

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, 2014.

APRENDIZAJE EXPANSIVO DE AGENTES EDUCATIVOS QUE ABORDAN SITUACIONES DE VIOLENCIA EN SUS CONTEXTOS DE PRÁCTICA.

Dome, Carolina.

Cita:

Dome, Carolina (Noviembre, 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.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/carolina.dome/8>

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



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>.

APRENDIZAJE EXPANSIVO DE AGENTES EDUCATIVOS QUE ABORDAN SITUACIONES DE VIOLENCIA EN SUS CONTEXTOS DE PRÁCTICA

Dome, Carolina

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación UBACyT: “Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica” (2012-2015). Se presentan antecedentes e investigación bibliográfica de la Tesis de Maestría “Perspectivas de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencia en contextos de práctica profesional”, de Lic. Dome, dirigida por Mag. Cristina Erausquin. El objetivo es analizar procesos de construcción de conocimientos implicados en las intervenciones de agentes educativos, ante situaciones y problemas de violencias que emergen en diversos contextos de práctica profesional. La indagación bibliográfica releva hallazgos significativos sobre concepciones e intervenciones de agentes educativos, articulables con los resultados obtenidos en el proyecto de investigación. El recorrido posibilita abrir líneas de indagación sobre la construcción de conocimiento profesional, desde el enfoque del Aprendizaje Expansivo de Engeström. Se presentan avances de las herramientas metodológicas, con la Matriz de Análisis Complejo que Engeström (2001) construyó para explorar el aprendizaje que realizan Agentes Profesionales mientras trabajan en Sistemas de Actividad, 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.

Palabras clave

Violencias, Intervenciones, Aprendizaje, Sistemas de Actividad

ABSTRACT

EXPANSIVE LEARNING EDUCATORS ADDRESSING SITUATIONS OF VIOLENCE IN THEIR PRACTICE CONTEXTS

The work is part of the UBACyT Research Project: “Construction of professional knowledge of Psychologists and Psychology Teachers in activity systems: challenges and dilemmas of situated learning in communities of practice” (2012-2015). This paper presents background research and bibliographic research of the Master’s Thesis: “Perspectives of education agents in situations and problems of violence in contexts of professional practice” of Lic. Dome, directed by Mag. Cristina Erausquin. The objective is to analyze knowledge construction processes involved in the activities of education agents in situations of violence and problems that arise in various contexts of practice. The bibliographic inquiry reveals significant findings on conceptions and educational interventions actors, articulating with the results of the research project. This allows open lines of inquiry into the construction of professional knowledge, using the focus of Expansive Learning Engeström. Advances in methodological tools are presented, with Matrix Complex Analysis that Engeström (2001) built to explore learning while performing Professional Agents working in Systems Activity,

the questions relating: Who learn? What do they learn? How? and why? with the five principles of the Third Generation Activity Theory.

Key words

Violence, Intervention, Learning, Activity Systems

Introducción:

El trabajo se enmarca 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” (N° 20020110100137). La indagación apunta a la comprensión de los procesos de construcción de conocimiento profesional de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencias, interrogando los modos de visualizar e intervenir ante los que afrontan en su práctica cotidiana. El objetivo es comprender la multiplicidad y complejidad de enfoques, apropiaciones e implicaciones, en el seno de la construcción de sentidos y el intercambio entre sujetos y problemas en sistemas escolares de actividad. Al respecto, se presentan avances conceptuales, metodológicos y reflexiones preliminares del Plan de Tesis de Maestría Educacional (UBA) titulado “Perspectivas de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencia en contextos de práctica profesional”, presentado por Lic. Dome, y dirigido por la Prof. Mag. Cristina Erausquin, ambas autoras de este trabajo. A fin de los objetivos señalados, la investigación a realizar se dirige a descubrir y analizar los modos en que agentes pertenecientes a dos instituciones con diferentes características, visualizan y problematizan las escenas de violencias y las prácticas que realizan. A través de observaciones en contextos escolares y educativos no formales, de la aplicación del Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Violencias en Escuelas (Erausquin 2010) y de entrevistas en profundidad, se realizarán indagaciones con maestros, directivos, psicólogos y otros agentes pertenecientes a una Escuela Pública de Nivel Medio y a un Centro de educación no formal. La selección de dos escenarios de práctica diferentes es intencional, al servicio de abrir reflexiones sobre las características de las interacciones y tensiones que atraviesan los contextos educativos, en tanto se considera que el sistema escolar posee particularidades que afectan las prácticas. Los denominados “determinantes duros del dispositivo escolar” (Baquero y Terigi, 1996) y los mecanismos de control que la escuela erige, deben ser indagados en relación a las formas en que los agentes visualizan e intervienen ante las situaciones de violencia. El presente trabajo sintetiza una investigación bibliográfica, incluyendo y relacionando resultados producidos en el marco de los Proyectos de Investigación 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”, anteriormente “Ayudando a Concebir y Desarrollar Cambios: Desafíos y Obstáculos para el Trabajo de Psicólogos y Profesores de Psicología en Escenarios Educativos” (2011-2014), y en continuidad con “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” (UBACyT 2008- 2010) (1), los tres dirigidos por Prof. Mag. Erasquin, e integrados por la Lic. Dome como investigadora de apoyo primero, y luego como investigadora tesista. Tal recorrido permite la apertura de líneas de indagación sobre la construcción de conocimiento profesional, desde el enfoque del Aprendizaje Expansivo propuesto por Engeström (2001). A tales efectos, se presentan avances en la búsqueda de herramientas metodológicas, articulando el uso de la Matriz de Análisis Complejo que Engeström (2001) construyó para explorar el aprendizaje que realizan los Agentes Profesionales mientras trabajan en Sistemas de Actividad, relacionando las preguntas: ¿quiénes son los sujetos del aprendizaje?, ¿qué aprenden?, ¿cómo? y ¿para qué?, con los cinco principios de la Tercera Generación de la Teoría de la Actividad.

Contexto conceptual:

Se resignifican las reflexiones realizadas por Cátedra Abierta del Observatorio de la Violencia Escolar en Argentina (2008), que conceptualizan la posibilidad de enlazar las manifestaciones de violencia con actos pedagógicos suficientemente potentes como para lograr su metabolización y reelaboración (Meirieu, 2008). Se amplían y contextualizan en lo educativo concepciones en las que las violencias se comprenden como problema político y/o de salud pública, sustentadas en las definiciones de la OMS. Silvia Bleichmar, integrante de dicho Observatorio, retomó como desafío histórico el problema de la reconstrucción compartida de legalidades consensuadas y habilitantes de la inclusión social y educativa, en lugar de la penalización y la imputabilidad de menores con que se ha enfrentado a las violencias (Bleichmar, 2008). Se entiende a las violencias como cualidades relacionales, propiedades entre las personas y con las instituciones sociales, visualizadas siempre en contexto (Kaplan 2006). Nos referimos a las violencias en plural, dados los múltiples modos con que se presentan, a la par que se realiza un señalamiento crítico sobre el histórico supuesto de violencia escolar, que concibe a la violencia como intrínseca a las escuelas, casi un atributo de las mismas o de la población juvenil que convive en ellas (Kaplan 2006). Al respecto, se comparte con Kaplan (2009) la alternativa a las perspectivas estigmatizadoras, en tanto la potencialidad que posee la escuela y sus actores para fomentar prácticas de interacción y civilidad”. En ese sentido, la participación de profesionales en el análisis y la solución de los problemas complejos, en contextos que los involucran, se implica en el desarrollo del conocimiento y de la identidad profesional (Wenger, 2001) y es crucial en su aprendizaje: “no es aplicación mecánica a la práctica de algo que ya se conoce de antemano desde la teoría, sino un desafío a la elaboración a través de construcciones tentativas y esfuerzo reflexivo” (Engeström 1991). La profesionalización se forja en contexto de práctica y requiere de experiencias de aprendizaje social, aprendiendo con otros y a través de otros. Las nuevas formas de actividad que surgen de los procesos de aprendizaje, aún no están allí, sino que son literalmente aprendidas mientras están siendo creadas (Engeström 2001). En ese sentido, la experiencia inmediata de la cognición se vincula con la trama del sistema social, histórico y cultural en la que se inscribe. Para Rodrigo (1994) la construcción del conocimiento social no es ho-

mogénea, ni ordenada en secuencias de transformaciones exclusivamente lógicas; es semántica, experiencial, episódica y personal en entornos de interacción social. Dichos modelos 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 de los agentes. La inter-agencialidad, (Engeström, 1987), entendida como la posibilidad de construcción conjunta de problemas e intervenciones, se convierte en condición de posibilidad para la expansión (Engeström 2001) de aprendizaje. Al respecto, interesan los abordajes de las situaciones de violencia a partir de la posibilidad de gestar procesos de participación que permitan reelaborar relaciones y conflictos. Para eso, vale señalar que las teorías de la actividad situada no establecen una separación entre acción, pensamiento, sentimiento y valor y sus formas colectivas e histórico-culturales de actividad localizada (Lave y Chaiklin, 2001). Las acciones que asume la escuela pueden implicar cambios en el conocimiento y la acción, centrales para lo que desde esta perspectiva se entiende por aprendizaje. En ese sentido, se asume una perspectiva dialéctica en la transformación recíproca de sujetos y objetos, y en la mediación semiótica en las prácticas sociales, que se reconfiguran y actualizan en el plano de la co-construcción cotidiana (Rockwell, 2010). Tales ideas, resultan articulables con los planteos de Smolka (2010) en torno a la categoría de apropiación. La construcción de consensos y legalidades compartidas, como formas de elaborar y metabolizar los problemas de violencia (Meirieu, 2008), puede vincularse a la posibilidad de trabajar con las significaciones construidas, relacionadas con diferentes modos de participación en las prácticas sociales (Smolka, 2010). “Hacer propios” los problemas, es pertenecer y significar. Se valoriza el trabajo práctico y la actividad conjunta, ligada a diversas formas de comunicación e interacción.

Metodología:

El presente trabajo se basa en la selección de categorías y herramientas metodológicas para el Plan de Tesis: “Perspectivas de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencia en contextos de práctica profesional”. Para ello, se realiza una investigación bibliográfica, descubriendo, desde un enfoque analítico, temas y problemas compartidos por los agentes educativos. Tales resultados se ponen en diálogo con conclusiones surgidas de los Proyectos UBACyT mencionados, donde estudios descriptivos y exploratorios con análisis cuanti y cualitativos indagaron Modelos Mentales e Intervenciones de Agentes Psicoeducativos (AP) ante Situaciones-Problema de Violencia. Se administraron Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional a 114 AP (psicólogos/as, pedagogos/as, maestros/as y licenciados/as con especialización en psicología) de instituciones públicas y privadas en Buenos Aires y La Plata. Los datos fueron analizados con la Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Psicoeducativa (Erasquin, Basualdo, 2005). Las dimensiones exploradas fueron: 1) Situación-problema de violencia; 2) Intervención profesional de/la AP; 3) Herramientas utilizadas; 4) Resultados y Atribución. A continuación se presentan sus conclusiones más significativas.

Antecedentes:

En conclusiones generales del trabajo, se señaló que las dificultades de los AP en el abordaje de las situaciones-problema de violencia, se vinculan a la precipitación de escenas de urgencia, donde suelen responder con exigencia de inmediatez. Las escenas suelen desbordar el marco habitual de respuesta y los modelos

explicativos aprendidos. Se destacó una tendencia significativa en la implicación en la resolución de los conflictos, respondiendo con compromiso y objetividad. Los AP suelen visualizar, más allá de las apariencias, dinámicas y procesos que subyacen como determinantes de la violencia (Erausquin, Dome, López, Confeggi 2009). A su vez, se hizo hincapié en la escasez de herramientas específicamente psico-educativas y pedagógicas, que apunten a abordar las violencias desde las funciones de la escuela. En análisis posteriores, se distinguieron tres figuras de intervención profesional (Erausquin et al., 2010) en base a tendencias y ejes compartidos en la Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Psicoeducativa (Erausquin, Basualdo, 2005). Se advierten fortalezas y nudos críticos que, lejos de identificarse con las capacidades individuales de los AP, se vinculan con las características de las instituciones y Sistemas de Actividad (Engrestrom, 2001). Las figuras fueron denominadas “trabajo encapsulado”, compartida por 45 de los AP entrevistados; “trabajo en consulta”, compartida por 36 de los AP y “Trabajo en equipo”, compartida por 33 de los AP. Tales categorías fueron indagadas a través del análisis factorial, qué permitió delimitar características de los sistemas representacionales de los AP de cada figura. En trabajos posteriores (Erausquin, Dome, López, Confeggi, Robles, 2011) se delimitaron modelizaciones en función de las historizaciones de los problemas y del carácter estratégico de sus intervenciones. Se advirtió que las intervenciones estratégicas suelen estar acompañadas con historizaciones que buscan recuperar el pasado del sistema de actividad. Se establecieron correlaciones entre las variables Figuras de Intervención e Historización Estratégica (Erausquin, et. Alt. 2011). En indagaciones recientes (Erausquin et al., 2012) se describieron Formas de manifestación de las situaciones de violencia en la escuela en función de su génesis: 24 agentes localizaron la génesis del problema en el Contexto Extra-escolar, situando el origen del problema en las familias, patologías o problemáticas sociales. 65 AP la situaron en el Contexto Intra-escolar: violencia entre pares, entre docentes y estudiantes, discriminación y conflictos en la institución, ubicando causas en el sistema escolar. 24 AP situaron la génesis en un Entramado entre lo Extra-escolar y lo Intra-escolar, destacando el carácter heterogéneo y reproductivo de las violencias. Se observó que las formas de entramado sistémico correlacionan significativamente con las narrativas de los AP con historización y sentido estratégico, logrando mediatizar la urgencia y plantear objetivos a largo plazo en los Sistemas de Actividad. Dicha posibilidad aparece correlacionada positivamente con las figuras de trabajo en equipo y trabajo en consulta. En cambio, las formas que sitúan la génesis en lo extra-escolar se vinculan a las perspectivas que no incluyen dimensiones histórico-estratégicas, y con las figuras del trabajo encapsulado (Erausquin, et. alt. 2012). El proyecto UBACyT se plantea, en adelante, una línea de indagación/intervención que involucre el acompañamiento a AP en la reflexión sobre la práctica en espacios compartidos de formación profesional.

Resultados de la investigación bibliográfica:

Son múltiples las definiciones a las que ha dado lugar el término violencia desde las ciencias humanas. El presente trabajo delimita algunas de las direcciones asumidas por las investigaciones de los últimos años acerca de las violencias en contextos educativos, basadas en distintos procedimientos y recortes problemáticos. Según integrantes del Observatorio de Violencias Europeo (Blaya, Debarbieux, Rey Alamillo, Ortega Ruiz; 2005) los estudios discurrieron por tres grandes vías: La línea Psicoeducativa, que focalizó los procesos personales e interpersonales en el fenómeno de la agresividad y la

victimización, (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989; Cerezo y Esteban, 1992; Ortega y Angulo, 1998; Moreno Olmadilla, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Ortega, Del Rey y Fernández, 2001 y 2003). La línea Socio-pedagógica se centró en la incidencia de factores tales como la pobreza, las características de la juventud, los fenómenos migratorios, el dispositivo escolar como reproductor cultural, el orden disciplinario, las incivildades, las micro-violencias y el clima escolar (Bourdieu y Passeron, 1970; Baudelot y Establet, 1970, Debarbieux 1996 y 2003, Debarbieux y Montoya, 1998, Ortega, 2002, Blaya, Debarbieux, Rey Alamillo, Ortega Ruiz; 2005). Finalmente la Criminología, se interesó por la escuela como factor etiológico de criminalidad y a identificar factores de riesgo en conductas antisociales (Graham, 1979, Brodsky y O’NealSmitherman, 1983; Rutter y Giller, 1985). En Latinoamérica, la investigación sobre el problema fue virando en la última década desde una perspectiva individual, centrada en factores psicológicos, hacia un enfoque que incluye aspectos socioculturales (Colombo, 2011). Se hallan trabajos referidos al impacto de la violencia social en la escuela (Krpmotic, C; Farré M. 2008), la pérdida de autoridad docente; (Lavena, 2001, Prieto García 2005), la crisis de la función escolar, la convivencia (Gallo, 2010) y las normas en el ámbito educativo (Barreiro, Beramendi, Zubieta, 2010). Otra serie de trabajos indagó la constitución del orden disciplinario en la escuela (Furlán, Saucedo, García 2004; Meireu 2002) y la temática de las incivildades como productoras de violencia (Carra y Sicot, 1997; Hayden y Blaya, 2001; Charlot, 2002; Kornblit, 2008; Mutchinick, 2009).

A continuación, se presenta un recorrido sobre investigaciones enfocadas específicamente en la perspectiva de agentes educativos ante las violencias en contextos de práctica. En numerosos trabajos pertenecientes a distintas líneas de investigación, se advierten algunas tendencias compartidas 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. En Bs. As; una investigación sobre “desigualdad, violencias y escuela” (Richter, 2010) aborda lo que edifican los docentes a acerca de los estudiantes, en clave de vincularlo con sus representaciones sobre violencia en la escuela, señalando que suelen “edificar la alteridad de los estudiantes teniendo en cuenta principalmente variables de origen socio-económico, de la institución de pertenencia 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 sobre la violencia en factores externos a la escuela (falta de códigos, crisis/abandono familiar y/o vulnerabilidad social) y señalan el deber de recuperar su capacidad para sancionar y fijar límites. Otras investigaciones señalan además una tendencia a la externalización de responsabilidades y derivación de problemas. Un estudio sobre escuela y violencia (Otero, M, 2000) señala que, según los agentes escolares, estos 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 negativos de la sociedad. 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”, reproducido en las prácticas discursivas de distintos agentes tales como profesores, apoderados, directivos, asistentes de la educación y auxiliares (López, Carrasco, Morales, Ayala, López y Karmy 2011). Esto queda documentado en trabajos como el de Oscar Nail, Jorge Gajardo y Máximo Muñoz (2012), y en estudios que señalan a tal concepción como obturadora de cambios (López, Ascorra; 2012). Por su parte, Furlán, Saucedo Ramos y García (2004) describen cómo los discursos, prácticas y posicionamientos de docentes y estudiantes en una escuela secundaria van configurando la identidad de los “alumnos-problema”.

Conclusiones de diversas líneas de investigación, permiten advertir otras perspectivas sobre la participación de los agentes educativos, principalmente a través de la visualización de recursos que emplean. Una exploración iniciada en el 2007, sobre “Concepciones de los docentes” de escuelas primarias en CABA (Colombo, 2011), concluye que los docentes 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 justicias” 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., (Krmptotic, 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 “derivado 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 las situaciones conflictivas relatadas no difieren de las ya establecidas en la bibliografía especializada, y que los directivos ensayan argumentaciones para explicarlas y refieren a acciones consistentes en “aplicar sanciones” y un proceso posterior de diálogo, para que “el alumno reconozca, recapacite, tome conciencia”. El estudio concluye que un punto crítico reside en la “fragmentación del marco explicativo” de los directivos, donde opera más un “conocimiento práctico que proposicional o académico”. Al respecto, en trabajos presentados desde el proyecto de investigación que integro, se advirtió que la mayoría de agentes entrevistados (todos 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).

Gran parte de las variaciones halladas muy probablemente se relacionen con los contextos y con la pertinencia de los saberes logrados en las trayectorias de los agentes educativos. Al respecto, una investigación en Chile (González 2012) señala que las variaciones entre las percepciones de los agentes educativos sobre la violencia, se vinculan significativamente a la situación actual del clima escolar. Una investigación sobre “procesos de subjetivación” (Kaplan 2009) en percepciones de estudiantes y docentes, señala que el carácter relacional de las violencias se implica en las formas de percibir las y en las acciones realizadas. En ese sentido, la investigación presente pondrá especial atención en las características contextuales, en los Sistemas de Actividad (Engestrom 2001) en los que se desarrolla su práctica, en clave de vincularlos con las

perspectivas e intervenciones; lo que se integra a los objetivos del plan de Investigación.

Puesta en Dialogo. En búsqueda de categorías de abordaje:

Del proceso de investigación en el marco de los proyectos de investigación UBACyT, se advirtió que la mayoría de agentes entrevistados manifestaban implicación con objetivación en la resolución de problemas (Erausquin, et. alt., 2010) y una tendencia mayoritaria a visualizar formas de violencia “intraescolar” (Erausquin, et. alt., 2012). Al respecto, cabe destacar, que al tratarse de agentes “psi” en contextos educativos, aparecen perspectivas, problematizaciones e intervenciones con características distintivas. Aun así, es posible ubicar características compartidas con las surgidas en la investigación bibliográfica, en pos abrir interrogantes sobre la diversidad y complejidad de enfoques, agencias e implicaciones, en el seno de la construcción de sentidos y el intercambio entre sujetos y problemas en sistemas societales de actividad. Al respecto, se advierte que la tendencia consistente en visualizar manifestaciones de violencia identificando su génesis en el contexto “intraescolar” y la forma del “Entramado entre lo Extra-escolar y lo Intra-escolar”, se diferencian de la tendencia recurrente en situar causas y orígenes de las violencias en el contexto externo y/o previo a la escuela, señalada por la mayoría de las investigaciones citadas, que trabajan con diversos agentes educativos. Al respecto, se propone abrir interrogantes sobre las perspectivas de los distintos agentes ante las situaciones y problemas de violencia, en tanto asumen roles y ubicaciones surgidas de la división del trabajo y en función de los artefactos disponibles. Por su parte, la definición de una implicación con objetivación, por parte de los AP en el abordaje de conflictos, se acerca a las conclusiones que descubren la participación de agentes educativos en los problemas de violencia y los recursos que emplean. En ellas se delimitan y se buscan modos de accionar en lo cotidiano, donde los agentes tomar parte y son parte en las situaciones. Al respecto, se revelan dos características compartidas, que manifiestan fortalezas y dificultades en relación a la construcción de conocimiento profesional para el abordaje de las violencias. La primera de ellas consiste en que los diversos agentes, ante la emergencia de conflictos, visualizan e identifican procesos que subyacen como determinantes de la violencia, más allá de las apariencias y aspectos fenoménicos, alejándose de posiciones que culpabilizan y sitúan los problemas en el alumno/a. Ello puede identificarse como una fortaleza en su profesionalización, en el sentido de una mayor complejidad en el análisis de problemas. Sin embargo tal fortaleza en la conceptualización, convive con dificultades al momento de la intervención. Al respecto se reitera en las investigaciones mencionadas, el problema de la escasez de referencias a herramientas psicoeducativas y pedagógicas para el abordaje de las violencias. Ello remite a lo que en una de las investigaciones se definió como “fragmentación del marco explicativo” (Paulin, y otros 2011), aludiendo a la disociación de saberes y prácticas y la primacía del sentido común. A partir de este problema, se desprende el interés y los objetivos de investigar las características de los procesos de aprendizaje en la construcción de las intervenciones, las estructuras de apoyo con las que cuentan, los conocimientos implicados y los instrumentos de mediación disponibles que utilizan, así como el modo en que los re-crean, reconstruyen, re-contextualizan. Para tales interrogantes, se plantea pertinente la indagación en dirección al enfoque del Aprendizaje Expansivo (Engestrom, 2001).

El desafío del Aprendizaje Expansivo en los sistemas de actividad: Engeström (2009) define a la intervención como “un proceso de continuas transformaciones, constantemente re-modelado por su

propia organización interna; por la dinámica política y por las condiciones específicas que encuentra o crea, incluyendo respuestas y estrategias de grupos locales que pueden luchar para definir y defender sus propios espacios sociales, fronteras culturales y posiciones, dentro del amplio campo del poder". Al respecto, se propone utilizar las preguntas planteadas por Engestrom (2001) en el Marco de la Tercera Generación de la Teoría de la Actividad, como herramientas metodológicas para el abordaje de la construcción de conocimiento profesional. En ese sentido, las indagaciones se dirigen en la dirección de cuatro preguntas centrales: (1) ¿Quiénes son los sujetos de aprendizaje, ¿cómo se definen y ubican?; (2) ¿Por qué aprenden, que los hace realizar el esfuerzo?; (3) ¿Qué es lo que aprenden, cuáles son los contenidos y resultados de aprendizaje?, Y (4) ¿Cómo aprenden?, ¿cuáles son las acciones clave o procesos de aprendizaje? Esas cuatro preguntas se articulan con los cinco principios que determinan el funcionamiento de los Sistemas de Actividad. (Engestrom 2001): El primer principio es que un sistema de actividad colectivo mediado por artefactos y orientado a objetos, considerado en su red de relaciones con otros sistemas de actividad, se toma como principal unidad de análisis". El segundo, es que un sistema de actividad es siempre una comunidad de múltiples voces, puntos de vista, tradiciones e intereses "exigiendo acciones de traducción y negociación". El tercer principio es la historicidad. Los Sistemas de Actividad están sujetos a evolución y cambio, o bien caen en un ciclo reproductivo. El cuarto principio es el papel central de las contradicciones como fuentes de cambio y desarrollo. Las contradicciones están históricamente acumulando tensiones estructurales (...) pero también generan innovadores intentos de cambiar la actividad." El quinto principio se basa en la posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad. "...se logra cuando el objeto y el motivo de la actividad son reconceptualizados para incorporar un horizonte de posibilidades radicalmente más amplio"... "Es la distancia entre las acciones cotidianas presentes de las personas y las formas históricamente nuevas de la actividad". Los cinco principios son transversalmente tabulados con las cuatro preguntas, conformando una matriz: de análisis de doble entrada.

A través de la Matriz, se apunta a describir y visualizar los procesos mediante los que los diversos agentes educativos amplían sus moldes culturales tradicionales para acceder a otras orientaciones cognitivas y culturales más complejas, cuya estructura no estaba contenida en sus acciones cotidianas previas. A partir de este concepto se ha desarrollado una metodología de investigación que busca describir, registrar y analizar cómo el proceso de aprendizaje expansivo puede ocurrir en diferentes sistemas de actividad; y/o bien, advertir obstáculos, dificultades y desafíos en el aprendizaje entre agentes en el seno de prácticas, instituciones y sentidos.

BIBLIOGRAFIA

- 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.
- Barreiro, A.; Beramendi, M.; Zubieta, E. (2010). ¿Normas perversas en el ámbito educativo? Ciencia. Docencia y Tecnología Nro.42 Concepción del Uruguay, mayo 2011. Versión ISSN 1851-1716. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). "En busca de una unidad de análisis el aprendizaje escolar". En Apuntes pedagógicos N°2. Buenos Aires. Págs.2-46.
- Blaya, C.; Debarbieux, E.; Rey Alamillo, R.; Ortega Ruiz, R. (2005). Revista de educación, ISSN 0034-8082, N° 339, 2006, págs. 293-315. México.
- Blaya, C. (2010): "Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas". En Blaya, C. "Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones." Buenos Aires: 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.
- Carra, C. & Sicot, F. (1997). Una autre perspective sur les violences scolaires: L'expérience de victimation. En Emin & Charlot (Ed.): « Violences a l'école - état des savoirs ». Paris: Armand Colin: Mason.
- Chaiklin, S. y Lave, J (2001): Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Bs.As. Amorrortu Editores
- Castorina, J. y Kaplan, C. (2006). "Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto". En Kaplan, C. (Dir.). Violencias en plural (pp. 27-53). Buenos Aires: Miño y Dávila
- Compagnucci, E; Cardós, P; Scharagrodsky, C; Denegri, A; Iglesias, I; Szychowski, A; Fabbri, V; Lescano, M; Palacios, A (2010): El desarrollo profesional del psicólogo en el campo educativo: formación, contextos y práctica profesional. En: Línea, Revista de Psicología N° 11. Pags 147-166. Buenos Aires.
- Confeggi, X., Dome, C., López, A. (2010) «Análisis de las narrativas de Agentes Psicoeducativos: Dispositivos y modalidades de abordaje de las violencias en contextos escolares». Memorias II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación, Noviembre 2010. ISSN 1667-6750. Facultad Psicología UBA
- 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
- Debarbieux, E. (2003), "Microviolences et climat scolaire: évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges ». En : Rapport de recherche dactylographié, Francia, Ministère de l'Éducation nationale.
- Díaz, F.; Aguado, M. J. (Dir.) (1996). Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Madrid: INJUVE/MEC.
- Di Leo, P. (2011): Violencias y climas sociales en escuelas medias: experiencias de docentes y directivos. Educación y Pesquisa. Vol.37 no.3 Print version ISSN 1517-9702. pp. 599-612. Universidad de San Pablo.
- Duschatzky; Corea (2002). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Bs.As. Paidós.
- Engeström, Y (1987) Learning by expanding. 12 December, 2007 <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engeström/expanding/toc.htm>
- Engeström, Y. (2001) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". Journal of Education and Work, Vol. 14, N°1, 2001.
- 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 profe-

- sional", 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 Ps. "Ideales sociales, Psicología y Comunidad", Mar del Plata, diciembre de 2009. Facultad de Psicología UNMdP. 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 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. En prensa. Publicación evaluada y aprobada de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA para su publicación en Anuario XIX de Investigaciones de Psicología.
- Furlán, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y Violencia. En: Piña, J. A; Furlán, A y Sañudo, L. En Acciones, actores y prácticas educativas. Las Investigación educativa en México 1992- 2002, Ciudad de México: COMIE/SEP/CESU- UNAM.
- Furlán, Saucedo, García (2004). Miradas diversas sobre la indisciplina y violencia en centros escolares. Universidad de Guadalajara. Guadalajara.
- Gallo, P. (2010). Mutaciones en las relaciones de autoridad parental y escolar: Un apunte sobre la 'crisis' de la autoridad en la escuela (Provincia de Buenos Aires-Argentina, 1940-1980). Cuadernos Interculturales. Chile: Universidad de Valparaíso. Año 8, Nº 14. Primer Semestre 2010, pp. 55-72
- Gomez, V. (2010). La construcción de criterios de justicia para la resolución de conflictos intersubjetivos en clases de educación física de nivel inicial. Anu. investig. v.XVII. Facultad de Psicología, UBA versión ISSN. Buenos Aires.
- González, G (2008). Percepciones sobre violencia en el ámbito escolar y gestión directiva: una aproximación a partir de una fase cuantitativa. Rev. Katálisis vol.11 no.2 July/Dec. Print version ISSN 1414-4980. Florianópolis.
- Graham, E(1979).Epidemiological studies. En H.C. Quay y J.S. Werry (Comp): "Psychopathological disorders of childhood" (2ª ed). New York: Wiley.
- Hayden, C. & Blaya, C. (2001). Violence et comportements agressifs dans les écoles anglaises. En Debarbieux &Blaya (Dir) : « La violence en milieu scolaire 3. Dix approches en Europe ». Paris: ESF editeur.
- Kaplan, C. (2009c). "La humillación como emoción en la experiencia escolar". En: Kaplan, Carina V. y Orce, Victoria (2009) (coords.): "Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias". Buenos Aires: Noveduc.
- Kaplan, C. (2006).Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Buenos Aires. Miño y Davila Editores.
- Lave, J. (1991): La cognición en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Kornblit, A. (2008). Violencia escolar y climas sociales. Bs. As. Biblos.
- Krmpotic, C.; Farré, M. (2008).Violencia social y escuela. Un relato empírico desde barrios críticos. Rev. katálisis vol.11 no.2 July/Dec. Print version ISSN 1414-4980. Florianópolis
- Kroyer, O.; Auago, G.; Muñoz Reyes, M. (2012).La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobra prácticas docentes en convivencia escolar. Revista psicoperspectivas. Individuo y sociedad VOL. 11, Nº 2, 2012 pp. 56-76. Universidad de Concepción, Chile.
- Meirieu, Ph. (2008): Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza, en Cátedra Abierta. publicación del Observatorio Argentino de violencia en las escuelas, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008.
- Moreno Olmadilla, J. (1998). Comportamiento antisocial en centros escolares. Revista iberoamericana de educación, ISSN 1022-6508, Nº 18, 1998 págs. 189-206.
- Mutchinick, A. (2012). Convivir en la escuela: un estudio sobre las "violencias cotidianas". CONICET- Universidad de Buenos Aires (UBA).Prepared for delivery at the 2012 Congress of the Latin American Studies Association, San Francisco, California.
- 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.
- Lavena, C. (2002). Primer aproximación a la violencia escolar en la Argentina. Presentación de los resultados de la investigación: Una mirada a la violencia escolar en la Argentina". Bs. As. Universidad de San Andrés.
- Ascorra (2012). Miradas de la violencia en el espacio social de la escuela. Revista psicoperspectivas. Individuo y sociedad VOL. 11, Nº 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. Psykhe vol.20, no.2, pags7-23. versión ISSN 0718-2228.Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. Espacio Abierto, jun. 2006, vol.15, no.1-2, p.239-248
- 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. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros, en Revista de Educación, 304, pp. 253-280.
- Ortega, R.; Del Rey, R.; Mora Merchan. (2000). Violencia escolar. Mito o realidad. Sevilla: Mergablum.
- Otero, M. (2000): Escuela y violencia. Relaciones intra e interinstitucionales. Ponencia presentada en el XXII Congreso Internacional de Latin American StudiesAssociation 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.
- Prieto García, M. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. Revista mexicana de investigación educativa. Octubre - Diciembre, Nro 10. Pp 1005-1026. Distrito Federal.
- 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.
- 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.
- Rockwell E. (2010): Tres planos para el estudio de las culturas escolares. Elichiry (Comp)Aprendizaje y contexto. Bs As.: Manantial
- Smolka, A. B. (2010): Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En Elichiry Nora (comp.) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Bs As.: Manantial.
- Schön, D. (1998).El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Bs.As Paidós.
- Veccia, T.; Calzada, J.: Gonzalo; Grisolia, E. (2008). La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: un estudio cualitativo. XV Anuario de Investigaciones. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Publicado Noviembre 2008. Facultad de Psicología. UBA.