

VIVENCIAS EN ESCUELAS DE TERRITORIOS ATRAVESADOS POR DESIGUALDADES. CRUCE DE FRONTERAS Y APRENDIZAJE EXPANSIVO ENTRE EXTENSIÓN E INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA PARA CONSTRUIR TERRITORIOS POSIBLES

EXPERIENCES AT SCHOOLS IN TERRITORIES CROSSED
BY INEQUALITIES.
CROSSING BORDERS AND EXPANSIVE LEARNING BETWEEN EXTENSION
AND PARTICIPATORY ACTION RESEARCH TO BUILD
POSSIBLE TERRITORIES

CRISTINA ERAUSQUIN*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4535-7703>

CAROLINA DOME**

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2677-7785>

SOFÍA PÉREZ CAZAL***

<https://orcid.org/0009-0002-3276-1050>

* Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje; Investigadora en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Nación categoría-1. Adscrita a: Universidad Buenos Aires. Sus líneas de investigación son: inclusión educativa, convivencia y violencia en escuelas, formación en psicología educacional. Contacto: erausquinc@gmail.com

** Magister en Psicología Educacional. Investigadora en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Nación. Adscrita a: Universidad de Buenos Aires. Sus líneas de investi-

Fecha de entrega: 28 de julio de 2023

Fecha de aceptación: 2 de noviembre de 2023

RESUMEN

Desde el Proyecto CONICET PIO-009 “*Justicia territorial, lazos sociales y praxis transformando diálogos de saberes en diálogos de haceres*”, se integraron métodos de Investigación-Acción-Participativa (Fals Borda, 1979) con el enfo-

gación son: convivencia y violencia en escuelas, formación docente, trabajo inter-agencial. Contacto: carolinabdome@gmail.com

*** Licenciada en Psicología. Adscrita a: Universidad Nacional de La Plata. Sus líneas de investigación son: convivencia y violencia en escuelas, trabajo inter-agencial en instituciones educativas, comprensión de textos y lectura guiada en clase Contacto: sofiaperezcazal@gmail.com

que socio-histórico-cultural (Vygotsky, 1934). El objetivo de esta fase exploratoria es que referentes escolares se apropien de estrategias psico-socio-educativas en dos escuelas en Altos de San Lorenzo, y realizar un estudio comparativo entre tres escuelas del Gran La Plata, PBA, Argentina. Se recogen resultados durante 2022, con: observaciones de aula, entrevistas y talleres desde Prácticas Profesionales, Proyectos de Extensión de Facultad de Psicología UNLP y Proyecto IAP CONICET. Surgen inquietudes de educadores, construcción de confianza y expansión del aprendizaje (Engeström, 1987).

PALABRAS CLAVE: *Inclusión, lazo social, aprendizaje, investigación-acción.*

ABSTRACT

From the CONICET Project PIO-009 “Territorial justice, social ties and praxis transforming dialogues of knowledge into dialogues of doings”, Participatory-Action-Research methods (Fals Borda, 1979) were integrated with the socio-historical-cultural approach (Vygotsky, 1934). The objective of this exploratory phase is for school leaders to appropriate psycho-socio-educational strategies in two schools in Altos de San

Lorenzo, and to carry out a comparative study between three schools in Greater La Plata, PBA, Argentina. Results are collected during 2022, with: classroom observations, interviews and workshops from Professional Practices, Extension Projects of the Faculty of Psychology UNLP and IAP CONICET Project. Educator concerns arise, building trust and expanding learning (Engeström, 1987).

KEYWORDS: *Inclusion, Social Bond, Learning, Action Research.*

INTRODUCCIÓN

El presente artículo toma como punto de partida las vivencias y perspectivas de agentes que se desempeñan en escuelas de gestión pública, insertas en territorios atravesados por desigualdades sociales. Se busca dar cuenta de una experiencia de cruce de fronteras y aprendizaje expansivo (Engeström 2001, 2009) entre extensionistas universitarios, investigadores y agentes escolares, desde un enfoque de investigación-acción participativa y justicia territorial. Las acciones desarrolladas se enmarcan en el Proyecto de Investigación CONICET PIO-009 “*Justicia territorial, lazos sociales y praxis transformando diálogos de saberes en diálogos de haceres*”. En el Eje *Educación, lazo social y subjetividades* participan las tres autoras. La metodología desarrollada articula dos tradiciones que parten del reconocimiento de unidades de análisis relacionales e interactivas: la Investigación-Acción-Participativa (Fals Borda, 1979) y el enfo-

que socio-histórico-cultural (Vygotsky, 1934, 1988, 1994), con el propósito de que las y los referentes escolares se apropien de estrategias psico-socio-educativas y praxis transformadoras en materia de justicia territorial e igualdad de derechos. El proyecto se encuentra en fase exploratoria en una escuela secundaria y una escuela primaria de Altos de San Lorenzo, y orienta un estudio comparativo entre tres escuelas secundarias de barrios populares del Gran La Plata, ubicados en la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

El objetivo es indagar cómo las y los agentes escolares conciben las condiciones en que trabajan, qué estrategias construyen en torno a calidad, convivencia e inclusión, cómo impactaron la pandemia de COVID-19 y ASPO en la desigualdad educativa, y qué condiciones y tramas facilitan o dificultan generar prácticas efectivas para defender derechos de niños, adolescentes, jóvenes. Se recogen resultados del trabajo durante 2022 en las escuelas, con: observaciones de aula, entrevistas a agentes educativos, talleres con estudiantes de inicio y fin de ciclo, desarrollados entre Prácticas Profesionales Supervisadas, Proyectos de Extensión de Facultad de Psicología UNLP y el Proyecto IAP CONICET. Se abordan aspectos formativos cruciales, como fortalecimiento del lazo social, equidad de género, cuidado de cuerpos y ética del semejante (Bleichmar, 2008), las responsabilidades como sujetos de derecho y de deseo y la proyección de futuro. Se identifican preocupaciones de agentes escolares acerca del “desfasaje

pedagógico”, con causas atribuidas a la extrema vulnerabilidad social de los/as estudiantes. Emergen indicios de construcción de confianza entre investigadores y agentes de gestión y orientación, docentes, preceptores, estudiantes, para co-construir objetivos inter-agenciales y *aprendizaje expansivo* (Engeström 1987, 2001), en entornos de desigualdad social instituida y naturalizada.

MARCO EPISTÉMICO

Escuela y producción de subjetividad, una aproximación

Bleichmar (2008) retomó como *desafío histórico* la reconstrucción compartida de *legalidades como principio educativo*, en tanto procesos *habilitantes* de la inclusión social y educativa, estrategias contrarias a la penalización y patologización con las que históricamente se ha enfrentado a las problemáticas psico-sociales en la escuela, confundiendo muchas veces la constitución de *sujetos éticos* con la de *sujetos disciplinados* (Bleichmar, 2008). La construcción de legalidades compartidas implica el descubrimiento por parte de niños, niñas y adolescentes de leyes fundantes de toda relación social, principios éticos basados en una premisa universal: el respeto y reconocimiento de la y el otro como semejante, como alguien "diferente a mí" pero con los mismos derechos. Al respecto, Bleichmar (2008) retoma el imperativo kantiano basado en una aspiración de justicia universal, que en términos simples se basa en no hacer-

le a la y el otro, lo que no quisiéramos que nos hagan a nosotros. Así mismo, la construcción de legalidades supone la co-construcción y negociación de normas con sentido en la vida escolar, y una ética del cuidado de los cuerpos y sus emociones. En tanto proceso constructivo, ello implica volver a afirmar condiciones para el pensamiento, la palabra y el reconocimiento entre semejantes en las instituciones escolares. Porque, sostiene Bleichmar (2008):

La educación no es la transmisión de conocimientos y mucho menos en una época en la cual la tecnología se encarga de producir y de impartir conocimientos (...) la escuela tiene que cumplir una función que no puede cumplir ninguna tecnología, que es la producción de subjetividad (...) Precisamente, el problema de la construcción de legalidades pasa por esto, por la posibilidad de construir un respeto al otro y por la forma en cómo se define el universo del semejante. (p. 33)

Al respecto, Duschatzky y Corea (2002) plantean la importancia de la respuesta de la escuela ante el declive de las instituciones en tiempos de fragmentación social, expulsión y destitución. Para ello elaboran una tipología que da cuenta de tres posiciones de enunciación. La primera posición es la *des-subjetivante*, que se refiere a la impotencia de la escuela, expresada básicamente en la resignación y pérdida de confianza sobre los efectos de la acción escolar (disciplinamiento, emancipación o civilización) para con los sujetos. La segunda posición que interpretan es la de la *resistencia*, que lle-

va a los docentes a posicionarse en formas de representación que no siempre dan cuenta de determinadas mutaciones actuales, sosteniendo categorías que resultaban eficaces en otro momento histórico. Por último, la posición de *invencción* supone producir una forma singular de vinculación con los otros y con las instituciones en contextos adversos.

Esta posibilidad puede ampliarse con la idea de Kaplan (2009) acerca de la importancia de hallar alternativas a las perspectivas estigmatizadoras, con base en "la potencialidad que posee la escuela y sus actores para fomentar prácticas de interacción y civilidad, que tensionen violencias naturalizadas y extendidas de los contextos donde los niños, adolescentes y jóvenes se subjetivan en su cotidianidad" (p. 13). También Meirieu (2008), de modo congruente y como hipótesis de trabajo, postula la búsqueda de una actitud pedagógica fundamentada no en la búsqueda de la certeza, sino en la de la precisión, la justicia y la verdad, en pos de superar las relaciones de fuerza entre alumnos y maestros y de los alumnos entre sí. Dicha hipótesis fue puesta a prueba en diversos terrenos y más allá de sus particularidades permite, al igual que los aportes mencionados aquí, poner en el centro al análisis del contexto educativo, sus discursos y prácticas, mediante la *actividad culturalmente mediada* en y por la institución escolar, apreciable a través de las voces de los agentes educativos. Se configura entonces, la necesidad de construir categorías relacionales para el trabajo sobre problemáticas psicosociales en el terri-

torio escolar.

Un aporte para la construcción de dichas categorías es la metáfora de *entramado*, que Cazden (2010) definió como la tarea de “establecer conexiones construyendo desde lo familiar y desbloquear lo extraño” (p. 62). La idea de entramado amplía la noción de mediación, para abordar el encuentro entre conocimientos. Educar es construir entrettejidos de lo cotidiano y lo científico, lo particular y lo universal, lo nuevo y lo viejo, lo cercano y lo distante, la familia, el grupo de pares y la escuela, el significado y el sentido. Sostiene así la idea de “las aulas como espacios híbridos para el encuentro entre las mentes” (Bruner, 1997, como se citó en Cazden, 2010, p. 63). Sin entramado, no hay genuino aprendizaje ni desarrollo subjetivo. Lo educativo se implica, como sostuvo Bleichmar (2008), en la producción de subjetividad. Siendo esta una referencia de un sujeto en una trama social e institucional cabe señalar aquí la noción de *vivencia* sostenida por Vygotsky (1994), en tanto se vincula a su perspectiva sobre el desarrollo subjetivo. Como objeto de estudio de su Paidología, la misma se refiere a una unidad afectiva e intelectual, emergente de la Situación Social de Desarrollo de un Sujeto, articulando el desarrollo de la subjetividad en construcción con la situación social, cultural, ambiental, que promueve, facilita y restringe sus reproducciones, estancamientos, creaciones y transformaciones.

A partir de estas consideraciones, el marco epistémico incorpora en el análi-

sis ejes y tramas temáticas que han sido retomados por enfoques socioculturales contemporáneos en el debate sobre la *inclusión educativa* (Daniels, 2009):

- La relación entre las violencias en las aulas y los desafíos y obstáculos para la educación inclusiva;
- La importancia de la construcción de entornos capaces de sostén emocional-cognitivo de educandos y educadores, a través de procesos de enseñanza y aprendizajes significativos y de genuino sentido para los sujetos de la educación;
- El valor de la justicia y la igualdad en el intercambio de experiencias y la construcción de conocimientos polifónicos y multivocales con equidad participativa;
- La problematización de una educación homogeneizante –programa institucional moderno–.
- El cuestionamiento del rol original de los Psicólogos Educativos vinculado a la evaluación de las *necesidades educativas especiales*, utilizando *tests* de cociente intelectual, y a la derivación de los niños con dificultades a un sistema *especial* de educación;
- La escisión entre cognición y emoción, entre aprendizaje y vida, entre persona y contexto, que ha reducido los problemas personales, interpersonales e institucionales de una cultura a problemas situados sólo dentro de la mente de los individuos, desde los orígenes de la Psicología como ciencia moderna.

Puentes entre universidad-escuela-comunidad: hacia un enfoque de Investigación-Acción Participativa en el territorio escolar

Las acciones desarrolladas en nuestra investigación se inscriben en un enfoque de *investigación-intervención formativa*, proveniente de la tradición socio-histórica en psicología. Particularmente, se fundan en la tercera y cuarta generación de la teoría de la actividad desarrollada por Engeström (2009), que aporta al análisis de experiencias de cambio en contextos institucionales y sociales. Dicho enfoque indaga justamente los procesos de cambios que nacen de “abajo hacia arriba” en Sistemas de Actividad colectivos (Engeström, 2001), incluyendo a las instituciones educativas. En ese sentido, la Teoría Socio-Histórica de la Actividad (Engeström, 2001) posibilita la descripción, comprensión y promoción de los cambios en los contextos escolares, a la par que un modelo teórico y productivo para el *aprendizaje profesional de los agentes educativos*.

Desde estas lecturas, el presente trabajo entiende que la escuela no es sólo un escenario para la actividad de enseñanza-aprendizaje de niños, niñas y adolescentes, sino también un contexto de trabajo para quienes son, a su vez, aprendices de la práctica educativa a lo largo de su vida (Zucchermaglio, 2002). Un propósito de este trabajo es producir conocimiento para contribuir a fortalecer relaciones colaborativas entre docentes, estudiantes y comunidad, posibilitando su co-implicación ante problemas com-

plejos de la práctica educativa y social. Dicha interacción es entendida, en la Teoría de la Actividad, como realizada en la *boundaryzone* (zona-fronteriza), o *tercer espacio* en el que interaccionan los objetos/objetivos de al menos dos sistemas de actividad diferentes. La explicitación de dichos objetos/objetivos por y a todos los involucrados como agentes de las prácticas en juego, contribuye a atravesar confines entre acciones y actores diversos, para desarrollar una *perspectiva compartida* y un *aprendizaje colaborativo* de la realidad cotidiana mediante la integración de dichas acciones. Ello contribuye a la ampliación de la conciencia individual y colectiva y la interpelación de “lo dado”, su desnaturalización empoderando a los y las agentes en la apropiación y participación y en el diseño de lo que podría hacerse frente a lo que hace falta. La interrelación *entre sistemas insta al aprendizaje colaborativo* de conocimiento y prácticas de cada sistema que, aunque diferenciadas, pueden conformar una unidad.

En el análisis de interacciones y producciones desarrolladas en el trabajo de investigación, adquiere relevancia la noción de *interagencialidad* (Engeström, 1987; 2001), para analizar niveles de *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 guion

preestablecido lo que unifica la actividad, en tanto las normativas ordenan y modelan los regímenes de trabajo institucional. En la *cooperación*, los agentes se centran en el análisis y la resolución de un problema compartido y su significado. En el marco de lo prescrito por el guion, intentan conceptualizar y resolver problemas de maneras negociadas. Interaccionan entre sí, pero sin cuestionar el guion ni las reglas. En la *comunicación reflexiva*, los los agentes re-conceptualizan su propia organización, sus interacciones y el dispositivo en el que se ordena su actividad, incluyendo al guion y las reglas prescritas. Estas estructuras permiten pensar las formas comunicativas que se quieren favorecer en las interacciones y fases subsiguientes del proyecto en cuestión.

Cabe señalar que este enfoque fue a su vez re-aplicado por Daniels (2009) y Yamazumi (2009) en el Proyecto Internacional de la *escuela-después de la escuela*, para la construcción de una cultura de análisis y resolución de problemas, con el fin de potenciar en escuelas de diferentes países, los abordajes de la diversidad. Yamazumi (2009) sostiene que la *“agencia humana”*, concepto central en la Tercera Generación de la Teoría de la Actividad, es el conjunto de “potencialidades y posiciones de los sujetos para la creación de nuevas herramientas y formas de actividad con las cuales transformar al mismo tiempo sus mundos internos y externos y manejar sus propias vidas y futuros” (p. 213). El autor retomó conceptos de Engeström (1999, 2006, como se citó en Yamazu-

mi, 2009) tales como *“Boundaryzone”* (tercer espacio), *“knotworking”* (trabajar en los nudos) y *“mycorrhizae”*, este relativo a formas de producción entre iguales dirigidas hacia *objetos huidizos*, o que están *fuera de un único control (runawayobjects)*. Objetos huidizos son los que orientan las relaciones no sólo en sino fundamentalmente *entre* sistemas de actividad interconectados. En ese marco, el espacio “escuela-después de la escuela”, en Japón, pero también en Inglaterra, se concibe como una *organización híbrida que cruza fronteras* (Yamazumi, 2009) entre diferentes sistemas de actividad que expanden sus propios objetos y comparten, parcialmente, un nuevo objeto/objetivo. Con ello, los agentes se mueven por fuera de sus dominios habituales de experticia, y pueden encontrar nuevas soluciones, desde la apropiación de roles, análisis, saberes. Son *procesos de agencia compartida*, a partir de los cuales *conectar y generar reciprocidad* para diseñar e implementar nuevas prácticas, a partir del potencial de expansión que adquieren los propios conflictos y las contradicciones entre los componentes de los sistemas y entre diversos sistemas, siempre y cuando sean confrontados y abordados. La expansión, sostiene Engeström (2009), rompe el *encapsulamiento del aprendizaje*, en nuestro caso, de las prácticas educativas –cuyo encapsulamiento suele observarse en las tareas fragmentadas de las instituciones–, y posibilita transformaciones cualitativas en los sistemas de actividad.

Con este marco de ideas, en la investigación, cobró relevancia la creación de

espacios de reflexión compartida, con base en una metodología participativa sustentada en la indagación discursiva de la escuela como sistema (Dome, 2015). En dicha indagación se rescata la cognición en la práctica, el aprendizaje vinculado al contexto, la articulación de saberes profesionales y los procesos de cambios demandados por urgencias sociales y educativas. Los dispositivos creados permitieron situar las problemáticas presentes en la institución (problemas de convivencia, violencia, narrativas de falta de horizontes y prácticas autodestructivas en estudiantes) y a partir de allí, generar *cruces de fronteras* entre agencias formales e informales, comunidades y poder político. Por eso, interesa contextualizar aquí el proceso vivencial de análisis crítico del contexto, el diagnóstico situacional y la práctica como fuente de conocimiento y transformación. Como puede observarse, la estrategia metodológica, por un lado, buscó reducir la distancia entre investigadores/as y participantes, y a su vez, co-construir problemas presentes en la organización y esbozar soluciones compartidas.

Incorporación al Proyecto de Investigación: articulaciones y entramados

La inclusión de esta experiencia en el Proyecto de Investigación PIO 009, *Justicia territorial, lazos sociales y praxis. transformando diálogos de saberes en diálogos de haceres: hábitat, educación, salud y trabajo entre la pandemia y la post pandemia. Investigación-ac-*

ción-participativa en barrios populares de La Plata y Florencio Varela, a fines del año 2021, abrió el dialogo metodológico con la tradición de Investigación Acción Participativa (IAP). Esta, si bien comprende diversas metodologías; se reconoce en los lineamientos centrales expuestos por Fals Borda en el *Simposio Mundial sobre Investigación-Acción y Análisis Científico*, celebrado en la ciudad de Cartagena en 1977. Allí, se propone a la IAP como un modo de hacer ciencia de lo social, procurando la participación real de los sujetos involucrados en la misma, con el triple objetivo de: a) generar de modo colectivo un conocimiento crítico sobre la realidad, b) fortalecer la capacidad de participación y la organización social de los sectores populares, y c) promover la modificación de las condiciones que afectan su vida cotidiana.

La búsqueda de articulación en el plano metodológico nos enfrenta al esfuerzo de abordar la realidad social-escolar desde las perspectivas de participantes; crear espacios donde interrogar y abrir cuestiones en juego; explorar el contexto cultural en el cual las personas realizan actividades cotidianas y promover la modalidad dialógica entre los y las agentes participantes. Al respecto, Sirvent y Rigal (2012) identifican a la IAP con procesos de enseñanza y de aprendizaje grupales, para la producción, reelaboración y retroalimentación de conocimientos por el conjunto de participantes en la investigación, fundamentalmente a partir de su confronta-

ción con la práctica, y en la búsqueda de su transformación.

Estos procesos de enseñanza y de aprendizaje se centran en lo dialógico y privilegian el establecimiento de relaciones simétricas; dentro de esta perspectiva se reconoce la existencia de una heterogeneidad de integrantes y de roles y funciones. La confrontación con la práctica — es decir, con la experiencia concreta de cada uno de los miembros— supone su reflexión crítica, encuadrada dentro de marcos que le provean significados más complejos e inclusivos. (Sirvent y Rigal, 2012, p. 2)

Estas estrategias posibilitaron la construcción de espacios de “trabajo en los nudos” (Engeström, 2001) para que alumnos, docentes, orientadores, directivos escolares, y estudiantes, investigadores y extensionistas universitarios, construyeran *praxis transformadoras*.

Fondos de conocimiento e identidad: recuperación de la memoria social para transformar futuro

Uno de los puntos sobre los que distintos estudios parecen estar de acuerdo es el carácter situado y distribuido que tienen los aprendizajes, así como la necesidad de establecer continuidades educativas entre las distintas experiencias de aprendizaje tanto dentro como fuera de la escuela. En ese marco, el concepto de “fondos de conocimiento” nace de estudios antropológicos llevados a cabo en los años ochenta por Vélez-Ibañez y Greenberg (1992) en la Universidad de

Arizona, con énfasis en los intercambios económicos y relacionales de los grupos inmigrantes mexicanos de clase obrera en los Estados Unidos. Esto fue el antecedente para que, a inicios de los años noventa, se llevara a cabo el proyecto educativo “fondos de conocimiento” a cargo de Moll y González, desde un marco sociocultural, con énfasis en las prácticas culturales y los recursos mediadores que desarrollan el conocimiento. Su objetivo fue recoger e identificar conocimientos, habilidades y destrezas a partir de los recursos culturales existentes en la comunidad. En ese marco, los fondos de conocimiento se han definido como “cuerpos de conocimiento y habilidades culturalmente desarrollados e históricamente acumulados, que son esenciales para los hogares, el desarrollo individual y el bienestar” (Moll et al., 1992, p. 133; como se citó en Brito Rivera et al., 2018).

De esto se desprende una estrategia que busca incidir en la búsqueda de las prácticas culturales del alumnado, reconociéndolas e incorporándolas como aprendizajes válidos dentro de la escuela, lo que invita a modificar la organización de la actividad docente y de la institución escolar acercándola a la experiencia cultural del alumnado. Esta propuesta fue enriquecida por Esteban-Guitart (2012, 2014) al proponer el concepto de “*fondos de identidad*”, para referirse a artefactos, tecnologías o recursos, *históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos y transmitidos, esenciales para la autodefinición, autoexpresión y*

autocomprensión de las personas (Esteban-Guitart, 2012, como se citó en Brito Riveras et al., 2018). Estos fondos de identidad, que expresan los conocimientos previos, intereses y motivaciones de los y las aprendices, pueden ser reconocidos por el personal docente e incorporados como prácticas pedagógicas y recursos legítimos dentro de las instituciones educativas. Su incorporación a las actividades escolares puede configurar una ruta de continuidad educativa entre los diferentes contextos de aprendizaje del alumnado. El individuo, al darle sentido y continuidad a sus experiencias vitales y de aprendizaje, va construyendo su identidad. En ese sentido, interesa producir una continuidad, en el proceso educativo, a través de elementos socioculturales de alto significado para el alumnado, para sus familias y comunidades y experiencias vitales de apropiación participativa, más allá de los límites de la escuela.

En esta línea Edwards y Middleton (1986, como se citó en Cubero y Luque, 2014) estudiaron procesos que han denominado *memoria colectiva o recuerdo compartido*. Los autores mencionan que dentro de una conversación donde se van alternando los turnos se construyen una narración colectiva y no individual. En este sentido, “Recordar juntos es construir colectivamente una narración donde los distintos participantes son elementos de un sistema común, en el que la memoria puede ser comprendida como una acción social organizada” (p. 144).

Por todo esto, el presente trabajo ha puesto énfasis en las actividades de historización y co-construcción del recuerdo social (Engeström, 1992). En ese sentido, nos centramos en los modos en que los agentes educativos *historizan* los problemas que identifican y en cuáles antecedentes les resultan significativos. Las formas de presentarse *la historización del problema* conducen a interrogarnos acerca de qué *tipo de acciones de recuerdo* intervienen en la actividad de las y los agentes educativos. Engeström (1992) postula que *recordar* es esencialmente un movimiento recíproco entre dos polos de dos ejes: uno tiene en uno de sus extremos (polos) *acciones de recuerdo secundario* y en el otro, *acciones de recuerdo primario*; mientras que el otro eje se constituye entre *acciones de recuerdo mediante ayuda externa* y *acciones internas de recuerdo*. Tomando el primer eje, el recuerdo consiste en establecer conexiones entre acciones primarias, que tienen como fin recuperar las huellas del pasado del objeto, y acciones secundarias, que se proponen preservar y recuperar las huellas del pasado de la propia actividad del sistema.

Mediante acciones *de recuerdo primarias*, las y los 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. Pero también opera así un *olvido de la historia del propio sistema de actividad en relación con el problema*, porque no se consideran las huellas de la propia actividad del sistema, de

cómo se hacían las cosas en el pasado. Cuando hay mayor apertura a *acciones secundarias del recuerdo*, o sea, preservar y recuperar huellas del pasado de la propia actividad, la acción se modifica y las intervenciones dejan huellas en el sistema escolar. Apuntan a la transformación estratégica de la actividad, creando nuevas herramientas para mediar con el problema y sus significados.

En resumen, *la interagencialidad y la historización*, se convierten en condiciones de posibilidad para la *expansión del aprendizaje* (Engeström, 2001), lo que supone una nueva cualidad en el *proceso de construcción de conocimiento*. Engeström (1991) se plantea que el *aprendizaje expansivo* puede construir un *objeto expandido*, al conectar diferentes *contextos de aprendizaje*: el *contexto de crítica* al dispositivo y experiencia pedagógica (cuestionar, contradecir y debatir); el *contexto de descubrimiento* (experimentar, simbolizar y generalizar); y el *contexto de aplicación a la práctica social* (buscar relevancia social, implicación con la comunidad y pertinencia con el campo de actuación). Esa expansión rompe con el *encapsulamiento* del aprendizaje e implica una transformación cualitativa del sistema. El resultado es una *nueva conceptualización, un nuevo modelo para la actividad* (Engeström 1991).

Los principios del *aprendizaje expansivo* estructuran una *metodología de investigación-intervención* apropiada para organizar experiencias de cambio y formación profesional. Esta permite observar cómo los actores aprenden

en, desde y para sus prácticas, que, definidas cultural, social e históricamente, son susceptibles de ser modificadas (Zucchermaglio, 2002). 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, mediante re-organización y desplazamiento sociohistóricos de conocimientos profesionales.

PROYECTO EN Y ENTRE ESCUELA PRIMARIA Y SECUNDARIA DEL TERRITORIO. METODOLOGÍA Y RECURSOS PARA LA INDAGACIÓN-INTERVENCIÓN EN 2022

El proyecto se encuentra en la fase de construcción de puentes entre primaria, secundaria y universidad, en pos de una *re-mediatización* activa de la *memoria social del sistema escolar-educativo* y de las comunidades que lo habitan (Engeström, 1992), descubriendo *pistas cognitivas* en el pasado y en otros sistemas para construir futuro. El objetivo consiste en basar el análisis cualitativo de la experiencia en categorías de *inter-agencialidad, aprendizaje expansivo, historización y contradicciones*, para indagar el grado en que las y los agentes educativos –docentes, directivos, orientadores– se implican en tramas relacionales, y enriquecer su percepción y abordaje de situaciones-problema e intervenciones en la escuela, identificando condiciones que favorecen o dificultan su desarrollo.

Respecto de los aspectos metodológicos, la investigación se realiza como estudio de caso descriptivo con abordaje cualitativo. Se focaliza el *análisis interpretativo de contenido* en un corpus entretelado de datos provenientes de: 1) *entrevistas semi-dirigidas* a miembros de los tres sub-sistemas del equipo escolar básico (equipo directivo, de orientación escolar y docente), 2) un *trabajo semanal/quincenal de escucha activa, acompañamiento y participación en los aprendizajes y en la co-construcción de lazos sociales* en un curso de 2° año de la Escuela Secundaria, elegido para ello por la Orientadora Educacional (OE), lo que fue desarrollado durante dos meses –septiembre a noviembre de 2022–, por integrantes del Proyecto de Extensión y el Proyecto de IAP, y 3) tres *talleres de fin de año* en la Escuela Secundaria, uno con alumnos de 6°, otro con alumnos de 2° y otro con los dos grupos mencionados, 6° y 2°, para generar un intercambio reflexivo con los y las estudiantes, sobre sus lazos, intereses, inquietudes en relación al futuro. Desde las primeras aproximaciones, estuvieron acompañados los universitarios actuantes desde Proyectos de Extensión e Investigación, con algunos agentes educativos participantes, en el desarrollo de una reelaboración de la memoria colectiva y en un asomarse a los posibles horizontes de futuro para adolescentes y jóvenes, situados en este tiempo y espacio.

El trabajo se realizó en una escuela secundaria y una escuela primaria de la periferia de La Plata, en Altos de San Lorenzo, en un barrio con vulne-

rabilidad social, pobreza, desigualdad en derechos y posibilidades en relación con la muy próxima Ciudad de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires. Todas las acciones se organizaron desde un entretelado del Proyecto de Extensión “Cuerpos, lazos sociales y aprendizajes”, dirigido por Esp. Adriana Denegri y el Proyecto de IAP PIO 009, que integramos las autoras del trabajo. Fue posible continuar y profundizar un conjunto de acciones realizadas, en el primer cuatrimestre de 2022, por estudiantes universitarios en las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) de Psicología Educacional (PE) en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). El trabajo que realizaron los estudiantes en sus PPS en el nivel secundario constó de: 1) entrevistas individuales a un directivo, dos orientadoras escolares y cuatro docentes, pormenorizadamente registradas: 2) observaciones de tres clases con tres profesores diferentes y 3) un conjunto de talleres –a veces uno y a veces dos con el mismo curso– con grupos clase de estudiantes de los primeros años. En el nivel primario, constó de: 1) entrevista a la directora y vicedirectora, tres integrantes del equipo de orientación escolar del turno mañana, y dos docentes de los últimos años, 2) observaciones áulicas de tres clases pertenecientes a 4°, 5° y 6° año y 3) uno o dos talleres realizados en cada uno de esos mismos años. El objetivo era indagar e intervenir sobre cuestiones que atañen a la participación y a la convivencia, así como a la co-construcción, interpelación y re-construcción de lazos

sociales en la escuela. El material registrado en este período, el primer semestre del año fue facilitado por docentes de la Cátedra, con reserva de confidencialidad y autorización distrital, para articularlo con el trabajo posterior en el marco del Proyecto de Extensión y el de Investigación Acción Participativa en la institución.

HALLAZGOS AL CABO DEL PRIMER AÑO DE IAP EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Primeros Movimientos:

En agosto de 2022, dos integrantes del Proyecto de IAP – una de las autoras y otro investigador – entrevistaron y presentaron a la Vicedirectora y a la Orientadora Escolar (OE) de la ES el objetivo de realizar, desde Extensión e Investigación-Acción-Participativa (IAP), un acompañamiento del trabajo de orientación escolar, especialmente en dinámicas de convivencia, en el contexto áulico y luego a través de talleres temáticos. En la primera entrevista, se supo que se trata de una escuela constituida en un edificio iluminado, con posters y murales visibles construidos por los y las alumnos, aunque las agentes educativas entrevistadas expresaban que les quedaba chica para 485 estudiantes y que tuvieron que usar como aulas espacios que debían tener otros fines (laboratorio, sala de música, comedor). También aclararon que, de esa matrícula, entran y salen estudiantes permanentemente, debido a migraciones vinculadas a ocupaciones

de terrenos y abandono de estos cuando los echan y buscan otros. Otro elemento significativo es que no había Acuerdos de Convivencia en los que la comunidad de familias hubiera participado. Se notaba que conocían Normas e Instrucciones emanadas desde el Distrito Escolar y la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (PC y PS), pero había una marcada abulia y escasa articulación efectiva de herramientas para resolver problemas, con una sensación explícita o implícita de “no se puede hacer nada”.

En una primera instancia, las y los investigadores aportamos algunos análisis de relatos de estudiantes universitarios en sus PPS, que destacaban el hecho de que no se proponía el trabajo grupal dentro de las aulas, desde los y las docentes. Con las autorizaciones pertinentes, dos Extensionistas jóvenes estudiantes de 4º año de la Licenciatura en Psicología se comprometieron a acompañar semanal o quincenalmente a un mismo curso, para promover la construcción de lazos en materia de aprendizajes, convivencia y proyectos de interés común. O tal vez comenzar a abrir ese horizonte, ya que éramos conscientes de que llegábamos casi al cierre de un año muy desafiante, el primer año postpandémico.

En el siguiente encuentro, en septiembre, las estudiantes extensionistas descubrieron que la Orientadora Educativa –psicóloga– las ubicó en un curso en el que una alumna se había autolesionado, precedido por su participación en grupos que se reunían para desafiarse con “cortes”, y que probablemente ha-

bía incursión en drogas con tráfico en la zona. La joven no asistía a la escuela, pero recibió tareas domiciliarias para no perder el año, una vez reestablecida, pero sin tratamiento psicológico, condición que se había requerido para su regreso a la escuela. Al respecto, lo más notable fue la *fragmentación de las comunicaciones* entre diferentes sistemas sociales de actividad, es decir, entre la Escuela Secundaria y el área de Salud Mental de la zona, entre la Escuela Secundaria y equipos distritales de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social especializados en la temática, como Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia (EDIA), ni tampoco había articulación con las organizaciones sociales del barrio. Esa *fragmentación inter-agencial* se duplicaba en la fragmentación de las y los docentes entre sí, y muy especialmente, de las y los estudiantes de 2º, a quienes las “chicas” Extensionistas comenzaron a acompañar.

En ese marco contrastan las potencias relevadas en las y los alumnos, expresadas en posters, afiches, la bandera construida el Día de la Primavera, cuando alguna movilización se producía entre las y los adolescentes porque algo generaba significado y adquiría sentido. Lo que distaba mucho del trabajo en aula, con un docente que, con poca claridad sobre recursos y herramientas adecuadas aunque mucha buena voluntad, se comunicaba con algunos varones y casi nunca con las chicas, no respondía a preguntas, no conectaba su asignatura, Física, con realidades que viven las y los alumnos, ni tampoco con las potencias que se ma-

nifestaban en músicas de los recreos, posters, banderas, que movilizaban una búsqueda de apropiación, y también expresaban sus *fondos de identidad* (Esteban-Guitart M. y Moll L., 2014.). Ahí, las y los estudiantes parecen sentirse vivos, y por momentos apostar a un futuro desde lo que expresan y convoca, que no se articula con lo que aprenden o más bien no aprenden, porque se mantiene un formato de aprendizaje descontextualizado y desvinculado de sus vidas.

Ejes de hallazgos para un debate posterior:

1) En cuanto a las y los adultos del Equipo de Orientación Escolar (EOE), especialmente la OE expresó sentirse acompañada y motivada con el trabajo realizado, participó activamente, tanto en talleres con alumnos como en reuniones de indagación requeridas con el Equipo, participó en una Mesa de Trabajo Barrial en la Facultad de Humanidades de UNLP, y un día de paro asistió a la Jornada de Extensión-Investigación en Facultad de Psicología de UNLP. Convocó a participar allí a docentes de la escuela, para debatir lo que se comunicó y la acompañaron dos agentes; y eso también ocurrió con docentes y vicedirectora, al responder a la indagación, autorizar el acceso a entrevistas, observaciones y acompañamientos, que se incorporaron este año a la escuela. Germinaba así, la formación de una *estructura interagencial de cooperación*, que se sostuvo en la *continuidad en el tiempo del trabajo colaborativo*, con pa-

ciencia en el sostén, solidaridad y respeto a la tarea que cada uno o una dentro del *entramado* desempeñaba.

2) En cuanto a las y los *adolescentes alumnos* pudieron expresar lo que sentían – también la violencia que los “toma” en forma permanente–, con alguna simbolización de lo que viven en su casa, de los estigmas que padecen, del “no sentirse ni acompañados ni cuidados por la escuela”. Y se entrevió su capacidad de construir interrogantes “espejo” a las jóvenes extensionistas sobre cómo habían sido sus elecciones de carrera, a través de desafíos no destructivos. Parecían disfrutar el aire libre en cuerpos y posturas, con un leve efecto de desprendimiento de barbijos-máscaras-antifaces, detrás de los cuales permanecían escondidas, especialmente las jóvenes estudiantes. Emergían pensamientos sobre su pasado y presente, y preguntas sobre su futuro, especialmente en los talleres que se realizaron al cierre del año, con los grupos de 2° y de 6°. También pudieron recibir el regalo del Proyecto de Extensión, que fue una tela para una cortina, que tapanía la luz de una ventana que no los deja ver el pizarrón, lo que, increíblemente, nadie denuncia ni interpela en la escuela, y que ellos se empoderaron al interpelarlo con las estudiantes extensionistas en el aula. Un regalo que convocaba a que apareciera un deseo de *cuidarlo*, como estímulo y símbolo de un *cuidado entramado de su derecho a aprender y a vivir mejor*.

3) Fueron interesantes los hallazgos en el equipo *interviniente*, que por primera vez interrelacionó estudiantes,

graduados y docentes, recientes participantes en Extensión e Investigación, así como extensionistas con tres años de trabajo continuo y otras recién llegadas, atravesando también los desafíos de la postpandemia. Hacia el cierre del año, acusaron *contradicciones y tensiones entre ellos y resistencias*, que apuntaban a modos diferentes de conceptualizar y vivenciar su rol. Resistencias que pueden involucrar cortocircuitos, como plantea Sannino (2010) en una investigación con docentes de secundaria, los que pueden representar una *resistencia* “a que el otro me imponga un modo de hacer las cosas”, Y que también involucra un modo de empoderarse e identificarse con lo propio, ya sea lo que ya trae cada uno, como la apertura a algo nuevo, pero que todavía no se conoce bien y se quiere descubrir por medios propios.

PERSPECTIVAS DEL TRABAJO DE IAP EN LA ESCUELA PRIMARIA EN EL AÑO 2023 A PARTIR DE LOS HALLAZGOS DURANTE 2022

Como señalamos anteriormente, el proyecto se encuentra en la fase de construcción de puentes entre primaria, secundaria y universidad, en pos de una *re-mediatización* activa de la *memoria social del sistema escolar-educativo* y de sus comunidades. El trabajo pretende seguir situando interacciones y contradicciones entre distintos sistemas de actividad: a) las PPS que organiza la cátedra de Psicología Educacional en la Facultad de Psicología de la UNLP, b) el Proyecto de Extensión “Cuerpos, lazos

sociales y aprendizajes” perteneciente a la misma universidad, y c) el Proyecto IAP PIO 009 “Justicia territorial, lazos sociales y praxis”, en y entre una Escuela Secundaria y una Escuela Primaria, ubicadas en una zona periférica de la localidad de La Plata.

Las y los estudiantes que cursan la materia de la Licenciatura o el Profesorado en Psicología, asisten a la institución educativa en el primer cuatrimestre del año académico, para realizar entrevistas, observaciones áulicas y talleres organizados a partir de dos ejes: la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela y la construcción de la convivencia en las instituciones educativas. Estos dos ejes están transversalizados por contenidos relativos a la Educación Sexual Integral (ESI).

Las entrevistas realizadas propiciaron que los agentes educativos historizaran su trayectoria laboral dentro del área educativa y, específicamente, dentro de la institución en la que trabajan actualmente, como así también la historia de la propia institución, sus principales problemáticas e intervenciones. Habitualmente estas entrevistas se realizan a más de un agente de forma conjunta, lo que habilita procesos vinculados a la reconstrucción de la memoria colectiva (Edwards y Middleton, 1986 en Cubero y Luque, 2014).

Al mismo tiempo, el análisis del material recogido en las instituciones, por parte tanto del proyecto de extensión como del IAP, permite pensar líneas de trabajo que posibiliten enriquecer las

prácticas que ya vienen implementando las instituciones educativas o abrir nuevas líneas de trabajo. Estas ideas son transmitidas en reuniones donde participan diferentes agentes educativos con el fin de co-construir la intervención a realizar. Este modo de operar parte de considerar que el investigador participa en el proceso, proponiendo posibles intervenciones alineadas a las propuestas realizadas por la institución, con el fin de propiciar la apertura de nuevos modos de organizar la actividad, pero de ningún modo imponiendo sentidos.

Durante el año 2022, se trabajó también en el análisis del material recogido por las PPS en la escuela primaria. Del análisis se pudieron extraer algunos resultados que retratan algunas de las contradicciones y fracturas institucionales observadas en otros fenómenos. Por un lado, se acentúa la idea de que la población que asiste a la escuela es mayormente migrante. En ese sentido, la escuela ha realizado festivales que favorecen la interculturalidad. Al respecto, una docente expresaba lo siguiente:

Acá hay un proyecto de interculturalidad porque tenemos alumnos de muchos lugares, es hermoso. Es muy linda la fiesta porque viene gente a bailar bailes peruanos, bolivianos. Es muy lindo pero bueno, en un momento, lo que hacíamos es que cada salón trabajaba un país. Investigábamos, hacíamos afiches, algún souvenir como para que se puedan llevar las familias y los chicos también. Pero ya se había hecho muy monótono, todos los años lo mismo, entonces ahí estamos viendo siempre qué podemos cambiar en

esta fiesta. Esto se hace a nivel institucional entre todos. (Docente de 6º, 3 de mayo de 2022)

Sin embargo, al momento de realizar la *devolución* a la institución, la directora comenta que la población que asiste actualmente ha nacido en el barrio. En este sentido, nos pareció importante que se pueda trabajar con la *memoria colectiva* de esta zona. Ya que la misma está ligada a los procesos identitarios, lo que es importante para las infancias y adolescencias que están en proceso de construcción.

Por otro lado, el proyecto de extensión antes mencionado tiene entre sus objetivos favorecer la construcción de herramientas que permitan transitar de la mejor manera posible la escolaridad y también el egreso de la primaria y el ingreso en las escuelas de nivel secundario. Debido a que esta primaria articula con la secundaria, nos pareció importante fortalecer los intercambios que ya se vienen trabajando entre las escuelas para favorecer los procesos de transición de un nivel al otro. En este sentido, encontramos en el material algunas intervenciones que se vienen realizando:

Van a conocer la secundaria, se hace una sola vez. Yo lo voy a hacer en este sexto. Pero, hay un gran quiebre en esto de sexto y secundario porque sólo vamos una sola vez, en cambio con jardín y primer grado el proyecto es más largo. (...) Hay que rever un montón el tema de que dure un solo día, el nene que falta justo ese día se pierde de conocer previamente la secundaria y la conoce el primer día de clase. (...) Hacen presentación de la

escuela, preceptores, directivos (que estén ese día), y hacen algún trabajito ese día con algún profesor. Me ha pasado que hacen algo de artística, de geografía. Es enriquecedor, pero estaría bueno que fuese más largo o con más de una ida y traída. El anteaño pasado, lo que se hizo en pandemia, que fue super complejo, fue que el secundario nos envió el encargo de que los niños pensarán preguntas que les gustaría preguntarles a los jóvenes de secundaria y luego los de primer año les contestaban. Eso sería bueno seguir implementándolo. (Docente de 6º, 3 de mayo de 2022)

Y la idea nuestra, yo en la otra escuela lo hice, es llevar a los chicos de sexto para que conozcan el secundario y lo que es una materia de primero, conociendo a los compañeros que egresan de acá, que están pasando a 1º. A mí no me sirve un chico que está en 4º, porque vos te das cuenta de que a ese chico le gusto y siguió. A mí me sirve el que lo está viviendo en 1º, y que el de primaria le pregunte ¿cómo estás? y esto y lo otro. Bueno, ahí se dan cuenta, le anticipan lo que va a pasar, no va a haber tanta sorpresa. (Orientador Social que ha comenzado su trabajo en la presente escuela meses antes de brindar esta entrevista, 25 de abril de 2022)

En ese sentido, la propuesta por parte del equipo de extensión es la de continuar con las reuniones con agentes de ambas instituciones, para pensar conjuntamente, y a partir de lo que ya hacen, realizar intervenciones que permitan abordar contradicciones que, hasta el momento, no posibilitan alcanzar los objetivos propuestos.

CONTINUIDAD DE LA EXPERIENCIA Y NUEVOS INTERROGANTES COMO “HOJAS DE RUTA” PARA 2023

El año comenzó con nuevas reuniones en la escuela secundaria y en la primaria, ya mencionadas, ambas consideradas Encuentros de inicio de 2023 para la Retroalimentación o Devolución a las Escuelas de lo acaecido en materia de inter-agencialidad, en 2022.

En la secundaria, se trató de un encuentro organizado y sustentado en una relación inter-institucional, entre la escuela y la universidad. Participaron estudiantes extensionistas (la mayoría de ellas había sido parte de la experiencia desarrollada en 2022, y una de ellas se sumó este año), junto a investigadores integrantes de este proyecto. Por parte de la escuela, estaban la Directora, la Orientadora Educacional (quien desde mayo del año pasado, estuvo presente en muchos de nuestros encuentros, constituyéndose en una agente clave de la interrelación), y la Orientadora Social nueva. Se realizó una devolución del trabajo, y se habló de la individualización y “carencia de grupalidad” en el 2° en que se realizaron observaciones y acompañamiento, donde primó la aparición y desaparición, o entrada y salida de estudiantes, haciendo que en esos meses las extensionistas se toparan con poblaciones estudiantiles diferentes. También se habló de otras problemáticas estudiantiles, de la dificultad de muchas estudiantes para expresarse en voz alta, quizá por exceso de timidez – ¿o miedo? – (mientras que las y los docentes suelen

centrar más sus esfuerzos en estudiantes “revoltosos” o “ruidosos”). Se habló extensamente de los talleres, tanto el de 2°, como el de 6°, como el que se hizo, casi al borde del año, entre 2° y 6°. Y de cómo, si bien el arranque parecía difícil, siempre al final participaban chicos y chicas –aunque más tímidamente ellas–, y las actividades se lograban bastante. También se habló de la importancia que tendría poder hacer un taller con las y los docentes de la escuela, para hacer lugar a que expresen lo que sienten, escuchar sus vivencias y ayudarlos a sostener la importancia de su trabajo con las y los estudiantes, la valoración de lo grupal, la cuestión del sentido de lo que aprenden para sus vidas. En este punto, la respuesta de la directora fue negativa, dada la imposibilidad de suspender clases; sin que esbozara alternativas acerca de qué cosas sí se podrían hacer para contribuir al desarrollo de proyectos en aula que conmovieran a los alumnos y los convocaran a participar constructiva y grupalmente.

Respecto al plan para este año, se acordó la continuidad del trabajo y la interrelación interinstitucional. Al respecto, surgió la cuestión del *entramado* del trabajo de esta secundaria, con el que se espera realizar también con las escuelas primarias. Se dialogó sobre la posibilidad de aportar a la mejor articulación entre las poblaciones estudiantiles, no ya en cuanto a la Orientación Vocacional, sino más bien a la necesidad de las y los chicos “de verse en el espejo de un horizonte de futuro”, de la continuidad de la vida y los aprendizajes, tanto

desde la memoria individual y colectiva, como en el ir hacia lo que vendrá. Se habló también de la necesidad de que los equipos de Investigación y Extensión, apoyados en lo que primero trabajan las PPS de Psicología Educacional, puedan articularse con acciones más elaboradas estratégicamente por el EOE y el equipo directivo, como los Acuerdos Institucionales de Convivencia, las actividades de Educación Sexual Integral, o el trabajo de las trayectorias escolares y vitales entre primaria-secundaria-tercer nivel educativo. Otra cuestión para destacar en la reunión fue la presencia y emergencia de una nueva “informante clave”– suscitada informal pero efectivamente por la OE– la Preceptora del colegio, una persona mayor, muy enérgica, que supo hablar de los chicos que ahora están en 3° (curso con el que se realizaron los talleres en 2022) nombrándolos y describiéndolos uno por uno.

En los primeros pasos dados este año 2023, pudimos observar la dificultad para nombrar los hechos que conmovieron a los grupos de 2° el año pasado, cómo ese grupo había estado afectado por el intento de autoagresión de una de las chicas de ese curso, que no volvió sino hasta las últimas semanas de clase. No aparecieron referencias, ni palabras concretas, como por ejemplo *autoagresión*, ya que parecía que se hablaba más bien con puntos suspensivos sobre el tema.

En otro orden de ideas, se evidenció la ausencia de planificación para este año (tanto en el equipo de orientación como en el equipo directivo), es

decir, el establecer propósitos con base en los recursos disponibles, incluyendo la posibilidad de contar con el equipo interviniente, como parte de dicha planificación. No obstante, la Orientadora Educacional, la preceptora y la Orientadora Social mostraron una gran apertura y disposición a continuar trabajando con la Facultad de Psicología y el Proyecto IAP. Finalmente, ofrecieron el espacio del tercer año del turno vespertino para que desarrollara su aprendizaje un grupo de prácticas allí y otro grupo de prácticas en el matutino.

En la escuela primaria, la primera reunión del año tuvo como objetivo realizar una devolución de lo indagado el año anterior y proyectar acciones futuras. Del encuentro surgió el acuerdo mutuo de continuar trabajando entre los diferentes proyectos en desarrollo con las escuelas, para favorecer las transiciones antes mencionadas. Si bien el año pasado no se pudo realizar más que una exploración a través de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS), se proyecta continuar con las indagaciones desde las PPS en los últimos años, 6° y 5°. En el segundo cuatrimestre, se trabajará en fortalecer las estructuras de comunicación establecidas, para pensar intervenciones directas que impacten en las trayectorias educativas, de modo tal de favorecer transiciones de un nivel a otro y prevenir la deserción escolar.

En el marco de los desafíos y acuerdos logrados, y a partir de una revisión de las herramientas conceptuales que han resultado de utilidad para las acciones desarrolladas, nos planteamos los

siguientes interrogantes:

¿Qué prácticas pueden fomentar procesos de empoderamiento estudiantil para la enunciación y defensa de derechos?

¿Cómo avanzar en la construcción de *entramados* entre aprendizajes escolares y vivencias estudiantiles, para fortalecer trayectorias de estudiantes atravesadas por desigualdades y diversidades?

¿Cómo enriquecer la *estructura de cooperación* lograda y facilitar procesos de *comunicación reflexiva* (Engeström, 1992) a partir de los cuales las y los agentes escolares puedan cuestionar el guion a partir del cual el dispositivo escolar (Baquero, 2006) escinde aprendizajes de la vida cotidiana y comunal?

¿Qué estructura de comunicación interagencial es la que emerge en el propio equipo interviniente, para que los procesos dialógicos posibiliten, a su vez, el pensamiento autónomo?

Si entendemos a las *vivencias*, (pezhivanie en Lev Vygotsky, 1994) como síntesis de emoción y cognición, estas posibilitan la articulación significativa entre sujeto y contexto (Baquero, 2006). Del mismo modo, la construcción de *entramados* (Cazden, 2010), al interior de las aulas, posibilita articular los saberes epistémicos con los problemas cotidianos —en este caso, las situaciones que emergen en el contexto— y los contenidos curriculares con las vivencias estudiantiles. Es esa una tarea trascendente para generar un ambiente escolar capaz de facilitar el desarrollo de los sujetos, recuperando la memoria social para construir futuro.

En ese sentido, la construcción de *entramados* importa no sólo para el *encuentro entre las mentes en el aula*, sino también para actuar sobre aspectos personales, institucionales y sociales en el abordaje de conflictos y problemas en escuelas. Su construcción requiere *interagencialidad* (Engeström, 2001) con otros actores presentes en el contexto escolar, para la colaboración entre pares, comprometidos a resolver problemas y diseñar soluciones, requeridos por un objeto de indagación e intervención co-construido. Es decir, se trata de conformar equipos de trabajo en tramas relacionales para la construcción conjunta de problemas e intervenciones, y posibilitar interacciones inter-sistémicas al interior de la escuela —EOE, preceptoria- aula-dirección— y con agencias del contexto extraescolar. En ese marco, la inclusión por parte de los agentes de nuevas miradas y puntos de vista acerca de las situaciones de conflictividad que atraviesan, incrementa la posibilidad de *trabajar en los nudos* (Engeström, 1987; 2001) para resolverlas, a través de la coordinación, cooperación o comunicación reflexiva entre diferentes actores. Y ello constituye un desafío en su profesionalización educativa, para lograr construir intervenciones con potencial de transformación y crear abordajes estratégicos (Erausquin, et. al., 2011) en las escuelas.

Para finalizar, se espera en el año 2023, aportar al armado de cooperaciones estratégicas entre agentes clave de la escuela, fortalecer la articulación entre primaria y secundaria para la con-

tinuidad educativa, e iniciar una nueva fase de investigación basada en estudios comparativos, locales y situados, con otras escuelas; que nos permitan identificar y analizar las condiciones que hacen posible y las que obstaculizan los procesos de expansión de los aprendizajes.

REFERENCIAS

- Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Vol. 16, junio, 2006, pp. 123-151.
- Bleichmar, S. (2008). La construcción de las legalidades como principio educativo. En *Cátedra Abierta: del Observatorio Argentino de violencia en las escuelas* (pp. 25-54). Ministerio de Educación.
- Brito Rivera, L., Subero Tomás D. y Esteban-Guitart M. (2018). Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa. *Revista Educación*, Vol. 42(1) 39-53. <https://doi.org/10.15517/revdu.v42i1.23470>
- Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (Ed) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 61-80). Manantial.
- Cubero, R. y Luque, A. (2014). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría socio-cultural del desarrollo y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*. 2. Psicología de la educación escolar (2a ed.) (137-155). Alianza.
- Daniels, H. (2009). Vygotsky and inclusion. En P. Hick, R. Kershner y P. Farrell (eds.) *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice* (pp. 24-37). Routledge.
- 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.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda, los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning, *Learning and Instruction*, Vol. 1, 243-259.
- Engeström, Y. (1992). El olvido organizacional: memoria y olvido en las organizaciones. En Y. Engeström, K. Brown, R. Engeström y K. Koistinen (Eds.) *Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad* (pp. 157-186). Paidós.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and

- redesigning work. *Ergonomics*, Vol. 43(7), 960-974.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Engeström, Y. (2009). The future of Activity Theory: a rough draft. En Sannino, Daniels et al. (ed.) *Learning and Expanding with Activity Theory* (pp. 303-328). Cambridge University Press.
- Erausquin, C., Dome C., López A., Confeggi X., Robles López N. (2011). *Violencias en escuelas desde las perspectivas de los agentes psicoeducativos: historización y sentido estratégico de las prácticas. Memorias XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores Mercosur*, 203-208.
- Erausquin, C. (2013). 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*, 173-197.
- Esteban-Guitart, M. y Moll L. (2014). Fondos de Identidad: un nuevo concepto basado en el enfoque de Fondos de Conocimiento. *Culture & Psychology, Vol. 20*(1), 31-48. Traducción con fines didácticos de Cristina Erausquin, 2022.
- Fals Borda, O. (1979). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Tercer Mundo.
- Kaplan, C. (ed.). (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2008). Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. En *Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas* (pp. 93-108). Publicación del Observatorio Argentino de violencia en las escuelas, Ministerio de Educación.
- Sannino, A. (2010). *Conversación de Docentes sobre su Experiencia*. Traducción con fines didácticos Cristina Erausquin
- Sirvent, M.T. y Rigal, L. (2012). *La investigación-acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social*. Cefral.
- Vélez-Ibáñez, C.G. y Greenberg, J. B. (1992). The formation and transformation of funds of knowledge. *Anthropology and Education Quarterly*, 23 (4), 313-335.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Visor
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1994). The problem of the environment. En R. Van der Veer y J. Valsiner (eds.) *The "Vygotsky Reader"* (355-370). Blackwell Publisher.
- Yamazumi, K. (2009). Expansive Agency in Multi-Activity Collaboration. En A. Sannino, H. Daniels y K. Gutiérrez (eds.) *Learning and Expanding with Activity Theory* (pp. 212-227). Cambridge University Press.
- Zucchermaglio, C. (2002). *Psicologia culturale dei gruppi*. Carocci.