



Ponencia 2

APRENDIZAJE EXPANSIVO Y CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS ENTRE UNIVERSIDADES Y ESCUELAS. EXPERIENCIAS DE PROFESIONALES PSICO-EDUCATIVOS EN FORMACIÓN

Cristina Erasquin

erausquinc@gmail.com

Facultad de Psicología | Universidad de Buenos Aires (UBA)

Resumen

El trabajo retoma el compromiso de desarrollar una red de intercambio de proyectos de investigación, extensión y dispositivos de aprendizaje experiencial, entre Licenciatura y Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), en el marco del Proyecto UBACYT “APROPIACIÓN PARTICIPATIVA Y CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS EN PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN PARA LA INCLUSIÓN, LA CALIDAD Y EL LAZO SOCIAL”, con sede en Facultad de Psicología (UBA). Se exploran narrativas obtenidas en respuesta a *Cuestionarios de Situación Problema de Intervención* administrados a “psicólogos en formación” en prácticas tutoriadas en escenarios escolares. Se utilizan categorías de análisis de enfoques sociohistórico-culturales post-vygotskianos. Se elaboran datos con Matriz de Profesionalización Psico-Educativa y Matriz de Aprendizaje Expansivo, sustentadas en extensa línea de indagación sobre construcción del conocimiento profesional. Experiencias en comunidades de práctica denotan “giros contextualistas y relacionales” en la construcción de sentidos, compatibles con el “giro relacional en la experticia” y el aprendizaje inter-agencial.

Palabras clave: vivencia, sentidos, aprendizajes, inter-agencialidad

Abstract

This work retrieves the commitment to develop a network of exchange between research and extension projects and devices of learning through experience from Courses of Psychology and Psychology Teaching in Buenos Aires University and La Plata University and Educational Sciences at Luján State University, in the frame of UBACYT Research Project entitled: *Participative Appropriation and Construction of Meanings in Intervention Practices for Inclusion*

[7]

and Quality and Making Sense in Education, settled in Psychology Faculty, UBA. Narrations are displayed answering to Questionnaires on Situation-Problems of Intervention administered to *professionals in modeling* through supervised practices in educational stages. Categories of analysis founded in socio-historic-cultural approaches of post-vygotskians authors are used. Data are elaborated with Matrix of Analysis of Psycho-Educational Becoming Professional Process and Matrix of Expansive Learning based in an extensive research line about professional knowledge construction. Modeling and inter-agency learning. Experiences in communities of practice show findings of relational and contextualist shifts in making of meanings compatible with “relational shift in expertise” and “inter-agency learning”.

Keywords: Emotional experience, sense, learning, inter-agency

Introducción

La reelaboración e intercambio de experiencias co-configura el trabajo de tres equipos de Investigación en carreras de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y se organiza desde Proyecto UBACyT 2016-2018 “APROPIACIÓN PARTICIPATIVA Y CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS EN PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN PARA LA INCLUSIÓN, LA CALIDAD Y EL LAZO SOCIAL”, dirigido por Erausquin. Propósito: construir *red de intercambio de indagación* en: a) formación profesional de psicólogos y agentes psico-educativos en conocimientos y valores de inclusión social y educativa, b) intercambio de saberes y experiencias entre Universidad y Escuelas en Proyectos de Extensión y/o Investigación, y dispositivos de *aprendizaje profesional*; c) desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas de alfabetización académico-profesional en escritura de relatorías, para abrir preguntas y problematizar lo dado.

En Psicología Educacional, asignatura obligatoria de la Licenciatura de Psicología, de 5º año, que contempla, en la UNLP, acreditación de una Práctica Profesional Supervisada (PPS), se analizan resultados de respuestas de 34 sujetos, en Cuestionarios (Pre-test) administrados al comienzo del curso, antes de las PPS, y Cuestionarios (Post-test) administrados a los mismos sujetos al cierre, al acreditar la PPS (Proyecto I+D 2016/2017). La comparación de respuestas pre y post, posibilita caracterizar reorganizaciones, entre una “situación problema” en que ha participado un profesional *psi* en una intervención, en la trayectoria previa del relator (Pre test), y una “situación problema” al finalizar la PPS y su participación en un *aprendizaje por medio de la experiencia*, que incluye indagación e intervención (Post test). Se identifican aprendizajes

auto-percibidos, cualidad, motivos, significatividad y alcances, a partir de “giros” de posición del relator en relación a la intervención y las situaciones-problema.

Voces, narraciones, sentidos. La cultura ofrece, a través de diferentes lenguajes, *recursos textuales* (Wertsch, 1999) para una narración sobre uno mismo y sobre cómo uno se percibe realizando una actividad. Una historia narrada es un instrumento cultural para re-crear una representación, entender el mundo social y explicar lo desconocido de la acción e intencionalidad humana (Bruner, 2003). A partir de categorías de *polifonía* y *dialogicidad*, Mikail Bakhtin (1982) planteó que en el diálogo de *voces* las personas se *apropian* de puntos de vista sobre el mundo, en un contexto histórico y cultural. La palabra es siempre en parte de algún otro y una *voz* se construye a partir de la *apropiación* de otras. Así las expresiones de otros se pueblan de las propias intenciones, entre tensiones y negociaciones. (Erausquin y otros, 2017)

Unidades de análisis. Se ha desarrollado cómo la *vivencia*, unidad de análisis creada por Lev Vygotsky (1994), posibilita indagar relaciones entre sujeto y contexto. Explica la forma que las personas tienen de interpretar, valorar y otorgar sentido a la realidad, porque es el espejo del entramado sistémico de aspectos socioculturales y personales (Vygotsky, 1996). El estudio de perspectivas y posicionamientos en las vivencias de los estudiantes resulta central para capturar cambios durante el proceso de formación. Análisis y resolución de problemas configuran aprendizajes genuinos, cuando se experimentan discrepancias entre lo que se desea o necesita y las posibilidades de conseguirlo. Entonces, se realiza un trabajo cognitivo y relacional –sujeto-objeto-otros– para re-pensar la situación, a la vez que *vivenciar* la resonancia emocional y motivacional que impulsa la voluntad de organizarse, junto a otros, para construir un plan de acción para resolver problemas. La participación en prácticas de *profesionalización temprana* constituye una inmersión en la cultura profesional para anticipar e imaginar otras respuestas, más pertinentes en relación a las necesidades actuales, en *comunidades de práctica*. Enfoques SHC posibilitan despegar de una mirada centrada en el déficit individual, para promover una línea de intervención contextual. *Caja de herramientas* para pensar la inherencia estructurante de contextos y situaciones con respecto a desarrollos y aprendizajes, superando fragmentación, para construir tramas e intervenciones con escuelas, familias, comunidades, políticas públicas, con posicionamientos teóricos, éticos y políticos.

Aprendizaje por expansión

Se ha propuesto (Erausquin, 2014) a la Teoría de la Actividad, en sus tres generaciones (Engeström, 2009), como artefacto mediador para el enriquecimiento conceptual y metodológico de la indagación e intervención psico-educativas. La tercera generación desarrolla herramientas para el diálogo, la perspectiva de diferentes voces y las redes de sistemas de actividad inter-

actuantes. Engeström (2001b) toma a dos sistemas de actividad como unidad mínima de análisis, para estudiar el aprendizaje inter-organizacional, capturando tensiones y contradicciones intra e inter- sistemas: “La actividad se realiza mediante una constante negociación, orquestación y lucha entre las distintas metas y perspectivas de los participantes... El objeto de la actividad es un **blanco en movimiento** no reducible a objetivos conscientes a corto plazo” (Engeström en Daniels, 2003: 132).

Yrjö Engeström (2009) expone características del “**aprendizaje expansivo**” desde la configuración en el trabajo:

- a) Es un *aprendizaje transformador*, que amplía objetos compartidos del sistema del trabajo con herramientas, modelos y conceptos nuevos, que tienden a formar instrumentalidades o constelaciones integradas;
- b) Es un *aprendizaje por la experiencia*, que pone a participantes en situaciones que requieren compromiso personal en acciones con artefactos -incluyendo a otros- mientras un modelo de la actividad se va construyendo con su participación;
- c) Es un aprendizaje *horizontal y dialógico* que crea conocimiento y transforma la actividad, cruzando fronteras y atando nudos entre sistemas, agentes, voces;
- d) Es un aprendizaje *subterráneo* que desarrolla nuevos métodos, encarnados y vivientes, sin ser notados, en intersticios de estructuras de actividad que les brindan permanencia, sostén y viabilidad. Lo instituido sirve de ancla para lo nuevo.

El “aprendizaje por expansión” aparece primero en Engeström (1991), para superar el encapsulamiento de la actividad escolar, y se extiende luego a trascender el fraccionado disciplinar, más allá de la atomización del pensamiento y la acción en organizaciones laborales.

En la actividad escolar, propone ir más allá de los textos escolares, articulándolos con contextos:

- a) el contexto de *descubrimiento* -cómo ha sido producido ese saber, para resolver qué problemas, activando el experimentar, modelar, simbolizar, generalizar-, b) el contexto de *práctica* -cómo recrearlo hoy para resolver qué otros problemas, activando relevancia social y compromiso con necesidades y deseos de la comunidad- y c) el contexto de *crítica*, cómo podemos transformar lo dado, crear lo nuevo, introduciendo el resistir, debatir, cuestionar.

El *aprendizaje expansivo* impulsa en docentes, alumnos y otros participantes procesos colaborativos auto-organizativos para transformar el aprendizaje escolar desde *adentro* y *abajo* (Yamazumi, 2009). Lo esencial es que los actores puedan “diseñar e implementar su propio futuro en tanto sus prácticas habituales muestran síntomas de crisis” (Yamazumi, 2009: 256), con el potencial de expansión que adquieren conflictos e insatisfacciones de maestros, estudiantes, padres, cuando son convocados a una concreta transformación de prácticas educativas. *La resistencia no es perturbación accidental sino componente crucial.*

Tercera Generación. A partir de estas conceptualizaciones, indagamos (Erausquin, 2013) *aprendizajes* de Agentes Profesionales *mientras trabajan* en y entre Sistemas de Actividad: *quiénes* son, en sus narrativas, los sujetos del aprendizaje, *qué* aprenden, *cómo* y *por qué*, o *para qué*, articulando esas preguntas (Engeström, 2001b) con cinco principios de *Tercera Generación de la Teoría de la Actividad*: 1.Dos sistemas de actividad en interacción como mínima unidad de análisis; 2.Multivocalidad y polifonía; 3.Historicidad; 4.Contradicciones en el cambio; 5.- Ciclos de aprendizaje expansivo y transformación.

¿*Quiénes son sujetos del aprendizaje?* Los Agentes Psicoeducativos (AP) (Erausquin, 2013) no siempre se perciben a sí mismos como sujetos de aprendizaje. La matriz internalizada – asociada a la teoría del déficit de “recipientes a llenar” – sesga en considerar sólo a niños y adolescentes escolarizados sujetos de aprendizaje. Para los AP (2013), todos los adultos tienen concepciones arraigadas, *no aprenden*, y desde allí es difícil direccionar la intervención hacia sí mismos, hacia colegas de otras disciplinas, o hacia el sistema de actividad, para dejar “marca”.

Revisando la Matriz de Análisis Complejo de Engeström (2001b), el sujeto del aprendizaje y del cambio, el que recupera la memoria social y la potencia estratégica, es un sujeto colectivo. Pero -destaca -, no hallamos al sujeto colectivo esperándonos en ninguna esquina: es el fruto de la construcción de interacciones entre actores de unos mismos y diferentes sistemas, en un proceso en red, atravesando diferencias como oportunidad para apropiación recíproca.

¿*Por qué* aprenden los AP mientras trabajan? La teoría del aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1997) sostiene que aprenden por su participación en prácticas sociales valoradas por la cultura. Y los expertos, ¿con qué motivación, hacen el esfuerzo – pagan el costo narcisístico – de aprender? La teoría de los tres cuartos, de Seth Chaiklin y Marianne Hedegaard (2010) y el giro relacional en la experticia (Edwards, 2010), resultan articulables con *giros contextualistas* en las concepciones del aprendizaje (Baquero, 2002). En toda *experticia* en un dominio (Edward, 2010), tiene que haber un cuarto restante, una sensación de no saber, para buscar en el otro una respuesta a lo que permanece como pregunta; incompletud que movilice búsqueda de perspectivas diferentes, polifonías.

¿Y cómo aprenden? Engeström (2001a), apunta a volver activas las contradicciones, para que no permanezcan enquistadas, escindidos sus polos, promoviendo negociación, convirtiendo visibilización en toma de conciencia: quienes aprenden tienen que aprender lo que aun no está, lo que entre ellos construirán mientras lo aprenden (1987). Problematizando la práctica estandarizada, propia y de los otros, revisando, no sólo el objeto, sino el guión, lo prescripto, lo que ordena y da seguridad, lo (in)visible y naturalizado.

¿Qué aprenden? A “atar y desatar nudos”, (knotworking), co-configurar un nuevo patrón de actividad, entramando con otros saberes, creencias y experiencias, y de-construir nudos: un

cambio en la actividad del sistema desde el inter-sistema. La historización de un sistema es imprescindible, lo mismo que el cruzar fronteras entre sistemas, y entre lo viejo y lo nuevo, para cambiar el objeto de la actividad.

En la Facultad de Psicología de la UNLP, las PPS son prácticas extra áulicas, creadas para introducirse en el quehacer profesional, desarrollando conocimientos, valores, habilidades y destrezas. En Psicología Educativa, se realizan en espacios educativos formales y no formales, y se promueve integración entre docencia, extensión e investigación (Erausquin & Zabaleta, 2014). Constituyen dispositivos de acompañamiento y tutorización del trabajo profesional, compatibles con segunda y tercera generación de Teoría de Actividad (Engeström, 2001b).

Metodología: Se administraron 68 cuestionarios, a 34 Estudiantes, al inicio y al cierre de PPS en Psicología Educativa. “Cuestionario de Situación-Problema de Intervención Psico-Educativa a Estudiantes de Carrera de Psicología antes-después de PPS en Psicología Educativa” (Iglesias y otros., 2016), con larga trayectoria en indagación de equipos UBA y la UNLP, administrado a poblaciones (600) de diferentes unidades académicas, a lo largo de 13 años (Erausquin & Bur, 2017). Preguntas abiertas sobre: a) una situación-problema; b) una intervención, c) herramientas utilizadas y d) resultados alcanzados y a qué los atribuye. Incluye otras preguntas clave para este trabajo: en Pre-test, ¿Qué aprendió el profesional en la experiencia relatada? y ¿Qué espera Ud. aprender en la Práctica Profesional Supervisada?, y en Post-test, ¿Qué es lo que Ud. aprendió en la PPS?, Indique qué fue lo significativo de esta experiencia para Ud. Para el análisis de respuestas a primeras cuatro preguntas, se utiliza “Matriz de Análisis de Profesionalización Psicoeducativa” (Erausquin & Bur, 2017). En este trabajo, para analizar respuestas sobre aprendizajes auto-percibidos y significatividad, se utiliza “Matriz de Análisis del Aprendizaje Expansivo” (Marder & Erausquin, 2015), en base a Teoría de la Actividad.

Preguntas de Indagación: ¿Puede identificarse un “giro contextualista” (Baquero, 2002) en los modelos mentales de profesionales en formación, tanto en la (re)construcción de problemas como en la intervención, entre el inicio y el cierre de la experiencia? ¿En qué dimensiones y ejes de la trayectoria se manifiesta dicho “giro”? ¿Emergen contradicciones entre perspectivas y posicionamientos diversos? ¿Qué condiciones de los dispositivos de práctica favorecen o dificultan el “giro contextualista”? ¿Quiénes, qué, cómo y para qué aprenden, según los actores? ¿Cuál es la significatividad de la experiencia, qué sentido le asignan?

Hallazgos

¿Qué se recoge en las respuestas de 34 sujetos en las PPS en Psicología Educativa, de UNLP, a las preguntas ¿quiénes aprenden, qué, cómo y para qué? Significados relevantes, para seguir pensando. La mayoría de los sujetos en el **Pre-Test** no vinculan en su relato la acción profesional del psicólogo en la escuela a ningún aprendizaje. En el Pre-Test, las narrativas se refieren frecuentemente a prácticas de gabinete, encapsuladas, a un espacio al que es enviado un alumno que “se porta mal” o “que no puede aprender”, como territorio de estigmatización del “individuo con problemas”. Los relatores aparecen en la escena como alumnos, re-significando desde allí ese “efecto” de segregación, de poder y secreto del Gabinete, al que también se citaba frecuentemente a padres, pero nunca se sabía a qué conclusión se llegó o qué objetivo se alcanzó. Cuando se pregunta qué aprendió ese profesional, la respuesta es vacía – todos los otros ítems son respondidos -, o explícitamente escriben “nada”. El relator, “psicólogo en formación” que vuelve a mirar al escenario de su biografía escolar, no incorpora a ese profesional en una perspectiva subjetiva de “estar aprendiendo”. Tampoco en su expectativa sobre lo que espera aprender, amplía la respuesta más allá de “herramientas”. En el **Post-test**, respuestas sobre aprendizaje auto-percibido y su significatividad, cambian. El “psicólogo en formación” se percibe a sí mismo como sujeto de aprendizaje, en una escena multidimensional y polifónica, en la que percibe también a otros actores y agentes en posición, disposición de aprender. Se destaca un aprendizaje vivencial, vinculado al sentir, articulado con conceptos que han sido apropiados en comunidades de práctica, como herramientas mediadoras de una imaginación de alternativas en dirección a la inclusión, a la igualdad, a volver a pensar la autoridad pedagógica, al aprendizaje significativo y relevante de todos. Se articulan aprendizajes teóricos y sobre contextos, su dinámica y estructura. Se vinculan aprendizajes propios con aprendizajes de otros: niños, adolescentes y adultos, directivos, orientadores, docentes, padres. Y en ocasiones, emergen aprendizajes colectivos, inter-agenciales, relacionales. Se destacan heterogeneidad de perspectivas y conflicto, no como perturbador, que tiene que ser reprimido/disciplinado, sino posibilitando visibilizar dimensiones nuevas, construir instrumentalidades. En ocasiones, aparece en Post-test un sistema social de actividad, la escuela, que necesita aprender nuevas formas de ser, actuar, pensar.

Sujeto 1. Pre-test: Realmente no poseo referencias sobre el ámbito educativo como espacio de problematización e intervención de la Psicología. **Post-test:** El profesional aprendió a lidiar con situaciones humanas colectivas, a ocupar ese lugar mediador “entre educador y psicólogo”, del que muchas veces se demandan soluciones rápidas, eficaces, “líquidas” (Bauman): es significativo para mí aprender a ocupar ese lugar, viendo qué y cómo se sitúa la relación entre agentes e instrumentos de mediación. Aprendí a **poner en praxis** un lenguaje conceptual nuevo

(que no había encontrado implementación antes) y a pensar la escuela desde lógicas no tecnicistas o reproductivistas.

Sujeto 2. Pre-test: Lo que creo que puede aprender el profesional es a enriquecerse a partir de la particularidad de cada caso. **Post-test:** Lo que he aprendido es cómo con pequeñas intervenciones se pueden generar efectos productivos. Que hay que ampliar la mirada a la hora de recortar un problema y superar reduccionismos.

Sujeto 3. Pre-test: Espero conocer el rol del psicólogo en el ámbito educativo, pensar cómo intervenir frente a una problemática. Aprender dinámicas de acción del psicólogo en relación con otras disciplinas. **Post-test:** En la práctica pude conocer un campo profesional que desconocía. Aprendí conceptos psicoeducativos que me permitieron expandir mi mirada acerca de la práctica. Aprendí que las problemáticas en el campo educativo son muchas y que las miradas aun persisten categorizando al alumno por un diagnóstico. Que la escuela necesita crecer y perfeccionar sus modos de intervención más grupales que individuales.

Sujeto 4. Pre-test: Espero aprender dinámicas vinculares entre alumnos, docentes y no docentes; y operaciones cognitivas que ponen en juego alumnos y profesores en el proceso enseñanza-aprendizaje **Post-test:** Aprendí sobre la complejidad de las tensiones entre los elementos del triángulo mediacional expandido para abordar un problema. Me sentí inmerso en la dinámica del problema. La demanda de los actores está a flor de piel. En cuanto a los otros participantes, creo que pudieron ver como yo la complejidad de las intervenciones.

Abriendo líneas

El Proyecto de Investigación (I+D) relevó un *giro contextualista* significativo en MMS desarrollados en la PPS, en diversos Ejes de Profesionalización, tanto en construcción de problemas como de intervenciones. Significativa utilización de categorías de análisis de Enfoques S-H-C como *instrumentalidades*. Crece problematización- interrogación acerca de multidimensionalidad de los problemas, perspectivismo y descentración del pensamiento único. Aparece la actividad y la decisión de equipos sobre tareas y objetivos complejos y diferentes articulados. Se incrementa implicación con distancia y objetivación y aumenta especificidad en el campo psico-educativo y apertura interdisciplinaria. La masividad y obligatoriedad del dispositivo pedagógico resultan factores cruciales al indagar condiciones para la expansión de aprendizajes. Al cierre, los profesionales en formación emergen para sí mismos sujetos de aprendizaje, articulando vivencias y conceptos, vinculando lo que aprenden en espacios académicos con lo que experimentan en el territorio escolar- social. Sienten el aprendizaje como *trama* para adentrarse en las mentes de los otros y construir *contexto mental compartido*. Consideran a la escuela un sistema que tiene que aprender a ser de otro modo, con la contribución de todos, porque compromete a todos. El

Instrumento de Reflexión -nombre asignado al Cuestionario en la *apropiación*-, propicia la *desnaturalización de lo dado*, que el enfoque histórico-cultural postula articulable con el protagonismo de actores (Engeström, 1991). El *aprendizaje expansivo* no se alcanza rápidamente: requiere modelar patrones de actividad, concebir objetos y motivos, poner a prueba, consolidar: es la *externalización* que, junto con la *internalización*, completa el ciclo, dejando *marca* en el sistema. Después de una Psicología moderna centrada en la internalización (Engeström, 2001^a), nos debemos la visión de un sujeto colectivo contemporáneo, capaz de producir impacto en contextos, generando cambios e intercambios entre sistemas de actividad.

Referencias bibliográficas

- Bakhtin, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Baquero R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La ‘transmisión’ educativa desde una perspectiva situacional”- En *Perfiles Educativos*. Vol XXIV, pp. 57-75.
- Chaiklin S. y Hedegaard M. (2010) “Supporting Child and School: a Development and Practice-Centered Approach for Professional Practice and Research”. En Daniels H. y otros (eds.) *Vygotsky and Special Needs Education*. London: Continuum International Publishing.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner*. Vol. III. London: Springer.
- Engeström, Y. (1991). “Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning”- En *Learning and Instruction*, Vol. I, pp. 243-259.
- _____ (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 Chaiklin S. y Lave *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (2001b). “Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization”. En *Journal of Education and Work*, 14 (1), pp. 133-156.
- _____ (2009) “The futur of Activity Theory: a rough draft”- En Sannino, Daniels y otros (ed.). *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erausquin C. (2013) “¿Qué Aprenden los Agentes Psico-Educativos cuando Construyen Problemas e Intervenciones sobre Violencias En Escuelas?”. En *Anais del Congreso Interamericano de Psicología SIP*, Brasilia.
- _____ (2014) “La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos”. En *Revista de Psicología Segunda Época*, V. 13, s/p.
- Erausquin C.y Zabaleta V. (2014). “Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras”. En *Revista Ext*, vol. 5, pp. 1-36.



Erausquin C., Sulle A. y García Labandal L. (2016). "La vivencia como unidad de análisis de la conciencia. Sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica". En *Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología UBA. Portal de Publicaciones.

Erausquin C. y Bur R. (2017). *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde la perspectiva sociocultural* [en línea] Recuperado de <<https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/583.pdf>>

Iglesias, I.; Espinel, M.C.; Michele, J.; Roldan, L. A.; Pouler, C.; Miranda, A.; Anastasio, V. (2016) "Giros y "expansión" de aprendizajes en trayectorias de profesionalización psico-educativa.". *Memorias VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* Facultad Psicología: UBA.

Lave J. y Wenger E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.

Rogoff, B. (1997). "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch, J., del Río, P. y Alvarez, A. (1997) (eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicada*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

Vygotsky, L. (1934). "The Problem of the Environment". En Valsiner y Van der Veer *The Vygotsky Reader*, s/d.

_____ (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.

_____ (1999) *La mente en acción*. Argentina: Aique.

