

XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2020.

## **La inclusión socio-educativa en contextos de aislamiento social preventivo y obligatorio. Análisis de potencias y dificultades en los sistemas de actividad de una escuela primaria del distrito de La Plata.**

Noriega, Javier y Erausquin, Cristina.

Cita:

Noriega, Javier y Erausquin, Cristina (2020). *La inclusión socio-educativa en contextos de aislamiento social preventivo y obligatorio. Análisis de potencias y dificultades en los sistemas de actividad de una escuela primaria del distrito de La Plata. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-007/806>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/etdS/ZEH>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# LA INCLUSIÓN SOCIO-EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE AISLAMIENTO SOCIAL PREVENTIVO Y OBLIGATORIO. ANÁLISIS DE POTENCIAS Y DIFICULTADES EN LOS SISTEMAS DE ACTIVIDAD DE UNA ESCUELA PRIMARIA DEL DISTRITO DE LA PLATA

Noriega, Javier; Erausquin, Cristina  
CIC. La Plata, Argentina.

## RESUMEN

El siguiente trabajo pretende analizar las modificaciones acontecidas a partir del decreto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en los sistemas de actividad de una escuela primaria del distrito de La Plata. Dicho análisis se centra particularmente en las estrategias de inclusión socio-educativas que la institución puede sostener dentro de dicho contexto. Se trata de un estudio de caso transeccional descriptivo con abordaje cualitativo que analiza las narrativas desprendidas de entrevistas en profundidad a 6 sujetos que conforman los distintos sistemas o sub-sistemas de actividad de la institución a saber: Equipo directivo, equipo de orientación escolar y equipo docente. Los resultados muestran que se han acrecentado las dificultades para la inclusión socio-educativa de aquellos grupos sociales con acceso limitado o nulo a la conectividad digital. Por otro lado, se ha producido un quiebre tal en el guion pre-establecido del sistema educativo y una interpelación del programa escolar moderno que ha potenciado estructuras de inter-agencialidad dentro de la institución con características de una comunicación reflexiva donde los sujetos problematizan en conjunto el objeto/objetivo del sistema de actividad del que forman parte enfrentando las tensiones y contradicciones que se han intensificado en el contexto actual.

## Palabras clave

Sistemas de actividad - Inclusión socio-educativa - Educación primaria - Agencia

## ABSTRACT

SOCIO-EDUCATIONAL INCLUSION INPREVENTIVE AND MANDATORY SOCIAL ISOLATION CONTEXT. ANALYSIS OF POTENCIES AND DIFFICULTIES IN THE ACTIVITY SYSTEMS IN A ELEMENTARY SCHOOL IN LA PLATA DISTRICT

The following paper aims to analyze the changes that have taken place since the decree of Preventive and Mandatory Social Isolation in the activity systems of an elementary school in

the district of La Plata. The analysis focuses particularly on the socio-educational inclusion strategies that the institution can sustain within that context. This is a descriptive transeccional case study with a qualitative approach that analyzes the narratives derived from in-depth interviews with 6 subjects that work on different systems of activity within the institution (Management team, school guidance team and teaching team). The results show that the difficulties for social and educational inclusion of those social groups with limited or no access to digital connectivity have increased. On the other hand, there has been such a break in the pre-established script of the educational system and an interpellation of the modern school programme that it has fostered structures of inter-agency within the institution with characteristics of a reflexive communication where the subjects problematise as a group the object/objective of the activity system of which they form part, facing the tensions and contradictions that have intensified in the current context.

## Keywords

Activity systems - Agency - Socio-educational inclusion - Primary education

## Introducción

La aparición del virus Covid 19 en Wuhan, China y su ulterior expansión al resto del mundo constituye un hecho sin precedentes dentro de la historia del capitalismo moderno. Dentro de aquellos países en los que el Estado ha optado por aislar a los ciudadanos en sus hogares como medida preventiva, estos últimos se han visto indiscutiblemente afectados en su vida cotidiana, su economía, su salud, sus posibilidades de recreación, su acceso a la cultura, y a la educación.

En la República Argentina el 15 de Marzo se decretó la suspensión de las clases en todos los ciclos (inicial, primario, secundario, terciario y superior) como medida preventiva para evitar la circulación de gente y potenciales contagios dentro del transporte público y las instituciones. Este hecho repentino ha

producido diversos cambios en el Sistema Educativo a nivel Nacional, tanto en las modalidades de aprendizaje propuestas a los alumnos, como en el trabajo docente y las modalidades de enseñanza propuestas y el rol de los tutores en la educación de los/as niños/as bajo su cuidado.

El presente trabajo se propone analizar el impacto de las medidas de aislamiento en las estrategias de inclusión socio-educativa de los sistemas o sub-sistemas de actividad que componen el equipo escolar básico (equipo directivo, equipo de orientación escolar, equipo docente) de una institución de educación primaria del Gran La Plata.

El mismo forma parte de una investigación doctoral cuyo objetivo general es identificar y describir conceptualizaciones y modelos mentales situacionales que construyen, sobre la inclusión socio-educativa, agentes educativos escolares de colegios primarios del distrito La Plata analizando giros, cambios y re-significaciones en los mismos, entre el inicio y el cierre de prácticas de intervención de intercambio reflexivo. Se trata de un estudio relacional longitudinal prospectivo de investigación-acción que toma como unidad de análisis a tres sistemas o subsistemas en interacción que conforman un equipo escolar básico: el equipo orientador escolar, el equipo docente y el equipo directivo y tiene como unidad de observación a los miembros de los equipos escolares básicos de dos colegios primarios del distrito La Plata.

### **Marco Teórico Conceptual**

El constructo “sistema de actividad” constituye la unidad de análisis central de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (THCA), en la que se enmarca la presente investigación. Los sistemas sociales de actividad, ya en la *Segunda Generación de la Teoría* (Engeström, 1987, 2001a), se conforman como unidad de análisis apropiada para enfocar el trabajo y la praxis humana, al ser conceptualizados como sistemas de interacciones multitríadicas entre comunidades, normas, división del trabajo e instrumentos de mediación que ayudan a situar y comprender los objetivos e intenciones de los sujetos, así como el resultado de sus acciones. Estos sistemas de interacción integran a las personas que participan en el trabajo y la práctica, articulados en forma sistémica, dialéctica y genética a través de aspectos visibles e invisibles que operan en dicho sistema de interacciones y mediaciones (Daniels, 2015).

La teoría de la actividad es planteada por Engeström (2001a) en su desarrollo a través de tres generaciones que plantean giros expansivos de la teoría para el estudio de la actividad humana. (Engeström, 2001a; Larripa & Erausquin, 2008, Erausquin, 2013). La *tercera generación de la teoría de la actividad* toma como objeto de investigación los sistemas de actividad y sus evoluciones en el tiempo a través de ciclos de aprendizaje y transformación expansivos.

Engeström (2001b, 2009) plantea cinco principios del trabajo investigativo con los sistemas de actividad:

\* La **unidad mínima de análisis psicológico** es **un sistema de actividad en relación con otro/s sistema/s de actividad**.

Un sistema de actividad colectivo, mediado por artefactos y orientado a objetos, debe ser considerado en el contexto de sus relaciones en red con otros sistemas de actividad. Las acciones individuales y grupales son unidades de análisis relativamente independientes, pero están subordinadas y entrelazadas en un sistema de actividad vinculado a otros sistemas de actividad, lo que puede ser denominado meta-sistema (Erausquin, 2019).

\* Siempre **debe tenerse en cuenta la multivocalidad del sistema de actividad**. La división de trabajo, las capas socio-históricas acumuladas en sus artefactos y las redes de sistemas con las que inter-actúa producen distintos recorridos y posiciones para los participantes dentro del sistema. Esto constituye a la vez una fuente de problemas e innovaciones, demandando traducciones y negociaciones entre agentes y sistemas de actividad, que son fuente de conflicto e innovación.

\* Siempre **debe tenerse en cuenta que los sistemas de actividad tienen un carácter histórico, es decir, se forman y transforman en largos períodos de tiempo**. Sus problemas y potenciales sólo pueden entenderse en el contexto de esa historia. La historia debe estudiarse como historia local de la actividad y de sus objetos, y como historia de los instrumentos conceptuales y materiales que dieron forma a la actividad.

\* **Las contradicciones acumuladas por el sistema de actividad tienen un rol central y deben analizarse como fuentes de cambio y desarrollo**. Para Engeström, las contradicciones son inherentes a los objetos/objetivos de los sistemas de actividad y son la fuerza impulsora del cambio y el desarrollo de estos sistemas. Sin embargo no toda contradicción presente tendrá esta potencia, solamente las acumuladas históricamente. Estas últimas deben ser diferenciadas de aquellas tensiones que pueden encontrarse más superficialmente bajo la forma de tensiones y problemas situadas a nivel de las acciones a corto plazo (Roth y Lee, 2007; Engeström y Saninno, 2010). Así, las raíces de los conflictos pueden explorarse, cambiando del nivel conflictivo de la acción personal e interpersonal, al nivel contradictorio de la actividad, y viceversa.

\* **Los sistemas de actividad son susceptibles de realizar transformaciones expansivas a través de esfuerzos colectivos y deliberados por superar las contradicciones acumuladas**. Este tipo de transformaciones son las que deben favorecerse en el crecimiento y acceso a la novedad. Los sistemas de actividad pasan por relativamente largos períodos de transformación cualitativa, durante los cuales modifican sus objetos superando las contradicciones intra e intersistémicas en un proceso denominado aprendizaje expansivo. El mismo podría definirse como un tipo de aprendizaje donde los sujetos involucrados, al tomar contacto con las contradicciones históricamente acumuladas del sistema que se intensifican poniéndolo en riesgo, cruzan fronteras establecidas y crean redes que ayudan a tomar, analizar, modelar, construir, explorar y probar una nueva

relación inicial simple o nuevo germen de actividad abstracto, hasta **reconceptualizar** de manera concreta el objeto/objeto del sistema del que forman parte (Davydov, 2008; Saninno, Engeström y Lemos, 2016). El resultado de este aprendizaje será un objeto y concepto de la actividad radicalmente nuevos, más amplios y complejos (Engeström, 2001a; Engeström, 2008; Engeström y Saninno, 2010; Saninno, Engeström y Lahikainen, 2016; Oswald y Perold, 2007)

Para conceptualizar este proceso Engeström retoma el concepto de Zona de Desarrollo Próximo planteado por Vygotsky, como un espacio para transiciones expansivas desde las acciones a la actividad y de la actividad a las acciones que es necesario atravesar para moverse más allá de las contradicciones actuales en el seno de un aprendizaje expansivo.

En este sentido, el concepto de “estructuras de inter-agencialidad” y sus diferentes formas, se torna central a la hora de pensar posibles Zonas de Desarrollo Próximo en las actividades entre diferentes agentes y agencias, capaces de iniciar la construcción, en las escuelas, de una “cultura de resolución colectiva de problemas a través del aprendizaje colaborativo” (Daniels, 2003). La misma será a su vez capaz de generar a su vez competencia colectiva y distribuida en el sistema y entre los sistemas de actividad que se plantean en una necesaria conexión. Engeström et. al. (1997) distingue *tres estructuras de inter-agencialidad*: 1) la *estructura de coordinación*, en la cual los agentes desempeñan papeles preestablecidos, teniendo cada uno de ellos un objetivo diferente, sin percibir más allá de ese objetivo en cuanto al objeto de actividad del sistema, y siendo el guión predeterminado lo que unifica la actividad (reglas explícitas y *determinantes duros* que modelan regímenes de trabajo, y en cuya creación o modificación no participan los agentes, son previos a su incorporación al sistema); 2) la *estructura de cooperación*, en la cual los agentes interaccionan entre sí en el análisis y la resolución de un problema compartido, desde una aproximación espontánea por saber más sobre lo que está en juego, generalmente frente a una insatisfacción en la tarea, o una comparación con la de otro agente, pero siempre en el marco de lo prescripto por el guión sin cuestionarlo como lo que regula la actividad colectiva; finalmente, 3) la *estructura de comunicación reflexiva*, en la cual los agentes reflexionan sobre la acción, re-conceptualizando su propia organización, sus interacciones y el propio dispositivo en el que se ordena su actividad; se animan, de conjunto a interpelar, problematizar el guión, desde los cambios en la historia del objeto de la actividad y/o los intercambios entre diferentes agentes y agencias, que crean nuevas conciencias y potencialidades. Es en estas estructuras basadas en la comunicación reflexiva, que los agentes profesionales pueden pensar y pensarse en conjunto, más allá de los guiones pre-establecidos y de las posibilidades de comprensión y dominio individual, aprovechando instrumentos y direcciones ajenos para construir conocimientos, competencias e identidades de manera colectiva y distribuida (Erausquin, 2007, 2013).

Tomando la Teoría de la Actividad, como programa de investigación-intervención en contextos psicoeducativos (Erausquin, 2007, 2011) se analizarán las estrategias de abordaje de situaciones referentes a la inclusión socio-educativa dentro del contexto del aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Se entenderá por inclusión psico-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 construcción de sentido por parte de los actores (Erausquin y Bur, 2017), garanticen el derecho al desarrollo y aprendizaje 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. Implica la creación y el sostén de ambientes capaces de brindar apoyo emocional y cognitivo a los aprendizajes, en los que se construyen con-vivencias y conocimientos, y en los que todos los miembros de una comunidad pueden apropiarse participativamente de significados y sentidos, siendo parte y tomando parte en experiencias educativas, y tramitando metacognitivamente los conflictos que habilitan voces y miradas diferentes.

En el trabajo con inclusión psico-socio-educativa resultará esencial diferenciar:

- Intervenciones que apunten a la inclusión en un sentido restringido, es decir, a actividades particulares realizadas por el equipo conformado entre el Docente de Nivel, el Maestro de Inclusión, y el Acompañante Externo, con el niño-adolescente-joven-adulto con alguna discapacidad, y con 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 - el 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 la vez, 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 psico-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 y de conjunto una concepción que oriente las

prácticas (UNESCO, 2008), basándolas en ciertos lineamientos o núcleos duros, sin los cuales serían difíciles de lograr, o de poco alcance o con baja intensidad o relevancia (Terigi, 2014):

- Problematizar la escisión en que desemboca la contradicción entre la necesidad de incluir a todos en igualdad de derechos y la diversidad de condiciones en las que viven y crecen.
- Desnaturalizar la atribución de causas de problemas educativos a deficiencias supuestas en la *inteligencia* de los individuos, o a su pertenencia a contextos familiares y sociales “vulnerables” o “deficitarios” (Baquero, Tenti Fanfani y Terigi, 2004).
- 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 y acceso de 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 y en la participación horizontal, cooperativa y no jerárquica de todos en múltiples actividades. (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, desalentando soluciones rápidas, inmediatas para co-construir, en cambio, en contextos de incertidumbre, entramados de pequeños logros, potentes para seguir transformando.

Entonces, como la realidad es dinámica y cambiante, se requiere que los equipos educativos trabajen en forma sistemática y constante, en elaborar, probar, revisar y transformar las estrategias que apuntan a la inclusión socio educativa.

### **Metodología**

La investigación se basa en un estudio de caso transeccional descriptivo con abordaje cualitativo. El procedimiento analítico se focalizará en un análisis de contenido interpretativo sobre un corpus de entrevistas semi-dirigidas a miembros de los 3 sistemas o sub-sistemas que componen el equipo escolar básico de una institución de escolaridad primaria del Distrito de La Plata. La selección fue de tipo intencional basado en los siguientes criterios: dos miembros del equipo directivo, dos miembros del equipo de orientación escolar, dos miembros del equipo docente que trabajen actualmente en una institución de educación primaria en el distrito de La Plata.

El análisis de contenido interpretativo se centrará en tres ejes principales:

1. Condiciones que favorecen o dificultan la inclusión educativa de alumnos y alumnas, de docentes, de directivos, de orientadores, y de los lazos y los vínculos entre ellos.
2. Características de los vínculos entre los agentes educativos y los tutores o familiares que conviven con los/las niños/as en el aislamiento social, preventivo y obligatorio.

3. Características de la dinámica entre Equipos Directivos, Equipo de Orientación Escolar y Equipo Docente dentro del trabajo escolar en el aislamiento social, preventivo y obligatorio.

### **Resultados y análisis**

El encuadre teórico mencionado permite detectar una serie de contradicciones y potencialidades que se suceden dentro la actividad de los sistemas o sub-sistemas indagados para el trabajo con la inclusión socio educativa de los/as niños/as

Será de especial interés de la presente indagación, analizar las narrativas de los agentes y relevar sus interacciones en torno a los problemas a resolver, de modo de identificar en sus enfoques de los problemas y participación en intervenciones cuáles son las estructuras de inter-agencialidad conformadas, y hacia cuáles se comienza a configurar un cambio o transición abierto a la innovación en respuesta a las nuevas necesidades.

Dentro del eje que analiza las condiciones que favorecen y/o dificultan la inclusión socio-educativa en esta coyuntura todos los actores presentan a la conectividad como aquella herramienta eje que posibilita o impide el acceso de todos los niños a la educación. Por un lado, mantener la comunicación vía digital en esta coyuntura ha favorecido un vínculo más estrecho con algunos alumnos permitiendo trabajos más focalizados y particulares en aquellos casos que lo necesitan. Esto se lleva adelante enviando consignas adaptadas, distintas a las consignas grupales, a los tutores de los niños con necesidades educativas especiales.

Por otro lado, sumadas a las desigualdades en materia de salud, seguridad social, trabajo, vivienda, etc., la desigualdad en el acceso a la conectividad produce en esta coyuntura fuertes dificultades en el acceso a la educación en aquellos 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 relatan que la única estrategia que pueden sostener es entregar cuadernillos del ministerio de educación de la nación cuando se dan bolsones de alimentos para que puedan realizar las actividades.

En aquellos casos en que es posible algún tipo de conectividad las docentes encuentran como obstáculo la dificultad de algunas familias o tutores de 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 el tema del acompañamiento familiar se dificulta porque no tienen recursos, no saben cómo. Ahí uno tiene que acompañar más.

Este eje aparece como el principal punto de manifestación de las contradicciones y tensiones dentro de la institución escolar como sistema de actividad tendiente a la inclusión socio-educativa de los/as niños/as matriculados. Si bien podría argumentarse que la coyuntura marcada por la pandemia mundial y el aislamiento social preventivo y obligatorio constituye un hecho inesperado, tal situación solo ha empeorado las desigualdades y tensiones ya presentes: falta de acceso a recursos tecnológicos (agravados por el retroceso en políticas de mayor conectividad como el plan conectar igualdad), dificultades simbólicas de tutores para acompañar los procesos pedagógicos de los niños, prioridad comprensible de algunos grupos familiares a resolver situaciones de supervivencia básica antes que asegurar la educación de los/as niños/as etc. La novedad de la coyuntura actual podría ubicarse en el hecho de que estas desigualdades en algunos casos impiden la inclusión de algunos niños y niñas al sistema educativo al tener un nulo o casi nulo contacto con la institución. A su vez resalta la vital importancia de la asistencia de ciertos niños/as a la institución como único contacto con una propuesta pedagógica sistemática.

Finalmente este eje pone de manifiesto el poco espacio presente en el modo de trabajo cotidiano para pensar estrategias pedagógicas que incluyan a la diversidad de alumnos y alumnas con sus ritmos disímiles de aprendizaje en un programa común. Esto se manifiesta al tomar como ventaja poder trabajar de manera individual y separada con aquellos alumnos con necesidades educativas especiales sin tener que estar ocupándose simultáneamente de un grupo grande de alumnos.

En el eje relacionado a 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 ha estrechado y ha 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 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, que estuviéramos aunque no estuviéramos.”

En este eje puede observarse por un lado la aparición de pedagógica. Por otro lado la coyuntura actual pone en el centro la importancia del acompañamiento de tutores en la enseñanza de los/as niños/as y la dimensión afectiva como elemento de potencia y sinergia positiva para el vínculo pedagógico entre docentes-tutores-niños y de la importancia de la institución escolar en el acompañamiento y sostén afectivo por fuera de la dimensión y las ventajas de un vínculo en el cual puedan participar activamente en los proyectos pedagógicos de los/as niños/as a su cargo.

Finalmente, en relación al eje de la dinámica interinstitucional entre sistemas o subsistemas de actividad, dentro de esta coyuntura las entrevistadas han señalado en forma unánime que los vínculos entre los miembros del equipo directivo, docente y de orientación escolar se han estrechado significativamente.

DIRECTORA “Podimos sostener las REEB en serio (...). La pandemia permitió decir nos juntamos por zoom tal día. Primeros 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 areales 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.”

Ante la exacerbación de las contradicciones presentes en un sistema que pone en riesgo el objeto/objetivo del mismo aparece claramente la necesidad de una práctica que, apoyada en la comunicación reflexiva, pueda favorecer la agencialidad de los sujetos del sistema en cuestión para atravesar una zona de desarrollo próximo y desarrollar, probar y reformular prácticas mediante el cruce de fronteras creativo entre los conocimientos y prácticas que poseen y realizan unas y otras.

### **Conclusiones**

“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 aislamiento social, preventivo y obligatorio, si bien ha traído aparejado mayores dificultades para la inclusión socio-educativa de aquellos grupos sociales con acceso limitado o nulo a la conectividad digital, ha producido un quiebre tal en el guion pre-establecido del sistema educativo que ha obligado a los sujetos a generar respuestas inéditas. Las narrativas dan cuenta de un momento donde la inter-agencialidad dentro de la institución toma las características de una comunicación reflexiva que obliga a los sujetos a pensar y problematizar el objeto/objetivo del sistema de actividad del que forman parte y enfrentar las tensiones y contradicciones que, aunque previamente existentes, parecen haberse intensificado. La coyuntura actual ha interpelado el programa escolar moderno de tal manera que los sujetos, para seguir participando del sistema, se vieron invitados a realizar procesos reflexivos importantes sobre qué se enseña, qué es lo primordial, qué alcance tiene, para qué se enseña, con quiénes se enseña. El desafío de adaptar el sistema educativo al aislamiento social, preventivo y obligatorio ha favorecido la aparición de una célula germen (Davydov, 2008) para que, terminado el aislamiento, social, preventivo y obligatorio, puedan favorecerse procesos educativos más equitativos, participativos y justos que apoyados en procesos de reflexión crítica e interdisciplina puedan co-construir entramados para brindar progresivamente más y mejores propuestas educativas inclusivas y de calidad.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Baquero, R., Tenti Fanfani, E. & Terigi, F. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. En *Novedades Educativas*, 168, (pp.18-31).
- Daniels, H. (2003) “El nivel institucional de regulación y análisis” (cap. 5) en *Vigotsky y la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós. Temas de educación.
- Daniels, H. (2015) “Mediation: An expansion of the socio-cultural gaze”. *History of the Human Sciences*, 2015, Vol.28 (2) 34-50.
- Davydov, V. V. (2008). Problems of developmental instruction: A theoretical and experimental psychological study. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Engeström, Y. (1987) *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y., Brown K., Christopher L.C. y Gregory J. (1997) “Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work” en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Engeström, Y (2001a). 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 *Estudiar las prácticas Chaiklin S. y Leave J. (comps.)*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Engeström, Y. (2001b). *Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization*, *Journal of Education and Work*, 14:1, 133-156.
- Engeström, Y. (2008) *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2009) “The future of Activity Theory: a rough draft”, en Sannino, Daniels et al. (ed.) *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y y Sannino, A. (2010). *Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges*. *Educational Research Review* 5 (2010) 1-24.
- Erausquin C., Basualdo M. E., González, D., García Coni A. & Ferreira, E. (2005). Modelos mentales de intervención profesional sobre problemas situados en distintos agentes educativos: conquistas y desafíos en el siglo XXI. *Actas del 30° Congreso Interamericano de Psicología*. Buenos Aires.
- Erausquin C., Basualdo M.E. & González D. (2006). Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de “psicólogos en formación” sobre la intervención profesional en problemas situados. *Hacia una dialéctica de la diversidad*. Anuario XIII de Investigaciones, Facultad de Psicología UBA. Año 2005.
- Erausquin C. (2007) “Modelos de intervención psicoeducativa: sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en instituciones educativas”. *Ficha de Curso Posgrado UBA*. Publicación interna Facultad de Psicología UBA.
- Erausquin C. (2011). *Desafíos de la Intervención de Psicólogos y otros Actores frente a Problemas de Violencias en Escenarios Educativos*. En V Congreso Marplatense de Psicología: la psicología en el porvenir de la cultura: el semejante, entre el enemigo y el desamparado. Mar del Plata (Argentina): Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Erausquin, C. (2013) La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos. *Revista de Psicología Segunda Época* (13), (pp.173-197). La Plata: EDULP.
- 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", publicado en *Memorias de XIV Jornadas Internacionales de Psicología Educacional Desafíos de la Psicología Educacional de cara al siglo XXI: teoría, investigación e intervención*, Tucumán, setiembre de 2014.
- Erausquin, C. y Basualdo, M.E. (2017) "El giro contextualista", en Erausquin C., Bur R. (comps y edit.) (2017) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde la perspectiva sociocultural*. ISBN 978-987-42-4584-7 <https://www.academica.org/cristina.erausquin/583.pdf>.
- Erausquin C., y Bur R. (2017) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde la perspectiva sociocultural*. ISBN 978-987-42-4584-7 <https://www.academica.org/cristina.erausquin/583.pdf>.
- Erausquin, C., Denegri A., D'Arcangelo M., Iglesias I. (2017) *Inclusión social y educativa: rol de la escuela en la construcción del sujeto ético. Implicación de agentes psico-educativos en vivencias configuradas entre Universidad y Escuelas*. Ficha de Cátedra Psicología Educacional Facultad de Psicología UNLP.2018.
- Erausquin C., Zabaleta V., Denegri A., Iglesias I., Marder S., Michele J., Segura Lucieri J., D'Arcangelo M. y Corvera G. (2018). *Interpelando entramados de experiencias. Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas*. La Plata, Provincia de Buenos Aires: Editorial de la Universidad de La Plata: EDULP.
- Erausquin, C. (2019). *Aprendizaje expansivo de agentes educativos*. M1: Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. M2: Aprendizaje Expansivo de agentes educativos. Manual de uso. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: PsiDispa. <https://www.academica.org/cristina.erausquin/634>
- Larripa, M. y Erausquin, C. (2008) Teoría de la actividad y modelos mentales: Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anu. Investig.* [online]. 2008, vol.15 [citado 2018-03-28], pp. 0-0 . Disponible en: . ISSN 1851-1686.
- Narodowski, M. (2008) La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *REICE* Vol. 6 N° 2.
- Oswald, M.M., Perold, M.D. (2011). Doing reasonable hope within a cultural-historical activity framework. *South African Journal of Higher Education*, Vol. 25(1), pp 22-40
- Postholm, M.B. (2015) Methodologies in Cultural-Historical Activity Theory: The example of school-based development. *Educational Research*, Vol 57 (1), pp 43-58.
- Roth, W.L y Lee, Y. (2007). "Vygotsky's Neglected Legacy": Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Research*. Vol. 77 (2), pp 186-232
- Sannino, A., Engeström Y. y Lahikainen, J. (2016). "The dialectics of authoring expansive learning: tracing the long tail of a Change Laboratory". *Journal of Workplace Learning*, Vol. 28 (4), pp. 245-262.
- Sannino, A., Engeström, Y y Lemos, M. (2016) Formative Interventions for Expansive Learning and Transformative Agency. *Journal of the learning sciences*, Vol. 25 (4), pp 599-633.
- Terigi F. (2014) La inclusión como problema de las políticas educativas. En M. Feijoo & M. Poggi, *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión* (pp. 217-234). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- UNESCO (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*.