

## EXTENSIÓN CRÍTICA Y DIALÓGICA EN ENTORNOS DE DESIGUALDAD SOCIAL Y TERCERA GENERACIÓN DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL DE LA ACTIVIDAD

Erausquin, Cristina

Facultad de Psicología de UNLP y Facultad de Psicología de UBA  
Correo electrónico para contacto: [cristinaerausquin@yahoo.com.ar](mailto:cristinaerausquin@yahoo.com.ar)

### RESUMEN:

Hace tiempo nos preguntamos qué es y qué no es la Extensión Universitaria, más allá de lo convocante que resulta para los **psicólogos en formación**: pregunta central de investigación en el Proyecto (I+D), Facultad de Psicología 2018-2019, en el que participamos docentes de Psicología Educativa y Prácticas de Enseñanza. En Extensión Universitaria, *profesionales en formación* son convocados (Erausquin, Iglesias et al., 2017; Denegri et al., 2016) a viajar fuera de los muros de la Universidad y apropiarse de la experiencia. Es uno de los tres pilares que sostienen a la Universidad Pública argentina, gratuita, como en pocos lugares del mundo, y ello se remonta a la Reforma Universitaria, en Córdoba, hace 100 años. El trabajo se vincula a intercambios realizados con extensionistas en el marco conjunto de las *VI Jornadas del Mercosur, I Coloquio Regional del Centenario de la Reforma, y Pre Congreso Nacional de Extensión Universitaria de Argentina* (JEM, abril 2018, UNICEN y Universidad Passo Fundo), en Tandil. Confluimos universitarios de diferentes países, para *cruzar fronteras*, más allá de la fragmentación entre disciplinas científico-profesionales. Interrogantes sobre las experiencias fueron formulados e interpelados en implicaciones recíprocas, problematizaciones, nuevos sentidos y reelaboraciones críticas.

En el desarrollo histórico de la Extensión en América Latina, se distinguen dos concepciones de la relación entre universidad y sociedad: un modelo “difusionista-transferencista” y un modelo de “extensión crítica”. La segunda se vincula a tradiciones de educación popular e investigación-acción-participación, cuyo principal sustento teórico y praxiológico se referencia en autores como Freire y Fals Borda. Se propone: 1) establecer procesos integrales y vivientes, situados en contexto, comprometidos con la transformación social, que rompan con la formación profesionalista encapsulada; y 2) contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares, frecuentemente visibilizados como “vulnerables” o “víctimas” que requieren ser tutorados y asistidos. Esos objetivos tienen una *vinculación estructural*: no es posible avanzar en uno sin el otro. Y en esa integralidad, se otorga al vínculo educativo un carácter fundamental en la construcción de nuevas relaciones de saber-poder.

La Extensión Universitaria es también dialógica: en nuestro campo, la Psicología Educativa, requiere puentes de diálogo entre escuelas, familias y universidad; entre diversas perspectivas de la extensión y prácticas profesionalizantes; entre diversos sectores sociales y filiaciones culturales. La práctica dialógica, siguiendo el marco de la Extensión Crítica, con la incorporación de la Ecología de saberes, brindada por de Souza Santos, requiere una mayor precisión y trasciende a las categorías mencionadas. Mayormente refiere a diversos colectivos y organizaciones populares, con sus propios saberes en tanto construcción sociohistóricocultural territorializada y no prevalecen figuras dotadas de mayor institucionalidad y por lo tanto con poder instituyente sobre sujetos y colectivos subalternizados.

Desarrollar aptitud para escuchar lo diferente, saber que tenemos que contar con él, apropiarnos recíprocamente de saberes, “haciendo democracia”, no declamándola, crecer con lo que tenemos en común re-construyendo una *retrotopía*: la “aldea”, el sentido de comunidad

(Bauman, 2017). Habilitando interacciones vitales significativas, desde la escuela, podemos descubrir su valor e inspirarnos para construir futuro.

La *tercera generación* de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, 2001), creada por Leontiev y elaborada por Engeström, desarrolla herramientas para el diálogo, la múltiple perspectiva de diferentes voces y redes de sistemas de actividad interactuantes. Dos sistemas de actividad son su unidad mínima de análisis, para abordar procesos de aprendizaje inter-organizacional, capturando tensiones y contradicciones en sistemas sociales y societales (Chaiklin, 2001).

Supone a la investigación vinculada a la *intervención*, para construir nuevas “instrumentalidades” y, mediante ciclos de *exteriorización-interiorización*, nuevas formas de actividad, con una re-orquestación de los modos de acción, para re-visualizar lo invisibilizado con el aporte de la mirada del Otro. Reelaborando la división del trabajo, la multiplicidad de voces y la re-escritura de la memoria colectiva, para negociar y problematizar guiones, interacciones y relaciones de poder.

El presente trabajo recogerá experiencias clave de universitarios de Psicología, Educación y Trabajo Social, en Proyectos de “Extensión crítica y dialógica”, articulada con la “Tercera Generación de la Teoría de la Actividad”, en escuelas secundarias de La Plata, Berisso y Ensenada, co-configurando con educadores y educandos lazo social, legalidad, “ética del semejante” (Bleichmar, 2008).

En entornos atravesados por desigualdad social, “malestar sobrante”, violencias y desesperanza, des-cubrimos y co-construimos destellos de esperanza y confianza instituyente, con entramados y puentes de interrelaciones colaborativas.

**PALABRAS CLAVE: ÉTICA DEL SEMEJANTE, EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, TEORÍA DE LA ACTIVIDAD, CRUCE DE FRONTERAS**

### **INTRODUCCIÓN:**

La escuela constituye un espacio en el que los actores de la comunidad despliegan el trabajo de acordar con otros intercambios, a partir de los cuales se construye la con-vivencia. Dichas interrelaciones suceden en una trama social compleja, que excede lo desplegado en las escuelas, pero lo incluye y lo involucra. Generalmente, se responde a estos temas desde la urgencia, con acciones fragmentadas, escindidas del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el riesgo del etiquetamiento de los jóvenes en tanto “violentos” y las escuelas como “inseguras”, o “sin solución”. El Proyecto de Extensión Universitaria “Convivencia, Lazo Social y Construcción de Legalidades. Expandiendo Trayectorias y Aprendizajes Significativos en Escuelas Secundarias”, Acreditado y Subsidiado por Universidad Nacional de La Plata, para 2017, siendo la Unidad Ejecutora Facultad de Psicología, y participantes Facultad de Humanidades, Trabajo Social y Liceo V. Mercante. Dirigido por Lic. Adriana Denegri y co-dirigido por Lic. Irina Iglesias. La autora de este trabajo, Prof. Titular de Psicología Educativa, participó como Asesora. Se desarrolló un sistema-interagencial colaborativo con escuelas secundarias de La Plata, Berisso y Ensenada, para favorecer el acceso a la educación de adolescentes y jóvenes, co-configurando tramas de aprendizajes de convivencia, en el marco de la construcción de legalidades y metabolización pedagógica de conflictos. Nos propusimos armar ayudas estratégicas, promoviendo calidad e

inclusión; participación de jóvenes en prácticas culturales relevantes, apropiación de sentidos en experiencias significativas, construcción colectiva de una “cultura de análisis y resolución de problemas” y “huellas” en subjetividades y en sistemas sociales, como “ética del semejante” (Bleichmar, 2008).

### **TEJIDO SOCIAL EN LAS ESCUELAS Y POBLACIONES VULNERABILIZADAS**

Me centraré en algunas reflexiones acerca de las Actividades de Extensión realizadas en el primer ciclo de una escuela secundaria – primero y segundo año - entre Tolosa y Ringuet, – con poblaciones “vulnerabilizadas” (Terigi, 2014).

La condición “vulnerabilizados” – afirma Terigi -, es el resultado histórico y (esperamos) reversible de procesos sociales que producen como efecto la situación de vulnerabilidad: los grupos no “son” vulnerables por alguna condición propia que los haga tales, sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales” (Terigi, 2014, p. 217).

La apuesta fue colaborar en el desarrollo de *interacciones vitales significativas* (Vygotsky, 1924) entre alumnos, entre ellos y sus docentes, y entre nosotros, los extensionistas y ellos. Contribuir a la re-construcción de lazo social, a la configuración del semejante, con co-responsabilidad en el sostenimiento de una Ley que estructure la Vida en común. ¿Pero qué ley? Una ley que habilite a todos a ser parte y tomar su parte en la herencia cultural y material, que les/nos corresponde a todos. El recorrido hizo visible la necesidad urgente y el carácter estratégico del fortalecimiento y desarrollo de *tramas* de trabajo colaborativo, interacciones de implicación recíproca e inter-animación de voces y perspectivas de agentes educativos y actores sociales en diferentes escenarios y sistemas de actividad, como condición para re-fundar ese *sujeto ético*.

Hace pocas horas, un pedagogo, Philippe Meirieu (2008) recordaba, en una conferencia, que en todas las sociedades, antes de que existiera “escuela”, la gente aprendía interactuando entre ellos, unos con otros y entre otros. Todavía hay comunidades en las que algo de ese orden ocurre, pero no gracias a la escuela en su formato moderno. Algo de la *retrotopía* (Bauman, 2017) de la “aldea”, del sentido de comunidad, alienado en la modernidad, y desterrado o deshilvanado en el proyecto apocalíptico del capital de nuestra actualidad, se ha conservado. Porque la “civilización” hasta esas comunidades parece no haber llegado, y por eso sabemos que no ha llegado la escuela. Y ¿cómo han sobrevivido esos pueblos, al margen de la civilización? Precisamente porque han aprendido, entre todos, con los otros, a colaborar unos con otros para aprender a sobrevivir. Y en cambio, la escuela moderna, la que todos nosotros conocemos, nos separa, nos hace competir, nos individualiza. No promueve reflexionar en cadena unos con otros o incluso en contradicción con otros, pensar cada uno qué significa algo para cada uno, al escuchar lo que significa para el otro, detenerse a pensar de nuevo. La escuela moderna sobre todo fragmenta lo que llamamos “comunidad”. El pedagogo nos hizo sonreír con su ironía: si en la escuela dos alumnos se entusiasman en un diálogo entre ellos, se sospecha que debe ser un complot contra el maestro. Entonces, ¿quiénes tienen que aprender a armar lazo, comunidad, entre el pensamiento y la acción, entre experiencia y vida? ¿Los alumnos de 1° año de estas escuelas, que “pasan al acto” y no pueden reflexionar, o nosotros, con años de esas escuelas por las que transitamos, que nos trataron siempre como individuos separados, que se especializaron en *des-armar* el tejido social? ¿Quiénes son más vulnerables? ¿Ellos o nosotros?

La apuesta es construir una ética más allá del disciplinamiento de los cuerpos y la homogeneización de las mentes, más allá del “engaño pedagógico más profundo”, al decir de Vygotsky de pretender lograr la armonía en la convivencia, en base al miedo al castigo y a la humillación. Nos enseñaron a obedecer al “policía interno del alma”, construido en la moralidad desarrollada por la escuela “burguesa”. Sostenía Vygotsky (1924), siguiendo a Spinoza, que enseñar la moral – hoy diríamos “la ética” – no era posible así. Pretender inculcar el bien, con la hipocresía de recitar lo que “es el bien”, para que “otros” lo hagan, sin que alcance al que imparte la norma y el castigo, porque “está más allá del bien y del mal”, eso es “impunidad”. Eso, decía Vygotsky, no sirve más que para generar obedientes y disciplinados, por un lado, y por el otro, transgresores, tal vez con más fortaleza o creatividad, pero destinados a ser marginados y excluidos. Se trata, en cambio, de ayudar a niños y jóvenes a elegir el bien, porque es más bello, de *inspirarlos* para ello, habilitando la pasión, y si es posible que lo descubran con otros a través de interacciones sociales - vitales significativas - (Vygotsky, 1924).

En la escuela, y no sólo en ella, pero sobre todo en ella, porque podrá agregarse la reflexión conjunta, la apropiación recíproca de pensamientos diferentes, que ayuda a expandir las mentes. Con la alegría por descubrir el valor de lo bello en lo bueno y hacerlo con otros, nos convertimos en sujeto ético sin darnos cuenta, como el niño cuando juega, y sin proponérselo ni que se lo propongan, “una regla se convierte en deseo”. Esa construcción se entrelaza, como potencia, en la pasión.

### ÉTICA DEL SEMEJANTE

Silvia Bleichmar – psicoanalista argentina - convocó a ampliar horizontes y complejizar miradas, sin aislar a la escuela – ni a sus violencias – del contexto en que se inserta, buscando causas sociales profundas que nos atraviesan, y hacen que la violencia irrumpa, en la escuela. Su distinción entre *moral* y *ética*, entre práctica y teoría, aproximan su legado a Vygotsky, retomando a Spinoza, en la década de 1920.

*Es la construcción de legalidades, no la puesta de límites – que es correlato, para la infancia, de la demanda por imponer más seguridad en la sociedad –, la que resulta central en la escuela y es la derrota de la impunidad la que brindará garantías de un re-contrato intersubjetivo en la sociedad actual (Bleichmar, 2008, p.16)*

Proclama el *imperativo categórico* de re-fundar la *ética del semejante* y el enorme desafío de hacerlo en una sociedad que, como en Cromagnon, demostró una invisibilizada hostilidad hacia las nuevas generaciones, un abandono tremendo del cuidado por parte del Estado - y de los sectores dominantes de la economía, la política, el mercado -, de las nuevas generaciones. La construcción del *semejante* puede resultar de las más precoces interacciones con el ambiente, a través del desarrollo de modos de identificación con el Otro. En una relación transitiva de carácter positivo respecto al sufrimiento que las propias acciones puedan producirle al otro, o la indiferencia a los sufrimientos que pueda padecer, aun sin intervención propia. La *ética del semejante* instaura las bases genuinas de toda legislación futura, como resguardo contra la destrucción mutua. Tiene que darse la condición de que la legalidad sujete, a la vez que habilite, y a la que se subordinen tanto el que ayuda a comprenderla e instaurarla, como el que la construye, aun en contra de su impulso inmediato. Acontecimientos como los conocidos como Carmen de Patagones y Cromagnon dan cuenta de un proceso severo de *de-subjetivación*, *impunidad* y *resentimiento*, a través de fragmentación social y auto y hetero destrucción. *Esta problemática se*

*inscribe educativamente en el adulto como ausencia de futuro, y en los chicos, como inmediatez* (Bleichmar, 2008).

En nuestro país, se destruyó la *confianza* en la relación pedagógica y en la relación social (Cornu, 1999).

Los adultos que tenían la responsabilidad del cuidado y educación de los más nuevos, los descuidaron, los usaron y hasta los aniquilaron – siglo de dictaduras y “desaparecidos”, sin huellas -. Lo moral se mantiene dentro de la ley de una sociedad; la ética, necesita re-pensar la ley, para convalidar la Ley con igualdad y equidad. Hay una suerte de violencia imprescindible en la pauta de normas. La cuestión es si esa pauta es producto de la arbitrariedad de la autoridad o “te obliga tanto a ti como a mí”. La escuela puede ser *un lugar de recomposición subjetiva* de niños, niñas y jóvenes, pero también tiene que incluir a los adultos. Lo primero a recomponer es un proyecto educativo, que es un proyecto de país, de futuro. Y a los adultos hay que convocarlos para construirlo, ayudarlos a salir de su pasividad o desconcierto.

*“Nuestra tarea no es ponerle un límite a la violencia, sino construir sujetos capaces de definir los límites de la propia violencia y articular su individualidad con el conjunto. Eso es prevención, en relación al “malestar sobrante”. Lo llamo “malestar sobrante”; no es el malestar con que paga un ser humano por estar en la cultura, sino un exceso de malestar producido por frustración, desigualdad, inequidad y mentira. Y no sólo se da en excluidos, sino también en los incluidos. Porque aunque tienen más, ese más no tiene valor simbólico, produce “deshidratación psíquica”, no culpa, sino vacío de sentido” (op.cit, 2008, p.61-62).*

### **PENSANDO EXPERIENCIAS A LA LUZ DE LA EXTENSIÓN CRÍTICA**

Hace tiempo nos preguntamos, en los encuentros con otros universitarios de distintas partes del país, **qué es y qué no es** Extensión Universitaria, más allá de lo que convoca a los **psicólogos en formación**, a recorrer el territorio, la “calle”, en definitiva. Plantean Tommasino y Cano, en la *Revista Masquedós* (2016), que en el desarrollo histórico de la extensión universitaria en América Latina, se pueden distinguir dos concepciones de la relación entre universidad y sociedad: un modelo “difusionista-transferencista”, y un modelo de “extensión crítica”. Paulo Freire (2002) puso en evidencia que se desarrollaban en América Latina dos grandes concepciones de la extensión: una relacionada con la reproducción cultural de la sociedad de clases y sus relaciones de dominación, y otra, orientada a su transformación. Las cosas no siempre aparecen de manera prístina y diferenciada, sino en procesos complejos y contradictorios que, como todos los procesos de conciencia, no son lineales ni unívocos. Insisten los autores (op.cit.) en que, en el modelo “transferencista-difusionista”, hegemónico hoy, se ubica el difusionismo cultural, la transferencia tecnológica y las prácticas asistencialistas y tutoradas. Tienen un sello de unidireccionalidad de lo dominante a lo subalterno, es decir, a lo que está destinado a recibir en forma inerte, como tabula rasa, la impronta de los ganadores en la distribución, de los colonizadores en la conquista. Aun el “aprendizaje en servicio”, de fuerte cuño cristiano, con los “voluntariados” en el acercamiento al prójimo necesitado, no abandona esa unidireccionalidad, con la impronta de la caridad y la beneficencia. Tampoco se despegan el modelo de “responsabilidad social universitaria”, que acerca la universidad a las empresas, atravesadas por la necesidad de demostrar su vinculación con las necesidades de las comunidades, a las que les venden productos y en las que sostienen sus ganancias. Extensión Crítica es interrumpir, subvertir, interpelar la injusticia y la desigualdad en el territorio de nuestra sociedad.

La extensión crítica tiene (Tommasino y Cano, 2016) dos objetivos centrales. Uno vinculado con la formación de los universitarios, que consiste en establecer procesos integrales que rompan con la formación profesionalista encapsulada y alejada de un compromiso social, en el fragmentado disciplinar que las escinde, la “fábrica de profesionales”. Creando, en cambio, como alternativa, procesos formativos integrales y vivientes, situados y en contexto, con universitarios comprometidos con los procesos de transformación de la sociedad. Un segundo objetivo es contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares, visibilizados como “vulnerables” o como “víctimas” que requieren se los tutoree y asista. El sentido del giro hacia “vulnerabilizados” que formula Terigi (2014) es que el participio en lugar del adjetivo, en la enunciación, plantea otra posibilidad que el destino inexorable de la profecía, presentado como déficit inevitable. La formación de profesionales críticos y el empoderamiento de los sectores populares, tienen una *vinculación estructural*: no es posible avanzar en uno sin avanzar en el otro. En la comunicación dialógica entre educador y educando, para Freire, ambos resultan transformados por el proceso de la *praxis*. La proyección de la extensión universitaria no puede no ser política y sin embargo, se suele desplazar hacia lo organizacional y “la pretendida neutralidad política de las ciencias”. Una universidad pública que intente, junto a los sectores populares, crear avances en los procesos de concientización, será combatida por los sectores dominantes. La universidad latinoamericana y la extensión afrontan el desafío de la formación de profesionales críticos y solidarios, con la perspectiva de co-construcción de conocimientos y responsabilidad compartida, junto a movimientos sociales populares. La extensión, si se pretende estratégica, dejando marcas, debe propiciar el diálogo: entre investigación, extensión, enseñanza-aprendizaje y gestión; enfoques y perspectivas de la extensión y prácticas profesionalizantes; heterogeneidad y complejidad de la realidad, contradicciones y conflictos como motores de transformaciones.

*“La integralidad es un esfuerzo por imaginar y construir la universidad como una institución que, a partir de la sociedad de la que forma parte y en diálogo con ella, produzca conocimientos que contribuyan a su transformación. En esos procesos, los universitarios aprenden investigando e interviniendo y se transforman también ellos y la institución.... (Kaplun, 2012, en Loustaunau y Rivera, 2016).*

**¿Cuál es la acción que no hicieron y sienten que falta hacer, si quieren conseguir lo más importante? ¿Y si lo hicieron, cómo lo pueden mejorar?**

Si en nuestro país se vivencian “grietas”, y lo que es peor, se desarrollan, si hay *fracturas* que nos colocan a la defensiva, y hacen ver en el otro una *amenaza*, o alguien a quien humillar, dominar, ¿por qué entre la Universidad y las escuelas deberíamos esperar lo contrario? Enfocamos la *co-implicación* de diferentes voces y acciones en el tejido de tramas de inclusión educativa, y en el fortalecimiento de derechos de niños/as y adolescentes a la salud, a la educación y el desarrollo vital. Afrontando a la vez la necesidad y la dificultad de generar acciones **inter-sectoriales** entre diferentes sistemas sociales de actividad, sin las cuales la inclusión educativa es declamativa pero no genuina. Una **escisión importante** es la siguiente: transfórmase en incompatible, antinómica, frecuentemente, una **ética de implicación** con una **ética dialógica** de la escucha y comprensión de las diferencias de perspectivas, de los distintos posicionamientos de actores-agentes educativos (Erausquin et al., 2017).

En ocasiones, el compromiso con la inclusión en experiencias como las de FINES, por ejemplo, con alumnos jóvenes que buscan su oportunidad, se realiza “en los límites” de la transgresión o la sobre-implicación del *psicólogo en formación*, con un modo marginal de “arañar” una inclusión, un aprendizaje o una acreditación, para los despojados, cortando el diálogo con otros/as agentes educativos, o con instituciones escolares y sus directivos. Se cierra el círculo en

un contrato pedagógico simétrico, horizontal, que aísla, aunque aloja y contiene, en un compromiso individual con la inclusión, ya que se desprende de lo instituido, expulsándose de allí, sin haber fortalecido lo instituyente con lazos de convicción y co-responsabilidad pero también de libertad y pluralidad.

Esas preguntas, de y hacia extensionistas, de latitudes, identidades, diferentes, al habitar espacios en las Jornadas de Extensión, dieron un nuevo giro a la espiral del compartir y re-pensar. Gracias al trabajo en red, durante tres días participamos en paneles, talleres, pero principalmente, fuimos co-constructores de debates con diferentes equipos que interrogaban y disponían otras miradas, intercambiamos maneras de ver y practicar la extensión universitaria. *Pensamos la situación*, desde Lewkowicz, I. (2003). Vázquez, Massini y Gore señalan (2002) *“El conocimiento capaz de convertirse en acción no es el que adquiere una persona sola (...) cuando hablamos de aprendizaje colectivo no estamos utilizando una metáfora; ... un desempeño competente en un contexto determinado, pensado y ejecutado por una o más comunidades o redes de práctica, que interactúan con intereses comunes a lo largo de una historia compartida(...)”* El encuentro dialógico fue proceso de *resonancia*. Guattari (2006) diría que dejamos de ser un “grupo-objeto”, un mero efector de finalidades ya establecidas y nos posicionamos como un “grupo-sujeto”. Nuestro trabajo cotidiano se enmarcó en la experiencia formativa de construcción de *estructuras de inter-agencialidad* (Engeström, 2001) de *cooperación* y de *comunicación reflexiva*, así como el entrecruzamiento de perspectivas en la polifonía de voces y acciones. En la *dialogicidad*, se entramó el análisis y la resolución de problemas, con la apropiación participativa como aprendizaje expansivo en las *trayectorias de profesionalización* para el trabajo en escenarios escolares, a través de aprendizaje-enseñanza, extensión e investigación inter-sectoriales. Se abordó la participación de agentes educativos de ambos sistemas – universidad y escuelas - en la re-apropiación y conmovición de sentidos de su actividad, a través de la *reflexión desde, en y sobre las prácticas* (Schon, 1998) compartidas.

*“Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expropián las cuevas de Alí Babá. Pero quizá desencadenen la alegría de hacer, y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable” (“SON COSAS CHIQUITAS” poema de Eduardo Galeano).*

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Bauman, Z. (2017). *Retrotopía*. Ciudad de Buenos Aires: Paidós. Estado y Sociedad.
- Bleichmar, S. (2008). “Sobre la puesta de límites y la construcción de legalidades” (12-22), “La construcción de legalidades como principio educativo” (23-69). En *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Chaiklin, S. (2001). Cuarta parte. Conclusión. En Chaiklin S. y Lave J. (2001) *Estudiar las Prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio; M. Poggi; D. Korinfeld (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: CEM-Novidades Educativas
- Denegri A.; D’Arcangelo, M.; Fernández Knudsen; M. Centelegue, E., Barloqui, D.; Scabuzzo, A. (2016). *Intersecciones entre Extensión-Investigación. Experiencias de estudiantes de*

psicología en proyectos de extensión en escenarios educativos. VII Congreso Nacional e Extensión Universitaria, Paraná, Entre Ríos, Octubre 2016

- 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
- Erausquin C., Iglesias I., Szychowski A. (2017). "¿Ética de implicación y/o Ética Dialógica? ¿Dilema, desafío o/y potencialidad? Experiencias y narrativas en trayectos formativos de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología". Memorias del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología "Psicología, cultura y nuevas perspectivas". Publicado.
- Freire, P. (2002). *Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Galerna.
- Guattari, F. (2006). "Glosario de esquizoanálisis" en: *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Madrid: Ediciones Traficantes de sueños.
- Lewkowicz, I. (2003). "Suceso, situación, acontecimiento". Inédito Ficha bibliográfica.
- Loustaunau, G. y Rivero A. (2016). Desafíos de la curricularización de la extensión universitaria. En *Revista Masquedós*, N° 1, Año 1, pp.37-45. Secretaría de Extensión UNICEN, Tandil, Argentina.
- 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.
- "SON COSAS CHIQUITAS" poema, frases sueltas, en *Aquarela*, de Eduardo Galeano
- 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 IIPÉ-Unesco.
- Tommasino, H. y Cano A. (2016). "Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay". En *Revista Masquedós*, N° 1, Año 1, pp.9-23. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.
- Vázquez Massini y Gore en "Hacer visible lo invisible". (2002). (Recorte del apartado: "Bienvenida", En: Programa de la VI Jornada de Extensión del MERCOSUR, Tandil 2018)
- 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>