor ni profundizarse. En los encuentros de reflexión, se observa cómo los señalamientos sobre los aprendizajes tienden a quedar invisibilizados frente a las demandas actuales, o incluso son asimilados como signos de resistencia por parte de algunas agentes.

En este sentido, resulta imperativo repensar lo siguiente: ¿qué lugar tienen los *períodos de crisis* en la práctica profesional dentro del sistema escolar público? Estos períodos, ¿constituyen algo esperable, que posibilita aprendizajes y mejoras en la labor de las agentes, o son vividos exclusivamente como un aspecto a evitar?

Los resultados de la presente investigación, tanto en el análisis de los *modelos mentales situacionales* a partir de los cuestionarios implementados, como en los *encuentros de reflexión*, muestran que el esfuerzo realizado durante el ASPO ha producido intervenciones con signos de fortaleza y mayor complejidad que las estudiadas en otras investigaciones. Se trata de un fortalecimiento del vínculo con las familias, de la inclusión de lo personal y lo emocional en la definición de problemas, y del descubrimiento de un contexto complejo y dinámico que contiene a los y las alumnos/as. Estos aspectos

delimitan *dimensiones* que parecerían poder contribuir a más y mejores intervenciones relacionadas con la inclusión en sentido amplio.

Principalmente, como ha sido señalado, las intervenciones llevadas a cabo durante el trabajo en el ASPO presentan una mayor atención a la dimensión afectiva y vincular de la enseñanza, explicitada como novedad por las agentes docentes. Esta dimensión afectiva y vincular aparece en los relatos como condición de posibilidad para lo pedagógico, aunque aparece desarticulada de los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos. Lo afectivo y vincular es presentado como un tiempo previo que precede y prepara el terreno para los procesos pedagógicos, pero no aparece incluído en cómo las agentes piensan las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

De todas maneras, se considera que el trabajo realizado durante el ASPO aportó a la valoración de la dimensión vincular y afectiva y constituyó una *célula germen* para el avance hacia lo que propone Lev Vygotsky como *pereshivania* o unidad afectivo-intelectual-agencial que compone la *vivencia* como unidad de análisis de la conciencia (Vigotsky, 1994; Erausquin et. al., 2016). Es necesario señalar que, en épocas escolares normalizadas, no aparecen signos de que dicho proceso haya podido consolidarse, incluyendo su articulación necesaria con la demanda de criterios y resultados en la tarea pedagógica.

En esta línea, los resultados muestran que las exigencias del sistema sobre las agentes dificultan que puedan poner en valor el trabajo realizado y vincularlo a las demandas actuales. Es así que resulta necesario visualizar una *contradicción* en las reglas del sistema, que parecieran exigir resultados en la vuelta a la presencialidad que no parecen tener plenamente en cuenta los efectos del ASPO en las trayectorias educativas. A partir de la vuelta a la presencialidad, las agentes del sistema refieren recibir la demanda de re-vincular al alumnado cuyas trayectorias se han visto interrumpidas. Para tal objetivo, cuentan principalmente con el programa Forte y el programa ATR, que ofrece horarios a contra turno para dar más clases a aquellos/as alumnos/as que lo necesiten. Así se ve cómo, ante un panorama novedoso, la respuesta parece ser aumentar lo cuantitativo de la oferta educativa sin realizar adaptaciones significativas en lo cualitativo, mientras las propuestas podrían

recuperar los efectos del trabajo en el período, no solo en el alumnado, sino en los agentes del sistema.

Las inter-agencias y el trabajo colaborativo son realizados y puestos en valor, tanto en los cuestionarios como en los encuentros de reflexión, pero las *reglas* del sistema parecieran mostrar contradicciones, al exigir un trabajo colaborativo en horarios institucionales, con horarios que dificultan su sostenimiento debido a la exigencia de brindar respuestas inmediatas a las demandas o emergencias del cotidiano. En este sentido, ¿no sería necesario repensar qué espacio e importancia se les da a los momentos de discusión y de debate entre agentes de los diversos subsistemas?

En relación a esta *falta de espacios de trabajo compartido*, resulta llamativo un elemento observado en los encuentros de reflexión y relevado en los cuestionarios respecto a los roles de coordinación. En general, durante los encuentros de reflexión, han tomado la palabra aquellas agentes que tuvieron puntuaciones más altas en los Cuestionarios, como la Directora en la Escuela 1 y las agentes del EOE en la escuela 2. Consecuentemente, son las agentes que parecieran tener mayor diálogo con los otros subequipos y con la comunidad. Ante esto permanece abierto el interrogante: ¿qué es lo que sucede en el diálogo entre agentes para que, cuando hay profesionales o equipos que muestran una mirada más compleja sobre los problemas que enfrentan, ello no parece poder trasladarse a los otros agentes o equipos?

Se espera que los resultados de la presente investigación aporten lineamientos para mejorar la formación de las y los agentes que trabajan en el sistema educativo, principalmente en la integración de aspectos emocionales para que sean articulados con los aspectos cognitivos en la resolución de las problemáticas que enfrenta la labor pedagógica.

A su vez, teniendo en cuenta que el trabajo dentro del sistema educativo público requiere en sus inicios un *tiempo de interiorización* (de reglas, herramientas y metodologías), en el que además las agentes deben comenzar a resolver problemas de su práctica, se espera que los hallazgos de la presente investigación aporten a la construcción de más y mejores encuentros de reflexión e intercambio de saberes que permitan trabajar sobre las

intervenciones que llevan adelante las agentes una vez insertas en el sistema. En esta línea resultará de suma importancia la puesta en valor de las acciones e intervenciones desarrolladas, los obstáculos que enfrentan y las posibilidades de expansión sobre las mismas.

Como muestran los resultados, la pandemia del Covid-19 constituyó un período que aumentó las *tensiones* dentro de los sistemas de actividad que conforman las instituciones educativas. Este aumento obligó a sus miembros a realizar trabajos de modificación y reflexión inéditos, para lograr sostener dispositivos de enseñanza/aprendizaje inclusivos con su alumnado bajo ese nuevo panorama.

Incluso en un contexto de alta demanda de tareas como el descrito, la Teoría de la Actividad ha constituido una herramienta de investigación que permitió aproximarse a los grupos y organizaciones y favorecer procesos reflexivos y de trabajo con el accionar de los agentes.

El desafío de crear políticas públicas integrales e intersectoriales en la región requiere equipos que puedan lograr alcanzar sus objetivos, a la vez que desarrollar acciones coordinadas con otros sectores locales y con distintos niveles de complejidad y territorialidad.

Se concluye que procesos reflexivos como los planteadas en este trabajo, llevados adelante de manera sistemática por equipos que desarrollan su labor en instituciones estatales, podrían aprovechar los movimientos iniciados en situaciones como la generada por la pandemia del Covid-19. Se trataría de promover *ciclos de aprendizaje expansivo*, fomentando la agencialidad en los sujetos para ***cruzar fronteras*** tanto profesionales como personales y moldear objetos/objetivos de actividad y formas de trabajo progresivamente más fuertes y resilientes en el tiempo.

Si bien los *encuentros de reflexión* sostenidos en la presente investigación abordaron la inclusión desde el nivel de análisis de las instituciones educativas, se entiende que la multidimensionalidad de la inclusión socio-educativa (que se articula con problemáticas de salud, trabajo, justicia, ambiente y otros) requiere a su vez distintos sectores del Estado trabajando de manera interdisciplinaria e intersectorial.

En ese sentido, de acuerdo a los postulados de la Cuarta Generación de la TAHC, procesos institucionales de reflexión como los planteados siguen requiriendo una apertura hacia la *interrelació*n y *cruce de fronteras* entre distintos espacios y sistemas de abordaje integral y diversificado, con distintos objetos parciales, pero enmarcados dentro de la misma problemática: la inclusión social y educativa (Erausquin y Funes Molineri, 2021). Por ejemplo, entre agentes vinculados al área de justicia, como los servicios locales en la prevención de violencias y la habilitación del derecho; con agentes del área de desarrollo, que posibiliten acceso a vivienda digna y alimentación sana; y con agentes del área de salud, en el abordaje preventivo de enfermedades. En este sentido todos estos agentes se encuentran exigidos de interrelacionarse en el fortalecimiento del vínculo entre el niño y la escuela, y en ese marco, la continuidad pedagógica.

De esta manera, se mantiene una apertura hacia aprendizajes de carácter más global que generen *continuidad local, apropiación de dominio* y *apropiación de método*. Esto se vería facilitado mediante el traslado de ejemplos de resoluciones y de participantes de un nivel institucional como un estímulo hacia otro nivel, el regional, utilizando experiencias de niveles inferiores para el modelaje de soluciones a mayor escala. Con esto se posibilitaría fortalecer la interrelación y fusión entre los distintos *ciclos de aprendizaje expansivo*, donde los distintos actores, motivados por los distintos objetos parciales, puedan debatir, negociar y diseñar en conjunto el objeto global emergente.

Eso necesitará suficiente coherencia, estabilidad y fuerza motivacional como para generar una *actividad colectiva resiliente*, la cual sólo será alcanzada mediante la promoción constante de *agencia expansiva* en los sujetos, más que la demanda de respuesta inmediata ante las problemáticas cotidianas.

De esta manera la TAHC emerge como una herramienta potente para aportar al fortalecimiento del trabajo coordinado de experiencias formativas, que pongan en contacto los *ciclos de aprendizaje expansivo* de los distintos niveles. Ello favorecerá el diálogo, la confianza y la colaboración entre diferentes sistemas de actividad y sus actores, con *cruces de fronteras* profesionales, funcionales y administrativas, tanto horizontal como

verticalmente. La desigualdad socio-educativa constituye un objeto de abordaje socialmente contradictorio y lleno de tensiones, que requiere grandes inversiones de dinero, junto a transformaciones extensivas de mentalidades, prácticas y arreglos materiales.

Procesos como los sostenidos en la presente investigación no resultan sencillos de implementar, pero pueden aportar datos y herramientas importantes para el fortalecimiento de las políticas públicas estatales tendientes a generar espacios más inclusivos en educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A., & Arraez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación, 83*(38), 135–154.
- Aizencang, N., & Bendersky, B. (2013). Escuela y prácticas inclusivas: Intervenciones psicoeducativas que posibilitan. Buenos Aires: Manantial.
- Alveiro Restrepo-Ochoa, D. (2013). La teoría fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las representaciones sociales. *CES Psicología, 6*(1), 122–133.
- Angenscheidt Bidegain, L., & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas, 11*(2), 233–243. https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500
- Anguera, M. T. (1995). Metodología cualitativa. En M. T. Anguera et al., *Métodos de investigación en psicología* (pp. 513–522). Síntesis Psicología.
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29*(3), 1038–1059. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511
- Azorín-Abellán, C. (2018). The journey towards inclusion: Exploring the response of teachers to the challenge of diversity in schools. *Revista Colombiana de Educación, 75*, 39–58.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos, 24*(98), 57–75. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Baquero, R., Tenti Fanfani, E., & Terigi, F. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. *Novedades Educativas, 168*, 18–31.
- Beech, J., & Larrondo, M. (2007). La inclusión educativa en la Argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro. Taller preparatorio sobre

educación inclusiva. *América Latina, Regiones Andina y Cono Sur*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive.../argentina_inclusion_07.pdf

- Begonia Naranjo, G. (2019). Educar en y para la diversidad de alumnos en aulas de escuelas primarias de la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13*(2), 209–225.
- Bermúdez, M. M., & Navarrete Antola, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas, 14*(1), e2107. https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(3), 1–15.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3*(2), 42–69. Recuperado de http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Índice para la inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Botha, L. R. (2017). Changing educational traditions with the change laboratory. *Education as Change, 21*(1), 73–94. https://doi.org/10.17159/1947-9417/2017/861
- Brito Rivera, H. A. (2017). Habla resistiva e intervención formativa en una organización escolar. Polis, 13(2), 73–105. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332017000200073&lng=es&tlng=es

- Casal, V., & Néspolo, M. J. (Eds.). (2019). Formación de educadores para la inclusión educativa: Posiciones, miradas, recorridos y experiencias. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Castro-Félix, E., & Daniels, H. (2018). The social construction of a Teacher Support Team: an experience of university lecturers' professional development in STEM. Journal of Education for Teaching, 44(1), 14–26. https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1422610
- Cazden C. (2010) Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. Cap. 4. En N. Elichiry (comp.). Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. (pp. 61-80) Buenos Aires. Manantial .
- Cenci, A., Vilas Bôas, D., & Damiani, M. F. (2020). Análise de aprendizagem expansiva em intervenção formativa: A inclusão de alunos com deficiência nas séries finais do ensino fundamental em foco. Avances en Psicología Latinoamericana, 38(1), 118–134. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7323
- Chawla-Duggan, R. (2011). Working with practitioners' perspectives: Supporting father involvement in family services in England. Early Years: An International Research Journal, 31(2), 149–161. https://doi.org/10.1080/09575146.2010.547460
- Colas Bravo, P. (1999). *El análisis de datos en la metodología cualitativa*. McGraw-Hill.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (Ed.), *Cognición distribuida: Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 23–74). Amorrortu Editores.
- Cole, M. (1996). *Psicología cultural*. Ediciones Morata.
- Cole, M., & Engeström, Y. (2018). Cultural-historical approaches to designing for development. En J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The handbook of socio-cultural psychology* (pp. 484–508). Cambridge University Press.
- Consejo Federal de Educación. (2011). Resolución Nº 144/11.
- Consejo Federal de Educación. (2011). Resolución N° 155/11.

- Consejo Federal de Educación. (2020).Resolución N°369/20.
- Daniels, H., & Warmington, P. (2007). Analysing third generation activity systems: Labour-power, subject position and personal transformation. *Journal of Workplace Learning, 19*(1), 377–391.
- Daniels, H. (2011). The shaping of communication across boundaries. International Journal of Educational Research, 50(1), 40–47. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.008
- Daniels, H. (2015). Mediation: An expansion of the socio-cultural gaze. *History of the Human Sciences, 28*(2), 34–50.
- Daniels, H. (2016). An activity theory analysis of learning in and for inter-school work. Educação, 39(Esp.), 24–31.
- Davydov, V. (2008). *Problems of developmental instruction: A theoretical and experimental psychological study*. Nova Science Publishers.
- De La Cruz Flores, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: Retos para una América Latina en transición. *Educación, 26*(51), 159–178.
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). (2013). *Disposición 59/13*.
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). (2017). *Comunicación conjunta n° 1: "La lección más grande del mundo"*.
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). (2017). *Educación inclusiva de niños, niñas y adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires*.
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). (2020). *Comunicación conjunta n°1*.
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). (2020). *Circular técnica n°2*.
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) (2020). Resolución 1872/20.

- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) (2020). Resolución N°1819/20
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) (2020). Resolución N° 2815/20
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) (2021). Resolución Nº 2905/21
- Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCyPS). (2020). *Comunicación n°10*.
- Dome, C., & Erausquin, C. (2015). Agencias, significados y aprendizajes en la construcción de conocimiento profesional para el abordaje de las violencias en las escuelas. *Anuario de investigaciones, 22*(1), 107–118. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862015000100011&lng=es&tlng=es
- Dome, C. (2016). Perspectivas de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencia en contextos de práctica profesional (Tesis de maestría, Universidad de Buenos Aires).
- Donato, R., Kurlat, M., Rusler, V., & Padín, C. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos: Estudio de casos en regiones de Argentina*. UNICEF. http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/C347328CE67ADD4C05257E4B007322A0/$FILE/Inclusion_Educativa.pdf
- Duschatzky, S., & Redondo, P. (2000). El plan social educativo y la crisis de la educación pública: Reflexiones sobre los sentidos de las políticas compensatorias en los tiempos de la Reforma educativa. FLACSO. Recuperado de: http://23reuniao.anped.org.br/textos/1403t.PDF
- Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. Springer.
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise

in systems of distributed expertise. International Journal of Educational Research, 50(1), 33–39. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007

- Edwards, A., & Daniels, H. (2012). The knowledge that matters in professional practices. Journal of Education and Work, 25(1), 39–58. https://doi.org/10.1080/13639080.2012.644904
- Elichiry, N. (2009). Inclusión educativa: Investigaciones y experiencias en Psicología Educacional. Buenos Aires: JVE Ediciones.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsulit.
- Engeström, Y., Brown, K., Engeström, R., & Koistinen, K. (1992). Olvido organizacional: Perspectiva de la teoría de la actividad. En D. Middleton & D. Edwards (Eds.), *Memoria compartida: La naturaleza social del recuerdo y del olvido* (pp. 128–153). Paidós.
- Engeström, Y. (1996). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: El caso de la práctica médica de la asistencia básica. En S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Estudiar las prácticas: Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 78–118). Amorrortu Editores.
- Engeström, Y., Pihlaja, J., Helle, M., Virkkunen, J., & Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe, 1*(2), 10–17.
- Engeström, Y., & Miettinen, R. (1999). Introduction. En Y. Engeström, R. Miettinen, & R. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 1-16). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work, 14*(1), 133-156.
- Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2007). From workplace learning to inter-organizational learning and back: The contribution of activity theory. *Journal of Workplace Learning, 19*(6), 336-342.

- Engeström, Y. (2007a). Enriching the theory of expansive learning: Lessons from journeys toward co-configuration. *Mind, Culture, and Activity, 14*(1-2), 23-39.
- Engeström, Y. (2007b). "Putting Vygotsky to work: The change laboratory as an application of double stimulation." En H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Eds.), The Cambridge companion to Vygotsky (pp. 363–382). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2009). The future of activity theory: A rough draft. En A. Sannino, H. Daniels, & K. Gutiérrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 303-328). Cambridge University Press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings, and future challenges. *Educational Research Review, 5*(1), 1-24.
- Engeström, Y. (2011). "From design experiments to formative interventions." Theory and Psychology, 21(5), 598–628.
- Engeström, Y., Sannino, A., & Virkkunen, J. (2014). On the methodological demands of formative interventions. *Mind, Culture, and Activity, 21*, 118-128. https://doi.org/10.1080/10749039.2014.891868.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2020). From mediated actions to heterogeneous coalitions: Four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity, 27*(3), 2-20.
- Englund, C. (2018). Exploring interdisciplinary academic development: The Change Laboratory as an approach to team-based practice. Higher Education Research & Development, 37(6), 1290–1303. https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1441809
- Englund, C., & Price, L. (2018). Facilitating agency: The change laboratory as an intervention for collaborative sustainable development in higher

education. International Journal for Academic Development, 23(3), 192–205. https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1478837

- Erausquin, C., & Larripa, M. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "Aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones y psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario de Investigaciones, 15*(1), 109-124.
- Erausquin, C., Basualdo, M. E., Dome, C., López, A., & Confeggi, X. (2011). Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: Un desafío para la Psicología Educacional. *Anuario XVIII de Investigaciones de Psicología*, 181-198. Revista Facultad de Psicología UBA.
- Erausquin, C. (2013). La teoría histórico-cultural de la actividad como artefacto mediador para construir indagaciones e intervenciones sobre el trabajo del psicólogo en escenarios educativos. *Revista de Psicología, 13*(1), 173-197.
- Erausquin, C. (2014). “Prácticas de inclusión y calidad educativas ‘basadas en la evidencia científica’ y contextualizadas en trayectorias reales, como ‘aprendizaje expansivo’ de psicólogos en escenarios escolares”. En Memorias de XIV Jornadas Internacionales de Psicología Educacional: Desafíos de la Psicología Educacional de cara al siglo XXI: Teoría, investigación e intervención. Tucumán, septiembre de 2014.
- Erausquin, C., & Zabaleta, V. (2014). Aprendizaje y convivencia: Construcción de estrategias de intervención para el enriquecimiento de las trayectorias escolares. *I Congreso de Extensión Universitaria en Psicología: Universidad, Psicología y Comunidad, Experiencias Extensionistas en el Campo de la Salud Mental*, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, Provincia de Buenos Aires.
- Erausquin, C., Sulle, A., & Garcia Labandal, L. (2016). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. *Anuario de Investigaciones*, XXIII( ), 97-104.

- Erausquin, C., & Bur, R. (2017). Psicólogos en contextos educativos: Diez años de investigación desde la perspectiva sociocultural [En línea]. Recuperado de https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/583.pdf
- Erausquin, C., & Basualdo, M. E. (2017). “El giro contextualista”. En C. Erausquin & R. Bur (Eds.), Psicólogos en contextos educativos: Diez años de investigación desde la perspectiva sociocultural (pp. 106–135). ISBN 978-987-42-4584-7. Recuperado de https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/583.pdf
- Erausquin, C., Denegri, A., D'Arcangelo, M., & Iglesias, I. (2018). 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. *Ficha de Cátedra Psicología Educacional Facultad de Psicología UNLP*.
- Erausquin, C. (2019). Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo: Aprendizaje expansivo de agentes educativos. *Manual de uso*. PsiDispa. Recuperado de https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/634
- Erausquin, C., & Funes Molineri, M. (2021). Cuarta generación de la teoría de la actividad, doble estimulación y aprendizaje expansivo en agentes profesionales de salud y educación. *Anuario de Investigaciones*, 28(1), 65-74.
- Escarbajal, A., Corbalán, P., & Orteso, P. (2020). Análisis de la inclusión educativa en contextos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación, 78*, 361-382. https://doi.org/10.17227/rce.num78-6776
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas: Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9*(21), 403-424.
- Garnique, C. F. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos, 34*(137), 99–118.

- Gentili, P. (2011). Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- González, D. (2012). Modelos mentales de la práctica docente en estudiantes del profesorado universitario de psicología (Tesis de maestría, Universidad de Buenos Aires).
- Guirao, J.M. y Arnaiz, P. (2015). La educación intercultural en una escuela inclusiva. Vías para reorientar el camino. En A. Escarbajal (ed.), Comunidades interculturales y democráticas (pp. 39-52). Madrid: Narcea.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Holland, D. C., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
- Karmiloff Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. The MIT Press.
- Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra: aportes del sistema de matrices de datos. Subjetividad y procesos cognitivos, 13(1), 71-89.
- Kornelaki, A., & Plakitsi, A. (2018). Identifying contradictions in science education activity using the CL methodology. World Journal of Education, 8(2), 27–45.
- Krause Jacob, M. H. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación, 7*, 19-39.
- Krippendorff, K. (1980). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Paidós.
- Larripa, M., & Erausquin, C. (2010). Prácticas de escolarización y trastornos del espectro autista: Herramientas y desafíos para la construcción de escenarios escolares inclusivos: Un estudio desde el marco de la teoría de

la actividad histórico-cultural desarrollada por Engeström. En Anuario de investigaciones (Vol. XVII, Tomo I, pp. 165–179). Universidad de Buenos Aires.

- Leontiev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Progress.
- Ley de Educación Nacional, Nº 26.206 (2006).
- Ley de Financiamiento Educativo N°26.075 (2005).
- Macchiarola, V., Mancini, A., Martini, C., & Montebelli, A. (2018). Nuevos formatos escolares para la inclusión educativa en Argentina: Los centros de actividades infantiles. *Innovación Educativa, 18*(77), 183-208.
- Marcus, E. (2001). Etnografía en/del sistema mundo: El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades, 11*(22), 111-127.
- Marder, S., & Erausquin, C. (2016). El uso de un instrumento de indagación multidimensional para analizar el aprendizaje expansivo: Reflexión de psicólogos participantes en un proyecto de extensión. En *V Jornadas de Investigación 2016, Facultad de Psicología, UNLP* (pp. 276-286). ISBN: 978-950-34-1498-9.
- Middleton, D., & Edwards, D. (1990). Conversational remembering: A social psychological approach. In D. Middleton & D. Edwards (Eds.), Collective remembering (pp. 23–45). Sage Publications, Inc.
- Moreno Baldevenitez, Y. (2020). Conocimiento sobre el Marco normativo de la educación inclusiva y las estrategias didácticas que implementan psicopedagogos y docentes para incluir a niños y niñas con discapacidad. Facultad de ciencias de la Educación y pedagogía de la Universidad Abierta Interamericana. Repositorio de la Universidad Abierta Interamericana.
- Naranjo, G. B. (2019). Educar en y para la diversidad de alumnos en aulas de escuelas primarias de la Ciudad de México. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13(2), 209–225.
- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa: Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. REICE, 6(2).

- Navarro, M. J. (2015). Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato en el contexto educativo español. *Investigación y Postgrado, 30*(1), 33-55. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872015000100003&lng=es&tlng=es.
- Néspolo, M. J. (2017). Conceptualizaciones de los profesores de escuelas secundarias acerca de la autoridad y su relación con las prácticas docentes (Tesis de maestría, Universidad de Buenos Aires).
- Nummijoki, J., Engeström, Y., & Sannino, A. (2018). Defensive and expansive cycles of learning: A study of home care encounters. *Journal of the Learning Sciences, 27*(2), 224-264. https://doi.org/10.1080/10508406.2017.1412970
- Oswald, M., & Perold, W. (2011). Doing reasonable hope within a cultural-historical activity framework. *South African Journal of Higher Education, 25*(1), 22–40.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K., & Tayler, C. (2014). Towards inclusion: Provision for diversity in the transition to school. *International Journal of Early Years Education, 22*(4), 359–379. https://doi.org/10.1080/09669760.2014.911078
- Pintrich, P. (1994). Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology. *Educational Psychology, 29*, 137-148.
- Postholm, M. B. (2015). Methodologies in cultural–historical activity theory: The example of school-based development. *Educational Research, 57*(1), 43-58.
- Ragin, C., & Becker, H. (1992). *What is a case Exploring the foundations of social inquiry.* Cambridge Cambridge University Press.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor.

- Rodrigo, M. J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 1–24). Síntesis.
- Rodrigo, M. J., & Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós.
- Rodrigo, M. J., & Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En I. Pozo & C. Monereo (Comps.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 1-24). Santillana.
- Rodrigo, M. J., & Pozo, J. I. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 24*(4), 407-423. https://doi.org/10.1174/021037001317117367
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: Apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. V. Wertsch et al. (Eds.), *La mente sociocultural: Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 1–24). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B., & Topping, K. (2002). Mutual contributions of individuals, partners, and institutions: Planning to remember in Girl Scout cookie sales. *Social Development, 11*(2), 267-289.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sáenz de Jubera Ocón, M. M., & Chocarro de Luis, E. (2019). La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista mexicana de investigación educativa, 24*(82), 789-809. https://doi.org/10.35300/1405-6666.2019.82.789-809
- Sanchez, T. N. (2008). Inclusão escolar: Um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 12*(2), 431-440.
- Sannino, A. (2005). Cultural-historical and discursive tools for analyzing critical conflicts in students' development. In K. Yamazumi, Y. Engeström, &

H. Daniels (Eds.), *New learning challenges: Going beyond the industrial age system of school and work* (pp. 165–195). Kansai University Press.

- Sannino, A. (2008). From talk to action: Experiencing interlocution in developmental interventions. Mind, Culture, and Activity, 15(3), 234–257. https://doi.org/10.1080/10749030802186769
- Sannino, A. (2010a). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. Teaching and Teacher Education, 26, 838–844.
- Sannino, A. (2010b). Activity theory as an activist and interventionist theory. *Theory and Psychology, 21*(5), 571-597.
- Sannino, A., Engeström, Y., & Lemos, M. (2016a). Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences, 25*(4), 599-633.
- Sannino, A., Engeström, Y., & Lahikainen, J. (2016b). The dialectics of authoring expansive learning: Tracing the long tail of a Change Laboratory. *Journal of Workplace Learning, 28*(4), 245-262.
- Sannino, A. (2016). Double stimulation in the waiting experiment with collectives: Testing a Vygotskian model of the emergence of volitional action. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 50*, 142-173. https://doi.org/10.1007/s12124-015-9324-4
- Scaratti, G., Stoppini, L., & Zucchermaglio, C. (Eds.). (2009). *Autori di ambienti organizzativi: Costruire le proprie pratiche lavorative*. Carocci.
- Schlemenson, S. (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Serrano-Arenas, D., Ochoa-Cervantes, A., & Arcos-Miranda, E. (2019). Conceptualizaciones, perspectivas y referentes de la participación en la educación primaria, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 17*(2), 1-22. https://doi.org/10.11600/1692715x.17202

- Sevilla, D., Martín, M., & Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa, 18*(78), 115-142.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Teras, M., & Lasonen, J. (2013). The development of teachers' intercultural competence using the change laboratory method. Vocations and Learning, 6(1), 107–134.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy* (pp. 28-30). Fundación Santillana. Recuperado de http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%204/Educacional%20Erausquin%20-%20%20Terigi%20-%20Lo%20desafios%20que%20plantean%20las%20trayectorias%20escolares.pdf
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En M. Feijoo & M. Poggi (Eds.), *Educación y políticas sociales: Sinergias para la inclusión* (pp. 217–234). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Toiviainen, H. (2007). Inter-organizational learning across levels: An object-oriented approach. *Journal of Workplace Learning, 19*(6), 343-358.
- Tomé, J. M. (2010). *Escuelas inclusivas: Un camino para construir entre todos*. Fundación Par.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Recuperado de

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

- Urrutxi, L., Piédrola, J., & Gonzalez, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y exclusoras en dos centros educativos del País Vasco. *Actualidades Investigativas en Educación, 13*(2), 1-30.
- Vasilachis de Gialdino, E. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vasilyuk, F. (1988). *The psychology of experiencing*. Progress.
- Vygotsky, L. (1978). Interacciones entre aprendizaje y desarrollo. En *L. Vygotsky, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 123-140). Editorial Crítica.
- Vygotsky, L. (1994). The socialist alteration of man (Original work published 1930). En R. Van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 175-184). Wiley-Blackwell.
- Warmington, P., & Leadbetter, J. (2013). Expansive learning, expansive labour. En H. Daniels, A. Edwards, Y. Engeström, T. Gallagher, & S. Luvdigsen (Eds.), *Activity theory in practice* (pp. 72-89). Routledge.
- Wertsch, J. (2007). Mediation. En H. Daniels, M. Cole, & J. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 178-192). Cambridge University Press.
- Wilson, C., Woolfson, L. M., Durkin, K., & Elliott, M. A. (2016). The impact of social cognitive and personality factors on teachers' reported inclusive behaviour. The British journal of educational psychology, 86(3), 461–480. https://doi.org/10.1111/bjep.12118
- Wong, M. W.-y., & Chik, M. P.-y. (2016). Inclusive education policy in the Hong Kong primary music classroom. *Arts Education Policy Review, 117*(2), 130–140. https://doi.org/10.1080/10632913.2014.966286
- Yeo, L., Chong, W., Neihart, M., & Huan, V. (2014). Teachers' experience with inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*. https://doi.org/10.1080/02188791.2014.934781

- Yamazumi, K. (2006). Human agency and educational research: A new problem in activity theory. *An International Journal of Human Activity Theory, 1*, 19-39.
- Zvoleyko, E. V., Kalashnikova, S. A., & Klimenko, T. K. (2016). Socialization of students with disabilities in an inclusive educational environment. *International Journal of Environmental and Science Education, 11*(14), 6469–6481.

ANEXOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Utilizado por el Lic. y Prof. Noriega Javier. Becario de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. Investigador del Laboratorio de Psicología Comunitaria y Políticas Públicas de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

El objetivo de esta investigación es caracterizar y analizar las estrategias de abordaje e intervención en inclusión socio-educativa de los agentes escolares (Equipos de Orientación Escolar, Equipo directivo y de Gestión y Cuerpo Docente) de escuelas primarias.

La identidad de cada entrevistado y los datos relativos a la situación analizada serán confidenciales, tanto en los informes de investigación como en caso de que los resultados sean publicados.

El material a analizar será exclusivamente el recabado a las personas que hayan firmado este consentimiento informado. De no querer participar en la respuesta al Cuestionario no se lo incluirá en la muestra a entrevistar. Si negara su autorización para utilizar la información obtenida se excluirá el caso de esta investigación.

La participación de los entrevistados en esta investigación es voluntaria, así como la decisión de dar por terminada la actividad en cualquier momento; tienen, además, el derecho de formular todas las preguntas que consideren necesarias para aclarar sus dudas.

Consiento en participar de la reflexión y escritura de la respuesta a un Cuestionario de Investigación.

Autorizo la utilización de mis respuestas con fines científicos y de la investigación, siempre que se preserve la confidencialidad de los datos de las personas involucradas.

Fecha...../...../.....

Firma:.....

Aclaración:.....

Entrevista semi-estructurada agentes de escuelas primarias.

1) ¿Cuáles son las condiciones que favorecen la inclusión educativa de los alumnos y las alumnas y cómo se da la misma en este momento de pandemia y ASOP?

2) ¿Cuáles son las condiciones que dificultan la inclusión educativa de alumnos y alumnas, de docentes, de directivos, de orientadores, y de los lazos y los vínculos entre elles?

3) ¿Qué vínculos tienen uds - agentes educativos escolares - con las familias o los/las que conviven con los/las alumnos/as y qué encuentran que se produce entre uds y elles?

4) ¿Nota que ha sido afectada la dinámica entre Equipos Directivos, Equipo de Orientación Escolar y Equipo Docente? ¿Cómo?

5) ¿Qué vínculos mantiene la escuela con otras instituciones y organismos estatales en esta coyuntura? ¿Son los mismos de siempre o hay nuevos?

Cuestionario sobre Situación Problema referente a la Inclusión Socio-educativa en Escenarios Educativos durante el ASPO

Código de Identificación:

Edad: **Título profesional:**
Tiempo en Servicio:

Rol en E.E.B.: **Tiempo en la institución:**

Identifique una situación problema concerniente a la Inclusión Socio-Educativa que haya sucedido **entre el inicio del ASPO y la actualidad** que sea significativa para Ud. y en relación a la cual haya participado de acuerdo a su rol y funciones en el ámbito educativo. En relación a la situación seleccionada:

1)

a. Describa la experiencia problemática mencionando los elementos que le resulten a Ud. más significativos de esa situación.

b. Desarrolle todo lo que Ud. sepa sobre la historia del problema (anterior a su propia experiencia en él) y dé cuenta brevemente del contexto en el que se sitúa el problema, en el momento en que Ud. tuvo la experiencia.

2)

a. Relate cada una de las acciones por las cual Ud. (sola/o o con otros) actuó/intervino en el problema, detallando los momentos y pasos sucesivos de esa intervención.

b. ¿Quién/es decidió/decidieron la intervención?

c. ¿Qué objetivos tenía Ud. en la acción/intervención?

d. ¿Sobre qué o quién/es actuó/intervino y por qué?

3)

a. ¿Qué herramientas utilizó al intervenir?

b. ¿Por qué utilizó esas herramientas?

4)

a. ¿Qué resultados se obtuvieron?

b. ¿A qué atribuye Ud. esos resultados?

5)

¿Hay aspecto/s de la intervención que modificaría hoy teniendo en cuenta los resultados alcanzados y su visión actual sobre el problema y la intervención? ¿Cuáles? ¿Por qué?

6)

a. ¿Qué es lo más significativo que Ud. destaca de la vivencia que tuvo, en esa experiencia en la que participó para resolver el problema en su contexto?

b. ¿Qué es lo que cree haber aprendido en esa experiencia?

c. ¿Qué es lo que cree que aprendieron otros actores/participantes?

7)

¿Cuáles son para Ud. los aspectos centrales de su rol o función en la institución educativa en la que trabaja?

Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Educativa en Inclusión

DIMENSIONES, EJES E INDICADORES DE LA PROFESIONALIZACIÓN PSICOEDUCATIVA

DIMENSION I: SITUACION-PROBLEMA

EJE 1: De lo simple a lo complejo

1.1.

a. No hay problema de inclusión socio-educativa detectado

b. Hay superposición de problemas con confusión

1.2

- Hay un problema de inclusión socio-educativa simple, unidimensional.

1.3

- Hay un problema de inclusión socio-educativa complejo, mutidimensional.

1.4

- Hay un problema de inclusión socio-educativa complejo con interrelación entre factores o dimensiones propias del contexto o escenario educativo.

1.5

- El problema complejo incluye tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones en el escenario educativo y lo trasciende al plano social, excede el escenario educativo pero situándolo también en dicho escenario.

EJE 2: De la descripción a la explicación del problema

2.1

- No describe ni explica el problema de inclusión socio-educativa.

2.2

a. Describe el problema de inclusión socio-educativa sin explicarlo.

b. Enuncia un esquema abstracto de problema de inclusión socio-educativa sin describirlo.

2.3

- Menciona alguna inferencia más allá de los datos.

2.4

- Da una hipótesis sobre causas, factores o razones.

2.5

- Da diversas combinaciones de factores en interrelación.

EJE 3: De la inespecificidad a la especificidad del rol y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema

3.1

- InEspecificidad del enfoque del problema con relación a la intervención desde su rol.

3.2

- Especificidad del enfoque del problema con relación a la intervención desde su rol.

3.3

- Especificidad del enfoque del problema con relación a la intervención desde su rol en un determinado campo o área de actuación profesional.

3.4

- Especificidad del enfoque del problema con relación a la intervención del rol en un determinado campo de actuación, con apertura a la intervención de otras disciplinas.

3.5

- Especificidad del enfoque del problema con relación a la intervención del rol en un determinado campo de actuación, articulada con la intervención de otras disciplinas.

EJE 4: Historización y mención de antecedentes históricos

4.1

- Ninguna enunciación de antecedentes históricos del problema.

4.2

- Mención de un antecedente del problema.

4.3

- Mención de diversos antecedentes del problema, sin interrelacionarlos.

4.4

- Diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí.

4.5

- Diversos antecedentes históricos relacionados significativamente, ponderados con jerarquía diferencial.

EJE 5: Relaciones de causalidad.

5.1

- No menciona ninguna relación causa efecto.

5.2

- Unidireccionalidad en la relación causa efecto.

5.3

- Multidireccionalidad en la relación de factores causales y efecto/s.

5.4

- Relaciones causales multidireccionales en cadena.

5.5

- Relaciones causales multidireccionales en cadena con realimentación retroactiva.

EJE 6: Del realismo al perspectivismo

6.1

- No hay análisis del problema. No hay perspectiva del problema que se pueda identificar.

6.2

- Da una sola perspectiva del problema, como si fuera la “realidad”.

6.3

- La creencia o la duda de la única perspectiva se basa en un conocimiento científico de la disciplina, más allá del “sentido común”.

6.4

- Se denota perspectivismo en la descentración de una única perspectiva.

6.5

- Análisis evaluativo de distintas perspectivas para plantear y resolver el problema.

EJE 7: Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad

7.1

a. El problema está situado en un sujeto individual descontextualizado.

b. El problema está situado en el campo social o institucional, sin vincularlo con la subjetividad de los actores.

7.2

a. Hay tendencia a la personalización del problema, más allá de factores estructurales.

b. Hay tendencia a la “definición social” del problema, más allá de factores que den cuenta de intenciones, deseos o creencias subjetivas.

7.3

- Se combinan factores subjetivos singulares e idiosincrásicos, con factores estructurales, que dan cuenta de regularidades y diversidades

7.4

- Se combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos.

7.5

- Se combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos, con dilemas éticos.

DIMENSION II: INTERVENCION PROFESIONAL

EJE 1: Quién/quiénes deciden la intervención

1.1

a. No se indica quién/es decide la intervención.

b. Se indica de manera confusa quién/es decide la intervención.

1.2

- La decisión sobre la intervención está situada fuera del agente.

1.3

- La decisión sobre la intervención está situada unilateralmente en el agente.

1.4

- La decisión sobre la intervención está situada en el agente, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes.

1.5

- La decisión sobre la intervención es construída y tomada por el agente conjuntamente con otros agentes.

EJE 2: De lo simple a lo complejo en las acciones

2.1

- No se indican acciones.

2.2

- Se indica una sola acción.

2.3

- Se indican acciones puntuales sin articulación entre sí.

2.4

- Se indican acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención.

2.5

- Se indican acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención.

EJE 3: Un agente o varios en la intervención

3.1

- No da cuenta de agentes en la intervención.

3.2

- Actuación de un solo agente con exclusión del relator.

3.3

- Actuación de un solo agente: el profesional entrevistado.

3.4

- Actuación del profesional y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención.

3.5

- Actuación del profesional y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención.

EJE 4: Objetivos de la intervención

4.1

- No se enuncian objetivos.

4.2

- Se enuncian confusamente objetivos.

4.3

- Las acciones están dirigidas a un objetivo único.

4.4

- Hay diferentes objetivos articulados antes de la intervención.

4.5

- Hay diferentes objetivos articulados y ponderados antes, durante y después de la intervención.

EJE 5: Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales

5.1

- No se mencionan sujetos, tramas o dispositivos sobre los que se actúa.

5.2

- Hay acciones sobre sujetos individuales, o tramas vinculares, o dispositivos institucionales, exclusivamente.

5.3

- Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, no articulados en simultáneo.

5.4

- Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados.

5.5

- Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto.

EJE 6: Acción indagatoria y de ayuda a los actores en la resolución de los problemas

6.1

- No se enuncia ni acción indagatoria ni de ayuda a los actores en la resolución de los problemas.

6.2

- Se enuncia acción indagatoria / ayuda para resolver problemas, con indiferenciación entre ambas.

6.3

a. Se enuncia acción indagatoria sin ayuda a los actores para resolver problemas.

b. Se enuncia acción de ayuda a los actores para resolver problemas sin plantear indagación ni antes, durante ni después de la intervención.

6.4

- Se enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas.

6.5

- Se enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con articulación en simultáneo y en sucesión temporal, según la ponderación relativa al contexto.

EJE 7: Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional

7.1

- No hay pertinencia de la intervención con respecto al problema ni especificidad del rol profesional en la intervención.

7.2

- La intervención es pertinente con respecto al problema, sin especificidad del rol profesional en la intervención.

7.3

- La intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol profesional.

7.4

- La intervención es pertinente con respecto al problema y se enmarca en la especificidad del rol profesional, con alguna referencia al marco teórico o/y a modelos de trabajo en un determinado campo o área de actuación.

7.5

- La perspectiva profesional específica del agente en la intervención sobre el problema es contrastada y articulada con la de otros agentes profesionales de distintas disciplinas para la gestión de su resolución.

EJE 8: Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención

8.1

- No aparece valoración ni implicación del relator con respecto a la actuación profesional del agente.

8.2

- Hay valoraciones polarizadas con respecto a la actuación profesional: agentes demonizados, peyorizados, idealizados, y/o destinatarios victimizados, impotentes, pasivos o dañados.

8.3

a. Desimplicación del relator con respecto a la actuación profesional del agente.

b. Sobreimplicación, sobreidentificación o confusión del relator con respecto a la actuación profesional del agente.

8.4

- Implicación del relator con respecto a la actuación profesional del agente, con distancia y objetividad en la apreciación

8.5

- Implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación profesional del agente y apertura a posibles alternativas.

DIMENSION III: HERRAMIENTAS

EJE 1: Unicidad o multiplicidad de herramientas

1.1

- No se menciona ninguna herramienta.

1.2

- Se menciona una herramienta vinculada a una sola dimensión del problema.

1.3

a. Se mencionan varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema.

b. Se menciona una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema.

1.4

- Se mencionan varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema

1.5

- Se mencionan múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con articulación entre sí y ponderación relativa al contexto.

EJE 2: Carácter genérico o específico de las herramientas

2.1

- Se mencionan herramienta/s sin especificidad con relación al rol profesional.

2.2

- Se mencionan herramienta/s específicas del rol profesional, pero sin especificidad con relación a los modelos de trabajo del área o campo de actuación

2.3

- Las herramientas son específicas del rol profesional y se vinculan a los modelos de trabajo del área o campo de actuación.

2.4

- Las herramientas se vinculan al rol profesional y al área o campo de actuación, con alguna referencia o fundamentación teórica de su uso.

2.5

- Las herramientas, específicas del rol profesional y del área o campo de actuación, son consistentes con el marco teórico, modelos de trabajo y competencias específicas del agente profesional.

DIMENSION IV: RESULTADOS Y ATRIBUCION DE CAUSAS DE ÉXITO O FRACASO

EJE 1: Resultados y atribución unívoca o múltiple

1.1

No se mencionan resultados ni atribución.

1.2

a. Se mencionan resultado/s sin atribución.

b. Se menciona atribución sin aclarar cuál es el resultado.

1.3

- Se mencionan resultado/s con atribución unívoca del mismo a: a) una competencia o incompetencia del agente, b) una condición del contexto, c) la dimensión interpersonal, d) la dimensión intrapersonal del sujeto destinatario de la intervención.

1.4

- Se mencionan resultados con atribución a por lo menos dos condiciones de las mencionadas.

1.5

- Se mencionan resultado/s con atribución múltiple, ponderada y articulada en función del contexto, a diferentes condiciones de producción de resultados.

EJE 2: Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención

2.1

- El o los resultado/s no tiene/n consistencia con el problema ni con la intervención.

2.2

a. Se menciona/n resultado/s y su atribución no tiene consistencia con el problema ni con la intervención.

b. No se menciona atribución, pero el resultado es consistente con el problema y con la intervención.

2.3

a. Se mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención.

b. Se mencionan resultado/s pero no atribución, y los resultados son ponderados con sentido de realidad con relación al problema y la intervención.

2.4

- Se mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención y ponderados con sentido de realidad.

2.5

- Se analizan resultados y atribución, ponderándolos consistentemente con relación al tiempo, al contexto y a los actores en interrelación.

DIMENSION V: APRENDIZAJE DE LA EXPERIENCIA

EJE 1: Tipo de aprendizaje. ¿En qué aspecto/s —emocional, relacional y/o cognitivo– se focaliza la experiencia de aprender?

1.1

- No responde.

1.2

- Dice no haber aprendido.

1.3

- Con foco en uno de los tres aspectos —emocional, relacional o cognitivo–, pero sin alusión explícita a ninguno de los otros dos.

1.4

- Con foco en dos de los tres aspectos —emocional y/o relacional y/o cognitiva–, sin alusión explícita al tercero.

1.5

- Con foco en los tres aspectos, articulándolos significativamente.

EJE 2: Contenidos de los aprendizajes. ¿Qué es lo que aprende?

2.1

- Menciona contenidos relativos al contexto en donde se interviene, sin vinculación a contenidos conceptuales/académicos.

2.2

- Menciona contenidos académicos, conceptuales, sin vinculación al contexto en donde se interviene.

2.3

- Menciona contenidos académicos/conceptuales, articulados a la experiencia en el contexto en el que trabaja

2.4

- Menciona contenidos académicos/conceptuales, contenidos vinculados a la experiencia en el contexto en el que se interviene, y contenidos relativos a organizaciones sociales o comunitarias extra–escolares relevantes.

2.5

- Menciona contenidos académicos/conceptuales, contenidos vinculados a la experiencia en el contexto en el que se interviene, y contenidos relativos a organizaciones comunitarias extra–escolares, articulándolos significativamente.

EJE 3: Sujetos/agentes del aprendizaje. ¿Quiénes aprenden? ¿Con quiénes?

3.1

a. No responde o el agente responde que no aprendió nada.

b. Referencia a la propia persona del agente o hace referencia a la propia persona como profesional en formación.

3.2

- Referencia al propio equipo de trabajo.

3.3

- Referencia a actores individuales o sectoriales de la institución con la que se trabajó.

3.4

- Referencia a equipo/s de la institución con la que se trabajó.

3.5

- Referencia a la propia persona, al equipo de trabajo y a los equipos de la institución con la que se trabajó, articulándolos significativamente.

DIMENSION VI: CAMBIOS EN LA INTERVENCIÓN

EJE 1: Propuesta de cambio. ¿Cuánto cambio? ¿Cuál es el alcance del cambio propuesto?

1.1

- No es necesario cambiar nada.

1.2

- No da cuenta de cambios porque no los imagina, no se le ocurren, o razones similares.

1.3

- Es necesario cambiar algún aspecto.

1.4

- Es necesario cambiar varios aspectos.

1.5

- Es necesario cambiar diferentes aspectos articulándolos significativamente.

EJE 2: Cambio o no en los destinatarios: ¿A quiénes dirigirse como destinatario o con quiénes trabajar?

2.1

a. Repetir los mismos destinatarios

b. trabajar con ellos las intervenciones.
2.2

a. Repensar los destinatarios

b. Repensar el trabajo con ellos de las intervenciones.
2.3

a. Sustituir los destinatarios por otros

b. trabajar con ellos las intervenciones.
2.4
a. Llegar a los destinatarios trabajando con mediadores indirectos

b. Llegar a los destinatarios en forma directa y a través de mediadores indirectos.
2.5
- Repensar y/o agregar destinatarios, trabajar articuladamente con mediadores indirectos y llegar a los destinatarios de manera directa e indirecta, articuladamente.

EJE 3: Cambios en los objetivos ¿Cuáles? ¿Porqué?

3.1

- Insistir sin cambios en objetivos.
3.2

- Repensar algún objetivo que se menciona en función de análisis de resultados y procesos.
3.3

- Cambiar priorizando algún objetivo más que otro en función de análisis de resultados y procesos.
3.4

- Cambiar diferentes objetivos en función de análisis de resultados y procesos.
3.5

- Repensar, priorizar, sustituir y/o cambiar articuladamente objetivos, en base al análisis de procesos y resultados realizado con los actores, destinatarios y otros.

EJE 4: Cambio en el diseño e instrumentos. ¿Qué cambiar? ¿Cómo implementar la intervención?

4.1

- Repetir el diseño metodológico tal como está.
4.2

- Repensar los modelos e instrumentos.
4.3

- Repensar los plazos y el desarrollo temporal de actividades estratégicamente.
4.4

- Repensar la metodología articulando significativamente sus componentes.
4.5

- Repensar el diseño, los instrumentos, la temporalidad, lo estratégico y toda la metodología, articulando significativamente sus componentes.

EJE 5: Cambio en las condiciones para la implementación. ¿Qué se necesita para implementar el cambio en la intervención?

5.1

- No es necesario modificar las condiciones.
5.2
- Es necesaria mayor capacitación propia y/o del equipo del que se forma parte y/o de los agentes educativos.
5.3
- Es necesario mayor compromiso del propio equipo o de los agentes educativos de la institución co-gestora.
5.4

- Es necesario gestionar condiciones más justas y enriquecidas por parte de las políticas públicas
5.5
- Mayor capacitación y mayor compromiso por parte del equipo, la coordinación entre ambos, y los agentes educativos de la institución co-gestora, y mayor participación de ambas en la gestión de mejores condiciones por parte de políticas públicas.

EJE 6: Cambio en las Funciones. ¿Es necesario cambiar la división del trabajo?

6.1

- No propone cambios.
6.2

- Rever algunas funciones.
6.3

- Rever los niveles de participación requeridos y ofrecidos.
6.4

- Revisar la distribución de las funciones de los equipos.
6.5

- Revisar la participación de los agentes, sus acciones y decisiones y la distribución de las funciones: a) desde la coordinación, b) desde la coordinación y con los agentes, c) desde la coordinación, los agentes y los destinatarios.

DIMENSION VII: FUNCIONES EN EL ÁREA EDUCATIVA.

EJE 1: Especificidad / inespecificidad de las funciones en los diferentes roles.

1.1

- Inespecificidad o vaguedad en las funciones del rol.

1.2

- Delimitación de tareas y/u objetivos, no de funciones específicas del rol.

1.3

- Se aclaran funciones y/u objetivos del rol.

1.4

- Se aclaran funciones, objetivos y tareas de los integrantes.

1.5

- Se aclaran funciones, objetivos y tareas propios del rol, articulados significativamente.

EJE 2: Interrelación con otras funciones. ¿Funciones aisladas o interrelacionadas?

2.1

- Se habla de la propia función.

2.2

- Se habla de la propia función en relación a algún destinatario —por ej. alumno de la escuela–.

2.3

- Se establece al menos la interrelación con la función de otro integrante del equipo de trabajo.

2.4

- Se establece la interrelación de la propia función con la de todos los integrantes del propio equipo.

2.5

- Se establece la interrelación de la propia función con la de todos los integrantes del equipo y con los destinatarios y los diferentes roles en la institución con la que se coordina el trabajo.

DIMENSION VIII: HISTORIZACIÓN

EJE 1: Historización con perspectiva estratégica

1.1

- No se historiza para pensar estratégicamente continuidad o cambio.

1.2

- Se historiza acerca de la intervención para pensar estratégicamente continuidad o cambio.

1.3

- Se re–significa la historización acerca de los antecedentes en el contexto en el que

se realiza la intervención o acerca de los antecedentes del trabajo del equipo de trabajo.
1.4
- Se re–significa la historización acerca de los antecedentes en el contexto en el que se realiza la intervención y acerca de los antecedentes del trabajo del equipo articuladamente y en función de iluminar alternativas futuras.

1.5

- Se re–significa la historización acerca de los antecedentes en el contexto en el que se realiza
la intervención y acerca de los antecedentes del trabajo del equipo articuladamente, y se lo enmarca en el recorrido histórico y el contexto actual del campo educativo, en función de iluminar alternativas futuras.

DIMENSION IX: MULTIVOCALIDAD Y PERSPECTIVISMO

EJE 1: De la multivocalidad como obstáculo al perspectivismo con potencial enriquecimiento recíproco

1.1

- No se identifican diferentes perspectivas en relación al trabajo institucional.
1.2
- Se identifican diferencias de perspectivas entre sectores dentro de la institución en la que se
interviene, como obstáculo para el trabajo presente o futuro.
1.3
Se identifican diferencias de perspectivas entre la institución en la que se interviene y otros equipos como obstáculo para el trabajo presente o futuro.
1.4
Se identifican diferencias de perspectivas como punto de partida de modificaciones en los tiempos y
estrategias destinados a las intervenciones referentes a la inclusión en contextos y condiciones similares.

1.5

- Se re–significa la historización acerca de los antecedentes en el contexto en el que se realiza
la intervención y acerca de los antecedentes del trabajo del equipo articuladamente, y se lo enmarca en el recorrido histórico y el contexto Se identifican diferencias de perspectivas como producto de la habilitación de diferentes voces y potencialmente generadoras de intercambios y re–significaciones recíprocas.

DIMENSION X: LAS CONTRADICCIONES EN RELACIÓN AL CAMBIO

EJE 1: De las contradicciones o conflictos como obstáculo a las contradicciones o los conflictos como motores de cambio.

1.1

- No se identifican contradicciones o conflictos.

1.2

- Se identifican contradicciones entre los componentes de los sistemas o conflictos entre sectores de la institución en la que se interviene, como obstáculo para el trabajo en el presente o en trabajos futuros.

1.3

- Se identifican contradicciones o conflictos entre la institución en la que se interviene y otros equipos, como resistencia de la institución o un sector de ella, y como obstáculo para el trabajo en el presente o en el futuro.

1.4

- Se identifican contradicciones o conflictos entre la institución en la que se interviene y otros equipos, y/o entre distintos sectores de la institución en la que se interviene, como punto de partida de modificaciones de tiempos, intensidades y estrategias, en intervenciones futuras en
contextos o condiciones similares.

1.5

- Se identifican contradicciones o conflictos entre la institución en la que se interviene y otros equipos, y/o entre distintos sectores de la institución en la que se interviene, como producto de la visibilización que genera el trabajo inter-agencial, y como potencialmente generadores de intercambios y re–significaciones recíprocas.