

APRENDIZAJE EXPANSIVO A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA EN TERRITORIO Y SU ELABORACIÓN REFLEXIVA EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE PSICÓLOGOS

Cristina Erausquin

Resumen

El presente trabajo se enmarca en un Proyecto de Investigación sobre la construcción del conocimiento profesional psicosocioeducativo de actores y agencias de diferentes disciplinas, generando competencia colectiva y “giro relacional en experticia”. Se elaboran análisis de *con-vivencias* y tramas de perspectivas, experiencias y saberes diferentes, a través de la práctica en territorio y la reflexión de los actores sociales y agentes profesionales. La investigación pretende contribuir a desarrollar estrategias que reconceptualicen la práctica, y construyan nuevos significados de problemas e intervenciones en sistemas sociales y societales de actividad, mediante el trabajo conjunto entre psicólogos y otros agentes educativos. Desarrolla *conocimiento situado*, enmarcado en enfoques socio-histórico-culturales, a través de prácticas y experiencias convocadas por necesidades de cambios, desde la implicación dialógica y crítica que emerge en sujetos colectivos, al afrontar desafíos de inclusión y calidad como vectores inseparables de la intervención.

Palabras clave: aprendizaje expansivo, práctica en territorio, experiencia interagencial, tramas.

Marco teórico

Práctica en territorio

Se retoma de enfoques de la Psicología Comunitaria, lo que se entiende por “práctica en territorio”, para analizar si el trabajo interagencial entre universidad y escuelas, involucrado en PPS (Prácticas Preprofesionales Supervisadas) y Proyectos de Extensión en Educación, se co-configura como tal.

Dicen Gustavo Montañez Gómez y Ovidio Delgado Mahecha:

(...) espacio, territorio y región, y los procesos derivados de sus dinámicas, constituyen la corporalidad de la vida social. No son vacíos, ni conceptos abstractos y neutros, participan en los sistemas de interacción. En general, tienden a ser ignorados, o bien considerados receptáculos, contenedores o escenarios inmóviles y permanentes, por lo tanto, sin significación sociopolítica. Pero son el producto de la espacialización de la instrumentalidad espacio-saber-poder, que provee bases para espacializar y temporalizar el funcionamiento del poder (Montañez Gómez & Delgado Mahecha, 1998).

Los autores enuncian los siguientes principios respecto del territorio:

1. Toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad. El territorio es escenario de relaciones sociales y no solamente marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado.
2. El territorio es un espacio de poder, de dominio y de gestión.
3. El territorio es una construcción social.
4. La actividad espacial de los actores y su capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiar territorio es desigual.
5. En el espacio concurren y se superponen distintas territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses, percepciones, valoraciones y actitudes diferentes, generando relaciones de complementación, cooperación y conflicto.
6. El territorio no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado. La realidad geosocial es cambiante y requiere permanentemente nuevas formas de organización territorial.
7. El sentido de pertenencia e identidad, de conciencia regional, como el ejercicio de ciudadanía, sólo adquieren existencia real a partir de su expresión de territorial. (Montañez Gómez & Delgado Mahecha, 1998).

Territorialidad se asocia con apropiación y ésta con identidad y afectividad espacial; se combinan definiendo territorios apropiados de derecho, de hecho y afectivamente. El enfoque de la “territorialidad” de las prácticas resulta compatible con el de la cognición situada y con las unidades de análisis de los enfoques socio-histórico-culturales inspirados

en Lev Vygotsky. Posibilitan deconstruir el “mito del individuo” (Benasayag, 2013) creado por la modernidad, que concibe al ser humano como un átomo aislado, encapsulado y pasible de estar “fuera del mundo” para observarlo y observarse, dominarlo y dominarse, desde lo universalizable, desencarnado y vuelto sustancia pensante y racional. Para aprender a vivirnos como personas en situación, siendo multiplicidad de relaciones, pliegues de una pluralidad de acciones, percepciones y efectos, que nos afectan y con los cuales afectamos al mundo que se encarna en nosotros, en nuestra corporalidad, que es territorio también. Personas atravesadas por pasiones, potencias, con permanente demanda de ser, que expande nuestra potencia de obrar.

Aprendizaje expansivo

Se define “aprendizaje expansivo”, en la *Tercera Generación de la Teoría de la Actividad* (Engeström, 2001: 133-156), como “aprender lo que aun no está y de lo que nos apropiamos mientras lo ponemos a prueba a través de la acción que realizamos”. La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad es base del análisis del *aprendizaje expansivo* innovador porque:

- a) Es contextual y está orientada hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, artefactos mediadores y organización social; b) está basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento centrada en el potencial creativo de la condición humana; c) es una teoría del desarrollo que intenta explicar cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos (Daniels, 2015: 133).

Para Engeström (2001), un “ciclo expansivo” de aprendizaje es una relación cíclica entre la *interiorización* y la *exteriorización* en un sistema de actividad en constante cambio. En esta *teoría cultural de la mente*, la cognición se distribuye entre: formas de actividad conjuntas, próximas y a distancia, y el pensamiento se da tanto entre individuos como en ellos. El “ciclo expansivo” comienza con un cuestionamiento por parte de individuos o grupos, de la práctica consagrada/instituida, que se expande hasta formar un movimiento colectivo o nuevo sistema. El trabajo supone *investigación* vinculada a *intervención*. Para Engeström, las intervenciones permiten co-construir nuevas “instrumentalidades”, así como producir - mediante *exteriorización*- nuevas formas de actividad. Un sistema de actividad es, por definición, *multi-vocal*. El ciclo expansivo de aprendizaje es una re-orquestación de dichas voces y puntos de vista de diferentes participantes, cuando son vistas sobre el fondo de sus antecedentes históricos. *El aprendizaje por expansión*, como proceso gradual para ascender desde lo abstracto a lo concreto, a través de acciones específicas, es el más importante mecanismo de desarrollo.

Engeström denuncia la escasez de programas de investigación que integren aspectos psicológicos, institucionales y sociales del desarrollo, no sólo de modo observacional y

retrospectivo, sino también proactivamente, a través de *intervenciones*. Actualiza las características del “aprendizaje expansivo”, desde el horizonte contemporáneo de la *co-configuración en el trabajo*:

- Es un *aprendizaje transformador*, amplía los objetos compartidos del sistema del trabajo por medio de herramientas, modelos y conceptos nuevos, explícitamente objetivados y articulados, que tienden a formar instrumentalidades o constelaciones integradas;
- Es *aprendizaje por la experiencia*, pone a los participantes en situaciones imaginadas y reales, que requieren compromiso personal en acciones con objetos materiales y artefactos – incluyendo a otros seres humanos –, siguiendo la lógica de un anticipado futuro modelo de la actividad;
- Es aprendizaje *horizontal y dialógico* que crea conocimiento y transforma la actividad, cruzando fronteras y atando nudos entre diferentes sistemas;
- Es aprendizaje *subterráneo* que desarrolla nuevos métodos cognitivos, encarnados y vivientes, sin ser notados, con anclas en lo instituido, que como red estabilizante asegura viabilidad y sustentabilidad a nuevos conceptos, modelos y herramientas, tornándolos así cognoscibles y vitales.

J. Wertsch fue uno de los primeros en introducir los conceptos de Mikhail Bakhtin sobre dialogicidad para expandir el marco conceptual de Vygotsky (Erausquin, 2014). “Cruzar fronteras” (*boundary-crossing*), como herramienta del desarrollo de escenarios de trabajo (Engeström, 2001), resultó fértil para la comprensión y co-construcción de relaciones intergeneracionales entre universidad y escuelas, en el marco de la Extensión Crítica y Dialógica.

Estado del arte

Se recontextualizan indagaciones realizadas en Finlandia, por Yrjo Engeström (2008) sobre la experiencia de trabajo en una organización, ante el malestar de agentes y usuarios, con una estrategia de investigación-intervención, el Laboratorio de Cambio, e “instrumentalidades” sustentadas en la categoría de “doble estimulación”, creada por Vygotsky. Se retoman operaciones destacadas en una indagación sistemática en Inglaterra y Japón dirigida por Harry Daniels (2015) y Katsuhiko Yamazumi (2007) de trabajo *interagencial* entre Desarrollo, Salud y Educación, para gestionar un efectivo abordaje inclusivo de infancias socio económicamente vulnerabilizadas de comunidades migrantes, mediante bucles en espiral de realimentación investigación-intervención. Existen fuertes articulaciones conceptuales-metodológicas con lo planteado, en el contexto local, en hallazgos de investigación en escenarios formativos, de las que somos parte, sobre la co-construcción de experiencias-y-saberes, a través del análisis de “giros” cognitivos, e identitarios en “psicólogos y otros agentes en formación en educación” y su apropiación participativa de *Instrumentos de Reflexión*, para recrear significaciones y hallar nuevos

sentidos para la actividad, entre el inicio y el cierre de la “práctica en territorio” (Erausquin & Bur, 2017).

Engeström y el Laboratorio de Cambio (2008). Doble estimulación

La tradición occidental en investigación educativa desarrolló un corpus metodológico de *intervención para transformar la educación*. Pero fue sobre la base de asumir que los investigadores saben lo que quieren implementar y cómo quieren cambiar la práctica educativa. En ese modelo, la intervención y sus resultados deseados están definidos de antemano y la investigación debe chequear si los resultados se alcanzan o no. En la perspectiva crítica contemporánea, la intervención es:

(...) un proceso de continuas transformaciones, constantemente re-modelado por su propia organización interna; por la dinámica política y por las condiciones específicas que encuentra o crea, incluyendo respuestas y estrategias de grupos locales que pueden luchar para definir y defender sus propios espacios sociales, fronteras culturales y posiciones, dentro del amplio campo del poder (Engeström, 2009, en Erausquin, 2014:173-197).

La *resistencia* y la *subversión* no son perturbaciones que deben ser eliminadas, sino ingredientes centrales. El principio metodológico de “doble estimulación” de Vygotsky, es re-creado por Engeström para distinguir las intervenciones como “experimento controlable y predecible” de la tradición moderna de las *intervenciones formativas* que necesita el mundo educativo – y social– contemporáneo:

a) En la intervención como “experimento”, contenidos y metas son conocidos de antemano por investigadores, mientras en *intervenciones formativas* sujetos niños o adultos construyen una solución nueva o un nuevo concepto no conocido de antemano; b) en el “experimento”, se espera que sujetos reciban la intervención sin discusión y las dificultades de recepción son interpretadas como debilidades del diseño, mientras en *intervenciones formativas* contenidos, forma y curso de la intervención están sujetos a negociación con los sujetos participantes; c) en la intervención como “experimento”, el objetivo es controlar variables y obtener intervención estandarizada, que generará iguales resultados confiables cuando sea implementada en nuevos contextos; mientras en *intervenciones formativas*, el objeto es generar conceptos y soluciones intermedias, que puedan ser usados en otros contextos como herramientas para diseñar nuevas soluciones (Engeström, 2009, en Erausquin, 2014: 173-197).

Daniels: el rol de la inter-agencia en la inclusión social.

Operaciones clave

- *Saber-cómo-saber quién (puede ayudar)*. Los practicantes identificaron la importancia de conocer a las personas y los recursos distribuidos en sus redes locales. Las redes establecidas no eran suficientes para trabajar en los nuevos objetos de actividad que demandaba el trabajo coconfigurado multiagencial.
- *Flexibilizar las normas y asumir riesgos*. Los profesionales describieron asumir riesgos al flexibilizar las reglas, como respuestas a contradicciones entre prácticas emergentes y sistemas de reglas, protocolos y líneas de responsabilidad. Cuestionaron la legitimidad de las normas existentes en relación con sus acciones profesionales sobre objetos de actividad cada vez más complejos, haciendo visibles las formas en las que trabajaban alrededor de las barreras para la acción.
- *Crear y desarrollar mejores herramientas (materiales y discursivas)*. Los profesionales identificaron limitaciones en herramientas tales como protocolos de evaluación. Respondieron a las contradicciones entre las herramientas disponibles y los nuevos objetos de actividad multiagencial emergentes, a partir del desarrollo y perfeccionamiento de nuevas herramientas conceptuales y materiales.
- *Desarrollar procesos para el intercambio de conocimientos y senderos de práctica*. Los profesionales demostraron una postura orientada hacia el exterior y una conciencia de lo que implica estar "al corriente" del complejo panorama de cambios del trabajo multiagencial. Las sesiones de Investigación del Desarrollo en el Trabajo (DWR- *Developmental Work Research*) proporcionaron un foro para este tipo de actividad.
- *La comprensión de uno mismo y los propios valores profesionales*. Los participantes reconocieron que la articulación de sus propios valores y experiencias para negociar prácticas con otros profesionales, fue base para ponerlos en cuestión. Surgieron formas mejoradas de la práctica profesional, a partir de cuestionar: cómo prácticas orientadas por valores se podrían reconfigurar en conjunto con otros profesionales (Daniels, 2015).

Yamazumi y la "escuela después de la escuela" en Osaka, Japón

A través de un sistema de aprendizaje *después-de-la escuela*, en New School, Osaka, Japón (Yamazumi, 2009), se construyó un programa de *investigación-intervención* como un *híbrido* entre diversas organizaciones culturales para la innovación escolar. Retoma conceptos de Engeström sobre formaciones de tipo "*mycorrhizae*", de actividades organizativas hacia "objetos huidizos, fuera de un único control" (*runaway objects*), como los que orientan las relaciones no sólo en sino fundamentalmente entre sistemas de actividad. Una formación "*mycorrhizae*", es una asociación simbiótica entre un hongo y las raíces de una planta: "simultáneamente un proceso viviente y en expansión, subterráneo, de muy extendidas

interconexiones en el espacio y en el tiempo, asociado con una estructura social de actividad relativamente durable, estabilizada y bien delimitada” (Engeström, en Erausquin, 2014: 173-197).

Engeström planteó, ya en 1991, que el *aprendizaje expansivo en educación* puede construir un nuevo *objeto expandido* al conectar diferentes *contextos de aprendizaje*: el *contexto de crítica* al dispositivo y experiencia pedagógica (con poder de resistir, cuestionar, contradecir y debatir); el *contexto de descubrimiento* (con poder de experimentar, modelar, simbolizar y generalizar); y el *contexto de aplicación a la práctica* (con relevancia social, involucración del conocimiento, implicación con la comunidad y práctica guiada). Esa expansión rompe “el *encapsulamiento* del aprendizaje escolar” dentro de los confines de textos escolares e implica transformación cualitativa del sistema de actividad. Se trata de un proceso largo, distribuido, que no aparece de una vez y para siempre dictaminado desde arriba, sino mediante auto-organización colectiva “desde abajo”, convirtiendo a la escuela en “instrumento colectivo”. En la creación del *sistema de actividad híbrido después-de-la-escuela* colaboraron: una universidad, escuelas primarias, familias, expertos, y organizaciones comunitarias, subsidiadas por el *Centro de Teoría de la Actividad Humana* de la Universidad de Kansai, Osaka, Japón (Yamazumi, 2009). Las actividades de la vida real son puestas en red sinérgicamente mediante la colaboración entre múltiples partes, para atravesar la distancia entre escuela primaria y prácticas productivas de la vida cotidiana. Los actores dan pasos fuera de sus acostumbrados dominios de autoridad y experticia, encontrando nuevas soluciones junto con otros; desafían zonas de vulnerabilidad y exposición para crear lenguaje compartido entre diferentes voces (Yamazumi, 2009).

Notas

- 1- Proyecto (I+D) 2018-2019, Facultad de Psicología UNLP, que ha sustentado una línea de indagación en red, entre tres universidades públicas del país – UBA, UNLu y UNLP.

Referencias bibliográficas

- Benasayag, M. (2013) El mito del individuo. Fichas para el siglo XXI. Buenos Aires: Topía.
- Daniels, H. (2015). "Professional Learning in Interagency Workplaces". En B. Selau, & R. Fonseca de Castro, (Comps) Enfoque histórico-cultural. Investigación educacional en diferentes contextos, pp. 231-266. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Engeström, Y. (2001). "Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization". En *Journal of Education and Work* 14 (1), pp. 133-156.
- Engeström, Y. (2008). "Putting Vygotsky to Word: The Change Laboratory as an Application of Double Stimulation". En H. Daniels, M. Cole y J. Wertsch (edit.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge University Press,
- Erausquin, C. (2014). "La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos". En *Revista de Psicología Segunda Época* (13), pp. 173-197. La Plata: EDULP.
- Erausquin, C. & Bur, R. (comps. y edit.) (2017a). *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde la perspectiva sociocultural*. ISBN 978-987-42-4584-7. Disponible en <<https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/583.pdf>>
- Montañez Gómez, G. & Delgado Mahecha, O. (1998). "Espacio, territorio y nación. Conceptos básicos para un proyecto nacional". En *Revista Departamento de Geografía II* (1). ISBN 121-215X. Universidad Nacional de Colombia.
- Yamazumi, K. (2007). *Human Agency and Educational Research: a new problem in Activity Theory*. Center of Human Activity Theory, Kansai University. Japón. Traducción: Erausquin, C. (2012). Cátedra de Psicología Educacional Facultad de Psicología, UBA.