

XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXI Jornadas de Investigación. XX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VI Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2024.

## **Vivencias de psicólogos y docentes interviniendo en contextos atravesados por desigualdad y desafíos para la inclusión educativa. En la era del transhumanismo cibernético, ¿cómo definir subjetividad, lazos, historia, conciencia, futuro?.**

Erausquin, Cristina.

Cita:

Erausquin, Cristina (2024). *Vivencias de psicólogos y docentes interviniendo en contextos atravesados por desigualdad y desafíos para la inclusión educativa. En la era del transhumanismo cibernético, ¿cómo definir subjetividad, lazos, historia, conciencia, futuro?.* XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXI Jornadas de Investigación. XX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VI Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-048/694>

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

*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>.*

# VIVENCIAS DE PSICÓLOGOS Y DOCENTES INTERVINIENDO EN CONTEXTOS ATRAVESADOS POR DESIGUALDAD Y DESAFÍOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. EN LA ERA DEL TRANSHUMANISMO CIBERNÉTICO, ¿CÓMO DEFINIR SUBJETIVIDAD, LAZOS, HISTORIA, CONCIENCIA, FUTURO?

Erausquin, Cristina

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

## RESUMEN

El trabajo tiene como objetivo desarrollar reflexiones y deconstrucciones en la discusión de trabajos de investigación de integrantes del Proyecto UBACYT “Apropiación participativa de saberes, experiencias y herramientas psico-socio-educativas en entramados de actividad inter-agenciales”. Indagaciones se realizaron en escuelas secundarias de tres regiones de Argentina y una universidad extranjera, con poblaciones con vulnerabilidad socioeconómica, desigualdad, migraciones, contrastes culturales, ruptura del lazo social, futuro de incertidumbre. Identificaron modelos mentales situacionales de profesionales psico-educativos y docentes, con problemas, intervenciones, herramientas, resultados y estrategias psicoeducativas para operar sobre aprendizajes y trayectorias. Cuestionarios de Situaciones Problema de Intervención e Instrumentos de Reflexión sobre Prácticas recogieron datos, utilizando Matrices de Análisis Multidimensional de Prácticas y de Aprendizaje Expansivo. Marco teórico: conceptualización de Vygotsky de vivencia como unidad de análisis de conciencia, significado y sentido del “habla interna” como interiorización del lenguaje social y apropiación de sentido. La “re-mediación de la memoria colectiva” de conflictos y contradicciones elaboraría horizontes de desarrollo, desde epistemología y ética vygotskiana. Resultados destacan participación creciente de profesionales, enfocando problemas complejos en trayectorias educativas y convivencia escolar. Emergen acciones como narrar, intercambiar, pero no comparar, debatir, interrogar. Nudo crítico: ausencia de intercambio inter-agencial reelaborativo de vivencias para la re-mediación de memoria colectiva.

## Palabras clave

Vivencia - Aprendizaje expansivo - Remediación - Memoria colectiva

## ABSTRACT

EXPERIENCES OF PSYCHOLOGISTS AND TEACHERS INTERVENING IN CONTEXTS WITH INEQUALITY AND CHALLENGES FOR EDUCATIONAL INCLUSION. IN THE ERA OF CYBERNETIC TRANSHUMANISM, ¿HOW TO DEFINE SUBJECTIVITY, BONDS, CONSCIOUSNESS, HISTORY, FUTURE?

Objective: to develop reflections and deconstructions into discussion of research by members of UBACYT Project “Participatory appropriation of knowledge, experiences and psycho-socio-educational tools in inter-agency activity frameworks”, Faculty of Psychology, UBA. This research was developed in secondary schools of three regions of Argentina and a foreign university, with socioeconomic vulnerability, inequality, migrations, cultural contrasts, rupture of social bond, future lived as hopelessness. Situational mental models of psycho-educational professionals were analyzed, examining problems, interventions, tools, results and psycho-socio-educational strategies on school learning and educational trajectories. Intervention on Problem Situation Questionnaires and Reflection Instruments on Practice were used in research and Multidimensional Analysis Matrix and Expansive Learning Matrix (Erausquin). Theoretical framework includes Vygotsky’s conceptualization of experience as unit of analysis of consciousness, meaning and sense of “internal speech” as internalization and “re-mediating of collective” memory (Engeström), conflicts and contradictions analysis from Vygotskian epistemology and ethics (Del Río, Alvarez). Results highlight educators participation focusing on complexity of problems of educational trajectories and coexistence at school. Complex interventions emerge as collaborative work, narrating, exchanging, but less comparing, debating, questioning meaning and power of action. Absence of collective reelaborative reflection on experiences and poor re-mediating of collective memory are analyzed as critical knot.

### Keywords

Experience - Expansive learning - Re-mediatization - Collective memory

**Marco Teórico.** El trabajo enfoca el aprendizaje estratégico y expansivo de estructuras inter-agenciales, interdisciplinarias y en ocasiones inter-institucionales, su apertura al aprendizaje a partir del conflicto y las contradicciones, mediante reflexión sobre la historia colectiva y compartida, reelaborada en la escucha y en la acción, para la construcción individual y colectiva de un futuro con transformaciones. Se entrama el enfoque socio-histórico-cultural de Lev Vygotsky con el de autores postvygotskianos contemporáneos, como Pablo Del Río y Amalia Alvarez y (2023), que generan, en el dominio epistemológico y ético, novedades para la *caja de herramientas* de nuestra ciencia. Mediante la comprensión reelaborativa del significado de “vivencia” (*perezhivania*, Vygotsky, 1934) en la hermenéutica vygotskiana, dialogan a través de los tiempos con desafíos y riesgos actuales de la Inteligencia Artificial (IA) y el transhumanismo cibernético. “Vivencia” es la unidad de análisis postrera creada por Vygotsky para entender el desarrollo y la constitución subjetiva, articulando acción, emoción y cognición, cuerpo y mente, individuo y sociedad, el yo y el otro. “Experiencia emocional atribuida de sentido en el seno de una situación social del desarrollo” (id.1934): la vivencia habita la subjetividad, mientras se construye, como drama y como prisma, atravesándola y a la vez refractándola. Su relevancia en este trabajo se debe a que el proyecto de investigación desarrolla siempre una fase exploratoria con “escucha activa” de las vivencias de educadoras, docentes, preceptoras, tutoras y orientadoras, en su mayoría mujeres, reflexionando sobre su práctica en escuelas secundarias públicas, y articulando nuestra reflexión como profesionales, investigadoras, educadoras. Recuperando lo realizado y conceptualizado a lo largo de treinta años de Investigación y Extensión en escuelas de CABA, Gran Buenos Aires y Río Negro, pero también de México, desde las Facultades de Psicología UBA, Psicología UNLP y Humanidades UNLP, en Argentina, y la Facultad de Psicología en Universidad Autónoma de México, y otras unidades académicas, así como participantes en la Investigación-Acción Participativa desarrollada durante 2022-23 en el Proyecto de Investigación CONICET PIO 009 2022-2024.

**Marco epistemológico y ético.** Revisaré lo que plantean Pablo del Río y Amalia Alvarez en un artículo recientemente publicado por *Studies on Psychology* en inglés y castellano; “¿Humanismo o transhumanismo? Las escisiones del pensamiento y la deriva tecnológica de la ciencia, una crisis para la psicología” porque lo considero relevante para la temática de indagación. Nuestra disciplina, según los autores, estaría frente a una nueva *crisis* - recordando la tesis de Vygotsky en “El significado histórico de la crisis de la psicología” -, ya que pretende ser gobernada - o desplazada - por la deriva contemporánea de la Inteligencia Artificial

(IA), nacida de la inteligencia humana, pero que pretende escindir y crear un transhumanismo digital (Del Río, Alvarez, 2023). ¿A qué modelos de futuro conducen esas escisiones y visiones de la realidad? “Hoy se pretende desconocer no sólo la evolución - que podría ser discutible - sino la existencia de una *historia de lo humano*”, plantean los autores. Este transhumanismo propone integrar - o reducir - la vida al modelo tecnológico mediante diversas ingenierías, sin excluir de ello a la vida humana, postulando en su forma más extrema la sustitución total de lo vivo por lo tecnológico. Una nueva escisión, entre lo vital y la manipulación inteligente del entorno preprogramada. Sin escisiones no habría habido ciencia y es un primer paso, pero si todo es escisión y se niega la complejidad y los cambios a través de la historia, las escisiones, fundantes de todo análisis, se transforman en tóxicas y se anquilosan. Requieren un camino hacia la síntesis, que genera y es generado por los cambios en las vidas de los seres humanos. Esto ya Vygotsky anticipaba, en esa Tesis, en su crítica al “imperialismo” de la ciencia, pretendiendo el dominio del mundo y de la vida con un concepto, que proviene de un solo hecho y que luego se transforma en la explicación de todo. Y ese cambio se le estaría requiriendo a la Psicología. Otra alternativa es asumir la necesidad de las transiciones, las diferencias, las contradicciones y el conflicto, no para lograr su supresión ni supremacía, sino para co-construir una nueva unidad sobre la base de la integración de lo opuesto y lo diferente en la conciencia. Ese es el *desafío*. Para ello es necesario ver el proceso de cambio en el mundo y la relación con él del humano, no como un proceso fijo, inerte, mecánico-tecnológico, sino como proceso vivo, relacional, fluido. “El error, en la vida y en la ciencia, no se debe a la falta de control, sino a la falta de relación entre los opuestos. Lo primero excluye la libertad, lo segundo lo requiere. Lo primero excluye el error. Lo segundo lo requiere, como paso inevitable para el entendimiento” (Del Río, Alvarez, 2023). La *cibernética de primer orden* postula una relación unilateral, de poder con el objeto y así se sitúa fuera o al margen de la ética, sin asumir que el *feedback* es esencial y circular y el control no puede estar en ninguno de los extremos sino entre ellos. La interdependencia es el centro de la lógica de los *sistemas complejos* y de la ciencia construida con esa lógica (Morín, Bateson, Maturana, Sagan, Margulis, Latour, integran esa concepción, y también el denominado “segundo orden” de la cibernética). La psicología de Vygotsky, según Vassilieva y Zavershneva (2020), especialmente en la etapa final de su vida (1930 a 1934), es una psicología proyectada al futuro. En esa etapa, Vygotski esboza el planteo de la construcción de la *conciencia* como un proyecto continuado de desarrollo psíquico integrado hacia la *libertad*; considerando lo humano como un proceso de desarrollo continuo. Contempla el evolucionismo humano como un proceso reiniciado en cada nueva cultura y cada nueva persona, liberándolo de su anterior reclusión en la herencia. Concibiendo a la historia como algo que se sigue escribiendo desde las fuerzas vitales, con luchas y contradicciones, hacia lo que trasciende el control y la predicción absoluta del

futuro. El homo faber aprende a fabricarse a sí mismo apoyado en la historia y de allí concibiendo el futuro. La *mediación* de la acción humana mediante herramientas psicológicas, semióticas, difiere de la de herramientas materiales. Porque el humano las hace y rehace desde su historia y hacia la libertad, las recrea en sus significados y sentidos en la interrelación y comunicación con otros, en un complejo proceso de transformaciones no totalmente predecibles. La interiorización es un proceso de transformación que se nutre con lo que encuentra en el camino, recuerdos, conscientes o no, aglutinaciones, desprendimientos, deseos, emociones. El supuesto de continuidad tecnológica e inserción de funciones enteras “para perfeccionar lo humano” - *cibernética de primer orden* - descansa en la idea de que los humanos son epistemológicamente asimilables a mecanismos y carecen de libertad. Asumir eso es metodológicamente muy útil, para el poder y quienes lo detentan, ya que al no reconocer en el sujeto ‘aumentado’ con funciones injertadas ninguna autonomía, se levantan restricciones morales y legales a lo que es una innovación tecnológica más. El principal objetivo de la *enseñanza*, otro tema de interés para esta indagación, a su vez, debería recuperar la historia de los procesos, no solo conceptual, sino instrumental y procedimental (del Río, 1987), y no sólo exigir el resultado esperado siguiendo con exactitud ciertos pasos, sin percibir ni expresar nada distinto ni propio del que aprende. Es función deseable de la tecnología provocar y posibilitar desarrollo, no sustituirlo. “Tras la filosofía del transhumanismo ciborg se esconde la ilusión, mágica y engañosa, de lograr desarrollo psíquico sin actividad y sin esfuerzo, de comprar la vida sin vivirla, de llegar a metas sin camino” (Del Río y Alvarez, 2023). Se ha antepuesto el control y la centralización que pueden desear los poderes que lo impulsan, sobre los objetivos vitales de los humanos. “El cambio social, que persigue la educación y la psicología en su concepción contemporánea del desarrollo, cuestiona sacrificar la validez y la libertad para asegurar la fiabilidad y el control y sostiene que ello equivale a restringir la diversidad de la vida y de la cultura”. Estos autores sostienen que desde la episteme tecnológica, está en curso la escisión (decoupling) de la inteligencia y la conciencia. ‘La inteligencia se está desacoplando [decoupling] de la conciencia’ (Harari, 2017)

En los dos modelos cibernéticos - primero y segundo orden - se valora la importancia del *lenguaje*, pero en un caso es el lenguaje computable, con código definible, en el otro no. El lenguaje es un instrumento poliédrico. Opera referentes en el mundo exterior o en su simulacro interior, pero opera también intenciones y constructos de conciencia. El diálogo impone la necesidad de alcanzar la comprensión mutua con el otro. En él chocan intenciones y un mundo de observadores diversos, enfocados por la *cibernética de segundo orden*. El diálogo impide considerar el lenguaje exclusivamente como un código objetivo formal y por eso es la forma de lenguaje primigenia y más empleada en la vida cotidiana, como ya señalara Bajtin (Bakhtin, 1981), para quien el diálogo surge justo en la frontera entre diferentes con-

ciencias, en su relación misma. “Para comprender el lenguaje ajeno nunca es suficiente comprender las palabras, es necesario comprender el pensamiento del interlocutor. Pero incluso la comprensión del pensamiento, si no alcanza el motivo... , es una comprensión incompleta. (Vygotski, 1990) “Si la IA, en el modelo cibernético de primer orden, se ve obligada a eliminar la mitad del lenguaje porque no conoce nuestro interior, si nosotros nos vemos obligados a eliminar la mitad de nuestra psique porque no encaja en el lenguaje exterior de las máquinas, si cada uno de nosotros habitara un mundo algoritmizado y homologado según los modelos de la IA eliminaríamos nuestra riqueza semántica interior, que es el corazón de la naturaleza biológica y cultural humana” (Del Río y Alvarez, 2023) Compartimos con los autores del trabajo citado nuestra convicción ética y epistemológica, centrada en la investigación y en la intervención en y entre la psicología y la educación, indagando procesos que propician - o no - el desarrollo de una persona como sujeto desde su relación con los demás, entre el pasado y su revisión en vistas al futuro. Y “en estos momentos de crisis, que vive la humanidad, se requiere que las ciencias recuperen su protagonismo y conjuguen de nuevo la voz activa. ... la ciencia necesita recuperar su intencionalidad” (Del Río, y Alvarez, 2023).

**Objetivo:** Desarrollar reflexiones, interpelaciones y deconstrucciones a partir de la discusión reelaborativa de trabajos de investigación de integrantes del Proyecto UBACYT, desde mi función como Directora del Proyecto UBACYT 2020-2023 “Apropiación participativa de saberes, experiencias y herramientas psico-socio-educativas en entramados de actividad inter-agenciales”, en Facultad de Psicología UBA.

**Metodología.** Se administraron Cuestionarios sobre Situaciones-Problema e Intervenciones Educativas y Psico-socio-educativas (Erausquin, 2019) en el marco de situaciones dialógicas. Las docentes y orientadoras produjeron por escrito relatos, desarrollando una situación-problema de su práctica y respondiendo a diversos ejes de indagación: los antecedentes del problema, las características del contexto y de la situación, dónde estaban localizados los conflictos, qué sujetos, relaciones y/o tramas involucraban. Relataron también los distintos momentos de la intervención, quienes participaron en acciones y decisiones, sobre quiénes y qué se intervino y por qué, con qué objetivos y en base a qué acciones de ayuda, orientación e indagación. Describieron las herramientas utilizadas y su fundamentación, los resultados de su intervención y la atribución de éstos a diferentes factores, en un despliegue que incluye, en muchos casos, la reflexión sobre la propia acción (Schön, 1992). Se identificó cómo las agentes conciben las estrategias que construyen frente al dilema de calidad o inclusión y cómo impactaron la pandemia de Covid19 y el ASPO en la desigualdad social y educativa. Se reconstruyó qué *entramados* (Cazden, 1991) sociales, políticos, inter-sistémicos, posibilitaron - o no - construir prácticas efectivas

para defender el derecho de todos a la educación. Se analizaron relatos así contruados con la Matriz de Análisis de Modelos Mentales de Intervención Psico-socio-educativa y de Práctica Docente sobre Problemas Situados en Contexto Educativo, en sus dimensiones, ejes e Indicadores (Erausquin 2019). Se trabajó con ejes metodológicos de investigación-intervención de la Tercera y Cuarta Generación de la Teoría de la Actividad (Engeström et al., 2020, Erausquin et al. 2022), articulando sentidos y significados del trabajo de docentes, directivos y orientadores psico-socio-educativos enfocando contradicciones e historia de los escenarios, grupos y equipos de trabajo sobre la diversidad y la desigualdad, la comprensión del “otro”, los sinsentidos, el abordaje de la violencia en la convivencia de estudiantes y docentes, y en algunos casos, el “*cruce de fronteras*” entre instituciones formales y agencias informales, comunidades y Estado. Emergieron indicios de potencias y resistencias, al sentirse acompañados los y las profesionales en formación, formados y formadores en la utopía colectiva fundante de construir algo mejor, que aun no está y que ya nos olvidamos de diferenciar de lo que sí está. La recolección de datos también incluyó observaciones de aulas y recreos, entrevistas a orientadoras, docentes y directivos, talleres con estudiantes al inicio y fin de ciclo y específicamente el análisis de Instrumentos de Reflexión sobre la Práctica a Investigadores y Extensionistas (Erausquin, 2019), realizado con la Matriz de Aprendizaje Expansivo (Marder, Erausquin, 2019), que posibilitó elaborar en los últimos años, en forma multidimensional y cualitativa, diferentes datos, entrelazando acciones de Prácticas Profesionales Supervisadas de Psicología Educacional, Proyectos de Extensión Universitaria, de Investigación y de Investigación-Acción Participativa (IAP, 2022).

### Discusión del análisis de datos.

#### Nudo Crítico en aprendizaje expansivo y estratégico.

Elegiremos para la reflexión un Eje de la Matriz de Aprendizaje Expansivo que se constituye como Nudo Crítico, para desarrollar las articulaciones más inteligibles, que como tales emergen de trabajos de indagación de los investigadores del Proyecto. Los elijo para reflexionar en algunas líneas centrales del pensamiento de Lev Vygotsky, leído por autores como Amalia Alvarez y Pablo Del Río, poniendo en diálogo su concepción de la conciencia y la mediación con los desafíos e ilusiones del transhumanismo cibernético, a propósito de la Inteligencia Artificial (IA) y el Chat Box.

Uno de los *nudos críticos* del análisis revisado aquí es el de la *re-mediación de la memoria colectiva como aprendizaje expansivo*, recuperando el problema de la intervención profesional sobre un problema identificado, para reelaborarla a los fines de construir un futuro que pueda transformarnos a unos y otros y a la realidad en la que vivimos. (Engeström, 1992, 2021). El *nudo crítico* que emerge en los hallazgos de investigadores es el de las respuestas en el Eje Historización del Problema, articulándolo con el Eje Atribución de los Resultados, utilizando la Matriz Multidimensional

de la Práctica Psicoeducativa y Educativa (Erausquin, 2019). También involucra los Ejes de Historización, Diversidad y Contradicciones y Cambio, vinculados al análisis de “vivencias” y “aprendizaje autopercebido”, cuyo análisis enfocamos con la Matriz del Aprendizaje Expansivo (Marder y Erausquin, 2018, en Erausquin, 2019). En cuanto al problema, la historización del mismo está siempre acotada, aunque se perciba y dimensione al problema en su complejidad y multiplicidad de interrelaciones, no se indaga en su historia - ni escolar, ni familiar, ni de otras esferas -, ni se interrelacionan interrogantes sobre sus interrelaciones. En la intervención, tampoco aparece la oportunidad para la indagación de razones diversas que ocasionaran el problema. Por lo tanto en el análisis de los resultados, la atribución suele referirse a la eficacia o no de la intervención sobre el problema, pero no a la acción de otros factores que contribuyen o podrían contribuir a su solución. La historia suele estar desconectada y mucho más la posible interrelación entre diferentes historias. Y eso limita, no sólo lo que puede operar para que “la historia se repita”, sino también la reflexión reelaborativa de lo que se hizo y, si fue importante la intervención, qué dejó por hacer porque no se pudo, y qué motoriza para hacer lo que falta el recuerdo de lo que se hizo, de lo que “hicimos juntos” - sea docente y alumnos, psicólogo o psicopedagogo en rol de orientador con docente, con familias o con alumno/s -. Y al año siguiente, todo empieza de nuevo “atajando todo lo nuevo que se viene”, reglamentaciones, directivas, instrucciones, nuevos y viejos problemas de los chicos, de los jóvenes. Y “ya no hay tiempo” para recordar, ni reelaborar, ni sostener ese valor para continuar la línea de desarrollo de acciones con lo que falta, incorporando nuevos factores, pero también nuevos acuerdos, nuevas crisis y contradicciones. Así se pierden también nuevas formas de hacer lugar a las diferencias y contradicciones para cambiar el contexto, haciendo lugar a las diferencias, pero que ya no son las mismas sino aunque sea un poco diferentes después de nuestra acción conjunta. El hallazgo es que no suele haber diferentes antecedentes interrelacionados, o si los hay, no aparece *retroalimentación retroactiva*. Ese *nudo crítico* descubierto en el análisis con la primer Matriz, en el análisis del problema, de la intervención y de sus resultados, vuelve a reflejarse al utilizar la segunda, Matriz de Aprendizaje Expansivo. Es que al preguntar cuál es su vivencia, y qué es lo que cree haber aprendido en esa experiencia con esa intervención que relató, y especialmente en la respuesta a la pregunta por el aprendizaje autopercebido o percibido en los otros y en la respuesta a “¿qué cambiaría hoy de lo que hizo-hicieron si se enfrentara, desde el mismo rol a intervenir en una situación problema similar?”. Les resulta muy difícil a los agentes retomar estas elaboraciones, saben o recuerdan lo que hicieron, pero el recuerdo es de algo puntual, que detuvo lo que había que detener, que tal vez cambió un poco el clima grupal de alumnos y docentes. Pero la reflexión, individual y colectiva sobre lo que puede retomarse de lo que se hizo y lo que faltó, pero también lo que se puede incorporar como recursos y herramientas, o agencias activamente vinculadas, re-

vitalizadas por su participación en la intervención - muchas veces parcialmente exitosa, relevante para quienes participaron -, en general no aparece integrado en la indagación. Y la dificultad se manifiesta aun más, si se rastrea cómo se reelabora la historización del acontecimiento, incluyendo el registro escrito de esta experiencia para su reflexión compartida, dispuesta como punto de partida al año siguiente, o meses después. Y aun mucho más se manifiesta la dificultad en la percepción de las diversidades y contradicciones que evidencian muchos conflictos y problemas que abordan, desde su propia comprensión, la de los agentes con los que trabajó, los alumnos destinatarios, e incluso sus familias. Muy difícilmente se abre tema de en qué consisten los conflictos y qué advierten sobre la percepción de las diferencias, las contradicciones en pensamientos y palabras, sentires y decires en nuestra sociedad, no sólo escolar, y cómo se resuelven en la posibilidad - y la potencia - de expandir los horizontes de nuestras miradas sobre el mundo y la construcción de futuro por parte de los y las jóvenes estudiantes, para ayudarlos a expandir las suyas. Ya que incluso la resistencia de estos actores o agentes, a la propia indagación o a la intervención de otras agencias, puede involucrar *cortocircuitos* - como plantea Sannino, 2012 -, que representan una *resistencia* a que el otro me imponga un modo de hacer las cosas, pero también reflejan la necesidad de empoderarme e identificarme con lo propio, tal vez iniciando la apertura a algo nuevo, que todavía no conozco bien y quiero descubrir por mí mismo, y que requiere tiempo y confianza para instalarse.

### Inter-agencialidad y sus diferentes estructuras en la Teoría de la Actividad

En el análisis de interacciones y producciones desarrolladas en el trabajo de investigación en los espacios ya descritos, es relevante la noción de *interagencialidad* (Engeström, 2001) para analizar la *construcción conjunta de problemas e intervenciones* entre agentes involucrados en contextos de práctica. Engeström distingue *tres estructuras de inter-agencialidad: la coordinación, la cooperación y la comunicación reflexiva*. En la *coordinación*, los agentes desempeñan papeles prescriptos, teniendo cada rol un objetivo diferente y siendo el guión preestablecido lo que unifica la actividad, como las normativas que modelan regímenes del trabajo escolar. En la *cooperación*, los agentes enfocan el análisis y la resolución de un problema compartido y su significado. En el marco de lo prescripto por el guión, intentan conceptualizar y resolver problemas de maneras negociadas. Interaccionan entre sí, sin cuestionar al guión ni las reglas. En la *comunicación reflexiva*, los agentes re-conceptualizan su propia organización, sus interacciones y el dispositivo en el que se ordena su actividad, incluyendo al guión y las reglas prescritas. Las estructuras de inter-agencialidad, si bien han avanzado de la coordinación a la cooperación con el trabajo realizado desde dentro y fuera de la escuela, y el cambio en las mentalidades, muy difícilmente asumen la forma de la *comunicación reflexiva*. En las indagaciones, el flujo interactivo entre agentes se detiene

cuando se logra detener la urgencia que produjo el problema situado en contexto. Es escasa la reelaboración posterior, ya llegan “los nuevos problemas”, “no hay tiempo” y los sueldos son escasos, lo cual es indudablemente significativo y cierto. Pero así el sistema de actividad nunca aprende de sí mismo, o la agencia humana, individual y colectiva, no deconstruye al círculo repetitivo del sistema, animándose a imaginar cómo no dejarse llevar por su reproducción sin pensar siquiera en la posibilidad de transformarlo.

En la misma dirección surge la importancia de las *acciones del recuerdo y el olvido en las instituciones* (Engeström 1992). Engeström (1992) postula que *recordar* es esencialmente un movimiento recíproco entre dos polos de dos ejes: uno tiene en uno de sus extremos *acciones de recuerdo secundario - sobre la agencia y la actividad -* y en el otro hay *acciones de recuerdo primario - sólo sobre el objeto de la acción -*; mientras tanto, el otro eje se constituye entre *acciones de recuerdo mediante ayuda externa y acciones internas de recuerdo*. Mediante *acciones de recuerdo primarias*, los/as agentes escolares suelen obtener información individual sobre el alumno o su familia a través de entrevistas a padres, reuniones con docentes o directivos o profesionales extraescolares, y eso significativamente es lo que se registra en legajos, en historias clínicas, etc. Ello lleva sensiblemente al *olvido de la historia del propio sistema de actividad en relación con el problema*, no se consideran las huellas de la propia actividad del sistema, de cómo se hacían o se hicieron las cosas en el pasado. Cuando hay mayor apertura a *acciones secundarias del recuerdo*, a menudo mediante ayuda externa - personas significativas que estuvieron antes junto con los que llegan - se llega a preservar y recuperar huellas del pasado de la propia actividad, la acción se modifica y las intervenciones dejan huellas en el sistema. Por eso, esas acciones del recuerdo apuntan a la transformación *estratégica* de la actividad, creando nuevas herramientas para mediar con el problema y sus significados. La *interagencialidad* y la *historización*, se convierten en condiciones de posibilidad de *la expansión del aprendizaje* (Engeström 2001, Yamazumi K. 2009), es decir, de una nueva cualidad *en el proceso de construcción de conocimiento*. Esa expansión rompe el *encapsulamiento* del aprendizaje e implica una transformación cualitativa del sistema. Los principios del *aprendizaje expansivo* estructuran una *metodología de investigación-intervención* apropiada para organizar experiencias de cambio y formación profesional. Se trata de promover la reelaboración de cómo los actores aprenden *en, desde y para* sus prácticas, que, definidas cultural, social e históricamente, son susceptibles de ser modificadas. Las historias se entrelazan en un marco de dialogicidad, negociación y co-configuración entre diversas experiencias y visiones (lo cual connota su naturaleza conflictiva). Una *zona de potencial desarrollo* subraya, dialógicamente, reajustes del sistema, con re-organización y desplazamiento socio-históricos de conocimientos profesionales.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed.). University of Texas Press.
- Casal V., Néspolo M.J. (2018). Formación de educadores: la narración como eje del saber sensible para la inclusión. (55-62). En Casal, V. y Néspolo, M.J. (comps) *Formación de educadores para la inclusión educativa. Posiciones, miradas, recorridos y experiencias*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Del Río, P. y Alvarez, A. (2023). Humanism or transhumanism? Scissions of thought and the technological drift of science, a crisis for psychology (¿Humanismo o transhumanismo? Las escisiones del pensamiento y la deriva tecnológica de la ciencia, una crisis para la psicología) *Studies in Psychology- Estudios en Psicología*. DOI: 10.1080/02109395.2023.2253111. Routledge. ISSN: (Print) (Online) Journal homepage: <https://www.tandfonline.com/loi/redp20>.
- Dome, C. (2015). Co-configuración de aprendizajes e intervenciones de agentes psicoeducativos ante diferentes manifestaciones de violencias en escuelas. *XXXV Congreso Interamericano de Psicología*. Sociedad Interamericana de Psicología, Lima, 2015.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström Y. (1992). El olvido organizacional: memoria y olvido en las organizaciones. En Y. Engeström, K. Brown, R. Engeström y K. Koistinen. *Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad* (157-186). Buenos Aires. Paidós.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. In *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Engeström, Y. y Sannino, A. (2020). From mediated actions to heterogeneous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, DOI: 10.1080/10749039.2020.1806328
- Erausquin, C (2014). La teoría de la actividad como artefacto mediador para construir puentes entre universidad y escuelas. *Revista de Psicología, segunda época*. Facultad de Psicología. UNLP. Vol. 13. Disponible en: <http://revistas.unlp.edu.ar/RPSEUNLP/article/view/1116>. Recuperado 19 Marzo 2015.
- Erausquin C., Zabaleta. V (2014) Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras. *Revista EXT*. ISSN 2050- 7272. Universidad Nacional de Córdoba. 1-36.
- Erausquin, C. y Bur, R. (2017). *Psicólogos en contextos educativos*. PsiDispa.
- Erausquin, C. (2019). *Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje expansivo de agentes educativos. Manual de uso*. CABA: PsiDispa.
- Erausquin C., Funes Molineri M. (2022) Cuarta Generación de la Teoría de la Actividad. Doble estimulación y aprendizaje expansivo en agentes profesionales de Salud y Educación. *Anuario de Investigaciones*, Vol. XXVIII, Facultad de Psicología UBA. 2023.
- Erausquin, C., Dome, C., Pérez Casal, S. (2024). Vivencias en escuelas de territorios atravesados por desigualdades. Cruce de fronteras y aprendizaje expansivo entre extensión e investigación-acción participativa para construir territorios posibles. *Revista internacional Mirada Antropológica*, 19 (26) págs. 94-115.
- Gomez, N. (2023). Cruce de fronteras en las memorias sociales e institucionales. Vivencias en las tramas educativas. *XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. V Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología, UBA.
- Gómez, N. y Erausquin. C. (2023). Formación de educadores para la construcción de subjetividades y lazos sociales en las escuelas con justicia territorial. *III Encuentro Latinoamericano de Territorios Posibles. Desafíos para la Justicia Territorial: Experiencias Latinoamericanas de Praxis y Transformación*. Centro de Posgrado, Edificio Karakachoff, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Harari, Y. N. (2017). *Homo Deus: A brief history of tomorrow* (Kindle ed.). Harper.
- Sannino, A. (2010) Conversación de Docentes sobre su Experiencia. Conflicto, resistencia y agencia. *Journal: Teachers and Teacher Education* 26 (2010) 838 -844. Traducción con fines didácticos Cristina Erausquin.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona.
- Vassilieva, J., & Zavershneva, E. (2020). Vygotsky's "height psychology": Reenvisioning general psychology in dialogue with the humanities and the arts. *Review of General Psychology*, 24(1), 18-30. <https://doi.org/10.1177/1089268020902723>
- Vygotski, L. S. (1990c). Pensamiento y lenguaje. In L. S. Vygotski (Ed.) (A. Álvarez & P. del Río, Eds., J. M. Bravo, Trans.), *Obras escogidas*. Vol. II. Problemas de Psicología general (9-348). Visor Distribuciones. [Original Russian version, 1982].
- Vygotski, L. S. (1990d). Sobre los sistemas psicológicos. In L. S. Vygotski (Ed.) (A. Álvarez & P. del Río, Eds., J. M. Bravo (Trans.), *Obras Escogidas*. Vol. I. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología (pp. 71-93). Visor Distribuciones. [Original Russian version, 1982].
- Vygotski, L. S. (1995a). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, and L. S.
- Vygotski (Ed.) (A. Álvarez & P. del Río, Eds., L. Kuper, Trans.), *Obras escogidas*. Vol. III. Problemas del desarrollo psicológico (pp. 9-340). Visor Distribuciones. [Original Russian version, 1983].
- Vygotski, L. S. (1995b). *Obras escogidas*. Vol. III. Problemas del desarrollo psicológico (A. Álvarez & P. del Río, Eds., L. Kuper, Trans.). Visor Distribuciones. [Original Russian version, 1983].



- Vygotski, L. S. (1996). Obras Escogidas. Vol. IV. Psicología Infantil (A. Álvarez & P. del Río, Eds., L. Kuper, Trans.). Visor Distribuciones. [Original Russian version, 1983].
- Vygotski, L. S., & Luria, A. R. (2007). El instrumento y el signo en el desarrollo del niño (P. del Río & A. Álvarez, Eds.). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Yamazumi, K. (2009). Expansive Agency in Multi-Activity Collaboration. En A. Sannino, H. Daniels y K. Gutiérrez (edit.) *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.