

Una propuesta de investigación-acción para problematizar intervenciones ante situaciones de violencia en escuelas.

Dome Carolina.

Cita:

Dome Carolina (Noviembre, 2016). *Una propuesta de investigación-acción para problematizar intervenciones ante situaciones de violencia en escuelas. V Jornadas Nacionales y III Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/carolina.dome/17>

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



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>.

Una propuesta de investigación-acción para problematizar intervenciones ante situaciones de violencia en escuelas.

Autora: Carolina Dome

Eje temático: PROBLEMÁTICAS SOCIO-CULTURALES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Institución: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Correo: caroinabdome@gmail.com

Palabras Clave: *Perspectivas – Violencias – Intervenciones – Aprendizaje*

RESUMEN: La indagación parte de aportes realizados por docentes, preceptores y orientadores y directivos de dos escuelas de nivel medio de gestión estatal del área metropolitana, sobre los problemas de violencia que enfrentan y las prácticas que desarrollan. El objetivo fue identificar perspectivas y posicionamientos de agentes educativos ante problemas de violencias e intervenciones en escuelas, caracterizando los procesos de aprendizaje y apropiación de sentidos que tuvieron lugar en el marco de un *Taller de Reflexión sobre la práctica Profesional* diseñado para la investigación e implementado en cada una de las escuelas. El estudio es *cualitativo*, de tipo descriptivo y exploratorio. Su metodología de *investigación-acción* retoma conceptos del modelo de *laboratorio de cambio* (Engeström 2010a) para favorecer la interacción en los *Talleres de Reflexión sobre la Práctica*. Se administraron *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin 2009), entrevistas en profundidad y *Cuestionarios de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller* (Erausquin, Dome 2014). Los resultados permitieron identificar *fortalezas y nudos críticos* en la profesionalización educativa ante problemas de *violencias*, y movimientos, cambios y *giros* a partir de la experiencia del taller, en dirección a un enriquecimiento de la práctica y *expansión* del aprendizaje.

INTRODUCCIÓN: A partir del trabajo de Tesis de Maestría en Psicología Educacional: “*Perspectivas de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencia en contextos de práctica profesional*”, escrito por la Licenciada Carolina Dome y Dirigida por la Profesora y Magister Cristina Erausquin de la Facultad de Psicología de la UBA; el presente material caracteriza procesos de aprendizaje y apropiación de sentidos que tuvieron lugar en el marco de *Talleres de Reflexión sobre la Práctica Profesional*, realizados con agentes educativos de dos colegios de nivel medio de Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, diseñados y coordinados por la tesista Carolina Dome. La estrategia de trabajo enfocó el proceso de construcción de problemas e intervenciones ante situaciones de violencia en escuelas, según las propias voces de los

agentes educativos, a partir de su participación en los *Talleres*. La indagación tiene antecedentes en el proyectos UBACyT: “*Construcción del Conocimiento Profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en Sistemas de Actividad: Desafíos y Obstáculos para el trabajo de Psicólogos*” (2013-2015) y prevé continuidad en el proyecto UBACyT (2016-2019): “*Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes*”.

ABORDAJE METODOLÓGICO Y CONTEXTO EPISTÉMICO: La recolección de datos requirió una *Triangulación de Fuentes* (Báxter Pérez 2003) para comparar y contrastar datos recogidos desde distintos ángulos. Se realizaron entrevistas en profundidad (Iñiguez y Vitores 2004) con cuatro directivos, cuyo análisis fue incluido en el trabajo de tesis. En el primer encuentro de cada taller se incluyó la administración del *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin, 2010) con todos los participantes, cuyos datos fueron analizados con la *Matriz de Análisis de Modelos de Intervención de la Práctica Docente sobre Problemas Situados en el Contexto Escolar: Ejes, Dimensiones e Indicadores* (Erausquin y Zabaleta, 2014). Los datos recolectados constituyeron un insumo para la implementación de cada *Taller*. El análisis incluyó técnicas que se corresponden a la *orientación etnográfica*, (Zucchermaglio 2002) a través de la construcción de desarrollos analíticos en diarios donde se consignaron las situaciones dadas en los talleres, visitas previas, encuentros y comunicaciones realizadas por la investigadora. Finalmente, al cierre del *Taller*, se administró el *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller* (diseñado para el trabajo de tesis) cuyos datos fueron analizados a partir de las dimensiones: *Aprendizaje de la experiencia y Cambios en la intervención*, escogidas de la *Matriz de Análisis Complejo del Aprendizaje Expansivo. Dimensiones, ejes e indicadores de la Profesionalización Docente* (Marder y Erausquin, 2015) con indicadores vinculados a la teoría del *aprendizaje expansivo* (Engeström 2010b). Se utilizó además el *análisis de contenido* (Bardin, 1986) de las entrevistas y exploraciones etnográficas; en clave de vincularlo con los resultados surgidos de las otras fuentes.

En el diseño e implementación de cada Taller se utilizó una metodología de *investigación-acción* para incorporar el protagonismo de los sujetos durante el proceso de análisis y búsqueda de soluciones (Báxter Pérez 2003). Ello incluye el análisis crítico, el diagnóstico de situaciones y la práctica como fuente de conocimiento-transformación (Fals Borda 1977). Dicha propuesta es articulada con el enfoque socio-histórico iniciado en los estudios de Lev Vigotsky, particularmente con la propuesta de *investigación-intervención formativa* de Yirio Engeström (2007) para el análisis

de sus experiencias de *Laboratorio de Cambio* y del *aprendizaje expansivo* en contextos de trabajo. Según Yamazumi (2009) el enfoque socio-histórico contribuye a *la construcción de una cultura de análisis y resolución de problemas* en las escuelas. Se adoptaron así *principios y herramientas metodológicas* pertenecientes a la *Tercera Generación de la Teoría de la Actividad*: el modelo de *laboratorio de cambio* (Engeström 2010a) fue pensado como concepto metodológico para favorecer las interacciones entre los participantes, mediadas por la investigadora, apuntando a producir *micro ciclos de innovación* de la actividad y *expansión* del aprendizaje (Engeström 2010^a, 2010b, Engeström y Sannino, 2010). Su valor no es el de arquetipo sino el de *instrumento*, en tanto ofrece posibilidades para la participación en el *desarrollo-transformación* del contexto de trabajo, por medio de experiencias de aprendizaje situadas (Engeström 2007). Cada *Taller* contó con tres encuentros, realizados en el segundo semestre del año 2015. Trabajó con ejercicios de discusión y confrontación basados en *situaciones significativas* de la actividad escolar escogidas por los agentes. Se trata de una estrategia de *investigación-acción* para desarrollar procesos de construcción y apropiación del conocimiento en relación a los problemas de violencia en escuelas, que apunta a la *reflexión sobre la acción* (Schön 1992). Los talleres constituyeron un contexto de estudio en sí mismo, cuyo análisis permitió focalizar las perspectivas sobre los problemas y las acciones.

Implementación: Primer encuentro. Fase de apertura y negociación: Se inició con el armado de círculo entre los participantes, la presentación del taller y de cada uno de los participantes. Se explicitaron los objetivos del Taller en el marco del desarrollo de la Investigación de Tesis de la autora y se realizó una exposición dialogada y un primer ejercicio de debate grupal de acercamiento a los conocimientos sobre las violencias en escuelas con preguntas abiertas como: *¿Qué los motivó a realizar este taller?, ¿Qué esperan del mismo?, ¿En qué otros espacios pudieron trabajar esta temática?, ¿Conocen algunas de las Guías de Orientación sobre conflictividad y violencia en las escuelas?* A continuación se presentó el *Cuestionario de Situaciones Problema de Violencia en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin 2010) y se trabajó el tema de la confidencialidad de la información y la libre voluntad del consentimiento para compartirla y transmitirla. Finalmente, se realizó un debate sobre los saberes epistémicos acerca de las violencias en escuelas, a partir de elaboraciones producidas en nuestro contexto socio-histórico.

Segundo encuentro. Espejo, interrogación y confrontación: La tarea se estructuró en base a la metodología del “espejo”, principio proveniente del *laboratorio de cambio* (Sannino, 2011; Engeström, 2010a). El “espejo” es una superficie expositiva, constituida por diapositivas, carteles, videos, etc. para representar y examinar experiencias de la práctica laboral, particularmente

situaciones problemáticas y tensiones, pero también iniciativas de solución. El análisis y la discusión colectiva comienzan con el *espejo* de problemáticas presentes en el *sistema de actividad* (Engestrom 2007). El contenido de las diapositivas para la exposición dialogada, se construyó en base a la lectura de las respuestas a los *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin 2010), recortando temas comunes en las experiencias e intervenciones y reflexiones de los agentes educativos, seleccionados en función de las insistencias y recurrencias temáticas, a la vez que se citaron otros elementos significativos, por su aporte de divergencias, nuevos puntos de vista y/o contradicciones. Las diapositivas fueron construidas en función de los ejes más significativos de la producción de los agentes, en correspondencia con la *Matriz de Análisis de Modelos de Intervención de la Práctica Docente sobre Problemas Situados en el Contexto Escolar: Ejes, Dimensiones e Indicadores* (Erausquin et. al. 2014), y traspuestos didácticamente a la situación de aprendizaje del Taller. Para el debate, se elaboraron preguntas y contraposiciones construidas a partir de recomendaciones y orientaciones de documentos y resoluciones del Ministerio de Educación de la Nación y de Ciudad y Provincia de Buenos Aires¹, sobre la temática de estudio. A continuación de la exposición dialogada, se incluyen preguntas dirigidas al grupo-taller para suscitar la verbalización de reflexiones, aportes, dudas y puntos de vista. Finalmente, los participantes expusieron en forma oral las principales conclusiones e ideas surgidas del debate grupal, con devoluciones por parte de la Tesista, Coordinadora del Taller.

Tercer encuentro. Reflexión sobre la experiencia: Se realizó un trabajo de reflexión sobre la experiencia para explorar aprendizajes y sentidos. Se utilizaron herramientas lúdicas y pedagógicas, posibles de ser transferidas a la práctica docente. Se incluyeron en el plenario el debate de ideas y conceptos compartidos en el encuentro anterior. Se distribuyen materiales con recursos pedagógicos² para el aula y se realizó un juego grupal denominado como “*juego de las etiquetas*”; para examinar y problematizar etiquetamientos emergentes en la vida escolar. Se analizó colectivamente el juego realizado y los emergentes significativos señalados por los propios agentes. En el cierre, se los invitó a verbalizar las ideas/reflexiones surgidas a partir del recorrido por el conjunto de este taller en un

¹“Guía de Orientaciones Federales para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas relacionadas con la Vida Escolar” (Ministerio de Educación de la Nación y Secretaría General del Consejo Federal de Educación, 2014); “Guía de Orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar”, (UNICEF y Ministerio de Educación de Prov. Bs As, 2014); Resolución 655 del Consejo de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Protocolo de Intervención) (2007); “Guía de Orientación Educativa: Bullying y acoso entre pares”, y “Guía de Orientación Educativa: maltrato y abuso infanto juvenil” (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014).

² *Experiencias para armar. Manual para talleres en salud sexual y reproductiva.* Ministerio de Salud. Presidencia de la Nación. *Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula.* Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. *Explora/Pedagogía: Normas, libertad, disciplina.* Programa de Capacitación Multimedia. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. *La Emoción de Aprender a Transformar. Derechos de la Infancia y participación.* Edición Electrónica. Fundación Educo. España. *Respeten Mi Cuerpo. Un manual para adultos que quieren conversar con niños sobre los límites del cuerpo y abuso sexual.* Fundación Save the Children. *Sinfin de principios. Propuestas para la educación cooperativa en la escuela.* Instituto de la Cooperación. Fundación de Educación, Investigación y Asistencia Técnica – IDELCOOP, Rosario, Argentina.

Plenario. A su vez, se convocó al surgimiento de propuestas de temas y proyectos a trabajar en futuros encuentros, en el marco de la construcción de redes inter-agenciales entre la Universidad y las Escuelas, que se propone en la Investigación Marco. Finalmente, se distribuyó y administró el *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller*.

En cada encuentro, La Tesista registró en forma escrita las verbalizaciones audibles y las manifestaciones gestuales y corporales, significativas en relación a saberes, vivencias e intercambios, así como señalamientos, acciones, interacciones e intervenciones de los agentes educativos.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES: Se analizan las principales conclusiones sobre los procesos de aprendizaje y apropiación de sentidos que tuvieron lugar en el marco de *Talleres de Reflexión sobre la Práctica Profesional*, una parte del objetivo general de la tesis presentada. Para ello, nos detendremos a explicar los principales cambios observados en cada una de las escuelas:

En la **escuela 1** la emergencia de preguntas vinculadas al *¿Qué hacer con la violencia en la escuela?*, o bien, las preguntas acerca de *los motivos del taller*, abrieron procesos de revisión de pensamientos y acciones como camino para mejorar la práctica (Schön 1992, 1998). El análisis advierte que pudo operar, en forma incipiente, una **re-significación de una herramienta** de intervención que fue mencionada por todos los agentes: **La palabra**. En los relatos, la misma fue incluida de forma genérica, **sin fundamentación** acerca de su uso y sin mayores reminiscencias. Su inclusión en el *espejo* (Sannino, 2011), a través de la proyección de las citas textuales de sus propios relatos, permitió abrir debates acerca de uso, tensionando dos sentidos emergentes: “aconsejar – escuchar”, tal como lo manifestaron sus voces, en el sentido de “bajar línea” o bien “ponerse en el lugar del otro”. Acto seguido, **se trabajó sobre otras herramientas mencionadas en los relatos: la confección de un acta y la sanción normativa**, cuyo uso fue sometido al debate. Su puesta en común en las diapositivas permitió la emergencia de negociaciones dialógicas y algunas re-significaciones, explicitando nuevas dimensiones. El debate acerca de las sanciones giró en torno a su utilidad, validez y vigencia. El mismo permitió crear un consenso sobre su encuadre: “*la sanción como un punto de partida para la transformación de las conductas y no como un punto de llegada*”. Ello supone, según sus voces, un marco *reflexivo, dialogado y confección de compromisos mutuos* (entre alumnos, docentes y autoridades) en su aplicación. También el acta, denunciada como “*administrativa*” fue re-significada en el transcurso del taller, como lugar donde establecer los compromisos, apelando al uso de lo escrito en la regulación de las actividades de convivencia.

Otro punto de interés reside en la **visualización de herramientas pedagógicas** y de distintos **niveles de intervención** para actuar ante las situaciones de violencia. Al respecto la tesista presentó

Tres niveles de intervención: *El nivel Individual, el Nivel Grupal y el Nivel Institucional* (Guía de Orientaciones Federales, Mineduc 2014). El debate logró generar un análisis colectivo acerca del *nivel de intervención grupal*, que en un principio fue visualizado únicamente desde la dimensión vincular y reflejado en frases tales como: “*hay que trabajar con el grupo*”, “*debemos lograr el apoyo de todos los compañeros*”. Ello pudo ser expandido hacia la inclusión de **la dimensión epistémica**, con verbalizaciones al respecto y algunas acciones realizadas. Por ejemplo, algunas voces valoraron abordajes que la escuela realizó acerca de la temática “*adicciones*”, como así también de la “*convivencia*”, a la par que otra docente agregó la idea de *trabajar el Programa de Educación Sexual Integral*, para dar tratamiento a problemas surgidos de desigualdades entre los géneros. Ello evidenció la **enunciación de estrategias** hasta el momento no descriptas y la posibilidad de realizar nuevas acciones a nivel institucional. El análisis infiere la construcción de un *entramado* (Cazden 2010) entre aspectos pedagógicos, curriculares y relacionales/afectivos. Los contenidos de las *vivencias* (Vigostky, 1994), comenzaron a re-articularse en una unidad afectivo-intelectual, que requiere de **acciones integradas**. Sin embargo ello no fue directamente transferido a la hora de valorar su propio aprendizaje docente en el Taller: en el *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller*, si bien todos los agentes reconocieron haber aprendido de la experiencia, una importante cantidad de ellos se refirió fundamentalmente a aspectos emocionales y vinculares, con menor presencia de lo epistémico. Contradictoriamente, en relación a los contenidos aprendidos en el taller, más de la mitad de los agentes señaló contenidos conceptuales, con algún nivel de articulación con la experiencia. La **escisión entre lo afectivo y lo cognitivo**, se hizo presente en las respuestas de los agentes **sobre el aprendizaje autopercebido**.

El trabajo en el taller permitió dar cuenta de algunas **acciones y relaciones interagenciales** que la escuela realiza y/o debería realizar en su contexto inter-institucional y con el entorno extra-institucional. Tras debatirse el *nivel de intervención institucional*, surgieron reflexiones acerca de la valoración de los proyectos que la escuela realiza, junto a la emergencia de un *contexto de crítica* (Engeström 2010b) al dispositivo institucional vigente, en la tensión entre lo que se puede y lo que no se puede cambiar. Surgieron así, ideas tales como armar y usar lista de servicios de salud de la zona, relevar espacios comunitarios destinados a tales fines, entre otros. También, **las Guías** citadas se fueron perfilando **como herramientas mediadoras** de la actividad del taller, generando *contradicciones* (Engestrom 1987) entre sentidos innovadores y las formas culturalmente dominantes de la actividad (Engestrom 2001a). Luego al abordarse la información sobre *circuitos de intervención* a nivel interinstitucional (Resolución 655, Consejo de Derechos de Niñas, Niños y

Adolescentes del CABA, 2007), se pudo crear *un contexto de descubrimiento* (Engeström 2010b), que delimitó la necesidad de mayor articulación entre agencias extra escolares en la perspectiva de los agentes. La simple confección de una lista de direcciones de correo electrónico contribuyó a la construcción de una herramienta para la interacción y para compartir la información disponible, y el propio taller fue útil para que muchos profesores se conozcan entre sí, por primera vez.

Acerca de la vinculación entre diferentes actores en la intervención educativa, se destacaron diálogos que visualizaron **al docente como “detector de los problemas”**. Por ejemplo, la noción de “trabajo en equipo” apareció asociada a la idea de **“derivación”**, emergiendo luego problematizaciones acerca de *“la dificultad de actuar en red”*. Así, la idea de *“actuar en red”* se vinculó más a la **interconsulta** entre agentes, que a la construcción de objetos compartidos. Ello recién pudo ser tensionado, en forma incipiente, a partir de la pregunta enunciada por la tesista a partir de la frase: *“¿Cómo ampliar nuestra intervención?”*. Allí, algunas voces rescataron debates acerca de la comunicación, la socialización y el consenso; de las que no tenemos evidencia acerca de su expansión al plano organizativo. Sin embargo, en algunas respuestas relatadas en el *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller*, **algunos agentes señalaron que realizarían cambios en las intervenciones** narradas. Los aspectos mayormente señalados discurrieron en incluir el tratamiento del problema en el aula, hacer mayor seguimiento, **consultar y/o pedir ayuda a otros agentes**, y en algunos casos se señalaron **acciones institucionales**, tales como realizar encuentros y jornadas. También, los agentes enunciaron **cambios a nivel de los objetivos**, que incluyeron la necesidad de cambiar su intervención. Sobre ello, se indicaron principalmente acciones dirigidas a generar algún impacto no producido en su momento, o acciones agregadas con cambios en la direccionalidad de las mismas. También advierten movimientos en relación a los diseños e instrumentos que los agentes implementaron, fundamentalmente en la necesidad de **ampliar los límites temporales** de la intervención, o bien de trabajar a largo plazo; lo que contribuye a superar la inmediatez en la acción.

El recorrido permitió problematizar el hecho de que, en todos los relatos del primer cuestionario **los alumnos/as fueron mencionados como los principales agentes de las situaciones de violencia**. El debate generó algunas verbalizaciones que incluyeron críticas sobre algunas prácticas docentes, manifestando nuevos puntos de vista sobre otros posibles protagonistas de las violencias. Sin embargo, dicho cuestionamiento, **no generó señalamientos sobre el propio dispositivo escolar** como posible fuente de producción, reproducción y/o transformación de los problemas de violencia. Aun así, la idea del *trabajo en equipo* fue enunciada por diversos agentes y

luego se replicó en la mayoría de las respuestas al *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller*. Allí se observan exposiciones sobre la necesidad de **mayor participación y seguimiento** de los problemas de violencia por parte de ellos mismos y de otros, a la par que otras respuestas agregan la necesidad de realizar capacitaciones, reuniones y jornadas institucionales. En sentido similar, una mayoría de los agentes señaló en los *Cuestionarios de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller* que es necesario cambiar los niveles de participación, señalando la necesidad de consulta, acompañamiento e intercambio entre agentes.

En el tercer encuentro la *problematización* de las situaciones de violencia pudo ser abordada, aunque aún referida a prácticas desplegadas por individuos y/o grupos y **no vinculada a la dinámica de las instituciones escolares**. Sin embargo, la idea de la “*violencia invisible*” que había sido mencionada débilmente al inicio del ciclo, adquirió mayor explicitación y cierta *expansión*, ya que además de haberse interrogado entre los docentes, se conversó la posibilidad de realizar dicha problematización en situaciones didácticas con los estudiantes. La dinámica lúdica promovió nuevos fenómenos de participación entre los docentes, ya que tal como dijo la supervisora al final del taller: “*Esto fue inédito. Nunca participaron tanto. No se suelen enganchar tanto. Fue raro*”. Al cierre del encuentro, la posibilidad de trabajar con el programa de ESI, (conceptualizado como una “*pedagogía del cuidado*” por algunos agentes), *entramó* la posibilidad de movilizar recursos institucionales, pedagógicos y psicosociales, con otras instancias instituciones y/o extra escolares. Estas propuestas, en caso de poder realizarse, implicarían una *expansión* de la experiencia realizada en el taller, con potencial de traducirse en algún nivel de *desarrollo organizativo* (Engeström y Sannino, 2010) y con potencial de impulsar cambios al interior del sistema escolar. Interesa entonces, que futuras investigaciones aborden y profundicen la emergencia de dichos procesos.

En **la escuela 2, la visualización del sistema de actividad** (Engeström 2001) **escolar-institucional se hizo presente en las primeras conversaciones**, posiblemente debido en parte al rol jugado por la directora, quién colaboró en visualizar la historia de la escuela, a la par que informar y valorar el trabajo de la institución. Los agentes comenzaron a mencionar los proyectos y/o programas institucionales en marcha junto a otros posibles, y realizaron señalamientos de aspectos conceptuales y valorativos sobre su incidencia en las vidas, trayectorias y escolarización de los jóvenes. Así, los agentes participantes, mostraron una mirada educativa con cierto *carácter estratégico* (Erausquin, et.al 2012); en tanto identificaron **recursos mediadores** que trascienden la acción en la urgencia que incluyen, además, la identificación del “*efecto establecimiento*” (Debarbieux 1996), entendido como aquello que **la institución** genera sobre el clima de trabajo y estudio. Luego, se desarrolló un

debate acerca de la *“falta de herramientas”*, que los agentes denunciaron desde un lugar de *imposibilidad* ante las dificultades presentes en el contexto extraescolar, signado por la pobreza, la precariedad y la desigualdad. El diálogo redundó en la producción de algunas respuestas tendientes a valorar el trabajo realizado, a evaluar **los efectos de lo escolar en las conductas** que despliegan muchos jóvenes, pero también a ampliar la idea enunciada como *“herramientas”*, al re-significarlas como *“acciones, modos de tratarnos, de escuchar, de hacer”*, tal como dijo una docente.

También se pudieron **problematizar ideas** tales como *“ir de frente”*, expresar algunas estrategias comunicativas que difieren de la mera declaración de caracterizaciones, y trabajar *“herramientas de negociación”*, tal como señalaron. Luego, al *espejarse* (Sannino, 2011) algunas intervenciones docentes, junto a recomendaciones de las Guías de organismos estatales, se produjeron verbalizaciones sobre aspectos positivos de los estudiantes que contrastaron con los roles de agresores y/o víctimas adjudicados en los relatos. A su vez, los agentes enunciaron **“tácticas” de acción docente** para movilizar los aspectos positivos en los estudiantes, a la par que nuevas voces señalaron a dichas acciones como formas de contrarrestar padecimientos. Incluyeron ideas tales como *“planificar bien la distribución de los grupos de trabajo áulico”*; *“darles formatos extraescolares a las actividades a través de la utilización del espacio público”*; *“sacarlos del lugar de lo “obvio”*, entre otros aportes. También se problematizaron algunos **usos de las herramientas normativas** del régimen de convivencia, cuya dinámica fue semejante a la señalada en el análisis de la escuela 1. También pudo someterse a la crítica el problema de las *“derivaciones”*, primero, a través de algunos acuerdos institucionales impulsados por los directivos (centrados en pedir ayuda a los docentes ante problemas organizativos e interpelarlos a sancionar cuando lo consideren pertinente). A modo semejante con la escuela 1, **la idea de “trabajar en equipo” primero fue asociada a un “trabajo en cadena”**, con una lógica de suma de partes. Al respecto, preguntas dirigidas por la tesista tales como: *“¿El EOE consultó la intervención con la maestra?”*; *“¿Hay seguimiento en el aula?”*, entre otras; colaboraron en generar re-negociaciones de algunas acciones relativas a la *división del trabajo* (Engeström 2007). Uno de los giros más destacados es el que produjo una de las integrantes del Equipo de Orientación Escolar, quien sostuvo: *“me fijo en que yo no construyo mi intervención con el docente, lo ayudo, lo consulto, pero no juntos”*. Su intervención permitió avizorar un trabajo conjunto entre agencias interinstitucionales para problemas compartidos.

Los agentes **visualizaron actores y agencias presentes en el contexto extra-escolar**, y aunque cuestionaron su funcionamiento, **dieron cuenta de acciones** de articulación y/o consulta con ellas; tales como los servicios de salud de la zona, comedores comunitarios y servicios municipales.

También destacaron las relaciones que la escuela busca establecer con los padres, a la par que las mismas recibieron nuevas propuestas de abordaje. Así, al trabajarse los *niveles de intervención individual, grupal e institucional* (Guía de Orientaciones Federales, Mineduc 2014), se incluyeron preguntas sobre el rol de la institución en los problemas de violencia y sus posibles abordajes, cuestión que interpeló a los docentes, quienes primero denunciaron sentirse “*en el ojo de la tormenta*”. Al respecto, algunos denunciaron presiones que los exceden respecto de su rol. Luego, cuando la tesista pudo re-preguntarles “*por lo que sí pueden hacer desde su especificidad como docentes*”, se generó un dialogo en el que los agentes comenzaron a visualizar su **quehacer pedagógico-áulico entramado con formas de respuestas a los problemas del contexto**. O sea, a señalar actividades epistémicas, pedagógicas y curriculares que, según dijeron, actúan contra las formas violentas de relacionarse. Ello permitió repasar lo dicho hasta el momento, y formularlo como un *entramado* entre lo *emocional-vincular* y lo *epistémico*. Por ejemplo, el vicedirector sostuvo “*¿acaso en el taller de periodismo no enseñamos a escribir? Se trata de combinar...*”. Lo señalado se condice con cambios autopercebidos por los agentes en *Cuestionarios de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller*. La mayoría de los agentes indicaron que **realizarían cambios en sus intervenciones, ampliando los plazos temporales de su acción, repensando objetivos, modelos e instrumentos**. A su vez, hicieron hincapié en el **compromiso propio y del equipo de trabajo**, y la mayoría de los agentes señalaron rever los niveles de participación requeridos y ofrecidos entre las personas. De ello se infiere que la división de roles semejante al “**trabajo en cadena**” **no fue mayormente sometida a revisión**; aún producida la problematización en el taller.

Finalmente, en el tercer encuentro, la reflexión sobre el juego realizado incluyó la **problematización de etiquetas y el uso del lenguaje**, a la par que se produjeron algunos esbozos acerca de la noción de “*violencia simbólica*”, hasta el momento no tematizada, aunque sí abordada – implícitamente- a través de algunas acciones concretas de innovación al interior del dispositivo escolar. Luego, el hecho de que un docente proponga realizar *jornadas comunitarias con y para padres*, diciendo que “*nunca los incluimos en algo que les guste, y cuando los invitamos es para hablarles mal de su hijo*”, generó la re-significación de una actividad regularmente realizada en la institución, esbozando posibles cambios en el futuro de la misma. También, al socializarse en el taller una idea conversada entre la tesista y los directivos, acerca de la posibilidad de desarrollar un proyecto de extensión universitaria para trabajar temáticas vinculadas a la convivencia, se advierte la articulación de propuestas a futuro que, en caso de poder articularse, darían cuenta de movimientos

en dirección a la *expansión del aprendizaje* (Engeström, 2011a) cuyo ciclo encuentra un punto de inicio en la realización del Taller de Reflexión sobre la Práctica.

REFLEXIONES FINALES: La existencia de *polifonía y contradicciones* (Engeström 2010a) permitió que operen algunas re-conceptualizaciones y giros acerca del rol docente y su implicación en los problemas de violencia, proceso no exento de tensiones y manifestaciones de resistencia. Los temas emergentes dan cuenta propuestas que rompen con el *encapsulamiento* del aprendizaje e implican la posibilidad (potencial) de realizar *transformaciones cualitativas* (Engeström2001a) en el sistema de actividad y su vinculación con otras agencias. Los procesos y cambios analizados en **ambas escuelas**, más que atribuirse al formato específico del Taller se consideran mediados por las características de los *sistemas de actividad* en los que se desarrollaron. Es preciso considerar las dinámicas entre los condicionamientos objetivos y los sentidos de los actores, entendiendo la especificidad propia de cada configuración escolar y teniendo en cuenta las restricciones y posibilidades materiales y simbólicas puestas en juego. Por eso, no es lo mismo que en la **escuela 1** el taller se haya desarrollado únicamente con los docentes del turno vespertino, cuyos directivos señalaron sentirse como una institución aparte. Mientras que en la **escuela 2**, la tarea involucró a los dos turnos de la escuela, entendida ésta como una unidad. Tampoco es lo mismo, que los agentes se conozcan previamente entre sí y estén habituados a las prácticas de debate, en vez de que ocurra ello prácticamente por primera vez. La práctica desarrollada en los talleres se inscribió en el marco de dinámicas institucionales específicas, que se implicaron en los modos de participar (Rockwell 1985), y que imprimieron marcas en las interacciones producidas. El rol de las autoridades participó en el desencadenamiento de determinados sucesos, siendo distintos los estilos observados. Si bien las cuatro autoridades fueron propiciantes del taller, en la **escuela 2** los directivos jugaron además un rol *habilitante* para la emergencia de diálogos *polifónicos* y encuentros entre diferentes puntos de vista, logrando que determinados temas - muchas veces ocultos - emerjan y sean sometidos a debate.

No obstante las diferencias, la construcción de un espacio destinado a la *reflexión sobre la práctica* (Schön 1992, 1998) y al *encuentro entre las mentes* (Bruner 1997, en Cazden 2010:63), generó impactos en los agentes. El análisis infiere que éstos lograron identificar, apropiar y re-apropiarse de herramientas escolares (normativas y pedagógicas), lo que se entró en su comprensión y análisis de los problemas de violencia que emergen en sus contextos de práctica. El presente trabajo asume que el proceso ayudó a fortalecer el sentido de la *comunidades de práctica* (Lave y Wegner, 1991) y la co-construcción de medios e instrumentos para la *expansión* del aprendizaje, al *desencapsularlo* de su supuesta pertenencia exclusiva al territorio de las mentes

individuales (Engeström 2001a). Así, los agentes desplegaron articulaciones entre conceptos y experiencias, y afirmaron algunos cambios sistematizados respecto de sus intervenciones, *entramando* situaciones, acciones y resultados, aunque con distintos niveles de apropiación.

BIBLIOGRAFÍA:

- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Báxter Pérez, E: (2003). Metodología de la Investigación Educativa: El proceso de Investigación en la Metodología cualitativa. El enfoque participativo y la Investigación Acción. En E. Báxter Pérez, *Desafíos y polémicas actuales. Colectivo de Autores*. Buenos Aires: Félix Varela.
- Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.
- Dome, C. (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
- Engestrom Y. (2007). Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons from Journeys Toward Co-configuration. In *Mind, Culture and Activity*, 14 (1-2), (pp.23-39). University of California.
- Engeström, Y. (2010a). *From Teams to Knots Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2010b). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. In *Educational Research Review*, 5, 1-24.
- Erausquin, C. (2010). Violence at school: a challenge for Educational Psychologists. Beyond focus on individual towards socio-cultural perspective. Oral Paper en *27 the International Congress of Applied Psychology (ICAP2010)*, organizado por *International Association of Applied Psychology (IAAP)* Julio de 2010. Melbourne. Australia. Publicado Abstract y CD.
- Erausquin, C; Basualdo, M.E; Dome, C; López, A; Confeggi, X; Robles López, N. (2011). Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: Un desafío para la Psicología Educativa. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Universidad de Buenos Aires Facultad de Psicología. 2011 vol.18 n°. p - . issn 0329-5885. eissn 1851-1686. eissn 1851-1686.
- Erausquin, C; Dome, C; Robles López, N. (2012). Diferentes Manifestaciones de Violencias en Escuelas: Génesis de Problemas y Prácticas desde la Perspectiva de los agentes Psicoeducativos. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Erausquin C; Zabaleta, V. (2014): Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras. *Revista EXT*. ISSN 2050- 7272. Universidad Nacional de Córdoba. 1-36.
- Iñiguez, L. y Vitores, A. (2004). *La Entrevista Individual*. Orientaciones preraradas por Dr. Félix Vázquez (UAB). Curso de Investigación Cualitativa: Fundamentos, Técnicas y Métodos.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. Esp. Aprendizaje situado: participación periférica legítima, México: UNAM, pp. 105, 2003].
- Mason, J. (1996). *Cualitativa Investigación*. Londres. Sage.
- Rockwell; E (1985). *La importancia de la etnografía para la transformación en la escuela*. En Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Colombia: serie memorias-uniión pedagógica nacional.
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. E J.I. Pozo y C. Monereo (Coord). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana- Aula XXI.
- Sannino, A. (2011b). Ricerca-intervento in teoria dell'attività. Attualità della tradizione vygotskijana. *Formazione & Insegnamento*. En *European Journal of Research on Education and Teaching*. Año IX, No. 3, pp. 104-114.
- 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.
- Souza Minayo M.C. (2009). “*La artesanía de la Investigación Cualitativa*”. Buenos Aires, Editorial Lugar.
- Vygotsky L. (1994). *The problem of the environment*. En R. Van der Veer y J. Valsiner (eds.) *The “Vygotsky Reader”* (pp.355-370). Great Britain: Blackwell Publisher.
- Vigotsky, L. (1977/1996). La crisis de los siete años. En Segarte, A. (comp.) *Psicología del desarrollo. Selección de lecturas. Tomo I*. Editorial Félix Varela. La Habana.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Yamazumi K. (2009). Expansive Agency in Multi-Activity Collaboration. En A. Sannino, H. Daniels y K. Gutiérrez (edit.) *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

-Zucchermaglio, C. (2002). *Psicologia culturale dei gruppi*. Roma: Carocci. pp. 148.