

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, 2013.

# **Implicación en la intervención: perspectivas de agentes psicoeducativos sobre génesis de problemas y orientación estratégica de las prácticas en violencias en escuelas.**

Erausquin, Cristina, Basualdo, María Esther, Dome, Carolina y Robles López, Nicolás Leonardo.

Cita:

Erausquin, Cristina, Basualdo, María Esther, Dome, Carolina y Robles López, Nicolás Leonardo (2013). *Implicación en la intervención: perspectivas de agentes psicoeducativos sobre génesis de problemas y orientación estratégica de las prácticas en violencias en escuelas. 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.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-054/426>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edbf/dy2>

# IMPLICACIÓN EN LA INTERVENCIÓN: PERSPECTIVAS DE AGENTES PSICOEDUCATIVOS SOBRE GÉNESIS DE PROBLEMAS Y ORIENTACIÓN ESTRATÉGICA DE LAS PRÁCTICAS EN VIOLENCIAS EN ESCUELAS

Erausquin, Cristina; Basualdo, María Esther; Dome, Carolina; Robles López, Nicolás Leonardo  
Secretaría Ciencia y Técnica, Universidad de Buenos Aires

## Resumen

El trabajo presenta diferentes sistemas representacionales de la génesis de violencias en contextos educativos, que construyen 130 Agentes Psicoeducativos, en narrativas de situaciones-problema realizadas desde la implicación en su intervención. El objetivo es explorar la articulación y consistencia entre la localización del origen de las violencias escolares y la orientación estratégica de las prácticas de intervención, en tramas de significados que emergen en sistemas de actividad de trabajo y educación. Categorías de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad se vinculan con perspectivas contextualistas del Cambio Cognitivo. Se administró el Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Violencias en Escuelas y se aplicó la Matriz Multidimensional de Profesionalización Psicoeducativa, para el análisis de los Modelos Mentales Situacionales de los Agentes. Se presentan diferencias significativas entre los componentes centrales de los sistemas representacionales de los cinco Grupos de Conceptualización de Génesis de Violencias Escolares e Intervención Estratégica. Se hallan fracturas entre el análisis del origen de los problemas y la orientación de la intervención, distribuidas de modo diferente en los cinco grupos, que profundizan los hallazgos de indagación presentados anteriormente. Se abren líneas de exploración de cambios e intercambios cognitivos y actitudinales en el aprendizaje por expansión de los agentes profesionales en escenarios educativos.

## Palabras clave

Génesis violencias, Sistema de actividad, Intervención estratégica

## Abstract

IN VOLVING IN THE INTERVENTION: PSYCHO-EDUCATIONAL AGENTS VIEWS ABOUT THE ORIGIN OF PROBLEMS AND THE STRATEGIC ORIENTATION OF THEIR PRACTICES IN VIOLENCE AT SCHOOL  
The work presents different representational systems of the generative process of violences at educational contexts, that 130 Educational Agents build through narrations about situated problems developed from their involving in the intervention. The aim is to explore the link and consistency between their location of the origin of school violence and the strategic orientation of intervention practice, in wefts of meanings that emerge in activity systems of work and education. Categories of Cultural-Historical-Activity Theory are articulated with contextualist views of cognitive change. The Questionnaire about Situation-Problems of violence at school was administered and the Multidimensional Matrix of the Process of Becoming Psycho-Educational Professional was applied to the analysis of Situational Mental Models of the Agents. Significant differences are presented between crucial components of the repre-

sentational system of five Groups of Conceptualizations about the Genetic Process of Violence at School and the Strategic Intervention. Fractures are found between the analysis of the problems origin and the direction of the practice on them, distributed in a different way in the five groups, deepening formerly presented research findings. New lines of research are opened about cognitive and attitude changes and exchanges in the expansive learning of professional agents in educational contexts.

## Key words

Generative process, Violence, Activity system, Strategic intervention

**Introducción y antecedentes.** El objetivo es analizar los modos en que los agentes psicoeducativos (AP) describen, localizan y conceptualizan la génesis de las violencias que emergen en contextos educativos en los que se configuran implícita o explícitamente demandas de intervención. Se trata de comprender la diversidad y complejidad de enfoques, agencias e implicaciones, en el seno de construcciones de sentidos e intercambio entre sujetos y problemas en sistemas societales de actividad. Se articularán las figuras del trabajo profesional que los propios agentes delinean en sus narrativas y los planteos estratégicos en las intervenciones. El trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación UBACYT acreditado para 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”; continúa lo desarrollado en 2011 en UBACYT “Ayudando a Concebir y Desarrollar Cambios”, y en “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), dirigidos por Prof. Cristina Erausquin. La indagación se inició en el año 2009 con narrativas de AP en las que los mismos se interrogaban y re-describían reflexivamente las situaciones-problema de violencias en escuelas, en el marco de las intervenciones que eran convocados a desarrollar en contextos educativos. Del análisis general realizado (Erausquin et alt., 2009) y a partir de recurrencias (Confeggi et alt., 2010), se concluyó que las dificultades de los AP entrevistados se vinculan con lo que la violencia precipita: tensiones de urgencia y demandas apremiantes de parte de alumnos, docentes, otros profesionales o directivos, para prevenir, evitar o disminuir el daño o sufrimiento que provoca. Las escenas desbordan el marco habitual de conductas y los AP suelen responder a la exigencia de inmediatez. Los que se implican, ponen el cuerpo en la intervención, con compromiso pero también distanciamiento para la objetivación del problema, se muestran permea-

bles, proclives a ver escenas detrás de la escena en la génesis de las violencias, más allá de apariencias y efectos, en estructuras y dinámicas complejas - escolares, sociales, familiares, personales e inter-sistémicas -. Frente a la demanda, los modelos explicativos y de intervención hegemónicos en su formación científico-profesional, surgidos de la clínica, son rebasados por las situaciones de conflicto, disponiendo de escasas modelizaciones que, en base a marcos teóricos consistentes, hayan sido apropiadas previamente. Es importante distinguir la disponibilidad de los instrumentos de mediación del acceso, a través de prácticas culturales genuinas en las que participan los actores, a su dominio y apropiación (Kalman, 2003). Ello en el marco de la distribución, no siempre homogénea, de dichos instrumentos que, en tensión irreductible con las intenciones y capacidades de los AP, posibilitan, sesgan y restringen la acción mediada de su intervención (Wertsch, 1999). En ocasiones, se desarrollan interacciones y comunicaciones reflexivas en sistemas de actividad, con signos de "giros contextualistas" en el enfoque del problema y de la intervención (Pintrich, 1994, Baquero, 2002, Erausquin et alt., 2013), a través de la co-construcción de herramientas para abordar diferentes dimensiones de los problemas. Retomamos los interrogantes de la perspectiva socio-educativa, sobre si es únicamente escolar la violencia (Kaplan, 2006), lo cual implica no reducirla a la exclusión educativa, sino analizarla en el marco de procesos de descivilización y desigualdades, para comprender las formas en que los sistemas societales escolares reproducen o transforman el conflicto social. En investigaciones realizadas entre 2000 y 2001 sobre "Intervenciones de psicólogos que trabajan en escuelas", (Erausquin et alt., 2002, 2013), el origen de los problemas era situado exclusivamente fuera de la escuela. Ello dejaba a la escuela fuera de la responsabilidad como reproductor de desigualdades y etiquetamientos, pero también como generadora de transformaciones. Se legitimaban decisiones que individualizaban el déficit o la disfuncionalidad en niños con problemas y se señalaba a los contextos familiares y sociales como generadores exclusivos de los problemas escolares. Quedaba el nudo del conflicto fuera de la institución educativa, lo que era compatible con la concepción de la misma como "santuario civilizatorio" en el programa institucional moderno (Dubet, 2003), exclusivamente receptora de tensiones externas.

En la presente indagación, la localización de la génesis de las violencias en escuelas se presenta de modo diferente. Se describen diferentes modos en que los AP sitúan y conceptualizan la génesis de los problemas de violencias en las escuelas en contextos de práctica, las intervenciones profesionales que realizan, las experiencias que atraviesan, relaciones entre actores y tramas sociales, y su posicionamiento en la producción, reproducción o tratamiento del problema. La delimitación efectuada en el presente trabajo se fundamenta en una resignificación contextualizada del análisis cualitativo de los datos, que nos permitió combinar las variables para lograr otras más complejas y relevantes. Se establecieron: cinco "Grupos de conceptualización de génesis de violencias e intervención estratégica", en base a la localización del origen de la violencia en la escuela por parte de los 130 AP. El Grupo 1, 31% de la muestra, localiza la génesis del problema en el "Contexto Extra-escolar", aunque las manifestaciones de violencia se presenten en la escuela. La forma más frecuente sitúa el origen del problema en las familias, con situaciones de maltrato físico y sexual, rupturas y fragmentación de los roles parentales, abandono de funciones; y fuertes correlatos del sujeto en los planos psico-físico, cognitivo y emocional. Se incluyen también en este grupo violencias concebidas exclusivamente como producto de patologías individuales,

problemas de conducta y fracasos escolares, como obstaculización subjetiva en la tarea pedagógica a partir de su relación con la situación familiar. Las escenas no enfocan la génesis de problemas de violencias en procesos grupales, institucionales o pedagógicos escolares y el sujeto-alumno se percibe como violentado/violentador que reproduce conflictos externos en el escenario escolar. Las estrategias se apoyan en marcos y herramientas clínicas, incluyendo colateralmente entrevistas a padres. En el Grupo 2, 5% de la muestra, se localiza a la violencia en la escuela como generada en el "Contexto Social", centrándose en las consecuencias de las desigualdades sociales y económicas, en contextos de pobreza y vulnerabilidad en los que se advierte el deterioro de pautas de conducta, la transgresión de normas y la violencia física. Si bien advierten la escena detrás de la escena del niño-problema, estas perspectivas no habilitan herramientas de abordaje profesional para los AP escolares, ni vinculaciones con propósitos y acciones pedagógicas. El Grupo 3, 29% de la muestra, sitúa la génesis de las violencias en el "Contexto Intra-escolar". Con diferencias en la complejidad de relaciones y actores involucrados, las violencias son percibidas como generadas, propiciadas o reproducidas en la escuela, implicando acciones y omisiones ante problemas sociales, pero fundamentalmente déficit, deterioro o perversión de funciones, acciones y decisiones de autoridades, docentes, alumnos, profesionales, o padres, individual o grupalmente. La relación conflictiva entre actores emerge allí donde fracasa el vínculo pedagógico y la convivencia escolar y la tarea educativa se ve obstaculizada por problemas diversos: a) violencias de Alumnos a Docentes, b) de Docentes/otros Profesionales a Alumnos, y c) entre Alumnos. El Grupo 4, 11 % de la muestra, ubica la génesis de la violencia "En la institución", como formas de violencia simbólica en exclusión, estigmatización o desidia, conflictos entre roles y autoridades, cuestiones de poder, problemas de organización, tratamientos burocráticos y falta de resonancia institucional para la solución de problemas, sin personalizar o exclusivizar en docentes y alumnos ni el origen ni la dirección de la violencia. Desde un enfoque contextualista del aprendizaje, las cuatro perspectivas enunciadas convocan a construir relaciones inter-sistémicas, que den cuenta de regularidades y diversidades en la implicación del problema, e involucren a la escuela en la responsabilidad social de su participación en la génesis y/o en la metabolización (Meirieu, 2008) de las violencias emergentes. El Grupo 5, 26 % de la muestra, sitúa en sus relatos la génesis de las violencias en un "Entramado sistémico entre lo Extra-escolar y lo Intra-escolar". En estas narrativas, se advierte el carácter reproductivo de las violencias, que resulta de su calidad relacional y su encadenamiento recursivo, y se aborda la articulación de actividades complejas en diferentes dimensiones de la intervención. Entramado, en educación, es una metáfora que representa articulaciones emergentes, (inter)sistémicas, de factores, actores y vínculos, en escenarios con tensiones y heterogeneidad entre sus componentes, que requieren construir puentes articuladores entre diferentes perspectivas y sistemas, para su apropiación por todos los actores implicados en el problema, en su análisis y resolución ("weaving process", Cazden, 2010). Los entramados no se reducen ni a lo cognitivo, ni a lo afectivo; ni a los sujetos ni a las situaciones; ni a lo interpersonal ni a lo social-institucional; ni a los cuerpos ni a las mentes; ni a las prácticas ni a las experiencias; ni a lo cotidiano ni a lo científico: articulan dinámicas distribuidas entre diferentes planos. Dentro de la categoría, se distingue lo que denominamos entramado débil, - mayoritario -, y entramado fuerte, - minoritario -. Si el entramado es débil, la complejidad sistémica en la conceptualización del problema puede no tener correlato en

el plano de la intervención, apareciendo acciones unidimensionales que, más allá de logros y resultados, no se entraman en lo educativo. Por lo tanto, son menores las posibilidades de metabolizar violencias a través de funciones pedagógicas de la escuela y/o en articulación con otras instituciones sociales y/o comunitarias. La segunda acepción de entramado, su versión fuerte, abarca tramas multidimensionales, tanto en la conceptualización como en la intervención, con diversidad de componentes coparticipando en la producción del problema, e incluye acciones diversas para tramitar conflictos, que desnaturalizan condiciones existentes y construyen herramientas con nuevas perspectivas.

**Estrategias metodológicas.** Es un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cualitativos y cuantitativos, siguiendo el enfoque etnográfico. Se administraron, en 2012, Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas a 130 Agentes Psicoeducativos (AP) que trabajan en instituciones educativas de gestión pública y privada - en distintos niveles y modalidades: Primaria, Secundaria, Terciaria, Rural, Especial - en las ciudades de Buenos Aires y La Plata, en Cursos para Graduados en la Especialidad Psicoeducativa (Facultad de Psicología UBA y Colegio de Psicólogos Distrito XI, Pcia. Bs. As.). Los datos fueron analizados con la "Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Psicoeducativa", adaptada a Situaciones-problema de violencias en escuelas (Erausquin, Basualdo, 2009). Unidad de Análisis: Modelos Mentales de Psicólogos y Agentes Psicoeducativos para la Intervención Profesional en problemas de violencias situados en escenarios educativos, compuesta por cuatro dimensiones: 1) Situación-problema de violencia; 2) Intervención profesional del/la AP; 3) Herramientas utilizadas; 4) Resultados y Atribución de Causas o Razones.

**ANÁLISIS DE DATOS DE CINCO GRUPOS DE CONCEPTUALIZACIÓN DE GÉNESIS DE VIOLENCIAS E INTERVENCIÓN ESTRATÉGICA.** Por razones de espacio, describiremos, a continuación, las diferencias más significativas del comportamiento de los cinco Grupos en Ejes de dos Dimensiones de la Matriz de Profesionalización Psicoeducativa en Violencias en Escuelas (Erausquin, Basualdo, 2011): Situación-Problema e Intervención Profesional. Se presentan las diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, no menores al 10 % en los mismos indicadores o indicadores diferentes.

#### **a. DIMENSIÓN ENFOQUE DE LA SITUACIÓN-PROBLEMA**

En el "Eje de la Simplicidad a la Complejidad del Problema", se encuentran diferencias significativas entre Grupo 1, el 58% analiza un problema complejo con interrelación entre factores o dimensiones (ind.4); Grupo 2, el 50% analiza un problema complejo (ind3), y Grupo 3, 4 y 5 (65%, 43% y 39 %) analizan un problema complejo con interrelación entre factores y dimensiones, mientras que 14%, 36% y 58%, respectivamente, analizan un problema complejo con interrelación entre factores y dimensiones en tramas intersubjetivas y psicosociales (ind.5). En el "Eje de la Descripción a la Explicación del Problema", las diferencias significativas son: el Grupo 1, el 68% formula hipótesis explicativas (ind.4); los Grupos 2 y 4, (49% y 50%, respectivamente) mencionan inferencias (ind3) y el Grupo 5 (43%) formula hipótesis explicativas complejas, con diversas interrelaciones entre múltiples factores (ind.5). En el "Eje de las Relaciones de Causalidad", las diferencias significativas son: entre el Grupo 1, (58%) formula relaciones causales multidireccionales (ind3); y los Grupos 2, 4 y 5, (33%, 43% y 43%, respectivamente) formula relaciones causales multidireccionales en cadena (ind4). El 15% del

Grupo 5 formula relaciones causales multidireccionales en cadena con realimentación retroactiva (Ind5).

#### **b. DIMENSIÓN INTERVENCIÓN PROFESIONAL**

En el "Eje Agencia/s en la Intervención", las diferencias significativas son: entre el Grupo 1, el 48% da cuenta de la actuación de diversos agentes, pero sin construcción conjunta ni del problema ni de la intervención (Ind4), y los Grupos 4 y 5, el 43% y el 37%, respectivamente, dan cuenta de la actuación de diversos agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención (Ind5). En el "Eje Destinatario/s de la Intervención", las diferencias significativas son: entre el Grupo 1, que el 45% da cuenta de acciones sobre sujetos individuales y tramas interpersonales sucesivamente sin articularlos en simultáneo (Ind3), y el Grupo 4, que el 46% da cuenta de acciones sobre sujetos individuales y tramas interpersonales o dispositivos institucionales articulándolos sucesiva y simultáneamente (Ind4). El 21% de los Grupos 4 y 5 dan cuenta de acciones sobre sujetos individuales y tramas interpersonales o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función de contexto (Ind5). En el "Eje Implicación y Distancia del Agente con el Problema y la Intervención", las diferencias significativas son: entre Grupo 1, el 70% denota implicación del agente en la actuación profesional, con distancia y objetividad en la apreciación del problema y la intervención (Ind4), y el 28% denota sobre-implicación o des-implicación en el problema y/o la intervención, y los Grupos 3, 4 y 5, que el 11%, el 14% y el 39%, respectivamente, denotan implicación y distancia con objetividad en la apreciación, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación profesional y apertura a posibles alternativas (Ind5).

**SISTEMAS REPRESENTACIONALES DE AGENTES PROFESIONALES QUE INTEGRAN CINCO GRUPOS DE CONCEPTUALIZACIÓN DE GÉNESIS DE VIOLENCIAS E INTERVENCIÓN ESTRATÉGICA: RESULTADOS DE ANÁLISIS FACTORIALES.** La identificación del modelo es una de las operaciones más importantes para su validación. La aplicación empírica del análisis factorial exploratorio se propone identificar constructos o entidades subyacentes significativas, a través del estudio de la covariancia entre las respuestas de los 130 AP que abordan situaciones-problema de Violencias en Escuelas, agrupados en los cinco "Grupos de Conceptualización de Génesis de Violencias e Intervención Estratégica" delimitados previamente mediante el análisis cualitativo. Los resultados de los análisis estadísticos acuerdan en definir cuatro (4) factores en el Grupo 1; cuatro (4) factores en el Grupo 2; cuatro (4) factores en el Grupo 3, tres (3) factores en el Grupo 4 y cinco (5) factores en el Grupo 5. Por problema de espacio, presentamos el análisis del primer factor de los cinco Grupos.

Para el Grupo 1 - Llamamos "Perspectiva de la Psicología e Historia del Problema, orientando Dirección y Complejidad de la Intervención" al Factor (1) del sistema representacional que construyen los AP del Grupo 1. identifica los ítems: Problema complejo articulado en tramas intersubjetivas y psicosociales, Perspectiva(s) del problema, Historización y antecedentes del problema, Causalidad del Problema, Unidades de análisis en la Ubicación del problema, Dirección de las acciones a individuos, tramas vinculares y/o dispositivos, Complejidad de las acciones. La perspectiva única del problema, o apenas articulada con otras, da cuenta de un problema complejo, ubicado históricamente en el contexto extra-escolar y frecuentemente en individuos des-contextualizados en sus trastornos, o bien en relación a sus vínculos familiares, sin incluirlo en tramas psicosociales, ni desarrollar retroalimentaciones causales

entre lo extra-escolar y lo escolar. La dirección de la intervención es generalmente sobre alumnos, frecuentemente individual - niños, jóvenes escolarizados - y co-lateralmente sobre padres o docentes, desarrollando complejidad, pero también des-articulación significativa entre diferentes dimensiones o planos de la intervención.

Para el Grupo 2 - Llamamos "Historización y Perspectiva de Conflictos, orientando Implicación, Objetivos e Indagación" al Factor (1) del sistema representacional que construyen los AP del Grupo 2. Identifica los ítems: Historización y antecedentes del problema, Perspectiva(s) del problema, Unidades de análisis en la Ubicación del problema, Articulación de indagación y ayuda a los actores en la resolución de los problemas, Implicación del agente con el problema y con la intervención, Objetivos de la intervención. La historización del problema, situada en su dimensión social, presenta igualmente des-articulaciones significativas entre sus diferentes planos. Aparecen diferentes perspectivas para dar sentido, pero con fuerte tendencia al sentido común en las apreciaciones. Ubican claramente al problema en la dinámica de conflictos intersubjetivos y sociales, con fuerte tendencia a la ayuda a los actores en la resolución de los problemas en detrimento de la indagación y a la des-implicación o sobre-implicación por distanciamiento precario o excesivo en la acción sobre el problema.

Para el Grupo 3 - Llamamos "Diversidad y Pertinencia de Herramientas, orientando Especificidad y Dirección de la Intervención" al Factor (1) del sistema representacional que construyen los AP del Grupo 3. Identifica los ítems: Multiplicidad de herramientas, Pertinencia y Especificidad de herramientas, Objetivos, Pertinencia y Especificidad de la Intervención Profesional, Dirección de las acciones a individuos, tramas vinculares y/o dispositivos, Articulación de indagación y ayuda a los actores en la resolución de los problemas, Complejidad de las acciones. La multiplicidad de herramientas y su consistencia en relación a los modelos de trabajo en el campo psico-educativo - con una porción que hace referencias teóricas en su fundamentación - orienta los objetivos de la intervención, que sin embargo pueden ser multidimensionales como también hallarse aun des-articulados significativamente en su complejidad, con una tendencia a articular - aunque por momentos no diferenciar - la indagación de la ayuda a los actores para resolver sus problemas.

Para el Grupo 4 - Llamamos "Interrelaciones entre herramientas, problemas e intervenciones del enfoque institucional" al Factor (1) del sistema representacional que construyen los AP del Grupo 4. Identifica los ítems: Multiplicidad de herramientas, Pertinencia y Especificidad de herramientas, Objetivos, Pertinencia y Especificidad de la Intervención Profesional, Articulación de indagación y ayuda a los actores en la resolución de los problemas, Historización y antecedentes del problema, Problema complejo articulado en tramas intersubjetivas y psicosociales, Perspectiva(s) del problema, Planteo del problema desde la especificidad de la disciplina y su articulación con otras, Implicación del agente con el problema y con la intervención, Actores y Agencias, Decisión de la intervención. Las interrelaciones son complejas y organizan líneas de acción orientadas por un conjunto crucial de componentes. La heterogeneidad se articula en sus relaciones recíprocas, con predominio de las tramas psicosociales; la especificidad del enfoque se enmarca en la apertura a la interdisciplina y la historización articula significativamente diferentes dimensiones del pasado, enfocándose conflictos intersubjetivos y en una proporción, dilemas éticos. En la intervención, decisiones y acciones se articulan en la co-construcción del problema y de la intervención; los objetivos son multidimensionales y hay diferentes planos de la intervención. La indagación y la ayuda a los actores guardan relación con los modelos de trabajo en el

campo, y en una porción, con fundamentación teórica. Se releva implicación y distanciamiento en la objetivación de problemas, y una porción significativa desarrolla pensamiento crítico y creación de alternativas en la contextualización reflexiva sobre problemas e intervenciones.

Para el Grupo 5 Llamamos al Factor (1) del sistema representacional que construyen los AP del Grupo 5 "Intervenciones articuladas en diferentes planos del Entramado intra-extra-escolar", en las narrativas que abordan problemas de violencias en escuelas. Identifica los ítems: Actores y Agencias, Decisión de la intervención, Pertinencia y Especificidad de la Intervención Profesional, Articulación de indagación y ayuda a los actores en la resolución de los problemas, Dirección de las acciones hacia individuos, tramas vinculares y/o dispositivos, Complejidad de las acciones. Intervenciones situadas en la inter-agencialidad y en la comunicación reflexiva entre agencias sobre la práctica, la complejidad de las acciones tiene articulación significativa y una porción la convierte en un proceso de intervención. Las acciones se dirigen hacia individuos, grupos, vínculos y dispositivos escolares, familiares y sociales, con una porción que lo hace con especial ponderación del contexto y de la relación entre contextos, con entramados de experiencias y conceptos, entre lo familiar y lo nuevo, entre lo cotidiano y lo científico. Del mismo modo, la indagación y la ayuda a los actores en la resolución de sus problemas se articula y diferencia en sus momentos, con toma de conciencia de los actores acerca de las prioridades de gestión/problematización en y entre escenarios diferentes. Las acciones tienen pertinencia en relación al problema y especificidad en relación a los marcos de trabajo y su fundamentación teórica psico-educativa; en una porción, la perspectiva profesional específica del psicólogo en la intervención sobre el problema es contrastada y articulada con otros agentes profesionales de distintas disciplinas.

### **Reflexiones finales y líneas de indagación-intervención emergentes**

El desafío en el abordaje de las violencias en la escuela es la co-construcción de inter-agencialidad (Engeström, 1997), de objetos de actividad inter-psicológicos (Engeström, 2001) y de modelos mentales de actividad compartidos (Rodrigo, 1997), a través de la re-construcción conjunta de problemas e intervenciones entre diferentes agentes profesionales y actores sociales. En esta indagación, el Grupo 5 focaliza la interdependencia explícita de lo escolar y extra-escolar en problemas e intervenciones - entramado sistémico -, pero en los otros 4 Grupos, junto a la trama principal, suele haber referencias implícitas a realimentaciones entre lo familiar y lo escolar y entre lo escolar y lo social. Ello representa un "giro contextualista" (Baquero, 2002) histórico, en la visualización y recorte de unidades de análisis para el enfoque de problemas. Una toma de conciencia - incipiente aun en la gestión de intervención estratégica - que redunda en implicación y responsabilidad compartida. Por otra parte, presenta interés profundizar las elaboraciones de la Teoría de la Actividad (THCA, Engeström, 2001), ya que con singular generatividad se constituye en artefacto mediador para crear categorías y analizar perspectivas de los AP sobre situaciones-problema de violencias en escuelas, en nuestro contexto socio-histórico. En la Tesis de Maestría de una de las autoras de este trabajo, Lic. Dome, se indagará, en dos sistemas de actividad diferentes, el aprendizaje en contexto de actividad profesional de los agentes educativos - docentes y agentes psico y socio-educativos-. Se planea utilizar la "Matriz de Análisis Complejo" que Engeström (2001) construyó para explorar el aprendizaje que realizan los Agentes Profesionales mientras trabajan en Sistemas de Actividad, articulando preguntas

tas: ¿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, ya enunciados en el Marco Conceptual. Intervenir es tomar parte a la vez que ser parte en una expectativa de cambio interno y externo. Para Engeström (2009, p.310) la intervención es “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... para defender sus espacios sociales, fronteras culturales y posiciones, dentro del amplio campo del poder”. Se anticipan líneas de trabajo de indagación/intervención - contempladas en el diseño - , de acompañamiento a agentes psicoeducativos y educativos en la reflexión sobre la práctica (Schön, 1998) para la gestión de cambios cognitivos y actitudinales en entramados sistémicos formativos. Se explorarán estructuras de inter-agencialidad (Engeström, 1997) que, como señala Daniels (2003), posibiliten a las escuelas atravesadas por la diversidad, convertirla en enriquecimiento a través de la apropiación recíproca (Rogoff, 1997), contribuyendo a la construcción de culturas de análisis y resolución de problemas en contextos educativos.

## BIBLIOGRAFIA

Baquero, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En Perfiles Educativos. Tercera Época. Vol. XXIV Nos. 97,98. pp. 57,75. México.

Cazden, C.B. (2010) “Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes”, en Elichiry N. (comp.) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Buenos Aires: Manantial.

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, VI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Noviembre 2010. ISSN 1667-6750. Facultad Psicología UBA.

Daniels, H. (2003) “El nivel institucional de regulación y análisis”, en Vygotsky y la pedagogía. (cap. 5) Barcelona, Buenos Aires: Paidós. Temas de educación.

Dubet, F. (2003) “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”. Publicación Centro de Estudiantes Facultad de Psicología.

Engeström, Y., Brown, K., Christopher, L.C. y Gregory, J. (1997) “Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work” en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) Mind, culture and Activity, Cambridge, Cambridge University Press,

Engeström, Y. (2001) “Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization”. Journal of Education and Work, Vol. 14, No.1.

Engestrom, Y. (2009) The futur of activity theory: a rough draft, en Sannino, Daniels y Gutiérrez K. (ed.) Learning and Expanding with Activity Theory (pp.303,328) Cambridge: Cambridge University Press.

Erausquin, C., Bur, R., Cameán, S., Sulle, A., Btesh, E., Ródenas, A. (2002) “Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas”. IX Anuario de Investigaciones Año 2001 de Facultad de Psicología UBA. ISSN. 0329-5885. pp. 221 a 232.

Erausquin, C., Basualdo, M. (2005) “Psicólogos que trabajan en escuelas y otros agentes: construcción de modelos mentales de intervención profesional”. XXX Congreso Interamericano de Psicología. Publicación Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.

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, Facultad de Psicología UNMdP. ISBN 978-987-544-335-5.

Erausquin, C., Basualdo, M.E., Dome, C., López, A., Confeggi, X. (2011a) “Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la Psicología Educacional”. Anuario XVIII de Investigaciones de Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. ISSN.0329 5885.pp. 181-198.

Erausquin, C., Dome, C., López, A., Confeggi, X., Robles López, N. (2011b) “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, organizadas por Secretaría de Investigaciones de Facultad de Psicología de UBA. Memorias de las XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores del Mercosur. ISSN.0329.5885.

Erausquin, C. y Bur, R. (comp.) (2013) Diez años de investigación sobre psicólogos que trabajan en escuelas. Buenos Aires: Proyecto Editorial.

Kalman, J. (2003) “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”, en Revista mexicana de investigación educativa, Vol. 8, Nº. 17, pp 37,66.

Kaplan, C. (2006) Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Buenos Aires: Miño y Davila Editores.

Meirieu, Ph. (2008) “Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza”, en Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas, Observatorio Argentino de violencia en las escuelas, Buenos Aires: Ministerio Nacional de Educación.

Pintrich, P. (1994) “Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology”, Educational Psychology

Rodrigo, M.J., Arnay, J. (1997) La construcción del conocimiento escolar. Barcelona, Paidós.

Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999) “Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”, en J.I. Pozo y Monereo (Coord), El aprendizaje estratégico, Madrid: Santillana- Aula XXI.

Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en Wertsch y otros. (eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Schön, D. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Buenos Aires: Paidós.

Vygotsky, L. (1934) Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires: La Pléyade.

Wertsch, J. (1999) La mente en acción, Buenos Aires: Aique.