

XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

# **Aprendizaje expansivo y cruce de fronteras entre escuela y universidad. Articulando extensión e investigación con estudiantes, docentes y orientadores psico-socio-educativos.**

Erausquin, Cristina y Dome, Carolina.

Cita:

Erausquin, Cristina y Dome, Carolina (2023). *Aprendizaje expansivo y cruce de fronteras entre escuela y universidad. Articulando extensión e investigación con estudiantes, docentes y orientadores psico-socio-educativos. XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-009/751>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ebes/dkd>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# APRENDIZAJE EXPANSIVO Y CRUCE DE FRONTERAS ENTRE ESCUELA Y UNIVERSIDAD. ARTICULANDO EXTENSION E INVESTIGACIÓN CON ESTUDIANTES, DOCENTES Y ORIENTADORES PSICO-SOCIO-EDUCATIVOS

Erausquin, Cristina; Dome, Carolina

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

## RESUMEN

El objetivo es analizar situaciones problema e intervenciones psicoeducativas realizadas en una zona de gran vulnerabilidad social del conurbano sur, articulando Proyectos de Investigación UBACYT y CONICET, durante 2022. El propósito fue abrir espacio para que alumnos, docentes, orientadores y directivos de una escuela secundaria y estudiantes, docentes, investigadores y extensionistas universitarios, co-construyeran estrategias para enriquecer trayectorias estudiantiles y vitales. Pensar la vida en las aulas implicó articular “fondos de identidad” (Esteban-Guitart) de jóvenes y familias con interacciones inter-sistémicas de Investigación-Acción-Participativa y Enfoque Socio-histórico-cultural. Una indagación exploratoria, basada en diez años de Extensión e Investigación en escuelas de barrios populares desde universidades públicas, produjo “escucha activa” de “vivencias” (Vygotsky) de diferentes actores en una escuela secundaria pública. Se identificó la percepción de los agentes educativos de las condiciones en que trabajan y estudian y cómo impactó la pandemia Covid19 y ASPO en la desigualdad socio-educativa. La metodología se basó en la dialogicidad inter-sistémica (Engestrom), dirigida a defender derechos de todos a aprender. Se relevó ausencia de horizontes, sinsentido de la vida, autolesiones en estudiantes adolescentes, pero se generaron sensibles aperturas al futuro, con el trabajo de unos como espejo de otros, en el “cruce de fronteras” entre agencias educativas.

## Palabras clave

Vivencia - Cruce de fronteras - Investigación - Acción - Extensión

## ABSTRACT

EXPANSIVE LEARNING AND BOUNDARY CROSSING BETWEEN SCHOOL AND UNIVERSITY. LINKING EXTENSION AND RESEARCH WITH STUDENTS, TEACHERS AND PSYCHO-SOCIO-EDUCATIONAL AGENTS

The objective is to analyze problem situations and psycho-educational interventions carried out in an area of great social vulnerability, articulating UBACYT and CONICET Research Projects, during 2022. The purpose was to open space for students,

teachers, counselors and managers of a secondary school and students, teachers, researchers and university extension agents, co-construct strategies to enrich school and life trajectories. Thinking about life in the classroom implied articulating “identity funds” (Esteban-Guitart) of young people and families with inter-systemic interactions of Participatory-Action-Research and Socio-historical-cultural approach. An exploratory inquiry, based on ten years of Extension and Research in schools in that kind of neighborhoods from public universities, produced “active listening” to “experiences” (Vygotsky) of different actors in a public secondary school. The perception of educational agents of the conditions in which they work and study and how the Covid19 and ASPO pandemic impacted socio-educational inequality was identified. The methodology was based on inter-systemic dialogicity (Engestrom), aimed at defending the rights of everybody to learn. Absence of horizons, nonsense of life, self-harm in adolescent students were revealed, but sensitive openings to the future were generated, with the work of some as a mirror of others, at the “boundary crossing” between agencies.

## Keywords

Experience - Boundary crossing - Participatory - Action - Research - Extension

## Marco epistémico. Contexto conceptual.

### Lazo social, convivencias y construcción de legalidades compartidas

La escuela es un territorio en el que los/as agentes de la comunidad desarrollan el trabajo de acordar con otros, generando intercambios a partir de los cuales se construye convivencia, inclusión y lazo social. Dichas interrelaciones suceden en una trama social compleja, que incluye a los dispositivos pedagógicos y a su vez excede sus fronteras. Las escuelas, muchas veces, están habituadas a responder a estos temas desde la urgencia, con acciones fragmentadas, escindidas del proceso de enseñanza y aprendizaje, con riesgo de etiquetamiento de los/as jóvenes como “violentos”, “problemáticos” y de las escuelas como “inseguras”, o “sin solución”. Es necesario sostener una

mirada educativa sobre estos problemas, vinculando a las convivencias y los aprendizajes con la trama de relaciones sociales y vinculares, dentro de las instituciones educativas y más allá de sus fronteras. La actividad escolar provee modos productivos, reproductivos o invisibilizadores de las violencias, pero también la posibilidad de modificar relaciones establecidas y condiciones existentes. La escuela no puede sola ante estos problemas y necesita el desarrollo de acciones en red, que la presente investigación busca fomentar y testimoniar. Silvia Bleichmar retomó como *desafío histórico* la reconstrucción compartida de *legalidades como principio educativo* (Bleichmar, 2008), porque las mismas no son equiparables a la *puesta de límites* externos, sino que se las requiere *habilitantes* de la inclusión social y educativa. Esa perspectiva busca superar la penalización y la criminalización de menores con que se ha enfrentado históricamente a las violencias, confundiendo *sujetos éticos* con *sujetos disciplinados*. “Porque lo que define el problema de la falta de coto a las distintas formas de violencia, no es la inseguridad, sino la impunidad” (Bleichmar, 2008:26); lo que implica crear condiciones para el pensamiento, la palabra y el reconocimiento entre semejantes en instituciones escolares. Dubet y Martuccelli (1998) afirman que la crisis del modelo escolar moderno implica una crisis de los saberes y conocimientos que regulaban las relaciones de los agentes escolares, posibilitando la emergencia de fenómenos de conflictividad, obstrucción del lazo social y violencia. Esto indica que “no podemos ver a la escuela como mero “recipiente” de la violencia exterior, ni tampoco como la única responsable de lo que ocurre en su interior” (Saucedo Ramos, 2010:69). La complejidad de los problemas torna difusas e inciertas las fronteras entre “adentro y afuera” de las instituciones escolares. Considerando tanto el análisis macro como el microgenético, las causas pueden ser imbricadamente externas e internas, asociadas al grado de organización y desorganización escolar. Los actores no son agentes impotentes manipulados por agentes externos (Debarbieux, 2001). Dialécticamente, “las violencias en las escuelas no son un correlato directo de la desigualdad social y educativa, pero no pueden abordarse independientemente de éstas” (Kaplan 2006:14), porque están íntimamente imbricadas desde un punto de vista socio-histórico. Flavia Terigi dice (2012)

Es necesario contar con saberes que permitan a los docentes trabajar con otros actores de la vida social (...) y es especialmente importante ante situaciones de vulnerabilidad en que se encuentran muchos de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos. Las graves situaciones que sufren muchos niños y niñas, adolescentes y jóvenes (...) requieren abordajes intersectoriales para el cumplimiento del derecho a la educación (p.15). Ello implica desarrollar prácticas *inter-agenciales* (Engeström, 2001), intercambios entre escuelas y otros actores sociales, que amplíen las fronteras de la institución escolar (Erausquin, Zabaleta, 2014).

### Las escuelas como sistemas de actividad

La escuela no es sólo un escenario para la actividad de enseñanza-aprendizaje de niños y jóvenes, sino también un contexto de trabajo para aquellos que tienen la responsabilidad de enseñar y son siempre aprendices de la práctica (Zuccheromaglio, 2002). La Teoría Socio-Histórica de la Actividad (Engeström, 2001) posibilita la descripción, comprensión y promoción de cambios en los contextos educativos, además de un modelo teórico y productivo del *aprendizaje profesional*. En ese marco, adquiere relevancia la creación de *espacios de reflexión compartida* en base a una metodología participativa sustentada en la indagación discursiva de la escuela como sistema (Dome, 2015). Las escuelas son *sistemas de actividad* que atraviesan contradicciones y/o transformaciones, y también procesos de incertidumbre y dificultad ante los modos cambiantes en los que se propone realizar la práctica escolar. La crisis de la función escolar (Dubet y Martuccelli 1998) y las respuestas a los problemas de violencia en contextos del declive de las instituciones y fragmentación social, expulsión y destitución (Duschatzky y Corea 2002), ponen en tensión relaciones entre reglas, división del trabajo e instrumentos con que debe conducirse la práctica educativa. La cognición en la práctica, el aprendizaje vinculado al contexto, la articulación de saberes profesionales y los procesos de cambios situados en el trabajo, cobran relevancia en un momento de *cambio educativo*.

Nuestro trabajo tiene el propósito de producir conocimiento para contribuir a fortalecer relaciones colaborativas entre docentes, estudiantes y comunidad social y su co-implicación ante problemas complejos de la práctica educativa y social. Dicha interacción se realiza, según la Teoría de la Actividad, en la *boundary-zone*, (zona-fronteriza) o *tercer espacio* en el que interaccionan objetos/objetivos de al menos dos sistemas de actividad, y el cruce de fronteras se torna vehículo de desnaturalización e interpelación de “lo dado”. Su explicitación contribuye a atravesar confines entre prácticas diversas, para desarrollar una *perspectiva compartida* y un *aprendizaje colaborativo* de la realidad cotidiana mediante la integración de acciones. La interrelación *entre sistemas* insta al *aprendizaje colaborativo* de conocimientos y prácticas de cada sistema que, aun diferenciados entre sí, pueden conformar una unidad.

### Interagencialidad, historización y expansión de aprendizajes en el análisis de las prácticas escolares

En el análisis de interacciones y producciones desarrolladas en el trabajo de investigación, es relevante 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 guión preestablecido lo que unifica la acti-

vidad, como normativas que ordenan y modelan regímenes del trabajo escolar. En la *cooperación*, los agentes enfocan el análisis y la resolución de un problema compartido y su significado. En el marco de lo prescripto por el guión, intentan conceptualizar y resolver problemas de maneras negociadas. Interaccionan entre sí, sin cuestionar al guión ni las reglas. En la *comunicación reflexiva*, los agentes re-conceptualizan su propia organización, sus interacciones y el dispositivo en el que se ordena su actividad, incluyendo al guión y las reglas prescritas.

Otra categoría para la indagación, en esta dirección, son las *acciones del recuerdo y el olvido en las instituciones* (Engeström 1992). Nos centramos en los modos en que los agentes educativos *historizan* los problemas que identifican y en cuáles antecedentes les resultan significativos. Las formas que adopta la *historización del problema* conducen a interrogarnos qué *tipo de acciones de recuerdo* intervienen en la actividad de los/as 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 *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 buscan recuperar las huellas del pasado del objeto de la actividad, y acciones secundarias, que proponen preservar y recuperar las huellas del pasado de la propia actividad. Mediante *acciones de recuerdo primarias*, los/as agentes escolares suelen obtener información individual sobre el alumno o su familia a través de entrevistas a padres, reuniones con docentes o directivos o profesionales extraescolares. Así opera 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*, a preservar y recuperar huellas del pasado de la propia actividad, la acción se modifica y las intervenciones dejan huellas en el sistema. Apuntan a la transformación estratégica de la actividad, creando nuevas herramientas para mediar con el problema y sus significados. La *interagencialidad* y la *historización*, se convierten en condiciones de posibilidad de la *expansión del aprendizaje* (Engeström 2001), de una nueva cualidad en el proceso de construcción de conocimiento. Engeström (1991) 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 el *encapsulamiento* del aprendizaje e implica una transformación cualitativa del sistema. El resultado es una *nueva conceptualización, un nuevo mo-*

*delo para la actividad* (Engeström 1991). El *aprendizaje expansivo* estructura una *metodología de investigación-intervención* apropiada para organizar experiencias de cambio y formación profesional. Y para 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. Una *zona de potencial desarrollo* subraya, dialógicamente, reajustes del sistema, con re-organización y desplazamiento socio-históricos de conocimientos profesionales.

### **“Cruce de Fronteras” en la metodología de investigación-acción. Construir puentes entre universidad y escuelas.**

La metodología utilizada busca reducir la distancia entre el investigador y los participantes, a través de la generación de *redes inter-agenciales* entre universidades y escuelas, para co-construir problemas de la vida escolar y esbozar soluciones que apunten a cambios estratégicos y mejoras en la calidad educativa. En el Simposio Mundial de Cartagena, en 1977, Orlando Fals Borda señaló que ésta es una metodología inserta dentro de un proceso vivencial para los grupos de base, que incluye el análisis crítico, el diagnóstico de situaciones y la práctica como fuente de conocimiento-transformación. El trabajo del investigador necesita: (a) abordar perspectivas de participantes; (b) interrogar y abrir cuestiones en juego; (c) explorar el contexto cultural en el cual las personas realizan actividades cotidianas y d) promover la modalidad dialógica entre agentes participantes. La *metodología de investigación-acción* (Fals Borda, 1979) es articulable con el enfoque de *investigación-intervención formativa* de Engeström (2009), desarrollado en el análisis de sus experiencias de Laboratorio de Cambio para generar *aprendizaje expansivo* en contextos de trabajo. El enfoque de Engeström es aplicado por Daniels y Yamazumi (2009) en el Proyecto Internacional de *escuela-después de la escuela*, con el enfoque socio-histórico de construcción de *una cultura de análisis y resolución de problemas* para potenciar en las escuelas 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 interno y externo y manejar sus propias vidas y futuros”* (Yamazumi, 2009::213). El programa de *investigación-intervención* desarrollado fue conceptualizado como un *híbrido* entre diversas organizaciones culturales para la innovación escolar. Creando espacio compartido *“después- de- la- escuela”*, en el que colaborativamente crearon redes de aprendizaje una universidad, escuelas primarias, familias, expertos, y organizaciones comunitarias, subsidiadas por Universidad de Kansai, Osaka, Japón (Yamazumi, 2009). El autor retomó conceptos de Engeström tales como *“Boundaryzone”* (tercer espacio), *“knotwor-*

king” (trabajar en los nudos). Y también “*mycorrhizae*” (2006), relativo a formas de producción entre iguales dirigidas hacia *objetos huidizos, o fuera de un único control (runawayobjects)*, como los que orientan las relaciones *en* y *entre* sistemas de actividad interconectados. Con una agencia compartida, se puede *conectar y generar reciprocidad*. Los actores puedan *diseñar e implementar su propio futuro, en tanto sus prácticas habituales muestran síntomas de crisis* (2006:256), con el potencial de expansión que adquieren los conflictos y las contradicciones entre componentes de los sistemas y entre diversos sistemas. La expansión rompe el *encapsulamiento del aprendizaje escolar*, con una transformación cualitativa del sistema de actividad (Erasquin 2014). Conforman una *organización híbrida* que cruza fronteras *entre sistemas de actividad*, que expanden sus propios objetos y comparten, parcialmente, un nuevo objeto. Los actores dan pasos fuera de sus dominios habituales de experticia, para encontrar nuevas soluciones, lo que involucra riesgos y desafía zonas de vulnerabilidad y exposición (Yamazumi, 2009).

### Metodología

La investigación se realiza como un estudio de caso descriptivo con abordaje cualitativo. Se focaliza el análisis interpretativo de contenido en un corpus entretelado de 1) *entrevistas semi-dirigidas* a miembros de los tres sub-sistemas del *equipo escolar básico* (equipo directivo, equipo de orientación escolar y equipo docente), 2) un *trabajo semanal/quincenal de acompañamiento, participación en aprendizajes y co-construcción de lazos sociales* en un curso de 2º año, elegido por la Orientadora Educativa (OE), durante dos meses - setiembre a noviembre de 2022 -, que fue desarrollado por integrantes del Proyecto de Extensión de Facultad de Psicología UNLP y el Proyecto de IAP, y 3) tres *talleres de fin de año* - uno con alumnos de 6º, otro con alumnos de 2º y otro con los dos grupos mencionados, alumnos de 6º y 2º -, para intercambio reflexivo, reelaboración de la memoria colectiva y construcción prospectiva de horizontes de futuro en adolescentes y jóvenes.

El trabajo se realizó en una escuela secundaria de la periferia de La Plata, Altos de San Lorenzo, en un barrio con fuerte vulnerabilidad social, pobreza, desigualdad en derechos y posibilidades en relación a la muy próxima Ciudad de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires. Todas las acciones fueron concebidas, organizadas y evaluadas por un *entramado* del Proyecto de Extensión “Cuerpos, lazos sociales y aprendizajes”, dirigido por Esp. Adriana Denegri, Facultad de Psicología UNLP, graduados y docentes investigadores de Facultad de Psicología UBA, y el Proyecto de IAP, que integrábamos las autoras del trabajo, Esp. Denegri y otros investigadores.

Fue posible desarrollar, evaluar y profundizar un conjunto de acciones, en el primer cuatrimestre de 2022, y lo hicieron universitarios y universitarias en Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) de Psicología Educativa (PE) en Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en un primer tiempo.

Este trabajo 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 conjunto de jóvenes - con *grupos clase* de los primeros años, para indagar e intervenir sobre su participación, convivencia y sobre los lazos sociales que construyen en la escuela. El material registrado fue facilitado por docentes de la Cátedra de Psicología Educativa, con reserva de confidencialidad y autorización distrital, para articularlo con el trabajo posterior en el marco del Proyecto de Extensión y de IAP (Investigación-Acción-Participativa) en la institución.

**Objetivo:** Fundar el análisis cualitativo de la experiencia en categorías de *inter-agencialidad, aprendizaje expansivo, historicización y contradicciones*, para indagar el grado en que los y las agentes educativos se implican en tramas relacionales, así como enriquecer su percepción y abordaje de situaciones-problema e intervenciones en la escuela, identificando condiciones que favorecen o dificultan su desarrollo.

**Primeros Movimientos:** En agosto de 2022, dos integrantes del Proyecto de IAP - una de las autoras y otro investigador - presentaron a la Vicedirectora y a la Orientadora Escolar (OE) de la Escuela Secundaria el objetivo de realizar, desde Extensión e Investigación, un acompañamiento del trabajo de orientación escolar, especialmente en convivencia, en el contexto áulico, y posteriormente, un conjunto de talleres. Era una escuela constituida en un edificio iluminado, con posters y murales visibles construidos por alumnos, pero las agentes educativas expresaban que les quedaba chica para 485 alumnos y que tuvieron que usar como aulas espacios que debían tener otros fines - Laboratorio, Música, Comedor -. Pero sostenían que de esa matrícula global entran y salen alumnos permanentemente, por *migraciones* vinculadas a ocupaciones de terrenos y abandono de los mismos cuando las familias son echadas de allí y buscan otros. No había Acuerdos de Convivencia en los que la comunidad de familias hubiera participado y como los delegados elegidos entre alumnos eran “los revoltosos”, los Acuerdos pergeñados tampoco fueron aprobados ni implementados. Se notaba que conocían las Normas e Instrucciones emanadas desde el Distrito Escolar y la Dirección de Psicología Comunitaria, pero había una marcada abulia institucional y una escasa articulación efectiva de herramientas para resolver problemas, acompañada con la sensación de que “aquí no se puede hacer nada”. Los investigadores y las investigadoras aportamos análisis de relatos de estudiantes en sus Prácticas Profesionales Supervisadas, acerca de que no había trabajo grupal dentro de las aulas, con fines pedagógicos, de trabajo sobre la convivencia o recreativas. Con las autorizaciones pertinentes, dos jóvenes Extensionistas se comprometieron a trabajar semanal o quincenalmente con un mismo curso, para promover la construcción de lazos en

aprendizajes, convivencia y proyectos de interés común. O bien intentar comenzar a abrir ese horizonte, ya que llegábamos casi al cierre de un año muy desafiante, el primero de post-pandemia. En el siguiente encuentro, en setiembre, las Extensionistas descubrieron que la Orientadora Educacional las ubicó, para el “acompañamiento” sugerido, en un curso en el que una alumna había tenido un intento de violencia sobre sí misma importante, precedido por su participación en grupos que se reunían para desafiarse con “cortes”, y en los que probablemente había alguna incursión en drogas con tráfico en la zona. La joven, a partir de ese momento, y de haber dejado atrás el riesgo que atravesó para su vida, no asistía a la escuela, pero recibía Tareas Domiciliarias para no perder el año, estando reestablecida pero sin tratamiento psicológico, condición que se había establecido para su regreso a la escuela.

Lo más notable que se relevaba en la exploración y acompañamiento, era la *fragmentación de las comunicaciones* entre diferentes sistemas sociales de actividad, es decir, específicamente entre la Escuela Secundaria y Salud Mental, y entre la Escuela Secundaria y equipos distritales de Psicología Comunitaria especializados en la temática, como el EDIA, y entre la Escuela Secundaria y las organizaciones sociales del barrio del cual la escuela era parte.

Esa *fragmentación inter-agencial* se duplicaba en la fragmentación de los/as docentes entre sí, y muy especialmente, entre los estudiantes de 2º, a los cuales las “chicas” Extensionistas comenzaron a acompañar. Contrastan las potencias relevadas en alumnos y alumnas, expresadas en posters, afiches, en la bandera construida el Día de la Primavera, o cuando alguna movilización se producía entre los y las adolescentes, porque algo generaba significado y adquiriría sentido. Lo que distaba mucho del trabajo en aula, con un docente que, con poca claridad en las consignas, se comunicaba con algunos varones y casi nunca con las jóvenes, y no respondía a preguntas, etc. No conectaba su asignatura, Física, con realidades que viven los alumnos, ni tampoco con las potencias que se manifestaban en músicas de los recreos, posters, banderas, que evidenciaban una búsqueda de *apropiación participativa* del escenario y sus posibilidades, pero también expresaban sus *fondos de identidad* (Esteban-Guitart M. y Moll L., 2014.). Allí parecían sentirse vivos y por momentos apostar a un futuro desde lo que expresaban y los convocaba, que no se articulaba con lo que aprenden o más bien no aprenden, porque se mantiene un formato de *aprendizaje descontextualizado* y desvinculado de sus vidas. El análisis de hallazgos, intervenciones y resultados, con nudos críticos, fortalezas y heterogeneidades, excede la posibilidad de ser desarrollado en esta ocasión, siendo un trabajo de corte inicial, pero que fue significativo y movilizador en material de saber sensible (Casal y Néspolo, 2018)

### Ejes de hallazgos para un debate posterior:

1) En cuanto **a los adultos**, el Equipo de Orientación Escolar (EOE), especialmente la Orientadora Educacional expresó sentirse acompañada y motivada con el trabajo, participó activamente, tanto en talleres con alumnos/as como en reuniones de indagación requeridas con el Equipo, participó en una Mesa de Trabajo Barrial en la Facultad de Humanidades en mayo de 2023, y un día de paro docente asistió a la Jornada de Extensión-Investigación en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Convocó a participar allí a docentes de la escuela, para debatir lo que se comunicó y la acompañaron dos de ellos; y eso también ocurrió con docentes y vicedirectora, al responder a la indagación, autorizar el acceso a entrevistas, observaciones y acompañamientos, que transformaron este año la escuela. Se conformaba una *estructura interagencial de cooperación*, que se sostuvo en la *continuidad en el tiempo del trabajo colaborativo*, la *paciencia en el sostén*, la *solidaridad* y el *respeto* a la tarea que cada uno dentro del *entramado* desempeñaba.

2) En cuanto **a los adolescentes alumnos**, pudieron expresar lo que sentían - también la violencia que los “toma” en forma permanente -, con alguna posibilidad de simbolización, transmitieron lo que viven en su casa, los estigmas que padecen, y el “no sentirse ni acompañados ni cuidados por la escuela”. Y se entrevistó su capacidad de construir interrogantes “espejo” a las jóvenes extensionistas, desafíos convocantes a la respuesta, disfrutando en los Talleres el aire libre en cuerpos y posturas. Se produjo un leve efecto de desprendimiento de barbijos-máscaras-antifaces, detrás de los cuales permanecían escondidos, o más bien escondidas, especialmente las adolescentes estudiantes de 2º año. Con pensamientos sobre su pasado y su presente y preguntas sobre su futuro, especialmente en los Talleres realizados para intercambio entre 2º año y 6º año. También pudieron recibir el regalo de parte del Proyecto de Extensión, de una tela para una cortina, que tapanía la luz de una ventana que no los deja ver el pizarrón, lo que - increíblemente (sic) - nadie denuncia ni interpela en la escuela - y que ellos se empoderaron para interpelar y desnaturalizar y los integrantes de los Proyectos los convocaron a ello, mediante el regalo de la tela para la cortina -, Convocando a que apareciera un deseo de *cuidar* ese regalo, como un “segundo estímulo” (Vygotsky, 1927, en Engeström, 2020) para trabajar su identidad, el empoderamiento en relación a su lugar en la escuela, y a la vez de un *cuidadoso entramado en torno a su derecho a aprender*.

3) Fueron significativos los hallazgos en el **equipo interviniente**, que por primera vez interrelacionó estudiantes, graduados y docentes participantes en Extensión e Investigación, así como Extensionistas con tres años de trabajo continuo en esos Proyectos, y otras estudiantes universitarias recién llegadas al mundo de la Extensión y la Investigación, atravesando desafíos de post-pandemia.

Hacia el cierre del año, en el equipo de indagación-extensión, surgieron *contradicciones y tensiones entre ellos/as y resis-*

tencias, que apuntaban a modos diferentes de conceptualizar y vivenciar su rol. Resistencias que puede involucrar cortocircuitos- como plantea Sannino (2010) en una investigación con docentes de secundaria -, y que en el fondo representan una *resistencia* a que “el otro me imponga un modo de hacer las cosas”, lo que también involucra “un modo de empoderarme e identificarme con el deseo y la potencia propios”, “ya sea lo que ya trae cada uno, como la apertura a algo nuevo, pero que todavía no conozco bien y quiero tener la oportunidad de descubrir por mí mismo”, según dichos de los propios extensionistas e investigadores.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bleichmar S. (2008). La construcción de las legalidades como principio educativo. En *Cátedra Abierta: del Observatorio Argentino de violencia en las escuelas*. Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Casal V., Néspolo M.J. (2018). Formación de educadores: la narración como eje del saber sensible para la inclusión. (55-62). En Casal, V. y Néspolo, M.J. (comps) *Formación de educadores para la inclusión educativa. Posiciones, miradas, recorridos y experiencias*. Buenos Aires: Lugar Editorial
- Debarbieux, E. (2001). A violencia na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). En *Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, Nº1*, 163-193, 120 jan/jun. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a11v27n1.pdf>. Recuperado Mayo de 2014.
- 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.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda, los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1991). Non scolaesed 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. *Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad* (157-186). Buenos Aires. Paidós.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics, Vol. 43*, No. 7, 960-974.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. In *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Engeström, Y. & Sannino A. (2020). “From mediated actions to heterogeneous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning”. *Mind, Culture, and Activity*, DOI: 10.1080/10749039.2020.1806328.
- Erausquin, C. (2014). La teoría de la actividad como artefacto mediador para construir puentes entre universidad y escuelas. *Revista de Psicología, segunda época*. Facultad de Psicología. UNLP. Vol. 13. Disponible en: <http://revistas.unlp.edu.ar/RPSEUNLP/article/view/1116>. Recuperado 19 Marzo 2015.
- Erausquin C., Zabaleta. V. (2014). Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras. *Revista EXT*. ISSN 2050- 7272. Universidad Nacional de Córdoba. 1-36.
- Esteban Guitart, M. & Moll, L. (2014). Fondos de Identidad: un nuevo concepto basado en el enfoque de Fondos de Conocimiento. *Culture & Psychology* 2014, Vol. 20(1) 31-48. Traducción con fines didácticos de Cristina Erausquin, 2022.
- Fals Borda (1979). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*, Tercer Mundo, Bogotá.
- Kaplan, C. V. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sannino, A. (2010). Conversación de Docentes sobre su Experiencia. Conflicto, resistencia y agencia. *Journal: Teachers and Teacher Education* 26 (2010) 838-844. Traducción con fines didácticos Cristina Erausquin.
- Saucedo Ramos, C. (2010). Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela. En A. Furlán, M. Pasillas-Valdez, T. Spitzer, A. Nashiki (comps) *Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones* (55-70). Buenos Aires: Noveduc.
- Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En *Documento básico* (7-44). Buenos Aires: Santillana
- Yamazumi K. (2009). Expansive Agency in Multi-Activity Collaboration. En A. Sannino, H. Daniels y K. Gutiérrez (edit.) *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zucchermaglio, C. (2002). *Psicología culturale dei gruppi*. Roma: Carocci. (p.148).