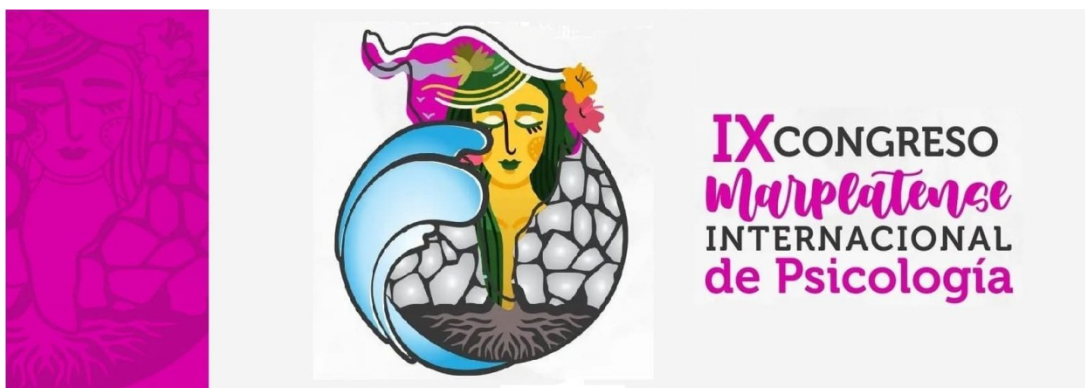




Título: Efectos de la pandemia en instituciones de educación primaria como sistemas de actividad. Desafíos y tensiones en la presencialidad plena.

Autores:

Noriega, Javier (Tel: 221-5990442 - E-mail: javiernoriega88@gmail.com)

Pérez Cazal, Sofía (Tel: 2241-505475- E-mail: sofiaperezcazal@gmail.com)

Instituciones:

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.*

Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires

Área temática: Psicología Educacional

Resumen:

El presente trabajo se propone analizar posibles efectos en instituciones de educación primaria causados por la pandemia Covid-19 y las medidas sanitarias que debieron adoptarse. Apoyándonos en la Teoría de la Actividad Histórico Cultural, las instituciones de educación primaria se conceptualizan como sistemas sociales de actividad, es decir, sistemas de interacciones multitriádicas entre comunidades, normas, división del trabajo e instrumentos de mediación, que ayudan a situar y comprender tanto objetivos e intenciones de los sujetos como resultados de sus acciones.

Durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), se produjo un quiebre en el guión pre-establecido del sistema educativo y una interpelación al dispositivo escolar moderno, que ha potenciado tensiones y contradicciones del sistema de actividad caracterizado. Tomando dos instituciones de educación primaria públicas como sistemas de actividad, se indagó cómo caracterizan los agentes educativos las tensiones y desafíos que enfrentan para sostener su objetivo después de la vuelta a clases presenciales.

Es un estudio de caso transeccional descriptivo con abordaje cualitativo. Se analizan entrevistas en profundidad realizadas en Prácticas Profesionales Supervisadas de Psicología Educacional en Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata, a agentes que conforman el equipo escolar básico (directivos, docentes y equipo de orientación escolar) de dos instituciones de educación primaria de la periferia de La Plata. Los resultados señalan que los agentes refieren diversos desafíos de la educación primaria durante ASPO y también desde la vuelta a la presencialidad.

El primer desafío es el nivel de alfabetización del alumnado, marcando tensiones entre trayectorias teóricas y trayectorias reales. Los agentes destacan la importancia que tuvo el programa de Acompañamiento a Trayectorias y Revinculación como recurso para abordarlo, pero no continuó operando después del inicio de la presencialidad. Otro desafío es la discontinuidad en la asistencia, *nudo crítico* del sistema para configurar el intercambio y las reglas para sostener la actividad educativa, que también se manifiesta en dificultades para construir acuerdos o normas que regulen la

convivencia en la institución. Se halla una referencia y atribución recurrente al rol de las familias en los aspectos mencionados. Estas se configuran como un sistema de actividad externo clave, con el cual resultaría necesario articular esfuerzos para lograr objetivos. Los agentes entrevistados tienden a vincular las problemáticas educativas a la escasa educación familiar o la falta de acompañamiento a educandos, constituyéndolas en obstáculos para el desarrollo de su actividad. Este es un *nudo crítico* ya que la atribución de causas de las problemáticas se sitúa en capacidades o incapacidades de las familias, sin re-implicar aspectos de la propia práctica profesional u organización institucional como intervinientes, ni trascender la queja hacia vínculos con las familias para buscar razones y gestionar cooperativamente soluciones. Los hallazgos permiten delimitar posibles *zonas de desarrollo próximo* de estos sistemas, en un *cruce de fronteras* entre universidad y escuelas, primarias y secundarias, investigación y extensión y especialmente entre escuelas, familias y comunidades, para construir objetivos compartidos. Ello implica des-naturalizar la equiparación de diversidades con desigualdades e interpelar la impotencia para gestionar la participación de sujetos de derecho y de deseo en la gestión de soluciones, desde un giro relacional y contextualista. En tal sentido, el Proyecto de IAP en el que participamos promueve intercambios en Mesas de Trabajo territoriales e inter-territoriales, realizados en universidades, escuelas y barrios, para la co-construcción de organización y gestión territorial en materia de educación, salud, hábitat y trabajo.

Palabras Clave: Teoría de la actividad histórico cultural - Educación Primaria - Covid-19 - Ausentismo - Familia

Introducción

La aparición del virus Covid 19 en Wuhan, China y su ulterior expansión al resto del mundo constituyó un hecho sin precedentes dentro de la historia del capitalismo moderno. En aquellos países en los que el Estado optó por aislar a los ciudadanos en sus hogares como medida preventiva, estos últimos se han visto indiscutiblemente afectados en su vida cotidiana, su economía, su salud, sus posibilidades de recreación, su acceso a la cultura, y a la educación.

Como ha sido señalado en trabajos anteriores (Noriega y Erausquin, 2020), el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio produjo un quiebre en el guión preestablecido del sistema educativo y una interpelación al dispositivo escolar moderno (Baquero y Terigi, 1996). Durante el mismo las agentes se vieron forzadas a desplegar estrategias de enseñanza asincrónicas o sincrónicas a través de medios virtuales, para poder sostener su actividad. Esto produjo un aumento en las desigualdades de acceso y un agravamiento de las contradicciones, al no contar previamente con herramientas para el trabajo en ese contexto. A su vez, se ha producido un estrechamiento en el vínculo con los tutores y familias de los alumnos, al ser convocados en muchos casos como acompañantes pedagógicos de los niños en el sostenimiento de una rutina de actividades establecida. Finalmente, varias agentes refieren haber tenido una mayor comunicación y trabajo conjunto entre las agentes del equipo escolar básico (directivos, docentes y equipo de orientación escolar) durante ese período .

Luego de una etapa de presencialidad escalonada, caracterizada por la asistencia de los alumnos en subgrupos cada 15 o 21 días durante varios meses del año 2021, se produjo un regreso a la presencialidad plena a partir del ciclo lectivo del año 2022.

El presente trabajo pretende analizar los efectos en dos instituciones de educación primaria causados por la pandemia Covid-19 y las medidas sanitarias que debieron adoptarse. El mismo forma parte del Proyecto de Investigación-acción participativa CONICET La Plata, dirigido por Dr. Horacio Bozzano y co-dirigido por Mg. Cristina Erausquin denominado *“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”*. El mismo tiene como objetivo promover praxis transformadoras de acompañamiento a políticas públicas inclusivas,

enriqueciendo diálogos entre saberes y procesos generadores de justicia territorial. Para esto se plantea recuperar entramados previos y fortalecer lazos sociales en barrios populares de La Plata y Florencio Varela, en las áreas de hábitat, educación, salud y trabajo, mediante perspectivas inter-disciplinarias e inter-agenciales e instrumentos que ofrece la Investigación-Acción-Participativa (IAP).

A su vez, el trabajo se apoya en datos relevados a través de las Prácticas Profesionales Supervisadas llevadas adelante por la cátedra de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, de la cual ambos autores somos docentes.

Marco Teórico Conceptual

El constructo “sistema de actividad” constituye la unidad de análisis central de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (THCA), en la que se enmarca la presente investigación. Los sistemas sociales de actividad, ya en la *Segunda Generación de la Teoría* (Engeström, 1987, 2001a), se conforman como unidad de análisis apropiada para enfocar el trabajo y la praxis humana. Son conceptualizados como sistemas de interacciones multitríadicas entre comunidades, normas, división del trabajo e instrumentos de mediación. Ello posibilita situar y comprender tanto a los objetivos e intenciones de los sujetos, como al resultado de sus acciones. Los sistemas de interacción integran a las personas que participan en el trabajo y en la práctica, articulados y mediados, en forma sistémica, dialéctica y genética, a través de aspectos visibles e invisibles que operan en dicho sistema de interacciones y mediaciones (Daniels, 2015).

La teoría de la actividad es planteada por Engeström (2001a) en su desarrollo a través de *cuatro generaciones* que plantean giros expansivos de la teoría para el estudio de la actividad humana. (Engeström, 2001a; Larripa & Erausquin, 2008, Erausquin, 2013; Engeström y Saninno, 2020).

La *tercera generación de la teoría de la actividad* toma como objeto de investigación los sistemas de actividad y sus evoluciones en el tiempo a través de ciclos de aprendizaje y transformación expansivos.

Engeström (2001b, 2009) plantea cinco principios del trabajo investigativo con los sistemas de actividad:

- La unidad mínima de análisis psicológico es un sistema de actividad en relación con otro/s sistema/s de actividad. Un sistema de actividad colectivo, mediado por artefactos y orientado a objetos, debe ser considerado en el contexto de sus relaciones en red con otros sistemas de actividad.
- Debe tenerse en cuenta la multivocalidad del sistema de actividad, es decir, los distintos recorridos y posiciones creados para los participantes por la división de trabajo, las capas socio-históricas acumuladas en sus artefactos y las redes de sistemas con las que inter-actúa.
- Los sistemas de actividad tienen un carácter histórico, es decir, se forman y transforman en largos períodos de tiempo.
- Las contradicciones acumuladas por el sistema de actividad tienen un rol central y deben analizarse como fuentes de cambio y desarrollo.
- Los sistemas de actividad son susceptibles de realizar transformaciones expansivas a través de esfuerzos colectivos y deliberados por superar las contradicciones acumuladas. Este tipo de transformaciones son las que deben favorecerse en el crecimiento y acceso a la novedad.

En relación al último punto, Engeström establece que los sistemas de actividad pasan por relativamente largos periodos de transformación cualitativa, durante los cuales modifican sus objetos superando las contradicciones intra e intersistémicas en un proceso denominado *aprendizaje expansivo*. El mismo podría definirse como un tipo de aprendizaje impulsado por la toma de contacto con las contradicciones históricamente acumuladas del sistema que se intensifican poniéndolo en riesgo. A partir de esto, los sujetos del sistema cruzan fronteras establecidas y crean redes que ayudan a tomar, analizar, modelar, construir, explorar y probar una nueva relación inicial simple o un nuevo germen de actividad abstracto, hasta reconceptualizar de manera concreta el objeto/objetivo del sistema del que forman parte (Davydov, 2008; Saninno, Engeström y Lemos, 2016). El resultado de este aprendizaje será un objeto y concepto de la actividad radicalmente nuevos, más amplios y complejos (Engeström, 2001a; Engeström, 2008; Engeström y Saninno, 2010; Saninno, Engeström y Lahikainen, 2016; Oswald y Perold, 2011)

Para conceptualizar este proceso Engeström retoma el concepto de Zona de Desarrollo Próximo planteado por Vygotsky, como un espacio para transiciones expansivas desde las acciones a la actividad y de la actividad a las acciones, que es necesario atravesar para moverse más allá de las contradicciones actuales en el seno de un aprendizaje expansivo.

En la perspectiva de la Teoría de la Actividad, como programa de investigación-intervención en contextos psicoeducativos (Erausquin, 2007, 2011), se considera a las instituciones educativas como sistemas de interacciones multitriádicas entre comunidades de agentes escolares y alumnos, con reglas propias, una división del trabajo establecida e instrumentos de mediación particulares. A partir de esto, se buscará analizar los posibles efectos en instituciones de educación primaria causados por la pandemia Covid-19 y las medidas sanitarias concomitantes delimitando desafíos para el sostenimiento de su actividad en la actualidad.

Metodología

La investigación se basa en un estudio de caso transeccional descriptivo con abordaje cualitativo. El procedimiento analítico se focalizó en un análisis de contenido interpretativo sobre un corpus de entrevistas semi-dirigidas a miembros de los 3 sistemas o sub-sistemas que componen el *equipo escolar básico* (integrado por equipo directivo, equipo de orientación escolar y equipo docente) de dos instituciones de educación primaria de la periferia de La Plata. La totalidad de las entrevistas fueron administradas en el marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas llevadas adelante por la cátedra de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata,

El análisis de contenido interpretativo se centró en los desafíos, contradicciones y nudos críticos delimitados por los agentes para sostener su actividad con el regreso a la presencialidad plena.

Resultados y análisis

Un primer desafío delimitado por las agentes entrevistadas es el desfasaje que presentan algunos estudiantes respecto a sus compañeros en el proceso de alfabetización. Los entrevistados relatan encontrarse con niveles de alfabetización y

de desarrollo de conceptos matemáticos por debajo de lo esperado para alumnos de determinado curso:

Orientadora Social de Escuela 2: Y este año se continúa como muy enfocado también en la lectura y la escritura porque es algo que la pandemia afectó demasiado. Muchas familias participaron, pero lo que hacían muchas, al querer ayudar a sus hijos, era del estilo de 'te copio acá la oración y vos pasala a tu cuaderno y le mandamos la foto a la seño con lo que vos escribiste'..."

Docente de segundo ciclo de Escuela 2: "Además del ausentismo, la problemática más común que tengo dentro del aula con los chicos que vienen al colegio es la dificultad para comprender un texto.(...) Esto se acentuó con la pandemia, porque no podían estar frente a un libro, tampoco se podían imprimir las tareas que se les enviaba y eso también hizo que los chicos se alejaran más de la lectura."

Orientadora Educacional de Escuela 1: "O sea, los que están en sexto tendrían que estar, no sé, en tercero o segundo, porque estuvieron un año y medio o dos desconectados. Es muy difícil ahora"

Docente de segundo ciclo de Escuela 1: "Muchas veces se llega a 6to sin saber leer y escribir, tiene mucho que ver el ausentismo, también la falta de todo, pero primero es el ausentismo, se nota, es tremendo."

En este punto, se registran las tensiones entre *trayectorias teóricas* y *trayectorias reales* (Terigi, 2007), que marcan una primera contradicción entre las herramientas de planificación pedagógicas disponibles y las características del alumnado. Tal desfase aparece atribuido por los agentes a las dificultades de sostener una propuesta pedagógica sistemática en el ASPO y a una falta de acompañamiento familiar.

Directora de Escuela 1 "...había muchos que por ahí no tuvieron acompañamiento (...) A veces no era solamente porque no se lo acompañaba, a veces no se podía, porque tenemos muchas familias también que son analfabetas, y que no pueden estar haciendo un acompañamiento en ese sentido".

Ante este primer desafío, las agentes destacan la importancia que tuvo el programa de *Acompañamiento a Trayectorias y Revinculación* como recurso para abordarlo,

pero señalan que fue un recurso que no continuó operando después del inicio de la presencialidad.

Otro desafío destacado por las entrevistadas es la discontinuidad en la asistencia, *nudo crítico* del sistema para configurar el intercambio y las reglas que permiten sostener la actividad educativa.

Orientador Social de Escuela 1: "...si bien la pandemia afectó, hoy se acentúa demasiado esto de que un chico que viene un día y dos días falta y hay que esperar un margen de tres días para citar. Y mucha importancia los padres no le dan, 'Y bueno, estaba enfermo' te dicen."

Directora de Escuela 1: "Estas escuelas se caracterizan, entre comillas, por perseguir a las familias para que los traigan, y les decimos que están vulnerando un derecho que es el derecho a la educación y que si no lo hacen, vamos a dar intervención a otro organismo, y ahí los traen".

Orientadora Social de Escuela 2: "Cuesta mucho que después de la pandemia, se reinstale el hábito de venir todos los días a la escuela (...) ahí se desprenden un montón de otras problemáticas, porque lo pedagógico va mucho de la mano de que los chicos no vengán a la escuela."

Docente de Escuela 2: "Después tenemos muchos nenes con problemas de ausentismo. Eso también es una situación súper complicada, sobre todo trabajar los hábitos, que puedan aguantar los 40/50 minutos de clase. Necesitan levantarse a cada rato para ir al baño, para tomar agua, para ir a buscar una taza."

En los dichos de las agentes se manifiesta la referencia a un período caracterizado por la dificultad en el establecimiento de las reglas que regulan la actividad institucional, en referencia a la asistencia y la comunicación. Las mismas constituyen un elemento central de todo sistema de actividad para poder establecer acuerdos, responsabilidades y derechos que permitan a los sujetos trabajar en pos de un objetivo delimitado. En este sentido refieren:

Directora de Escuela 1: ..."Tenían nuestros teléfonos a disposición. Nos llamaban en cualquier momento, sabían que podían contar con nosotros y con los docentes también. Bueno, ahora con los grupos de Whatsapp hemos vuelto a la normalidad y

tratamos de que el lugar de intercambio sea la escuela, pero bueno, era el medio de comunicación en estos años”.

Orientador Social de Escuela 1: “...la escuela que conocíamos antes cambió completamente. O sea, en lo que respecta a los horarios, a la cuestión de llegar temprano a la escuela. Eso es como que se va recuperando de a poquito, todavía cuesta, hay chicos que llegan tarde, los papás mismos se acostumbraron a los horarios de la virtualidad.”

Directora de Escuela 2: “...Desde el 2020, este contacto que teníamos, que nos sirvió en ese momento, era por WhatsApp o por Zoom. Este año tratamos de reformular esos dispositivos (...) nosotros lo que tratamos es que la familia se vuelva a revincular y que la familia vuelva a la escuela.”

Vicedirectora de Escuela 2: “Volver a esto de la escuela como lugar y no la escuela en la virtualidad. Entonces, el espacio de la escuela, la institución en sí, digamos, que sea buscada de alguna manera por las familias como el espacio donde uno puede dialogar”

Esta dificultad en el establecimiento de las reglas del sistema también se manifiesta en dificultades para construir acuerdos o normas que regulen la convivencia en la institución.

Directora de Escuela 1: “Esas cuestiones se resuelven en principio a las piñas, y si, se ven en la escuela, porque así lo resuelven en el barrio.”

Orientadora Educacional de Escuela 1: “Hay mucha violencia, no se respetan entre ellos y bueno. (...) Pasa que vos también hablas con los chicos y te dicen ‘No, yo no voy a quedar como un cagón, si me pegan le pego’. Llamas al padre y dice: ‘No, pero esto se arregla en el barrio, yo voy a traer a mi hijo más chico y que lo mate a palos afuera de la escuela’; osea, ¿qué querés, con padres así?”

En los dichos de las agentes puede observarse una referencia y atribución recurrente al *rol de las familias* en las dificultades delimitadas. Estas se configuran como un sistema de actividad externo clave, con el cual resultaría necesario articular esfuerzos para lograr objetivos. Los agentes entrevistados tienden a vincular las problemáticas educativas a la escasa educación familiar o la falta de acompañamiento a educandos,

constituyéndolas en obstáculos para el desarrollo de su actividad. Este es un *nudo crítico* (Erausquin, 2019) ya que la atribución de causas de las problemáticas se sitúa en capacidades o incapacidades de las familias, sin re-implicar aspectos de la propia práctica profesional u organización institucional como intervinientes, ni trascender la queja hacia vínculos con las familias para buscar razones y gestionar cooperativamente soluciones.

Conclusiones

Los hallazgos permiten delimitar posibles *zonas de desarrollo próximo* (Engeström, 2008) de estos sistemas, en un *cruce de fronteras* (id.2001a) entre universidad y escuelas primarias y secundarias, entre investigación y extensión, y especialmente entre escuelas, familias y comunidades, para construir objetivos compartidos. Ello implica des-naturalizar la equiparación de diversidades con desigualdades e interpelar la impotencia, con escucha activa y confianza instituyente. Ello apunta a movilizar la participación de sujetos de derecho y de deseo en la gestión de soluciones, desde un *giro relacional y contextualista* (Erausquin, Basualdo, 2017) de intervención psico-socio-educativa. En tal sentido, el Proyecto de IAP en el que participamos promueve intercambios en Mesas de Trabajo territoriales e inter-territoriales, realizados en y entre universidades, escuelas y barrios, para la co-construcción de sistemas de organización y gestión territorial en materia de educación, salud, hábitat y trabajo.

Referencias

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes pedagógicos*, 1-8. UTE/CTERA.
- Daniels, H. (2015) Mediation: An expansion of the socio-cultural gaze. *History of the Human Sciences*, 2015, Vol.28 (2) 34-50.
- Davydov, V. V. (2008). *Problems of developmental instruction: A theoretical and experimental psychological study*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Engeström, Y. (1987) Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y (2001a). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. *Estudiar las prácticas* Chaiklin S. y Leave J. (comps.). Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Engeström, Y. (2001b). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization, *Journal of Education and Work*, 14:1, 133-156.
- Engeström, Y. (2008) *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2009) The future of Activity Theory: a rough draft. En Sannino, Daniels et al. (ed.) *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Engeström, Y y Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review* 5 (2010) 1-24.
- Engeström, Y. y Saninno, A. (2020) From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning, *Mind, Culture and Activity*, Vol. XXVII, núm. 3, pp2-20.
- Erausquin C. (2007) *Modelos de intervención psicoeducativa: sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en instituciones educativas*. Ficha de Curso Posgrado UBA. Publicación interna Facultad de Psicología UBA.
- Erausquin C. (2011). Desafíos de la Intervención de Psicólogos y otros Actores frente a Problemas de Violencias en Escenarios Educativos. *V Congreso Marplatense de Psicología : la psicología en el porvenir de la cultura : el semejante, entre el enemigo y el desamparado*. Mar del Plata. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Erausquin, C. (2013) La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos. *Revista de Psicología Segunda Época* (13), 173-197. La Plata: EDULP
- Erausquin, C. y Basualdo, M.E. (2017) El giro contextualista. Erausquin C., Bur R. (comps y edit.) (2017) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde la perspectiva sociocultural*. ISBN 978-987-42-4584-7
<https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/583.pdf>.
- Erausquin, C. (2019). *Aprendizaje expansivo de agentes educativos. M1: Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. M2: Aprendizaje Expansivo de agentes educativos. Manual de uso*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: PsiDispa. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/634>
- Larripa, M. y Erausquin, C. (2008) Teoría de la actividad y modelos mentales: Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario de Investigaciones* vol.15 Facultad de Psicología UBA ([online])
- Noriega, J. y Erausquin, C. (2020). La inclusión socio-educativa en contextos de aislamiento social preventivo y obligatorio. Análisis de potencias y dificultades en los sistemas de actividad de una escuela primaria del distrito de La Plata. *Memorias XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional de la Psicología*, No.3, 2020, 141-147.
- Oswald, M.M., Perold, M.D. (2011). Doing reasonable hope within a cultural-historical activity framework. *South African Journal of Higher Education*, Vol. 25(1), 22–40
- Sannino, A., Engeström Y. y Lahikainen, J. (2016). The dialectics of authoring expansive learning: tracing the long tail of a Change Laboratory. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 28 (4), 245-262.
- Sannino, A., Engeström, Y. y Lemos, M. (2016) Formative Interventions for Expansive Learning and Transformative Agency. *Journal of the learning sciences*, Vol. 25 (4), 599-633.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.