

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

# **Extensión universitaria y tercera generación de la teoría de la actividad en entornos de desigualdad social.**

Erausquin, Cristina.

Cita:

Erausquin, Cristina (2019). *Extensión universitaria y tercera generación de la teoría de la actividad en entornos de desigualdad social. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/787>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/rgm>

*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>.*

# EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y TERCERA GENERACIÓN DE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD EN ENTORNOS DE DESIGUALDAD SOCIAL

Erausquin, Cristina

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Argentina

## RESUMEN

El trabajo reformula la pregunta de qué es y qué no es la Extensión Universitaria, incluyendo lo convocante que resulta, para los psicólogos en formación, trascender los muros de la Universidad, participando del trabajo con la comunidad profesional en el territorio. En el marco del desarrollo del Proyecto de Investigación (I+D), en Facultad de Psicología de La Plata, con docentes y estudiantes de Psicología Educacional y Prácticas de la Enseñanza. A partir de intercambios con participantes en VI Jornadas del Mercosur y VIII Congreso de Psicología Marplatense (2018), se analiza el cruce de fronteras entre disciplinas, agencias, y sistemas, a través de experiencias, hibridaciones, implicaciones recíprocas y problematizaciones. Se entran Extensión Crítica y Dialógica, con Tercera Generación de Teoría de Actividad y reflexiones sobre ética, escuela, sociedad, de Vygotsky, Spinoza, Bleichmar, Meirieu, en siglos diferentes. "Hacer democracia" requiere favorecer potencias situacionales en encuentros y desencuentros, sin imponer dirección del proceso pero siendo activos en la afectación recíproca de deseos, saberes, cuerpos, mentes, convirtiéndonos en causa y no sólo efecto de lo que nos rodea. Re-escribir historias de lo colectivo, para construir futuro, la memoria social posibilita trascender la inercia reproductiva de instituciones, que armaron legajos del déficit de individuos encapsulados.

## Palabras clave

Extensión crítica - Ética dialógica - Teoría de la actividad - Aprendizaje expansivo

## ABSTRACT

UNIVERSITY EXTENSION AND THIRD GENERATION OF CULTURAL-HISTORIC ACTIVITY THEORY IN SOCIAL INEQUALITY ENVIRONMENTS  
This work reformulates the question: what is and what is not University Extension? Including how calling results for psychologists in modelling, to go beyond University walls, being part of the professional community. In the frame of Research Project of Psychology Faculty at La Plata University with teachers and students of Educational Psychology and Psychology Teaching Practice. Since the exchanges between participants developed in Sixth Mercosur Working Day and Eight Congress of Psychology in Mar del Plata, 2018, we analyse the process of crossing the boundaries

between disciplines, agencies, systems, through experiences, hybridations, reciprocal implications and problems thinking. Different conceptions of the relationship between university and society, articulate different praxis in Extension. Critical and Dialogic Extension is interwoven with Third Generation of Activity Theory, among reflections about ethics, schooling, society, from Vygotsky, Spinoza, Bleichmar, Meirieu, along centuries. Making democracy, needs to favour situational strengths of encounters and dis-encounters, without pretending to govern but being active in reciprocal affecting of desires, knowledges, bodies, minds, to be the cause and not only the effect of the world. Re-writing stories of collective processes, building the future, social memory de-construct the reproductive inertia of institutions that make "legajos" of the deficit of encapsulated individuals.

## Key words

Critical extension - Dialogic ethics - Activity theory - Expansive learning

**INTRODUCCION.** La escuela puede constituir un espacio en el que los actores de la comunidad desplieguen el trabajo de acordar con otros intercambios a partir de los cuales se construye la co-vivencia y aprender a hacerlo cotidianamente en la vida. Dichas interrelaciones suceden en una trama social compleja, que excede lo desplegado en las escuelas, pero lo involucra. Generalmente, se responde a ello desde la urgencia, con acciones fragmentadas, escindidas del proceso-de-enseñanza-y-aprendizaje, con el riesgo del etiquetamiento de los jóvenes en tanto "violentos" y las escuelas como "inseguras", o "sin solución". El Proyecto de Extensión Universitaria "Convivencia, Lazo Social y Construcción de Legalidades. Expandiendo Trayectorias y Aprendizajes Significativos en Escuelas Secundarias", Acreditado y Subsidiado por Universidad Nacional de La Plata, en 2017, en la Facultad de Psicología, con participación de Humanidades, Trabajo Social y Liceo V. Mercante, dirigido por Lic. Adriana Denegri y co-dirigido por Lic. Irina Iglesias. La autora de este trabajo, Prof. Titular de Psicología Educacional Facultad, participó como Asesora. Se desarrolló un sistema-inter-agencial colaborativo entre Universidad y escuelas secundarias de La Plata, Berisso y Ensenada, para favorecer el acceso pleno, la permanencia y trayectorias más relevantes, enriquecidas y enri-

quecedoras de la educación de adolescentes y jóvenes, co-configurando tramas de aprendizajes de con-vivencia, en el marco de la construcción de legalidades y la metabolización pedagógica de conflictos. Nos propusimos armar ayudas y acompañamientos estratégicos, para propiciar calidad e inclusión social y educativa; participación de jóvenes en prácticas culturales, con apropiación de sentidos, construcción colectiva de una “cultura de análisis y resolución de problemas” capaz de dejar “huellas” en subjetividades y en sistemas sociales, hacia una “ética del semejante” (Bleichmar, 2008).

### TEJIDO SOCIAL EN ESCUELAS Y POBLACIONES VULNERABILIZADAS

Me centraré en una reflexión acerca de las Actividades de Extensión realizadas en el primer ciclo de una escuela secundaria – primero y segundo año - situada en La Plata, entre Tolosa y Ringuelet, con adolescentes pertenecientes a poblaciones “vulnerabilizadas” (Terigi, 2014). La condición de “vulnerabilizados” – afirma Terigi -, es el resultado histórico y (esperamos) reversible de procesos sociales que producen como efecto la situación de vulnerabilidad: los grupos no “son” vulnerables por alguna condición propia que los haga tales, sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política, y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales” (Terigi, 2014, p.217). La apuesta fue colaborar en el desarrollo de interacciones vitales significativas (Vygotsky, 1926) entre alumnos, entre ellos y los docentes, y entre nosotros, los extensionistas y ellos, a través de la confianza relacional instituyente (Cornu, 1999) como apuesta a la potencia situacional del obrar entre todos, sin pretender tener el control de la dirección del proceso, aunque afectando y siendo afectados por lo que ocurría.

Contribuir a la re-construcción de lazo social, a la re-configuración del semejante, con co-responsabilidad en el sostenimiento de una Ley que estructure la Vida en común. ¿Pero qué ley? Una ley que habilite a todos a ser parte y tomar su parte en la herencia cultural y material, que es y debe ser de todos, en condiciones de igualdad de acceso y apropiación. El recorrido hizo visible la necesidad urgente y el carácter estratégico del fortalecimiento y desarrollo de tramas de trabajo colaborativo, interacciones de implicación recíproca e inter-animación de voces y perspectivas diferentes de agentes educativos y actores sociales en escenarios comunitarios y sistemas de actividad, condición para re-fundar el sujeto ético.

Hace poco, un pedagogo, Ph. Meirieu (2008), de visita entre nosotros, recordaba, que en todas las sociedades, antes de que existiera “escuela”, la gente aprendía interactuando entre ellos, unos con otros y entre otros. Todavía hay comunidades en las que algo de ese orden ocurre, pero no gracias a la escuela en su formato moderno. Algo de la retrotopía (Bauman, 2017) de la “aldea”, del sentido de comunidad, alienado en la modernidad,

y desterrado o deshilvanado en el proyecto apocalíptico del capital de nuestra actualidad, se ha conservado en algunos lugares del mundo. Porque la “civilización” hasta esas comunidades parece no haber llegado, y así sabemos que no llegó la escuela. Y ¿cómo han sobrevivido esos pueblos, al margen de la civilización? Precisamente porque han aprendido, entre todos, con los otros, a colaborar unos con otros para sobrevivir.

Y en cambio, la escuela moderna, la que todos conocemos, nos separa, nos hace competir, nos individualiza. No ha promovido el pensar o el actuar unos con otros o incluso en contradicción con los otros, pensar cada uno qué significa algo, y al escuchar lo que significa para otro, detenerse a pensarlo de nuevo. La escuela moderna ha fragmentado lo que llamamos “comunidad”. ¿Quiénes tienen que aprender a armar lazo, comunidad, entre el pensamiento y la acción, entre experiencia y vida, en el marco de los Acuerdos Institucionales de Convivencia? ¿Sólo los alumnos de 1° año de esas escuelas, que “pasan al acto” y no pueden reflexionar, en su permanente carrera...hacia la nada, o también nosotros, con años de esas escuelas por las que transitamos, y que están dentro nuestro, éstas que nos trataron siempre como individuos separados y supuestamente idénticos unos a otros, y que contribuyeron – impensadamente - a des-armar el tejido social en pro del progreso, confundiendo comunidad con homogeneidad?

La apuesta es construir una ética más allá del disciplinamiento de los cuerpos y la homogeneización de las mentes, más allá del “engaño pedagógico más profundo”, al decir de Vygotsky, de pretender lograr la armonía en la convivencia, en base al miedo al castigo y a la humillación. Nos enseñaron a obedecer al “policía interno del alma”, construido en la moral desarrollada por la escuela burguesa, sostenía Vygotsky (1926), siguiendo a Spinoza, y descubrimos que construir la ética no era posible así. Pretender inculcar el bien, con la hipocresía de recitar lo que es el bien, para que otros lo hagan, sin que alcance la norma al que imparte la norma y el castigo, porque él/ella “está más allá del bien y del mal”, eso no es moral y es impunidad. Ello, decía Vygotsky, no sirve más que para generar obedientes y disciplinados, por un lado, inhibidos de actuar según su propia potencia y deseo, y por el otro, transgresores, tal vez con más fortaleza o creatividad, pero destinados a ser marginados y excluidos.

Decía Vygotsky, en 1926, que construir la ética es ayudar a niños y jóvenes a elegir el bien, porque es más bello, de inspirarlos para ello, habilitando la pasión, el deseo, y si es posible, que lo descubran con otros y entre los otros, a través de interacciones sociales-vitales significativas – (Vygotsky, 1926). En la escuela, y no sólo en ella, pero sobre todo en ella. Porque en ella, podrá agregarse la reflexión conjunta, la apropiación recíproca de pensamientos diferentes, que ayuda a expandir las mentes, en el seno del aprendizaje de los significados que la cultura deja como legado y que las generaciones transmiten como huella de lo histórico-social vivido. Con la alegría por descubrir el valor de lo bello en lo bueno y hacerlo con otros, nos convertimos

en sujeto ético “sin darnos cuenta”, sin proponérselo, como el niño cuando juega, y sin proponérselo ni que se lo propongan, ocurre que “una regla se convierte en deseo”. Esa construcción se entrelaza, como potencia, en la pasión, y especialmente en las pasiones alegres que son aquellas en las que somos activos en el encuentro con las potencias de otros y las de nosotros mismos, y sin ser conscientes de ello, nos convertimos en causa de lo que ocurre en nuestra situación en el mundo.

### ÉTICA DEL SEMEJANTE

Silvia Bleichmar – psicoanalista argentina de gran compromiso social - convocó a ampliar horizontes y complejizar miradas, sin aislar a la escuela – ni a sus violencias – del contexto en que se inserta, buscando causas sociales profundas que nos atraviesan, y hacen que la violencia irrumpa en la escuela. Su distinción entre moral y ética, entre práctica y teoría, aproximan su legado al de Vygotsky, retomando a Spinoza, en la década de 1920.

“Es la construcción de legalidades, no la puesta de límites – que puede ser correlato, para la infancia, de la demanda por imponer más seguridad en la sociedad –, la que resulta central en la escuela y es la derrota de la impunidad la que brindará garantías de un re-contrato intersubjetivo válido en la sociedad actual” (Bleichmar, 2008, p.16).

La problemática del descreimiento frente a la impunidad se inscribe educativamente en el adulto como ausencia de futuro, y en los chicos, como inmediatez (Bleichmar, 2008). En nuestro país, según Bleichmar, se destruyó la confianza en la relación pedagógica y en la relación social. Bleichmar subraya el imperativo categórico de re-fundar la ética del semejante y el enorme desafío de hacerlo en una sociedad que, como en Cromagnon, Carmen de Patagones, y dos feroces dictaduras, demostró resistencia para sobrevivir y superarse, pero antes y después de eso, una invisibilizada hostilidad hacia las nuevas generaciones, un abandono tremendo del cuidado por parte del Estado - y de los sectores dominantes de la economía, la política, el mercado -, de las nuevas generaciones.

La construcción del semejante puede resultar de las más precoces interacciones con el ambiente, dirá Bleichmar - en su perspectiva compatible con el psicoanálisis post-estructuralista y con un enorme compromiso social -, a través del desarrollo de modos de identificación con el Otro. Es en una relación transitiva de carácter positivo, que llamamos empatía, que aprendemos a tener respecto al sufrimiento que las propias acciones puedan producirle al otro, o que le produzca nuestra indiferencia a los sufrimientos que pueda padecer, aun sin intervención nuestra en dichos sufrimientos. La ética del semejante instaura las bases genuinas de toda legislación futura, como resguardo contra la destrucción mutua. Tiene que darse la condición de que la legalidad sujete, a la vez que habilite, y a ella se subordinen tanto el que ayuda a comprenderla e instaurarla, como el que la construye, aun en contra de su impulso inmediato. Acontecimientos como los conocidos como Carmen de Patagones y

Cromagnon, en la historia de Argentina, decía la autora, generaron de-subjetivación, vivencia de impunidad y resentimiento, a través de la fragmentación social y la auto y hetero destrucción. Lo moral se mantiene dentro de la ley de una sociedad; la ética, necesita re-pensar la ley, para convalidar la Ley como imperativo categórico de igualdad y equidad. Hay una suerte de violencia imprescindible en la pauta de normas. La cuestión es si esa pauta es producto de la arbitrariedad de la autoridad o “te obliga tanto a ti como a mí”. La escuela puede ser un lugar de recomposición subjetiva de niños, niñas y jóvenes, pero también tiene que incluir a los adultos. Lo primero a recomponer es un proyecto educativo, que es un proyecto de país, un proyecto de futuro. Y a los adultos hay que convocarlos para construirlo, ayudarlos a salir de su pasividad o desconcierto.

“Nuestra tarea no es ponerle un límite a la violencia, sino construir sujetos capaces de definir los límites de la propia violencia y articular su individualidad con el conjunto. Eso es prevención, en relación al “malestar sobrante”. Lo llamo “malestar sobrante” porque no es el malestar con que paga un ser humano por estar en la cultura, sino un exceso de malestar producido por frustración, desigualdad, inequidad y mentira. Y no sólo se da en excluidos, sino también en los incluidos. Porque aunque estos últimos tienen más, ese más no tiene valor simbólico, produce “deshidratación psíquica”, no culpa, pero sí vacío de sentido, cuando no es para todos” (op.cit, 2008, p.61-62).

### PENSANDO EXPERIENCIAS A LA LUZ DE LA EXTENSIÓN CRÍTICA:

Hace tiempo nos preguntamos, en los encuentros con otros universitarios de distintas partes del país, qué es y qué no es Extensión Universitaria, más allá de lo que convoca a los psicólogos en formación, a recorrer el territorio, la “calle”, en definitiva. Plantean Tommasino y Cano, en la Revista Masquedós (2016), que en el desarrollo histórico de la extensión universitaria en América Latina, se pueden distinguir dos concepciones de la relación entre universidad y sociedad: un modelo “difusionista-transferencista”, y un modelo de “extensión crítica”.

Paulo Freire (2002) puso en evidencia que se desarrollaban en América Latina dos grandes concepciones de la extensión: una relacionada con la reproducción cultural de la sociedad de clases y sus relaciones de dominación, y otra, orientada a su transformación. Pero las cosas no siempre aparecen de manera prístina y diferenciada, sino en procesos complejos y contradictorios que, como todos los procesos de conciencia, no son lineales ni unívocos. Insisten los autores (op.cit.) en que, en el modelo “transferencista-difusionista”, hegemónico hoy, se ubica el difusionismo cultural, la transferencia tecnológica y las prácticas asistencialistas y tuteladas. Tienen un sello de unidireccionalidad de lo dominante a lo subalterno, es decir, a lo que está destinado a recibir en forma inerte, como tabula rasa, la impronta de los ganadores en la distribución, de los colonizadores en la conquista. Aun el “aprendizaje en servicio”, de

fuerte cuño cristiano, con los voluntariados del acercamiento al prójimo necesitado, no abandona esa unidireccionalidad, con la impronta de caridad y beneficencia. Tampoco se despegaba de allí el modelo de “responsabilidad social universitaria”, que acerca la universidad a las empresas, atravesadas por la necesidad de demostrar su vinculación con las necesidades de las comunidades, a las que les venden productos y en las que sostienen sus ganancias. Extensión Crítica, en cambio, es interrumpir, subvertir, interpelar la injusticia y la desigualdad en el territorio de nuestra sociedad.

La extensión crítica tiene – Tommasino y Cano (2016) – dos objetivos centrales. Uno vinculado con la formación de los universitarios, que consiste en establecer procesos integrales que rompan con la formación profesionalista encapsulada y alejada de un compromiso social, en el fragmentado disciplinar que las escinde como “fábrica de profesionales”. Creando, como alternativa, procesos formativos integrales y vivientes, situados y en contexto, con universitarios comprometidos con los procesos de transformación de la sociedad. Un segundo objetivo es contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares, visibilizados como “vulnerables” o “víctimas” que requieren ser tutorados y asistidos. El sentido del giro hacia “vulnerabilizados” que formula Terigi (2014) es que el participio en lugar del adjetivo, en la enunciación, plantea una posibilidad distinta a la del destino inexorable de la profecía del déficit inevitable.

La formación de profesionales críticos y el empoderamiento de sectores populares, tienen una vinculación estructural entre sí: no es posible avanzar en uno sin avanzar en el otro. En la comunicación dialógica entre educador y educando, para Pablo Freire, ambos resultan transformados por el proceso de la praxis. La proyección de la extensión universitaria no puede no ser política y sin embargo, se suele desplazar hacia lo organizacional y la pretendida neutralidad política de las ciencias. La universidad latinoamericana y la extensión universitaria afrontan el desafío de la formación de profesionales críticos y solidarios, con la perspectiva de co-construcción de conocimientos y responsabilidad compartida, junto a movimientos sociales populares. La extensión, si se pretende estratégica, deja marcas, y propicia diálogo: entre investigación, extensión, enseñanza-aprendizaje y gestión; enfoques y perspectivas de la extensión y prácticas profesionalizantes; heterogeneidad y complejidad de la realidad, contradicciones y conflictos como motores de transformaciones. Si en nuestro país se vivencian “grietas”, y se desarrollan activamente fracturas que nos colocan a la defensiva, y hacen ver en el otro una amenaza, o alguien a quien humillar, dominar, ¿por qué entre la Universidad y las escuelas deberíamos esperar lo contrario? Enfocamos la posibilidad de co-implicación de diferentes voces y acciones en el tejido de tramas de lazos y posibilidades de inclusión social y educativa, en el fortalecimiento de derechos de niños/as y adolescentes a la salud, a la educación y el desarrollo vital. Afrontando a la vez la necesidad y la dificultad de generar acciones inter-sectoriales entre dife-

rentes sistemas sociales de actividad, sin las cuales la inclusión educativa es declamativa pero no genuina.

Una escisión importante que suele producirse es que transfórmasse en incompatible, antinómica, una ética de implicación con una ética dialógica de escucha y comprensión de las diferencias de perspectivas, de los distintos posicionamientos de actores-agentes educativos (Erausquin et al., 2017). En ocasiones, el compromiso con la inclusión en experiencias como las de Plan FINES, por ejemplo, u otros programas destinados a lograr la promoción en la escolarización secundaria de alumnos jóvenes que resultaron expulsados de ella por diversas contingencias, y que buscan una nueva oportunidad, se realiza “en los límites” de la transgresión o la sobre-implicación del psicólogo en formación, con un modo marginal de “arañar” una inclusión, un aprendizaje o una acreditación, para los despojados, cortando el diálogo con otros/as agentes educativos, o con instituciones escolares y sus directivos, y cortando también el trabajo de co-responsabilidad en la lucha por la inclusión, con los que son sus beneficiarios pero aun no sus artífices. Se cierra el círculo en un contrato pedagógico simétrico, horizontal, que aísla, aunque aloja y contiene en parte, en un compromiso individual con la inclusión, y el psicólogo y profesor de psicología en formación, se desprende de lo instituido, pero en forma individual, aislada, auto-expulsándose de allí, sin haber fortalecido lo instituyente con lazos de convicción y co-responsabilidad pero también de libertad y pluralidad con otros actores jóvenes y adultos.

Esas preguntas, que hicieron extensionistas, de latitudes, identidades, diferentes, al habitar espacios en las Jornadas de Extensión, dieron un nuevo giro a la espiral del compartir y pensar. Trabajando en red, participamos en paneles, talleres, principalmente fuimos co-constructores de debates con diferentes equipos que interrogaban y disponían otras miradas, intercambiamos maneras de ver y practicar la extensión universitaria. Pensamos la situación, desde Lewcowicz, I. (2003). Vazquez, Massini y Gore señalan“ (2002) (...) Cuando hablamos de aprendizaje colectivo no estamos utilizando una metáfora; ...es un desempeño competente en un contexto determinado, pensado y ejecutado por una o más comunidades o redes de práctica, que interactúan con intereses comunes a lo largo de una historia compartida(...)”

La tercera generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, 2001), creada por Leontiev y elaborada por Engeström, desarrolla herramientas para el diálogo, la múltiple perspectiva de diferentes voces y redes de sistemas de actividad interactuantes. Dos sistemas de actividad son su unidad mínima de análisis, para abordar procesos de aprendizaje inter-organizacional, capturando tensiones y contradicciones en sistemas sociales y societales (Chaiklin, 2001). Supone a la investigación vinculada a la intervención, para construir nuevas “instrumentalidades” y, mediante ciclos de exteriorización-interiorización, nuevas formas de actividad, con una re-orquestación de los modos de acción, para re-visibilizar lo invisibilizado con el aporte



de la mirada del Otro. Reelaborando la división del trabajo, la multiplicidad de voces y la re-escritura de la memoria colectiva, para negociar y problematizar guiones, interacciones y relaciones de poder.

Se define “aprendizaje expansivo”, en la Tercera Generación de la Teoría de la Actividad (Engeström, 2001), como “aprender lo que aun no está y de lo que nos apropiamos mientras lo ponemos a prueba a través de la acción que realizamos”. La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad es base del análisis del aprendizaje expansivo innovador porque: a) “es contextual y está orientada hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, artefactos mediadores y organización social”; b) “está basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento centrada en el potencial creativo de la condición humana”; c) “es una teoría del desarrollo que intenta explicar cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos” (Daniels, 2015, p.133). Para Engeström (2001), un “ciclo expansivo” de aprendizaje es una relación cíclica entre la interiorización y la exteriorización en un sistema de actividad en constante cambio. El “ciclo expansivo” comienza con un cuestionamiento por parte de individuos o grupos, de la práctica consagrada/instituida, que se expande hasta formar un movimiento colectivo y nuevo sistema. Las intervenciones permiten co-construir nuevas “instrumentalidades”, así como producir- mediante exteriorización - nuevas formas de actividad. Un sistema de actividad es, por definición, multi-vocal. El ciclo expansivo de aprendizaje es una re-orquestación de dichas voces y puntos de vista de diferentes participantes, cuando son vistas sobre el fondo de sus antecedentes históricos. El aprendizaje expansivo es un aprendizaje transformador, amplía objetos compartidos del sistema del trabajo por medio de herramientas, modelos y conceptos nuevos, articulados en constelaciones integradas; - Es aprendizaje por la experiencia, pone a los participantes en situaciones imaginadas y reales, que requieren compromiso personal en acciones con artefactos y otros seres humanos – siguiendo la lógica de un anticipado futuro modelo de la actividad; - Es aprendizaje horizontal y dialógico que crea conocimiento y transforma la actividad, cruzando fronteras y atando nudos entre diferentes sistemas;- Es aprendizaje subterráneo que desarrolla nuevos métodos cognitivos, encarnados y vivientes, imperceptibles, con anclas en lo instituido, que como red estabilizante asegura viabilidad y sustentabilidad a nuevos conceptos, modelos y herramientas, tornándolos así cognoscibles y vitales.

“Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expropián las cuevas de Alí Babá. Pero quizá desencadenen la alegría de hacer, y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable” (“SON COSAS CHIQUITAS” poema de Eduardo Galeano)

## BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. (2017). *Retrotopía*. Ciudad de Buenos Aires: Paidós. Estado y Sociedad.
- Bleichmar, S. (2008). “Sobre la puesta de límites y la construcción de legalidades” (12-22), “La construcción de legalidades como principio educativo” (23-69). En *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio; M. Poggi; D. Korinfeld (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: CEM-Novidades Educativas.
- Denegri A., D’Arcangelo, M., Fernández Knudsen, M., Centelegue, E., Barloqui, D., Scabuzzo, A. (2016). *Intersecciones entre Extensión-Investigación. Experiencias de estudiantes de Psicología en proyectos de extensión en escenarios educativos*. VII Congreso Nacional e Extensión Universitaria, Paraná, Entre Ríos, Octubre 2016
- Engeström, Y. (2001). “Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization”. University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, PO Box 47, 00014 University of Helsinki, Finland.
- Erausquin C., Iglesias I., Szychowski A. (2017). “¿Ética de implicación y/o Ética Dialógica? ¿Dilema, desafío o/y potencialidad? Experiencias y narrativas en trayectos formativos de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología”. *Memorias del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología “Psicología, cultura y nuevas perspectivas”*. Publicado.
- Freire, P. (2002). *Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Galerna.
- Guattari, F. (2006). “Glosario de esquizoanálisis” en: *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Madrid: Ediciones Traficantes de sueños.
- Lewkowicz, I. (2003). “Suceso, situación, acontecimiento”. Inédito Ficha bibliográfica.
- Loustaunau, G. y Rivero A. (2016). *Desafíos de la curricularización de la extensión universitaria*. En *Revista Masquedós*, N° 1, Año 1, pp.37-45. Secretaría de Extensión UNICEN, Tandil, Argentina.
- Meirieu, P. (2008). “Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza”. *Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (pp. 93- 107). Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- “SON COSAS CHIQUITAS” poema, frases sueltas, en *Aquarela*, de Eduardo Galeano .
- Schon, D. (1998) *El Profesional Reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2014). *La inclusión como problema de las políticas educativas*. En M. Feijoo & M. Poggi, *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión* (pp. 217-234). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). “Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay”. En *Revista Masquedós*, N°1, Año 1, pp.9-23. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.



Vazquez Massini y Gore en "Hacer visible lo invisible" (2002). (Recorte del apartado: "Bienvenida", En: Programa de la VI Jornada de Extensión del MERCOSUR, Tandil 2018).

Vygotsky, L. (1926-2012). Conducta Ética. Naturaleza de la Ética desde el Punto de Vista Psicológico. Traducción de Efraín Aguilar en <http://vygotski-traducido.blogspot.com.ar/search/label/Conducta%20%C3%A9tica>