

MODELOS MENTALES Y PRÁCTICAS EXTENSIONISTAS CON POBLACIONES VULNERADAS Y VULNERABLES EN CONTEXTO DE PANDEMIA

D'Arcangelo, Mercedes; Iglesias, Irina; Noriega, Javier; Denegri, Adriana; Espinel Maderna, María Cecilia
Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.

RESUMEN

El escrito presenta avances en el marco del proyecto de investigación "Entramados de con-vivencias y aprendizaje estratégico. Inclusión educativa de sujetos de derechos en contextos atravesados por desigualdades sociales" (I+D 2020-2021, Directora Mgs Cristina Erausquin). Con el fin de abordar modelos mentales situacionales de lxs agentes, se analiza una muestra de 10 Instrumentos de Reflexión sobre la Práctica Educativa (Erausquin, 2015) administrados a miembros del equipo extensionista "Cuerpos, lazos sociales y convivencias. Promoviendo vínculos saludables en escuelas de entornos de desigualdad social", acreditado por Sria Académica de la UNLP, Facultad de Psicología. Para el análisis de los modelos mentales centramos nuestra atención en la dimensión Intervención Profesional. Los resultados evidencian intervenciones que introducen cambios en las reglas propias de lo escolar y herramientas novedosas, elementos compatibles una mirada contextualista que atiende a demandas propias del contexto de pandemia. Las intervenciones hacen foco en recuperar algo de la vivencia (Vigotsky, 1934) propia del tránsito por el nivel secundario, elemento compatible con una mirada sociocultural. Asimismo, el trabajo interagencial cobra especial importancia evidenciando un giro relacional (Edwards, 2010) en la práctica de lxs agentes, tendiendo puentes entre diferentes sistemas de actividad (Engestrom, 2001) como son la Universidad y la escuela.

Palabras clave

Intervenciones - Extensión universitaria - Modelos mentales - Interagencialidad

ABSTRACT

MENTAL MODELS AND EXTENSION PRACTICES WITH VULNERATED AND VULNERABLE POPULATIONS IN THE CONTEXT OF PANDEMIA
The writing presents advances in the framework of the research project "Coexistence frameworks and strategic learning. Educational inclusion of subjects of rights in contexts crossed by social inequalities" (I+D 2020-2021, Director Mgr Cristina Erausquin). In order to address situational mental models of the agents, a sample of 10 Instruments of Reflection on Educational Practice (Erausquin, 2015) were administered to members of the extension project "Bodies, social ties and coexistence.

Promoting healthy bonds in schools in environments of social inequality", accredited by Académic Secretary of the UNLP, Faculty of Psychology. For the analysis of mental models we focus our attention on the Professional Intervention dimension. The results show interventions that introduce changes in the rules of the school and new tools, elements that are compatible with a contextual view that meets the demands of the pandemic context. The interventions focus on recovering something of the experience (Vigotsky, 1934) typical of the transition through the secondary level, an element compatible with a sociocultural perspective. Likewise, inter-agency work takes on special importance, evidencing a relational turn (Edwards, 2010) in the practice of agents, building bridges between different activity systems (Engestrom, 2001) such as the University and school.

Keywords

Interventions - University extension - Mental models - Interagency

Introducción

El presente trabajo tiene la intención de exponer y abrir a la discusión los avances que hemos realizado hasta el momento en el marco del proyecto de investigación "Entramados de con-vivencias y aprendizaje estratégico. Inclusión educativa de sujetos de derechos en contextos atravesados por desigualdades sociales" (I+D 2020-2021, Directora Mgs Cristina Erausquin).

En la República Argentina, debido al avance de la pandemia por Covid-19, el 15 de marzo del 2020 el gobierno nacional decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Esta medida implicó la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles y modalidades de enseñanza (inicial, primario, secundario, terciario y superior, especial) como medida preventiva para evitar la circulación de gente y potenciales contagios dentro del transporte público y las instituciones. Este hecho repentino ha producido diversos cambios en el sistema educativo a nivel nacional, tanto en las modalidades de aprendizaje propuestas a lxs alumnxs, como en el trabajo docente y las modalidades de enseñanza propuestas y el rol de lxs tutores en la educación. Para asegurar la continuidad pedagógica de lxs estudiantes, se dispuso del uso de la tecnología para contactos e impartir clases virtuales. La educación en su conjunto se debió reconvertir

hacia formatos virtuales, en cuestión de semanas.

En esta coyuntura, la práctica extensionista desde el marco teórico de la psicología educacional, entendida como disciplina estratégica, apunta a intervenir y acompañar la práctica educativa develando su carácter crítico y político (Baquero, 2002), se ha visto interpelada en sus posibilidades de acción.

En este escrito se presentarán las características de una de estas prácticas a través del análisis de los modelos mentales situacionales sobre la intervención en aprendizaje y convivencia presentes en lxs sujetos que la llevaron adelante en la coyuntura mencionada.

Marco Teórico y planteo del problema

A partir de la perspectiva de M.J. Rodrigo (1993, 1994, 1997; 1999) los modelos mentales situacionales de agentes son estudiados, en el dominio de la construcción del conocimiento social, como representaciones dinámicas, flexibles y de naturaleza episódica, que dan respuesta a las demandas concretas de la situación, en un escenario sociocultural determinado.

Como representación psicológica de situaciones reales, hipotéticas o imaginarias, el constructo modelo mental (en adelante, MM) apunta a mostrar que las personas construyen modelos a escala reducida de la realidad para comprender, explicar y anticipar eventos. La construcción de MM es una característica estructural del pensamiento, sin la cual no podría razonarse ni interpretarse el mundo dentro de un universo de sentido (Johnson-Laird, 1983). Los MM que se construyen en el proceso de comprensión de un determinado fenómeno, son de naturaleza analógica y se diseñan en base a heurísticos de pensamiento.

A partir del “giro contextualista o situacional” en las concepciones del aprendizaje (Pintrich, 1994, Baquero, 2002), surgido a partir de la articulación de la psicología cultural (Cole, 2001; Wertsch, 1999; Rogoff, 1997, 2002, Engeström, 2001a, 2010), la psicología organizacional (Hysong et al., 2005) y el cognitivismo en sus diversos desarrollos, la actividad cognitiva puede comprenderse “distribuida” (Salomon, 2001), es decir, forjada en la contribución simultánea del sujeto, de las relaciones interpersonales y de las comunidades/instituciones culturales, a fin de superar la dicotomía entre factores individuales/factores externos en la investigación psicológica. Los MM pueden repensarse entonces como construcciones mediadas por artefactos (Erasquin et al., 2005, 2006), generadas durante el proceso de inserción y transformación de la participación del sujeto en “comunidades de práctica de aprendices” (Rogoff, 1997, 2002), y por lo tanto inseparables de un determinado contexto sociocultural de producción.

Desde esta perspectiva los MM situacionales deben conceptualizarse como representaciones psicológicas construidas y modificadas a través de la participación de los agentes en sistemas de actividad (Engeström, 2001b, 2010) o, como los denomina M. J. Rodrigo, en “escenarios socioculturales” en los que se sitúa una demanda de tarea hacia un colectivo, y en los cuales los

actores interactúan, negocian y se apropian recíprocamente de sus representaciones mentales sobre la misma (Rodrigo, 1994). Por otro lado, el concepto “sistemas de actividad” refiere a *sistemas de interacciones multitríadicas entre comunidades, normas, división del trabajo e instrumentos de mediación que ayudan a situar y comprender los objetivos e intenciones de los sujetos*. Estos *sistemas de interacción* integran a las personas que participan en el trabajo y la práctica, articulados en forma sistémica, dialéctica y genética a través de aspectos visibles e invisibles operando en dicho sistema de interacciones y mediaciones (Daniels, 2015). Los sistemas de actividad constituyen la unidad de análisis central de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (THCA) tal como es conceptualizada por Yrjo Engeström (1987; 2001; 2006; 2008, 2020). El corpus teórico planteado por el autor, quien retoma y complejiza el planteo Vigotskiano de la mediación, nos permite analizar la actividad desde una perspectiva sensible a los diferentes contextos en los que la misma se pone en juego. Esta herramienta constituye un marco potente para analizar las prácticas de lxs agentes en escenarios escolares en su complejidad, integrando los diversos aspectos y contradicciones que las atraviesan, así como la *multivocalidad* como resultado de la confluencia de discursos profesionales, instituciones y políticas educativas, potenciales fuentes de tensiones y conflictos.

Desde la práctica de la extensión universitaria en psicología educacional se asiste a un escenario en el que, dentro del sistema educativo, cambian las *reglas* de la actividad (tiempos, presencialidad, evaluación), en el que las *herramientas* materiales son claves para el acceso a la educación y la *disponibilidad* de las mismas signa su posibilidad de *acceso* (Kalman, 2003). La *comunidad* educativa como elemento clave está atravesada por fuertes desigualdades sociales y el *objetivo* de educar toma un giro interesante bajo la premisa de “educar en tiempos de pandemia”.

El proyecto de extensión universitaria “*Cuerpos, lazos sociales y convivencias. Promoviendo vínculos saludables en escuelas de entornos de desigualdad social*” (acreditado por la Secretaría Académica de la UNLP, Unidad Ejecutora Facultad de Psicología) comenzó a gestarse en el año 2018 con el objetivo de trabajar con las demandas de escuelas secundarias de la región que se encontraban atravesando situaciones referidas a diferentes tipos de violencia (física, psicológica, simbólica, virtual, institucional) entre los diversos actores escolares. Se inició trabajando de manera articulada con 7 escuelas secundarias de gestión pública de La Plata, Gran La Plata. En el contexto de pandemia se sostuvo el lazo con 5 instituciones educativas, sumando en dicho contexto y gracias a la virtualidad una escuela secundaria de Florencio Varela. El proyecto se proponía originalmente construir espacios institucionales de intercambio que propicien la construcción de vínculos necesarios para abordar la ESI desde una buena convivencia, donde prevalezcan formas dialogadas para estudiantes y docentes; destacando aspectos cognosciti-

vos y afectivos del aprendizaje, así como atravesamientos sociales y políticos actuales. En ese sentido se planteaba como indispensable trabajar la co-responsabilidad de agentes educativos y otros actores sociales, educar para la democracia e instituir confianza en el otro entendiendo que todo ello habilita aprendizajes significativos en el marco de la inclusión educativa. Desde 2012 el equipo extensionista, el cual mantiene la misma coordinación pero fue variando sus integrantes, sostiene vínculos estrechos y presenciales con escuelas de educación secundaria de La Plata, Berisso y Ensenada. A partir de las medidas sanitarias adoptadas a raíz de la pandemia, el proyecto de extensión también debió reconfigurarse. El grupo extensionista comenzó a realizar sus reuniones de equipo de manera virtual y utilizó la misma modalidad para dar continuidad al trabajo articulado con directivos, docentes y EOE de las escuelas y conocer sus realidades para adaptar la práctica extensionista al contexto actual. En esta línea surgen los siguientes interrogantes: ¿Qué características presentan los modelos mentales situacionales sobre la intervención en aprendizaje y convivencia de extensionistas llevando adelante su labor en esta coyuntura? ¿De qué manera se articulan los roles agentes educativos en un sistema de actividad fuertemente atravesado por el contexto de pandemia? ¿Hay posibilidad de realizar un trabajo conjunto y articulado con agentes externos de un proyecto de extensión en esa coyuntura?

Metodología

Se trata de un estudio descriptivo con un análisis cualitativo tomando como unidad de análisis a los *MM para la intervención profesional sobre problemas situados en diferentes contextos* que presentan miembros de proyectos de extensión que llevaron adelante intervenciones durante la pandemia.

Con este fin, se ha tomado como población a miembros de proyectos de extensión que llevaron adelante intervenciones durante la pandemia. La muestra está constituida por 10 extensionistas del proyecto denominado “*Cuerpos, lazos sociales y convivencias. Promoviendo vínculos saludables en escuelas de entornos de desigualdad social*” (Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata, año 2020) entre los cuales se encuentran estudiantes, graduados y docentes.

Los datos son recolectados a partir del *Instrumento de Reflexión sobre la Práctica Educativa* (Erausquin, 2013). En dicho *Instrumento de Reflexión* se solicita a los agentes que relaten una *situación problema* significativa que hayan experimentado desde su rol en el proyecto de extensión especificando *objetivos, herramientas implementadas, resultados obtenidos y aprendizajes autopercebidos* a partir de la misma.

El procedimiento analítico se focalizó en un análisis de contenido interpretativo sobre los relatos obtenidos a partir de las respuestas dadas por los sujetos al instrumento. Para el presente trabajo centraremos nuestra atención en la dimensión *intervención profesional* (IP) con el fin de analizar el sentido de las intervenciones, MM y espacios de formación académica dentro

de proyectos y actividades de extensión, que posibilitan el desarrollo de habilidades para el ejercicio profesional en educación.

Hallazgos

A partir de los datos recolectados en las respuestas al cuestionario puede afirmarse que los diez integrantes del proyecto evidencian algunos aspectos recurrentes que dan cuenta de giros y movimientos en los MM en relación a la intervención profesional.

a- Trabajo colaborativo

Las reflexiones recolectadas muestran que, frente al escenario presentado por las medidas sanitarias adoptadas por la pandemia, se presentó la necesidad de adecuar herramientas y flexibilizar las reglas propias del contexto escolar para poder realizar un trabajo intersistémico con las instituciones educativas y dar respuesta pertinente a las situaciones que plantea el campo.

En este sentido los hallazgos muestran que los MM de los sujetos que llevaron adelante el proyecto extensionista en esas condiciones presentan una fuerte mirada interagencial con prácticas de negociación de significados compartidos y toma de decisión conjunta entre todos los sujetos -estudiantes, docentes, graduados y coordinadores- que conformaron el proyecto constituido como una comunidad de práctica y aprendizaje. Los roles, lejos de trabajar de manera encapsulada y por separado, se articularon en la corresponsabilidad, aportando diferentes miradas. Esta configuración de la práctica extensionista va en la línea de lo que Edwards (2010) denomina *trabajo relacional* entendido como la posibilidad de fortalecer y enriquecer las intervenciones profesionales a partir de la interacción con agentes de distintos campos profesionales que permitan aportar otras miradas y recursos para abordar un mismo problema. Encontramos que el contexto, a raíz de las medidas sanitarias, pone en evidencia el valor tanto de la experticia profesional de los agentes -cada uno por separado- como de la *experticia relacional*, entendida como la capacidad de co-constituir, negociar y abordar un problema complejo desde una perspectiva interprofesional en la que el conocimiento especialista constituye tan solo una parte de la cuestión. A continuación, compartimos fragmentos de la reflexión de unas extensionistas:

“Creo que la herramienta principal fue el trabajo interdisciplinario y en equipo, en donde todos apuntábamos a lograr movilizar algo en la población elegida y no a sobresalir o competir. En un ámbito ameno para compartir experiencias, vivencias y opiniones, poniendo un poco de nuestra singularidad para lograr un entramado, una producción que era de todos/as. La extensión crítica también fue fundamental, para permitirnos dejarnos interpelar por la vulnerabilidad de la población, apelando a la empatía para pensar en una educación de calidad, que va más allá de dar ciertos contenidos, y que sobre todo debiera apuntar a generar ciudadanos solidarios, que se conmuevan frente al sufrimiento del otro, que puedan ejercitar la co-responsabilidad”.

(Graduada extensionista)

“La intervención se decidió en conjunto, luego de reunirnos virtualmente con los directivos de las distintas escuelas para que nos contaran cómo estaban trabajando y qué problemáticas encontraban con esta nueva modalidad. Luego, en una reunión, también virtual, charlamos a partir de las necesidades de la comunidad educativa, cuáles eran nuestras posibilidades e intereses para elegir la población a abordar. Lo mismo sucedió con cómo realizar los cuadernillos, luego de acordar las líneas generales que queríamos que tengan los cuadernillos, entre el grupo de extensionistas armamos los cuadernos. No sin la colaboración y guía de nuestras profesoras tutoras. Entre todos/as íbamos aportando imágenes, textos, cuentos o relatos, y un grupo de extensionistas se ofreció a editarlo e irlo compaginando”. (Alumna extensionista)

En los recortes anteriores también puede verse otra característica de los modelos construidos en ese escenario y es la presencia de una fuerte impronta contextualista. Esta mirada contextualista aparece en los modelos evaluados especialmente relacionada a la comprensión de las condiciones de posibilidad de acceso al sistema educativo así como a las urgencias o prioridades de los problemas psicoeducativos. A través de la indagación de los modelos mentales puede verse cómo la atención al contexto de intervención ayudó al proceso de reflexión y co-construcción interagencial e intersistémico para debatir y eventualmente modificar los recortes de intervención posibles.

b- Introducción de herramientas novedosas y cambios en las reglas

En el análisis de los MM las herramientas enunciadas son variadas, reiterándose en todas las respuestas la nominación del “cuadernillo en su versión impresa y versión digital” como instrumento de mediación principal. Por otra parte, se presentan Reuniones, Trabajo interdisciplinario y en Equipo, Vínculos con las instituciones, Devoluciones (herramientas de carácter interaccional/ intersubjetivo), así como herramientas puramente virtuales, tales como archivos digitales en la PC o en la nube (no desde su materialidad), Google Drive, videollamadas, Devoluciones en padlet, Whatsapp, audios, que en definitiva se configuran como medios para la comunicación imprescindible intra e inter grupo. Las herramientas presentes en los MM dan cuenta, además de una mirada que hace foco en el trabajo interagencial, de la posibilidad de integrar elementos que no se utilizaban con frecuencia fuera del contexto de pandemia. En este sentido, cobran un valor de “novedosos” en este contexto particular ya que permiten dar respuesta a la situación, dando cuenta de MM con una fuerte impronta contextualista.

Por otra parte, cabe señalar que las referencias teóricas fueron mínimas, sólo dos docentes y una graduada aludieron a los conocimientos, saberes de y sobre la realidad educativa y en particular de la psicología educacional para pensar e intervenir, el marco del proyecto de extensión y con más precisión se

especificó la enunciación de la Extensión crítica que permite la interpelación desde una posición política.

“Las herramientas que utilizamos fueron, principalmente, virtuales, dado el contexto de pandemia por coronavirus y consiguiente ASPO, mencionado anteriormente. Entre las herramientas utilizadas, puedo mencionar el ZOOM, para realizar las reuniones; Google Drive, para planificar y trabajar en equipo a distancia; Whatsapp, para mantenernos comunicados, complementando el contacto a través de E-mail. También se utilizaron Aulas virtuales, en algunos casos, para la distribución de los cuadernillos, a la par que Whatsapp e E-mail. El diseño de los cuadernillos se realizó a través del programa Power Point de Google Drive”. (Graduada Reciente docente extensionista)

“El contexto de ASPO demandó el uso exhaustivo de herramientas virtuales y digitales. Por ejemplo, se realizaron numerosas reuniones de Zoom para ir compartiendo experiencias sobre lo realizado e ir tomando decisiones acerca de cómo proseguir. Por otro lado, los cuadernillos fueron escaneados y subidos a una carpeta de Google Drive, lo que permitió que todos/as los/as integrantes del equipo tuviéramos disponibles los materiales para llevar a cabo su procesamiento (Estudiante extensionista)

“La herramienta principal es un cuadernillo con diferentes actividades. Se eligió esta forma de proceder ya que en el momento de la intervención estábamos en un periodo de ASPO donde los lazos sociales son llevamos a cabo de manera virtual”. (Graduada extensionista)

“En este contexto fue importante el haber utilizado herramientas que nos permitan un acercamiento a través de la tecnología, tener en cuenta el acceso o no a la conectividad por parte de los chicos de cada escuela, saber que era mejor, si lo recibieran en formato papel o digital. La tecnología fue nuestra aliada, tanto para el armado del cuadernillo, como de los audios y videos, así como también para nuestras propias reuniones del grupo de extensión”. (Estudiante extensionista)

c - La importancia de la vivencia y el lazo social

A la hora de pensar el objetivo de la intervención con lxs estudiantes en contexto de pandemia, los MM analizados muestran una fuerte orientación a generar herramientas que permitan recuperar algo de la vivencia propia del tránsito por el nivel secundario. En este caso, la vivencia, como “experiencia atribuida de sentido” (Vigotsky, 1996) entre el sujeto y su entorno se convierte en el eje de la intervención de lxs agentes evidenciando nuevamente una mirada con fuerte impronta sociocultural. La vivencia nos permite captar, tal como la trabaja el autor, la doble vertiente configurada por las características propias del organismo y las del contexto. Esto posibilita un modo de entender la realidad que refleja la unidad de aspectos propios de la cultura y aquellos propios del individuo.

En los modelos indagados, aparece la referencia recurrente a la necesidad de “recuperar” algo de la vivencia como una experiencia que implica el “transitar la escuela”, como se evidencia

en los siguientes recortes:

“Se identificó al último año con una vulnerabilidad particular (...) no sólo desde lo pedagógico sino desde lo que hace al vínculo con la escuela, lxs compañerxs, el transitar el duelo por la etapa, el cierre, las decisiones de cara a un futuro cercano e inminente ya no organizado por la escolaridad obligatoria”. (Docente y coordinadora)

“Se trata de una propuesta que permite repasar, recordar la propia trayectoria y resignificar algo de la misma. Considero que este objetivo adquiere particular significado en el contexto actual, marcado por lo imprevisible y por la incertidumbre a la hora de pensar o proyectar el porvenir. (Alumna extensionista)

En la misma línea las intervenciones referidas en los modelos permiten recuperar el valor de la escuela como espacio en donde se construyen nuevos lazos cargados de sentido y que impactan en la construcción de la subjetividad contribuyendo a la reconstrucción de “una ética del semejante” (Bleichmar, 2012). Dichas interrelaciones suceden en una trama social compleja donde resulta imprescindible trabajar la co-responsabilidad de diferentes actores sociales, la educación para “hacer” democracia, así como la institución de la confianza en el otro. Todo ello habilita aprendizajes significativos en el marco de la inclusión educativa. Lxs agentes analizados lo manifiestan en los siguientes términos:

“El objetivo principal de la intervención fue re-vincular, resocializar a los estudiantes del último año de la escuela secundaria con sus compañeros y docentes, a fin de que puedan historizar sus trayectorias escolares y resignificar sus recorridos por el nivel secundario”. (Graduada extensionista)

“En primer lugar, se llevaron a cabo entrevistas a los agentes educativos de las distintas instituciones, a fin de conocer las particularidades de las mismas, así como la cantidad de alumnos distribuidos el último año. En las mismas participaron integrantes del equipo extensionista, tutores, graduados y estudiantes. Luego de dichas entrevistas, se decidió, en reunión de equipo, entregar el material lúdico-didáctico durante la entrega de alimentos, en formato papel, ya que muchos estudiantes no contaban con medios virtuales. En otras instituciones se implementó el formato virtual, en versión Word y/o PDF editable, a fin de que pudieran ser completados a través de un celular o computadora. A su vez, se realizaron reuniones para acordar y planificar la distribución logística de los materiales a entregar, que estuvo a cargo de graduados, tutores y coordinadores, según la institución. La distribución virtual se llevó a cabo a través de Whatsapp y aulas virtuales. En cuanto al diseño del cuadernillo, éste estuvo a cargo de graduados y estudiantes, quienes participaron, con mucho entusiasmo y compromiso, en su elaboración. Dicho cuadernillo, titulado “Nuestro recorrido por la escuela”, está conformado por diferentes propuestas en donde los estudiantes pueden contar experiencias con amigos, sus mejores momentos en la secundaria, escribir algún mensaje para docentes o compañeros, compartir alguna canción, dibu-

jos, en fin, diversas formas de expresar a través del lenguaje escrito y/o artístico, lo que significó para ellos el paso por la escuela secundaria. Una vez entregados los cuadernillos, fueron diseñados y enviados por Whatsapp, mensajes a los estudiantes y docentes. Por un lado, para que los docentes del último año pudieran enterarse sobre esta propuesta entregada a sus alumnos y, por otro lado, para motivar a los estudiantes a que se animaran a completarlo. También se realizaron videos con la misma finalidad. Luego (...) la búsqueda de los cuadernillos fue realizada por tutores y graduados, quienes luego pasaron los resultados a formato virtual a fin de poder analizarlos y leerlos de forma distribuida. Finalmente, se realizaron devoluciones grupales, enviadas por Whatsapp, en las que participaron graduados y estudiantes”. (Graduada extensionista)

Conclusiones:

En este trabajo hemos analizado los MM situacionales de un proyecto de extensión llevado adelante, durante el año 2020, en el marco de la pandemia evaluando su relevancia para co-construir estrategias que respondan a demandas del contexto marcadas por desafíos de inclusión, atención a la diversidad, valoración de la dimensión vivencial del lazo educativo y ponderación de la equidad social favoreciendo la calidad y construcción de sentidos.

A partir del análisis de los MM situacionales de sus integrantes se observa que, dentro de la práctica extensionista del proyecto “Cuerpos, lazos sociales y convivencias. Promoviendo vínculos saludables en escuelas de entornos de desigualdad social”, los intercambios reflexivos inter-institucionales tejieron lazos entre diversos sistemas de actividad, que aportaron al aprendizaje profesional de lxs participantes.

Los MM analizados evidencian la presencia de lo que desde la tercera generación de la Teoría de la Actividad se denomina *aprendizaje expansivo*, es decir, un tipo de aprendizaje donde los sujetos involucrados, al tomar contacto con dificultades y contradicciones, cruzan fronteras establecidas y crean redes que ayudan a tomar, analizar, modelar, construir, explorar y probar una nueva relación inicial simple o 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).

Una línea posible para continuar esta indagación consistiría en enfocar el otro polo de este intercambio reflexivo en tiempos de pandemia. Suponemos que aportaría a la profesionalización en ambas instituciones, recuperar reflexiones, perspectivas y especificar cambios en las prácticas profesionales que ocurrieron como aprendizaje expansivo, para poder empezar a definir que produjo esta co-construcción de saberes en algunos agentes psicosocioeducativos que sacaron provecho del proyecto de extensión referido. Nos preguntamos qué prácticas de intervención en aprendizaje y convivencia y qué reconfiguración de sentidos han generado *esxs agentes educativos* (equipos directivos,

los equipos de orientación y los equipos técnicos interrogados) a partir de su experiencia extensionista compartida en tiempos de pandemia.

BIBLIOGRAFÍA

- Bleichmar, S. (2012). "Sobre la puesta de límites y la construcción de legalidades", pp. 13-22. En *Violencia socialviolencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cole, M. y Engestrom, Y. (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida", Salomon G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Daniels, H. (2015) "Mediation: An expansion of the socio-cultural gaze". *History of the Human Sciences*, 2015, Vol.28 (2) 34-50. SAGE.
- Davydov, V. (2008), *Problems of developmental instruction: A theoretical and experimental psychological study*, Nueva York, Nova Science Publishers.
- D'Arcangelo, M.; Denegri, A.; Iglesias, I.; Dopazo, E. (2020). *Intervenciones de agentes psicoeducativos en tiempos de pandemia. Prácticas y lógicas distintivas en escuelas de gestión estatal y privada*. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación XV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, 2020.
- Edwards, A. (2010). "Being an Expert Professional Practitioner. The Relational Turn in Expertise". Dordrecht: Springer.
- Engeström, Y. (1987). "Learning by Expanding: An Activity-theoretical approach to developmental research".
- 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" en *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. (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. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. 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 heterogeneous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning", *Mind, Culture and Activity*, Vol. XXVII, núm. 3, pp2-20.
- Erausquin C., Basualdo M. E., González, D., García Coni A. & Ferreiro, E. (2005). *Modelos mentales de intervención profesional sobre problemas situados en distintos agentes educativos: conquistas y desafíos en el siglo XXI*. Actas del 30° Congreso Interamericano de Psicología. Buenos Aires.
- Erausquin C., Basualdo M.E. & González D. (2006). *Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de "psicólogos en formación" sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad*. Anuario XIII de Investigaciones, Facultad de Psicología UBA.
- 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)*, (pp.173-197). La Plata: EDULP
- Hysong; Best; Pugh y Moore (2005). "Not of one mind: mental models of clinical practice guidelines in the Veterans Health Administration." *HSR: Health Services Research* 40(3): 829- 847.
- Johnson-Laird, P. (1983). *Mental models*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, Vol. VIII, Nro. 17 (pp. 37-66).
- Ministerio de Educación de la Nación (2019). *Educación inclusiva; fundamentos y prácticas para la inclusión*. Primera edición. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J. (1994). *Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar*, en: Rodrigo, M.J. (ed.): *Contexto y desarrollo social*, Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M.J. and Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo", en Pozo I. y Monereo C. (comps.). *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI. Santillana. Madrid.
- Rogoff, B. (1997). "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en Wertsch y otros (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. and Topping, K. (2002). "Mutual contributions of individuals, partners, and institutions: planning to remember in girl scout cookie sales." *Social Development* 11(2): 267-289.
- Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Sannino, A., Engeström, Y. y Lemos, M. (2016). "Formative Interventions for Expansive Learning and Transformative Agency", *Journal of the learning sciences*, Vol. XXV, núm. 4, pp. 599-633.
- Vigotsky, L. (1996). *Psicología infantil. Obras escogidas*, vol. 4. Madrid: Visor.