

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2017.

# Reflexión sobre la práctica educativa. Una propuesta de investigación-acción.

Dome, Carolina.

Cita:

*Dome, Carolina (2017). Reflexión sobre la práctica educativa. Una propuesta de investigación-acción. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/486>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRer/obx>

*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>.*

# REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA. UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Dome, Carolina  
Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

El objetivo es caracterizar 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 presente investigación e implementado dos escuelas de nivel medio de gestión estatal del área metropolitana de Buenos Aires. Se trata de un estudio cualitativo, de tipo descriptivo, que retoma los aportes realizados por docentes, preceptores y orientadores y directivos de ambas escuelas, sobre los problemas de violencia que enfrentan y las prácticas que desarrollan. La metodología de investigación-acción retomó nociones del modelo de laboratorio de cambio (Engeström 2010a) para crear consignas que favorecieran la interacción en los Talleres. En ese marco, se confeccionaron diarios de campo para registrar lo ocurrido de los talleres, se administraron entrevistas en profundidad, junto a Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional (Erausquin 2009) y Cuestionarios de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller (Erausquin, Dome 2014). Los resultados permitieron identificar movimientos, cambios y giros a partir de la experiencia del taller, en dirección a un enriquecimiento de la práctica y expansión del aprendizaje.

## Palabras clave

Prácticas Educativas, Violencia, Investigación-Acción, Aprendizaje

## ABSTRACT

REFLECTION ON EDUCATIONAL PRACTICE. A PROPOSAL FOR ACTION RESEARCH

The objective is to characterize processes of learning and appropriation of senses that took place within the framework of a workshop of reflection on professional practice, designed for this research and implemented two schools of average level of State management of the metropolitan area of Buenos Aires. It is a qualitative study, descriptive type, which takes up the contributions made by teachers, tutors and counselors and authorities of both schools, about the violence problems that suffer, and which actions they do. The action research methodology returned to notions of change laboratory model (Engeström 2010a) to create slogans that favored interaction in the Workshops. In this context, field journals were created to record the events of the workshops, interviews were conducted in depth, along with Questionnaires of Situations Problem of Violence in Schools in Contexts of Professional Intervention (Erausquin 2009) and Questionnaires of Reflection on the Practice developed In the Workshop (Erausquin, Dome 2014). The results allowed to identify movements, changes and turns from the experience of the workshop, towards an enrichment of practice and expansion of learning.

## Key words

Educational Practices, Violence, Action-Research, Learning

## 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 Lic. Carolina Dome y Dirigida por la Prof. y Mg. Cristina Erausquin de la Facultad de Psicología de la UBA; el presente trabajo 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. 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 continúa 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*”.

## Metodología y contexto epistémico:

La indagación requirió una *Triangulación de Fuentes* (Báxter Pérez 2003) en pos de contrastar datos recogidos desde distintos instrumentos y situaciones: se realizaron entrevistas en profundidad (Iñiguez y Vitores 2004) previas al taller con cuatro directivos de las escuelas. Luego, 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 con dichos instrumentos constituyeron también un insumo para la planificación de los siguientes encuentros de cada taller. En el transcurso de los mismos, el análisis de los datos de campo se realizó desde una *orientación etnográfica*, (Zuccheromaglio 2002) a través de la construcción de desarrollos analíticos, donde se consignaron las situaciones dadas en los talleres, visitas previas, encuentros y comunicaciones realizadas por la investigadora. Finalmente, al cierre de cada taller, se administró el

*Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller* (Dome 2016) 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) para las entrevistas y exploraciones etnográficas; en clave de vincularlo con los resultados surgidos del conjunto de la investigación.

La implementación de cada taller implicó el despliegue de 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 incluyó el análisis crítico, el diagnóstico de situaciones y la práctica como fuente de conocimiento-transformación (Fals Borda 1977). Cada taller contó con tres sesiones que incluyeron ejercicios de discusión y confrontación basados en *situaciones-problema* de la actividad escolar relatadas por los agentes en los *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin, 2010). El conjunto de la propuesta se articuló 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. 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<sup>a</sup>, 2010b, Engeström y Sannino, 2010). Se buscaron desarrollar procesos de construcción y apropiación del conocimiento en relación a los problemas de violencia en escuelas, a través de la *reflexión sobre la acción* (Schön 1992), por medio de experiencias de aprendizaje situadas (Engeström 2007).

### **Implementación de los Talleres de Reflexión Sobre la Práctica:**

**Primer encuentro. Fase de apertura y negociación:** Se inició con el armado de círculo entre los participantes y la presentación de los mismos. Se explicitaron los objetivos 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 para el acercamiento a los conocimientos sobre las violencias en escuelas. Para ello, se plantearon preguntas abiertas tales 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 y administró el *Cuestionario de Situaciones Problema de Violencia en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin 2010) y se conversó sobre la confidencialidad de la información. Finalmente, se realizó un debate sobre los saberes epistémicos acerca de las violencias en escuelas, a partir de elaboraciones producidas en nuestro contexto 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* (Engeström 2007) en el que las personas trabajan. El contenido de las diapositivas 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, seleccionados en función de las insistencias y recurrencias temáticas. A la vez, se citaron otros elementos significativos divergentes, nuevos puntos de vista y/o contradicciones. Así, la exposición fue construida en función de los ejes más significativos de la producción de los agentes, y en correspondencia con ejes de 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), que fueron traspuestos didácticamente a la situación de aprendizaje del Taller, a los fines de establecer relaciones y comparaciones. También 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 Aires (1), sobre violencia en escuelas. En la exposición dialogada, se incluyen preguntas dirigidas al grupo-taller para suscitar la verbalización de reflexiones, aportes, preguntas 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 del propio taller para explorar aprendizajes autopercebidos y verbalizar sentidos otorgados a la actividad. Bajo modalidad plenaria, se debatieron ideas y conceptos compartidos en el encuentro anterior. Se distribuyen materiales con recursos pedagógicos (2) 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 a través de dramatizaciones. 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. A su vez, se convocaron 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*.

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 resumen las principales conclusiones sobre procesos de aprendizaje y apropiación de sentidos en el marco de *Talleres de Reflexión sobre la Práctica Profesional*, uno de los objetivos de la tesis presentada. Para ello, nos detendremos a explicar los principales cambios observados en cada una de las escuelas y a realizar nuevos aportes al respecto, específicos de esta presentación.

En la **escuela 1** las preguntas vinculadas al *¿Qué hacer con la violencia en la escuela?*, abrieron procesos de revisión de pensamientos y acciones como camino para mejorar la práctica (Schön 1992, 1998). En un momento inicial, pudo operar, en forma incipiente, una **re-significación de una herramienta** mencionada por todos los agentes en los relatos: **La palabra**. La misma fue incluida en la descripción realizada por los agentes a nivel de sus intervenciones, pero de forma genérica, **sin fundamentación** acerca de su uso ante la situación-problema. Su inclusión en el *espejo* (Sannino, 2011), a través de la proyección de las citas textuales de sus propios relatos, abrió debates acerca de uso, tensionando dos sentidos emergentes de las voces de los agentes: “aconsejar –escuchar”, en el sentido de “bajar línea” o bien “ponerse en el lugar del otro”, tal como algunos señalaron. Acto seguido, se abrió un debate acerca de las sanciones, que giró en torno a su utilidad, validez y vigencia. Ello permitió crear consenso sobre su uso: “la sanción como un punto de partida para la transformación de las conductas y no como un punto de llegada”. Ello supone, según algunas voces, un marco reflexivo, dialogado y confección de compromisos mutuos (entre alumnos, docentes y autoridades). También la acción de confeccionar “el acta”, denunciada como “administrativa” en los momentos iniciales, fue re-significada como lugar donde establecer compromisos, apelando a lo escrito en la regulación de las actividades de convivencia y las conductas de los actores.

Otro punto de interés fue la **enunciación, en las voces de los agentes, de determinadas herramientas pedagógicas** para intervenir ante las violencias. Ello ocurrió en el momento en que 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, pudo ser expandido hacia la inclusión de **la dimensión epistémica**. Así, algunos agentes comenzaron a valorar abordajes que la escuela realizó acerca de temáticas afines (“adicciones”, “convivencia”, entre otras) a la par que una docente enunció la idea de *trabajar el Programa de Educación Sexual Integral* para tratar violencias surgidas de las desigualdades entre los géneros. Así, enunciaron **herramientas entramadas con acciones de tipo estratégico** (que hasta el momento no habían sido descritas) en tanto expandieron límites temporales de la acción e incluyeron la proyección de acciones a nivel institucional.

El trabajo en el taller permitió también dar cuenta de algunas **acciones y relaciones inter-agenciales** 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 nuevas valoraciones sobre los proyectos que la escuela realiza, junto a la emergencia de un *contexto de crítica*

(Engeström 2010b) al dispositivo institucional vigente. Surgieron ideas tales como armar y usar una 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). Así, 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.

También se destacaron diálogos que visualizaron **al docente como “detector de los problemas”**, donde noción de “trabajo en equipo” apareció asociada a la idea de “**derivación**”, emergiendo luego problematizaciones acerca de “*la dificultad de actuar en red*”; que 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 los límites de nuestra intervención?*”. Allí, algunas voces rescataron debates acerca de la comunicación, la socialización y el consenso. Sin embargo, algunas respuestas relatadas en el *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller*, versaron sobre cambios en las intervenciones narradas, mayormente en cuestiones como incluir el tratamiento del problema en el aula, hacer mayor seguimiento, consultar y/o pedir ayuda a otros agentes, y sólo algunos señalaron **acciones institucionales**, como realizar encuentros y jornadas.

El recorrido permitió problematizar el hecho de que en todos los relatos **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.

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**. Luego, el desarrollo de un juego grupal, promovió nuevos fenómenos de participación entre los docentes, y tal como dijo la supervisora: “*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*”), *entramó* la posibilidad de movilizar recursos institucionales, pedagógicos y psicosociales, con otras instancias institucionales y/o extra escolares. Estas propuestas, implicarían una *expansión* de la experiencia en *el Taller*, con potencial de traducirse en algún nivel de *desarrollo*

organizativo (Engeström y Sannino, 2010).

El análisis de los tres encuentros, infiere la construcción de un *entramado* (Cazden 2010) entre aspectos pedagógicos, curriculares y relacionales/afectivos. Sin embargo ello no fue transferido a la valoración sobre su propio aprendizaje docente en el Taller: en el *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller*, una mayoría de agentes refirió su aprendizaje a aspectos centralmente 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 mantuvo en las respuestas **sobre su aprendizaje autopercebido**.

El análisis de lo ocurrido en **la escuela 2**, permite describir similitudes y diferencias en la experiencia del taller. La distinción más destacada, es que **la visualización del sistema de actividad** (Engeström 2001) **escolar-institucional se hizo presente en las primeras verbalizaciones de los agentes**, posiblemente debido 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 docentes, desde el inicio del taller, mencionaron proyectos y programas institucionales en marcha junto a otros posibles, y realizaron señalamientos sobre la incidencia de los mismos en las vidas, trayectorias y escolarización de los jóvenes. Así, verbalizaron acciones educativas con *carácter estratégico* (Erausquin, et.al 2012); en tanto identificaron **entramados** que trascienden la acción inmediata; e incluyen una alusión al *“efecto establecido”* (Debarbieux 1996), entendido como aquello que **la institución** genera sobre el clima que vivencian sus actores. 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, y a valorar las *“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”*, y expresar algunas estrategias comunicativas, en pos de 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 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 otras. 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 emitir sanciones). 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 de 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, quien sostuvo: *“me fijo en que yo no construyo mi intervención con el docente, lo ayudo, lo consulto, pero no juntos”*. Su intervención permitió pensar un trabajo conjunto para problemas compartidos.

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, cuestión que interpeló a los docentes, quienes primero denunciaron sentirse *“en el ojo de la tormenta”* y verbalizaron frases de carácter *defensivo*. 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 diálogo en el que comenzaron a visualizar el quehacer pedagógico-áulico *entramado* con respuestas a los problemas del contexto. O sea, a señalar actividades epistémicas, pedagógicas y curriculares que actúan contra las formas violentas de relacionarse. Lo señalado **se condice con cambios autopercebidos** por los agentes en *Cuestionarios de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller*. La mayoría indicó cambios en sus intervenciones, ampliando los plazos temporales de su acción, repensando objetivos, modelos e instrumentos.

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”**, pero asociada a la revisión de acciones, procedimientos y prácticas concretas. Luego, el hecho de que un docente proponga realizar *jornadas comunitarias con y para padres*, diciendo que *“nunca los incluimos, 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 que, en caso de poder realizarse, daría cuenta de movimientos en dirección a la *expansión del aprendizaje* (Engeström, 2011a).

## REFLEXIONES FINALES:

*La polifonía y las contradicciones* (Engeström 2010a) permitieron algunos cambios de sentido acerca del rol docente en su implicación en los problemas de violencia, proceso no exento de tensiones. Los temas emergentes dieron cuenta de rupturas del *encapsulamiento* del aprendizaje, e implicaron la posibilidad (potencial) de

realizar *transformaciones* en los sistemas de actividad y su vinculación con otras agencias. Los cambios analizados, más que atribuirse al formato específico del Taller, se consideran mediados por las características de las instituciones en los que se desarrollaron. En la **escuela 1** el taller se desarrolló 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. A su vez, en la **escuela 2**, los agentes se conocían previamente entre sí y estaban habituados al debate. Así, la práctica se inscribió en el marco de dinámicas institucionales específicas, que se implicaron en los modos de participar (Rockwell 1985) y en las interacciones producidas. El rol de las autoridades fue parte del 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*, logrando que determinados temas - muchas veces ocultos - 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 entramó en su comprensión y análisis de los problemas de violencia 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 instrumentos para la *expansión* del aprendizaje, al *desencapsularlo* de su supuesta pertenencia exclusiva al territorio de las mentes individuales (Engeström 2001a). Los agentes desplegaron mediaciones entre conceptos y experiencias, y visualizaron algunos cambios en sus formas de intervenir, aunque con distintos niveles de apropiación.

## REFERENCIAS

“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).

*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. *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.

## 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.
- lñiguez, L. y Vitores, A. (2004). La Entrevista Individual. Orientaciones preparadas 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-unión 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.
- Vygotsky, 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.
- Zuccheromaglio, C. (2002). *Psicologia culturale dei gruppi*. Roma: Carocci. pp. 148.