



De la asistencia a la intervención social: el voluntariado en la construcción de agencias en una escuela bilingüe¹

From Assistance to Social Intervention: Volunteering in the Construction of Agencies in a Bilingual School

Marisol Patricia Saucedo Revollo Lage²
Fernanda Coelho Liberali³

Citation/ Para citar este Artículo: Saucedo, M. P. and Coelho, F. (2022). De la asistencia a la intervención social: el voluntariado en la construcción de agencias en una escuela bilingüe. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, 24(1), pp. 134-149.

Received: 06-Aug.-2021 / **Accepted:** 09-Feb.-2022

DOI: <https://doi.org/10.14483/17017>

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo investigar el proceso de construcción de agencias con estudiantes que participaron en un programa de voluntariado educativo planteado por un centro escolar bilingüe de español y portugués en la ciudad de São Paulo. Se exponen los resultados del proyecto, que se llevó a cabo a partir de dos indagaciones: ¿qué tipos de agencias se construyen en el curso de voluntariado educativo? y ¿cómo se construyen estas agencias? El corpus de análisis consistió en grabaciones de vídeo y audio, además de documentos escritos sobre las tareas desarrolladas por el grupo. Los datos se analizaron de acuerdo con las categorías enunciativas, discursivas y multimodales, y esto permitió analizar las manifestaciones de contradicciones, así como la toma de decisiones por parte de los participantes. El análisis de los documentos señaló que las reuniones intensificaron las relaciones entre los miembros y que los objetivos alcanzados permitieron la expansión del repertorio en la construcción de agencias activistas crítico-colaborativas, relacionales, descapsuladas y transformadoras. De esta manera, fue posible analizar la construcción de nuevas formas de actuar, que hicieron posible (re)significar la vida de la sociedad en la escuela y de la escuela en la sociedad. Asimismo, el estudio produjo reflexiones importantes sobre protagonismo y agencia.

Palabras clave: agencias, escuela bilingüe, intervención social, voluntariado

Abstract

This study aimed to examine the agency construction process with students who participated in an educational volunteering program proposed at a bilingual Spanish and Portuguese school in the city of São Paulo. The results of the project are presented, which was carried based on two inquiries: What types of agencies are built in the course of educational volunteering? How are these agencies constructed? The corpus of analysis consisted of video and audio recordings, as well as written documents on the tasks carried out by the group. The data were analyzed according

1 Este artículo es resultado de la investigación de maestría: LAGE, M. P. S. R. Do assistencialismo à intervenção social: o voluntariado na construção de agências. 2019. 249fls. Disertación (Maestría en Lingüística Aplicada y Estudios del Lenguaje). Pontificia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

2 Colegio Miguel de Cervantes: São Paulo, São Paulo, BR. ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-7767-2671>. marisolsaucedolage@gmail.com.

3 Pontificia Universidade Católica de São Paulo: Sao Paulo, SP, BR. ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-7165-646X>. liberali@uol.com.br.

to enunciative, discursive, and multimodal categories, and this allowed analyzing the manifestations of contradictions, as well as the decision-making by the participants. The document analysis indicated that the meetings intensified the relationships among the members, and the achieved objectives allowed expanding the repertoire in the construction of critical-collaborative activist, relational, non-encapsulated, and transformative agencies. In this way, it was possible to analyze the construction of new ways to act, which made it possible to (re)signify the life of society in school as well as that of school in society. This study also produced important reflections on protagonism and agency.

Keywords: agencies, bilingual school, social intervention, volunteering

Introduction

El escenario mundial está marcado por la globalización ([Santos, 2006](#)) y la superdiversidad ([Vertovec, 2007](#)), características que determinan las condiciones sociales, financieras y educativas del planeta. La globalización permite el crecimiento económico y el flujo de personas, y asimismo es responsable de silenciar e invisibilizar a gran parte de la población mundial.

[Santos \(2006\)](#) expone la globalización desde tres perspectivas: la primera, como una fábula en la que la globalización sería lo que imponen los medios, fomentando el consumo; la segunda, como perversa, al fomentar el analfabetismo y marcar diferencias sociales; y la tercera, como una posibilidad en la que el autor propone la idea de otra globalización, más humana y socialmente comprometida.

De acuerdo con esto, se cree que la educación debería apostar por una globalización de las posibilidades. En este sentido, la escuela podría crear espacios de aprendizaje que proporcionen la posibilidad de sentir, ser, vivir y transformar ([Megale and Liberali, 2020](#)), pero, en el afán de 'formar' personas competitivas, protagonistas para este mundo exigente y globalizado, muchas instituciones no ven el abanico de posibilidades que ofrece el escenario educativo con respecto a la diversidad

multilingüe y multicultural, así como su potencial de expansión y espacios para el desarrollo de agentes. Desde este punto de vista, es importante afirmar que la educación puede ser formadora de agentes y no de protagonistas, con lo cual, en este estudio, la agencia se contrapone a la competitividad, al destaque individual, al actor principal, es decir, las agencias aquí defendidas plantean distintas acciones en distintos contextos a partir de las necesidades colectivas.

Por tanto, la agencia se entiende como la acción de un sujeto directamente relacionado con las estructuras sociales en las que se inserta ([Virkkunen, 2006](#)). Así, las acciones tomadas son intencionales y conscientes en su relación con los demás y repercuten en las transformaciones del sistema de actividad. De esta manera, la agencia, que en este artículo representa el resultado de un proyecto de investigación, presupone acciones conscientes que nacen de acuerdo con las necesidades y los intereses colectivos. Desde esta perspectiva, [Emirbayer y Mische \(1998\)](#) definen la agencia como:

[...] un proceso de compromiso social insertado temporalmente, informado por el pasado (en su aspecto de "interacción" o hábito), pero también orientado hacia el futuro (como una capacidad "proyectiva" para imaginar posibilidades alternativas) y el presente (como una capacidad práctica-evaluativa para contextualizar hábitos y proyectos pasados y futuros dentro de las contingencias del momento). (p. 103)

En este contexto se consideró importante investigar qué impulsa a los sujetos a actuar consciente e intencionalmente para cambiar y modificar el estado en cuestión. Por lo tanto, este estudio se desarrolló con el objetivo general de investigar el proceso de creación de agencias en los estudiantes que participan en un curso de voluntariado planteado por una escuela bilingüe, así como responder a las siguientes indagaciones: 1) ¿qué tipos de agencias se construyen en el curso de voluntariado educativo? y 2) ¿cómo se construyen estas agencias?

De esta manera, se cree que es necesario promover reflexiones sobre el currículum

descapsulado en la comunidad escolar ([Liberali, 2015](#)), es decir, promover el análisis de la elaboración didáctica que tiene como fuerza impulsora la descapsulación del proceso de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, la construcción del conocimiento basado en “la vida que se vive” ([Marx and Engels, 2007, p. 26](#)) por medio de múltiples recursos ([Resnick, 1987](#); [Torres-Santomé, 2003](#); [Engeström, 1987](#)) y la inserción de actividades sociales ([Liberali, 2013, 2015](#)) en la práctica pedagógica, conceptos cuya base es la teoría histórico-sociocultural de la actividad ([Leontiev, 1977](#); [Engeström, 1999](#); [Vygotsky, 2001a](#)). Este tipo de práctica puede colaborar en la formación de los estudiantes, no solo para comprender o explicar el mundo, la sociedad o la política, sino también para intervenir en el contexto.

El trabajo voluntario ha despertado interés y relevancia en la sociedad, lo que posiblemente se deba a que estas acciones se ven como un medio de sensibilización e intervención social. Sin embargo, no hay muchos estudios que investiguen las acciones pedagógicas y de formación que puedan proporcionar esta naturaleza del trabajo en el ámbito educativo.

Desde esta perspectiva, el núcleo de este estudio es el trabajo voluntario con una propuesta de intervención social, mediante la cual los estudiantes y profesores tienen la oportunidad de experimentar distintas situaciones. Las causas sociales y lugares elegidos para desarrollar el trabajo se organizaron por módulos: el primero se enfocó en niños en situación de vulnerabilidad, el segundo en ancianos y el tercero en animales en situación de violencia y abandono. En este estudio, tales experiencias vividas se interpretan como los eventos dramáticos detonantes. En esta concepción, cada sujeto tiene la oportunidad de internalizar la experiencia, el evento, lo que [Vygotsky \(1934\)](#) llama *perijivánie* (palabra rusa entendida como experiencia emocional *vivida* e interpretada en nuestro contexto como un estado psicológico especial que incluye la presencia de sensaciones y sentimientos experimentados por alguien). Tal concepto señala que la afectividad y la cognición son indisociables del proceso de aprendizaje. Para el teórico, esta experiencia permite nuevas formas de agencia, es decir,

fomenta intenciones y acciones transformadoras ([Engeström, 1999](#); [Virkkunen, 2006](#)). Esta investigación presupone acciones que, además de intencionales y conscientes, nacen de acuerdo con las necesidades y los intereses colectivos, premisa esencial para el trabajo voluntario.

Marco conceptual

Basado en la teoría histórico-sociocultural de la actividad, la enseñanza basada en la actividad social fue el principio rector de las propuestas elaboradas y llevadas a cabo en los contextos asistidos por el grupo de estudiantes.

Las actividades sociales reciben este nombre para distinguirlas de las actividades didácticas; la propuesta de trabajo por medio de la actividad social se pauta en el concepto de actividad ([Vygotsky, 1934](#); [Leontiev, 1977](#)) o sistema de actividad ([Engeström, 1999](#)). En este sentido, se busca desarrollar situaciones en las que los estudiantes puedan actuar e interactuar como si estuvieran viviendo hechos reales.

La teoría histórico-sociocultural de la actividad está anclada en el materialismo histórico y dialéctico ([Marx and Engels, 2007](#)) porque subyace a lo largo de la actividad práctica como la probabilidad de desarrollar los aspectos históricos y sociales del ser humano y como una posibilidad de ampliación. Esta teoría, planteada por [Vygotsky \(2001a\)](#) entre 1920 y principios de 1930, fue desarrollada por [Leontiev \(1977\)](#), su colega y discípulo, y actualmente la profundiza [Engeström \(2016\)](#).

El núcleo de dicha teoría es el estudio de la relación entre sujetos en contextos sociales sin perder de vista ciertos aspectos sociohistóricos y culturales de diversos objetos. Con este fin, el tema y el mundo se tratan juntos ([Vygotsky, 2001b](#)). En esta línea, [Liberali et al. \(2012\)](#) enfatizan que en “una teoría de la práctica en esa reflexión, el deseo y la acción humana se unen al devenir de cada uno, junto con todos en la sociedad” (p. 7-8). De acuerdo con esta idea, uno puede concebir el aprendizaje como un proceso individual y colectivo construido por medio de contextos que se integran con cada

uno y con la sociedad en la que se insertan. A este respecto, el lenguaje es activo y vital, concepción que apoya [Vygotsky \(1934\)](#) al afirmar que el lenguaje es el instrumento para establecer relaciones; es decir, el lenguaje es un mediador en nuestras acciones.

El concepto de actividad social en el enfoque de la teoría de la actividad permite el desarrollo de la planificación por parte del grupo formado por estudiantes y docentes. Según la actividad social planteada, los estudiantes reparten las tareas, definen la comunidad, establecen reglas y seleccionan artefactos e instrumentos. Organizar el trabajo en un enfoque sociocultural significa centrarse en la participación en las actividades sociales como un motivo que mueve la actividad en el proceso enseñanza y aprendizaje ([Liberali, 2009](#)).

Desarrollo de agencias en prácticas de voluntariado

Al presentar el concepto de agencia, es importante justificar la elección de este término en función del concepto de protagonismo en esta investigación. Por lo tanto, es necesario reflexionar e investigar los conceptos que le dan sentido a dichas palabras.

[Liberali, 2009](#) se remite a la etimología de la palabra protagonismo, diciendo que proviene del griego *protos* y significa 'principal, primero; por otro lado, *gonistes*, que significa 'luchadores, competidores'. La terminología *protagonista* es ampliamente utilizada en el cine, el teatro y la literatura para referirse al personaje principal de la obra, es decir, la persona que ocupa el papel principal. [Friedman \(2016\)](#) señala la importancia de considerar el protagonismo infantil como un movimiento reciente que advierte la importancia de mirar la infancia como una etapa de distintas franjas de edad y de distintas condiciones socioeconómicas. A la sociedad le propone una reflexión sobre el estado social de la infancia y, a partir de ello, la posibilidad de crear espacios y oportunidades para que los niños se expresen y se desarrollen.

Teniendo en cuenta el concepto de *protagonista*, [Goulart \(2017\)](#) es enfático al afirmar que dicho término representa poder y añade el término

protagonismo colectivo como un movimiento de solidaridad orgánica; ve la fuerza del protagonismo en/de la escuela como dependiente, ya que influye tanto en la forma como en la organización. Asimismo, el autor enfatiza que dicho concepto debe ser colectivo e ir más allá de la representación de un rol. Los estudios de [Souza \(2009\)](#) infieren que el término cobró fuerza a partir de la concepción del actor social en el ámbito educativo e identifican el surgimiento del término *protagonismo juvenil* a partir de la concepción de sociedad como un conglomerado de individuos que, a partir de las actividades que producen, establecen relaciones entre sí para el propio beneficio colectivo.

Así, el protagonismo cobró fuerza y se adoptó con el objetivo de dar notoriedad y legitimar las acciones de los estudiantes que contemplen propuestas y movilizaciones en la práctica educativa. Sin embargo, está claro que el término se contradice a sí mismo porque, en su etimología y en su comprensión, todavía conlleva el sentido de 'uno, único, sobresaliente'. En este sentido, el *protagonismo colectivo* surge como un intento de incluir la idea de participación e intereses colectivos. Así, el concepto de agencia se presenta como oposición a dicha terminología.

En este estudio, para comprender el concepto de agencia, nos remitimos al de movilidad ([Blommaert, 2010](#)) ampliado por [Liberali et al. \(2017\)](#). En esta concepción, la agencia está relacionada con la intención y la acción voluntaria que implica la toma de decisiones, acciones o discursos, de acuerdo con lo que es aceptable o apropiado en distintos contextos. Por lo tanto, la agencia presupone acciones que, además de intencionales y conscientes, surgen de las necesidades y los intereses colectivos. Las agencias aquí concebidas reflejan distintas acciones según el contexto, basadas en las necesidades y demandas colectivas definidas a partir de la participación del sujeto en acción para lograr un resultado u objeto. A continuación se explican los tipos de agencia.

El concepto de agencia y sus diferentes tipos

Este concepto ha ganado terreno entre investigadores y académicos, pues se trata de una

facultad potente que puede favorecer el desarrollo personal de los individuos y fomentar la toma de decisiones. Para conocer cómo se desarrolla la agencia, se recurre a la teoría del desarrollo defendida por [Vygotsky \(1934\)](#).

[Vygotsky \(1934\)](#) acuñó la teoría del desarrollo, que enfatiza la unidad de los procesos afectivos e intelectuales, basada en una perspectiva marxista que concibe al individuo en la actividad y lo guía hacia el objetivo. Anteriormente, [Vygotsky \(1999\)](#) había enfocado el constructo *pereživánie* como la esencia para comprender el proceso de desarrollo, pues, para él, el drama y la colisión emocional forman la base del desarrollo inter e intrapersonal. En esta línea, los eventos dramáticos experimentados se viven individualmente, en un proceso en el que el sujeto internaliza la experiencia y construye diálogos internos en los que existe la posibilidad de formular preguntas a sí mismo y al otro. En esta experimentación de eventos dramáticos o de internalización de las experiencias y de diálogo interno, [Liberali y Fuga \(2018\)](#) prevén el posible desarrollo de la agencia.

Desde esta perspectiva, el concepto de agencia proporciona una base para investigar el desarrollo de las personas en el proceso de transformación de actividades, de manera que, en este contexto, la agencia se entrelaza con intenciones y acciones voluntarias, de acuerdo con lo que [Engeström \(2011\)](#) conceptualiza como un proceso para quebrantar patrones de acción según los roles de los actores sociales, con el fin de tomar decisiones e iniciativas transformadoras ([Engeström \(2011\)](#); [Virkkunen, 2006](#)).

[Kramsch \(1993\)](#) se refiere a algo similar cuando propone el concepto de 'zona de contacto' para exponer aspectos importantes del aprendizaje y desarrollos que ocurren cuando sujetos de diferentes culturas e ideas se encuentran, chocan y se mezclan.

[Gutiérrez et al. \(1995\)](#) proponen el 'tercer espacio' como motor de eventos similares en discursos y aulas, donde los estudiantes se encuentran, interactúan y construyen nuevos significados. En esta concepción, la construcción

de agencia se asemeja al ciclo expansivo propuesto por [Engeström \(2016\)](#), cuando los individuos cuestionan la práctica y expanden el ciclo como un movimiento colectivo.

En estos enfoques hay varios tipos de agencias, definidas de acuerdo con la participación del sujeto, en aras de lograr el resultado deseado. Los tipos de agencia que se presentarán a lo largo de esta sección son: a) la agencia relacional ([Edwards, 2015](#)); b) la agencia transformadora ([Engeström, 2011](#); [Stetsenko, 2017](#)); c) la agencia de colaboración crítica ([Magalhães and Ninin, 2017](#)); y d) la agencia descapsulada ([Liberali et al., 2015](#)).

En el contexto educativo, desde la perspectiva sociocultural, una agencia se define como la experimentada por los sujetos que guían acciones en el pasado, el presente y que buscan posibilidades para vivir el futuro ([Emirbayer and Mische, 1988](#), citado por [Virkkunen, 2006](#)). A partir de esta premisa, la agencia precede al control sobre las acciones, tal como lo defiende [Virkkunen \(2006\)](#), quien alude al compromiso del individuo con el objeto y el colectivo que enfoca la actividad. Este control, entonces, estaría vinculado a la forma en que el sujeto manipula las herramientas prácticas y conceptuales de acuerdo con las reglas sociales que regulan el entorno en el que se inserta la actividad.

Agencia relacional

Para [Edwards \(2015\)](#), la agencia relacional invoca responsabilidad y compromiso consciente en todos los involucrados, brinda apoyo y comprensión recíprocos y promueve la capacidad de formular preguntas para brindar apoyo. La agencia relacional se vincula a la capacidad de los sujetos para trabajar juntos y proporcionar los fundamentos para expandir el objeto. [Magalhães y Ninin \(2017\)](#) están de acuerdo con Edwards; para ellas es relevante el interés e implicación de los sujetos en la acción desarrollada en un acto conjunto y colaborativo, incluso con contradicciones. Las situaciones controvertidas en la agencia relacional son partes importantes y se trabajan a través de la negociación y las prácticas dialécticas. A partir de esta perspectiva, las autoras proponen el desarrollo de la agencia de colaboración crítica.

Agencia de colaboración crítica

[Magalhães y Ninin \(2017\)](#) presentan y consideran la agencia de colaboración crítica como una expansión crítica de roles; es esencial dar voz a los estudiantes para exponer sus ideas y, en consecuencia, favorecer el proceso enunciativo-dialógico y promover la participación y la negociación. En este escenario, todos los participantes deben tener la oportunidad de participar en las discusiones, elaborar las reglas de modo colaborativo y definir los objetivos y etapas ([Magalhães and Ninin, 2017](#); [Liberali, 2015](#)).

Agencia transformadora

La agencia transformadora se construye a partir del trabajo colaborativo en situaciones en las que los sujetos tienen que analizar, predecir, rediseñar sus actividades y poner en marcha una acción transformadora. Surge como una acción intencional en respuesta a situaciones controvertidas. De esta manera, rompe los marcos establecidos y genera cambios o, como lo indica su nombre, transformaciones.

Para [Engeström \(2011\)](#), la agencia transformadora está constituida por acciones desencadenadas por el colectivo. Esta agencia nace de la contradicción, de los conflictos que surgen de los sujetos en contextos colectivos, pues estos permiten pensar de distintas maneras, replantear y asumir nuevos patrones de actividades. Es decir, buscan cambiar la actividad para crear nuevas posibilidades.

[Stetsenko \(2017\)](#), desde una perspectiva alternativa, inspirada en las ideas de [Vygotsky \(1934\)](#) sobre el desarrollo humano, concibe un trabajo colaborativo a partir de contribuciones individuales sumadas al espíritu de justicia social y solidaridad. Asimismo, anuncia que el camino hacia la autonomía y la libertad no reside en el desarrollo privatizado e individualizado, sino en la necesidad de un aprendizaje colectivo que favorezca convertirse en un agente a lo largo de la vida.

Agencia no encapsulada (descapsulada)

[Liberali \(2017\)](#), a raíz de la construcción de la agencia, propone la agencia *descapsulada*.

En este contexto, la *descapsulación* se refiere al proceso enseñanza y aprendizaje que impregna las estructuras organizativas escolares y permite la expansión de acciones. Se discute la agencia descapsulada como un proceso de superación del conocimiento escolar, aislado de la realidad, compartimentado en asignaturas y desconectado de la vida de los estudiantes ([Liberali et al., 2015](#)). El proceso de descapsular implica procesos de enseñanza-aprendizaje, que se llevan a cabo fuera de *cápsulas* como los contenidos, las fuentes y la propia institución escolar. En este sentido, los participantes pueden ampliar sus horizontes de acción más allá de aquellos en los que están involucrados. De esta perspectiva de descapsulación resulta la ampliación de las posibilidades de actuar, sentir y saber de los participantes. Construir una agencia no encapsulada implica construir movilidad ([Blommaert, 2010](#)) para trabajar intensamente en diversas actividades. En esta concepción, la agencia descapsulada produce relaciones que suelen ser negociadas y producidas por todos los involucrados en la actividad, con lo cual predice oportunidades para cambios en las que se resalta la intencionalidad de las actitudes y decisiones tomadas para la transformación.

Para comprender mejor la agencia descapsulada, es necesario observar cómo se desarrollan los sujetos cuando se encuentran en actividad; es necesario mostrar la intención de las actitudes y decisiones tomadas para la transformación. De esa manera, los conceptos de repertorio y movilidad están presentes en la construcción y expansión de la agencia descapsulada, puesto que la agencia ejercida permite comprender su poder de transformación en contextos diversos, centrados en la movilidad de los estudiantes en diferentes actividades, con un enfoque en transformación de repertorios.

Relación entre agencia, movilidad y repertorio

La movilidad proviene del intenso flujo que promueve la globalización. Para [Blommaert \(2010\)](#), este flujo proporciona nuevas actividades y necesidades en todas las áreas (cultural, lingüística, etc.). Para el autor, ya no hay estabilidad porque prevalece la necesidad de replantear y construir repertorios; esta es una condición *sine qua non*

para la construcción y la expansión de experiencias. El concepto de repertorio adoptado en este enfoque supone que su construcción consiste en una combinación de recursos, habilidades y competencias aprendidas por un sujeto que, al ser móvil, es vulnerable a situaciones de práctica del lenguaje en situaciones formales e informales ([Blommaert and Backus, 2011](#)). Así, en este estudio, el concepto de repertorio se enfoca como un registro de todas las experiencias vividas o por vivir, ya sean oportunidades, entornos de aprendizaje, exposición o privación de experiencias.

Se destaca la relevancia del repertorio en el contexto investigado del voluntariado educativo Quijote Solidario, por la posibilidad de ampliar recursos y repertorios, ya sea lingüístico, cultural e incluso emocional a través de la exposición y experiencias formales e informales que ofrece la naturaleza del curso, posibilitando, por tanto, la construcción de nuevos repertorios y favoreciendo la movilidad.

Según este punto de vista, se considera la importancia de la descapsulación del aprendizaje ([Liberali, 2015](#)) como forma de acercar los contenidos escolares a la vida real y a las experiencias de los contenidos formales, es decir, para *trasponer los muros de la escuela* ([Resnick, 1987](#); [Torres-Santomé, 2003](#); [Engeström, 2011](#); [Liberali, 2015](#)). Sin embargo, para lograrlo, es necesario pensar en medios que permitan el desarrollo de contenidos escolares para la vida de las personas. Así, se plantea organizar el currículo basado en la actividad social y en la pedagogía de la multiliteracidad, ya que este enfoque concibe que la vida humana cambia y que los estudiantes necesitan un proceso de enseñanza y aprendizaje que los prepare para las exigencias de la vida. A partir de esta concepción, la multiliteracidad ([New London Group, 1996, 2000](#); [Cope and Kalantzis, 2000](#)) es la propuesta de descapsulación ([Resnick, 1987](#); [Torres-Santomé, 2003](#); [Engeström, 2011](#); [Liberali, 2015](#)), como un sendero que rompe esquemas y prácticas que alejan la vida escolar de la vida que se vive ([Marx and Engels, 2007, p. 63](#)).

Dicha pedagogía fomenta la necesidad de trabajar con diferentes lenguajes como medio para promover el desarrollo metalingüístico y

metacognitivo, así como la reflexión crítica. Esta preocupación surge en el seno del cambio social que recupera ideas de [Street \(1984\)](#) y [Freire \(1987\)](#), el cual es de especial relevancia en este contexto, ya que dichos autores proponen la literacidad crítica como una forma de aprender a participar en sociedad a partir de opciones más informadas para tomar decisiones y actuar de manera más consciente.

Pedagogía de la multiliteracidad

Para el [New London Group \(2000\)](#), la pedagogía debería proporcionar acceso a la vida, de modo que favorezca el desarrollo crítico atento a las diversidades, a las necesidades locales y globales. Es así que se propone una pedagogía de la multiliteracidad donde se pueda explorar el significado y todas las posibilidades, considerando los recursos multimodales, los múltiples medios y el multiculturalismo.

Desde esta perspectiva, los medios múltiples son los artefactos que organizan, guían y materializan los contenidos (*e.g.*, medios digitales, pizarras, etc.). La multimodalidad es la integración de varios medios, ya sean visuales, auditivos o posturales, que construyen significados. [Jewitt \(2009\)](#) señala que la multimodalidad debe entenderse a partir de las construcciones sociales del repertorio de una determinada cultura y/o comunidad. La multiculturalidad consiste en las diferencias culturales, lingüísticas y pragmáticas existentes en la sociedad ([New London Group, 2000](#)).

Con respecto a la pedagogía de la multiliteracidad, el [New London Group \(1996\)](#) plantea una filosofía de enseñanza y aprendizaje e integra cuatro factores para la organización del trabajo didáctico:

- *Práctica en concepto y experimentación*: en esta fase, el alumno puede ocupar múltiples y diferentes roles en función de sus orígenes, experiencias y repertorio. El enfoque de la práctica situada es la comprensión, es decir, hacer que el conocimiento sea observable y consciente. Este es el momento en que se invita al alumno a experimentar y presentar sus

conocimientos previos, compartiéndolos con sus compañeros.

- *Conceptualización:* en esta etapa se asignan tareas para corroborar la concepción que se trae y/o defiende. Se cree que el alumno debe ser capaz de realizar tareas más complejas en colaboración, y se espera que tenga el control del aprendizaje en un intento de conceptualizar, sin memorizar, sino por medio de intervenciones significativas.
- *Marco crítico y proceso de análisis:* Según [Cope y Kalantzis \(2000\)](#), es el momento en que el aprendiz tiene la posibilidad de distanciarse de las percepciones y teorías personales y, por lo tanto, de posicionarse críticamente. Este paso proporciona evidencia de los objetivos, motivos, intenciones y distintos puntos de vista.
- *Aplicación y práctica transformada:* según los [Cope y Kalantzis \(2000\)](#), en este punto, el estudiante tiene la posibilidad de aunar el conocimiento o experiencia a la práctica situada. Sin embargo, de un proceder más crítico y de la reflexión resultará el enfoque en proponerla y aplicarla de manera innovadora. Este es el momento en que el estudiante puede demostrar cómo crear, reflexionar y llevar a cabo nuevas prácticas y revelar los objetivos y valores. Este componente permite una evaluación contextualizada y situada del alumno y su proceso de aprendizaje ([Liberali, 2012](#)).

En este enfoque, se utiliza la *performance* ([Holzman, 2009](#)), que está basada en el concepto del juego de Vygotsky (1999), como estrategia facilitadora para la construcción de un repertorio emocional, social y lingüístico.

En el concepto vygotskiano, el juego es un recurso importante en la constitución del sujeto y proporciona la superación de límites, además de constituir y construir las reglas a lo largo de la actividad.

Para Vygotsky, todo juego se caracteriza por la creación de una situación imaginaria y, al jugar, el sujeto tiene la posibilidad de liberarse de

las restricciones que le atribuyen las situaciones reales. Es en este contexto que el niño tiene la oportunidad de ocupar diferentes roles, incorporar prácticas sociales y, de esta manera, crear zonas de posibilidades futuras.

En este sentido, el juego permite relacionar aprendizaje y desarrollo. [Holzman \(2009\)](#) define dicha actividad como revolucionaria y concibe la *performance* como el juego. Actuar fomenta la posibilidad de crear un espacio en el que el sujeto puede ser lo que no es, ya que le permite vivir emociones y experiencias que no forman parte de su repertorio actual y, a su vez, permite su expansión.

Así, este estudio concibe la *performance* como un medio importante, por el cual no solo se crea la oportunidad de entrar en contacto con sentimientos, opiniones, vivencias y emociones, sino que también se idealiza un espacio de construcción y reconstrucción de repertorios.

En este aspecto, la investigación aquí presentada trae reflexiones sobre la importancia de la actuación ([Holzman, 2009](#)) como elemento fundamental para la construcción del repertorio y el desarrollo de agencias en un curso de voluntariado educativo con miras a la intervención social.

De esta manera, la ya mencionada estrategia fue utilizada en varias ocasiones y permitió la discusión y el intercambio de percepciones y emociones significativas como. Un ejemplo de esto fue la actividad que averiguó los conocimientos previos de los estudiantes sobre la tercera edad y sobre el momento más impactante y significativo del curso, pues, a través del juego performativo, los estudiantes pudieron comprender la situación, expandirla y expresar sus miedos.

Como comenta [Liberali \(2012\)](#), en esta propuesta, los docentes tienen la oportunidad de incentivar a los alumnos a vivir situaciones extramuros de la escuela, y a partir del juego se desenvuelven en las actividades sociales propuestas. Así, el desempeño es preponderante para la formación dentro del voluntariado educativo como posibilidad de vivir experiencias que no siempre están presentes en ciertos contextos y realidades.

Metodología

Para desarrollar este trabajo, la metodología elegida fue la investigación de colaboración crítica (PCCOL) (Magalhães, 2010) porque es un enfoque o intervención teórica y metodológica activista. Esta perspectiva permite al investigador participar de las prácticas escolares y documentar el proceso por medio de la observación, la descripción de acciones y las representaciones de actores sociales. Asimismo, permite la reconstrucción del lenguaje, las formas de comunicación y los significados creados, revelados y reconstruidos en la práctica pedagógica y en el entorno del colegio. Este trabajo se compromete a priorizar las relaciones de colaboración entre los agentes en la producción de conocimiento crítico y prever los desplazamientos considerando la investigación de colaboración crítica (Magalhães, 2010) como la metodología de investigación más adecuada para su desarrollo.

El contexto investigado se llama Quijote Solidario y es un curso de voluntariado educativo formado por 20 estudiantes de 4º a 9º –a saber, 8 preadolescentes y 12 adolescentes (de 10 a 14 años)– y dos pedagogas de una escuela privada bilingüe en la ciudad de São Paulo.

Las reuniones se celebran en español y tienen como objetivo principal sensibilizar a todos sobre las necesidades sociales y planetarias, a partir de lecturas y vídeos cuya intención es desarrollar argumentación crítica y colaborativa, así como proponer acciones transformadoras. A continuación se describen algunas etapas y se salvaguarda la identidad de los participantes; todos los nombres que aparecen en este artículo son ficticios.

Cómo eligieron el lugar – encuesta y conocimientos previos sobre el voluntariado

Después de la presentación de los miembros del grupo Quijote Solidario, los estudiantes, de manera individual, escribieron qué significaba el trabajo voluntario. Después de esto, se reunieron en parejas para intercambiar ideas (hablar sobre el trabajo voluntario, saber si conocen a alguien que haga algo similar, relatar sus expectativas, comprender qué los llevó a inscribirse en el curso).

A continuación, escribieron dónde y con quién les gustaría desarrollar el trabajo. El resultado de estas etapas se representó en un gráfico que reflejó la decisión del grupo: trabajar con personas mayores y visitar una residencia geriátrica.

Multiliteracidad – performance

Tras la decisión del grupo en el encuentro anterior, los alumnos se repartieron en pequeños grupos y presentaron una *performance* (situaciones con personas mayores).

- *Multiliteracidad – performance*: La secuencia de actividades propuestas para el inicio del trabajo fue pautada con el objetivo de conceptualizar la tercera edad y así profundizar el conocimiento sobre el tema. Para ello, los alumnos se repartieron en pequeños grupos y presentaron una *performance* (situaciones con personas mayores). El objetivo de dicha actividad era discutir sobre las *performances* y compartir el conocimiento previo sobre el tema.
- *Actividad en grupo y puesta en común*: reflexión sobre la limitación física a partir de la ejecución de tareas desafiantes como enhebrar una aguja con gafas de buceo o caminar sobre un hilo utilizando aletas.
- *Multiliteracidad*: presentación de vídeos, reportajes y documentales sobre ancianos en diferentes condiciones físicas, emocionales y económicas en distintos lugares del mundo.

Visita a un ancianato: visita a la institución elegida, encuesta sobre las necesidades observadas en la institución y elaboración del plan de acción – actividad social

Según la toma colectiva de decisiones, el trabajo voluntario se realizó en la residencia Lar Pentecoste. Para esta reunión, los estudiantes llevaron pasteles, dulces y refrescos para compartir y entablar relaciones. Tras la visita, los alumnos concluyeron que las señoras necesitaban pañales geriátricos, y les molestó que ellas estuvieran encerradas en la residencia.

A partir de esa reunión, los estudiantes crearon planes de acción e intervención; un ejemplo de esto fue participar en un taller de pintura.

El objetivo de esta actividad social era proporcionar momentos agradables y fomentar la creatividad de todos los asistentes. Los estudiantes tenían la intención de reforzar la adhesión de todos los residentes y, al mismo tiempo, proporcionar experiencias interesantes.

Desarrollo

Tan pronto como se hizo la invitación, dos señoras se acercaron y se sentaron para dar la bienvenida a la actividad. Una de ellas se mostró proactiva, ya que inmediatamente recogió el pincel y pidió pinturas, mientras que otra participante temía cometer errores y arruinar el lienzo, a pesar de demostrar curiosidad y deseo. Los estudiantes que estaban cerca de las señoras las ayudaron y las animaron a pintar. Sin embargo, al principio, las otras señoras no demostraron interés en el taller, lo que requirió reajustes y adaptaciones en la ejecución de la actividad.

Clausura

Tan pronto como terminó la sesión en la residencia, los estudiantes organizaron los materiales y limpiaron el local. La alumna Carolina abrazó a Cida, una de las residentes, y la felicitó por el trabajo realizado. Al mismo tiempo, los demás estudiantes comenzaron a hacer lo mismo. En ese momento, Carolina les preguntó a las profesoras qué deberían hacer con el trabajo de las señoras, y Marina, una estudiante de octavo curso, propuso llevarlos a la escuela para adornar las paredes de las aulas, pero André, otro estudiante, adujo que se debería pedir permiso a las señoras para llevarse los trabajos al colegio, con lo cual los chicos pidieron permiso a cada una de las ancianas para llevarse los trabajos.

Evaluación del encuentro

Se llevó a cabo una reunión con los estudiantes para evaluar la visita realizada. Para ello, se hizo memoria de las percepciones y observaciones sobre la dinámica y todo lo ocurrido.

Tras una reflexión individual escrita, los estudiantes, sentados en corro, expusieron sus puntos de vista y, tras las preguntas del profesor, varios pidieron la palabra. Los participantes tenían *el objetivo de evaluar críticamente* (Liberali, 2013) el taller de pintura, y organizaron sus intervenciones de modo que algunos pudieran interactuar y reaccionar ante las propuestas presentadas durante la clase.

Todos los involucrados evaluaron la reunión individualmente y en grupo. El punto que más se discutió fue el destino de los lienzos pintados en la residencia. Llegaron al acuerdo de transformar los lienzos en manteles individuales, venderlos y llevar a la residencia el dinero recaudado con la venta, pues, de esa forma, las señoras habrían trabajado para comprarse los pañales geriátricos.

Después de la discusión colectiva, los estudiantes trabajaron en pequeños grupos para planificar la siguiente visita.

Análisis

Esta investigación pertenece al campo lingüística aplicada, ya que se enfoca en el lenguaje y, por lo tanto, para el análisis, se eligieron las categorías enunciativa, discursiva y lingüística (Liberali, 2013). Dichas categorías cubren el abordaje de algunos aspectos de la materialidad del texto, considerados mecanismos de composición del discurso. Los aspectos lingüísticos fueron la base para comprender la organización de las ideas. La relación de los aspectos enunciativos multimodales y discursivo-lingüísticos permite entender cómo se utiliza el lenguaje para crear, analizar, comprender e interpretar el contexto escolar, además de ofrecer subsidios para la actividad en este contexto (Liberali, 2013).

El análisis de datos se centró en los tipos de agencias desarrolladas en el proyecto de voluntariado educativo, y se buscó analizar la construcción de nuevas formas de actuación que posibilitaron (re)significar la vida de la sociedad en la escuela y la escuela en la sociedad.

Por ende, han sido elegidos los episodios más impactantes, considerados 'hechos dramáticos',

que posiblemente promovieron acciones transformadoras. Una de las situaciones elegidas fue la propuesta del taller de pintura sobre lienzo como actividad social. Para esa ocasión, los estudiantes se organizaron con antelación, separaron los materiales y se repartieron las tareas para llevar a cabo el taller. Sin embargo, la actividad, que no salió como los estudiantes la tenían planeada, ocasionó una reorganización, una toma de decisiones que consideró el contexto, los objetivos y las personas involucradas.

Otro momento seleccionado fue el encuentro en el que los estudiantes evaluaron y reflexionaron sobre los acontecimientos en el taller de pintura. Allí tuvieron la oportunidad de exponer sus sentimientos, en aras de diseñar propuestas y soluciones para los problemas encontrados. Esta discusión se eligió para el análisis porque de ella resultó la idea de transformar los lienzos pintados por los ancianos en manteles individuales, que posteriormente se venderían en las fiestas del colegio y cuya recaudación se llevaría al hogar de ancianos, no como donación, sino como producto del trabajo de los residentes. Los episodios seleccionados contemplaron las respuestas a las preguntas establecidas en la investigación:

1. ¿Qué tipos de agencias se construyen en el curso de voluntariado educativo?

2. ¿Cómo se construyen estas agencias?

Para analizar los tipos de agencias que se construyeron en el curso de voluntariado, se escogieron dos fragmentos de las dos reuniones seleccionadas y se investigaron los fundamentos teóricos organizados en el marco ya presentado en los procedimientos de selección, análisis e interpretación de datos.

Fue posible observar la interacción de los participantes, los diferentes puntos de vista y las contradicciones en los encuentros llevados a cabo, cuyo objetivo era evaluar la actividad social realizada en la residencia de ancianos.

De los fragmentos elegidos se puede decir que, en los planos discursivo y lingüístico-modal, el grupo demostró alternancia en los discursos, en los que se pudo advertir la interacción de los estudiantes y la pertinencia en el desarrollo de ideas. Asimismo, se usaron recursos argumentativos no verbales. Es importante mencionar que algunos estudiantes no respetaron el turno de palabra y no todos intervinieron. En algunos momentos, las profesoras podrían haber tomado el turno y convocado a los estudiantes que no habían expuesto sus puntos de vista con preguntas como “y usted, ¿qué piensa o sugiere?” o “¿cuál es su opinión sobre este punto?”. También podrían haberles pedido aclaraciones sobre algunas

Tabla 1. Acciones que reflejan la formación de agencias

Agencia	Acciones
Agencia crítico-colaborativa (Magalhães & Ninin, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar puntos de vista intrépidos, dudas, miedos y emociones. • Ampliar la comprensión por medio del intercambio de puntos de vista. • Brindar oportunidades para cuestionar, discutir, discrepar y explicar las ideas.
Agencia descapsulada (Liberali <i>et al.</i> , 2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el poder transformador en diferentes contextos. • Centrarse en transformar repertorios. • Superar roles y espacios. • Actuar en diferentes actividades.
Agencia activista transformadora (Engeström, 2011; Stetsenko, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar intencionalmente en situaciones controvertidas. • Romper con los marcos establecidos. • Analizar el contexto. • Predecir situaciones. • Transformar la práctica y/o el contexto.
Agencia relacional (Edwards, 2005, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir la responsabilidad del otro. • Comprometerse conscientemente con el otro. • Negociación y prácticas dialécticas.

Fuente: Autores

sugerencias; por ejemplo, en la línea 68, en la que la estudiante Norma estaba preocupada por la calidad de las obras que se exhibirían, habría sido interesante cuestionar lo que realmente le preocupaba.

A partir de las respuestas dadas por los estudiantes, en la evaluación de la reunión, se pudo advertir el compromiso de los estudiantes con las actividades propuestas y planificadas por todos, atribuyendo el compromiso de los estudiantes al hecho de haber planeado la actividad social de manera colectiva. Esta dinámica puede haber provocado el análisis del contexto y la superación de roles y espacios, aspectos que caracterizan a las agencias.

Discusión

Observamos que, en el fragmento número 1, existe la preocupación por conseguir pañales. Al

principio, los estudiantes proponen donaciones e incluso hacer una subasta (39-52-53). Ya en el fragmento número 2, Elvira (62 y 67) sugiere enseñarles algo a las ancianas, como colorear mandalas para transformarlos en manteles individuales. Luego agrega que podrían fotocopiar los lienzos, transformarlos en manteles individuales y venderlos, con lo cual sería dinero de su trabajo: (62) “¿Saben que tienen buenas ideas? Es que me quedé pensando en lo que has dicho, que, si las señoras de allá hicieran algo que se sientan útiles, etc. y tal. Yo estaba pensando: si nosotros tuviésemos un talento para enseñarles a ellas, colorear mandalas, por ejemplo, que ella pinta tan bonito, ¿podríamos transformar en.... cómo se llama? Cuando uno come que se pone los salvamanteles.” (67) “Exacto. Si, de repente, fotocopiamos el cuadro de ella, plastificamos y, hacemos bingo o vendemos. Porque ellas necesitan de pañales. ¿Por qué no les estamos regalando pañales? Ellas van a sentir que el trabajo que están haciendo, de alguna manera...”

Tabla 2. Evaluación del encuentro

Fragmento 1 ²
38) Profesora: Entonces, la próxima semana nos tocará regresar a la residencia de las ((personas)) mayores. ¿Alguien ya ha pensado en alguna actividad?
39) André: Ya sé, podemos hacer una subasta y con el dinero comprar pañales.
40) María: Pero ¿cómo podríamos hacer?, ¿a quién llamaríamos para hacer la subasta?, ¿será que alguien daría buen dinero por estas pinturas?
41) Norma: ¿Será que arrematarían los cuadros? ¡Es que no están tan, tan guay! ¿Y dónde sería? ¿Cuándo?
42) Thaisse: Es una buena idea exponer los trabajos en el colegio, pero después cada uno se lleva el suyo a casa. ¿Ahí le llevamos de vuelta a las viejitas?
43) Andrea: Por eso, creo que los cuadros deberían ser vendidos y el dinero mandamos a la residencia.
44) Profesora Leky: ¿Será que para ellas es lo mismo recibir como donación o recibir dinero que así compran lo que necesitan?
45) André: Yo puedo pedir en mi condominio que regalen.
51) Marisol (profesora): Y cuando se acaben los pañales, habrá que pedir donación de nuevo...
52) María: Yo pienso que para ellas sería mucho mejor si ellas pudiesen comprar sus pañales, con el dinero del trabajo de ellas.
53) Bernardo: Por eso debemos vender o hacer una subasta y con el dinero comprar pañales.
Fragmento 2
62) Elvira: ¿Saben que tienen buenas ideas? Es que me quedé pensando en lo que has dicho, que, si las señoras de allá hicieran algo que se sientan útiles, etc. y tal. Yo estaba pensando: si nosotros tuviésemos un talento para enseñarles a ellas, colorear mandalas, por ejemplo, que ella pinta tan bonito, ¿podríamos transformar en.... cómo se llama? Cuando uno come que se pone los salvamanteles.
67) Elvira: Exacto. Si, de repente, fotocopiamos el cuadro de ella, plastificamos y, hacemos bingo o vendemos. Porque ellas necesitan de pañales. ¿Por qué no les estamos regalando pañales? Ellas van a sentir que el trabajo que están haciendo, de alguna manera...
68) Norma: Es que... las pinturas no están muy atractivas. ¿Y si la gente no compra?
69) María Laura: Es que vamos a escribir la historia de cada una, vamos a escribir todo del proyecto () así van a entender y comprar.

Fuente: Lage (2019)

² Este fragmento es una transcripción que preserva los nombres verdaderos de los estudiantes y reproduce las interferencias lingüísticas propias de la etapa de aprendizaje de cada uno de ellos.

Luego, un estudiante informa de la preocupación por la calidad de las pinturas, y María propone escribir la historia del autor y relatar el proyecto, garantizando así la venta de los manteles (69): “vamos a escribir la historia de cada una, vamos a escribir todo del proyecto () así van a entender y comprar” (Fragmento 2). En esta situación, la presencia de la agencia desencapsulada es notable, ya que, como señala [Liberali \(2017\)](#), la toma de decisiones brinda la oportunidad de transformación de los involucrados por medio de la ruptura de roles. Por medio de los fragmentos que señalan los episodios notables a lo largo del proyecto, fue posible rescatar y reflexionar sobre los posibles elementos desencadenantes para la construcción y/o expansión de agencias. Además, los datos también permiten analizar las propuestas que produjeron la expansión de repertorios y, en consecuencia, el desarrollo de la movilidad.

En las respuestas ofrecidas se detectó claramente la referencia a actividades sociales trabajadas. Desde esta perspectiva, el curso fue concebido como un campo de posibilidades en el que los estudiantes tomaron las decisiones colectivamente.

En este punto, es importante destacar la organización del curso en función de la actividad social, ya que, a lo largo de la construcción y la ideación colectiva, los alumnos asumieron un compromiso de colaboración con su entorno y con el otro para actuar en diferentes situaciones sociales. En este contexto, los involucrados aprendieron a escucharse, exponer sus ideas, argumentar y, en consecuencia, expandir la posibilidad de transformación interna y externa, como lo expone [Liberali \(2009\)](#). Según este planteamiento, el aprendizaje puede concebirse como un proceso individual y colectivo, construido mediante contextos que se integran no solo entre sí, sino también en la sociedad en la que se insertan.

Los estudiantes también aludieron al conocimiento adquirido sobre las condiciones económicas y físicas de las personas mayores en Brasil a partir del contenido presentado en la perspectiva del marco crítico, cuando pudieron conocer distintas realidades por medio de varios

soportes, lo que aporta significado al tema desarrollado. Posiblemente, estas reflexiones hayan producido las propuestas de transformación (práctica transformada) de las que resultaron los manteles, producto del taller de pintura, que posteriormente se vendieron en las fiestas escolares.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados del análisis, podemos deducir que las reuniones del voluntariado educativo probablemente hayan permitido el desarrollo de agencias y, según los fragmentos seleccionados y analizados, las agencias presentes son de los siguientes tipos: activista relacional, colaborativa, transformadora y desencapsulada.

A partir de los análisis, las reflexiones permiten confirmar que la enseñanza basada en la actividad social ([Liberali, 2009](#)) actuó como una estructuración y permitió el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje que se incluirá en diferentes ámbitos de la vida. En este sentido, fue posible observar el desarrollo de la relación de los participantes del curso en contextos sociales y los roles asumidos por el colectivo, pero también a nivel individual, fruto de la discusión y la argumentación.

Del mismo modo, es importante reafirmar la elección de la multiliteracidad como un enfoque de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva, como ya se discutió en el marco teórico, favoreció el trabajo por medio de la contemplación de varios elementos importantes: el multiculturalismo, el uso de múltiples medios y la multimodalidad.

La intencionalidad de acoger y promover el multiculturalismo en el grupo favoreció la participación de los estudiantes de modo tal que la mayoría se sintió valorada por el conocimiento compartido por medio de las experiencias y percepciones que este estudio considera fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos.

Como se señaló, la práctica en concepto y experimentación, que tenía como objetivo la inmersión, permitió a los participantes vivir

experiencias basadas en el conocimiento del sentido común y los conocimientos previos aportados por ellos.

En la conceptualización, los alumnos tuvieron acceso al conocimiento científico construido sobre el tema de la tercera edad a lo largo de la historia y analizaron el estatuto del adulto mayor y la situación en diferentes países en los campos social, económico y de salud.

En el aspecto del marco crítico y el proceso de análisis, los diversos puntos de vista, opiniones, testimonios y documentales aludieron al análisis de la práctica en concepto y experimentación. En esa ocasión, los estudiantes tuvieron la posibilidad de confrontar sus concepciones con la comprensión de los temas de la conceptualización. Este momento permitió preguntas, posiciones críticas con relación a todos los datos, informaciones y conocimientos construidos; las discusiones sobre jubilación y salud fueron algunos de los temas tratados. Por tanto, las tareas propuestas fueron impulsoras en la construcción de agencia, como se puede apreciar que, de todas las experiencias, reflexiones, intercambios, discusiones, los estudiantes tuvieron la posibilidad de crear y proponer cambios en la situación real, lo que derivó en una práctica transformada.

Sin embargo, imbricados a los movimientos pedagógicos propuestos intencionalmente a lo largo de las tareas, vale la pena enfatizar la *performance*, ya que permitió examinar el conocimiento previo de los estudiantes sobre el tema enfocado.

De esta manera, y aún en este aspecto, los estudiantes pudieron crear situaciones en las que lograron ponerse en el lugar del otro (en este caso, los ancianos). La representación teatral permitió desplazar el pensamiento y elaborarlo de una manera diferente, desde los diversos puntos de vista de una persona mayor. Como sugirió [Holzman \(2009\)](#), esta obra, entendida aquí como actuación, se convirtió en un espacio en el que cada estudiante tuvo la posibilidad de ser lo que no es; hizo posible convertirse en alguien más allá de lo que se es, es decir, crear un repertorio. En algunos estudiantes se pudo observar el resultado de vivir y comprender las

dificultades físicas y cognitivas de los ancianos en la primera visita a la residencia. A modo de ejemplo, representar a un anciano con dificultades de movimiento o en cama pudo despertar elementos cognitivos y afectivos que presuponen la presencia de emociones que [Vygotsky \(1999\)](#) concibió como *pereživánie* y que favorecen la transformación.

Los hallazgos identificados permiten afirmar que las experiencias de aprendizaje vividas por el grupo proporcionaron oportunidades para el desarrollo de agencias. También se cree que las agencias desarrolladas fueron esenciales para las acciones y propuestas del tercer módulo del proyecto, cuyo tema elegido fue la protección a los animales.

Los estudiantes realizaron una feria de adopción de perros y gatos durante un evento escolar. Para esta misma ocasión, confeccionaron y vendieron llaveros, cuya recaudación se donó a un protector independiente, y crearon campañas de concienciación de la comunidad sobre la compra y cría clandestina de cachorros.

La importancia de estas observaciones nos posibilita apuntar que el desarrollo de las agencias genera transformaciones, fomenta acciones activistas ([Stetsenko, 2017](#)) e involucra a todos los participantes. Así, el *protagonismo* que conlleva la noción de uno, único y sobresaliente pierde su sentido.

La agencia descapsulada favorece el desarrollo de la conciencia crítica, que reconoce que la realidad es cambiante y está abierta a revisiones. Por ello, los educadores y profesores asumen responsabilidad y demuestran preocupación por una formación integral que desarrolle agencias y movilidad.

En este sentido, [Liberali \(2017\)](#) sugiere la construcción de un currículo transformador descapsulado que permita la expansión de la acción estudiantil y la construcción de nuevos significados en distintos contextos, así como la ruptura con las estructuras de poder que impregnan y reverberan en la educación, los valores capitalistas impuestos, el desmantelamiento de las acciones sociales y el aumento de la pobreza, entre otros problemas. De esta manera, es esencial ampliar el repertorio de

los estudiantes para que tengan movilidad en este mundo globalizado.

Para terminar, afirmamos que estas prácticas buscan formar agentes que tengan la sensibilidad de involucrarse y comprometerse de manera intencional y consciente con causas que promuevan el bienestar de todos; de adquirir una visión crítica y colaborativa; y de crear las posibilidades de actuar, dejando de lado el asistencialismo y promoviendo el empoderamiento y la valoración de todos.

Bibliografía

- Blommaert, J. (2010). *A sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J., & Backus, A. (2011). Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 67. https://www.ntnu.edu/documents/1263498481/1275096220/Blommaert_and_Backus_2011.pdf/2d95fae3-c7de-4fa6-bf33-7f3a7a3126b0
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- Edwards, A. (2015). Recognising and realising teachers' professional. Agency, Teachers and teaching theory and practice. *Teachers and Teaching*, 21(6), 779-784. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044333>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is Agency? *American Journal of Sociology*, 103, 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- Engeström, Y. (1999). *Perspective on activity theory*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628. <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>
- Engeström, Y. (2016). *Aprendizagem expansiva*. Pontes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.
- Friedman, A. (2016). Protagonismo infantil. In A. Lovato, C. P. Yirula, & R. Franzim (Eds.), *Protagonismo A Potência de Ação da Comunidade Escolar* (p. 40). Ashoka/Alana. https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/06/AF_Protagonismo_PORTUGUES_v3.pdf
- Goulart, B. (2017). Protagonizar juntos: a escola como casa comum. In A. Lovato, C. P. Yirula, & R. Franzim (Orgs.), *Protagonismo A Potência de Ação da Comunidade Escolar* (p. 46). Ashoka/Alana. https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/06/AF_Protagonismo_PORTUGUES_v3.pdf
- Gutiérrez, K., Rymes, B., & Larson, J. (1995). Script, counter script, and under life in the classroom - Brown, James versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65(3), 445-471. <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.r16146n25h4mh384>
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. Routledge.
- Jewitt, C. (Ed.). (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Routledge.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Lage, M. P. S. (2019). *Do assistencialismo à intervenção social: o voluntariado na construção de agências* [Tesis de maestría, Pontificia Universidade Católica de São Paulo]. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22561>
- Leontiev, A. N. (1977). *Activity and consciousness*. <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>
- Liberali, F. C. (2009). *Atividade social nas aulas de língua estrangeira*. Moderna.
- Liberali, F. C. (2012). *Atividade social como base para o ensino de língua estrangeira*. Blucher
- Liberali, F. C. et al. (Orgs.) (2013). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Pontes.
- Liberali, F. C., Magalhães, M. C. C., Meaney, M. C., Santiago, C., Canuto, M., & Santos, J. A. (2015). Projeto DIGIT-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos Multiletramentos, 10(3), 28690. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/28690>
- Liberali, F. C., Padre, B. T., y Santos, J.A. A. (2017). Mobilidade e práticas translíngues na construção de um mundo com justiça social: um estudo no projeto Digit-M-Ed. En C. H. Rocha, S. E. Kadri, & J. A. Windle (Orgs.), *Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues* (pp.237-267). Pontes.
- Liberali, F., & Fuga, V. (2018). A importância do conceito de perejivanie na constituição de agentes

- transformadores. *Estudos de Psicologia*, 35(4), 363-373. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-0275201800040000>
- Magalhães, C., & Ninin, M. (2017). O A Linguagem da Colaboração Crítica no Desenvolvimento da Agência de Professores de Ensino Médio em Serviço. *Alfa*, 61, (3), 625-652. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1711-7>
- Magalhães, M. C. C. (2010). Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. En S. P. Silva, & J. J. M. Lopes (Eds.), *Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias* (pp. 20-4). Editora da UFF.
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)* (Rubens Enderle, Nélio Schneider, & Luciano Cavini Martorano, Trans.). Boitempo.
- Megale, A., & Liberali, F. (2020). Universidade Federal do Paraná Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. *Revista X*, 15(1), 55-74: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69979/40692>
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- New London Group. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Macmillan.
- Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13-20;54. <http://dx.doi.org/10.2307/1175725>
- Santos, M. (2006). *Por uma outra Globalização*. Record.
- Souza, R. M. (2009). Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 1(1),1-28. <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/Protagonismo-juvenil-o-discurso-da-juventude-sem-voz.pdf>
- Stetsenko, A. (2017). *The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to development and education*. Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Torres-Santomé, J. T. (2003). *A educação em tempos de neoliberalismo*. Artmed.
- Vertovec, S. (2007). Superdiversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30, 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamento e palavra* (Jefferson Luiz Camargo, Trad.). Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación.
- Vygotsky, L. S. (2001a). *Psicologia pedagógica*. (Paulo Bezerra, Trad.). Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001b). *A construção do pensamento e da linguagem*. (Paulo Bezerra, Trad.). Martins Fontes.
- Virkkunen, J. (2006). Hybrid agency in co-configuration work. *Outlines. Critical Practice Studies*, 8(1), 61-75. <https://doi.org/10.7146/ocps.v8i1.2099>

