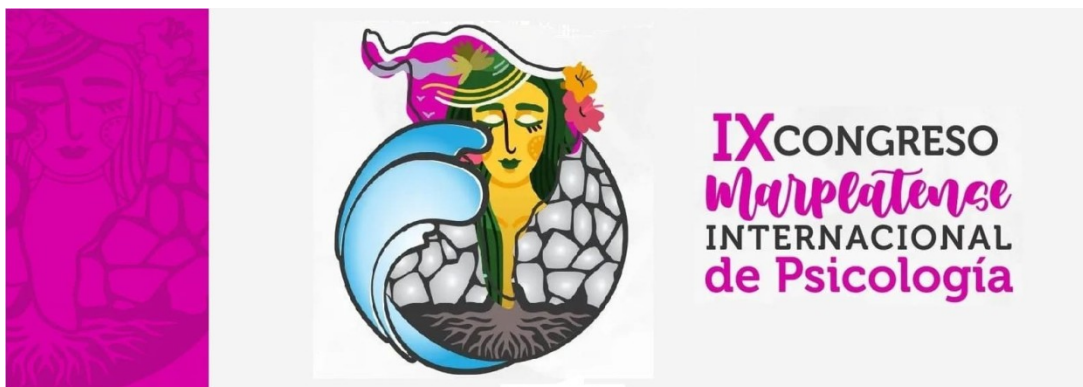




Título: Inclusión, calidad y lazo social en escuelas secundarias. Una apuesta a la construcción de vínculos a través de una experiencia de Investigación-Acción

Autoras:

Cristina Erausquin (Tel: 11-6900-1987 – E-mail: erausquinc@gmail.com)

Dome Carolina (Tel. 11-3203-0555 - E-mail: carolinabdome@gmail.com)

Mazú Adamna (Tel. 2966 53-2702 – E-mail: mazuadamna@gmail.com)

Instituciones:

CCT CONICET- Proyecto 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-acción-participativa en barrios populares de La Plata y Florencio Varela.*

Eje temático: Psicología educacional.

Resumen.

El trabajo se enmarca en el proyecto de investigación PIO- CONICET “*Justicia territorial, lazos sociales y praxis transformando diálogos de saberes en*

diálogos de haceres: hábitat, educación, salud y trabajo entre pandemia y post pandemia. Investigación-acción-participativa en barrios populares de La Plata y Florencio Varela”, dirigido por Dr Horacio Bozzano y co-dirigido por Magister Cristina Erausquin. En el mismo, se desarrolla un Eje de *Educación, lazo social y subjetividades en escuelas*, en el que participan las autoras del presente trabajo. La investigación integra métodos y técnicas de la Investigación-Acción-Participativa (IAP) (Fals Borda) articulados con el enfoque socio-histórico-cultural (Vygotsky) para que los/las referentes escolares se apropien de estrategias psico-socio-educativas para praxis transformadoras. El proyecto se encuentra actualmente en fase exploratoria de IAP en una escuela secundaria de Altos de San Lorenzo, e iniciando un estudio comparativo entre tres secundarias de barrios populares del Gran La Plata. El objetivo es indagar cómo los/as agentes escolares conciben las condiciones en que trabajan, qué estrategias construyen en materia de calidad e inclusión, cómo impactaron la pandemia Covid19 y ASPO en la desigualdad educativa y qué condiciones y tramas facilitan o dificultan generar prácticas efectivas para defender el derecho a la educación de adolescentes y jóvenes. Contribuyendo a *expandir aprendizajes* (Engeström, Sannino, 2020) y construir sentidos y significados en trayectorias enriquecidas de docentes y estudiantes, mediante “*cruce de fronteras*” y articulación estratégica con otras instituciones del Estado y la/s comunidad/es. El trabajo recoge resultados de indagaciones desarrolladas durante 2022 en una escuela secundaria de Altos de San Lorenzo. Se realizaron observaciones de aula, entrevistas con orientadoras, docentes y directivos e implementaron talleres con estudiantes de inicio y fin de ciclo, entrelazando acciones entre Prácticas Profesionales Supervisadas y Proyectos de Extensión de Facultad de Psicología UNLP y el Proyecto CONICET IAP. Se abordaron aspectos formativos cruciales en la vida de los/as estudiantes: fortalecimiento del lazo social, equidad de género, cuidado de cuerpos, ética del semejante (Bleichmar 2001), responsabilidades como sujetos de derecho y de deseo y proyección personal y colectiva del futuro. Se identifican preocupaciones de agentes escolares acerca del “desfasaje pedagógico”, con causas atribuidas a la extrema vulnerabilidad social en la que se encuentran los/as estudiantes; sin que aún se avizoren dispositivos de abordaje que trasciendan propuestas puntuales (maestra fortalecedora,

programa ATR) y sin que puedan ponderarse resultados. Las agentes identifican los conflictos de convivencia escolar como problemática central, aun sin instrumentarse estrategias para su abordaje en el marco de acuerdos institucionales de convivencia. Se identifican desafíos en la construcción de legalidades compartidas, tras el retorno a la presencialidad plena y una necesidad *de re-mediatizar* la memoria social del sistema de actividad escolar (Engeström, 1997) para construir futuro. Frente a problemas de convivencia, violencia y vulneración de derechos, perviven tendencias a la derivación de problemas al EOE, sin construcción de *entramados* (Cazden, 2010) que vinculen a la escuela con otras instituciones del Estado y de la comunidad. Pero emergen indicios de construcción de confianza entre investigadores y agentes de gestión y orientación escolares, docentes, preceptores, estudiantes y tutores, para co-construir objetivos inter-agenciales. La propuesta de IAP busca desarrollar tramas para crear horizontes de *aprendizaje expansivo* (Engeström, 2001) en respuesta a demandas y desafíos de inclusión, calidad y construcción de sentidos, en entornos de desigualdad social instituida y naturalizada. Para expandir e intercambiar miradas y experiencias, abre diálogos con resultados de investigación y extensión previos, desde unidades académicas de UNLP, que recuperan trayectorias en otras escuelas de la zona, para lograr comparaciones locales y aprendizajes recíprocos.

Palabras clave: Inclusión, lazo social, convivencia, Investigación-Acción.

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 la convivencia, la inclusión y el 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 con la trama de relaciones sociales y vinculares, dentro de las instituciones educativas y en sus fronteras. Es la actividad escolar la que 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. Dicha 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 también 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 “el adentro y el 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/as 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 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 colectivos

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 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. Acentúan la complejidad de los procedimientos educativos, cuya aplicación e interpretación demuestra un nivel de conflictividad profunda en la vida cotidiana escolar. 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

boundaryzone, (zona-fronteriza) o *tercer espacio* en el que interaccionan objetos/objetivos de al menos dos sistemas de actividad. 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 actividad, 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), es decir, 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 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. Para observar cómo los actores aprenden *en, desde y para* sus prácticas, que, definidas cultural, social e históricamente, son susceptibles de ser modificadas (Zuccheromaglio, 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, con re-organización y desplazamiento socio-históricos de conocimientos profesionales.

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

La metodología utilizada busca reducir la distancia entre el investigador y los participantes, a través de la generación de redes inter-agenciales entre universidad 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 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), “*knotworking*” (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 (Erausquin 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 estudio de caso descriptivo con abordaje cualitativo. Se focaliza el análisis interpretativo de contenido en un corpus entretejido 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 acompañamiento, participación en aprendizajes y co-construcción de lazos sociales* en un curso de 2º año, elegido por la Orientadora Educacional (OE), durante dos meses – setiembre a noviembre de 2022 –, desarrollado por integrantes del Proyecto de Extensión 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, 6º y 2º, para intercambio reflexivo, reelaboración de memoria colectiva y 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 vulnerabilidad

social, pobreza, desigualdad en derechos y posibilidades en relación a la muy próxima Ciudad de La Plata, capital de Provincia. Todas las acciones se organizaron desde un *entramado* del Proyecto de Extensión “Cuerpos, lazos sociales y aprendizajes”, dirigido por Esp. Adriana Denegri y el Proyecto de IAP, que integramos las autoras del trabajo además de ella. Fue posible dar continuidad y profundizar a un conjunto de acciones realizadas, en el primer cuatrimestre de 2022, por universitarios/as en Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) de Psicología Educacional (PE) en Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Este trabajo constó de: 1) entrevistas individuales a 1 directivo, 2 orientadoras escolares y 4 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 – con *grupos clase* de los primeros años, para indagar e intervenir sobre participación, convivencia y lazos sociales que construyen en la escuela. El material registrado fue facilitado por docentes de la Cátedra, con reserva de confidencialidad y autorización distrital, para articularlo con el trabajo posterior en Extensión e IAP en la institución.

Objetivo: Basar el análisis cualitativo de la experiencia en categorías de *inter-agencialidad, aprendizaje expansivo, historización y contradicciones*, para indagar el grado en que los/as agentes educativos 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.

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 ES el objetivo de realizar, desde Extensión e Investigación-Acción-Participativa (IAP), un acompañamiento del trabajo de orientación escolar, especialmente en convivencia, en contexto áulico y en talleres. Era una escuela constituida en un edificio iluminado, con posters y murales visibles construídos por alumnos/as, pero las agentes 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 que de esa matrícula entran y salen alumnos permanentemente, por

migraciones vinculadas a ocupaciones de terrenos y abandono de los mismos cuando los echan y buscan otros. No había Acuerdos de Convivencia en los que la comunidad de familias hubieran participado y como los delegados elegidos entre alumnos eran “los revoltosos”, los Acuerdos pergeñados no fueron aprobados ni implementados. Se notaba que conocían Normas e Instrucciones emanadas desde Distrito Escolar y Dirección de Psicología Comunitaria, pero había una marcada abulia institucional y escasa articulación efectiva de herramientas para resolver problemas, con sensación de “no se puede hacer nada”. Los/as investigadores aportamos análisis de relatos de estudiantes en sus PPS, acerca de que no había trabajo grupal dentro de las aulas. Con las autorizaciones pertinentes, dos 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 comenzar a abrir ese horizonte, ya que llegábamos casi al cierre de un año muy desafiante, el post-pandémico. En el siguiente encuentro, en setiembre, las Extensionistas descubrieron que la OE las ubicó 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 incursión en drogas con tráfico en la zona. La joven no asistía a la escuela, pero recibía Tareas Domiciliarias para no perder el año, reestablecida pero sin tratamiento psicológico, condición que se había establecido para su regreso a la escuela. Lo más notable era la *fragmentación de las comunicaciones* entre diferentes sistemas sociales de actividad, es decir, entre la ES y Salud Mental, y entre la ES y equipos distritales de Psicología Comunitaria especializados en la temática, como el EDIA, y también con las organizaciones sociales del barrio. Esa *fragmentación inter-agencial* se duplicaba en la fragmentación de los/as docentes entre sí, y muy especialmente, entre estudiantes de 2º, a los cuales las “chicas” Extensionistas comenzaron a acompañar. Contrastan las potencias relevadas en alumnxs, expresadas en posters, afiches, la bandera construída el Día de la Primavera, cuando alguna movilización se producía entre los/as 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 chicas, no respondía a preguntas, etc. No conectaba su asignatura, Física, con realidades que viven los/as alumnos/as, ni tampoco con las potencias que se manifiestan en músicas de los recreos, posters, banderas, que indudablemente movilizaban una búsqueda de apropiación, pero también expresaban sus *fondos de identidad* (Esteban-Guitart M. y Moll L., 2014.). Ahí parecían sentirse vivos/as, por momentos apostar a un futuro desde lo que expresan y los/as 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. El análisis de hallazgos, intervenciones y resultados, con nudos críticos, fortalezas y heterogeneidades, excede la posibilidad de ser desarrollado aquí.

Ejes de hallazgos para un debate posterior: 1) En cuanto a **los/as adultos/as**, el Equipo de Orientación Escolar (EOE), especialmente la OE, expresó sentirse acompañada y motivada con el trabajo, participó activamente, tanto en talleres con alumnos/as como en reuniones de indagación requeridas con Equipo, participó en una Mesa de Trabajo Barrial en Facultad de Humanidades, y un día de paro asistió a la Jornada de Extension-Investigación en Facultad de Psicología UNLP. 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 poblaron 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/as adolescentes alumnos/as** pudieron expresar lo que sentían – también la violencia que los “toma” en forma permanente -, con alguna posibilidad de 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 entrevistó su capacidad de construir interrogantes “espejo” a las jóvenes extensionistas, desafíos no destructivos, disfrutando el aire libre en cuerpos y posturas, con un leve efecto de desprendimiento de barbijos-máscaras-antifaces, detrás de los cuales permanecen escondidos, con pensamientos sobre su pasado y presente

y preguntas sobre su futuro, especialmente en los talleres entre 2º y 6º. También pudieron recibir el regalo del Proyecto de Extensión una tela para una cortina, que taparía la luz de una ventana que no los deja ver el pizarrón, lo que – increíblemente - nadie denuncia ni interpela en la escuela – y que ellxs se empoderaron al interpelar -. Convocando a que apareciera un deseo de *cuidar* ese regalo, como estímulo y símbolo de un *cuidado entramado de su derecho a aprender*. 3) Fueron interesantes 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 y otras recién llegadas, atravesando desafíos de post-pandemia. Hacia el cierre del año, acusaron *contradicciones y tensiones entre ellos/as y resistencias*, 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 -, 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 lo propio, 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.

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.
- 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 en 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.

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.

Zuccheromaglio, C. (2002). *Psicologia culturale dei gruppi*. Roma: Carocci. (p.148).