

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2015.

EN BÚSQUEDA DE CATEGORÍAS PARA INVESTIGAR EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ANTE SITUACIONES DE VIOLENCIA EN ESCUELAS.

Dome, Carolina.

Cita:

Dome, Carolina (Noviembre, 2015). *EN BÚSQUEDA DE CATEGORÍAS PARA INVESTIGAR EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ANTE SITUACIONES DE VIOLENCIA EN ESCUELAS*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/carolina.dome/14>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/prXh/dmf>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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

EN BÚSQUEDA DE CATEGORÍAS PARA INVESTIGAR EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ANTE SITUACIONES DE VIOLENCIA EN ESCUELAS

Dome, Carolina

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

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". Se articula la construcción de conocimiento profesional ante problemas de violencia y se propone una metodología de investigación basada en la reflexión sobre la práctica profesional, apoyada teóricamente en la metodología de "doble Estimulación" de Vigotsky, con análisis pre-test y pos test, en función de analizar significados construidos por los propios agentes sobre su experiencia profesional. Las Nociones Sistemas de Actividad, Interagencialidad, Historización y Aprendizaje Expansivo (Engestrom), articuladas con el enfoque contextualista del cambio cognitivo, se revelan como categorías de utilidad para indagar los procesos de construcción de conocimiento en la trama psico-social en la que se inscriben. A modo ejemplar, se analizan dos experiencias profesionales en pos de visualizar recursos, fortalezas y "nudos críticos" en el conocimiento y acción de los agentes que las protagonizan.

Palabras clave

Violencias, Conocimiento, Significados, Experiencia

ABSTRACT

IN SEARCH OF CATEGORIES TO INVESTIGATE THE PROFESSIONAL KNOWLEDGE TO SITUATIONS OF VIOLENCE IN SCHOOLS

The work presents conceptual categories and methodological strategies for a thesis on "Prospects for educational agents to situations and problems of violence in the context of professional practice". Articulates the construction of professional knowledge to problems of violence and proposes a methodology of research based on the reflection on the professional practice, supported theoretically in the methodology of "double Stimulation" of Vigotsky, with analysis pre-test and post test, on the basis of analyzing meanings constructed by the agents themselves about their professional experience. The notions of Activity Systems, Inter agentiality, archiving and expansive learning (Engeström), articulated with the contextualist approach of cognitive change, will reveal how categories of usefulness to investigate the processes of construction of knowledge in the frame psycho-social in which they are enrolled. It's used for example, two professional experiences for viewing resources, strengths and "critical nodes" in knowledge and action of the agents that are analyzed.

Key words

Violence, Knowledge, Meanings, Experience

INTRODUCCIÓN:

El plan de tesis titulado "*Perspectivas de agentes educativos ante situaciones de violencia en contextos de práctica profesional*", a cargo de la Lic. Carolina Dome y dirigido por la Prof. Mgter. Cristina Erausquin, se propuso 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. Se trata entonces de considerar cómo los agentes educativos entienden y problematizan la *violencia* y los modos en que ello se implica en sus prácticas e intervenciones. 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 profesional 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 sin subsidio en la misma categoría, para la (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 Trienal 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 mencionado trabajo de Tesis de Maestría en Psicología Educativa que plantea 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 investigaciones 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.

ANTECEDENTES:

En el marco de los Proyectos de Investigación UBACyT mencionados, se indagaron Modelos Mentales e Intervenciones de Agentes educativos ante Situaciones-Problema de Violencia en escuelas. Se administraron *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias 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 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; 3) Herramientas utilizadas; 4) Resultados y Atribución. Sobre esos estudios, se delimitaron *figuras de intervención profesional* (Erausquin et al., 2010) y 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*. En trabajos recientes (Erausquin et. al., 2012) se describieron **formas de manifestación de las situaciones de violencia en la escuela**. Trabajos posteriores (Dome 2014), 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 Engestrom (2001) para explorar los tipos de aprendizajes que realizan y promueven los Profesionales mientras trabajan. Se planea en adelante una línea de indagación/intervención que involucre el acompañamiento de los agentes en la reflexión sobre la práctica en espacios compartidos de formación profesional (Lave y Wenger, 1991).

LAS VIOLENCIAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS. APORTES CONCEPTUALES:

Una de las decisiones respecto de la unidad de análisis es tomar como punto de referencia las perspectivas de los agentes educativos, habilitando sus voces en su polifonía y diversidad. 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, lo que invita a explorar su carácter contextual y situado, en vez de atribuirla a variables internas del sujeto o a conductas observables. Se retoman también los aportes 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). Se debate la necesidad de vincular las violencias a la trama de la actividad educativa, siendo ésta la que provee modos reproductivos o invisibilizadores de las violencias, o bien, la posibilidad de modificar relaciones establecidas. Tales ideas permiten realizar un señalamiento crítico sobre la operación semántica Violencia-Escolar, en tanto califica y adjetiva a la 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 violencia se asocia a propiedades de la escuela inscritas en una suerte de esencia. En este orden de ideas, también se realizan puntualizaciones acerca del concepto de *Bullying*, y su sobre-uso. *Bullying* es un concepto específico, referido al acoso sistemático que una persona o un grupo de personas efectúan hacia otra persona (Ortega, Del rey, Mora-Merchán 2001). El trabajo presentado por López (2013) en el marco de los proyectos UBACyT mencionados, identificó las diferencias entre los constructos *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 y analiza posibles reduccionismos

y sus consecuencias en las intervenciones. Se configura entonces, una urgencia estratégica, *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.

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 de una escuela pública de nivel medio en CABA. El mismo contará de tres encuentros, a desarrollarse de la siguiente manera: 1) Presentación de objetivos. Auto-administración del *Cuestionario de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin 2010). Finalmente, se realizarán exposiciones dialogadas y debates sobre los saberes epistémicos acerca de las violencias en escuelas a partir de elaboraciones producidas en nuestro contexto socio-histórico. 2) 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. Se propondrán ejes de debates para la reflexión en pequeños grupos sobre las situaciones narradas. La tesista tomará registro de las verbalizaciones audibles y de las acciones e interacciones de los agentes. Luego se expondrán las principales conclusiones surgidas del debate grupal con devoluciones 3) Se compartirá con el colectivo docente dos o tres de las experiencias narradas, seleccionadas en función de su carácter transmisible y/o emblemático. Para ello se contará 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* (Erausquin, et. alt. 2005), narrando la misma u otra experiencia surgida de la práctica profesional. Finalmente se prevé una dinámica como actividad de cierre.

Análisis de Datos: 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, registros y observaciones. Finalmente, se realizará un análisis comparativo de las respuestas en el post-test, en función de analizar posibles giros y problematizaciones emergentes a partir de su participación en el taller.

PROPUESTA PARA ANALIZAR PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PROFESIONAL:

El desarrollo del conocimiento profesional supone la transformación de los distintos tipos de conocimiento; por ende no es homogéneo, ni ordenado en secuencias de transformaciones exclusivamente lógicas; es semántico, y personal, en entornos de interacción social (Rodrigo 1994). Schön (1992, 1998), a partir de su crítica a la *racionalidad técnica*, ha creado la figura del *profesional reflexivo*, dando especial relevancia al proceso de revisión crítica de sus pensamientos y acciones. 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. En ese sentido, la **reflexión sobre la práctica**, cuya búsqueda será suscitada a través del taller y los Instrumentos de reflexión, puede servirnos como categoría de indagación para comprender los procesos de construcción de conocimiento profesional. Nos interesaremos así, por las **construcciones de significados** que los agentes realizan sobre sus prácticas, como parte inalienable de su profesionalización. 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). Es necesario desplazar la mirada desde los sujetos hacia los *sistemas de interacción y actividad humana*, donde se construye su cognición y se configura la trama del *aprendizaje situado en contexto* de profesionales que trabajan en escenarios educativos (Erausquin, Basualdo, 2005); posibilitando vincular la experiencia inmediata de la cognición con la trama del sistema social, histórico y cultural en la que se inscribe. Se incluye así, el concepto de **comunidades de práctica** (Lave y Wenger, 2001) centrado en lo que las personas hacen conjuntamente y en los recursos de la cultura que generan a partir de experiencias en común donde se construyen significaciones compartidas. La **inter-agencialidad** (Engeström, 1987, 2001), entendida como la posibilidad de construcción conjunta de problemas e intervenciones entre los agentes, fue una herramienta útil en las investigaciones marco para delimitar las figuras de intervención profesional, 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 y el olvido en las instituciones: Nos centraremos en los modos en que los agentes psicoeducativos **historizan** el problema, en el nivel de complejidad de la dimensión histórica y en los antecedentes que les resultan significativos. Siguiendo la propuesta de Engeström (1992), se postuló que a través de las *acciones de recuerdo primarias*, los agentes suelen obtener información individual sobre el alumno o sobre su familia a través de entrevistas a padres, reuniones con docentes o directivos de la escuela, o profesionales extraescolares, por ejemplo. 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 dejan huellas en el sistema escolar, ya que apuntan a la transformación estratégica de la actividad, creando nuevas herramientas para mediar con el problema 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), que supone una nueva cualidad en el proceso de construcción de conocimiento. Esa expansión rompe con el *encapsulamiento* del aprendizaje e implica una transformación cualitativa del sistema de actividad. El aprendizaje expansivo impulsa procesos colaborativos auto-organizados. 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?*

ANALIZANDO LAS INTERVENCIONES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS:

A continuación, se exponen dos experiencias que forman parte de una muestra de 130, con el objetivo de analizarlas en profundidad, aunque así se enuncie de forma sintética. Las mismas fueron escogidas en función de una serie de problemas recurrentes, con características compartidas con otras de las experiencias trabajadas. El objetivo fue analizar la pertinencia del uso de las categorías señaladas, 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: *“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 así son usuales en la escuela. Al indagarse por la intervención realizada, 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 E.D.I.A., quien comenta haber sido convocada para abordar las situaciones conflictivas entre docentes y alumnos. Menciona que *“la historia del problema, está ligada a las conflictivas que traen los jóvenes y cómo impactan en la escuela”*. Sobre las acciones realizadas, menciona *“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, para conocer las problemáticas construidas por toda la institución, sus hipótesis y sus soluciones intentadas”, “entrevista con la directora para analizar la plenaria anterior y posicionar algún foco problemático y formular un posible abordaje”*. Luego agrega: *“los problemas formulados 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 (...) con el propósito de hacerlas jugar también con distintos materiales teóricos que nos ayudaran a repensar los problemas”*. *“El objetivo era que la institución pudiera observar cuál era el lugar que se le había dado a los jóvenes en esa práctica (...) Pudimos observar la fortaleza de los docentes, receptores y secretarios, para intervenir con los*

jóvenes (...) “las dificultades de convivencia estaban fuertemente impregnadas por supuestos deterministas acerca de cómo inciden las condiciones familiares y socioeconómicas desventajosas de los jóvenes en sus trayectorias escolares. Ello obturaba posibilidades de cambios en sus prácticas (...). Se propuso entonces “que los docentes pudieran revisar sus prácticas y supuestos para construir prácticas participativas ...”.

-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. De hecho, la orientadora 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 diálogo, la reflexión sobre los hechos debe ser realizada por los únicamente por los alumnos. Acerca de la pregunta de *Quiénes aprenden, qué, cómo y para qué* (Engeström 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 diálogo 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 recaen sobre las conductas individuales de los jóvenes y no sobre las formas en que los problema semejantes se abordaron en el pasado, o en el modo en que la escuela suele posicionarse ante dichos problemas. En ese sentido, *por qué y para qué* de este aprendizaje, se limita 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 en este sistema de herramientas específicamente psicoeducativas. La dificultad en la enunciación de propósitos y tareas no permite construir una estructura de apoyo para la elaboración de una intervención que apunte a diferentes dimensiones del problema. En función de las categorías vistas, tal dificultad debe ser referida a los dispositivos de trabajo y no meramente a capacidades 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, 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 nos 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. Dichas formulaciones, al tener elementos de generalización y apertura, pueden ser fortalezas potenciales para el planteamiento de intervenciones con sentido estratégico; que en este caso se acompaña de una forma de historización que recae sobre el sistema y permite la construcción de hipótesis acerca

de causas y factores, realizando movimientos para su deconstrucción. 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, con retroalimentaciones entre los diversos dispositivos. Se observa así una diversidad de herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, que se vinculan a aspectos no desentendidos de los objetivos educativos. En ese sentido, *por qué y para qué* de este aprendizaje, se advierte un *proceso de aprendizaje* que incluye a diversos agentes 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 redunde en implicación y responsabilidad compartida; aunque aún se sostiene como desafío o potencialidad, la co-construcción de objetos de actividad inter-psicológicos (Engeström, 2001).

REFLEXIONES FINALES:

Se considera que la “*violencia en la escuela no es una cosa dada*” (Kaplan 2006). Al igual que muchos fenómenos sociales, no son fácilmente visibilizados, ni siempre evidentes ni para los agentes en su cotidianidad. El recorte de una situación-problema invita a un movimiento constructivo. En ese sentido, el trabajo 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 y sobre qué-quién-quienes actuaron. Se analiza si han trabajado con herramientas específicamente educativas, si pueden fundamentar 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 (1978, citado en Engeström, 2007) para la indagación de una nueva psicología basada en la mediación cultural de las funciones mentales superiores, centrando el estudio de los medios e instrumentos que el sujeto utiliza para organizar su comportamiento. Engeström (2007) se propuso examinar el método de doble estimulación de Vygotsky, como una base para las intervenciones formativas en el lugar de trabajo, *donde la doble estimulación está, sobre todo, dirigida a producir nuevas, expansivas formas de agencia en los sujetos*. Pues las personas, “importan” un conjunto de *medios-estímulos* (instrumentos psicológicos) dentro de un contexto experimental, que se transforma en un contexto de investigación en el que el experimentador puede manipular la estructura de la investigación para desencadenar (pero no “producir”) la *construcción* del sujeto de nuevos fenómenos psicológicos. 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”, a través de construcciones de sentido genuinas por parte de los actores, a través de la creación de nuevos dispositivos, generando la posibilidad de crear herramientas de *re-conceptualización y andamiaje* de la experiencia de los agentes psicoeducativos, a través de la *reflexión desde, en y para* la acción profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid. Ediciones Akal.
- Dome, C. (2014): *Aprendizaje Expansivo de Agentes Educativos que Abordan Situaciones de Violencia en Contextos de Práctica*. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación. Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología MERCOSUR. Fac de Psicología - UBA. Buenos Aires.
- Engeström, Y (1987). *Learning by expanding*. 12 December, 2007
- 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.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btesh 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 UNMdeP. 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 las prácticas*". 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*. En prensa. 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*. *Anu. investig.[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.
- Kaplan, C. (dir.); Castorina, J.; Kantarovich, G.; Orce, V. Brener, 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.
- 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.
- Lave, J. y Wegner E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- López, A. (2013). *¿BULLYING O VIOLENCIAS EN ESCUELAS? ACERCA DE LO ESTRATÉGICO EN LAS UNIDADES DE ANÁLISIS 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.
- 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.
- 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.
- 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 relexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.