

XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2021.

Investigación acerca de la interagencialidad en un centro de jóvenes en conflicto con la ley.

Fernández, Milagros, Marroquin, Martina, Losada Tesouro, Albino Jorge y Nuevo, Martin.

Cita:

Fernández, Milagros, Marroquin, Martina, Losada Tesouro, Albino Jorge y Nuevo, Martin (2021). *Investigación acerca de la interagencialidad en un centro de jóvenes en conflicto con la ley. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-012/18>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/even/9Ac>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

INVESTIGACIÓN ACERCA DE LA INTERAGENCIALIDAD EN UN CENTRO DE JÓVENES EN CONFLICTO CON LA LEY

Fernández, Milagros; Marroquin, Martina; Losada Tesouro, Albino Jorge; Nuevo, Martín
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo analizar características del trabajo interagencial que diversos agentes psico-socio-educativos desarrollan dentro del Centro de Recepción, Evaluación y Ubicación (CREU) de jóvenes en conflicto con la ley penal, localizado en la zona sur de la Provincia de Buenos Aires. La Teoría de la Actividad histórico-cultural y la teoría del aprendizaje expansivo de Engeström, ofrecen herramientas para analizar características, tensiones y conflictos que atraviesa la institución. Es un estudio descriptivo y cualitativo realizado a partir de entrevistas en profundidad a tres agentes de la institución: el Director, la Jefa de Área Educativa y el Jefe del Área de Minoridad. Además, se utiliza como artefacto mediador para la recolección de datos el Instrumento de Reflexión sobre la Práctica Educativa administrado a un agente profesional del Área Educativa de la institución. Se evidencian convergencias y divergencias discursivas entre los agentes, así como escasos indicios de un trabajo en equipo. Sin embargo, aparecen intentos de un trabajo cooperativo, colaborativo y reflexivo que apuntan hacia la posibilidad de un aprendizaje expansivo.

Palabras clave

Área educativa - Sistemas de actividad - Interagencialidad - Aprendizaje expansivo

ABSTRACT

RESEARCH ON INTERAGENCY IN A CENTER FOR CHILDREN IN CONFLICT WITH LAW

This paper examines some characteristics of interagency working that educational psychologists and other social and educational agents develop within the Center of Reception, Evaluation and Location (CREU) for children in conflict with law, located in the southern area of Buenos Aires province. Engeström's Cultural-Historical Activity Theory and expansive learning theory offers different tools to analyze characteristics, tensions and conflicts that the institution is going through. It is a descriptive and qualitative study based on interviews with three agents of the institution: the Director, the Head of the Educational Area and the Head of the Minority Area. In addition, the Instrument for Reflection on educational practice administered to an agent of the Educational Area will be used as a mediating artifact for data collection. Discursive convergences and differences between the agents were found, as well as little evidence of teamwork. However, there are

attempts of cooperative, collaborative and reflective work that points to the possibility of expansive learning.

Keywords

Educational area - Activity systems - Interagency - Expansive learning

Introducción

La presente investigación se encuentra enmarcada dentro del área educacional, y se propone indagar sobre las intervenciones y perspectivas que presentan los diferentes agentes de la institución denominada "Centro de Recepción, Educación y Ubicación de Menores" (CREU) perteneciente al Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia y se encuentra ubicado en la municipalidad de Lomas de Zamora.

La iniciativa de investigar en el CREU surge del acercamiento, participación e integración del Lic. en Psicología Martín Nuevo, a la cátedra Psicología y Educación: los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica de Aprendizaje Situado. Además, se encuentra nuestro completo interés en el campo que nos llevó a realizar esta investigación.

El CREU es una institución de menores en conflicto con la ley, donde su población es de jóvenes hombres entre 16 y 18 años. Luego serán reasignados a una penitenciaría de adultos, a otra institución de contención o serán reinsertados de nuevo en la sociedad. Esto dependerá de la condena. Se buscan otras alternativas desde la institución como prisiones domiciliarias o libertades condicionales hasta cumplir la condena. Es una población que viene de contextos socioeconómicos vulnerables, violencia familiar y poco proceso de escolarización.

En los contextos de encierro no funcionaba el área educativa. Es a partir del año 2008 que empieza, en el CREU, a funcionar oficialmente la escuela. Además, existen diferentes áreas dentro de la institución donde trabajan: asistentes de minoridad, el área de la escuela, un equipo técnico, el área de salud y por último, el área administrativa y de dirección.

El trabajo aquí presentado gira en torno a la hipótesis de investigación: el trabajo inter-agencial hace posible transformar las realidades de los jóvenes pertenecientes a la institución.

Esta hipótesis será vislumbrada a raíz de analizar dos sistemas de actividad que se encuentran relacionados, por un lado, situamos al CREU, y por el otro, al área educativa. Así, se desplegarán los componentes de estos sistemas de actividad dando cuenta

de la división de trabajo, los roles, las reglas, los instrumentos de mediación y los objetos-objetivos, que ayudarán a analizar las intervenciones de los agentes psico-socio-educativos, según sus perspectivas en relación a cada sistema de actividad. Además, pondremos en cuestión, las dos lógicas que rigen en estos sistemas de actividad: la lógica punitiva y la lógica restaurativa, que entran en constante tensión a la hora de accionar en la comunidad. Es allí donde se generan los diferentes conflictos que subyacen en las intervenciones profesionales.

Metodología

El estudio es descriptivo y exploratorio de perspectiva etnográfica. Se trata de una investigación cualitativa desarrollada a partir de entrevistas semi-dirigidas en profundidad realizadas a diversos agentes psico-socio-educativos de la institución CREU. Ellos son: el Director, la Jefa del Área Educativa y el Jefe del Área de Minoridad. Por otra parte, se les administró el “Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Intervención Profesional” (Erausquin, 2007, en Erausquin, 2019). Se utilizó también el Instrumento de Reflexión sobre la Práctica, (Erausquin, 2019) una adaptación del anterior, respondido por uno de los agentes profesionales que trabaja dentro del Área Educativa, que también es parte de nuestra investigación. La elección de la institución se realizó a partir del vínculo de la cátedra con uno de los agentes profesionales que trabajan en la misma, Colaborador del Tutor de la Comisión de Trabajos Prácticos y participante en la investigación.

Objetivos

General: Indagar y analizar características del trabajo inter-agencial de los agentes psico-socio-educativos de la institución. Específicos:

- Describir y contextualizar los distintos puntos de vista de los agentes de la institución en relación a las lógicas que se presentan en la misma en torno a la educación y a la institución.
- Analizar el rol de los diferentes actores de la institución educativa y las relaciones intrínsecas entre los distintos roles.
- Generar reflexiones, como investigadores en formación, para hacer una devolución a los agentes de la institución y contribuir a enriquecer nuestra experiencia como futuros profesionales.

Marco teórico

Para el análisis de los datos, se tendrán en cuenta los conceptos aportados por Engeström (2001) sobre la Tercera Generación de la Teoría de la Actividad histórico-cultural, ya que nos ofrece herramientas para dar cuenta de esta multiplicidad de aspectos que aparecen en tensión, que se contradicen y que atraviesan los escenarios de la institución. Es decir, el análisis tiene como finalidad capturar esas diversas perspectivas, desde diferentes voces, tensiones y contradicciones que emergen en la interacción e identificar redes de sistemas de actividad interactuantes para desarrollar herramientas para el diálogo.

Se analizarán dos sistemas de actividad en interrelación como unidad mínima de análisis: por un lado el CREU, en tanto centro de detención, y por otro lado la escuela. De esta manera, se vislumbrarán conflictos y tensiones presentes en los agentes psico-socio-educativos que trabajan en la institución, y que influyen a la hora de intervenir en el campo. Los sistemas de actividad, como unidades de análisis más complejas y abarcativas, admiten ser abordados en términos de componentes y relaciones. Engeström (1987), propone que, “necesitamos crear y testear modelos que expliquen los componentes y las relaciones internas de cada sistema de actividad” (p. 13).

Asimismo, se intentará dar cuenta de que el aprendizaje expansivo es transformador y genera herramientas y conceptos nuevos (Engeström, 2007). El aprendizaje expansivo es superador y transformador porque amplía los objetivos compartidos por los sistemas. Es un aprendizaje horizontal que crea conocimiento y transforma la actividad, desarrollando nuevos métodos cognitivos sin que sean notados. “A través del aprendizaje expansivo el sistema de actividad podrá resolver sus contradicciones incorporando formas diferentes de funcionamiento”. (Engeström, 2007). El aprendizaje expansivo tiene lugar cuando el objeto y el propósito de la actividad de un sistema son re-conceptualizados, incorporando un horizonte de posibilidades sustancialmente más amplio que en su anterior funcionamiento (ibíd.).

Para analizarlo, se estudian las estructuras de la inter-agencialidad que plantea Engeström (1996). Específicamente, abordaremos la de la Cooperación, que aborda el análisis y la resolución de un problema colaborativamente entre diferentes agentes, co-pensándolo entre dos o más, para resolverlo de manera negociada, poniendo en diálogo las diferentes perspectivas de los agentes, sin modificar el guión. Y también abordaremos la de la Comunicación reflexiva, que implica re-conceptualizar no sólo el problema, sino también los roles, las tensiones y las interacciones, incluso su propia organización, y el propio dispositivo en el que se ordena su actividad.

Análisis de datos

Si analizamos las características del trabajo inter-agencial que desarrollan los agentes psico-socio-educativos en el CREU, encontramos la co-existencia de múltiples discursos, líneas de trabajo y prácticas de intervención profesional. En cada sistema de actividad implicado en la indagación, hallamos diversos componentes: los sujetos, los objetivos, las reglas, la comunidad, la división de trabajo y los instrumentos de mediación, todos ellos interactuando entre sí y con los del otro sistema.

Los sujetos presentes en estos sistemas de actividad son los agentes psico-socio-educativos del CREU. Estos sujetos apuntan a determinados objetivos. En relación a ellos, el CREU se creó con el fin de que los jóvenes en conflicto con la ley estén en la institución por períodos cortos de tiempo, para ser evaluados y luego reubicados a centros que posibiliten la reinserción social de los mismos. Sin embargo, los jóvenes que ingresaban

a la institución se quedaban por largos lapsos de tiempo, con lo cual “la institución, que tenía un fin fundacional de ser un centro de evaluación, terminó siendo un centro cerrado y una cárcel de jóvenes”. Aparece entonces como un centro de detención de estos sujetos adolescentes, cuyo objetivo final, siguiendo el discurso del Director, debe ser la reinserción social.

En cuanto a la escuela, ésta surge en la institución ante las falencias que estaba generando que el paso por el CREU fuera más prolongado que lo pautado en un principio. Estas falencias tienen que ver con el derecho a la educación, el cual bajo esa modalidad - la que se iba constituyendo - se estaba vulnerando. Es por ello que los entrevistados comentan como objetivo principal de la escuela que se cumpla el derecho a estar escolarizado. En este punto se puede ver con claridad, entonces, el carácter histórico de los sistemas de actividad, es decir, que presentan transformaciones a lo largo del tiempo, en tanto que son sistemas abiertos, y como tales, propensos al cambio. Para comprender estos procesos de cambio, es necesario dar cuenta de los modos de interacción entre los dos sistemas, y de las contradicciones que emergen en ese intercambio, e interrogarnos si posibilitan lo nuevo, en este caso, de la escuela.

Dentro de estos objetivos, hay algunos específicos. En cuanto a los del CREU como centro de detención, menciona el Director que se trata de que los jóvenes puedan generar vínculos sanos con las instituciones, ya sea familia, salud o escuela. Y también generar espacios donde puedan crear conciencia: “que puedan poner en palabras, puedan hacerse preguntas, que puedan salir de ese lugar de donde vinieron, que era muy pequeño, muy reducido”. Finalmente, el objetivo, desde la escuela, “que el pibe pueda asumir, entender, y que cuando salga entienda que se puede transformar esa realidad”. En este sentido, es posible plantear que los objetivos de ambos sistemas de actividad apuntan a una misma línea: transformar realidades.

Las tareas dentro de la institución se encuentran divididas como funciones de agentes profesionales de distintas disciplinas: psicólogos, trabajadores sociales, asistentes de minoridad, abogados, médicos, enfermeros, docentes y directivos. Según estos roles, se van a definir ciertas reglas, ya que existen normas de funcionamiento dentro de la institución. Es decir que no es lo mismo pertenecer al área educativa, al área de minoridad o al equipo técnico. Esto es, por ejemplo, que hay una regla que indica que sólo los agentes de minoridad pueden entrar a los módulos con los jóvenes. Eso dificulta la posibilidad de que otros agentes puedan interactuar con ellos. En este punto, nos encontramos con lo que Engeström llamó encapsulamiento, el cual dificulta el cruce de disciplinas y el intercambio para trabajar con los jóvenes.

Otro indicio de este factor aparece cuando la Jefa del Área Educativa indica que “las áreas educativas en las instituciones se toman como un lugar inexistente [...] Nos ponen en un rol de que no pertenecemos al organismo”. De este modo, el CREU en tanto centro de detención, por momentos parece quedar cerrado

a ese sentido, cerrado a un cruce de fronteras, resistiendo a lo que la escuela tiene para ofrecerles a los jóvenes. En relación a ello, la entrevistada refiere: “Somos los molestos. Ya que, según relata, sus intervenciones tienen que ver con sacar a los jóvenes de los módulos, proponer actividades recreativas, talleres, y hasta viajes, que nada tienen que ver con una lógica del orden del encierro y el castigo que trae la institución en tanto centro de detención. Este enfrentamiento de lógicas se analizará más adelante.

Este encapsulamiento en la forma de trabajo también aparece en relación a que no hay un encuadre establecido: “Cada uno va armando su forma de trabajo [...] Cada uno hace lo que considera en su guardia y en su módulo”. El trabajo parece entonces ir por cuenta de cada uno individualmente, siguiendo una lógica propia.

Sin embargo, también se observaron algunos indicios de intercambio dentro del Área Educativa. Esto se vio en relación a una intervención de uno de los agentes de este ámbito, quien se puso en contacto con un psicólogo, “con el fin de intercambiar perspectivas sobre el joven y de potenciar desde su rol, la participación de A”. Asimismo, nos encontramos también con intentos de interacción y de construcción en conjunto: “Hemos intentado con algunos profesionales de equipo técnico, que sé que compartimos visión, ideología. Hemos hecho algún que otro trabajo en un módulo muy conflictivo y ha resultado. Cuando uno lo hace, resulta. Es difícil”.

No obstante, los obstáculos parecen ser grandes, en tanto hay resistencia al cambio, a lo nuevo. En este punto, uno de los entrevistados indica que los trabajadores mismos piden gente nueva en la institución, pero, “cuando ingresa gente nueva, le da a todo el mundo miedo y empiezan a rechazarla, o a hacer cosas para que el nuevo se sienta mal”. Lo mismo sucede en relación al área escolar, que es rechazada en su ser parte del instituto y se clasifica a sus integrantes de “molestos”.

Se evidencian así dos líneas, por un lado, una gran necesidad de cambio, y por otro, una enorme resistencia al mismo. Esta contradicción hace que los agentes trabajen en un ambiente de tensión constante, ya que los desacuerdos y malestares se hacen presentes y obstaculizan la posibilidad de un trabajo en conjunto, generando así una fuente de agotamiento importante, que también pone barreras a la idea de transformación: “Armar un proyecto requiere fuerza, requiere discusión. Es complejo”. Además, como menciona un agente del Equipo Técnico, tienen escasos recursos y tampoco hay políticas públicas suficientes que sustenten estas nuevas formas. Se puede pensar que el surgimiento de la escuela como objeto nuevo dentro del CREU, introdujo nuevas formas de trabajo, que pusieron en cuestión lógicas instauradas, preexistentes, que en la actualidad entran en crisis. Esto hace pensar que los elementos nuevos no sólo generan conflictos y disturbios en los sistemas de actividad, sino que también habilitan la posibilidad de transformaciones, que se generan mediante un esfuerzo colectivo y deliberado por

el cambio. Los disturbios, además de aquellos mencionados anteriormente, aparecen de la mano del enfrentamiento de las dos lógicas que circulan en el CREU. Por un lado la lógica punitiva, de vigilancia y castigo, y por otro lado la lógica restaurativa, como un modo de ofrecer oportunidades de crecimiento.

En el CREU, los discursos punitivos se encuentran interiorizados por parte de los trabajadores y trabajadoras de la institución, porque ya el sistema está planteado en forma de exclusión. Dentro de esta lógica, nos encontramos con una mirada normalizadora, del orden de la vigilancia, el control y el castigo exhaustivo. Como modos de intervención aparece entonces el castigo a través del encierro, las derivaciones y la vigilancia constante. Se puede afirmar que esta modalidad aumenta la exclusión, el estigma, el rechazo social. Potencian una idea empobrecida de los jóvenes en tanto delincuentes. Se trata de prácticas que continúan por esa línea de mundo amenazante que los sujetos ya traen consigo - en tanto provienen de situaciones de extrema vulnerabilidad social -, y refuerzan la idea de un mundo del que hay que defenderse para sobrevivir. De este modo, por medio de estas intervenciones, el circuito de violencia no se corta, sino continúa e incluso se incrementa.

En cambio, la lógica restaurativa, proviene del área educativa. Lo educativo aparece como otra vía posible hacia la reinserción social, en donde se trabaja con “la formación en la escuela, para que el joven cuando salga tenga oportunidades de elegir de qué trabajar, para que tenga herramientas”. Para ello, se ponen en marcha los diferentes talleres dentro del área educativa, como por ejemplo: taller de huerta, de ESI, de boxeo. También se busca tender una red con el afuera: “si hay una familia que lo puede contener, buscar un referente positivo, donde va a ir a la escuela, diferentes programas donde puede estar inscripto”.

La llegada de la escuela amplía el panorama, habilita otras prácticas, otros modos de intervención. Aparece un abordaje que reconoce y valida las voces de los jóvenes de la institución, que acompaña sus padecimientos, que los hace partícipes de sus propios problemas: “Nosotros les decíamos: “Ustedes son parte de esto, ¿lo cuidamos o no lo cuidamos?”. Este modo de abordaje los ubica como sujetos activos y contribuye a la modificación de las representaciones de sí mismos, representaciones que abren otros mundos posibles.

La escuela posibilita el descubrimiento de nuevos saberes, conocimientos y herramientas, que abren paso a un sin fin de aspectos desconocidos por los jóvenes, dentro de un mundo en el que aparecen como marginados. Lo educativo habilita nuevas formas, nuevos descubrimientos, que permiten la reflexión. El aprendizaje fortalece el autoconcepto, los hace sujetos autónomos, en relación a la facultad de reflexionar sobre sus pensamientos y sus actos. Aparece como un medio restaurativo de la confianza en sí mismos, como un medio para crecer. Al fin y al cabo, aparecen alternativas, distintos caminos posibles; crea mundos impensados.

Hacia una intervención posible y un aprendizaje expansivo

Para una intervención posible es necesario tener en cuenta la cooperación, estructura en la cual los agentes se centran en el análisis y la resolución de un problema compartido y su significado, para resolverlo de maneras negociadas. Se trata de pensar en la posibilidad de poner en diálogo a los agentes, para que se dé un intercambio de ideas, un cruce de disciplinas que posibilite construir los problemas e intervenciones desde una lógica compartida. En la comunicación reflexiva, los agentes reconceptualizan su propia organización, sus interacciones y el propio dispositivo en el que se ordena su actividad.

Es importante tener en cuenta que los agentes psico-socio-educativos que entrevistamos coinciden en enmarcarse dentro de una lógica restaurativa, para cambiar las realidades de los jóvenes y hacer otro mundo posible para ellos. Sin embargo, las formas de trabajo no se cruzan. Hacia ahí apuntamos, hacia ese cruce, hacia la posibilidad de construir un modelo mental compartido (Rodrigo, 1997) Crear un espacio de intercambio, como una oportunidad para expandir la perspectiva, generar crítica y crear, desde la complejidad, un cruce de fronteras. Es relevante destacar que si se juntan estas concepciones, pueden configurar una potencia dentro de la institución.

La inter-agencialidad colaborativa y reflexiva posibilita la expansión del aprendizaje, más allá de la presencia de estos encapsulamientos de disciplinas académicas y agencias profesionales, encapsulamientos que los profesionales mismos exponen: “está muy enquistada la forma de trabajo y es muy difícil moverse de eso. Está tan enquistado, que seguramente muchos del equipo técnico lo piensan y desean. Pero siempre son uno o dos y después tenés todo el mundo en discusión”. De este modo, se trata de trabajar en conjunto, para que la reinserción social sea un hecho para todos los jóvenes y no, como exponen los agentes, para casos excepcionales donde se logra una reinserción exitosa. Así, se resalta lo que uno de los agentes expone, como ideal para construir entre los trabajadores: “La institución es una máquina y cuando no funciona una correa el resto se desmorona entonces tenemos que funcionar todos en una misma dirección porque cada uno en el rol que esté es importantísimo para la institución”.

De este modo, pensando en una posible intervención o devolución como intercambio reflexivo, se podría pensar con ellos cómo trabajar en conjunto para lograr la reinserción social de los jóvenes, que se escuche la singularidad de los jóvenes y se cumpla su derecho a la educación. Para eso, es necesario rescatar las fortalezas y lo que les faltaría reforzar a cada uno de los agentes psico-socio-educativos. Repensarlos, reflexionar, brindando un espacio para que las diferentes voces y perspectivas sean escuchadas y tomadas en cuenta. Tomar lo que ya tienen, las ideas creativas, los intentos de trabajo en equipo, y generar algo en común, para potenciarlos y expandirlos.

Conclusión

Podemos afirmar que el trabajo inter-agencial, desde lo colaborativo y reflexivo, hace posible transformar las realidades de los jóvenes. Es necesario que los agentes psico-socio-educativos puedan encontrar un espacio de interacción sistemático y estratégico para que emerja la multiplicidad de voces, de las diferentes perspectivas. El aprendizaje expansivo se da en ese intercambio entre perspectivas, con estructuras de inter-agencialidad colaborativas y de comunicaciones reflexivas, con un trabajo en equipo en el cual se permita aprender con y de los otros. Hacer visibles y compartir las contradicciones emergentes, promueve el explorar e imaginar prácticas y apropiarse de herramientas para enriquecer intervenciones. Resaltamos la importancia del trabajo en equipo, donde cada uno puede intervenir con otros, en interacción, consultando con otros agentes en un intercambio reflexivo. En la estructura de la comunicación reflexiva, los actores se centran en la re-conceptualización de su propia organización en interacción con los objetivos y metas. El objeto y el motivo de la actividad y el guion son interpelados y problematizados, así como la interacción entre los participantes. Para estos fines, nos propusimos realizar un taller con los agentes, para poder resaltar esos nudos críticos y las fortalezas de cada uno, que puedan revisar sus formas de intervenir y de accionar en el campo, a partir de pensar desde qué lógicas están posicionados, cómo intervienen sus roles y las reglas que rigen en la institución. Crear un espacio transicional para explorar las prácticas y apropiarse de los instrumentos para enriquecer las intervenciones. La inter-agencialidad en este punto, permite la expansión del aprendizaje más allá de los encapsulamientos, un aprendizaje transformador en tanto aparecen herramientas, conceptos y modelos nuevos para imaginar situaciones, discutirlos, reflexionarlos por medio del diálogo. Se podría armar un lineamiento de trabajo para que cada uno pudiera aportar lo más significativo para este cambio de paradigma, ya que un sistema de actividad no se va a cambiar si no es con la voluntad colectiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Engeström, Y. (1987) *Learning by Expanding*. Helsinki. Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (1996) Development as breaking away and opening up: a challenge to Vygotsky and Piaget. *Swiss Journal of Psychology*, 55 (2/3), (pp.126-132).
- Engeström, Y., Brown, K., Christopher, L.C. y Gregory, J. (1997) Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work. En Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001) Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), (pp.133-156).
- Engeström, Y. (2007) Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons from Journeys Toward Co-configuration. En *Mind, Culture and Activity*, 14 (1-2), (pp.23-39). University of California.
- Erausquin, C. (2014) *La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones del Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos*. Revista Segunda Época. Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata. ISSN N° 0556-6274. Publicado en 2014.
- Erausquin, C., Basualdo, M. (2005) *Psicólogos que trabajan en escuelas y otros agentes: construcción de modelos mentales de intervención profesional*. XXX Congreso Interamericano de Psicología. Publicación Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Erausquin, C. (2019) *Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje Expansivo de agentes educativos*. Manual de uso
- Foucault, M. (1976) *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo. XXI Editores Argentina.
- Rodríguez Zamora (2016) http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-69162016000100172
- Rodrigo, M.J. (1997) Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En Rodrigo M.J. y Arnay J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.1997.
- UNICEF (2018) 10 derechos fundamentales de los niños, por Quino. Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/historias/10-derechos-fundamentales-de-los-ni%C3%B1os-por-quino>