

La construcción de tramas como condición de fundación del sujeto ético

Autores: Erausquin, Cristina; Corvera, Gustavo; Mazú, Adamna; Galiñanes Arias, Ailín.

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Resumen

Este trabajo recoge experiencias extensionistas en el primer ciclo de una escuela secundaria – primero y segundo año – con poblaciones “vulnerabilizadas” (Terigi, 2014) , entre estudiantes, docentes, orientadores, directivos y profesionales en formación y formadores en Psicología Educacional.

La apuesta fue ambiciosa: colaborar en el desarrollo de interacciones vitales significativas (Vygotsky, 1924) , la construcción de lazo, la reconfiguración del semejante, el sostenimiento de la ley que habilita a todos a ser parte.

El recorrido hizo visible la necesidad urgente y el carácter estratégico del fortalecimiento de tramas de trabajo colaborativo entre actores educativos y psicoeducativos como condición de fundación del sujeto ético.

Palabras clave: extensión-escuela secundaria- convivencia- trabajo colaborativo- ética.

Introducción

Durante el año 2017 se desarrolló el proyecto de extensión universitaria “Convivencia, Lazo y construcción de legalidades: expandiendo trayectorias y aprendizajes significativos en escuelas secundarias” (UNLP), en nueve centros educativos de La Plata, Berisso y Ensenada.

Este trabajo se refiere a las actividades, saberes y experiencias desarrolladas en una de las escuelas, ubicada en las afueras de la ciudad de La Plata. La misma cuenta con dos sedes, a varias cuadras de distancia entre sí y relativa autonomía: la Sede Central y la Anexa. Se había realizado allí un trabajo previo, durante dos años, en el marco de prácticas pre-profesionales supervisadas (Cátedra Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UNLP). Esas experiencias prepararon el terreno para el desarrollo del proyecto de extensión, con eje en convivencia y construcción de legalidades, cuya apuesta central fue colaborar en la construcción de modos de reconocimiento del semejante y respeto por el

otro (Bleichmar, 2008) en un contexto de creciente exclusión social y vulnerabilización, fermento de múltiples problemáticas psicosociales: drogadicción, alcoholismo y otras diversas formas de violencia.

Se trataba de la construcción de una ética más allá del disciplinamiento de los cuerpos y la homogeneización de las mentes, del “policía interno del alma” (Vygotsky, 1924). Ya decía Lev Vygotsky, siguiendo a Spinoza, enseñar con el miedo al castigo, la humillación, la hipocresía de recitar la moral para que hagan el bien no sirve más que para generar obedientes sumisos o transgresores con más fortaleza destinados a ser marginados y excluidos. Se trata, por el contrario, de ayudar a niños, niñas y jóvenes a elegir el bien, porque es más bello, así, con pasión, y que lo descubran además con el otro, a través de interacciones sociales -vitales y significativas- en la escuela y en todas partes, pero sobre todo en la escuela. Más allá de la obediencia al valor moral, más allá de la humillación y el miedo al castigo por lo que se señala que no se debe hacer, sino con la alegría por descubrir el auténtico valor de lo bello, de lo bueno, y hacerlo con el otro, por lo que esa construcción entrelaza, como potencia, en la pasión.

Con este horizonte se llevaron adelante las siguientes actividades extensionistas:

- Una primera etapa de inmersión y elaboración de acuerdos de trabajo. Incluyó reuniones de equipo extensionista-generales y del subgrupo que trabajó en esta escuela -entrevistas con el equipo directivo, docentes, auxiliares y preceptores y observaciones áulicas y del espacio escolar.
- Una segunda etapa de diseño y desarrollo de talleres con alumnos, en la que extensión y enseñanza universitaria se imbricaron de una manera co-constructiva, no exenta de conflictos. Para el diseño e implementación de los talleres en primero y segundo año, trabajaron conjuntamente el equipo extensionista (docentes, graduados y estudiantes) y estudiantes que cursaban su práctica preprofesional supervisada en Psicología Educacional (UNLP). Esta etapa incluyó una entrevista de devolución con el equipo directivo y el EOE, elaborada por los estudiantes participantes con la supervisión de los tutores. A través de recursos lúdicos, los talleres con los alumnos de primero y segundo año de la escuela se orientaron a abrir instancias de diálogo acerca de la transición escuela primaria-escuela secundaria, de la calidad de las relaciones entre pares y de los estudiantes con docentes y otros agentes educativos, incluyendo problemáticas de violencia y de género.

- Una tercera etapa incluyó el trabajo de reflexión sobre la práctica con docentes de primer año en ambas sedes, en forma de “jornadas docentes”, de la que participaron en la instancia de organización y coordinación, el equipo directivo, el EOE y el equipo de extensión.
- Una cuarta etapa, consistió en la preparación y concreción de la participación de la escuela, a través de la directora, la OE y un docente, y el equipo extensionista, en una jornada en la Facultad de Psicología (UNLP) denominada “Psicología y educación: construcción de tramas y actividades entre la Universidad y las escuelas” (Cátedra de Psicología Educacional). Para esto se prepararon las exposiciones y un poster. Se realizaron reuniones con docentes, directivos, orientadores y el equipo de extensión y se prepararon y se supervisaron crónicas de todos los eventos, que constituyen, junto al póster, una memoria secundaria, a modo de re-mediatización de la memoria social del inter-sistema de actividad (Engeström et al., 1992).
- Finalmente, se realizaron reuniones y entrevistas de cierre y apertura de nuevas perspectivas de trabajo para el 2018 en esta escuela.

La co-construcción, la inter-agencialidad y la labor conjunta de dos sistemas sociales y societales de actividad (Chaiklin, 2001) – la escuela y la universidad - en torno a objetos complejos, y la función del agente psicoeducativo como factor de desarrollo de colectivos para una actividad docente reflexiva, son rasgos de las distintas instancias de trabajo. Se mencionará cómo tomaron cuerpo en las actividades desarrolladas, poniendo aquí énfasis en la tercera característica u orientación.

Desarrollo

Hacia la co-construcción

“Llego a la escuela a las 13 hs para realizar la primera observación áulica.
Me recibe una auxiliar. Le explico el motivo de la visita y comienza a reírse.
Me dice: ¿vos sólo? ¿estás seguro?”
(Graduado extensionista)

La co-construcción como orientación en extensión universitaria supone instancias de co-deliberación, co-decisión y co-responsabilidad, en distintas etapas de trabajo, entre

instituciones y entre agentes, en este caso (la lista podría ampliarse): entre docentes, graduados y alumnos universitarios, entre grupos de trabajo extensionista, entre extensión y enseñanza, entre universidad y escuelas.

En procesos de co-construcción los agentes actúan/dialogan desde diversas experiencias, trayectorias y posiciones. Esta pluralidad o polifonía, si bien es fuente de tensiones, no supone un obstáculo a la hora de abrir un campo de trabajo colaborativo, sino por el contrario, potencia la actividad ampliando los horizontes de acción y de producción de saberes.

La co-construcción supone a su vez, como contrapartida, zonas de indeterminación, incertidumbre y toma de decisiones. El diseño flexible de los proyectos facilita estos procesos, brindando un marco que habilita búsquedas compartidas. Transitar estas zonas en entornos desafiantes - muy desafiantes- supone un reto singular. Múltiples afectaciones inundan los cuerpos, rabia, desazón, angustia, cuando prevalece la impotencia frente a la inequidad, donde no es visible aún o no cobran vigor movimientos instituyentes. El campo de la incertidumbre puede recorrerse en estos escenarios construyendo comunidades de trabajo, tejiendo tramas que potencien a los actores e impulsen cambios en las posiciones de enunciación, desde la desubjetivación y la resistencia hacia la invención (Duschatzky, Corea, 2002). Por el fortalecimiento de los colectivos aumenta- en palabras de Spinoza- la potencia de los agentes, se abren procesos de creación, se vuelven posibles otros afectos como la alegría y el entusiasmo. Pero, ¿qué dirección debe tomar el fortalecimiento de los colectivos para producir dichos efectos? Sostenemos que los sistemas deben transitar las sendas de la coordinación, la cooperación y la comunicación reflexiva, y las transiciones entre esas diferentes “estructuras de interagencialidad” con diferentes direccionalidades (Engestrom, 2008).

La co-construcción es solidaria a la producción de saberes situados. La figura del hiper-especialista, aplicador diligente, cede su lugar a la producción en contexto, donde los agentes, desde sus múltiples posiciones, experiencias, trayectorias, ponen a circular sus herramientas y producen nuevas, y donde tanto los saberes como la acción, distribuidos, no pueden atribuirse a uno u otro agente sino al mismo contexto del que forman parte.

La co-construcción como orientación de trabajo (no como retórica que alivia un sentimiento de culpa progre- o “bien ubica” en la parroquia académica- y que finalmente, cuando la co-construcción naufraga - porque naufraga muchas veces -, sitúa la responsabilidad en los actores con quienes se suponía co-operar) implica tomar en serio la

tarea de generar ciertas condiciones que la hagan posible. La co-construcción no es un a priori en la relación universidad- escuelas, por pensar uno de los “entre” enunciados antes. Las puertas abiertas, de la universidad y las escuelas, no garantizan la co-construcción. La intensidad de la participación y de la cooperación debe ser objeto de reflexión y la co-construcción un objetivo de trabajo en sí mismo. Para el caso, sucesivas reuniones de trabajo (encuentros donde fluye, se interrumpe, refluye la palabra, el pensamiento, construyendo sentidos para la acción y la acción misma), entrevistas con directivos, docentes, auxiliares (en distintas etapas), la presentación personal y la convocatoria permanente al encuentro, la múltiple mediación tecnológica - verdadera palanca en los escasos tiempos extensionistas sin renta-, fueron generando condiciones para alcanzar una co-construcción de mayor intensidad.

Encapsulamiento o co-construcción de baja intensidad

“A la salida del primer taller, los noto abatidos.
Entre risas nerviosas, J.-uno de los talleristas- me dice,
`quería matarlos`”
(Graduado extensionista)

“En el mar de hechos que los desubjetiviza
se sumó una ola más”
(Becaria extensionista)

En la segunda etapa de trabajo se desarrollaron talleres con alumnos de primero y segundo año en ambas sedes. Desde los primeros contactos con la institución se decidió, junto al equipo directivo, enfocar la actividad en esos años, dado que allí se ubicaban las mayores dificultades en el área de convivencia. Ya en la primera entrevista, la directora comentó que la transición primaria-secundaria y las historias de vida de los estudiantes, historias, en sus palabras, “muy pesadas” y de “mucha vulnerabilidad”, aumentan la conflictividad en esos cursos. Se fijó entonces la prioridad en los primeros años de la secundaria, comenzando, extensionistas y estudiantes de prácticas preprofesionales supervisadas, con entrevistas y observaciones.

Estas exploraciones confirmaron el diagnóstico inicial. En las aulas de primero y segundo año predominaba un clima de tensión con desarrollos de violencias (micro-violencias, violencia física, violencia simbólica) entre pares y entre estudiantes y docentes. La respuesta docente-predominantemente reactiva y contenedora¹- se caracterizaba por el 1“Contenedora” en el sentido de desplegar barreras ante desarrollos de violencia sin procurar vías de metabolización.

agotamiento de los recursos habituales y destellos de creatividad que sin embargo, resultaban insuficientes para afrontar las problemáticas. Las licencias e inasistencias de docentes y otros agentes educativos eran habituales. La impotencia y el agotamiento favorecía esta dinámica alimentando la espiral de violencia. Una de las extensionistas lo destaca así: “cuando la profesora de biología se acercó a cumplir con su horario de trabajo pero con el único fin de renunciar al final del día, me comenta la situación y me pide que los estudiantes no lo sepan. Ella decide no despedirse, no brindar razones e irse en silencio. Lo más particular de ese día es que una alumna eligió festejar su cumpleaños con todos los presentes (incluyendo a la docente y a nosotras, las extensionistas). También el curso trabajó en equipo, usaron fibrones de colores, realizaron afiches y se cerró la jornada con un experimento. Los alumnos dieron la explicación “científica” y la profesora (aunque se lo pedimos una semana antes) no aportó a esos comentarios. Igualmente hubo sonrisas, ayudas de los estudiantes con las extensionistas, aunque después nadie les preguntó cómo se sentían, qué pensaban frente a la renuncia de aquella profesora, o de la inasistencia de otras/os y/o de su cantidad de horas libres ¿No estamos hablando de abandonos, de violencia? ¿no son estos actos formas de desubjetivación?” .

Como también destaca la extensionista, en algunas ocasiones, la misma respuesta del equipo directivo profundizaba el problema. Un ejemplo de estas intervenciones “conservadoras”, es la suspensión de las horas de educación física como sanción grupal. El carácter estratégico del deporte, el juego, la educación física-como territorio de subjetivación- quedaban invisibilizados privando al sistema de una de sus herramientas y a su vez, puede pensarse, quitar el gozo de esas horas-se quita lo que les gusta- más que una forma de prevenir futuras violencias, de recomponer la esperanza y profundizar vínculos saludables, continúa la espiral de violencias alimentando el malestar de los estudiantes.

En las entrevistas con docentes surgió como correlato la soledad en el ejercicio de la función y la necesidad y la demanda de un trabajo entramado con otros agentes de la institución. El trabajo del equipo de extensión se encontró con estas encerronas. En ocasiones reprodujo, en instancias de taller por ejemplo, los mismos encapsulamientos o co-construcciones de baja intensidad, encontrando similares imposibilidades, impotencias, afectos-incluso la necesidad imperiosa de evadirse- con los que conviven y encarnan los/las docentes. En esas ocasiones, reforzar las tramas al interior del sistema extensionista-por el diálogo, la narración-donde la elaboración de crónicas es un eslabón fundamental-, la construcción colaborativa de propuestas de trabajo, la circulación de experiencias y

herramientas, repensar y sumar cuerpos a la escena- y escuchar e intentar hacer con los docentes, fue lo que sostuvo la labor posibilitando búsquedas, aperturas y giros creativos. Como narra otra de las extensionistas “Si bien muchas veces llevábamos una planificación concreta para trabajar, teníamos que ir modificándola en el acto, “inventando” y descubriendo formas nuevas para poder llevar adelante nuestros objetivos. La dificultad del trabajo en grupo, pero también la individual, hizo que tuviéramos que repensar y replantearnos constantemente ciertas formas de trabajo “ideal” para poder hacer algo más con eso que sucede día a día en los cursos. Por supuesto que siempre la posterior escritura de la crónica (luego de realizada la actividad) y el debate entre los extensionistas sobre lo sucedido son grandes herramientas para procesar todo lo vivido que muchas veces generaba tensión y ansiedad”.

Lentamente fue imponiéndose, también, la conciencia de la importancia de construir espacios de encuentro con los más grandes, los responsables de los cursos y de la escuela, con quienes se puede y se debe pensar estrategias de intervención, hacer “catarsis” pero además apuntalar y trabajar lo proactivo. Así se atravesó y se profundizó la función del equipo extensionista en esta institución.

Interrumpir la deriva- la fuga mortífera hacia la nada-, ir de la violencia al acto, ¿pasaje?

“Otra vez comienzan a desorganizarse mucho, gritando, agrediendo verbalmente: ‘chupa verga’, ‘mogólico’, ‘puta’(...) epítetos a los cuales la docente no reaccionaba”
(Estudiante universitario, de una crónica de observación áulica en segundo año)

“Comentó un profe: `si les proponés algo que realmente los atrapa, muestran interés, se les transforma la cara, y un niño que estaba como opaco o triste o desolado, se le cambia el color, pasa a ser brillante (...) eso me dió la pauta de que están necesitando muchas actividades que les llenen el alma, que la tienen como vapuleada`”
(Profesor de primer año)

Había que encontrarse, convivir, hacer-con estudiantes de los primeros años de la secundaria, por momentos niños en medio del famoso “pasaje al acto” que advierte Philippe Merieu (2008).

¿Qué es eso, en realidad?. 1) ¿Es simplemente un primitivismo causado por la escasez de capital simbólico? 2) ¿O es algo en realidad mucho más grave: un profundo decreimiento, casi un minuto antes de la desesperanza, poniendo toda la rabia y el desencanto

en ese movimiento perpetuo hacia la nada?. La violencia podía pensarse como fracaso de lenguaje pero también como forma de lenguaje que enfrenta al otro. (Duschatzky, 1999). ¿Cómo desechar la primera hipótesis? Tampoco se desecha completamente, sólo que – por suerte – no alcanza. ¿De qué se trata en realidad?

Existieron instantes donde se interrumpió la fuga, el barullo, el movimiento, el roce, el golpe, el arma dañina que construyen con gomitas, momentos en los que los estudiantes pudieron maravillarse con el armado de un rompecabezas hecho entre todos o con un experimento de laboratorio que pudieron reproducir, o con los emoticones que les ayudaron a traducir lo que aparece como “lo que siento”.

Se advertía la necesidad de lo grupal, grande y profunda, pero, su vez, nadie les enseñó a construirlo: “No sé esperar al otro, no aprendí a disfrutarlo, vivo al acecho”. Esa fuga de uno mismo que llamamos “pasaje al acto” ¿hacia dónde va? Al no futuro, al no presente, al no pasado. ¿Pero sólo en ellos? ¿No va para allí también el constante contacto con un flujo permanente de información en los celulares, tablets, etc., en muchos otros niños, que puede durar noches enteras sin dormir, de no comer, de no ver a nadie más que a los de la pantalla? Ahí no se trata de estas infancias a las que les falta todo, sino de las llamadas infancias hiperrealizadas (Narodowski, 2013). ¿No va también para esa nada la renuncia permanente de los adultos a cuidar de ellos, a sostener su aprendizaje de la ley, a explicar por qué todos necesitan obedecerla? ¿Y la vuelta a la represión, que regresa alimentada por el odio de la frustración de una profesión, la del enseñante, que ya no es un sacerdocio, que ya nadie respeta, que “hace agua”, llevándose todo con ella, a pesar de las ganas que había de convertirla en algo, no es una fuga también hacia la nada?

¿Cómo armar la orquesta? Nadie espera ni se detiene ni hace pausa ni hace forma. ¿Cómo recuperar la confianza en tener un lugar allí para cada uno? ¿Alojando la presencia del otro y a la vez brindándose, ofreciendo la propia presencia?

El ejemplo del rompecabezas, una de las actividades que produjeron más sinergia entre pares en el escenario áulico de primer año, puede simbolizar una totalidad colectiva que nunca está previamente dada, que es siempre provisoria, potencial, a construir –difícil y gozosamente - entre todos, también con la participación activa del equipo de extensión en el entre-lazamiento (Cazden, 2010).

Estos estudiantes parecían tener una enorme vocación y necesidad de participar, pero no creían que nadie los esté esperando, que nada de lo que ellos hacen le importe ni un poquito a nadie, que nada de lo que ellos hacen cuenta para nadie. Y eso, nada menos,

había que remontar para la construcción de un sujeto ético, esa y muchas otras fracturas. No sólo trabajando con ellos, sino trabajando también, y en profundidad, codo con codo, con los que se agotan, los que no saben qué hacer, los que se equivocan también sin que nadie se acerque a construir con ellos nuevas herramientas, nuevos lazos, nuevas potencias del ser, aquellos en los que se encontraron la misma vocación y la misma desventura de los estudiantes.

Pequeños y grandes gestos en la fundación del sujeto ético

“Muchos profesores se quejan de los chicos pero yo he
logrado cosas acá que en otro lado no”
(Profesora de primer año)

“Se ha abierto a la posibilidad de seguir trabajando
en colaboración”
(Alumna extensionista)

Durante el año 2017 se ha observado, junto a la impotencia y el agobio y el estupor, docentes implicados y valerosos. Son los mismos. Ellos luchan día a día por construir un espacio más digno y habitable para ellos y para sus estudiantes, aquellos a quienes se intenta transmitir un legado. Pequeños y grandes gestos se forjan en las aulas, en los pasillos, en el patio.

En lo cotidiano las gritos inundaban las aulas. Generalmente, era escuchado quien levantaba la voz más alto. Un docente no quiso aceptar esa regla no enunciada e inventó otra-resistencia e invención-: cuando él realizara el gesto de un director de orquesta, un movimiento en el aire y un puño cerrado, debía hacerse silencio. La invención de un código, el gesto de silencio, podía reemplazar el grito del docente, allí donde se confunde violencia y autoridad.

Una preceptora suplente estaba sin voz. Pidió por favor que la ayuden a no gritar y nuevamente los y las estudiantes aceptaron hablar en un volumen más moderado. Actos de ese estilo generaron una convivencia más saludable y habilitaron otras estrategias frente al bullicio. Fue el caso que vivieron algunas extensionistas en la sede anexa, un día en la clase de Lengua. Era imposible dar la consigna. Se intentó fallidamente, desde el “moralismo”, construir cierto encuadre. Frente a esto, una estudiante registró el malestar y propuso, otro código: golpear fuerte el pizarrón con un borrador. La extensionista no se animó, pero le pidió que si ella quería se levantara y lo hiciera. Así lo hizo y se lograron

unos segundos de total silencio que fueron aprovechados. También los estudiantes disponen de recursos capaces de mejorar la convivencia y los procesos de enseñanza.

Un estudiante quitó a escondidas unos auriculares a una compañera. Ella estaba abatida. Quería sus auriculares y nadie daba la cara. La docente de biología, la misma que invierte su pasión en enseñar el átomo, realizó un rodeo, una apuesta y una lucha por reconstruir la confianza de uno de ellos en el grupo, en el otro en definitiva. ¿Tenían recursos subjetivos para alcanzar la meta? Quien quitó los auriculares no decía nada. Surgió un intento colectivo de reparación: una colecta de útiles como resarcimiento. Pero la estudiante seguía queriendo sus auriculares, tecnología cara a los sentimientos de muchos adolescentes. La profesora pensó entonces hacer un cartel donde los estudiantes plasmen sus deseos. Si ustedes, como vieron, no desean nada malo, por qué suceden estas cosas en el aula, dijo la docente. Los estudiantes pudieron reconocer que son mejores que lo que había pasado. Finalmente, en algún momento de la jornada, los auriculares fueron devueltos.

El equipo de extensión y el equipo directivo, con el aval del inspector, y con una demanda latente en los docentes, como ya se había advertido, co-construyeron y convocaron a jornadas docentes en ambas sedes del colegio. Se impuso la necesidad de reunir a los docentes, para compartir y amplificar experiencias y herramientas de trabajo significativas, para encontrar nuevas y, sobretudo, para comenzar a transitar el camino de la coordinación, la colaboración y la comunicación reflexiva. Pudo realizarse finalmente junto a directivos, EOE, preceptores y docentes de primer año. Máximo punto de co-construcción y trabajo inter-sistemas (universidad y escuela). Se compartieron momentos de desahogo, instancias de reflexión lúdica y construcción de una caja de herramientas, de identificación de problemáticas y posibles acciones, de co-reconocimiento de experiencias significativas de trabajo. Fue una etapa de diálogos, acuerdos y desacuerdos, de búsqueda de una voz en la polifonía. Momento de abrir ventanas de confianza instituyente.

Pequeños y grandes gestos en la fundación del sujeto ético. ¿Grandes o pequeños? Se verá a posteriori, en la continuación de la ardua labor de armar un rompecabezas sui generis, aquel donde la totalidad no está dada de antemano.

Palabras finales

De lo que se trataba era de recorrer un camino juntos. Verse en el espejo de los niños, niñas y adolescentes de esta escuela. Porque ellos como los adultos debían intentar el desafío de convivir, de armar tramas de cuidado, de fundar y refundar el sujeto ético. Se comprendió que juntos serían más libres para construir experiencias de trabajo significativo.

Existía, en fin, la necesidad, ahí también, ahí sobre todo, de recorrer ese camino entre adultos deshilvanados pero con ganas de entender, de armar trama, lazo, trabajar contradicciones, conflictos, construir encuentro en la diversidad, descubrir juntos lo común mientras se lo construye, aprender a enseñar mientras se arman nuevas formas de aprender y enseñar.

Bibliografía

Bleichmar, S. (2008). La construcción de legalidades como principio educativo. En *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades* (pp. 23-69). Buenos Aires: Noveduc.

Cazden C. (2010) Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. Cap. 4. En N. Elichiry (comp.). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. (pp. 61-80) Buenos Aires. Manantial

Chaiklin, S. (2001) Comprensión de la práctica científico-social de Estudiar las prácticas, en Chaiklin, S. y Lave J. (2001) (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky S. (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.

Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2001) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, PO Box 47, 00014 University of Helsinki, Finland

Engeström Y., Brown K., Engeström R. y Koistinen K.(1992) Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad, en Middleton D. y Edwards D. (comps) Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido. Buenos Aires: Paidós.

Meirieu, P. (2008) Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (pp. 93- 107). Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias hiper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. Actualidades Pedagógicas (62), (pp.15-36).

Terigi, F. (2014) La inclusión como problema de las políticas educativas. En M. Feijoo & M. Poggi, Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión (pp. 217-234). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPEUnesco.

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