

CUARTA GENERACIÓN DE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD, DOBLE ESTIMULACIÓN Y APRENDIZAJE EXPANSIVO EN AGENTES PROFESIONALES DE SALUD Y EDUCACIÓN

FOURTH GENERATION OF THE THEORY OF ACTIVITY, DOUBLE STIMULATION AND EXPANSIVE LEARNING IN PROFESSIONAL AGENTS OF HEALTH AND EDUCATION

Erausquin, Cristina¹; Funes Molineri, Mariana²

RESUMEN

El objetivo del trabajo es analizar el conocimiento que Cuatro Generaciones de Teoría Histórico-Cultural de la Actividad han producido (1987-2020) como caja de herramientas para construir intervenciones formativas de aprendizaje expansivo. Articuladas con el pensamiento de Vygotsky para comprender interacciones sujetos-contextos, las conceptualizaciones de la Teoría de la Actividad descubren y profundizan potencialidades para afrontar los desafíos de crisis y emergencias mundiales. Se reelabora el significado de la *doble estimulación*, contextualizándolo a partir de hallazgos de investigación sobre el atravesamiento de contradicciones y la génesis de agencias transformativas en organizaciones de salud y educación, afrontando la Pandemia de Covid 19 y otras emergencias globales. En las experiencias presentadas se cruzan fronteras y se apropian sentidos, descubriendo fortalezas instituyentes y resilientes, pero también nudos críticos relacionados con cambios requeridos a los sistemas sociales y a los sujetos para cuidar y defender el derecho de todos a la vida.

Palabras clave:

Doble estimulación - Aprendizaje expansivo - Cruce de fronteras

ABSTRACT

The objective of the work is to analyze the knowledge that Four Generations of Historical-Cultural Activity Theory have produced (1987-2020) as a toolbox to build expansive learning formative interventions. Articulated with Vygotsky's thinking to understand subject-context interactions, Activity Theory conceptualizations discover and deepen potentialities to face the global crisis and emergency challenges. The meaning of double stimulation is reelaborated, contextualizing it based on research findings on the crossing of contradictions and the genesis of transformative agencies in health and education organizations, facing the Covid 19 Pandemic and other global emergencies. In the experiences presented, borders are crossed and meanings are appropriated, discovering instituting and resilient strengths, but also critical knots related to changes required to social systems and subjects to care for and defend everyone rights to life.

Keywords:

Double stimulation - Expansive learning - Boundary crossing

¹Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología, Instituto de Investigaciones. Universidad Nacional de La Plata.
Email: erausquinc@gmail.com

²Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología, Instituto de Investigaciones.

Introducción

El trabajo se enmarca en una línea de investigación sobre la trayectoria formativa de la actividad profesional de psicólogos y psicólogas en diferentes áreas y modalidades de trabajo en las últimas décadas y en una investigación en curso sobre espacios de trabajo con potencialidad de ofrecer oportunidades de aprendizaje a profesionales de salud que se desempeñan en el ámbito público. Se ha destacado la importancia del cruce de fronteras y la creación de redes de construcción e intercambios de conocimientos y experiencia, construyendo *agencia expansiva* para crear *inteligencia territorial*. El objetivo es difundir la potencia de las Cuatro Generaciones de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad, en territorios de articulación entre la Investigación y la Extensión Universitaria, como *caja de herramientas* para indagar e intervenir en un contexto de desafíos y dilemas en torno a transformaciones históricas de los sistemas sociales de actividad. Poniendo especial énfasis en trascender reduccionismos en las unidades de análisis al enfocar problemas e intervenciones, atendiendo de este modo a los aspectos subjetivo-situacionales de la elaboración dialógica y dialéctica de las contradicciones sociales. El trabajo se orienta así a propiciar la apertura de horizontes para el bienestar humano, a partir de un ambiente enriquecido por el *aprendizaje expansivo* de sujetos y comunidades, para que puedan dar respuesta desde sus propias potencias, capacidades y deseos, a las crisis y emergencias. Crisis como la Pandemia de Covid 19, pero también las generadas por el cambio climático y su impacto en la ecología, el hambre, la pobreza, la desigualdad acentuada y los derechos vulnerados, que reflejan un contexto crítico de emergencia global.

1. La teoría de la actividad entre la historia y el futuro

La Teoría de la Actividad investiga el desarrollo humano en el seno de las prácticas sociales. Al participar en actividades, desarrollamos habilidades, personalidad y conciencia. A través de ellas nos transformamos, resolvemos contradicciones y conflictos, generamos artefactos y creamos nuevas formas de vida. Entre los seguidores de Vygotsky y su pensamiento, la teoría histórico-cultural de la actividad ha mostrado su riqueza desde 1930, cuando Leontiev, su discípulo, formuló sus principios y propuso a la *actividad* como *unidad de análisis* primordial para el estudio de la vida humana, aportando una teoría y un método productivo para su estudio. La célula germinal de la actividad emerge de la interacción entre lo individual y lo colectivo dentro de una perspectiva ontogenética e histórica (Leontiev, 1981). En tiempos de Vygotsky, emergían contradicciones en su país entre un pensamiento liberador que la teoría representa y una dictadura opresiva que hizo estragos en la sociedad. Posteriormente reemergió su sentido y potencia, con el Mayo Francés en 1968, que resignificó concepciones y articulaciones, buscando nuevos modos de entender y transformar las ideas. Después se difunde la teoría de la actividad en Occidente, con autores como Urie Bronfenbrenner, Jerome Bruner y Michael Cole, que contextualizan el pensamiento de los fundadores, en su investigación educativa y social. A la vez, los

países nórdicos de Europa comenzaron a expandir perspectivas, frente al desafío de construir justicia en sus organizaciones sociales, en vistas a la sobrevivencia del planeta. Así se conformó la Escuela de Helsinki, cuyos autores más representativos son Yrjö Engeström y Annalisa Sannino. Los movimientos actuales, en su reclamo de justicia y defensa de derechos de minorías étnicas y sustentabilidad ecológica, son base de la *cuarta generación de la teoría de la actividad* (Engeström, Sannino, 2020), que conecta la herencia de fundadores, los desafíos del presente y las orientaciones hacia el futuro. Plantea Engeström (2009) “La teoría de la actividad tiene el potencial conceptual y metodológico de *abrir caminos* con estudios capaces de ayudar a los seres humanos a lograr el control de sus artefactos y su futuro” (p.304).

2. Primera, segunda, tercera y cuarta generación de Teoría de la Actividad

Hasta hace una década, los historiadores del pensamiento post-vygotskiano delimitaban tres Generaciones de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, 2001-2009, Wertsch, 2007, Yamazumi, 2006). En Argentina, ocurrió lo mismo (Larripa y Erausquin, 2008; Funes Molineri y Erausquin, 2013, Dome y Erausquin, 2016 y 2017, Erausquin, 2014). Engeström y Sannino anticiparon primero (Sannino y Engeström, 2018) y desarrollaron después (Engeström y Sannino, 2020), en plena Pandemia de Covid 19, la Cuarta Generación de la Teoría de la Actividad, Escuela de Helsinki. En la década pasada, una de las autoras de este trabajo (Erausquin, 2014) presentó a la Teoría de la Actividad como una *caja de herramientas* para desarrollar investigaciones e intervenciones en escenarios educativos y propició su apropiación por profesionales de psicología. Se la definió como *artefacto mediador privilegiado* en la construcción de conocimiento y agencia en el “giro contextualista y situacional” de la Psicología Educativa (Baquero, 2002). Se relevó su aplicación en áreas de formación docente, en la relación entre educación especial y escuela común, en la cuestión ambiental y el sentido de futuro en profesionales de salud y educación, en la indagación y abordaje de violencias y con-vivencias escolares, y en el trabajo en red entre diferentes sistemas de actividad: salud, justicia, desarrollo y educación. Para realizar este trabajo, se recopilaron y actualizaron elaboraciones centrales del enfoque entre 1987 y 2020, así como producciones en Argentina, contextualizando sus conceptos en diseños de investigaciones e intervenciones en la actividad profesional de la Psicología.

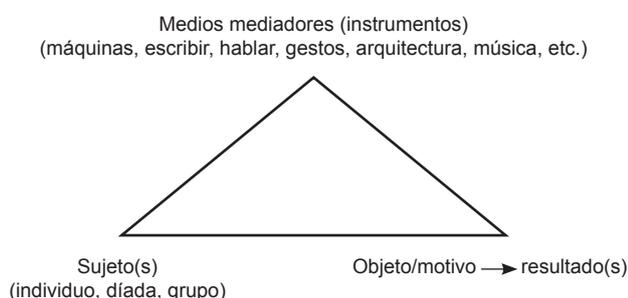
En un artículo reciente, Engeström y Sannino (2020) desarrollan las Cuatro Generaciones de la Teoría Histórico-Cultural, enfocando la construcción de las unidades de análisis y tomando una investigación como ejemplo de cada una en diferentes áreas de actividad, para comprender el desarrollo histórico, las características del aprendizaje, las intervenciones y la agencia propiciadas por cada una. Los autores concluyen que todas enfocan el trabajo y el aprendizaje humano y las tres primeras continúan co-existiendo, como es deseable. Pero para hallar respuestas a desafíos del trabajo y de la vida en el mundo de hoy -

pandemias, cambios climáticos, agotamiento de recursos estratégicos, pobreza estructural, desigualdad extrema -, la *teoría de la actividad* necesita comprometerse con su *cuarta generación*, en materia de intervención e investigación formativas, sobre la base de ideas e instrumentos desarrollados por las generaciones precedentes.

La *primera generación* se centra en el postulado vyotskiano de una mediación cultural siempre presente entre sujeto y objeto (Vygotsky, 2006). Es la mediación el elemento central, ya que las herramientas y los signos, apropiados en el desarrollo de interacciones con los otros y el ambiente, posibilitan que el sujeto actúe sobre el mundo, entretejiendo procesos individuales y culturales en tensión.

Figura 1. Primera Generación de la Teoría de la Actividad.

Fuente: Fig. 1. Engeström y Sannino (2020). Mind, culture & activity, p. 2



La *segunda generación* supera la limitación de la primera, a partir de Leontiev (1981), que explica la diferencia fundamental entre una acción individual y una actividad colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora. La actividad evoluciona en periodos de tiempo socio-histórico, adoptando la forma de instituciones y organizaciones y el *objeto* de una actividad es siempre difícil de definir para los participantes. Fue Engeström (1987) quien expandió el modelo original de Vygotsky en un sistema de actividad colectivo, con el gráfico conocido como "triángulo mediacional expandido". En esa expansión, el *objeto* de la actividad es portador del sentido, motivo y propósito futuro de la actividad. El contexto no rodea a la actividad, es una dimensión entretejida en ella que la produce. Incluye reglas, comunidades y divisiones de trabajo, que aportan

premisas y restricciones para que los sujetos alcancen el objetivo colectivo (Fig. 2). Por comunidad se entiende al conjunto de individuos y subgrupos que comparten un mismo objeto. La división del trabajo se compone de división horizontal de tareas y división vertical de poder y status. Las reglas son normas, regulaciones, convenciones y principios, implícitos o explícitos, que restringen las acciones dentro del sistema. Los componentes se relacionan, reformulándose y construyéndose constantemente.

Figura 2. Sistema de Actividad. Engeström y Sannino

Fuente: Fig.2. Engeström y Sannino (2020), Mind, culture & activity, p. 6

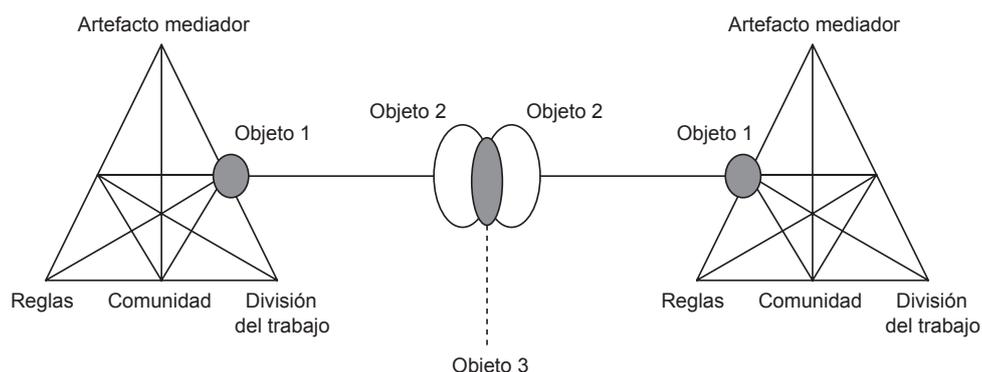


Como los sistemas de actividad son interdependientes y cada vez más interconectados, se toma como unidad de análisis de la *tercera generación de la teoría de la actividad* a una *constelación de dos o más sistemas de actividad con un objeto parcialmente compartido*.

La *tercera generación* se planteó como un programa de investigación-intervención. En ella se desarrollan herramientas conceptuales para el diálogo, la diversidad de voces, multiplicidad de perspectivas, y redes de interacción entre distintos sistemas (Fig. 3). Para dar respuesta a interrogantes en el trabajo investigativo, la unidad mínima de análisis es *la actividad (conjunta, mediada y orientada a objetivos) de dos sistemas de actividad interrelacionados*. Ello posibilita estudiar procesos de aprendizaje inter-organizacional, capturando aspectos no abordados por la segunda generación, como contradicciones que se producen entre sistemas de actividad (Engeström, 2001; Larripa y Erausquin, 2008).

Figura 3. Constelación de Sistemas de Actividad.

Fuente: Fig. 5. A constellation of activity systems Engeström y Sannino (2020), Mind, culture & activity, p.9



Crecientemente, *objetos complejos y huidizos* con amplias ramificaciones, como el cambio climático o las pandemias, trascienden la historia de una actividad específica y de una sociedad singular, conectando numerosos sistemas de actividad a través de fronteras nacionales y de la historia de la humanidad. La *cuarta generación de la teoría de la actividad* enfoca coaliciones de trabajo heterogéneas, para resolver problemas societales críticos y crear alternativas sostenibles al capitalismo en sus formas más salvajes (Sannino y Engeström, 2018). La *cuarta generación* analiza el trabajo como una práctica orientada al objeto, mediada por instrumentos, que atraviesa contradicciones inherentes a la interacción entre sistemas de actividad en el tiempo y en el espacio. Y debe entenderse (figura 4) desde su desarrollo y transformación, volviéndose el *aprendizaje expansivo* su aspecto central. La agencia y la acción voluntaria son cruciales en la realización y el moldeamiento del trabajo humano. El camino más apropiado para estudiar el trabajo son las *intervenciones formativas*, porque tienen como objeto encontrar nuevas posibilidades y descubrir potencias.

Figura 4. Ciclos de coaliciones heterogéneas de aprendizaje expansivo Fuente: Fig. 6. Coalescing cycles of expansive learning. Engeström y Sannino (2020). *Mind, culture & activity*, p.12



Cuarta Generación de la Teoría Histórico-Cultural de Actividad: giro estratégico a lo planetario y –al mismo tiempo– a lo subjetivo-situacional

Engeström y Sannino (2020) sostienen que el principal desafío de la Cuarta Generación es la transformación de los *objetos* de la actividad humana. Los autores consideran que en la actual fase de *globalización capitalista*, objetos de

intervención interconectados como la pobreza, el cambio climático y las pandemias no pueden ser tratados como asuntos aislados, ni puede abordárselos por separado. En 2018, el grupo de investigación de Sannino denominado RESET se embarcó en el diseño de una estrategia nacional para erradicar la Falta de Vivienda. Finlandia elaboró el principio de “Primero la Vivienda” y una estrategia multi-nivel y multi-sector, mediante programas de política societal, municipal, provincial, nacional, durante una década. La *Investigación-Intervención* sobre el problema y la estrategia heterogénea y distribuida para erradicarlo, dieron origen a la *Cuarta Generación de la Teoría de la Actividad*. Se construyó una unidad de análisis de considerable plasticidad y resiliencia, para contrarrestar colectiva y realísticamente el estigma y sufrimiento asociados con condiciones de desventaja y desigualdad. En la Cuarta Generación, actividades heterogéneas se articulan en *objetos* relacionados con el futuro del planeta y la humanidad: la emergencia socio-económica, ecológica y humanitaria. *Coaliciones* enfocadas en estos objetos operan en diferentes niveles jerárquicos de la sociedad y representan tipos de trabajo cualitativamente diferentes. Sus actores aprenden a operar a través de iniciativas concertadas, más que por orientaciones arriba-abajo (top-down). Si bien hay fluctuaciones, algunos actores clave parten y algunas organizaciones se redefinen, nuevos actores ingresan, las organizaciones se reagrupan y se compensan vacíos, porque hay una razón compartida para esa *resiliencia*. Es así como el *objeto Primero la Vivienda* se conformó como compromiso históricamente durable y materialmente basado, y produjo una *coalicción heterogénea en expansión*. Con la conciencia de que se requiere la participación de todos para resolver contradicciones y alcanzar objetivos. El énfasis en las relaciones estructurales cambia por el énfasis en las relaciones procesuales. Las estrategias de intervención-investigación formativa ponen a prueba *principios de doble estimulación y de ascenso de lo abstracto a lo concreto*, que Engeström y Sannino consideran cruciales para el trabajo con *contradicciones primarias, secundarias, terciarias y cuaternarias*. A partir de ellos, se trabaja en niveles más sutiles el impacto de las contradicciones en lo subjetivo-situacional, y las potencias y desafíos para abordar los *conflictos de motivos* asociados a dichas contradicciones.

En el siguiente apartado, abordaremos el principio de *doble estimulación*, su tratamiento por Vygotsky en el desarrollo ontogenético y por Engeström en el plano social. En apartados siguientes, abordaremos la aplicación de la Cuarta Generación en el análisis de *intervenciones formativas* de profesionales en el trabajo inter-agencial. En ese marco presentaremos extractos preliminares de dos investigaciones de procesos de acción y participación colectivas, enfocados en sistemas sociales de actividad en instituciones de educación y salud.

3. Doble Estimulación: una mirada centrada en el sujeto-en-situación

En el concepto de *doble estimulación* se halla la visión propia de Vygotsky de la capacidad de los seres humanos para moldear intencionalmente sus acciones. A través del

concepto, el autor explica la creatividad del sujeto, en diferentes momentos de su desarrollo, para refractar y transformar lo “dado” en la interacción con el otro y el mundo. Destaca de un modo paradójico el papel de la libertad, por momentos expresada como resistencia, en toda transformación que realiza un sujeto de sí mismo-y-del contexto. Para Vygotsky (1997), los seres humanos en situaciones de incertidumbre e incongruencia cognitiva, pueden apoyarse en artefactos que sirven como *motivos auxiliares*. Ayudan a emprender acciones voluntarias y detener la parálisis del conflicto y la contradicción, produciendo un cambio necesario y una resolución novedosa del problema.

Aporte epistemológico del concepto para la investigación

El *método experimental*, en Vygotsky, no se limitaba a ofrecer al sujeto un estímulo con respecto al cual se esperaba una respuesta única y directa. Le ofrecía simultáneamente una *segunda serie de estímulos* que tenían como función ayudarlo a encontrar la respuesta, auxiliando su memoria, voluntad e inteligencia creativa. El proceso de realizar una tarea con ayuda de *medios auxiliares* es característico de los Procesos Psicológicos Superiores Rudimentarios, como el habla, y Avanzados, como la lectura, la escritura y el conocimiento abstracto. Atar un nudo en la muñeca para recordar algo que tengo que hacer y temo olvidar, ejemplifica un principio regulatorio presente en toda conducta humana, la *significación*, en el marco del cual se crean vínculos temporarios dando nuevo sentido a estímulos neutrales para resolver problemas. Engeström (2009) destaca que en los experimentos de Vygotsky, el *segundo estímulo* no es ofrecido necesariamente a los sujetos en una forma *lista para usar*, unívoca, acabada, para resolver la tarea; se espera que ellos apliquen espontáneamente el mecanismo auxiliar e impliquen algún sistema de símbolos de su propia creatividad. Para Vygotsky (1997) y Engeström (2009), el investigador puede manipular la estructura de una investigación para “gatillar” o desencadenar la construcción por parte del sujeto de nuevos fenómenos, pero no puede “producir” dichos fenómenos uniformemente.

4. Contradicciones y terceridad resiliente: utopía compartida de la vida en el planeta

Para Sannino y Engeström (2018) la *contradicción* es un elemento clave del recorrido histórico de la actividad. En ella se expresa el esfuerzo dialéctico por resolver tensiones en pugna, apelando a la creatividad para identificarlas, en la búsqueda de una terceridad superadora. Se identifican contradicciones: primarias, secundarias, terciarias y cuaternarias y se explica cómo operan en la historia de la humanidad, de las naciones y de los sistemas de actividad. Los sistemas se forman y transforman en largos períodos y las contradicciones sólo pueden entenderse en el marco de dicho entramado histórico. La unidad de los opuestos es un *principio clave de la dialéctica* (Sannino y Engeström, 2018); las fuerzas opuestas se requieren una a la otra y su interjuego es la base del desarrollo “[...] La contradicción es la raíz de todo movimiento y vitalidad; “es sólo cuando algo tiene una contradicción dentro de sí que

se mueve, tiene un impulso y una actividad” [Hegel, 1969, p. 439]. Pero las contradicciones no son construídas arbitrariamente, su poder material e histórico no puede reducirse a situaciones aisladas ni a experiencias subjetivas. Cada una de estas contradicciones expresan diversas tensiones en pugna. La contradicción primaria del capitalismo – o sea del sistema económico societal que domina la casi totalidad del planeta – reside, en cada mercancía, en la tensión entre su valor de uso y su valor de cambio. Las contradicciones secundarias emergen de los componentes constitutivos de un sistema de actividad, entre el objeto cambiante y los instrumentos o reglas invariables. Las contradicciones terciarias aparecen cuando el sistema de actividad se modifica y nuevas pautas se contraponen con otras antiguas, generando resistencia ante los cambios. Por último, las contradicciones cuaternarias se presentan cuando el sistema de actividad transformado interactúa con las actividades de otro sistema en red, generándose tensiones, perturbaciones e innovaciones en las relaciones entre esos sistemas de actividad (Sannino y Engeström, 2018). En el contexto de la Pandemia de Covid-19 se pusieron en tensión instrumentos y reglas de diversos sistemas de actividad (hospitales, escuelas, universidades), que si bien continuaron funcionando, fueron insuficientes frente a los nuevos desafíos. En realidad, ya había problemas que no se podían resolver con esos instrumentos y normas, pero en Pandemia y Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), ello se visibiliza, develando tensiones en juego. Esas tensiones y perturbaciones son un punto de partida para próximas innovaciones, en educación y en salud. Si bien siempre la teoría de la actividad consideró clave la *contradicción*, por favorecer un movimiento expansivo que transforma las lógicas de trabajo (Sannino y Engeström, 2018), en la Cuarta Generación, la contradicción integra situaciones problemáticas globales capaces de gatillar acciones inéditas y múltiples ciclos de aprendizaje expansivo interdependientes. La articulación inter-sistemas de *coaliciones heterogéneas*, para alcanzar objetivos comunes estratégicos para resolver problemas, adquiere complejidad y heterogeneidad tales que necesita atravesar dialógicamente diversos tipos de contradicciones.

5. Aprendizaje expansivo

Los sistemas de actividad pasan por periodos relativamente largos de transformación cualitativa, durante los cuales modifican sus objetos, superando contradicciones intra e intersistémicas en un proceso denominado *aprendizaje expansivo*. Es un aprendizaje en el cual los sujetos, al tomar contacto con contradicciones históricamente acumuladas del sistema, que se intensifican poniéndolo en riesgo, *crusan fronteras* y crean redes que ayudan a analizar, modelar, construir, explorar y probar una nueva relación o un nuevo germen de actividad concreto o abstracto. Ello conduce a *reconceptualizar* y transformar el objeto/objeto del sistema del que forman parte. El resultado de este aprendizaje será un objeto y concepto nuevo de la actividad, más amplio y complejo (Engeström y Sannino, 2020). Engeström (2009) caracterizó al *aprendizaje expansivo*

como un aprendizaje *transformador* (que amplía objetos compartidos del sistema de actividad con otros sistemas, con herramientas, modelos y conceptos nuevos); *experiencial* (que funciona poniendo a los participantes en situaciones imaginadas, simuladas y reales); *subterráneo* (que desarrolla nuevos métodos cognitivos que se encarnan y viven sin ser notados); *horizontal y dialógico* (que cruza fronteras y ata nudos entre diferentes sistemas de actividad para crear conocimiento y transformar la actividad). Los ciclos expansivos no se dan en un orden continuo, las acciones de aprendizaje conviven y se entrelazan con acciones no expansivas - de apoyo, neutrales, desviadoras, y que funcionan como resistencias -, generándose movimientos de avance, saltos y retrocesos. La formación de un *objeto expandido* (correlacionado con un nuevo patrón de actividad) requiere cuestionamiento y ruptura de las limitaciones del sistema anterior, y no puede ser desarrollado por un solo individuo sino que requiere un nuevo tipo de *agencia distribuida, colectiva, transformativa e interrelacional* en los sujetos. Para Engestrom (2009)

La doble estimulación es un método expansivo. Empuja al sujeto a ir más allá del problema inicialmente dado, a abrirlo y expandirlo hacia un objeto que está detrás del problema. En este caso, el objeto es la teoría de la actividad, encarnada en su relación con otras teorías y con la realidad societal que pretende aprehender y cambiar. (p. 303)

6. Doble estimulación y aprendizaje expansivo en Pandemia y ASPO: estudio preliminar y metodología en escenarios educativos

En este apartado, se articularán conceptualizaciones de “doble estimulación” y “aprendizaje expansivo” con el análisis del trabajo *en y entre sistemas sociales de actividad diferentes*, en el marco de la Cuarta Generación de la THCA, sobre la base de un extracto de un *estudio preliminar* desarrollado en el área de Psicología Educativa. El estudio forma parte del trabajo de Estudiantes, Graduados y Docentes - *psicólogos en formación* -, en el Proyecto de investigación Biental (I+D) “*Entramados de con-vivencias y aprendizaje estratégico. Inclusión educativa de sujetos de derechos en contextos atravesados por desigualdades sociales*”, acreditado por Universidad Nacional de La Plata, para 2020-2021. Su objetivo fue indagar *potencialidades y modalidades emergentes de aprendizaje expansivo y condiciones que las facilitan o dificultan*, en el Proyecto de Extensión “*Cuerpos, Lazos sociales y Convivencias. Promoviendo vínculos saludables en escuelas secundarias en entornos de desigualdad*” dirigido por Esp. A. Denegri, acreditado en Facultad de Psicología UNLP para 2020-2021.

Metodología de investigación: Es *cualitativa* y de *estudio de caso*. El análisis abordó las respuestas que en 2020 dieron al *Instrumento de Reflexión sobre la Práctica Extensionista* (Erausquin, 2019) estudiantes, graduados y tutores extensionistas de la Facultad de Psicología. Este fue el principal *instrumento de recolección de datos*, articulado con crónicas de encuentros del equipo de extensión, registros de entrevistas semi-dirigidas con directivos,

docentes y orientadores de escuelas secundarias – La Plata y Florencio Varela -, registros grabados de encuentros informales entre actores escolares y universitarios, y crónicas de encuentros del equipo de extensión y el equipo de investigación. Los *análisis de datos* se realizaron con dos Matrices construidas por esta línea de indagación: *Matriz Multidimensional de Profesionalización Psicoeducativa*, desarrollada en base al constructivismo episódico y el giro contextualista (Erausquin, Basualdo, 2006, UBA, en Erausquin, 2019) y *Matriz de Análisis Complejo de Aprendizaje Expansivo*, en base a Tercera Generación de la THCA (Marder, Erausquin, 2017, UNLP, en Erausquin 2019). El papel de los integrantes del Proyecto de Extensión fue clave, enriqueciendo trayectorias de profesionalización propias y de investigadores, al contribuir los intercambios a la continuidad de trayectorias educativas de alumnos de secundaria como trayectorias vitales significativas, en tiempo de Pandemia Covid 19 y ASPO. La *extensión universitaria* abrió camino con la entrega y retroalimentación de *Cuadernillos de Co-Vivencias*, - instrumento de comunicación e intervención que también es objeto de indagación, registrado en SEDICI UNLP, en 2020, por el Proyecto de Extensión -. Fueron Cuadernillos entregados en formato digital en una escuela secundaria de la universidad, y en formato papel, con bolsas de alimentos, en nueve escuelas secundarias públicas, con poblaciones vulnerabilizadas (Terigi, 2007), con fuerte privación socio-económica, escaso o nulo acceso a herramientas tecnológicas y digitales, y continuidad pedagógica jaqueada. La idea, producción y revisión, impresión, entrega, distribución, recepción de respuestas-testimonios en audio y retroalimentación, fue realizada por extensionistas – estudiantes, graduados y docentes -. Y los Cuadernillos se dirigieron a estudiantes de 6° año de secundaria, en escuelas públicas. Es éste un extracto de un Estudio Preliminar, con una muestra de Extensionistas de 10 Estudiantes, 6 Graduados y 2 Tutores, en 2020, en Pandemia y ASPO primero y DISPO después. Se identificaron dos ejemplos de “doble estimulación”: uno vinculado a un artefacto - construido por el colectivo extensionista -, el *Cuadernillo de Co-Vivencias de Trayectorias Escolares*, dirigido a estudiantes de 6° Año de escuelas secundarias de La Plata y Florencio Varela -, y otro, vinculado a otro artefacto, construido por el Proyecto de Investigación – el *Instrumento de Reflexión sobre la Práctica Extensionista* (Erausquin, 2019), dirigido a extensionistas y retroalimentado por investigadores. Se utiliza para articular conceptos y experiencias, la narrativa desplegada en un *Instrumento de Reflexión*, Post-test, en enero de 2021 por una Estudiante de Psicología que ingresó al Proyecto de Extensión en 2020.

Relato de Situación Problema: El problema al que se dirigió la intervención fue el egreso de estudiantes de secundaria que, en contexto de COVID-19, han atravesado el último año de escolaridad a distancia y – los que pudieron - bajo modalidad virtual. Muchos han manifestado tristeza y decepción por no poder “vivir” el egreso de manera habitual, siendo el último año tan importante en la trayectoria escolar: momento que marca el inicio de un nuevo camino

(elección de trabajo, estudios superiores). La participación que se presenta en forma textual ha sido la relatada por una estudiante universitaria integrante del Proyecto de Extensión Historia: La situación-problema es inédita, en tanto deriva del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio que atravesamos por Pandemia COVID-19. No conozco antecedente que pueda compararse a transitar el último año de secundaria sin encuentros ni contacto físico con compañeros ni docentes. Intervención. Quién/es la deciden. La intervención fue decidida y construida por el Equipo de Extensionistas colectivamente. Objetivos. Se apuntó a ofrecer un “Cuadernillo de co-vivencias de una trayectoria escolar”, que pudiera servirles a estudiantes de secundaria para reconstruir su trayectoria de seis años, relatar algo de su paso por la institución recorriendo un camino que hoy finaliza, y hacerlo a través de juegos, cuentos, memes, mini-relatos, canciones. Fue pensado de modo impreso en papel, para que fuera repartido con las bolsas de alimentos que cada escuela proveía, y sólo se distribuyó en formato virtual, para la página Web de la escuela que depende de la Universidad. El Cuadernillo posibilita recordar la propia trayectoria y resignificarla. Este objetivo adquiere particular sentido en el contexto actual, marcado por lo imprevisible y la incertidumbre. Acciones. Se construyó el material a partir de un trabajo colectivo y se repartió a escuelas de La Plata y Florencio Varela. Luego, se recolectaron los cuadernillos completados por alumnos/as y fueron analizados por el equipo. Posteriormente, los integrantes del equipo se dividieron en grupos para realizar devoluciones a cada una de las escuelas. Herramientas. El ASPO demandó el uso exhaustivo de herramientas virtuales y digitales entre nosotros, estábamos aislados y había compañeros extensionistas que se quedaron a vivir en sus casas en el sur de la provincia o en otras provincias. Se hacían reuniones de Zoom para compartir experiencias y tomar decisiones. Los cuadernillos fueron escaneados y subidos a carpeta de Google Drive, en la que todos/as tuvimos disponibles los materiales para procesarlos. Una vez analizados los Cuadernillos que los estudiantes completaron, armamos la devolución a cada escuela y usamos Google Drive y Padlet para un collage con fotos y frases de egresados/as. Resultados. No todas las escuelas se sumaron a la propuesta; se entregaron cuadernillos que no fueron devueltos por estudiantes. Pero quienes sí los completaron, han podido encontrar en él un instrumento para expresar su paso por la escuela. La experiencia. Lo más significativo fue descubrir el sentido de la Extensión universitaria, ver “en acción” cómo la universidad trabaja para y con la comunidad. Me parece importante en este contexto de COVID-19, en el que todos/as los/as profesionales deben ponerse a disposición de la población. Enterarme - y decidir ser parte -, de que en mi Facultad se trabaja para ofrecer a estudiantes de secundaria medios de expresión para elaborar el egreso en pleno ASPO, fue reconfortante. ¿Qué sintió?. Por un lado, incertidumbre y miedo, por ser la primera vez que participo en Extensión Universitaria. Por otro lado, alegría por el desafío que conllevaron las tareas y por haberme “animado” a emprenderlas junto a otros/as. Nunca había hecho un trabajo semejante (analizar producciones de estudiantes

secundarios, pensar una devolución, utilizar Padlet). ¿Qué aprendió? Que hay que animarse, dar el primer paso, y no estar esperando que alguien te diga qué hacer o te dé una directiva. Poner en juego la propia capacidad, la confianza en los propios criterios, relacionado todo esto al quehacer como futuros profesionales. Me sirvió para correrme de la posición de estudiante pasivo y pensarme como profesional activo (con autonomía para la toma de decisiones y la responsabilidad que conlleva). Aprendí el *trabajo en equipo*, conocí qué es la Extensión, como servicio de la universidad a la comunidad (y viceversa, ya que también nosotros/as aprendemos, nos enriquecemos y nos formamos). Aprendí el uso de herramientas digitales: Padlet, Zoom y Google Drive. ¿Qué cambiaría?. Mejorar los modos de recepción del material por las escuelas, eso fue tratado en reuniones de equipo. Hubo dificultades en la participación/el compromiso con la propuesta, que se deben en su mayor parte al contexto actual: difícil resulta hacer llegar cuadernillos y que sean completados, cuando la pandemia ha conmovido la cotidianeidad de todos: cambian nuestros horarios, quehaceres, posibilidades de usar internet o computadora.

La elaboración que en la investigación se realiza de la experiencia extensionista es que el Cuadernillo no es sólo un *instrumento de mediación*, en la expresión de Wertsch (1999), o un *artefacto mediador*, como categoriza Cole (2001), sino una creación, un instrumento construido colectivamente con elementos disponibles en la cultura, para lograr un objetivo significativo compartido. Es crucial el proceso de *participación guiada*, y de *apropiación participativa* (Rogoff, 1997) del rol de actor y decisor clave en un proceso de transformación, que descubren los extensionistas. Activa y potencia la experiencia colectiva en la elaboración, producción, distribución y expectación de respuestas, así como en la retroalimentación a los actores del otro sistema – estudiantes de secundaria -. Ello lo transforma en un *segundo estímulo*, que emerge ante el *conflicto de motivos* entre “me quedo en casa”, “me da tristeza acercarme a los que no tienen nada”, “pero si ni hay escuela a la que concurrir”, “prefiero no saber”, “si no sé hacer nada, ¿qué voy a aportar?” y por otro lado, “es importante hacer algo, esos chicos están peor que yo, yo tuve mi último año de la secundaria con fiesta, fue compartir con el grupo de compañeros y profesores”, “hagamos algo para llegar a esos chicos aislados en su pobreza, soledad, miedo, nosotros, que tenemos cerca ese momento que pasamos diferente” (frases de Extensionistas recogidas de su diálogo con Investigadores). Ese *segundo estímulo* posibilita reforzar la voluntad y la agencia expansiva. Fortalece la intencionalidad y aumenta el *deseo* de interrumpir la desigualdad entre “ellos” y “nosotros”, interpela y desnaturaliza la desigualdad con un “hecho significativo”. No es sólo un instrumento creado, sino una acción colectiva. No sólo una acción aislada, sino un entrelazamiento estratégico de acciones. No sólo una acción colectiva, sino una reflexión desde, en y sobre la acción (Schön, 1992). Y es un “aprendizaje expansivo” (Engeström, 2001): transformador, horizontal, dialógico, subterráneo. El “instrumento de reflexión” para extensionistas, construi-

do por investigadores, es también un *segundo estímulo* que posibilita identificar *fortalezas y nudos críticos* en la retroalimentación de cada extensionista sobre el problema y la intervención realizada para abordarlo, con el aporte de la *extranjería* de los *investigadores*. Los investigadores señalaron el centramiento excesivo de los extensionistas en “los pibes y las pibas”, con la venia de los directivos escolares, sin suficiente co-gestión del trabajo con los docentes de escuelas secundarias – lo que fue encarado de modo diferente en 2021 –. Los docentes estaban ocupados en enviar “tareas” de contenidos curriculares, lo que aumentaba la escisión entre dos funciones – ¿divorciadas? – de la escuela. Divorcio entre un lugar que aloja, reconoce, identifica a un sujeto como siendo parte de algo significativo, y un lugar que asigna o impone “tareas”, sin transmitir sentidos – reflexiones presentes en el intercambio -. El *instrumento de reflexión*, provee un *segundo estímulo*, para visibilizar lo invisibilizado en un sistema de actividad, el extensionista – pero también en el escolar -, que pueden tender a cerrarse sobre sí mismos. El segundo estímulo interroga desde un *otro*, que abre la puerta para mirar y escuchar, con instrumentos creados para reelaborar reflexivamente *vivencias* en momentos diferentes a los del desarrollo de los sucesos (Erausquin, 2019). En la respuesta de la *Extensionista* a qué aprendió, se denota algo más de los “*segundos estímulos*”: Promueven aprender a no esperar que otros decidan por uno, a convertirse en actor y decisor, adquirir *confianza en la propia potencia*, para participar en una *agencia intencional expansiva*. Agencia generada en época de crisis, entre diversos colectivos, cruzando fronteras y atando nudos de actividad, voluntad, intencionalidad, creando memoria –personal y colectiva, como la de este recorte de indagación -. El análisis se centró en el *aprendizaje expansivo* de extensionistas, y sólo se roza la función de *segundo estímulo* del *Cuadernillo* para estudiantes de secundaria. Ello requiere otro trabajo que excede este espacio. Una foto con audio enviada por Whatsapp, muestra a una estudiante de 6° que abraza el Cuadernillo, y dice que le hizo recuperar *confianza* que alguien a quien no conocía se acordara de ella y le preguntara cómo se sentía y cómo había vivido la escuela.

7. Doble estimulación y aprendizaje expansivo en contexto de Hospitales Públicos

En este apartado se retomarán las nociones de *doble estimulación* y *aprendizaje expansivo*. Se analizará desde esta perspectiva una experiencia relatada por integrantes de equipos de salud que se desempeñan en el ámbito hospitalario. Este material surge de una investigación en curso que tiene como objeto explorar las características de contextos de trabajo que ofrecen oportunidades de aprendizaje en hospitales públicos de Ciudad de Buenos Aires.

Metodología de investigación: el abordaje metodológico fue cualitativo y de estudio de caso. Para alcanzar el objetivo se analizaron tres casos de servicios de salud que fueron seleccionados por un jurado de expertos. Se utilizaron como instrumentos entrevistas semi-estructuradas

y observación participante. A continuación, se presenta una de las experiencias relevadas en uno de los equipos de salud.

Relato de Situación Problema: esta comienza con una propuesta de taller para padres llevada a cabo por un equipo de Licenciados en Nutrición en la sala de espera del Servicio de Pediatría. El motivo de consulta era el sobrepeso infantil y el taller tenía como finalidad pesar, medir y eventualmente derivar a consulta nutricional a aquellos padres que lo requirieran. La actividad no despertó interés en los padres y esto inició un proceso de transformación de la propuesta que incluyó la indagación activa de los intereses de los padres a través de encuestas breves y culminó con un replanteo global del sentido de la actividad que posibilitó alcanzar resultados no previstos inicialmente. A partir del relato de una de las entrevistadas, fue posible reconstruir el proceso de transformación que transitó el taller y las diversas contradicciones que fueron identificando. La primera de ellas estaba referida a las distintas miradas en juego. La de los Licenciados en Nutrición por un lado, con el foco puesto en pesar, medir, derivar, actividad propia de su profesión y por otro, la de los padres que estaban en la sala de espera con sus hijos esperando ser atendidos. También otras, como las vinculadas al acto de alimentar/alimentarse como indica el profesional, versus las pautas culturales de la familia, o incluso sus posibilidades económicas, así como también cuestiones de orden social (como el deseo de pertenencia a un determinado grupo). Al reconocer estas tensiones que conspiraban contra la propuesta, fue necesario redefinirla. Para ello se profundizó el trabajo con el Servicio de Pediatría y se introdujo un cambio, tanto de objeto como de sentido. Se pasó de una mirada centrada en los padres o en los niños a un abordaje familiar integral y también, del eje profesional-paciente al eje agente de salud-familia. Este cambio puede conceptualizarse como un *movimiento expansivo*. Los aprendizajes de este tipo son conceptualizados por Engeström (2009) a partir de su carácter *transformador*, ya que nuevos objetos son compartidos con otros sistemas de actividad, como así también herramientas, modelos y nuevos conceptos. En el ejemplo, dos sectores hospitalarios, Alimentación y Pediatría, interactúan redefiniendo el taller a la luz de la reconfiguración de objetos y sentidos. También refleja este tipo de aprendizaje una dimensión *experiencial*, o sea vinculada a situaciones específicas vividas. El problema de la falta de interés que observaban los profesionales en la propuesta los impulsó a un ciclo de transformaciones. Otra condición de este tipo de aprendizaje, mencionada por el autor, es la de ser *subterráneo*, o sea con un carácter tácito, no reconocido como tal. El proceso que se está describiendo no era analizado en su magnitud durante su desarrollo, como tampoco los aprendizajes que se iban alcanzando. Por último, su carácter *horizontal y dialógico* remite al cruce de fronteras y el trabajo en nudos entre diferentes sistemas de actividad, creando conocimiento y transformando la actividad misma. Este aspecto se expresa en el trabajo entre servicios (Alimentación y Pediatría), pero también entre profesionales y padres destinatarios de la propuesta, cuestión central para la reconfiguración de

la actividad. Victor y Boynton (1998) denominan *co configuración* al ajuste de los modelos a las necesidades del destinatario, siendo éste un socio del profesional, con lo que empieza a delinearse una lógica de trabajo en nudos (*Knotworking*) más flexible y coyuntural (Daniels, 2007). Por otra parte, retomando el principio de *doble estimulación* que introducen Sannino y Engeström (2018) en el marco de la Cuarta Generación, esta experiencia recupera la capacidad de los sujetos de apoyarse en artefactos, *medios auxiliares* re-creados por ellos de modo diverso (Engeström, 2009), para afrontar situaciones de alta incertidumbre. Esto es clave para salir de la parálisis que produce el conflicto y desplegar nuevas respuestas frente a los problemas identificados. En esta experiencia, el proceso comienza con un conflicto que gatilla la búsqueda de posibles alternativas. Las primeras que surgen son encuestas breves a los padres, que pasan de estar centradas en el registro de comidas, a relevar inquietudes genuinas de los padres vinculadas a la alimentación de sus hijos. Es a partir de este sondeo que pudieron identificarse sus dudas sobre un plan central para el tratamiento de sus hijos, el "Plan del Semáforo". Este consiste en diferenciar alimentos que pueden ser de libre, moderado o eventual consumo, de acuerdo a sus valores nutricionales y calóricos. El recurso, clave para el tratamiento, generaba confusión y no terminaba de ser incorporado como herramienta para guiar el plan alimentario. Al integrar los profesionales el tema a las propuestas de talleres en sala de espera se logró, además de despertar el interés de los padres, dos resultados inesperados, por un lado, el acortamiento de las consultas, ya que la médica pediatra no tenía que detenerse a explicar minuciosamente el plan a cada padre, y por otro, el impacto positivo observado en el tratamiento de los niños.

Y después empezamos a implementar unas encuestas, una mini encuesta antes de pesarte y medirte, preguntarte como es tu alimentación, cómo es tu salud y hacer un recordatorio de la alimentación del día anterior... después hacíamos un taller de diferentes temas... después empezamos a hacer otro tipo de encuestas para ver si entendían temas de alimentación, el plan del semáforo ... y ahora hacemos una actividad con un semáforo con los padres y los chicos en la sala de espera. Y eso reduce un montón la consulta adentro del consultorio, en vez de estar la Dra. X explicándoles el plan del semáforo... Y les empezó a ir mejor en las consultas a los chicos.

Si bien la actividad inicialmente pensada fue un taller clásico vinculado al tema de la alimentación, el proceso transitado permitió redefinir el objeto/objetivo (pasó de tener como destinatarios a niños/as/padres a estar dirigido a la familia), y también se modificó el sentido (pasó de focalizarse en la salud de esos padres a proponerse la educación de la familia sobre alimentación). En el proceso se recurrió a medios auxiliares como *encuestas* y *el plan del semáforo*. Ambos, originariamente instrumentos para relevamiento de información, pasaron a constituirse en un canal para el trabajo articulado entre padres, niños y profesionales. Estos fueron medios no impuestos, utilizados

creativamente para contribuir al objetivo final: mejorar la alimentación, y por ende la salud, de esas familias.

8. A modo de reflexión final

Como síntesis del trayecto realizado, se identificaron hallazgos significativos y vasos comunicantes en el *cruce de fronteras*, que posibilitan apropiarse personal y colectivamente de los sentidos que tiene crear redes de construcción de conocimiento y agencia expansiva. En este tramo, el objetivo fue mostrar la potencia de las Cuatro Generaciones de la Teoría de la Actividad como *caja de herramientas* para indagar e intervenir en un contexto pleno de desafíos y dilemas, atravesando crisis y emergencias globales con fuertes repercusiones en diversos sistemas de actividad. Su aporte contribuirá a enriquecer la formación de agentes profesionales en Facultades de Psicología en las que trabajamos como investigadoras, en grado y posgrado. El enfoque, a la vez que atiende a los aspectos subjetivo-situacionales de problemas e intervenciones, enriquece una posición ética dialógica y una dialéctica de encuentro y afrontamiento de contradicciones, en pos de generar condiciones para desarrollar transformaciones necesarias para la vida en el planeta (Engeström, 2009).

Necesitamos *objetos huidizos* intermedios, menos espectaculares y más convocantes. Es realmente una tarea desafiante para la teoría de la actividad: poner juntos lo grande y lo pequeño, lo posible y lo imposible, la actividad orientada hacia el futuro y la acción consecuente en el aquí y ahora (p.328)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, (98), 57-75.
- Cole M. y Engeström Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (Comp.) *Cogniciones distribuidas*. Amorrortu.
- Daniels, H. (2007). La formación de equipos interagenciales: Un estudio de aprendizaje innovador. *Cultura y Educación*, 19 (3), 295-309.
- Dome, C. y Erausquin, C. (2015). Agencias, significados y aprendizajes en la construcción de conocimiento profesional para el abordaje de las violencias en escuelas. *Anuario de Investigaciones en Psicología*, 20, (1), 107-118.
- Dome, C. y Erausquin, C. (2017). La investigación-acción como estrategia para revisar experiencias, posicionamientos y prácticas ante violencias en escuelas. *Anuario de Investigaciones en Psicología*, 22, (1), 123-135.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta- Konsultit
- 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. University of Helsinki.
- Engeström, Y. (2009). The future of activity theory: A rough draft. En A. Sannino, H. Daniels, & K. D. Gutiérrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 303-328). Cambridge University Press.

- Engeström, Y. y Sannino, A. (2020). "From mediated actions to heterogenous 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 Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Investigaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista de Psicología*, Universidad Nacional de La Plata. 13 (173-197).
- Erausquin, C. (2019). *Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje Expansivo de agentes educativos. Manual de uso*. Edición digital. CABA, PsiDispa
- Funes Molineri, M., Erausquin, C. (2013). Desafíos actuales para prácticas profesionales y cotidianas. ¿Nuestra relación con el ambiente tiene sentido de futuro? *Anuario de Investigaciones en Psicología*, 20, (1), 279-286.
- Hegel, G.W.F. (1969). *Hegel's science of logic*. Humanities Press.
- 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 e intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario XV de Investigaciones*, 15 (1), 109-124.
- Leontiev, A.N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Progress.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río y A. Alvarez (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Infancia y Aprendizaje.
- Sannino, A. (Diciembre 2017). Researching work and learning for enacted utopias: The struggle to overcome homelessness. Keynote address at the 10th International Conference on Researching Work and Learning, South Africa: Rhodes University.
- Sannino, A., Engeström, Y. (2018). Cultural-historical activity theory: founding insights and new challenges. *Cultural-Historical Psychology*. Vol. 14, (3), 43-56 doi: 10.17759/chp.2018140304. ISSN: 1816-5435 (print) ISSN: 2224-8935 (online) © 2018 Moscow State University of Psychology & Education.
- Schön, D. (1992). *El profesional reflexivo*. Paidós.
- 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.
- Victor, B., & Boynton, A.C. (1998). *Invented here: Maximizing your organization's internal growth and profitability*. Harvard Business Press.
- Vygotsky, L.S. (1997). The problem of the development of higher mental functions. En R. W. Rieber (Ed.), *The collected works of L.S. Vygotsky: The history of the development of higher mental functions* (Vol. 4, pp. 1–26). Plenum.
- Vygotski, L. (2006). Internalización de las funciones psicológicas superiores. Cap. IV En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 87-94). Crítica.
- Wertsch, J. (1999). Propiedades de la acción mediada. Cap. 2. *La mente en acción* (pp. 47-120) Aique.
- Wertsch, J. (2007). Mediation. En H. Daniels, M. Cole y J. Wertsch. *The Cambridge Companion to Vygotsky* (178-192). Cambridge University Press.
- Yamazumi, Katsuhiko (2007). Human agency and educational research: A new problem in activity theory. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 1(1), 19-39.

Fecha de recepción: 30 de agosto de 2021

Fecha de aceptación: 1 de noviembre de 2021

Fecha de publicación: 30 de noviembre de 2021