

EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE PANDEMIA: VIVENCIAS Y REFLEXIONES DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA Y DOCENTES EN FORMACIÓN

Szychowski, Andrés; Fernández Francia, María Julia; Perín, Giuliana Carolina

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Laboratorio de Psicología Comunitaria y Políticas Públicas (LACCOP). La Plata, Argentina.

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación I+D (2020-2021) “Entramados de Con-vivencias y Aprendizaje Estratégico. Inclusión Educativa de Sujetos de Derechos en contextos atravesados por desigualdades sociales” (Directora Mg. Cristina Erausquin). Indagamos sobre vivencias y reflexiones de docentes y estudiantes de Psicología en formación en contexto de pandemia. Nos preguntamos por las experiencias de estos actores sociales en sus distintos roles frente a las políticas de continuidad pedagógica y de inclusión. Qué transformaciones experimentan en sus prácticas. Cómo piensan los vínculos al interior de los dispositivos y la especificidad de la enseñanza de la Psicología en un escenario de desigualdad creciente. Partimos del marco epistémico del Enfoque Socio-Histórico-Cultural, nociones teóricas como la de “vivencia” (Vygotsky, 1934, Valsiner, 2015), la acción mediada de Wertsch (1999) y los sistemas de actividad de Engeström (2001), que posibilitan articular la experiencia de la cognición con la trama del sistema social, histórico y cultural. El análisis de las respuestas al Cuestionario realizado para tal fin, muestra renovados lazos colaborativos, acciones y preocupaciones en torno a las desigualdades de los estudiantes, diversos modos de vivir lo institucional y lo personal, y construcciones novedosas en torno a los vínculos pedagógico mediados por la tecnología.

Palabras clave

Educación - Pandemia - Vivencia - Enseñanza de Psicología

ABSTRACT

EDUCATION IN THE CONTEXT OF PANDEMIC: EXPERIENCES AND REFLECTIONS OF TEACHERS OF PSYCHOLOGY AND TEACHERS IN TRAINING

This work is part of the Research Project I+D (2020-2021) “Interwoven Coexistence and Strategic Learning. Educational Inclusion of Subjects of Rights in contexts crossed by social inequalities” (Director Mg. Cristina Erausquin). We investigate the experiences and reflections of teachers and students of Psychology in training in the context of a pandemic. We wonder about the experiences of these social actors in their different ro-

les against the policies of pedagogical continuity and inclusion. What transformations do they experience in their practices? How they think the links within the devices and the specificity of the teaching of Psychology in a scenario of increasing inequality. We start from the epistemic framework of the Socio-Historical-Cultural Approach, theoretical notions such as “experience” (Vygotsky, 1934, Valsiner, 2015), the mediated action of Wertsch (1999) and the activity systems of Engeström (2001), which they make it possible to articulate the experience of cognition with the fabric of the social, historical and cultural system. The analysis of the responses to the Questionnaire carried out for this purpose, shows renewed collaborative ties, actions and concerns regarding the inequalities of the students, different ways of living the institutional and the personal, and novel constructions around the pedagogical links mediated by the technology.

Keywords

Education - Pandemic - Experience - Teaching of Psychology

Introducción

Las indagaciones que presentamos en este trabajo son producto de la necesidad de reflexionar sobre educación en contexto de pandemia, haciendo foco en la enseñanza de la Psicología en tiempos de incertidumbre, afectación subjetiva y creciente desigualdad social. La iniciativa se enmarca en el Proyecto de Investigación I+D (2020-2021) “Entramados de Con-vivencias y Aprendizaje Estratégico. Inclusión Educativa de Sujetos de Derechos en contextos atravesados por desigualdades sociales” (Directora Mg. Cristina Erausquin). Debido a la acelerada expansión del COVID-19, los sistemas educativos de todo el mundo se han visto obligados rápidamente a revisar y modificar sus modalidades de funcionamiento para garantizar la educación en sus distintos niveles. En Argentina estos procesos se enmarcan en la “continuidad pedagógica”, estrategia que ha revelado potencialidades y limitaciones para sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje, propiciando el acompañamiento de las trayectorias educativas desde los hogares. El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, medida destinada a discontinuar los contagios y evitar el desborde del Sistema de Salud, sigue vi-

gente y se desconoce su extensión.

Cómo lxs profesorxs de Psicología y lxs estudiantes avanzados de la carrera del Profesorado vivencian la relación/tensión entre educación y pandemia; qué cambios y adecuaciones han experimentado, intelectual, afectivamente, en sus distintos roles; cómo piensan la relación pedagógica mediada por la tecnología; qué especificidad tendría la enseñanza de la Psicología en el nuevo escenario. Estas y otras preguntas conforman el sentido de la ponencia. Para tales fines construimos y administramos un Cuestionario (Szychowski, A.; Fernández Francia, J.; Perin, G.; 2020) dirigido a docentes y estudiantes avanzados del Profesorado de Psicología de la UNLP, así como a docentes que enseñan Psicología en Institutos de Formación Docente y en Escuelas de Educación Secundaria.

Marco teórico

El Proyecto de Investigación busca revisibilizar las articulaciones entre políticas públicas, avances de la ciencia, y significados y sentidos que crean y re-crean lxs actorxs sociales en su práctica y reflexión cotidiana sobre la inclusión, la diversidad, la calidad y la equidad social (Erausquin, 2020). Para analizar cómo lxs docentes en Psicología y docentes en formación piensan las tensiones de la educación en contexto de pandemia es necesario indagar cómo y con quiénes elaboran su implicación y la trama en la que se insertan. En este sentido, “vivencia” como unidad de análisis es generativa de combinaciones mutuamente incluyentes entre el sujeto y su ambiente (Vygotsky, 1934, Valsiner, 2015). Para Vygotsky, intelecto y afecto constituyen funciones de la conciencia humana que se despliegan e interrelacionan con otros procesos durante el desarrollo psicológico, en el que dichas interrelaciones cambian. Se incluye así a las emociones en la complejidad de la organización del comportamiento presente y futuro de lxs sujetos, en sus ambientes familiares y escolares, por nombrar sólo algunos. El marco epistémico del Enfoque Socio-Histórico-Cultural inspirado en el pensamiento de Vygotsky, la *acción mediada* de Wertsch (1999) y los *sistemas de actividad* de Engeström (2001), posibilita articular la experiencia de la cognición con la trama del sistema social, histórico y cultural. El *aprendizaje expansivo* de la *tercera generación de la teoría de la actividad* (Engeström, 2009) indaga *nuevas formas de agencia* para convocar y sostener relaciones colaborativas entre múltiples sistemas de actividad. La agencia es el uso que hacemos de instrumentos semióticos creados para regular nuestra conducta desde afuera de nosotrxs, con nuestros propios fines y sentidos. Por tal motivo, en contextos de formación y desarrollo profesional, se requiere el diseño, la implementación y la evaluación permanente de los *dispositivos de aprendizaje experiencial* para la *reflexión desde, en y sobre la práctica* (Schön, 1998). En su *proceso de profesionalización*, lxs *profesorxs de Psicología* desarrollan competencias a través del *dominio y apropiación* (Wertsch, 1999) de *instrumentos de mediación*, construyendo significados y sentidos nuevos para los

artefactos creados por la cultura, así como nuevos artefactos, en *comunidades de práctica* con *ayudas estratégicas* para el análisis y la resolución de problemas (Erausquin, 2020).

Ángel Díaz Barriga (2020), al pensar en la relación educación y pandemia en México, realiza un análisis crítico sobre las oportunidades que pierde la escuela para repensarse, una escuela que estaba en crisis con anterioridad, en donde se corre el riesgo que lxs docentes, en un marco que sobredimensiona la tecnología, queden reducidxs y fijadxs a un rol técnico. Como en otros países de la región, la falta de conectividad a su vez profundiza las desigualdades. Emilio Tenti Fanfani señala que “el aprendizaje, como proceso de incorporación y desarrollo del conocimiento en las personas, requiere condiciones sociales y pedagógicas de producción que no están garantizadas en igual medida y calidad para todos los miembros de las nuevas generaciones” (Tenti Fanfani, E., 2008, p.13). El autor destaca la paradoja que supone el fenómeno extendido de inclusión escolar con exclusión social, señalando que para que la inclusión suponga no sólo un permanecer sino también un aprendizaje de los conocimientos que conforman a nuestra cultura común, es necesario reconocer la importancia de factores extraescolares, y de políticas sociales que acompañen a las escolares. En Argentina se han implementado políticas diversas para reducir los efectos nocivos de la pandemia en diferentes ámbitos de la vida social. En el caso particular de las políticas educativas el foco se ha puesto en la ‘continuidad pedagógica’, que implica sostener las trayectorias de lxs estudiantes aún cuando no se cuente con la posibilidad del encuentro en la presencialidad. La idea de continuidad pedagógica no es nueva; en documentos de 2013, por ejemplo, publicados por la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (provincia de Buenos Aires), se plantea que este principio “refiere a la necesidad de que los actores del sistema educativo provincial, en los distintos niveles de responsabilidad, establezcan en forma consensuada las estrategias que van a implementar para garantizar -durante el año- el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, más allá de los problemas coyunturales o de las emergencias que puedan surgir” (D.C.G y E., 2013, p.6). Se priorizan así las trayectorias educativas, y la planificación de acciones que anticipen y atiendan diversos factores que puedan ser causa de eventuales discontinuidades de acuerdo al impacto que las mismas tienen sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De este modo se revela como un principio estrechamente relacionado con la inclusión. Ahora bien, la continuidad pedagógica no ha podido ser planificada debido a las condiciones inéditas. No obstante, se han arbitrado un conjunto de estrategias que de modo rápido, aunque diverso en cada jurisdicción, han estado dirigidas a garantizar las trayectorias educativas de lxs estudiantes de todos los niveles. Las alternativas han sido variadas (reparto de cuadernillos, programaciones televisivas, aulas virtuales y otros soportes tecnológicos) y diferentes en su alcance según los niveles y las posibilidades de acceso a conectividad y de posesión

de cantidad de equipos necesarios para sostener las actividades volcadas ahora a lo virtual de todo el grupo familiar conviviente (tanto de docentes como de estudiantes). Estas diferencias ponen de manifiesto y recrudecen desigualdades, y generan en los grupos y sujetos estrategias variadas para sostener dicha continuidad en función de las limitaciones y posibilidades.

En el Nivel Superior la Circular Técnica conjunta N°1/2020 destaca la necesidad de pensar en los modos de garantizar el derecho a la educación, sabiendo que no todos los estudiantes tienen acceso a la virtualidad. Para ello es necesario repensar los tiempos de la enseñanza y de los aprendizajes, trabajar de modo asincrónico, seleccionar contenidos y revisar los criterios de evaluación.

Desde diferentes espacios se ha invitado a referentes del campo educativo a compartir reflexiones a modo de conferencias virtuales. De las mismas recuperamos los aportes de Inés Dusseil (2020) acerca de la continuidad en este contexto como un “sostener la escuela por otros medios”; destaca la necesidad de analizar el peso del entorno sociotécnico en la configuración de nuestro trabajo y en la construcción de aprendizajes, así como las dificultades que este contexto nos impone respecto a fines centrales de la escuela como el de construir un “lugar otro”, diferente al familiar o de socialización primaria. Flavia Terigi (2020), por su parte, nos advierte que lo que se desarrolla en la actualidad no es educación virtual sino “educación en el hogar comandada por la escuela”; sin que implique desvalorizar lo que se está haciendo, supone reconocer las particularidades, dificultades, necesidad de formación y recursos que supone la virtualidad. En esa lógica destaca también que la sociedad ha reconocido la especificidad del trabajo docente en tanto tarea especializada.

Metodología

Se utiliza un enfoque descriptivo y un análisis cualitativo. Hemos diseñado un Cuestionario dirigido a estudiantes avanzados de la carrera del Profesorado en Psicología, docentes de Psicología y equipos de gestión. El instrumento indaga las concepciones acerca de la continuidad pedagógica, la vivencia respecto a educación y pandemia, las adecuaciones que han debido realizar en sus roles, los vínculos al interior de los dispositivos, la especificidad de la enseñanza de la Psicología, y cómo piensan el impacto en la formación. Se ha solicitado la realización del cuestionario en dos comisiones de trabajo prácticos de la materia “Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología” (Profesorado de Psicología, Facultad de Psicología, UNLP), a la Profesora Adjunta a cargo de esta materia, a docentes de Psicología de un colegio de pregrado de la UNLP, a docentes de un Instituto Superior de Formación Docente y a docentes de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. En esta oportunidad, analizaremos las respuestas a siete cuestionarios: dos de ellos corresponden a estudiantes (sujetos A y B); el tercero, a una estudiante que también ejerce la docencia (sujeto C); el cuarto cuestionario es el de la Profesora Adjunta referida (D); el quinto fue administrado a una docente de un Instituto de Formación Docente (E); el sexto pertenece a una docente del Profesorado (F) que se desempeña en distintos niveles y en contextos de vulnerabilidad social; y el séptimo (G), a una docente de Superior y Secundario.

cia (sujeto C); el cuarto cuestionario es el de la Profesora Adjunta referida (D); el quinto fue administrado a una docente de un Instituto de Formación Docente (E); el sexto pertenece a una docente del Profesorado (F) que se desempeña en distintos niveles y en contextos de vulnerabilidad social; y el séptimo (G), a una docente de Superior y Secundario.

Descripción y reflexiones sobre las respuestas

Tomando en consideración las respuestas a la pregunta por la “Continuidad pedagógica”, la estudiante B alude a la responsabilidad de diferentes actores educativos por la permanencia de los estudiantes; comparte con la estudiante C referencias a tensiones en torno a lo que continúa y lo que se modifica. Esta última menciona la importancia de “brindar alternativas para continuar con los procesos de enseñanza y de aprendizaje”, mientras que la primera destaca la importancia de que se sostenga algo del orden de lo “conocido y constante”; ambas afirman que esto se sostiene sin desconocer el carácter de lo diferente que conlleva esta ‘continuidad’. También aluden a la desigualdad que implica depender de lo tecnológico y a las mayores exigencias que supone. Esto último se revela de diferentes modos según la experiencia sea como estudiante, como responsable de niños en edad escolar, entre otras. Un estudiante (A) problematiza que las menores exigencias y demandas de los docentes puede impactar en la formación. La estudiante B, que manifiesta tener niños en edad escolar, describe cómo al inicio las exigencias eran excesivas y la comunicación escasa, regulándose luego ambos procesos. En cuanto a los aportes de las docentes encontramos, en la docente D, la necesidad de garantizar el vínculo pedagógico y a partir de allí articular los procesos de enseñanza y de aprendizaje, partiendo de considerar los efectos que la discontinuidad puede producir. En este sentido, otra de las docentes (E) advierte que, sin olvidarnos de la responsabilidad por la transmisión de contenidos, es necesario reparar en la “responsabilidad ética y política de acompañamiento”. La misma docente agrega la necesidad de considerar las particularidades de ese proceso en función del nivel del que se trate. En este sentido, las docentes F y G también señalan las diferencias respecto al nivel. F sostiene que en secundaria se trata de “establecer contacto y contención, aunque siempre por medio de la enseñanza”. Más que “sostener” el vínculo educativo en muchos casos tuvo que “fundarlo”. En primer año del nivel Terciario, para que los estudiantes no abandonen la carrera buscó trabajar los contenidos “de una manera más andamiada y personalizada que en la presencialidad”. La docente G, además de vincular la continuidad al derecho a la educación, destaca la necesidad de tener en cuenta la incidencia de este contexto en la subjetividad, acordando con los planteos de la docente anterior en torno a que “cuesta mucho establecer un vínculo” en secundaria, advirtiendo “desmotivación y cansancio de los alumnos ante la ausencia de clases presenciales y la demanda excesiva de trabajos prácticos”.

En cuanto a lo **vivenciado**, en los relatos surgen tanto aspectos vinculados a las dificultades como a las potencialidades. Las dificultades aluden (en el caso de la estudiante C al desgaste que implica la virtualidad (supone “otra disponibilidad”) y a la necesidad de articular los espacios familiares con los requeridos para el estudio (estudiante A). Este sujeto plantea la idea del “reto” que implica un desafío vinculado a encarar este proceso con disciplina, y en soledad. Por otro lado la estudiante C revela que vivencia su formación con cierta expectativa ya que la virtualidad le ha permitido acceder a cursos que presencialmente no hubiera podido realizar. La estudiante B analiza el proceso como un pasaje de cierto “caos” a una cierta estabilidad que, no obstante, no desmiente la incertidumbre que aún persiste: “me pregunto si podré”. En cuanto a las vivencias desde el lugar de docentes, la sujeto C pone énfasis en la mayor demanda de tiempo: “requiere mucho seguimiento y devoluciones uno a uno, más la adaptación de los contenidos y actividades”, pero reconoce el carácter positivo de esta modalidad en la posibilidad de “estandarizar las clases” y de realizar acompañamientos más individualizados. Por su parte, la docente E plantea mayor dificultad en el seguimiento dado el cambio en las formas de intercambio con lxs estudiantes. Apunta a lo abrupto de la situación, señalando lo difícil que es reorganizar los contenidos en tiempos tan breves. También refiere a la desigualdad que genera la falta de acceso a la conexión. En esta lógica, la docente D aporta una mirada abarcativa del contexto y de lo temporal. Señala que la pandemia “ha operado como un analizador de la situación de la educación a nivel de las distintas jurisdicciones”: la situación permite visibilizar las desigualdades educativas derivadas de la desigualdad social. Señala, además, que “ha producido lo que las propuestas de capacitación y perfeccionamiento no han logrado, la *innovación*, no sólo en cuanto a prácticas y recursos sino también a estrategias y producción de materiales”. La docente F marca la ambivalencia entre las posibilidades de reflexionar sobre cada práctica y “los costos subjetivos” de no poder poner límites a las exigencias debido a su estilo y personalidad.

Teniendo en cuenta las preguntas referidas a las **adecuaciones que han debido realizar en sus roles**, vemos cómo un estudiante (A) expresa que tuvo que acostumbrarse a que una computadora represente todo un sistema educativo”. Otra estudiante (B) hace referencia a la reorganización de los tiempos, considerando los encuentros virtuales y las actualizaciones en las plataformas WEB. En este sentido, menciona estar atrasada, percibe cómo se dificulta la nueva modalidad de cursada para organizarse y estar al día. En cuanto a las docentes, una de ellas (C) ha tenido que adaptar contenidos y objetivos, restringirse a la individualidad, considerar las exigencias de la institución para garantizar la continuidad. En este aspecto repara también la docente G: “demandas institucionales específicas, características y realidades de cada grupo de alumnxs y de cada estudiante en particular”. También se observa en lxs docentes, en este caso la sujeto E, el ajuste del tiempo y “la incursión en las

nuevas tecnologías” como algo novedoso a lo que han tenido que adaptarse. En consonancia, la docente G tuvo que “reeducar la enseñanza” y las “diversas dimensiones que configuran la propuesta pedagógica”. Otra de las docentes consultadas, la profesora Adjunta (D), expresa que ha tenido que focalizar la mediación en la relación pedagógica “a través de recursos y materiales que permitan construir otra presencialidad para sostener la relación educativa”. Considera que el contexto actual ha intensificado el trabajo colaborativo, tanto entre docentes como entre estudiantes. En F el impacto está relacionado también a su rol como estudiante de posgrado y la posibilidad de seguir las lecturas con mayor organización.

Con respecto a los **vínculos al interior de los dispositivos**, un estudiante (A) plantea que los vínculos entre compañerxs son “de baja intensidad”, ya que sólo intercambian sobre los trabajos y se reduce a los días previos a las entregas. Se reconfiguran así los vínculos en función de la especificidad de las tareas. Al respecto y en coincidencia con esta opinión, la docente de nivel Terciario (E) señala que los vínculos son “lo más costoso de sostener” en tanto que lo vincular se redefine semana tras semana. Otra estudiante, la sujeto C, coincide con la anterior, al mencionar que no hay vínculo más allá del cumplimiento de las actividades, siendo esto “muy limitado”. La sujeto B, a diferencia de lxs anteriores, destaca que al tener una amistad previa con algunas compañeras el vínculo se fortalece porque hay un sostén tanto desde lo académico como desde lo emocional, vínculos en los que intenta apoyarse para ponerse al día debido a la constante circulación de información. La sujeto C afirma que con algunxs estudiantes se ha generado un “intercambio bastante fluido, pese a ser por mail”, “se animan más por mail que en la clase”. Como estrategias, subraya que es importante “hacer una presentación en video para que conozcan a la persona que les está enseñando” y ofrecer variedad en los canales de comunicación. Por su parte, la Profesora Adjunta (D) menciona que la reconfiguración de los vínculos pedagógicos tiene que ver con la mediación en la relación pedagógica y con el afianzamiento de la comunicación. Las docentes F y G aportan potencialidades de lo virtual en tanto la primera señala la personalización del vínculo pedagógico y un trabajo colaborativo inédito en escuelas secundarias, y la segunda confiesa que ha derribado ciertos prejuicios (“de manera progresiva se ha ido instituyendo dicho vínculo en relación a la tríada docente-alumno-conocimiento”). En cuanto a la **especificidad de la enseñanza de la Psicología**, uno de los estudiantes (A) marca una tensión entre las posibilidades que abre para analizar la actualidad, en este caso la pandemia, y la banalización que implicaría pensar lo cotidiano alejándose de los contenidos teóricos. La estudiante B pone énfasis en que no se reduzca la enseñanza a los contenidos disciplinares; pondera la circulación de la palabra y su escucha. Generar espacios de reflexión sobre los procesos subjetivos en tiempos de pandemia puede ofrecer al docente en Psicología la posibilidad de brindar “acompañamiento” y “apoyo”. Coincide

con esta posición la sujeto C al sostener que “la enseñanza de la Psicología adquiere otra dimensión en este contexto. Me parece que la mejor vía sería apelar a los contenidos y la formación del docente de Psicología para encarar la situación de pandemia y dar apoyo y acompañamiento a los alumnos, que sus encuentros sean amenos, no solo de contenido sino también de reflexión y que ellos sientan que sus voces son escuchadas”. Por su parte, la Profesora Adjunta (D) visualiza un movimiento desde una enseñanza verbalista y expositiva, como afirman las investigaciones, hacia la posibilidad que brindan las “estrategias diacrónicas” de la virtualización. ¿Se conmovió así la unidireccionalidad de la enseñanza? La docente E apela al concepto de ética del semejante, de Silvia Bleichmar, para situarse como docente de Psicología y acompañar en el uno a uno. La docente F realiza diversas consideraciones de acuerdo al nivel, y subraya el cuidado que se debe tener en el abordaje de los contenidos de Psicología con adolescentes por lo que pueden generar, sin poder estar en la escuela para reflexionar, intercambiar y contener. La docente G advierte que en este contexto se requiere de un mayor andamiaje para la enseñanza de una disciplina que de por sí es muy compleja aún en condiciones de presencialidad.

Reflexiones finales

Un análisis cualitativo como el realizado busca abrir preguntas, invita a continuar con las indagaciones, ajustar los instrumentos, avanzar con las lecturas y generar nuevos intercambios con docentes de Psicología y docentes en formación. Es, a su vez, una apuesta a dejar testimonio de las complejas pero enriquecedoras experiencias y reflexiones de estos agentes educativos en un contexto de pandemia. Sus vivencias y pensamientos sobre lo que acontece muestran tensiones y posibilidades, contradicciones y perspectivas, decisiones y sobreexigencias. Reflexiones sobre y desde la práctica docente, nuevos lazos colaborativos, acciones y preocupaciones en torno a las desigualdades de los estudiantes, un nuevo modo de vivir lo institucional y lo personal, especificidades de la enseñanza de la Psicología y potencialidades de la misma, constituyen algunos de los tópicos enunciados en las respuestas que pudimos recoger y valorar. Construir vínculo pedagógico a distancia, fundarlo, acompañar, contener, habitar espacios de reflexión sobre los acontecimientos que atraviesan y afectan a todas las subjetividades, enseñar Psicología desde un marco de inclusión (una enseñanza que se reconfigura en función de la tecnología, de las temporalidades en juego y de los contextos) son algunos de los desafíos de la época. Nos preguntamos por los alcances y el grado de institucionalización de las modificaciones que se han evidenciado en este contexto y por lo que se podrá capitalizar de estos enormes aprendizajes, siempre que ello implique garantizar los derechos de docentes y estudiantes, mejorando las condiciones en las que se enseña y se aprende, condiciones que cada vez se revelan más dinámicas y cambiantes, y por ello necesitan ser objetivadas, documentadas y cuestionadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arpone, S., Pouler, C., Fernández Francia, M. J. (2017). Giros en los modelos mentales de profesores/as en formación: la consideración de las herramientas y de los resultados de la intervención en las prácticas de enseñanza de la psicología. VI Congreso Internacional de Investigación y Prácticas Profesionales en Psicología. Facultad de Psicología de la UNLP. 2017.
- D.G.C.y E. Provincia de Buenos Aires Resolución 1664/ 17 Anexo II.
- D.G.C.y E. Provincia de Buenos Aires Circular técnica conjunta N°1/2020.
- D.G.C.y E. Provincia de Buenos Aires. Serie de documentos para la supervisión (2013) “Inclusión con continuidad pedagógica” Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.
- Díaz Barriga, A. (2020). “La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado” en *Educación y Pandemia. Una Mirada Académica*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.
- Dussel, I. (2020) Conferencia transmitida por la plataforma “Continuemos Estudiando”, en el marco del Programa de Formación Docente a distancia del Gobierno de la Pcia. de Buenos Aires. Disponible en la web: <https://youtu.be/UIPzfJ9qL0o>. Recuperado 6 de Mayo de 2020.
- Engeström, Y. (2001) “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 Chaiklin S. y Lave J. (comps) *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Engestrom, Y. (2009) The futur of activity theory: a rough draft, en Sannino, Daniels y Gutiérrez K. (ed.) *Learning and Expanding with Activity Theory* (pp.303-328). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erausquin C., Iglesias I., Szychowski, A. (2017) ¿Ética de implicación y/o ética dialógica? ¿Dilema, desafío o/y potencialidad? Experiencias y narrativas en trayectos formativos de Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Psicología. *Memorias IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Ciudad de Buenos Aires: Ediciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, vol.- n°. p89 - 93. issn 1667-6750.
- Tenti Fanfani, E. (coord.) (2008) *Mirar la escuela desde afuera*. En. Nuevos temas de la agenda de política educativa. IIPE/UNESCO.
- Terigi, F. (2020) Conferencia realizada en el marco del espacio virtual “Docentes conectados” creado por SUTEBA en el contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Disponible en la web: <https://www.youtube.com/watch?v=Hpl-QhkIVOI>. Recuperado el 11 de Mayo de 2020
- Valsiner, J. (2015) The place for synthesis: Vygotsky's analysis of affective generalization. *History of the Human Sciences* 2015, Vol. 28(2) 93-102.
- Vygotsky, L. (1934). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo. 1988.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.