

## INCLUSIÓN SOCIO-EDUCATIVA Y PANDEMIA. APORTES DE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD HISTÓRICO-CULTURAL PARA LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

*SOCIO-EDUCATIONAL INCLUSION AND PANDEMIC. CONTRIBUTIONS OF  
CULTURAL HISTORICAL ACTIVITY THEORY FOR REFLECTIONS ON THE  
EDUCATIONAL PRACTICE*

*Javier Noriega*

Universidad Nacional de La Plata, Argentina  
javiernoriega88@gmail.com



*Cristina Erausquin*

Universidad Nacional de La Plata, Argentina  
erausquinc@gmail.com



Recibido: 31 de julio de 2021  
Aprobado: 1 de octubre de 2021  
Publicado: 31 de diciembre de 2021

Cita sugerida: Noriega, J. y Erausquin, C. (2022). Inclusión socio-educativa y pandemia  
aportes de la teoría de la actividad histórico-cultural para la reflexión sobre la práctica  
educativa. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 1(17), 111-132.

### RESUMEN

El trabajo analiza aportes de la Teoría de la Actividad Histórico Cultural como herramienta de investigación-intervención para acompañar y potenciar los esfuerzos de reflexión sobre la práctica desarrollados por equipos escolares para alcanzar la inclusión educativa, como objetivo de las políticas públicas tanto en la coyuntura provocada por el COVID-19 como a futuro.

Se establece una perspectiva conceptual sobre inclusión psico-socio-educativa en la cual se inscriben los trabajos de la presente línea de indagación, sostenida en sucesivos proyectos de investigación y desarrollo, acreditados y subsidiados en una universidad pública. Se delimitan algunas particularidades

que se han producido en el trabajo institucional para la inclusión psico-socio-educativa, a raíz de las medidas adoptadas por la pandemia del Covid-19.

Se establecen los principales desarrollos de la Teoría de la Actividad Histórico Cultural, delimitando sus conceptos clave a través del recorrido por sus Cuatro Generaciones. Finalmente se describen los Talleres de Reflexión Sobre la Práctica Profesional en Inclusión psico-socio-educativa como una intervención formativa sustentada en dicha teoría, para promover ciclos de aprendizaje expansivo. Esto se perseguirá fomentando agencialidad en los sujetos para cruzar fronteras, tanto profesionales como personales, y moldear objetos/objetivos de actividad, a la vez que formas de trabajo progresivamente más potentes y resilientes en el tiempo.

**Palabras clave:** Teoría de la actividad histórico cultural – Inclusión educativa – Intervención Formativa – Agencia – COVID-19.

## ABSTRACT

The work analyzes contributions of the Cultural Historical Activity Theory as a research-intervention tool to follow and enhance the efforts of reflection on the practice developed by school teams to achieve educational inclusion, as an aim of public policies both in the situation caused by COVID- 19 and in the future.

A conceptual perspective on psycho-socio-educational inclusion is established in which the works of this line of inquiry are registered, sustained in successive research and development projects, accredited and subsidized in a public university. Some particularities that have occurred in the institutional work for psycho-socio-educational inclusion are delimited, as a result of the measures adopted by the Covid-19 pandemic.

The main developments of the Cultural Historical Activity Theory are established, delimiting its key concepts through the journey through its Four Generations. Finally, the Workshops of Reflection on Professional Practice in Psycho-socio-educational Inclusion are described as a formative intervention based on the theory, to promote expansive learning cycles. This will be pursued by promoting agency in the subjects to cross borders, both professional and personal, and shape activity objects/objectives, as well as progressively more powerful and resilient forms of work over time.

**Keywords:** Cultural Historical Activity Theory – Educational Inclusion – Formative Intervention – Agency – COVID-19.

## INTRODUCCIÓN

### **Inclusión psico-socio-educativa desde una perspectiva de derechos**

La inclusión psico-socio-educativa constituye uno de los desafíos actuales más importantes que interpelan continuamente tanto a la comunidad educativa de las instituciones escolares (alumnos, maestros, equipos directivos, equipos orientadores, padres e instituciones de la comunidad) como a la psicología educacional como disciplina estratégica (Erausquin y Bur, 2017).

Existe una multiplicidad de formas de comprender la inclusión psico-socio-educativa e inclusive un conjunto de disciplinas que la abordan con diferentes

perspectivas y alcances de sentido, que pueden ser convergentes en una ampliación del entendimiento de los problemas involucrados (Narodowski, 2008; Terigi, 2014; Gentili, 2011; Elichiry, 2009; Aizencang y Bendersky, 2013; Casal y Néspolo, 2019).

En el siguiente trabajo se conceptualizará a la inclusión acorde a la selección y recontextualización de categorías y marcos epistémicos, convocados para el análisis de datos en investigaciones actuales y previas, realizadas en los Proyectos Bienales de Investigación y Desarrollo (I+D) Acreditados y Subsidiados en los últimos años: "Aprendizaje Expansivo y Construcción de Sentidos de Convivencia en Entramados de Extensión Universitaria en Escuelas" [2018-2019]; "Construcción del Conocimiento Profesional y Apropiación de Prácticas Inclusivas y Estrategias Innovadoras en Escenarios Educativos" [2016-2017]; "Construcción y Apropiación del Conocimiento Profesional de "Psicólogos y Trabajadores Sociales en Formación" para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas en escenarios educativos" [2014-2015], todos desarrollados desde el Laboratorio de Psicología Comunitaria y Políticas Públicas de la Facultad de Psicología de la U.N.L.P. Esta selección y recontextualización, más que perseguir una definición absoluta y total de la inclusión psico-socio-educativa, intenta establecer una perspectiva conceptual en la que inscribir nuestros esfuerzos y en la que construir los planteamientos que cabe hacer al Estado como garante de los derechos educativos de la población.

Se entenderá por inclusión psico-socio-educativa el diseño de estrategias pedagógicas, interdisciplinarias e intersectoriales que, apoyadas en políticas públicas, teorías científicas basadas en la evidencia (Erausquin, 2014), y construcción de sentido por parte de los actores (Erausquin y Basualdo, 2017), garanticen el derecho al desarrollo de todos los sujetos, mediante la promoción de condiciones para el intercambio y apropiación recíproca de perspectivas enriquecidas sobre la vida y el mundo. Implica la creación y el sostén de ambientes capaces de brindar apoyo emocional y cognitivo a los aprendizajes, en los que se construyan con-vivencias y conocimientos, y en los que todos los miembros de una comunidad puedan apropiarse participativamente de significados y sentidos, siendo parte y tomando parte en experiencias educativas, y tramitando metacognitivamente los conflictos que habilitan voces y miradas diferentes.

Una importante cuestión a señalar es que la inclusión psico-socio-educativa parte de la necesidad del reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad de los sujetos en sus diferentes manifestaciones y causas (etnicidad, clase social, género, orientación sexual, lengua, contexto comunitario o familiar, etc.), que empuja a las instituciones educativas a dar respuestas diversificadas ante esta realidad múltiple (Begonia Naranjo, 2019; Garnique, 2012; Azorín-Abellán 2018). Esas respuestas apuntarán, entre otras cosas, a constituir un sistema más equitativo, es decir, un sistema compensador en el cual las desigualdades sean ventajosas para los más desfavorecidos asegurando resultados mínimos comunes a todas y todos (Bolívar, 2005).

La inclusión educativa, tal como es aquí conceptualizada, requiere participación e implicación voluntaria de los actores sociales y educativos en

prácticas educativas donde se generen, sostengan y reclamen políticas públicas capaces de transformar los sistemas sociales de actividad y generar ambientes humanizados para que los sujetos se apropien, en su empoderamiento, del derecho a la educación de todos, niños, niñas y jóvenes. O sea, del derecho de todos a recibir su parte igualitaria en la distribución equitativa del patrimonio cultural de una comunidad. (Erausquin *et. al.*, 2018)

El principio de participación resultará un pilar esencial ya que, al permitir la expresión, la toma de decisiones y el diálogo horizontal, promueve múltiples entendimientos entre niños, niñas y adultos, lo cual brinda conocimiento a los sujetos implicados y les permite sentirse valorados como parte de la comunidad escolar (Serrano-Arenas, Ochoa-Fernandez y Arcos-Miranda 2019).

En el trabajo con inclusión psico-socio-educativa resultará esencial diferenciar:

- Intervenciones que apunten a la inclusión en un sentido restringido, es decir, a actividades particulares realizadas por el equipo conformado entre el Docente de Nivel, el Maestro de Inclusión, y el Acompañante Externo, con el niño-adolescente-joven-adulto con alguna discapacidad, y con el aporte de otros actores como directivos, padres y familiares, eventual equipo terapéutico o psicopedagógico externo. Para que dichos niños-jóvenes-adultos puedan co-construir y transitar trayectorias escolares exitosas y felices, enmarcadas en procesos de socialización y subjetivación enriquecidos, a través de un trabajo interdisciplinario e intersectorial de aprendizaje expansivo y estratégico por parte de todos los actores.

- Intervenciones que apunten a la inclusión en un sentido amplio, es decir a la necesidad – y el mandato ético - de que todos los alumnos de instituciones educativas formales e informales puedan aprender contenidos significativos y valiosos – que hagan alguna diferencia en sus vidas –. A través de la experiencia educativa a lo largo de su trayectoria escolar y vital, cualquiera sea su origen, raza, sexo, género, o zona del territorio que habiten, apuntando simultáneamente a los planos personal, interpersonal e institucional-comunitario, desde lo cognitivo y lo emocional, lo mental y lo corporal, a través de un trabajo interdisciplinario e intersectorial de aprendizaje expansivo y estratégico de todos los actores (Erausquin *et. al.*, 2018).

Para posibilitar intervenciones dentro de las lógicas de inclusión psico-socio-educativa en sentido amplio, es necesario convocar a las potencias (y no al déficit) de los agentes educativos, los actores sociales y los sujetos de desarrollo, de modo de promover articuladamente y de conjunto una concepción que oriente las prácticas (UNESCO, 2008), basándolas en ciertos lineamientos o núcleos duros, sin los cuales serían difíciles de lograr, o de poco alcance, baja intensidad o escasa relevancia (Terigi, 2014):

- Problematizar la escisión/contradicción entre la necesidad de incluir a todos en igualdad de derechos y la diversidad de condiciones en las que viven y crecen, para brindar una educación de calidad simultáneamente para todos.

- Desnaturalizar la atribución de causas de problemas educativos a deficiencias supuestas en la inteligencia de los individuos, o a su pertenencia a contextos familiares y sociales “vulnerables” o “deficitarios” (Baquero, Tenti Fanfani y

Terigi, 2004). Superar el “no estamos formados para eso”, regulando la disponibilidad y la responsabilidad, y poniendo en el centro “qué pasa entre nosotros” en vez de “qué pasa con el otro”.

- Interpelar al programa escolar moderno, que pretendió educar a una diversidad de sujetos y poblaciones con un mismo método, una misma dirección, un mismo ritmo y las mismas metas para todos, partiendo de condiciones de vida y de disponibilidad y acceso a los bienes materiales y simbólicos, crecientemente desiguales (UNESCO, 2008).

- Promover principios de justicia curricular, apoyados por un lado en la primacía ética de las necesidades de los más vulnerables, históricamente (las mujeres, los niños, las minorías étnicas, los inmigrantes, los pobres), y por otro, en la participación horizontal, cooperativa y no jerárquica de todos en múltiples actividades, en las que el aprendizaje de unos se beneficie con la participación de los otros para distribuir equitativamente la herencia cultural construyendo saberes compartidos (Narodowski, 2008).

- Incluir permanentemente la reflexión crítica sobre lo que hacen y lo que les pasa mientras lo hacen, en todos los agentes educativos y actores sociales, a través de un diálogo abierto y estratégico de toda la comunidad escolar (alumnos, docentes y padres), desalentando soluciones rápidas, inmediatas, recetas que sirven para todos y para todo. Esto apunta a coconstruir, en contextos de incertidumbre, no la certeza del futuro utópico, sino entramados de pequeños logros potentes en su capacidad para transformar, seguidos de fuertes impulsos corresponsables, para no dejar caer la potencialidad de ir más allá de lo dado.

- Considerar el derecho a la educación –más allá de su dimensión normativa, ética y política – como expectativas de actuación social que se concretan (o no) en las prácticas cotidianas (Terigi, 2014).

- Reconocer las peculiaridades que adoptan los problemas educativos generales cuando se los analiza en contextos específicos. La exclusión educativa no es un fenómeno general que se muestre de manera uniforme en todos los contextos ni en todos los momentos históricos en los que se despliega el devenir social y cultural.

- Construir entramados (Cazden, 2010) de experiencia educativa, que posibiliten quebrar la escisión en la ciencia y en la escuela modernas (entre jóvenes y adultos, emoción y cognición, pasado y futuro, cotidiano y científico, concreto y abstracto).

- Pensar colectivamente en la necesidad de flexibilizar, desnaturalizar, revisar, los “determinantes duros” del dispositivo escolar moderno, cuando se contraponen a la educación inclusiva, especialmente de individuos, grupos y comunidades “vulnerabilizados” (Terigi, 2014).

Implementar estrategias apoyadas en estos lineamientos requerirá un compromiso ético y político por parte de todo el personal de las instituciones y del sistema en su conjunto. Como señala Bergonia Naranjo (2019), las políticas educativas son reinterpretadas a medida que pasan por los diferentes niveles del sistema educativo, pero es a nivel de las escuelas (especialmente del docente) donde las leyes, normativas, estrategias y planes de acción derivados de las políticas se viabilizan.



Para favorecer estas características del rol del docente inclusivo, resulta imperiosa la capacitación permanente de estos agentes, tanto como intervenciones externas de apoyo que puedan favorecer el compromiso de los mismos (Ezpeleta, 2004; Bolívar, 2010; Nilza Sanchez 2008). Sumado a lo anterior, tanto Sevilla, Martín y Jenaro (2018) como Escarbajal, Corbalán y Orteso (2020) remarcan a su vez la necesidad no sólo de brindar información, sino de asegurar tiempos institucionales y generar espacios para que los agentes escolares puedan reflexionar sobre sus nociones y posiciones, y diseñar estrategias acordes a un marco de referencia común sobre valores de la educación inclusiva.

## DESARROLLO

### **Inclusión socio educativa y pandemia. Crisis y oportunidades**

Resulta difícil desmentir que la coyuntura marcada por la pandemia, el aislamiento social preventivo y obligatorio y las clases virtuales ha empeorado las desigualdades y tensiones ya presentes: falta de acceso a recursos tecnológicos (agravados por el retroceso en políticas de mayor conectividad como el Plan Conectar Igualdad), dificultades de tutores para acompañar los procesos pedagógicos de los niños, prioridad comprensible de algunos grupos familiares en resolver situaciones de supervivencia básica antes que asegurar la educación de los/as niños/as, etc.

El principal desafío de la actual encrucijada con relación a la inclusión socio-educativa puede ubicarse en el hecho de que estas desigualdades impiden el acceso de niños y niñas al sistema educativo, al tener un nulo o casi nulo contacto con la institución durante el momento de clases virtuales. A su vez docentes, familiares y los propios escolares resaltan la vital importancia de la asistencia de niños/as a la institución, como su único contacto con una propuesta pedagógica sistemática.

En este sentido podríamos señalar que la pandemia no sólo ha potenciado la importancia del trabajo de acompañamiento e involucramiento familiar en la educación formal de lo/as niños/as y adolescentes, sino que en varios casos la ha vuelto una condición sine qua non para poder sostener un dispositivo de enseñanza-aprendizaje mínimo. Así, familias y escuelas se han encontrado ante el desafío de intensificar un trabajo conjunto y sistemático que vaya más allá del ingreso/egreso de los/as niños/as a la institución. Los y las docentes han ingresado virtualmente a los espacios privados, las escuelas se han integrado a las rutinas hogareñas y las familias se convirtieron en testigos presenciales de las clases e intermediarios entre alumnos y docentes en las entregas de tareas.

De esta manera, se ha destacado el lugar de la familia en la educación, viéndose potenciado e intensificado su lugar de intermediaria e interlocutora. Si bien este hecho ha sido experimentado con bastante malestar en muchos casos, debido al carácter acelerado y disruptivo de la modificación de la dinámica, el mismo constituye la posibilidad de abordar una dimensión muy importante de la inclusión socio-educativa. Como señalan Calvo, Vertugo y Amor (2016), una política sostenida de inclusión socio-educativa debería inevitablemente implicar

una relación activa y positiva entre todos los agentes involucrados en el proceso educativo, lo que incluye necesariamente a las familias. Una política de este tipo implica diseñar en conjunto qué es lo mejor para el/la niño/a y entre todos determinar qué educación se quiere y hacia dónde avanzar, buscando una en la que todos participen activamente, teniendo el respeto a la diversidad como valor y principio de la acción.

Dentro de las condiciones que favorecen y/o dificultan la inclusión socio-educativa en el actual contexto, la conectividad se presenta como la herramienta eje que posibilita o impide el acceso de todos los niños a la educación. Por un lado, mantener la comunicación vía digital en estas circunstancias ha favorecido un vínculo más estrecho con algunos alumnos, permitiendo trabajos más focalizados y particulares en aquellos casos que lo necesitan. Esto se lleva adelante enviando consignas adaptadas, distintas de las consignas para el grupo clase, a los tutores de los niños con necesidades educativas especiales. Por otro lado, sumadas a las desigualdades en materia de salud, seguridad social, trabajo, vivienda, la desigualdad en el acceso a la conectividad produce en esta situación fuertes dificultades en el acceso a la educación en aquellos sectores más vulnerados.

Ante la exacerbación de las distintas problemáticas que ponen en riesgo el cumplimiento del objetivo de la institución escolar y la imposibilidad de continuar con la práctica educativa tal como venía dándose, aparece la necesidad de repensar prácticas y dispositivos para asegurar el acceso a la educación a todo el alumnado en este contexto. Desde la práctica investigativa e intervencionista, este movimiento podrá ser considerado como una posibilidad de reflexionar y replantear los dispositivos de enseñanza/aprendizajes implementados hasta el momento revisando su efectividad.

### **La teoría de la actividad como herramienta de análisis e intervención**

Dentro de diversas corrientes de estudio del trabajo humano podemos ubicar a la Teoría de la Actividad Histórico Cultural (TAHC) como un programa de investigación e intervención que comenzó a desarrollarse a principios de siglo pasado y que ha sostenido hasta la actualidad una expansión, tanto conceptual como de su campo de aplicación, que le ha permitido abordar progresivamente objetos de actividad humana cada vez más complejos (Erausquin y Larripa, 2008; Sannino, Engeström y Lemos, 2016; Engeström y Saninno, 2020). Apoyada en un principio en estudios e intervenciones relacionadas al aprendizaje individual en niños, la teoría ha ampliado sistemáticamente su campo de intervención llegando a ser aplicada en diversos estudios de equipos de trabajo de una amplia gama de ámbitos (educación, salud, justicia, servicios de correo, organizaciones sociales, emisoras de televisión, entre otras).

Diversos historiadores en la materia coinciden en que es posible delimitar Cuatro Generaciones de esta Teoría, que constituyen a su vez distintos niveles de análisis e intervención de la misma. (Engeström, 2001; Erausquin y Larripa, 2008; Yamazumi, 2006, Wertsch, 2007; Engeström y Saninno, 2020). Cada una de estas generaciones ha ido proponiendo sus propias unidades de análisis

apoyadas en críticas y cambios superadores respecto a la generación anterior, produciendo nuevas síntesis.

La primera generación se centra en el postulado vygotskiano que sostiene que las herramientas son una mediación cultural siempre presente entre el sujeto y el objeto (Vygotsky, 1978; Leontiev, 1981). Aparece aquí la mediación como elemento central ya que estas herramientas son consideradas como lo que permite que el sujeto actúe sobre el mundo, a la vez que se entretujan los procesos individuales y culturales en tensión constante (Wertsch, 2007; Daniels, 2015). Se puede graficar esta interacción de la siguiente forma (Figura 1):

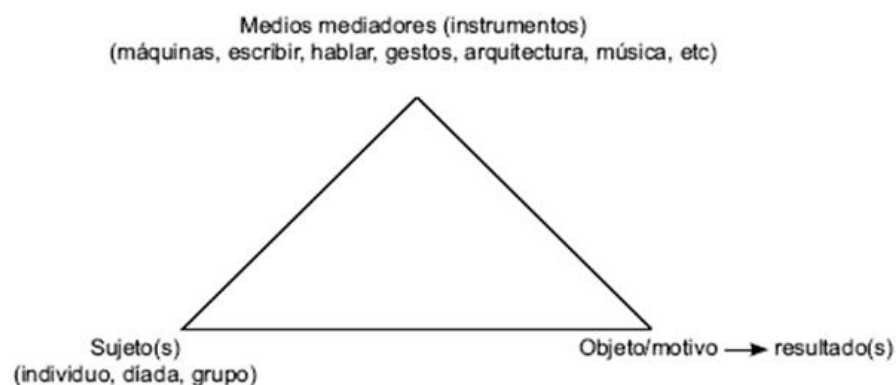


Figura 1. (Fuente Fig 1. First Generation Engeström & Sannino, 2020, Mind, culture & activity, p.4)

La segunda generación de la teoría retomará los desarrollos de Leontiev (1981) y superará dialécticamente la unidad de análisis vygotskyana, que se encuentra limitada a la acción individual. Leontiev explica la diferencia fundamental que hay entre una acción individual y una actividad colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora. La actividad no será reducible a las acciones y operaciones que la componen, ya que son relativamente efímeras y tienen un principio y un fin determinado en el tiempo de los individuos o grupos (Engeström, 2001; Erausquin y Larripa, 2008; Erausquin, 2013). La actividad, en cambio, evoluciona durante períodos de tiempo sociohistórico, adoptando la forma de instituciones y organizaciones.

Yrjo Engeström (1987, en Engeström, 1996) tomará estos trabajos para expandir gráficamente el modelo vygotskiano, creando un modelo que considera al sistema de actividad colectivo como una completa unidad de análisis (Figura 2). En esta expansión de la teoría, el objeto/objetivo de la actividad será el portador del verdadero sentido, motivo y propósito futuro de la actividad, el espacio problema al cual la actividad es dirigida. Por otro lado, el contexto no será incluido meramente como algo que rodea a la actividad sino como una dimensión que está entrelazada en ella y la determina bajo la forma de reglas, comunidades y divisiones de trabajo que aportan premisas y restricciones para que los sujetos alcancen el objetivo colectivo (Postholm, 2014; Yamazumi, 2006).



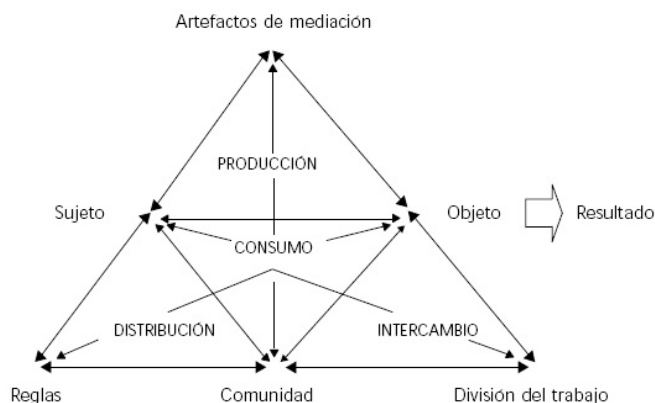


Figura 2. (Fuente Fig. 2: Activity System Engeström & Sannino, 2020, Mind, culture & activity, p. 6)

La tercera generación de Teoría de la Actividad es desarrollada a partir del inicio del año 2000 con el objeto de estudiar los procesos de aprendizaje (conceptualizados como aprendizaje expansivo) y desarrollo que emergen en contextos institucionales de prácticas cultural e históricamente mediadas de una sociedad. Se pondrá foco especialmente en el diálogo, las múltiples perspectivas, y las redes de interacción entre distintos sistemas de actividad (Cole y Engeström, 2001; Yamazumi, 2006).

Desde este enfoque, para analizar y dar respuesta a interrogantes del trabajo teórico investigativo con cada situación concreta, la unidad mínima de análisis es la actividad (conjunta, mediada y orientada hacia objetivos), desplegada por y entre dos sistemas de actividad interrelacionados (Figura 3).

Esto posibilita estudiar procesos de aprendizaje interorganizacional, capturando aspectos no abordados por la segunda generación, como tensiones y contradicciones que se producen dentro y (principalmente) entre sistemas de actividad a causa de los distintos puntos de vista y diversas voces que pueden ser contradictorias o complementarias y constituyen un acervo para el estudio del funcionamiento y los conflictos del meta-sistema (Engeström, 2001, 2008; Erausquin y Larripa, 2008).

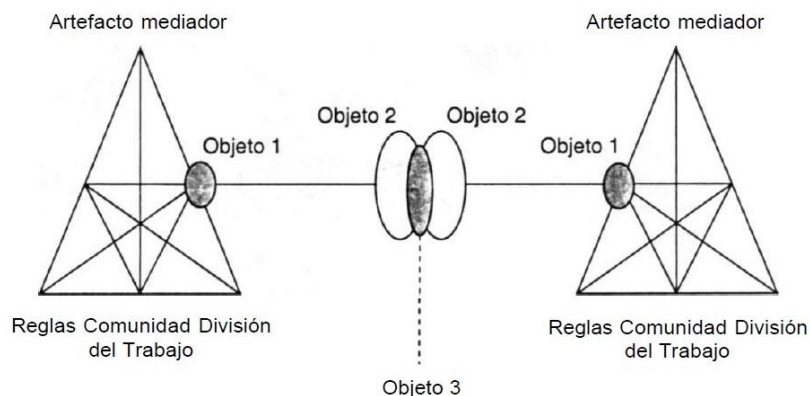


Figura 3. (Fuente Fig. 3: A constellation of activity systems Engeström & Sannino, 2020, Mind, culture & activity.p.9)

Finalmente emerge una cuarta generación, como expansión de la teoría, que comienza a delinearse en el año 2008 formalizándolo Engeström y Sannino en 2020 como desarrollo de la Escuela de Helsinki o Escuela de Finlandia (2020). Según los autores esta última expansión se ve motorizada por las transformaciones radicales de los objetos de la actividad humana en los últimos tiempos. La principal preocupación de la última generación de la teoría es el aporte de una unidad de análisis que permita estudiar coaliciones de actividades que implican una gran variedad de actores trabajando en múltiples niveles jerárquicos (locales, regionales, nacionales, globales, etc.) y con formas de trabajo cualitativamente diferentes, las cuales no pueden ser representadas simplemente añadiendo más sistemas de actividad a la unidad de la tercera generación. Es de esta manera que se plantea un doble cambio cualitativo en la teoría: 1) una construcción de unidades alrededor de objetos que afecten las vidas de las personas a través del cruce de fronteras y 2) un cambio de énfasis desde las relaciones estructurales hacia un énfasis en los desarrollos temporales.

Así, la nueva unidad de análisis pondrá el foco simultáneamente en las dinámicas relativamente independientes de múltiples ciclos de aprendizaje expansivo, que se fusionan dentro y a través de actividades a la vez que en su interdependencia. De esta forma se da mayor lugar a la incertidumbre, corriéndose de la dialéctica teleológica. Podríamos pensar estos nuevos ciclos como un magma que va tomando diversas formas (Figura 4).

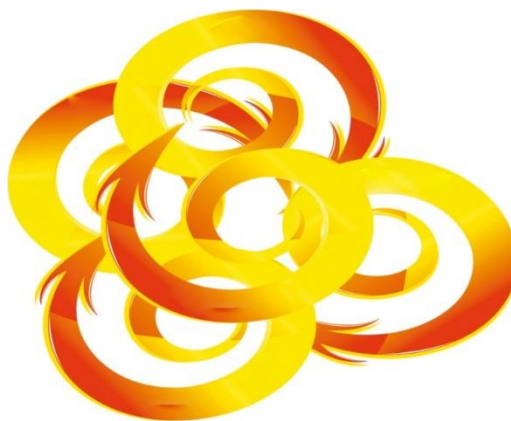


Figura 4 (Fuente: Fig. 6. Coalescing cycles of expansive. Engestrom & Sannino, 2020, Mind, culture & activity. p.12).

A partir de lo anterior, esta última generación de la teoría tomará como unidad de análisis ya no a los sistemas de actividad interconectados sino a la fusión de distintos ciclos de aprendizaje expansivo, que se dan a través del tiempo y en distintos niveles jerárquicos, estudiando su interrelación, su dispersión, sus avances y contratiempos.

Es necesario aclarar que las expansiones de la teoría no anulan la aplicación de sus desarrollos previos, sino que pueden utilizarse discrecionalmente dependiendo del objeto/objetivo de la actividad del sistema estudiado y del nivel de análisis que se esté enfocando.

Como fue mencionado anteriormente, la Teoría de la Actividad es desarrollada para estudiar los procesos de aprendizaje (expansivo) y desarrollo que emergen en contextos institucionales de prácticas cultural e históricamente mediadas dentro de una comunidad (Cole y Engeström, 2001; Yamazumi, 2006).

Para eso, el análisis de la actividad se enfocará principalmente en su objeto/objetivo, entendido como un aspecto de la realidad que se relaciona con necesidades de los sujetos y es dotado de sentido y poder motivacional por parte de los mismos. A partir de esto, el objeto/objetivo podrá transformarse en resultados con ayuda de herramientas internas y externas, es decir, instrumentos mediacionales y signos (Oswald y Perold, 2011; Sannino, Engeström y Lemos, 2016).

Cuando se trata de aplicar la teoría a la investigación de las expansiones de sistemas de actividad en interacción, Engeström (2001) plantea 4 preguntas a ser respondidas: 1. ¿Quiénes son los sujetos de aprendizaje? 2. ¿Por qué aprenden? 3. ¿Qué es lo que aprenden? 4. ¿Cómo aprenden? A la vez plantea cinco principios a ser considerados en el trabajo teórico investigativo enmarcado dentro de la Teoría de la Actividad (Engeström, 2001, 2008):

- 1) La principal unidad de análisis será un sistema de actividad colectiva en conjunto con otro/s, aportando contexto y significado a acontecimientos individuales aparentemente aleatorios.
- 2) Dentro de estos se buscará una multiplicidad de voces y posiciones generadas a partir de la división del trabajo, las cuales, al exigir negociaciones, son posibles fuentes de innovación.
- 3) Los sistemas de actividad y sus componentes deben ser comprendidos teniendo en cuenta tanto la historia local de la actividad y sus objetos, así como la historia de las ideas que están por detrás.
- 4) Las contradicciones internas del sistema acumuladas históricamente podrán analizarse como fuente de desorganización, innovación, cambio y desarrollo de ese sistema, incluidos sus participantes individuales.
- 5) Los sistemas de actividad son susceptibles de realizar transformaciones expansivas a través de esfuerzos colectivos y deliberados por superar las contradicciones acumuladas.

En relación a estos cinco principios rectores, Engeström (2001, 2008) señala que hay tres conceptos claves para entender esta teoría. Un concepto central de la teoría sería el de contradicción considerada la llave para entender tanto los problemas que surgen como sus posibles soluciones. Si bien las contradicciones son tomadas dentro de la Teoría de la Actividad como el principal motor de cambio, solamente aquellas que han sido acumuladas históricamente poseerán esta potencia. Estas últimas deben ser diferenciadas de aquellas situaciones no deseadas que pueden encontrarse más superficialmente bajo la forma de tensiones y problemas situados a nivel de las acciones a corto plazo y no del sistema de actividad (Roth y Lee, 2007; Engeström y Sannino, 2010).

Cuando las tensiones estructurales aumentan, los sistemas se ven obligados a realizar un trabajo con las mismas, que consiste en el atravesamiento por una zona de desarrollo próximo. Este concepto, propuesto inicialmente por Lev Vygotsky (1978) al analizar el desarrollo ontogenético del niño, es retomado

por Engeström (2008) en un sentido expandido. Este último propone una analogía entre el desarrollo próximo en un niño (lo que puede hacer con ayuda de otro/s pero no por sí mismo) y “el potencial de un sistema colectivo de actividad en interacción con otro sistema de actividad, ambos en apoyo y en competencia mutua” (2008, p. 5). La zona de desarrollo próximo en relación a los sistemas de actividad será tomada como un espacio o terreno de actividad a ser explorado y atravesado por los sujetos participantes de los sistemas en juego, que no debe confundirse con una fase final a ser alcanzada (Engeström, 2008; Engeström y Saninno, 2010).

Los autores aclaran que esa zona nunca constituye un espacio vacío, sino que debe ser considerada como un espacio multidimensional que posee tensiones, surcos, fronteras, herramientas y procedimientos preexistentes, inherentemente contradictorios con un pesado contenido histórico y de poder. La posibilidad de atravesar la zona de desarrollo próximo por parte de los sujetos requerirá el reconocimiento y trabajo de la agencia expansiva de los mismos, a través del empleo tanto de artefactos externos marcados por significados como de objetos mediadores en el diseño de futuros alternativos (Engeström y Saninno, 2010).

El trabajo con las contradicciones al atravesar una zona de desarrollo próximo permitirá a un equipo planificar y generar innovaciones dentro del sistema de actividad. Una innovación será un intento intencional de alguno o algunos participantes de ir más allá del guion (script) establecido, para generar mejores respuestas (Engeström, 2008, 2009). Lo importante aquí, no es tanto la eficacia y efectividad de esa nueva respuesta, sino la capacidad de ir más allá del guión establecido, lo cual indica una insuficiencia del estado actual del sistema que debe ser superado.

Entonces, el manejo de las perturbaciones y las innovaciones constituyen dos procesos entrelazados que servirán como indicadores y delimitadores de la zona de desarrollo próximo a atravesar y explorar dentro de un proceso de aprendizaje expansivo (Engeström, 2009). El aprendizaje expansivo podría definirse como un tipo de aprendizaje donde los sujetos involucrados, al tomar contacto con las contradicciones del sistema, 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).

El resultado de este aprendizaje será un objeto y concepto de la actividad radicalmente nuevos, más amplios y complejos (Engeström, 2001; Engeström, 2008; Engeström y Saninno, 2010; Saninno, Engeström y Lahikainen, 2016; Oswald y Perold, 2007). Como señalan Saninno, Engeström y Lahikainen (2016), el aprendizaje expansivo implica redescubrir qué es la misma actividad y cuál es su propósito.

Es así que este proceso de formación de un objeto expandido (correlacionado a un nuevo patrón de actividad) requiere cuestionamiento y ruptura de las limitaciones del sistema actual. Tal proceso no puede ser llevado adelante por un solo individuo, sino que puede realizarse si se presenta en los

sujetos un nuevo tipo de agencia distribuida, colectiva, transformativa e interrelacional (Engeström y Saninno, 2010; Saninno, Engeström y Lemos, 2016). Esta agencia distribuida o estructura de inter-agencialidad desarrolla la habilidad de los participantes de darle forma colaborativa al sistema que habitan, traer conocimientos relacionados a sus roles en otros sistemas y convertirse finalmente en autores del nuevo patrón de actividad (Saninno, Engeström y Lahikainen, 2016). Este tipo de habilidad creciente y multiplicadora, en los participantes, es el resultado más deseado por el aprendizaje expansivo, y puede aparecer bajo diversas formas, que van desde propuestas novedosas a resistencias frente a las intervenciones (Engeström y Saninno, 2010). Los y las docentes de una escuela convocan experiencias y aprendizajes recogidos en otras escuelas, familiares recuperan apoyos en los conocimientos y la creatividad de los niños para resolver problemas del cotidiano, los orientadores su percepción de motivaciones y sentidos que se anudan en vínculos e intereses de niños/as; y sobre esas bases, emergen resistencias y también innovaciones.

Desde esta teoría, cuando se habla de inter-agencialidad en las organizaciones se diferencian tres tipos de estructuras: coordinación, cooperación y comunicación reflexiva (Engeström y Kerosuo, 2007; Engeström, 2008; Warmington y Leadbetter, 2013). La coordinación refiere a diversas acciones encapsuladas que forman una actividad, donde cada agente tendrá sus propios objetivos asignados, sin superponerse con otros agentes, pero sin trabajar con ellos. En la cooperación, los agentes trabajarán de manera conjunta en la resolución de un problema particular, pero sin cuestionar las estructuras de actividad que dispone un guión indiscutible. Será dentro de una comunicación reflexiva que los agentes podrán ser críticos de sus propias prácticas, trabajar interdisciplinariamente y, de ser conveniente, modificar las estructuras de actividad.

Resumiendo, la TAHC busca generar y estudiar procesos de aprendizaje expansivo (o los obstáculos para su producción) y que los sujetos puedan trabajar mediante comunicación reflexiva sobre las contradicciones presentes en el sistema de actividad que habitan, al explorar una zona de desarrollo próximo donde cruzan fronteras profesionales y personales, culminando en el modelaje de un nuevo objeto/objetivo del sistema. Las contradicciones aparecerán como indicadores de perturbaciones a ser superadas y la zona de desarrollo próximo se conformará en base al potencial que existe de superar dichas contradicciones para generar procesos aprendizaje expansivo.

### **Los talleres de reflexión sobre la práctica como estrategia de intervención basada en la TAHC**

Como ha sido mencionado anteriormente, la situación que atraviesan las instituciones escolares ha aumentado indudablemente las tensiones dentro de las mismas como sistemas de actividad, dificultando aún más lograr la inclusión educativa como objetivo. Tanto la incapacidad de continuar en una inercia reproductiva (Engeström, 2008) como el aumento de las contradicciones, obligan a los miembros del sistema – integrantes del equipo directivo, el equipo de orientación y el equipo docente - a realizar movimientos para poder sostener su



actividad, que podrán ser acompañados y analizados desde la práctica investigativa.

La Teoría de la Actividad ha sido desde el principio un abordaje intervencionista, en el cual la actividad es estudiada en relación al cambio y al aprendizaje (Sannino, 2010; Oswald y Perold, 2011). En este sentido el potencial intervencionista de esta tradición se ha desarrollado a través de programas de investigación que apuntan a la fusión entre esfuerzos de transformación práctica e investigaciones rigurosas que los acompañan constantemente (Saninno, Engeström y Lemos, 2016).

Es así como los talleres de reflexión conjunta sobre la práctica se perfilan como una metodología de investigación-intervención basada en la técnica de Laboratorio de Cambio de la TAHC (Engeström, 1996; Sannino, Engeström y Lemos, 2016; Engeström y Sannino, 2010 Sannino, Engeström y Lahikainen, 2016), que conforma un artefacto mediador para el desarrollo de movimientos de las instituciones educativas hacia la inclusión psico-socio-educativa. Los talleres se desarrollarán como un conjunto sistemático de encuentros entre las personas que forman parte de la institución educativa, en tanto sistema de actividad constituido por diversos subsistemas (equipo docente, equipo de orientación escolar y equipo directivo). En ellos, se buscará generar o favorecer reflexiones individuales y colectivas que tiendan a visibilizar las contradicciones (acumuladas históricamente) presentes en el sistema y modelar un nuevo objetivo del mismo. Para esto se buscará movilizar conceptos y principios surgidos desde la Teoría de la Actividad, que servirán como instrumentos mediadores en la búsqueda de nuevas soluciones. En este sentido, dentro de los talleres, los miembros del equipo escolar son convocados a reflexionar sobre cuáles son sus herramientas, su división de tareas, sus reglas, y con qué otros sistemas de actividad necesariamente interactúan en la persecución de su objetivo educativo.

En las sesiones de trabajo, se buscará diseñar el nuevo objeto de actividad a través del análisis de contradicciones históricas (tales como la falta de coordinación con la familia como sistema de actividad, por ejemplo) y las perturbaciones actuales (tales como la necesidad de propuestas pedagógicas virtuales). El objetivo final de estas intervenciones es favorecer cuestionamientos colaborativos, que lleven a generar formas de actividad nuevas y expandidas, que sean útiles en las circunstancias actuales, pero dejen huellas duraderas en el sistema. Este proceso tendrá lugar tanto en una dimensión horizontal de diálogo y re-orquestación de las voces que contienen los sistemas de actividad, como en una dimensión vertical jerárquica del desarrollo del conocimiento (Engeström, 2008; Erausquin y Larripa, 2008).

Para lograrlo, este tipo de intervención se encuentra apoyada en dos principios epistemológicos: ascenso de lo abstracto a lo concreto y doble estimulación (Cole y Engeström, 2018; Davydov, 2008; Sannino, Engeström y Lemos, 2016).

Ascender de lo abstracto a lo concreto implica una experimentación práctica con la situación problemática, conectándola con sus orígenes histórico-genéticos y abstrayendo de ello una relación explicativa básica que abra

posibilidades de explicación, aplicación práctica y soluciones creativas (Davydov, 2008). Para esto se propone en los talleres pensar ciertas contradicciones emergidas de las narrativas experienciales y luego plantear problemáticas específicas de intervención que hayan sucedido y registrado, para repensar posibles formas de abordaje.

La doble estimulación constituye, según Engeström (2008) el mecanismo esencial para construir agencia y voluntad mediante el trabajo con artefactos externos como poderosos signos mediadores. Este mecanismo, también recuperado de desarrollos vygotskianos para el trabajo con el aprendizaje individual, consiste en la presentación a los sujetos de dos elementos que en conjunto motorizan y encausan el trabajo colaborativo.

El primero está constituido por contradicciones manifestadas en incidentes críticos y problemas recientes relevados por los investigadores. En los talleres propuestos, estos datos son explorados mediante un instrumento de reflexión sobre la práctica en situaciones problemáticas significativas de inclusión socio-educativa (ocurridas desde el inicio de la pandemia hasta el momento actual) que es administrado a los miembros del equipo escolar (Erausquin, 2019; Sannino, Engeström y Lemos, 2016). El instrumento releva datos concretos sobre aquello que los participantes consideran una situación problema significativa referente a la inclusión socio-educativa, especificando objetivos, herramientas y resultados obtenidos. A su vez el instrumento permite a los participantes expresar en la respuesta sobre la intervención aspectos significativos y movilizantes de su práctica, abordando así aspectos subjetivos y particulares de la actividad.

Luego de este primer estímulo problematizador, se presenta siempre un artefacto mediador novedoso que pueda utilizarse para resolverlo. Según estos autores dicho artefacto nunca debe presentarse en una forma totalmente acabada, como un artefacto a aplicar directamente, sino que debería constituir un elemento estimulador de una solución particular y novedosa que emerge del grupo o de algún participante y es retomada por el grupo. Como artefacto mediador se plantea utilizar categorías teórico-conceptuales sobre inclusión que amplíen la mirada y las posibilidades de solución, así como herramientas presentes en las normativas, comunicaciones y documentos expedidos por la gestión educativa estatal.

La recuperación de las normativas y comunicados responde a la importancia señalada por Engeström (2008) de las prácticas de historización de los sistemas de actividad. En las organizaciones, la memoria tiende a fracturarse, perdiéndose así registros de problemas a los que se enfrentó el sistema, sus causas y los intentos previos de solucionarlo. De esta forma, si aparecieran problemas similares a otros ocurridos en el pasado, dicha fractura impediría que la historia sirviera como ejemplo en la resolución esa problemática. El autor resalta que para evitar esto, una herramienta fértil es re-mediatizar la memoria secundaria para recuperar el pasado del sistema de actividad y aumentar su alcance histórico, intentando salir de la mera percepción de un solo agente (Engeström, 2008). La memoria secundaria refiere a otros momentos de ese mismo sistema de actividad construido históricamente. Se buscará entonces vincular la historización con alternativas estratégicas de intervención que dejen

“marca” en el sistema, promoviendo ciclos de aprendizaje expansivo a través de un proceso reflexivo colectivo (Engeström, 2008).

Lo que se plantea es explorar regularidades de estructuras sociales de la memoria y el olvido del sistema de actividad, proponiendo modificaciones a partir de las contradicciones emergentes. Estas últimas resultarán modificables siempre y cuando sean sujetos colectivos aquellos que emprendan la revisibilización de la historia y que se replanteen el futuro del sistema mediante el diálogo y la discusión.

Como los sujetos del sistema de actividad nunca pertenecen a un sistema de actividad único, ya que participan de numerosos sistemas de actividad cumpliendo diversos roles, estarán dotados de una gran variedad de artefactos externos al sistema con el cual se está trabajando. El trabajo producido durante los talleres deberá promover y potenciar la aparición de estos artefactos externos, durante el movimiento a través de la Zona de Desarrollo próximo, favoreciendo así lo que Engeström (2008) llama “cruce de fronteras” entre sistemas de actividad para el trabajo con las contradicciones.

En este trabajo intensivo y dialógico sobre las contradicciones y sobre la memoria secundaria de los sistemas de actividad, se apunta a lograr resultados en tres dimensiones resaltadas por Saninno, Engeström y Lemos (2016): en primer lugar la continuidad y el desarrollo de la solución creada en el sitio de intervención (continuidad local); en segundo lugar, la adopción y el desarrollo posterior de la intervención en otros sitios y contextos culturales dentro del dominio de actividad dado (apropiación de dominio); por último la utilización y desarrollo de métodos de análisis surgidos en esa intervención por parte de otras intervenciones e investigaciones posteriores (apropiación del método).

## CONCLUSIÓN

La pandemia del Covid-19 ha aumentado las tensiones dentro de las instituciones educativas como sistemas de actividad, obligando a sus miembros a realizar trabajos de modificación y reflexión inéditos para lograr sostener dispositivos de enseñanza/aprendizaje inclusivos con su alumnado bajo ese nuevo panorama. Estos movimientos de aprendizaje expansivo pueden ser acompañados y potenciados por la práctica investigativa. Para ello, la Teoría de la Actividad se ha consolidado como una herramienta de investigación-intervención que permite aproximarse a los grupos y organizaciones con el fin de lograr, a partir de las intervenciones propuestas, conseguir mejoras en los sistemas de actividad.

El desafío de crear políticas públicas integrales e intersectoriales en la región requiere equipos que puedan lograr alcanzar sus objetivos, a la vez que llevar acciones coordinadas con otros sectores locales y de distintos niveles de complejidad y territorialidad.

Intervenciones como las planteadas en este trabajo, llevadas adelante de manera sistemática por equipos que desarrollan su labor en instituciones estatales, podrían aprovechar los movimientos iniciados en la situación generada por el Covid-19 y promover ciclos de aprendizaje expansivo, fomentando agencialidad en los sujetos para cruzar fronteras tanto profesionales como

personales y moldear objetos/objetivos de actividad y formas de trabajo progresivamente más fuertes y resilientes en el tiempo.

Si bien las intervenciones mencionadas en este trabajo abordan la inclusión desde el nivel de análisis de las instituciones educativas, se entiende que la multidimensionalidad de la inclusión socio-educativa (que se articula con problemáticas de salud, trabajo, justicia, ambiente y otros) requiere a su vez distintos sectores del Estado trabajando de manera interdisciplinaria e intersectorial. En este sentido, de acuerdo a los planteos de la última generación de la TAHC, intervenciones institucionales como la planteada siguen requiriendo una apertura hacia la interrelación y cruce de fronteras entre distintos espacios y sistemas de abordaje integral y diversificado, con distintos objetos parciales, pero enmarcados dentro de la misma problemática: la inclusión social y educativa. Por ejemplo, entre agentes vinculados al área de justicia, como los servicios locales en la prevención de violencias y la habilitación del derecho; al área de desarrollo, que posibiliten acceso a vivienda digna y alimentación sana; al área de salud, en el abordaje preventivo de enfermedades, todos exigidos de interrelacionarse en el fortalecimiento del vínculo entre el niño y la escuela, y en ese marco, la continuidad pedagógica.

También se mantiene así una apertura hacia intervenciones de carácter más global que generen continuidad local, apropiación de dominio y apropiación de método. Llevando ejemplos de resoluciones y participantes del nivel institucional como estímulo hacia otro nivel, el regional, utilizando experiencias de niveles inferiores para el modelaje de soluciones a mayor escala. Con esto se buscaría fortalecer la interrelación y fusión entre los distintos *ciclos de aprendizaje expansivo*, donde los distintos actores, motivados por los distintos objetos parciales, puedan debatir, negociar y diseñar en conjunto el objeto global emergente. Esto necesitará suficiente coherencia, estabilidad y fuerza motivacional para generar una actividad colectiva resiliente, la cual sólo será alcanzada mediante la promoción constante de *agencia expansiva* en los sujetos.

De esta manera la TAHC emerge como una herramienta potente para aportar al fortalecimiento del trabajo coordinado de *intervenciones formativas* que pongan en contacto los *ciclos de aprendizaje expansivo* de los distintos niveles, favoreciendo el diálogo, la confianza y la colaboración entre diferentes sistemas de actividad y sus actores, con cruces de fronteras profesionales, funcionales y administrativas tanto horizontal como verticalmente. La desigualdad socio-educativa es un objeto socialmente contradictorio y lleno de tensiones, que requiere grandes inversiones de dinero, junto a transformaciones extensivas de mentalidades, prácticas y arreglos materiales. Intervenciones como las planteadas no resultan sencillas de implementar, pero pueden aportar datos y herramientas importantes para el fortalecimiento de las políticas públicas estatales tendientes a generar espacios más inclusivos para los ciudadanos.

## REFERENCIAS

- Aizencang N. y Bendersky B. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Manantial.
- Azorín-Abellán, C. (2018). The Journey towards Inclusion: Exploring the Response of Teachers to the Challenge of Diversity in Schools. *Revista Colombiana de Educación*, (75), 39-58.
- Baquero, R.; Tenti Fanfani, E. y Terigi, F. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. *Novedades Educativas*, (168), 18-31.
- Begonia Naranjo, G. (2019). Educar en y para la Diversidad de Alumnos en Aulas de Escuelas Primarias de la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 209-225.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69. <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>
- Calvo, M.; Vertugo, M. y Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Casal, V. y Néspolo, M.J. (comps) (2019). *Formación de educadores para la inclusión educativa. Posiciones, miradas, recorridos y experiencias*. Lugar Editorial.
- Cazden C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (comps.). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*, 61-80. Manantial.
- Cole, M. y Engestrom, Y. (2001) Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, 27-55. Amorrortu.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2018). Cultural-Historical approaches to designing for devolepment. En J. Valsiner y A. Rosa (eds.) *The handbook of Socio-Cultural Psychology*, 484-508. Cambridge University Press.
- Daniels, H. (2015). Mediation: An expansion of the socio-cultural gaze. *History of the Human Sciences*, 28(2), 34-50.
- Davydov, V. (2008). *Problems of developmental instruction: A theoretical and experimental psychological study*. Nova Science Publishers.
- Elichiry, N. (2009). *Inclusión Educativa. Investigaciones y Experiencias en Psicología Educativa*. JVE Ediciones.
- Engeström, Y. (1996). 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, S. (comps.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, 78-118. Amorrortu.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. y Kerosuo, H. (2007). From workplace learning to inter-organizational learning and back: the contribution of activity theory. *Journal of Workplace Learning*, 19(6), 336-342.



- Engeström, Y. (2008). *From Teams to Knots: Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2009). The Future of Activity Theory: A Rough Draft en A. Sannino; H. Daniels y K. Gutiérrez (eds.), *Learning and Expanding with Activity Theory*, 303-328. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. y Saninno, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
- Engeström, Y. y Saninno, A. (2020). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture and Activity*, 27(3), 2-20.
- Erausquin, C. y Larripa, M. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones y psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario de Investigaciones*, 15(1), 109-124.
- Erausquin, C. (2013). La teoría histórico-cultural de la actividad como artefacto mediador para construir indagaciones e intervenciones sobre el trabajo del psicólogo en escenarios educativos. *Revista de Psicología*, 13(1), 173-197.
- Erausquin C. (2014). Prácticas de inclusión y calidad educativas basadas en la evidencia científica y contextualizadas en trayectorias reales, como aprendizaje expansivo de Psicólogos en escenarios escolares. *Memorias de XIV Jornadas Internacionales de Psicología Educativa Desafíos de la Psicología Educativa de cara al siglo XXI: teoría, investigación e intervención*. Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Psicología
- Erausquin, C. y Basualdo, M.E. (2017). El giro contextualista. En C. Erausquin, R. Bur (comps y edit.) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde la perspectiva sociocultural*. PsiDispa. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/583.pdf>.
- Erausquin C. y Bur R. (2017) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde la perspectiva sociocultural*. PsiDispa. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/583.pdf>.
- Erausquin, C.; Denegri A.; D'Arcangelo M. y Iglesias I. (2018). *Inclusión social y educativa: rol de la escuela en la construcción del sujeto ético. Implicación de agentes psico-educativos en vivencias configuradas entre Universidad y Escuelas*. [Ficha de Cátedra]. Psicología Educativa. Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata.
- Erausquin, C. (2019). *Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Manual de uso. Matriz multidimensional de análisis complejo*. PsiDispa.
- Escarbajal, A.; Corbalán, P. y Orteso, P. (2020). Análisis de la inclusión educativa en contextos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 361-382.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424.
- Garnique C. F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, 34(137), 99-118.

- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI. CLACSO.
- Leontiev, A. N. (1978). *Acti, consciousness, and personality*. Progress.
- Narodowski M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2),19-26.
- Nilza Sanchez, T. (2008). Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 431-440.
- Oswald, M. y Perold, W. (2011). Doing reasonable hope within a cultural-historical activity framework. *South African Journal of Higher Education*, 25(1), 22–40.
- Postholm, M. (2015). Methodologies in Cultural–Historical Activity Theory: The example of school-based development. *Educational Research*, 57(1), 43-58.
- Roth, W.L y Lee, Y. (2007). Vygotsky's Neglected Legacy: Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186-232.
- Saninno, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, (26), 838-844.
- Sannino, A.; Engestöm, Y. y Lahikainen, J. (2016). The dialectics of authoring expansive learning: tracing the long tail of a Change Laboratory. *Journal of Workplace Learning*, 27(4), 245-262.
- Sannino, A.; Engestöm, Y. y Lemos, M. (2016) Formative Interventions for Expansive Learning and Transformative Agency. *Journal of the learning sciences*, 25(4), 599-633.
- Sevilla, D.; Martín, M. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-142.
- Serrano-Arenas, D.; Ochoa-Cervantes, A., y Arcos-Miranda, E. (2019). Conceptualizaciones, perspectivas y referentes de la participación en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-22.
- Terigi F. (2014) La inclusión como problema de las políticas educativas. En Feijoo, M. y Poggi, M. *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión*, 217-234. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-Unesco.
- UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf)
- Vygotsky, L. (1978). Interacciones entre aprendizaje y desarrollo. En L. Vygotsky (Ed.). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, 123-140. Editorial Crítica.
- Warmington, P. y Leadbetter, J. (2013). Expansive learning, expansive labour. En H. Daniels; A. Edwards; Y. Engeström; T. Gallagher y Luvdigsen, S. (eds.), *Activity Theory in practice*, 72-89. Routledge.
- Wertsch J. (2007). Mediation en H. Daniels; M. Cole y J. Wertsch (comps.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*, 178-192. Cambridge University Press.

Yamazumi, K. (2006). Human Agency and Educational Research: A New Problem  
in Activity Theory. *An International Journal of Human Activity Theory*, (1)  
19-39.