

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ICEII

Instituto de Ciencias de la Educación
para la Investigación Interdisciplinaria



EdUNLPam



REUN
RED DE ESTUDIOS
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES

ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Equipos de trabajo interdisciplinarios en contextos educativos. Reflexiones a partir de experiencias de extensión universitaria. Artículo de Julieta Carolina Ruiz Fresquet, Liliana Llosa, Alex Brizuela y Enrique Salvador Puliafito Hamann. Praxis educativa, Vol. 26, No 3 septiembre – diciembre 2022. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-13. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260307>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Equipos de trabajo interdisciplinarios en contextos educativos. Reflexiones a partir de experiencias de extensión universitaria

Interdisciplinary work teams in educational contexts. Considerations from experiences of university extension

Equipes de trabalho interdisciplinares em contextos educativos. Reflexões a partir de experiências de Extensão universitária

Julieta Carolina Ruiz Fresquet

Universidad de Mendoza, Argentina
jruizfresquet@gmail.com
ORCID 0000-0001-8563-9951

Liliana Llosa

Universidad de Mendoza, Argentina
liliana.llosa@um.edu.ar
ORCID 0000-0003-2794-3220

Alex Brizuela

Universidad de Mendoza, Argentina
alexbrizuela95@gmail.com
ORCID 0000-0001-9592-879X

Enrique Salvador Puliafito Hamann

Universidad de Mendoza, Argentina
enriquepulua15@gmail.com
ORCID 0000-0002-1591-8805

Recibido: 2022-01- 22 | **Revisado:** 2022-05-13 | **Aceptado:** 2022 -05-29

Resumen

En el marco del proyecto de extensión "Acompañar las trayectorias educativas: el vínculo educativo en los equipos de trabajo" de la Universidad de Mendoza, este artículo propone revisar y sintetizar el recorrido teórico realizado por el equipo extensionista, buscando profundizar en los ejes principales surgidos en el intercambio de experiencias y discusiones sobre la complejidad, el trabajo en equipo, la interdisciplina y el vínculo educativo. Asimismo, se puntualizan ideas relacionadas a la construcción de saberes en el contexto de pandemia, y se destacan algunas experiencias relacionadas con los centros en y con los que se trabajó. La reflexión conjunta remarca la necesidad de sostener el acompañamiento de procesos educativos en condición de pandemia desde formas renovadas y complejas.

Palabras clave: Trabajo en equipo; interdisciplina; extensión universitaria; vínculos educativos

Abstract

Within the framework of the University of Mendoza's extension project "Accompanying educational trajectories: the educational link between work teams", this article reviews and creates a synthesis of the theoretical tour done by the extension team, looking for delving into the main axes that emerged during the exchange of experiences and discussions about complexity, teamwork, interdiscipline, and educational link. In addition, the ideas related to construction of wisdom during the context of the pandemic are pointed out, and some experiences related to the institutions where we worked are highlighted. Our all-together reflection remarks the necessity of sustaining the accompaniment of educational processes under the condition of the pandemic in renewed and complex ways.

Key words: teamwork; interdiscipline; university extension; educational links

Resumo

Na estrutura do projeto de extensão "Acompanhar as trajetórias educativas: o vínculo educativo nas equipes de trabalho" da Universidade de Mendoza, este artigo propõe revisar e sintetizar o recorrido teórico realizado pela equipe de extensão, procurando aprofundar nos eixos principais surgidos no intercâmbio de experiências e discussões sobre a complexidade, o trabalho em equipe, a interdisciplina e o vínculo educativo.

Além disso, especifica-se as ideias relacionadas à construção de saberes no contexto da pandemia, e destacasse algumas experiências relacionadas com os centros onde se trabalhou. A reflexão conjunta remarca a necessidade de apoiar o acompanhamento de processos educativos na condição de pandemia desde maneiras renovadas e complexas.

Palavras-chave: trabalho em equipe; interdisciplinar; extensão universitária; vínculos educativos

Introducción

El presente trabajo surge de las reflexiones colectivas y de la construcción de saberes que ha sostenido el proyecto de extensión “Acompañar las trayectorias educativas: el vínculo educativo en los equipos de trabajo”. Este se aloja en la Universidad de Mendoza y tuvo sus orígenes en los espacios de Psicología Educativa y Prácticas Profesionales de Psicología Educativa de la licenciatura en Psicología.

El proyecto se llevó adelante, en el año 2020, en articulación con tres instituciones educativas (una institución de educación en contextos de encierro, un centro educativo de nivel secundario y una universidad). Participaron once extensionistas de la licenciatura en Psicología de la propia casa de estudios y de la tecnicatura en Educación Social de otra universidad de la provincia de Mendoza.

Las formas de interacción tuvieron que adecuarse a las características propias de la pandemia por COVID-19, priorizando los encuentros virtuales y reconociendo los desafíos para llevar a cabo las tareas propuestas.

En las primeras instancias de este recorrido, buscamos poner el acento en la participación y discusión acerca de las percepciones, dificultades y transformaciones de escenarios educativos; promocionando la participación activa del equipo extensionista, tanto en el intercambio teórico como en lo vincular. Estos momentos se distinguieron por los debates sobre el contexto educativo, los escenarios digitales que aparecían como respuesta a la situación global de pandemia, las nuevas formas de vinculación y, también, la importancia de los equipos de trabajo como catalizadores de los acompañamientos a las trayectorias educativas. Este último tema generó una circulación de saberes, un intercambio de experiencias y una propuesta de equipo interdisciplinario que compartimos, posteriormente, con las instituciones que participaron del proyecto.

Los objetivos que sostiene este trabajo son: sintetizar el recorrido teórico, que se desprende del intercambio de las actividades de extensión; explicitar el funcionamiento de nuestro equipo; y visibilizar algunas de las propuestas realizadas a los centros participantes durante el año 2020.

Pensamiento complejo como punto de partida

Las primeras puntualizaciones, en el equipo extensionista, se centraron en delinear algunos ejes de discusión para armar un marco teórico y epistemológico como escenario compartido, ya que nuestro equipo se conforma por graduados/as y estudiantes de diferentes años, experiencias y recorridos académicos. Como parte de la tarea, fuimos definiendo: modos de participación, formas de comunicación y organización, intereses teóricos más o menos diversos, aunque referidos al tema del proyecto, y algunas reflexiones e interrogantes.

Encontramos, en el paradigma de la complejidad, una apertura y solvencia científica para armar una trama conceptual común que pudiera orientar la tarea y sostener una forma de

encontrar-nos con el conocimiento, así como también... una *forma de mirar* el mundo. En la actualidad, estamos presenciando el agotamiento de los clásicos modelos positivistas, monistas y lineales. Resulta un desafío, tan valioso como necesario, contar con una mirada compleja para pensar las situaciones e intervenciones de los contextos educativos, comprendiendo que somos parte de esa trama de relaciones dinámicas, multidimensionales y complejas.

Es decir, el contexto deja de entenderse como pasivo, al igual que el observador, quien, ahora, se asume como partícipe de la creación del conocimiento. Esto no implica la idea del mundo como objeto mental, como creación de nuestra mente, sino que el acto del conocer está atravesado por nuestras experiencias, historia y categorías, y, entonces, el conocer se puede entender como una traducción de la realidad (Morin, 1994).

Siguiendo a Najmanovich (2005):

Un abordaje complejo de la complejidad implica desembarazarse de las pretensiones de mantenerla cercada, de formalizarla, de atraparla en un modelo, de constreñirla a un paradigma. Desde mi perspectiva, la complejidad no es una meta a la que arribar sino una forma de cuestionamiento e interacción con el mundo, constituye a la vez un estilo cognitivo y una práctica rigurosa que no se atiene a "estándares" ni a "modelos a priori". No se trata de un nuevo sistema totalizante, de una teoría omnicomprensiva, sino de un proyecto siempre vigente y siempre en evolución. (p. 1)

Es justamente por esto que lo presentamos como un desafío, lejos de ser un método *a priori*, resulta más un cambio cualitativo en nuestra forma de observar el mundo y de crear conocimiento. Implica enfrentarse a lo desconocido, a la incertidumbre y a lo irreductible.

Nos descubrimos, desde el inicio del proyecto de extensión, con esta premisa y con la intención de embarcarnos en aquello que iba a sorprendernos, incluso habiendo delineado pautas y orientaciones a seguir. El reconocimiento de "realidad compleja" y de la incompletud de nuestros saberes resultó en una búsqueda e intercambio colectivo e interdisciplinario.

La fuerza de lo colectivo en los equipos de trabajo

En la actualidad, con frecuencia, se propone *trabajar en equipo*. Aparece en las jornadas de formación permanente en las escuelas, en las sugerencias de centros de formación, en el discurso científico y popular... Cuando lo escuchamos, no podemos hacer otra cosa que estar de acuerdo con el enriquecimiento que trae consigo este tipo de trabajo compartido, pero olvidamos preguntarnos cómo lo logramos. Especialmente en espacios educativos en los que los encuentros son limitados, habitados por sujetos que han aprendido a desarrollar sus actividades y esperar reconocimientos de formas individuales, resulta difícil que esto se lleve a cabo sin algunas reflexiones y acciones previas.

En general, la propuesta de trabajar en equipo se sostiene en sus potencias y sus ventajas, pero es una aproximación en la que no se profundiza ni se considera su complejidad al tiempo

que sus beneficios. Por ello, pensamos en la necesidad de manifestar no solo la forma de trabajo esperada, sino lo que podía surgir de ella.

Llegamos, así, a un tema fundamental: ¿qué es un equipo? Lucena Fernández (2019) extrae muchas definiciones de diversas fuentes, que mayoritariamente coinciden en que un grupo es un conjunto de personas, sujetos o individuos que comparten una meta o un objetivo en común.

A continuación, la misma autora realiza un análisis detallado sobre los fenómenos que deben presentarse, a modo de principios, en un grupo para que este pueda ser considerado un *equipo*. Las características que este conjunto de personas debería tener son: un liderazgo distribuido (trayendo a colación la acción participativa, la democratización de roles y decisiones, y la simetría en los vínculos), una formulación explícita de objetivos, flexibilidad en cuanto a la dinámica de trabajo, consenso (lo que puede implicar el debate, discusión y aprender a ceder) y la creación de un vínculo, entre otras.

Ante estas puntualizaciones teóricas, nos preguntamos, al iniciar el proyecto de extensión, ¿cómo significamos el trabajo en equipo quienes allí intentábamos *hacer* equipo? Las respuestas a esa pregunta estuvieron marcadas por las experiencias singulares y colectivas pasadas, por las representaciones acerca del trabajo en equipo y por las expectativas sobre ese colectivo que comenzaba a formarse. Algunas se asemejaban a esas nociones de la teoría, otras la profundizaban o sumaban a su complejidad.

Como punto de partida, aparecieron las disposiciones personales, el compromiso y la intención explícita de *hacer* equipo, también la aceptación e implicancia ante la tarea propuesta. Reconociendo los esfuerzos, tiempos y tensiones que se generan y que constituyen el intercambio colectivo.

Surgió el reconocimiento de que, en todo equipo, es preciso poner el cuerpo, compartir, debatir y ceder. Comprobamos que las primeras instancias de conformación de equipos requieren de mucha energía y compromiso, así como de tiempo. No solo para llevar a cabo una actividad concreta, sino para conocernos, para desarrollar un vínculo facilitador de la tarea conjunta. En esos momentos, los acuerdos fueron (y suelen ser) más difíciles ante el desconocimiento de los estilos personales del resto del grupo, sus posicionamientos e ideas. Es decir, requeríamos intercambiar ideas y conocernos como equipo, para, luego, diseñar y sostener la tarea de acompañamiento a los centros educativos.

Retomamos, entonces, dos nociones: participación y vínculo en los equipos de trabajo. En cuanto a la participación, consideramos importante generar espacios habilitadores de la palabra, la escucha y la discusión activa. En la medida en que se desplegó una participación genuina, cada integrante se fue sintiendo parte del equipo. Propiciamos, en cada encuentro, la construcción de vínculos simétricos, o bien horizontales, que se sostuvieron alrededor de una tarea en común. Esta simetría no restringió la división de tareas o de roles, pero los democratizó y permitió dinámicas de trabajo fluidas y compartidas.

Los objetivos comunes y claros, aunque flexibles, fueron muy importantes a la hora de compartir un equipo de trabajo. Nos tomarnos un tiempo para pensarlos y preguntarnos sobre ellos, sobre qué los sostiene, hacia dónde apuntan, cómo los alcanzamos, cuándo... De esa manera, no solamente habilitamos lo posible, sino que pudimos reconocer las limitaciones de nuestro quehacer, tanto a nivel colectivo como personal.

Esto decantó de algunas vivencias previas, en las que los conflictos aparecían cuando este encuadre no estaba visibilizado y la distribución del trabajo, de roles y poder quedaba desequilibrada. Fue preciso dar-nos el tiempo para que cada uno/a lograra expresar su visión y enriquecer la tarea.

Los acuerdos surgieron de estas aclaraciones, que no se dieron una vez, sino que se renovaron y reformularon en el tiempo. Necesitamos llegar a acuerdos porque siempre partimos de las diferencias, diferencias que enriquecen lo colectivo al tiempo que ponen en tensión las intenciones o posicionamientos personales. Con ellos, encontramos lugares comunes desde los que pudimos avanzar en nuestros objetivos, tal vez no fueran los de unas personas u otras, sino construcciones de lo nuevo. Y a esto de la novedad construida le llamamos aprendizaje cooperativo o colectivo.

En este sentido, Untoiglich (2020) señala que hablar de diferencias es hablar de creación, y de cómo somos afectados y afectadas por las diferencias y de cómo ellas crean novedad. Aprender se relaciona con producir diferencia, con abrir el campo de posibilidades. No se trata de obediencia, sino de creación de nuevos sentidos.

Entendemos que el aprendizaje forma parte de una situación educativa compleja, en ese sentido, decimos que el aprendizaje en equipo se da en un diálogo reflexivo de trabajo colaborativo que crea y produce conocimiento. Aizencang *et al.* recuperan la definición de situación de Lewkowicz (2003)

Como "ese lugar que habitamos", que integra una serie de conexiones sobre un punto específico que le da sentido, es decir, un lugar que armamos en el que tejemos sentidos, contruidos junto a otros. La situación nos obliga a pensar desde adentro porque la habitamos y somos parte. Pensar la situación de aprendizaje y al aprendizaje como situación supone entender que el acompañamiento se sustenta en los sentidos y significados que tiene para todos los participantes. (2018, p. 190)

Al ahondar sobre equipos, pensábamos que las características de estos formatos nos involucran desde cualquier rol que desempeñemos y siempre nos ubican como aprendientes; ya sea en equipos conformados por personas con roles diferentes (docentes-estudiantes, equipos de orientación-docentes, docentes-equipos directivos, etc.) o por pares (entre extensionistas, entre docentes, etc.).

El considerarnos sujetos del aprendizaje a lo largo de toda la vida nos da la oportunidad de transformarnos, de movilizar nuestras estructuras e ideas, de animarnos a hacer, pensar o decir algo nuevo. Nos corre de la monotonía y el tedio de repetir siempre lo mismo, transforma nuestra experiencia educativa en aventura y crecimiento personal y colectivo.

Desde una perspectiva situacional, Torrealba y López (2018) sostienen que el aprendizaje se produce en acciones compartidas y en la interacción con otros y otras, que, desde sus diferencias, ofertan producciones cognitivas y simbólicas que actúan como andamiaje y, en ese discurrir, vamos produciendo conocimiento a la vez que subjetividad. El aprendizaje es siempre relacional, crea vínculos y produce subjetividades que se constituyen en encuentros y desencuentros.

Trabajo interdisciplinario

A partir de los cuestionamientos y construcciones sobre el trabajo en equipo, la interdisciplina asomó como una necesidad y un ideal para el conocer y el actuar en nuestro proyecto de extensión. De lo contrario, corríamos el riesgo de caer en simplificaciones disciplinares que no atienden la interacción entre sistemas y sujetos. Más allá del método o paradigma, porque la complejidad ha abierto un panorama en el que la multiplicidad de significados es posible, compartimos como necesaria la renuncia a los antiguos mapas de la ciencia, para generar, así, nuevas figuras del pensar (Najmanovich, 2005).

Para hablar de interdisciplinariedad, primero, es necesario reflexionar sobre la noción que le antecede, a saber, la disciplina. Esta, a través de su formación histórica, por medio de los institutos de investigación y educación (las universidades), como una categorización que facilita la organización científica, ha permitido la división y especialización de los saberes. No obstante, a decir de Morin (2010), cada disciplina, a pesar de que pertenezca a un campo vasto y general, se caracterizó por funcionar de un modo autónomo. Es posible percibir esto por la generación de fronteras con otras disciplinas, la selección y delimitación del lenguaje que se utiliza y los modos de operar y teorizar. Esto acaba por aislarlas, impidiendo que un ser “extranjero” encuentre soluciones a los problemas que cada una se encarga de estudiar.

Sin embargo, al hacer un recorrido histórico acerca de los avances y hallazgos importantes de la ciencia, podemos dar cuenta de que muchos de estos se lograron gracias a una suerte de “intrusión solidaria” de una disciplina en la temática de estudio perteneciente a otra. Es por esto que entendemos que es fundamental y necesario permitir “una mirada del exterior”. Así es como Morin propone que, “si la historia oficial de la ciencia es la de la disciplinariedad, otra historia ligada e inseparable es la de la inter-trans-polidisciplinariedad” (2010, p. 11).

El trabajo interdisciplinario ha sufrido, en la historia, el estigma de lo imposible; tal vez porque, durante mucho tiempo, se pensó que algunas disciplinas eran más importantes o poseían saberes de categoría superior, tal vez porque aprendimos a hacernos cargo de lo propio sin mirar a los lados, o porque nos asustaba no tener todas las respuestas...

Lo que sabemos, hoy, desde los nuevos paradigmas de las ciencias, es que la realidad es compleja y excede siempre los recortes que realicemos de ella (Morín, 1994). Mantener ideas simplificadoras nos limitan en su comprensión, así como en los efectos que esperaríamos de los abordajes que realizamos.

La complejidad nos invita a explorar y compartir búsquedas con el afán de acercarnos a nuestros campos de estudio, de trabajo, de experiencias sentidas. Es aquí cuando descubrimos que nuestras disciplinas son insuficientes para abordar (algo de) esta realidad. Necesitamos de otros conocimientos y saberes, de otras formas de hacer y mirar (Elichiry, 2009).

Entonces, nos preguntamos: ¿cómo definimos la interdisciplina? Morin (2010) se ha percatado de la ambigüedad que este término puede implicar. Puede conceptualizar la simple y llana reunión de disciplinas para tratar un tema, como, a su vez, puede constituir el intercambio en un trabajo cooperativo.

Por ello, en nuestro equipo de extensión, tomamos la noción de trabajo interdisciplinario que Elichiry (2009) propone. Esta parte de una orientación constructivista estructural, que toma a la realidad como una totalidad compleja, alimentada a través de diversas fuentes, y, por lo cual, entiende que las diversas disciplinas son necesarias para el enriquecimiento y transformación del conocimiento pertinente al problema a abordar.

Sumado a ello, a la hora de pensarla como una práctica concreta, tuvimos en cuenta lo que nos advierte Follari (2013), según quien la interdisciplina resulta del producto de una construcción, es decir, que debemos producir la práctica interdisciplinar y que implica una serie de condiciones externas para su fin (institucionales, políticas, sociales, etc.).

Pero, a su vez, para que la interdisciplina sea una realidad, es necesaria una interacción entre sujetos (y saberes) que se caracteriza por la circularidad y reciprocidad entre ellos (Elichiry, 2009). Sin esto, el conjunto de profesionales aportando únicamente desde su espacio de saber solo implicaría un conjunto de fragmentos de conocimiento sin relación, lo que se denomina como multidisciplina. Es decir, no solo requiere de factores externos, sino también internos al equipo de trabajo.

Para esto, resulta imperante promover la práctica colaborativa entre miembros de un equipo. Esta implica distintos factores a tener en cuenta: "la responsabilidad, la coordinación, la comunicación, la cooperación, la asertividad, la autonomía, la confianza y el respeto mutuos" (Soto Fuentes, 2017, p. 1). La interdisciplina sería, desde esta perspectiva, una especificidad del trabajo en equipo, un modo de hacer foco y reflexionar sobre algo de lo que puede generarse colectivamente.

Puntualizaciones sobre el contexto de pandemia

El inicio de esta experiencia de construcción de saberes extensionistas se enmarcó en un contexto mundial de pandemia, declarada como tal a inicios de 2020 por la OMS y acompañada, en nuestro país, por un decreto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en marzo de 2020, que implicaba el cese de todas las actividades y reuniones presenciales de forma indefinida, casi sin tiempo para adaptarnos a esa nueva realidad.

La limitación en el encuentro físico o las palabras (*aislamiento obligatorio*) utilizadas a lo largo del año significaron un particular desafío a la hora de: primero, llevar a cabo la propuesta del

equipo de extensión y, segundo, lograr otras instancias de encuentro y participación de actores/as educativos/as en los equipos de trabajo interdisciplinario.

Los ámbitos educativos –y otros tantos– se vieron transformados por esta situación global. Por consiguiente, el ciclo académico 2020 en su modalidad presencial se interrumpió y modificó las prácticas en la organización de todos los niveles educativos.

Observamos que, a las desigualdades culturales, tecnológicas, escolares, económicas y familiares ya existentes, se le sumaron las propias de la accesibilidad y recursos digitales en etapa de aislamiento y distanciamiento.

Así, el *estar-ahí* con otros en un mundo común, construyendo una historia y espacio conjunto (Nicastro y Greco, 2009) se vio abruptamente limitado e imposibilitado, haciendo que todos/as, sin distinción, nos viéramos forzados/as a construir y aprender formas novedosas de interacción y de acceso al conocimiento (De Vincenzi, 2020).

En sus inicios, este nuevo contexto parecía ser una realidad transitoria, lo que produjo una cierta *pausa* en los proyectos y actividades de las personas e instituciones en general y escasa planificación de cómo continuar con estas. Por consiguiente, algunas instituciones educativas minimizaron esta circunstancia e intentaron llevar a cabo estrategias y modos conocidos y ya utilizados (Terigi, 2020). Sin embargo, a lo largo de los meses, la situación se prolongó y comenzó a comprenderse que era necesario convivir con esta novedad y generar espacios de participación, bimodalidad y nuevas estrategias que garantizaran la continuidad de los aprendizajes.

Sumado a esto, las instituciones educativas siempre se han constituido como la primera línea de identificación y acción ante necesidades y vulneraciones de derechos familiares, sociales y comunitarios. Esto último ha sido una preocupación compartida por referentes de los centros educativos y que, probablemente, requerirá de mucha atención con el progresivo regreso a las aulas.

Además, la presencialidad no es un factor menor de la educación (Terigi, 2020). Los ámbitos educativos, con sus espacios y tiempos, como lugares de *aprendizajes diversos*, posibilitan conocimientos distintos a los esperados por la institución por la interacción entre pares (Peña Ochoa y Bonhomme, 2018). Por tanto, aprender, acordar y relacionarse en este contexto fue (y es) una tarea llena de desafíos en múltiples áreas: educativas, sociales, económicas, tecnológicas, sanitarias, entre otras.

Asimismo, se ha profundizado la escasez (ya percibida previamente) de momentos de reflexión, de encuentro y de acciones compartidas. De ahí que las características del contexto actual marcan y atraviesan la dirección y la posibilidad de los intercambios de los/as sujetos educativos “en una compleja trama de relaciones, que es sobre la que se propician los aprendizajes” (Llosa y Ruiz Fresquet, 2020, p. 2).

Sabemos que las asincronías en los aprendizajes han existido siempre, ya que no todos/as aprendemos igual ni en el mismo plazo de tiempo (aunque la enseñanza ha tendido, generalmente, hacia lo sincrónico). No obstante, a este factor, se suman aquellas asincronías

correspondientes a la conexión a internet, las limitaciones tecnológicas, pedagógicas, personales y familiares (Terigi, 2020).

El aprendizaje está estrechamente vinculado con el contexto en que se realiza, “el contexto es generador de formas específicas de aprendizaje” (Terigi, 2020, p. 77). El entorno escolar, como lo conocemos, es muy diferente al contexto de la virtualidad y permite prácticas e interacciones que no son posibles desde los hogares. Por consiguiente, se hace indispensable preguntarnos qué aprendizajes se posibilitan, y cuáles son los límites y potencias que la tecnología y el entorno plantean en las dinámicas de la educación virtual (Terigi, 2020) o en las mixturas con la presencialidad.

Por otro lado, cabe destacar el rol que ha tenido la pandemia en la profundización de las desigualdades ante las brechas ya existentes, tanto socioeconómicas como aquellas relacionadas al acceso y uso de las tecnologías y la conectividad (Terigi, 2020). Así, este contexto, que tomó por sorpresa a todos/as, obliga a volver a poner en discusión la búsqueda de nuevos caminos, mostrando que aquellos modelos que alguna vez “fueron eficaces en contextos relativamente estables” (Rascovan, 2013, p. 27), hoy, ya no lo son.

Surgió también, en nuestro equipo, la pregunta: *¿cómo generar intercambio y producción en escenarios virtuales?* Pensar en términos de polaridades: virtualidad sí, virtualidad no, dejaba por fuera un enorme abanico de posibilidades.

Consideramos que fueron y serán necesarios nuevos espacios de intercambio y formas creativas que permitan encontrar respuestas que alberguen sentidos en cada caso, alternativas intermedias y superadoras que fortalezcan el vínculo de escolarización de los/as aprendientes con las instituciones educativas, protegiendo las trayectorias y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El accionar educativo en su modalidad exclusivamente virtual fue una situación provisional que, en corto o mediano plazo, dejará de estar condicionada por las circunstancias sanitarias mencionadas y permitirá el retorno definitivo a los espacios físicos educativos. Sin embargo, esta crisis mundial produce, también, una gran oportunidad para repensar y reflexionar sobre cómo y dónde enseñamos (De Vincenzi, 2020).

Buscar nuevos caminos “nos permitirá animarnos a reconocer lo fluido, cambiante, dinámico, multidimensional y complejo” (Rascovan, 2013, p. 26), dejando de pensar en los modos de ser escuela como una única estructura, absoluta, estática e inmodificable.

Otras experiencias del equipo de extensión

La presente experiencia de extensión se focalizó en los objetivos de: valorar el funcionamiento de equipos de trabajo en la dinámica educativa institucional, profundizar nociones teóricas y prácticas del vínculo educativo y promover la participación de actores educativos en equipos de trabajo interdisciplinarios y colaborativos.

El proceso se caracterizó por un trabajo colectivo entre extensionistas y equipo de dirección del proyecto, desarrollando un vínculo educativo simétrico en la relación, aunque con roles y responsabilidades diferenciadas, para dar lugar a la producción del conocimiento desde la

diferencia y el intercambio. Se pensó la educación como acción política y ética centrada en la esperanza de la emancipación, proponiendo prácticas subjetivantes y reconociendo la centralidad de la construcción colectiva del conocimiento (Elichiry, 2018).

Inicialmente, se definieron espacios de trabajo con instituciones educativas de nivel medio para jóvenes y adultos, superior universitario y en contexto de encierro. Sin embargo, la complejidad de la situación de pandemia representó una dificultad a la hora de concretar instancias de encuentro. Por consiguiente, se realizaron acercamientos e intervenciones discontinuas y con diversos formatos en cada una de ellas, quedando pendientes, en una de las instituciones, las intervenciones específicas destinadas a los equipos docentes y referentes educativos. El vínculo educativo y el trabajo en equipo interdisciplinario, descritos anteriormente, han sido las temáticas transversales de las intervenciones y reflexiones, buscando realizar propuestas situadas y contextualizadas ante la particularidad de cada institución.

En la etapa inicial de reflexión colectiva y posicionamiento teórico del equipo de extensión, el foco se centró en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se valoró la relevancia de la relación educadores/as-aprendientes, en cuyo intercambio, el equipo consideró, como una necesidad, que primara la circulación de saberes de forma activa, colaborativa y significativa. Se priorizó el protagonismo de los y las aprendientes para con sus propios procesos de aprendizaje, generando vínculos simétricos y horizontales (aunque los roles y responsabilidades variaran). Esto implicó la participación activa como una propuesta de posicionamiento para la construcción de conocimientos a través de lo que los sujetos llevaban consigo. Durante el transcurso de los encuentros del equipo de extensión (cuyos referentes pertenecen a los campos de la psicología y de la educación social), surgieron distintos conceptos y experiencias relacionados con lo vivenciado en las trayectorias universitarias de las y los extensionistas.

Además, la convergencia de saberes interdisciplinarios enriqueció los intercambios, estos permitieron reflexionar acerca de las ventajas y desventajas de los modos de afrontar la problemática que abarca el contexto de pandemia a nivel local, nacional e internacional. Todas las alternativas (o la gran mayoría) que fueron planteadas para hacer frente a la demanda educativa implicaron, durante el 2020, escenarios virtuales, usando diversos tipos de aplicaciones, videollamadas, redes sociales o correos electrónicos y plataformas.

En algunos centros con los que trabajamos, quedó en evidencia la dificultad de hacer cumplir el derecho a la educación, a causa de las dificultades de acceso a dispositivos y servicios. Terigi (2020) refiere al respecto que las brechas, tanto de acceso (de conectividad y dispositivos tecnológicos) como de calidad de uso (en cuanto a habilidades y recursos), han agudizado las desigualdades educativas.

Al interior del equipo extensionista, reflexionamos y discutimos acerca de las limitaciones, desafíos y oportunidades que brindan estas nuevas condiciones globales de pandemia prolongada y, luego de varios encuentros virtuales, organizamos y definimos acciones del proyecto, cuyos ejes fueron:

- Elaboración de diseños de trabajo en equipos

- Propuesta de intervención en equipos interdisciplinarios
- Reflexión conjunta acerca del vínculo educativo en contexto de pandemia

Dos equipos extensionistas propusieron, acordaron y desarrollaron acciones socioeducativas con docentes y equipos de acompañamiento, con diseños de trabajo de formato taller, entre los meses de setiembre a diciembre 2020, en cada caso. El tercer equipo se dedicó a la producción del presente artículo a modo de sistematización y transferencia de la experiencia extensionista.

Como conclusión provisoria, podemos decir que logramos pensar, dar-nos el tiempo y producir juntos/as, si bien continuamos haciéndonos varios interrogantes, con algunas respuestas sentidas desde los centros y actores/as educativos/as. Esperamos que nos sirvan de nuevas y generadoras inquietudes educativas... Si algo queda claro, es la necesidad de atender, intercambiar, reflexionar y seguir vinculándonos a través de nuevas, complejas y renovadas formas de acompañamiento en los procesos educativos fuertemente afectados por condiciones de pandemia.



ST, lápiz de color sobre hoja. **Romina Solange Finks**

Referencias

- Aizencang, N., Bendersky, B., y Maddoni, P. (2018). Situaciones de acompañamiento a las trayectorias escolares. En N. E. Elichiry (comp.), *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar* (pp. 185-214). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.
- De Vincenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID19. *Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual. Debate universitario*, 8(16), 67-71. <http://200.32.31.164:9999/ojs/index.php/debateuniversitario/article/view/238/242>
- Elichiry, N. E. (2009). Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías

- transdisciplinarias. En N. Elichiry (comp.), *Escuela y Aprendizajes. Trabajos de Psicología* (pp. 133- 141). Buenos Aires: Manantial.
- Elichiry, N. E. (2018). Algunas conceptualizaciones. En N. E. Elichiry (comp.), *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar* (pp. 227-238). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.
- Follari, R. (2013). Acerca de la interdisciplina: posibilidades y límites. *INTERdisciplina*, 1(1), 111-130.
<http://revistas.unam.mx/index.php/inter/article/viewFile/46517/41771>
- Llosa, L., y Ruiz Fresquet, J. (2020). *Acompañar las trayectorias educativas: El vínculo educativo en los equipos de trabajo*. [Proyecto de extensión universitaria], Universidad de Mendoza, Mendoza.
- Lucena Fernández, I. (2019). *Los grupos y equipos de trabajo*. [Tesis de maestría, Universidad de Jaén].
http://tauja.ujaen.es/jspui/bitstream/10953.1/8862/1/LUCENA_FERNANDEZ_ISABEL_TFM_FOL.p df
- Morín, E. (1994). El paradigma de la complejidad. En M. Edgar, *Introducción al pensamiento complejo* (pp. 85-110). Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2010). Sobre la interdisciplinariedad. *Publicaciones Icesi*(62), 9-15.
- Najmanovich, D. (2005). La complejidad: de los paradigmas a las figuras del pensar. *Revista Complexus*, 2(2), 67-76.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/17792754/101_dnajmanovichla_complejidad_de_los_paradigmas_a_la_s_figuras_del_pensar.pdf?1339522658=&response-contentdisposition=inline%3B+filename%3DLa_complejidad_de_los_paradigmas_a_las_f.pdf&Expires=1623518106&Sig
- Nicastro, S., y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Peña Ochoa, M. A., y Bonhomme, A. (2018). Territorios de aprendizaje en niños vulnerables: Un acercamiento desde el aprendizaje situado. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-13.
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1170>
- Rascovan, S. (2013). Entre adolescentes, jóvenes y adultos. En D. Korinfeld, D. Levy, y S. Rascovan, *Entre adolescentes y adultos en la escuela: puntuaciones de la época* (pp. 25-50). Buenos Aires: Paidós.
- Soto Fuentes, P. (2017). De la educación interprofesional al trabajo en equipo en salud. *Revista Horizonte de Enfermería*, 28(1), 3-6. <http://ojs.uc.cl/index.php/RHE/article/view/12194>
- Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades y desigualdades. *REVCOM. Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social*(11). <https://doi.org/10.24215/24517836e039>
- Torrealba, M. T., y López, H. B. (2018). El destello de las palabras: el Taller de Literatura y Alfabetización. En N. E. Elichiry (comp.), *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar* (pp. 69-102). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.
- Untoiglich, G. (2020). Las promesas incumplidas de la inclusión. En G. Untoiglich et al., *Las promesas incumplidas de la inclusión: Prácticas desobedientes* (pp. 27-62). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.