

# AGENCIAS, SIGNIFICADOS Y APRENDIZAJES EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PROFESIONAL PARA EL ABORDAJE DE LAS VIOLENCIAS EN LAS ESCUELAS

AGENCIES, MEANINGS AND LEARNINGS IN THE CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL  
KNOWLEDGE FOR ADDRESSING PROBLEMS OF VIOLENCE AT SCHOOLS

Dome, Carolina<sup>1</sup>; Erausquin, Cristina<sup>2</sup>

## RESUMEN

El trabajo presenta categorías conceptuales y estrategias metodológicas para la Tesis *“Perspectivas de Agentes Educativos ante situaciones y problemas de violencia en contextos de práctica profesional”*. El estudio de la construcción de conocimiento profesional sobre problemas de violencias en escuelas en investigaciones marco, es vinculado con debates teóricos y posicionamientos desarrollados en bibliografía especializada. Se propone una metodología de investigación basada en la reflexión sobre la práctica, apoyada teóricamente en la *“doble estimulación”* de Vigotsky, para analizar la apropiación participativa de significados y herramientas en la experiencia profesional, administrando Cuestionarios de Situación-Problema antes y después del intercambio en zonas de construcción social. Las nociones *Sistemas de Actividad, Interagencialidad, Historización y Aprendizaje Expansivo* (Engeström), articuladas con el enfoque contextualista del cambio cognitivo, se eligen como categorías relevantes para analizar procesos de construcción de conocimiento en la trama psico-social que los integra. A modo de ejemplo, se desarrollan dos experiencias profesionales para visualizar recursos, fortalezas y “nudos críticos” en el conocimiento y acción de agentes participantes.

## Palabras clave:

Violencias - Conocimiento Profesional - Significados - Experiencia

## ABSTRACT

The work presents conceptual categories and methodological strategies for the Thesis *“Perspectives of Educational Agents addressing situations and problems of violence in contexts of professional practice”*. The study of the construction of professional knowledge about problems of violence at school in framework research is linked with theoretical debates and positions developed in specialized bibliography. It is proposed a methodology of research based in reflection on practice, theoretically supported in Vygotsky *“dual stimulation”*, to analyze the participative appropriation of meanings and tools in professional experience, applying Questionnaires of Situated Problems before-and-after the exchange in zones of social construction. The notions of Activity Systems, Interagency, Historization and Expansive Learning (Engeström), linked with the contextualist approach of cognitive change, are chosen as relevant categories to analyse the processes of knowledge construction in the psycho-social web that integrates them. As an example, two professional experiences are developed, to appreciate resources, strengths and *“critical knots”* in knowledge and action of participant agents.

## Key words:

Violence - Professional knowledge - Meanings - Experience

<sup>1</sup>Licenciada en Psicología. Maestranda Psicología Educativa, UBA. Docente de Psicología General, Cátedra II, Facultad de Psicología, UBA. Investigadora Tesista, Proyecto UBACYT, Programación 2012-2015: *“Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica”*. Facultad de Psicología, UBA. E-mail: carolina\_dome@yahoo.com.ar

<sup>2</sup>Lic. en Psicología, UBA. Egresada de la Escuela Argentina de Psicoterapia Para Graduados. Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Universidad Autónoma de Madrid. Profesora Adjunta Regular de Psicología Educativa Cátedra II y Práctica de Investigación *“Psicología y Educación: la participación de psicólogos en comunidades de práctica y aprendizaje situado”*. Facultad de Psicología, UBA. Directora del Proyecto UBACYT 2012-2015: *“Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica”*. Facultad Psicología UBA. E-mail: cristinaerausquin@yahoo.com.ar

## INTRODUCCIÓN:

Los problemas de violencia en las escuelas y su impacto en el proceso educativo fueron cobrando protagonismo en los debates de las últimas dos décadas. Las noticias sobre distintos hechos fueron colocando al tema en la agenda educativa como así también en la opinión pública. Por su parte, la visualización del fenómeno contribuyó a masificar el uso de terminologías propias de algunas disciplinas científicas, siendo el concepto de *Bullying* el más acuñado por la comunidad educativa. Los agentes educativos suelen vivenciar numerosas escenas de violencia de distinta naturaleza que acontecen en sus contextos de práctica (Furlán, 2010), siendo convocados a intervenir en respuesta a sus demandas de trabajo en tanto problemas complejos, e interpelados en relación a una responsabilidad social y a un compromiso ético.

En dicho marco, la investigación educativa se propuso avanzar en la indagación sobre las formas de convivencia en las escuelas y a tematizar *la emergencia de conflictos, agresividad y violencia* (Blaya, 2010). Según Saucedo Ramos (2010), *casi el 90 % de la investigación leída sobre indisciplina y violencia en las escuelas termina haciendo sugerencias sobre lo que "las escuelas deberían hacer", sin preguntarse por las estructuras de apoyo con las que cuentan ni las presiones que reciben*. En ese sentido, el presente plan de tesis propone tomar como punto de partida la perspectiva de los propios agentes educativos, con el propósito de abrir interrogantes acerca de los procesos de construcción de conocimiento profesional implicados ante tales acontecimientos.

Abordar la construcción de conocimiento profesional en este sentido, supone reconocer su multidimensionalidad y complejidad, en tanto las violencias abarcan dimensiones relacionales, sociales, personales y educativas. Se propone entonces conceptualizar a las *"violencias en plural"*, dados los múltiples modos con que se presentan en las instituciones educativas, idea que invita a cuestionar el histórico supuesto de *una violencia escolar*, como así también el sobre-uso del concepto *Bullying*; habida cuenta de la imposible *neutralidad* de las palabras que nombran las violencias y *del carácter tentativamente constructivo de las hipótesis que las explican* (Kaplan, 2009).

Se trata entonces de considerar cómo los agentes educativos entienden y problematizan los problemas de violencia y los modos en que ello se implica en sus prácticas e intervenciones. Para eso, es preciso integrar en el objeto de estudio el contexto socio-histórico-cultural y situacional como estructurante del conocimiento profesional. Pues las reflexiones y conocimientos cobran sentido en contextos de práctica, donde los agentes participan y establecen relaciones con otros docentes, alumnos, directivos y padres, a la par que implican creencias, conocimientos, interacciones y su experiencia atravesada por la cultura escolar (Rockwell 2010).

El presente trabajo tiene como marco de referencia y participación la línea de investigación desarrollada en el Proyecto de Investigación UBACyT, acreditado con Subsidio Trienal, en Grupos Consolidados de Investigación Empírica (2012-2015): "Construcción del conocimiento profesio-

nal de Psicólogos y Profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica"; y anteriormente, en el Proyecto de Investigación UBACYT, acreditado en la misma categoría (2011-2014): "Ayudando a Concebir y Desarrollar Cambios: Desafíos y Obstáculos para el Trabajo de Psicólogos y Profesores de Psicología en Escenarios Educativos", y en el Proyecto de Investigación UBACyT, Acreditado con Subsidio en la misma categoría: "Los psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa: modelos mentales y sistemas de actividad para el análisis y la intervención de problemas situados en contexto" (2008-2010), los tres dirigidos por la Prof. Mgter. Cristina Erausquin. A partir de ese desarrollo, surgen líneas de indagación para el trabajo de Tesis de Maestría en Psicología Educacional de la UBA de una de las autoras del presente trabajo, Carolina Dome, dirigida por Cristina Erausquin, también autora del mismo. Se plantean así nuevos interrogantes a abordar desde un enfoque situado en un contexto escolar específico. El objetivo es indagar y describir los procesos de construcción de conocimiento profesional de agentes educativos ante "situaciones-problema" de violencia, a través de estudios pre-test y post-test en el marco de un taller de reflexión sobre la práctica con docentes de una escuela de nivel medio en CABA.

## LAS PERSPECTIVAS DE AGENTES EDUCATIVOS COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

En este apartado, intentaremos dar cuenta de una serie de trabajos que tomaron como unidad de análisis las percepciones, representaciones, concepciones, intervenciones y/o procedimientos de agentes educativos ante las violencias en escuelas; articuladas como *perspectivas*, en tanto nos informan sobre los puntos de vista y posicionamientos de los agentes. En relación a ellas, es posible identificar y definir dos grandes tendencias, en las investigaciones relevadas:

En primer lugar, trabajos pertenecientes a distintas líneas de investigación en Argentina, permiten advertir algunas semejanzas en las representaciones, percepciones y/o conceptualizaciones de los agentes educativos, que consisten en situar, explícita o implícitamente, causas y orígenes de las violencias en el contexto externo y/o previo a la escuela. Por ejemplo, una investigación sobre *desigualdad, violencias y escuela* (Richter, 2010) aborda lo que edifican los docentes acerca de los estudiantes en clave de vincularlo con sus representaciones sobre violencia en la escuela, señalando que los docentes suelen *edificar la alteridad de los estudiantes teniendo en cuenta principalmente variables de origen socio-económico, a partir de la institución de procedencia y de la vestimenta de los alumnos*. Otro trabajo (Di Leo, 2011) indaga categorías emergentes de los discursos y prácticas de docentes y directivos; que atribuyen causas de las violencias en factores externos a la escuela: falta de códigos, crisis/abandono familiar y/o vulnerabilidad social; y señalan su deber de recuperar su capacidad para sancionar y fijar límites. Otras investigaciones señalan además una tendencia a la externalización de responsabilidades y derivación de proble-

mas. Un estudio sobre *escuela y violencia* (Otero, M, 2000) señala que los agentes escolares, *suelen derivar más a gabinetes de orientación los problemas de conducta y aprendizaje, y a juzgados de paz y centros de salud los vinculados a la violencia, maltrato y abuso*. Un trabajo sobre percepción de la *Violencia entre Pares* (Veccia, Calzada, Grisolia 2008); *infiere una tendencia a la naturalización de la misma y una dificultad de los docentes para implicarse en el problema*, puesto que prima la percepción de la escuela como depositaria de los aspectos sociales negativos. Se destaca la conversación como recurso de los docentes, aunque *prima la pasividad en su rol*. En investigaciones en países latinoamericanos, numerosos estudios ubican una tendencia semejante a la hora de ver las violencias *como algo que está en los otros* (Arias, Martínez, Parafita, Sarthou, 2012). Ello redundaría en la derivación y expulsión de “niños-problema”, retroalimentando un *ciclo de exclusión escolar* (López, Carrasco, Morales, Ayala, López y Karmy, 2011). Esto queda documentado en trabajos como el de Nail Kosher, Gajardo y Muñoz (2012), y en estudios que señalan a tal concepción como obturadora de cambios (López, Ascorra; 2012).

Otra serie de trabajos permite advertir nuevas características sobre la participación de los agentes educativos, principalmente a través de la visualización positiva de los recursos que emplean. Una exploración iniciada en el 2007, sobre *Concepciones de los docentes* de escuelas primarias en CABA (Colombo, 2011), concluye que los agentes encuentran recursos propios e institucionales desde su quehacer cotidiano *para prevenir situaciones de violencia escolar, e implementan estrategias basadas en su sentido común y una conciencia crítica*. Una investigación sobre *la construcción de criterios de justicia para la resolución de conflictos intersubjetivos*, en clases de educación física de nivel inicial (Gómez 2010), analiza interacciones y secuencias de acción de los protagonistas de los conflictos, distinguiendo diversas *secuencias psicogenéticas de construcción de criterios de justicia* en las intervenciones realizadas por los docentes durante la resolución de conflictos. Estudios que indagan concepciones docentes y estudiantiles en dos escuelas del Gran Bs.As., (Krpmotic, Farré, 2008) destacan variaciones en los docentes y directivos en las concepciones de ambos establecimientos y que la opción *“hablarlo en clase”* fue la más elegida y *“derivarlo al gabinete o a una escuela especial, sin tener muy claro los motivos”* fue la menos elegida. Una investigación en la provincia de Córdoba (Paulin, y otros 2011) sobre *concepciones de directivos*, destaca que los directivos ensayan argumentaciones para explicar sus concepciones y refieren a acciones consistentes en *aplicar sanciones* y un proceso posterior de diálogo, para que *el alumno reconozca, recapacite, tome conciencia*. Concluye que un punto crítico reside en la *fragmentación del marco explicativo* de los directivos, en el que opera más un *conocimiento práctico que proposicional o académico*. Al respecto, en trabajos presentados por el proyecto de investigación que integramos, se advirtió que la mayoría de agentes entrevistados (con especialización en Psicología) manifestaban *implicación*

en la resolución de problemas (Erausquin, et. alt., 2010) y una tendencia a visualizar formas de violencia *“intraescolar”* (Erausquin, et. alt., 2012).

La decisión de desarrollar más atentamente este apartado en la futura tesis -además de corresponder con el objeto específico de nuestra investigación- reside en que se considera que los problemas de violencia dependen en gran medida de cómo son decodificados e interpretados, lo que es a su vez dependiente de condiciones socio históricas determinadas (Debarbieux, 1996).

### Investigaciones Marco del presente Trabajo de Tesis

En el marco de los Proyectos de Investigación UBACyT mencionados, estudios descriptivos y exploratorios, con análisis cuanti y cualitativos, indagaron Modelos Mentales e Intervenciones de Agentes Psicoeducativos (AP) ante Situaciones-Problema de Violencia en escuelas. Para ello se administraron *Cuestionarios de Situaciones-Problema de Violencia en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* a 130 AP (psicólogos/as, pedagogos/s, maestros/as y licenciados/as con especialización en psicología) de instituciones públicas y privadas de CABA y La Plata. Los cuestionarios fueron trabajados con agentes participantes en cursos de posgrado de la Facultad de Psicología (UBA) y del Colegio de Psicólogos, Distrito XI. Los datos fueron analizados con la *Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Psicoeducativa* (Erausquin, Basualdo, 2005). Las dimensiones exploradas fueron: 1) Situación-problema de violencia; 2) Intervención profesional del/la AP; 3) Herramientas utilizadas; 4) Resultados y Atribución.

Una de las primeras conclusiones fue que las dificultades en el abordaje de las situaciones de violencia se vinculan, por un lado, con la precipitación de escenas de urgencia y, por el otro, con las escasas referencias a herramientas psicoeducativas. Los agentes se implican en la resolución de los conflictos y visualizan, más allá de las apariencias, procesos que subyacen como “determinantes” de las violencias, tales como la exclusión, la estigmatización, el maltrato o la precariedad. Pero las escenas desbordan el marco habitual de respuesta y los profesionales suelen responder con apremio e inmediatez, muchas veces sin planificación ni suficiente análisis previo. Esto impide realizar acciones indagatorias como parte de una historización del problema, que profundice antecedentes y causas o bien permita formular hipótesis que orienten cursos de acción. Predomina así, en tanto *nudo crítico*, la dificultad de articular los datos históricos más significativos del problema con los procesos y objetivos de la intervención (Erausquin, Dome, López, Confeggi, 2009).

En análisis posteriores, se delimitaron *figuras de intervención profesional* (Erausquin et alt., 2010) en base a tendencias y ejes compartidos por los AP. Las mismas advierten fortalezas y nudos críticos en la profesionalización educativa que, lejos de identificarse con las capacidades individuales de los AP, se vinculan con las características de las instituciones y de los Sistemas de Actividad (Engeström, 2001) en los que se insertan sus prácticas. Las figuras fueron denominadas *“Trabajo encapsulado”*, *“Tra-*

*bajo en consulta*”, y *Trabajo en equipo*. El análisis factorial permitió hallar la configuración de los *sistemas representacionales* de los AP de cada figura. La figura *“Trabajo encapsulado”* es compartida por los AP, que suelen recoger características del modelo clínico donde el agente se implica en una díada con el “niño-problema”. La figura *“Trabajo en consulta”*, compartida por los AP, que presentan apertura a las miradas de otros agentes, una conciencia crítica acerca de su trabajo y herramientas específicamente psicoeducativas. En la figura de *“Trabajo en equipo”*, compartida por los AP, que advierten una apropiación de la “primera persona del plural”, existiendo co-construcción colectiva de problemas y de intervenciones. Al respecto, las figuras *“Trabajo en consulta”* y *“Trabajo en equipo”*, mostraron fortalezas relativas a un pensamiento complejo, hipótesis sobre causas y factores, objetivos de intervención en función de distintas dimensiones del problema y atribución de resultados a las intervenciones realizadas.

En trabajos posteriores (Erausquin, Dome, López, Confeggi, Robles, 2011) se delimitaron modelizaciones en función de las *historizaciones* sobre los problemas realizadas por los AP y el *carácter estratégico* de sus intervenciones. Se advirtió que las intervenciones estratégicas -definidas como aquellas que producen huellas y/o cambios duraderos en la actividad escolar- suelen estar acompañadas con historizaciones que buscan recuperar el pasado del sistema, indagando *cómo se hicieron las cosas en el pasado*. Al establecerse relaciones entre las *Figuras de Intervención e Historización Estratégica*, se advierte que en la *Figura de Trabajo Encapsulado*, las acciones del recuerdo tienden a la fractura de la historia del sistema de actividad y no se plantean acciones estratégicas. Las narraciones suelen construirse en torno a niños/as agredidos y lesionados física y sexualmente, damnificados en lo económico y/o en lo social, depositarios de intenciones excluyentes; estigmatizados o bien abandonados. La indagación se orienta a la historia del sujeto -o al contexto externo a la escuela-, sin preguntarse cómo el sistema escolar ha tratado el problema. Así, la respuesta a los problemas de violencia no suele hacer trama con lo pedagógico. En la *Figura de Trabajo en Consulta*, la tendencia más destacada fue la recuperación de la historia del problema, indagando *lo ya hecho* y planteando reflexiones sobre condiciones a transformar; con acciones in situ en la práctica educativa. En la *Figura de Trabajo en Equipo*, se destaca la tendencia a la toma de decisiones como medios para un fin, con acciones complejas interrelacionadas en una *intervención estratégica* que incluye la historia del sistema.

En trabajos recientes (Erausquin et. alt., 2012) se describieron *formas de manifestación de las situaciones de violencia en la escuela*. 29 agentes localizaron la *génesis* del problema en el *Contexto Extra-escolar* (frecuentemente situando el origen del problema en las familias, pero también en patologías o problemáticas sociales). 74 de los AP situaron la *génesis* de las escenas de violencia en el *Contexto Intra-escolar* (violencia entre pares, entre docentes y estudiantes, discriminación y conflictos en la

institución). 27 AP situaron la *génesis* en un *Entramado entre lo Extra-escolar y lo Intra-escolar*, destacando el carácter heterogéneo y reproductivo de las violencias. En avances posteriores (Erausquin, et. alt. 2013), se observó que las formas de *entramado sistémico* se relacionan significativamente con las narrativas de los AP con *historización y sentido estratégico*, y con las figuras de *trabajo en equipo y trabajo en consulta*. En cambio, las formas que sitúan la *génesis* en lo *extra-escolar* se relacionan significativamente con las narrativas que no incluyen dimensiones *histórico-estratégicas*, y con las figuras del *trabajo encapsulado*.

Trabajos posteriores (Dome 2014), a través de análisis cualitativos, analizaron procesos de construcción de conocimientos implicados en intervenciones específicas de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencias que atraviesan la experiencia educativa. El recorrido posibilitó abrir líneas de indagación desde el enfoque del Aprendizaje Expansivo de Engeström, para explorar los tipos de aprendizajes que realizan y promueven los Profesionales mientras trabajan, relacionando las preguntas: *¿quiénes aprenden?, ¿qué aprenden?, ¿cómo? y ¿para qué?* con los cinco principios de la Tercera Generación de la Teoría de la Actividad. Se planea en adelante una línea de indagación/intervención que involucre el acompañamiento a Agentes Psicoeducativos en la reflexión sobre la práctica en espacios compartidos de formación profesional. En la medida en que los *Cuestionarios* mencionados se transforman en *Instrumentos de Reflexión y Reelaboración del problema y la intervención*, se requiere pensar en la construcción de *comunidades de práctica* de adultos aprendiendo con adultos (Lave y Wenger, 1991), favoreciendo la construcción de instrumentos para una actividad potencialmente transformadora.

## DEBATES SOBRE LAS VIOLENCIAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Una de las decisiones respecto de las categorías de análisis, es tomar como punto de referencia las perspectivas de los agentes educativos, para dar cuenta de su conocimiento profesional ante una problemática compleja, habilitando voces en su polifonía y diversidad. Por eso no se apunta aquí a ahondar en la definición de diferentes vertientes teóricas acerca de la palabra *violencia*, sino delimitar algunas líneas de lectura como recaudo que soslaye la posibilidad de naturalizar sus definiciones. En ese sentido, se entienden a las violencias como *cualidades relacionales*, lo que significa concebirlas como *propiedades entre las personas y con las instituciones sociales*, y como tales, visualizadas siempre en contexto (Kaplan 2006). Se concibe a *las violencias en plural*, dados los múltiples modos con que se presentan en las escuelas: violencias entre pares o entre alumnos y profesores, agresiones a docentes y personal directivo, acoso y abuso sexual, maltrato institucional, estigmatización y procesos discriminatorios, exclusión, invisibilización de las diferencias (culturales, étnicas, de género, etc.) en la homogeneización del dispositivo pedagógico, naturalización de las condiciones de desigualdad, entre otras. Los ejemplos de

esta enumeración, son manifestaciones que aparecen enunciadas en los relatos estudiados por el equipo de investigación mencionado, e invitan a explorar su carácter relacional, contextual y situado, en vez de atribuirla a variables internas del sujeto o a conductas observables.

Para ello se retoman las reflexiones realizadas por Cátedra Abierta del Observatorio de la Violencia Escolar en Argentina, (2008), marco en el cual se conceptualizó la posibilidad de enlazar las manifestaciones de violencia desde un *acto pedagógico* suficientemente potente como para lograr su *metabolización y reelaboración* (Meirieu, 2008), ampliando concepciones en las que las violencias se comprenden como problema de salud pública, cuyos conceptos se soportan en las definiciones de la OMS (Larizgoitia, I., 2006). En ese sentido, se debate aquí la necesidad de vincular la problemática de las violencias a la trama en la que se configura la actividad propiamente educativa, siendo la trama la que provee modos reproductivos o invisibilizadores de las mismas, o bien la posibilidad de modificar relaciones establecidas. Sobre este punto, Silvia Bleichmar, que fue integrante de dicha Cátedra Abierta, retomó como *desafío histórico* la reconstrucción compartida de legalidades consensuadas y habilitantes de la inclusión social y educativa, en lugar de la penalización y la imputabilidad de menores (Bleichmar, 2008).

Tales ideas permiten realizar un señalamiento crítico sobre el histórico supuesto de una “violencia escolar”, que concibe a los problemas de violencia como intrínsecos a las escuelas, casi un atributo de las mismas o de la población juvenil que convive en ellas (Kaplan 2006). La operación semántica Violencia-Escolar, en tanto califica y adjetiva a la palabra violencia, contribuye a la construcción de imágenes y percepciones alrededor de la escuela y de sus actores (Kaplan 2006), generando una unidad de sentido arbitraria, donde la palabra violencia se asocia a propiedades sustanciales inscritas en una suerte de *esencia*. *Se vuelve importante entonces, la desagregación del término y su re-construcción como propiedad relacional*. Sin embargo, dicha problematización no implica considerar a las violencias en la escuela como originadas necesariamente fuera de ella, como si el contexto extra-escolar hubiera invadido el *santuario de la acción civilizadora* con que la modernidad representó al designio escolar (Dubet, 1998). Pues existe cierto consenso acerca de que la escuela no puede permanecer ajena a las violencias, porque su existencia compromete la posibilidad de construir sentidos, educar y aprender (Meirieu, 2008). Por tales razones, se considera preciso problematizar los entrelazamientos de las violencias con el proyecto moderno de escolaridad obligatoria y sus contradicciones, incluyendo lo que las relaciones sociales de dominación disponen y habilitan como formas de *violencia simbólica* (Bourdieu y Passeron, 1997) y el modo como la escuela reproduce dichas violencias, a través de *arbitrarios culturales* presentados como universales (Kaplan, 2006). Al respecto, se comparte con Kaplan (2009) la alternativa a las perspectivas estigmatizadoras, en tanto *potencialidad que posee la escuela y sus actores para fomentar prácticas de*

*interacción y civilidad, que tensionen violencias naturalizadas y extendidas de los contextos donde los niños, adolescentes y jóvenes se subjetivan en su cotidianeidad*. En este orden de ideas, también se considera preciso realizar puntualizaciones acerca del concepto de *Bullying*, ya que la propia comunidad educativa parece haber naturalizado el término, al punto tal que, para muchos, es la forma “científica” de denominar la “violencia escolar”. *Bullying* es un concepto específico, referido al acoso sistemático que una persona o un grupo de personas efectúan hacia otra persona, por lo general un par (Ortega, Del Rey, Mora-Merchán 2001). El trabajo presentado por López (2013) en el marco de los proyectos UBACyT mencionados, tuvo el objetivo de identificar las diferencias entre los constructos teóricos *Bullying* y *Violencias en las Escuelas*, señalando las distinciones entre sus marcos de referencia y sus unidades de análisis. El trabajo reflexiona sobre los usos no problematizados de categorías e instrumentos conceptuales y metodológicos en relación a dicha temática y analiza posibles reduccionismos y sus consecuencias en las intervenciones. Señala así que el saber psicoeducativo no es neutral, ni se configura al margen de objetivos estratégicos. Por su parte, desde una perspectiva psicoeducativa, se señala que el concepto de *Bullying* refiere sólo a una de las *formas de violencia interpersonal* en los centros educativos y es importante recordar que *en las escuelas existen otros tipos de violencia que deben ser abordados* (Del Rey y Ortega 2007, Debarbieux y Blaya 2001). Se configura entonces, una urgencia estratégica y trascendente, *la construcción de categorías educativas relacionales para el trabajo sobre la violencia escolar y social* (Meirieu, 2008), a la par que se impone la necesidad de considerar variables contextuales e institucionales a la hora de indagar los conocimientos de los agentes educativos acerca de las violencias.

Según nuestras indagaciones, muchas veces los agentes educativos no se reconocen “capacitados/os” para intervenir y educar ante los conflictos y las violencias que emergen en sus contextos de práctica, dejando dicha tarea en manos de “expertos”, o delegando los efectos de la problemática en instituciones judiciales o de salud. Sin embargo, proporcionan constantemente una valoración -implícita o explícita- sobre tales situaciones, naturalizando muchas veces sus creencias. A partir de su reconocimiento como agentes activos en los procesos vinculados a la educación, proponemos reflexionar sobre los posicionamientos e intervenciones que cotidianamente enfrentan la conflictividad, la disruptividad y las violencias en los contextos educativos. Por tales motivos, el interés de este trabajo se focaliza en el modo en que los agentes psicoeducativos entienden, recortan, actúan, intervienen y problematizan las situaciones-problemas de violencia en escuelas.

## ESTRATEGIAS METODOLOGICAS

La presente investigación se enmarca en el diseño de un taller de reflexión sobre la práctica profesional acerca de los conflictos de convivencia y problemáticas de violencia en la escuela, a realizarse con el colectivo docente y di-

rectivos de una escuela pública de nivel medio en CABA. El mismo contará de tres encuentros, cuyas actividades se desarrollaran bajo el siguiente programa:

- Primer encuentro: Introducción. Presentación de objetivos. Auto-administración del *Cuestionario de Situaciones Problema de Violencia en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin 2010). Tales cuestionarios, en función de las elaboraciones precedentes, han sido resignificados como *Instrumentos de Reflexión sobre la Práctica* en contexto de comunidades de aprendizaje y en circuitos de participación guiada (Erausquin 2010). Finalmente, se realizará exposición y debates sobre los saberes epistémicos acerca de las violencias en escuelas a partir de elaboraciones producidas en nuestro contexto socio-histórico.
- Segundo Encuentro: Se confeccionarán grupos de trabajo, previa lectura de los instrumentos por parte de la Investigadora Tesista, quién distribuirá los grupos bajo criterios surgidos de la lectura de los mismos. Se propondrán ejes de debates para la reflexión en pequeños grupos sobre las situaciones narradas y las intervenciones realizadas. La Tesista tomará registro de las verbalizaciones audibles y de los señalamientos, acciones, interacciones e intervenciones de los agentes. Finalmente, se expondrán las principales conclusiones e ideas surgidas del debate grupal con devoluciones por parte de la responsable del taller.
- Tercer Encuentro: Se compartirá con el colectivo docente dos o tres de las experiencias narradas por los agentes participantes, seleccionadas en función de su carácter transmisible y/o emblemático, en la medida en que resulten útiles para identificar unidades de análisis, fortalezas y nudos críticos de la construcción del problema y la intervención profesional. Tales experiencias para ser compartidas, contarán con el consentimiento previo de los docentes que las aporten. Las mismas serán analizadas en función de algunos ejes significativos propuestos en la *Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Psicoeducativa* (Erausquin, Basualdo, 2005) traspuestos didácticamente a la situación de aprendizaje. Luego se les solicitará a los docentes que vuelvan a realizar el *Cuestionario de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin, et. alt. 2005), pudiendo narrar la misma u otra experiencia surgida de la práctica profesional. Finalmente se prevé una dinámica como actividad de cierre, que articule y sintetice intercambios y promueva una reflexión sobre lo nuevo y lo aprendido o modificado por los agentes a lo largo de la experiencia.

#### **Análisis de Datos:**

El Instrumento de Reflexión indaga las siguientes dimensiones: 1) Situación-problema de violencia; 2) Intervención profesional del/la agente; 3) Herramientas utilizadas; 4) Resultados y Atribución. Las respuestas serán analizadas con la *Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Psicoeducativa* (Erausquin, Basualdo, 2005), que permite construir el

perfil representacional de cada agente respecto de dimensiones vinculadas a su profesionalización. A la par, se realizarán Análisis de Contenido (Bardin 1986), en función de la información disponible en los Instrumentos y de los registros y observaciones producidos durante el taller. Finalmente, con el mismo procedimiento, se realizará un análisis comparativo de las respuestas de los agentes en el post-test, en función de analizar posibles cambios, giros y problematizaciones emergentes a partir de su participación en el taller, entendido como un espacio de participación guiada (Lave y Wagner, 1991), que abre la posibilidad de reflexionar junto a otros agentes en pos de (de)construir sus experiencias profesionales.

#### **SELECCIÓN DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PROFESIONAL**

Tomando al conocimiento profesional como unidad de análisis, se considera que éste supone la transformación de los distintos tipos de conocimiento de los sujetos, tanto de sus experiencias como de sus formaciones académicas. Según María José Rodrigo (1994), la construcción del conocimiento social no es homogénea, ni ordenada en secuencias de transformaciones exclusivamente lógicas; es semántica, experiencial, episódica y personal, en entornos de interacción social. Por tal motivo, es necesario considerar al contexto socio-histórico-cultural y situacional como estructurante del conocimiento profesional. Schön (1992, 1998), a partir de su crítica a la *racionalidad técnica* en el mundo contemporáneo, ha creado la figura del *profesional reflexivo*, dando especial relevancia al proceso de revisión crítica de sus pensamientos y acciones como un camino para mejorar su práctica. La práctica reflexiva es un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica, elaborando una respuesta singular. Tales ideas permiten deslindar la noción de conocimiento de ciertos reduccionismos que lo ubican en un espacio estrictamente lógico y/o representacionista. A la vez, constituye una búsqueda por intentar superar la base “de sentido común” y la fragmentación del saber proposicional respecto de los problemas de la práctica que, según pudimos ver en los resultados de la investigación especializada, atraviesa la experiencia de diversos agentes.

La *reflexión sobre la práctica*, cuya búsqueda será suscitada a través del taller y los Instrumentos de reflexión, puede servirnos como categoría de indagación. Se trata de explorar, a través de una síntesis del conjunto de experiencias frente a demandas de la tarea, las intenciones del sujeto en relación al objeto, conocimientos y creencias previas, y al intercambio y negociación realizado con otros actores (Rodrigo y Correa, 1999). Nos interesaremos por las *construcciones de significados* que los agentes realizan sobre sus prácticas, como parte inalienable de su profesionalización, en tanto “*las personas construyen sus teorías sobre la realidad a partir de una multitud de experiencias personales obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social*” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Los significados son

herramientas mediadoras de la actividad.

Es viable sostener que dichos significados se construyen a través de *procesos de internalización y externalización en sistemas de actividad* (Engeström, 2001), como cognición distribuida que emerge de experiencias de *participación en prácticas culturales* (Rogoff, 1997). La noción de *Sistemas de Actividad*, parte de la mediación cultural entre Sujeto, Objeto e Instrumentos (Vygotsky, 1934) y sitúa además objetos e intenciones de los sujetos en sistemas de interacciones multitríadicas con comunidades, con normas y reglas, con división del trabajo y con instrumentos de mediación. En ese sentido, es necesario desplazar la mirada desde los sujetos hacia los *sistemas de interacción y actividad humana*, en los que se construye su cognición y configura la trama del *aprendizaje situado en contexto* de profesionales que trabajan en escenarios educativos (Erausquin, Basualdo, 2005).

Rockwell (2004) refiere a *culturas escolares*, en el sentido del proceso de co-construcción que *ocurre entre los sujetos y transforma significados* y usos de las herramientas culturales que entran al espacio escolar. Se incluye así, el concepto de *comunidades de práctica* (Lave y Wenger, 2001) que se centra en las personas, en aquello que hacen conjuntamente y en los recursos de la cultura que así generan a partir de experiencias en común. En el mismo proceso de funcionamiento y desarrollo de las prácticas sociales, *se construyen significaciones compartidas* acerca de ellas. Las perspectivas de los agentes, nos informan acerca de los sistemas en los que participan.

La *inter-agencialidad* (Engeström, 1987, 2001), entendida como la posibilidad de construcción conjunta de problemas e intervenciones entre agentes involucrados en *contextos de práctica*, se reveló como una herramienta útil en las investigaciones marco para delimitar las figuras de intervención profesional, sus fortalezas y nudos críticos, focalizando en la posibilidad de los agentes de incluir nuevas miradas acerca del problema y "trabajar en los nudos" (*knotworking*), a partir de la colaboración entre pares, comprometidos a resolver problemas y diseñar soluciones cuando son requeridos por un objeto común. Al respecto, se propone sostener la categoría de *Inter-agencialidad*, para indagar el modo en que los agentes educativos se implican en las tramas relacionales para el abordaje de las situaciones-problema de violencia.

Otra categoría de indagación se abre al introducir las acciones del recuerdo en las instituciones. En ese sentido, nos centraremos en los modos en que los agentes psico-educativos *historizan* el problema, no sólo en el nivel de la complejidad de la dimensión histórica, sino también en cuáles antecedentes les resultan significativos. En las investigaciones marco, los hallazgos sobre las formas de presentarse la *historización del problema* nos han conducido a interrogarnos acerca de qué *tipo de acciones del recuerdo* intervienen en la actividad laboral de los agentes educativos. Engeström (1992) postula que *recordar* es esencialmente un movimiento recíproco entre dos polos de dos ejes: Tomando el primer eje, en un extremo están *las acciones primarias del recuerdo*, que tienen como fin recuperar las huellas del pasado del objeto, y en el otro,

*las acciones secundarias* se proponen preservar y recuperar las huellas del pasado de la propia actividad. Es así que mediante las *acciones primarias*, los agentes suelen obtener información individual sobre el alumno o su familia a través de entrevistas, reuniones con docentes, directivos o profesionales extraescolares, por ejemplo. De este modo, suele operar un *olvido de la historia del propio sistema de actividad en relación con el problema*, en tanto no se consideran las huellas de la propia actividad del sistema. Sin embargo, cuando se observa una mayor apertura hacia las *acciones secundarias del recuerdo*, que se proponen preservar y recuperar las huellas del pasado de la propia actividad, la acción se modifica radicalmente y, según nuestras indagaciones, se instituye la posibilidad de realizar intervenciones que apuntan a la transformación estratégica de la actividad, creando nuevas herramientas y ampliando el horizonte de significados.

En función de lo expuesto, la *inter-agencialidad* y la *historización* se convierten en condición de posibilidad para la *expansión del aprendizaje* (Engeström 2001), lo que supone una nueva cualidad en el proceso de construcción de conocimiento. Engeström (1991) plantea que el *aprendizaje expansivo en educación* puede construir un nuevo *objeto expandido*, al conectar diferentes *contextos de aprendizaje*: el *contexto de crítica* al dispositivo y experiencia pedagógica (que puede consistir en cuestionar, contradecir y debatir); el *contexto de descubrimiento* (poder de experimentar, simbolizar y generalizar); y el *contexto de aplicación a la práctica social* (buscar relevancia social, implicación con la comunidad y pertinencia con el campo de actuación). Esa expansión rompe con el *encapsulamiento* del aprendizaje e implica una transformación cualitativa del sistema de actividad. Se trata de un *proceso largo, distribuido, que no aparece de una vez y para siempre dictaminado desde arriba (...)* sino *a través de auto-organización colectiva y reflexiva "desde abajo" convirtiéndose a la escuela en "instrumento colectivo"* (Engeström 1991). El resultado posible de ese tipo de aprendizaje es una nueva conceptualización-significación, *un nuevo modelo para su actividad* (Engeström 1991). Tales categorías permiten afrontar el problema de la construcción de conocimiento de los Agentes Educativos, abordando al menos cuatro preguntas centrales, que son las que Engeström (2001) plantea para el análisis de los procesos de aprendizaje: 1) *¿Quiénes son los sujetos del aprendizaje, cómo se definen y ubican?* 2) *¿Por qué aprenden, qué los hace realizar el esfuerzo?* 3) *¿Qué es lo que aprenden, cuáles son los contenidos y resultados del aprendizaje?* 4) *¿Cómo aprenden, cuáles son las acciones clave o procesos de aprendizaje?*

#### **ANÁLISIS DE INTERVENCIONES PROFESIONALES ANTE SITUACIONES DE VIOLENCIA EN ESCUELAS**

A continuación, se exponen dos experiencias que forman parte de una muestra de 130 agentes con los que se administró el *Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Violencia en Escuelas* (Erausquin 2010), con el objetivo de analizarlas en profundidad, aunque las conclusiones aquí se presentan sintetizadas. Las experiencias fueron

escogidas en función una serie de problemas recurrentes que aparecen en un conjunto amplio de la muestra, y reflejan dos modos de accionar diferentes, con características compartidas con otras de las experiencias trabajadas. El objetivo es analizar la pertinencia del uso de las categorías señaladas anteriormente, dirigidas a indagar las problematizaciones e intervenciones de los agentes, en clave de vincularlas con posibles procesos de *aprendizaje expansivo* y su implicación en la construcción de conocimiento profesional ante las situaciones-problema de violencia en escuelas.

-La primera experiencia es aportada por una orientadora de aprendizajes en un Equipo de Orientación Escolar de CABA. Comenta que estando a cargo de un grupo 4º año (EP) debió intervenir ante una situación de pelea y hostilidad entre dos adolescentes. Como antecedentes del problema, comenta que se inició cuando *“uno de los jóvenes comenzó a correr a unas compañeras y se tropezó cayéndose al piso. La otra compañera que estaba involucrada en esta situación, le pisa una mano. El niño se levanta, la insulta y le tira del pelo”*. Luego señala, que situaciones como ésta son usuales en las clases y en los recreos. Al indagarse por la intervención realizada ante la situación-problema, comenta que interviene invitando a ambos jóvenes a conversar luego de las clases, y *“reconstruimos la situación con ambos niños, dándole la palabra primero a uno y luego al otro, para qué juntos analicemos las causas (...) El objetivo de mi intervención fue el de hacerle entender a los niños su error y la forma de repararlo”*. Al indagarse por las herramientas utilizadas, ésta responde: *“Reflexión, escucha atenta, acción reparadora del error, conversación de lo ocurrido”*. Acerca de los resultados, comentó: *“se ven a largo plazo. Ya que mi intención es que ellos puedan tener una mirada reflexiva y autocrítica”*.

-La segunda experiencia es aportada por una integrante de EDIA (Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia) en Pcia.de Buenos Aires, quien define una situación-problema a partir del hecho de haber sido convocada a una escuela media para abordar las situaciones conflictivas entre docentes y alumnos: *“la convivencia es muy difícil y el emergente último fue que un profesor agredió a un alumno en clase, causándole algunos traumatismos leves”*. Menciona que *“la historia del problema, desde el equipo de conducción, está ligada a las conflictivas que traen los jóvenes y cómo impactan en la escuela”*. Las acciones realizadas se basaron en reuniones con los directivos, *“con el objetivo de conocer acerca de las problemáticas, enunciarlas y construir el recorte del problema”*, reuniones plenarias con los docentes *“con el objetivo de conocer las problemáticas construidas por toda la institución, sus hipótesis y sus soluciones intentadas”*; entrevista con la directora *“para analizar la plenaria anterior e intentar colaborar para que posicionara algún foco problemático para analizar y formular un posible abordaje”*. Luego agrega: *“los problemas formulados en todos los grupos de profesores, fueron la falta de autoridad del Equipo de Conducción y la falta de presencia”*. La propuesta de trabajo consistió en *“armar categorías con los problemas e hipótesis enunciados en la plenaria anterior.*

*Dichas categorías las construimos con el propósito de hacerlas jugar también con distintos materiales teóricos que nos ayudaran a repensar los problemas y entonces ubicamos el problema para focalizar desde una experiencia de abordaje ya realizada: propuesta para la retención de matrícula”*. *“El objetivo era que la institución pudiera observar cuál era el lugar que se le había dado a los jóvenes en esa práctica, el lugar de la enseñanza, la prioridad, los mensajes dados a los estudiantes (...) Pudimos observar la fortaleza de los docentes, preceptores y secretarios, para intervenir con los jóvenes (...) El recorte del problema que construimos es que las dificultades de convivencia están fuertemente impregnadas por supuestos deterministas acerca de cómo inciden las condiciones familiares y socioeconómicas desventajosas de los jóvenes en sus trayectorias escolares. Las características deterministas los ubican por fuera y por tanto obturan posibilidades de cambios en sus prácticas (...). Se propuso entonces “que los docentes pudieran revisar sus prácticas y supuestos para luego poder construir prácticas participativas, en las que la escucha a los jóvenes se constituyera en una herramienta para la práctica pedagógica”*.

- A modo de síntesis, en el primer relato se destaca el hecho de que a pesar de integrar un equipo de trabajo (EOE), no se muestran acciones articuladas que indiquen pasos de una construcción compartida del problema junto a otros agentes. De hecho, la orientadora que aporta el relato parece actuar en soledad. Resulta significativo el abordaje dirigido únicamente a los jóvenes, quienes son separados del grupo e integrados a una forma *encapsulada* de actividad. Si bien se busca la problematización de causas a través del dialogo, la reflexión sobre los hechos debe ser realizada por los alumnos agentes de la “situación violenta”, aun a sabiendas de que situaciones como éstas suelen ser comunes y repetidas en dicha institución. Acerca de la pregunta *Quiénes aprenden, qué, cómo y para qué* (Engestrom 2001), se deduce que el único enunciado sobre un sujeto del aprendizaje recae sobre los propios jóvenes, que aprenden reglas y conductas a través del dialogo con el adulto. Tales características de la intervención se relacionan con otros elementos, tales como la acción indagatoria de la historia y antecedentes del problema, que se ejerce sobre las conductas individuales de los jóvenes y no sobre las formas en que los problemas semejantes se abordaron en el pasado, o en el modo en que la escuela suele posicionarse ante dichos problemas. En ese sentido, los *por qué y para qué* de este aprendizaje, se limitan a la adaptación del niño a la tarea propuesta por el adulto, reflejadas en *“hacerle entender a los niños su error”*. Como señalamiento, sostenemos que ello dificulta la posibilidad de repensar transformaciones que apunten, en un sentido estratégico, a logros a largo plazo que impacten en el *Sistema de Actividad* (Engeström 2001) y permitan pensar nuevos formatos de interacción y aprendizaje. Una cuestión a profundizar reside en los efectos de tales problemas señalados en la construcción del conocimiento profesional. Se destaca que la agente señala que las herramientas utilizadas fueron *“Reflexión, escucha atenta, acción reparadora del*



*error, conversación de lo ocurrido*”, inferencia que se produce sin referencia a algún marco conceptual o indagación empírica profundizada, dando cuenta de la dificultad de disponer y/o crear en este sistema, herramientas específicamente psicoeducativas. La dificultad en la enunciación de propósitos y tareas no permite construir una estructura de apoyo para la elaboración de procesos de intervención que apunten a diferentes dimensiones del problema. En función de las categorías escogidas, tal dificultad debe ser referida a los dispositivos de trabajo donde se construye la trama social de la cognición y no meramente a capacidades o incapacidades de los agentes profesionales. El objetivo es que las futuras indagaciones en el marco del presente plan de tesis puedan avanzar en dicha dirección.

-En el segundo relato, se destaca un proceso de construcción conjunta del problema a partir de reuniones sucesivas de trabajo entre diferentes agentes y colectivos, con objetivos específicos vinculados a cada actividad. En ello, se advierten efectos de un *aprendizaje social*, creado en dispositivos específicos (las reuniones), consistente en la visualización de aspectos positivos y potencialidades, como así también de las dificultades del colectivo docente implicado en el problema. Se advierte un abordaje institucional de trabajo conjunto, lo que permite ubicar motivos del aprendizaje *entre los agentes*, en relación a la tematización de necesidades y avances en la construcción de nuevas conceptualizaciones y tareas. Desde nuestro análisis, dichas formulaciones, al contener elementos de generalización y apertura, pueden ser fortalezas potenciales para el planteamiento de intervenciones con sentido estratégico; lo que en este caso se acompaña de una forma de historización que se ejerce sobre el sistema, y permite la construcción de hipótesis acerca de posibles causas y factores incidentes; realizando movimientos para su deconstrucción a través de reuniones de trabajo, consulta colaborativa y técnicas de integración grupal. Los problemas señalados, se abordan integrando aspectos sociales y escolares en su propia constitución. En el modelo de trabajo, prima la consulta e intercambio entre agentes, con co-construcción conjunta de problemas e intervenciones; aunque resta indagar la apropiación realizada por los docentes de tales problematizaciones. Se advierte que hay interacción entre diferentes dispositivos de trabajo, inter-sistemas, que incluyen un trabajo conjunto con la directora, los docentes y el EDIA, con retroalimentaciones entre los diversos dispositivos. Se observa así una diversidad de herramientas vinculada a diferentes dimensiones del problema, que se vinculan a aspectos no desentendidos de los objetivos educativos. En ese sentido, en cuanto a los *por qué* y *para qué* de este aprendizaje, se advierte un *proceso de aprendizaje* que incluye a diversos agentes del sistema, en diferentes momentos del proceso de intervención, con una dimensión estratégica en la construcción de nuevas hipótesis de carácter transmisible. Tal situación puede ser pensada como un *giro contextualista* (Baquero, 2002), en la visualización y recorte de unidades de análisis para el enfoque de problemas. Una toma de conciencia que redundará en

implicación y responsabilidad compartida; aunque aún se sostiene como desafío o potencialidad la co-construcción de objetos de actividad inter-psicológicos (Engeström, 2001) a través de la re-construcción conjunta de problemas e intervenciones entre diferentes agentes profesionales y actores sociales participantes.

## REFLEXIONES FINALES:

La reflexión sobre situaciones-problema entre AE se revela como un instrumento útil en *contextos de práctica, de descubrimiento y de crítica que el enfoque sociocultural del aprendizaje expansivo postula articulables con el protagonismo de los actores* (Engeström, 1991). Pues, siguiendo algunas ideas de Kaplan (2006), se considera que *la “violencia en la escuela no es una cosa dada”*, no está ahí para ser aprehendida de inmediato. Al igual que muchos fenómenos sociales, no son fácilmente visibilizados, ni obvios, ni siempre evidentes para los agentes en su cotidianidad. El recorte de una situación-problema invita a un movimiento constructivo y posiblemente desnaturalizador. En ese sentido, el trabajo de tesis enfoca qué tipos de problemas nombran como “violencia”, dónde están localizados o situados, cómo son construidos, cuáles perspectivas participan en esa construcción y qué apropiación desarrollan de las diferentes perspectivas y demandas en torno a los problemas. Por otro lado, el análisis focaliza cómo y con quiénes los agentes-relatores decidieron y actuaron en la intervención, cuándo enfrentaron problemas de violencia en la escuela y sobre qué-quien-quiénes actuaron. Por último, se analiza si han trabajado con herramientas específicamente psicoeducativas o educativas, si pueden fundamentar teóricamente su uso y si analizan diferentes condiciones de producción de los resultados obtenidos. Se espera así que los *análisis de las narrativas* se constituyan en instrumentos de mediación para la *reflexión reelaborativa de los propios actores sobre la acción profesional*.

Dicha posibilidad es articulable con la metodología de *doble estimulación* creada por Vigotsky para la indagación de los sistemas psicológicos, para una nueva psicología basada en la mediación cultural de las funciones mentales superiores. Intentando superar las metodologías basadas en el esquema estímulo-respuesta, propuso el estudio de aquellos medios e instrumentos que el sujeto utiliza para organizar su comportamiento: *La tarea que el niño aborda en el contexto experimental está, como regla, más allá de sus actuales capacidades (...)* En tales casos, un objeto neutral es situado cerca del niño, y frecuentemente podemos observar cómo el estímulo neutral es dirigido dentro de la situación y toma la función de un signo. Así, el niño activamente incorpora esos objetos neutrales en la tarea de resolver un problema (...) los estímulos neutrales adquieren la función de un signo y desde ese momento en adelante, la estructura de la operación asume un carácter esencialmente diferente (Vygotsky, 1978, citado en Engeström, 2007). Su examen de la acción práctica, se centra en procesos cognitivos a través de la acción doblemente mediada: por los otros y por los instrumentos de la cultura. Este tema, en Vygotsky,

se relaciona profundamente con el de la construcción del conocimiento, puesto que se interesó en los procesos de reconfiguración de las estructuras psicológicas, que, a su vez, guían, una vez conformadas, la acción sobre el mundo, a través de la actividad y la agencia. Analiza, entonces, el desarrollo de procesos de construcción de sentido en los niños. Engeström (2007) se propuso examinar el método de *doble estimulación* de Vygotsky, como una base para las intervenciones formativas en el lugar de trabajo, en las que *la doble estimulación está, sobre todo, dirigida a producir nuevas, expansivas, formas de agencia en los sujetos*. Se propone entonces que los agentes educativos dispongan de las condiciones para re-crear significados acerca de sus prácticas, analizando sus propios “modelos de actividad” en redes sociales de aprendizaje o “zonas de construcción social de significados”, y ello a través de apropiaciones participativas (Rogoff, 1997) de sentidos genuinos, y de la creación de nuevos dispositivos, generando herramientas de *re-conceptualización y andamiaje* de la experiencia, a través de la *reflexión desde, en y para* la acción profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, M.; Martínez, M.; Parafita, D.; Sarthou, H. (2012). *La violencia está en Los otros. La palabra de los actores educativos*. Víctor, G; Kaplún, G; Morás, L (comps.). Montevideo: CSIC /Trilce.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid. Ediciones Akal.
- Blaya, C. (2010). Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas. En Blaya, C.; Pasillas Valdéz, M.A; Spitzer, T.C; Gomez Nashiki, A. (comps): *Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Noveduc.
- Bleichmar, S. (2008). La construcción de las legalidades como principio educativo. En *Cátedra Abierta: del Observatorio Argentino de violencia en las escuelas*, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1977). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Cole, M. (1996/1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Colombo, G. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología. Buenos Aires: Consejo de Profesionales en Sociología*. Vol. 8-9, núm. 15-16, 2011, pp. 81-104. ISSN (Versión impresa: 1667-9261).
- Debarbieux, E. (dir.) (1996). *La violence en milieu scolaire*. 1: Etat des lieux. Paris, ESF. (1999): La violence en milieu scolaire-2: le désordre des choses. Paris, ESF. Educación Secundaria de Andalucía, en *Revista de Estudios de Juventud*, 42, pp. 47-61.
- Debarbieux, E., Blaya, C. (2001). *Violence in schools. Ten approaches in Europe*. Issyles-Moulineaux: ESF. -Del Rey, R. Ortega, R (2007). *Escuela Abierta, N° 10*. ISSN 1138-6908, pp. 10, 77-89.
- Di Leo, P. (2011). Violencias y climas sociales en escuelas medias: experiencias de docentes y directivos. *Educación y Pesquisa*. Vol.37 no.3 Printversion ISSN 1517-9702. pp. 599-612. Universidad de San Pablo.
- Dome, C. (2014). Aprendizaje Expansivo de Agentes Educativos que Abordan Situaciones de Violencia en sus Contextos de Práctica. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Dubet, F. (1998). Les figures de la violence a l'école. *Revue Française de Pédagogie*. No. 123. 35-45.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. 12 December, 2007 <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engeström/expanding/toc.htm>.
- Engeström, Y. (1992). El olvido organizacional: memoria y olvido en las organizaciones. En Engeström Y., Brown K., Engeström R. y Koistinen K. (1992). *Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad*. Buenos Aires. Paidós.
- Engeström, Y. (2001). “Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization”. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1, 2001.
- Engeström, Y. (2007). Putting Vygotsky to Work: The Change Laboratory as an Application of Double Stimulation. En Daniels H., Cole M. / Wertsch J. (eds) *The Cambridge Companion to Vygotsky* Cambridge: Cambridge University Press ISBN978-0-521-83104-2 Paperback

- Erausquin, C. (2010). Violence at school: a challenge for Educational Psychologists. Beyond focus on individual towards socio-cultural perspective. Oral Paper en *27th International Congress of Applied Psychology (ICAP2010)*, organizado por International Association of Applied Psychology (IAAP) Julio de 2010. Melbourne. Australia. Publicado Abstract y Trabajo en CD.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Btsh, E., Lerman, G., Bollasina, V., García Coni, A. (2005). Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional, *Anuario XII de Investigaciones* año 2004, ISSN 0329-5885.
- Erausquin, C., Dome, C., López, A., Confeggi, X., Denegri, A., Villanueva, G. (2009). "La violencia en las aulas desde la perspectiva de agentes psicoeducativos que son parte y toman parte en la experiencia educativa". *IV Congreso Marplatense de Psicología: "Ideales sociales, Psicología y Comunidad"*, Mar del Plata, diciembre de 2009. Facultad de Psicología UN-MdeP. ISBN 978-987-544-335-5.
- Erausquin, C., Dome, C., López, A., Confeggi, X., Robles López, N. (2011). Violencias en escuelas desde las perspectivas de los agentes psicoeducativos: historización y sentido estratégico de la práctica. *XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores del Mercosur*. Facultad de Psicología de UBA, noviembre de 2011. Publicado en *Memorias de las XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores del Mercosur*. ISSN.0329.5885.
- Erausquin, C., Dome, C., López, A., Confeggi, X., Robles López, N. (2012). Figuras de agentes psicoeducativos abordando problemas de violencia en escuelas: Interagencias, implicación, Historia e Intervención estratégica. Publicación evaluada y aprobada de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA para su publicación en *Anuario XIX de Investigaciones de Psicología*.
- Erausquin, C.; Basualdo, M. E.; Dome, C. y López, A. L. (2013). Re-mediatizar la memoria social para aprender de la experiencia y construir futuro: perspectivas de agentes psicoeducativos sobre violencias en escuelas. *Anuario de investigaciones*. [online]. 2013, vol.20, n.1 [citado 2015-05-24], pp. 131-151
- Furlán, A. (2010). *Introducción*. En: Blaya, C.; Pasillas Valdéz, M.A.; Spitzer, T.C; Gomez Nashiki, A (comps) *Violencia en los contextos educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Noveduc.
- Gomez, V. (2010). La construcción de criterios de justicia para la resolución de conflictos intersubjetivos en clases de educación física de nivel inicial. *Anuario de investigaciones* .XVII. Facultad de Psicología, UBA versión ISSN. Buenos Aires.
- Kaplan, C. (dir.); Castorina, J.; Kantarovich, G.; Orce, V. Brenner, G. García, S.; Mutchinick, A. y Fainsod, P. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (ed.). (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Krmpotic, C.; Farré, M. (2008). Violencia social y escuela. Un relato empírico desde barrios críticos. *Revista katálysis* vol.11 no.2 July/Dec. *Print version* ISSN 1414-4980. Florianópolis
- Meirieu, Ph. (2008). Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza, en *Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas*, publicación del Observatorio Argentino de violencia en las escuelas, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008.
- NailKosher, O.; Gajardo Aguayo, J.; Muñoz Reyes, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 11, No. 2.
- Larizgoitia, I. (2006). La Violencia también es un tema de salud pública. *Grupo de Trabajo para el estudio de la violencia colectiva de la SEE y grupo ISAVIC*. Gac. Sanit 2006 (suplemento 1) 63-70.
- Lave, J. y Wegner E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López, A. (2013). ¿Bullying o violencias en las escuelas? Acerca de lo estratégico en las unidades de análisis de problemas e intervenciones. *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- López, V.; Ascorra P. (2012). Miradas de la violencia en el espacio social de la escuela. *Revista psicoperspectivas. Individuo y sociedad* VOL. 11, N° 2, 2012 pp. 1-7. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- López, V.; Carrasco, C.; Morales, M.; Ayala, A.; López, J.; Karmy, M. (2011). Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhé* vol.20, no.2, pags7-23. versión ISSN 0718-2228. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2008). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. - 1a ed. -Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Ortega, R.; Del Rey, R.; Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, 41, pp. 95-113.
- Otero, M. (2000). Escuela y violencia. Relaciones intra e interinstitucionales. Ponencia presentada en el *XXII Congreso Internacional de Latin American Studies Association 2000*: TEC-04 Miami, Marzo 16-18.
- Paulin, H.; Lemme, D.; Tomasini, M.; Arce, M.; Arpire, I.; Escano, R.; López, J.; Martinengo, V.; Nazar, M. (2011). Concepciones de los directivos de nivel medio acerca de la relación entre alumnos y el orden normativo escolar. *Cuadernos de Educación*. ISSN 1515-3959. Año IX - Número 9 -Facultad de Filosofía y Letras y Humanidades. Córdoba. UNC.
- Richter, N. (2010). En Llanta. Construcciones docentes sobre los estudiantes violentos de Escuela Media y Su vestimenta" Eje 3: Identidades/alteridades y representaciones y prácticas de ciudadanía". *Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras - UBA.
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares desde la perspectiva histórico-cultural, en Nora Elchirry (comp.): *"Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate"*. Buenos Aires: Manantial.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en Wertsch y otros (edit): *"La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas"*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rodrigo, M.J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar. En M.J. Rodrigo (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.

- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo, en J.I. Pozo y Monereo (Coord), *El aprendizaje estratégico*, Madrid: Santillana- Aula XXI.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Saucedo Ramos, C. (2010). Dilemas teórico prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela. En Blaya, C.; Pasillas Valdéz, M.A; Spitzer, T.C.; GomezNashiki, A. (comps): *Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico Noveduc.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Veccia, T.; Calzada, J.; Grisolia, E. (2008). La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: un estudio cualitativo. *Anuario de Investigaciones* N°15, Facultad de Psicología, UBA. CABA. *Versión On-line ISSN 1851-1686*.
- Vigotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: La Pléyade.
- Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, jun. 2006, vol.15, no.1-2, p.239-248.

Fecha de recepción: 28/05/15

Fecha de aceptación: 07/09/15