

III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

## **VIOLENCIAS EN ESCUELAS DESDE LAS PERSPECTIVAS DE LOS AGENTES PSICOEDUCATIVOS: HISTORIZACIÓN Y SENTIDO ESTRATÉGICO DE LAS PRÁCTICAS.**

Erausquin, Cristina, Dome, Carolina, Lopez, Ariana, Confeggi, Solange Xoana y Robles López, Nicolás Leonardo.

Cita:

Erausquin, Cristina, Dome, Carolina, Lopez, Ariana, Confeggi, Solange Xoana y Robles López, Nicolás Leonardo (Noviembre, 2011). *VIOLENCIAS EN ESCUELAS DESDE LAS PERSPECTIVAS DE LOS AGENTES PSICOEDUCATIVOS: HISTORIZACIÓN Y SENTIDO ESTRATÉGICO DE LAS PRÁCTICAS. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/carolina.dome/5>

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



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>.*

# VIOLENCIAS EN ESCUELAS DESDE LAS PERSPECTIVAS DE LOS AGENTES PSICOEDUCATIVOS: HISTORIZACIÓN Y SENTIDO ESTRATÉGICO DE LAS PRÁCTICAS

Erausquin, Cristina; Dome, Carolina; Lopez, Ariana; Confeggi, Solange Xoana; Robles López, Nicolás Leonardo  
UBACYT, Universidad de Buenos Aires

---

## RESUMEN

El trabajo analiza “modelos mentales de situación” que construyen Psicólogos y otros Agentes Psicoeducativos que abordan problemas de violencias en escenarios educativos. Se enfocan fracturas de la memoria en los sistemas de actividad y desafíos para la re-mediación del recuerdo, en diferentes “figuras” de la intervención psicoeducativa, con condiciones diversas para la co-construcción estratégica de problemas e intervenciones. Marco teórico: enfoque cognitivo contextualista de modelos mentales aplicados al cambio educativo (Rodrigo), articulado con enfoque cultural-histórico de fracturas de la memoria en sistemas sociales de actividad (Engestrom). Se administraron 60 Cuestionarios sobre Situaciones Problema de Intervención a Agentes Psicoeducativos que trabajan en escuelas de Buenos Aires y La Plata y se aplicó a su análisis la Matriz Compleja Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización (Erausquin). Se hallan fracturas en la historización de los problemas entre memoria sobre la actividad del sistema y memoria sobre el objeto de la actividad. El nudo crítico en los modelos mentales se relaciona con las dificultades para el “giro contextualista” (Pintrich) en las distintas “figuras” de agencialidad, que posibilitan o no el desarrollo de sentidos estratégicos del pensamiento y la acción en el “aprendizaje por expansión” a través del trabajo.

## Palabras clave

Intervención psicoeducativa Historización Estratégica

## ABSTRACT

VIOLENCES AT SCHOOLS FROM PSYCHO-EDUCATIONAL AGENTS VIEWS: RECONSTRUCTING THE HISTORY AND STRATEGIC DIMENSION OF PRACTICES

This work analyzes the situation mental models, which are constructed by psychologists and other psycho-educational agents who deal with violence issues on educational scenarios, across narrations, reflections and conceptualizations that they do about their practice on post-graduate courses. Fractures of memories on activity systems, and challenges for the re-mediación of memories are approached on different “figures” of the psycho-educational interventions with different conditions for the strategic co-construction of problems and interventions. Theoretical Framework: Cognitive contextualist

approach of mental models applied to Educational Change (Rodrigo), articulated with cultural-historic approach of fracture of memories on activity social systems (Engestrom). Questionnaires about Intervention Problem-Situations were administered to sixty psycho-educational agents who work in Buenos Aires and La Plata’s schools and their analysis were applied to the Multidimensional Analysis Matrix with Axes and Indicators of becoming professional process. Fractures in the reconstructing of the history of the problems are found between memory on system activity and memory on the object/aim of the activity. That critical knot of mental models is related to the difficulties for the “contextualist shift” (Pintrich) in the different “figures” of agency, that enable or not the development of strategic directions of thought and the action on “learning by expanding”.

## Key words

Psycho-educational intervention History Strategic

---

## INTRODUCCIÓN.

El objetivo del siguiente trabajo consiste en llevar a cabo un análisis sobre los modos en que los agentes psicoeducativos articulan la dimensión histórica ante situaciones de violencia en las escuelas, conceptualizada la misma desde el marco conceptual de las acciones del recuerdo en las organizaciones que propone Engestrom, y articulada con las posibilidades de planteos estratégicos en las intervenciones. Dicho objetivo se enmarcará en la continuación del análisis sobre una de las principales líneas de trabajo producidas acerca de cómo se presenta la dimensión histórica en las Intervenciones Psicoeducativas, en el marco de la investigación “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 P023/ 2008-2010), dando continuidad a la línea de investigación desarrollada en el Proyecto UBACYT P061 (2004-2007), ambos dirigidos por Prof.Mag. Cristina Erausquin.

## MARCO EPISTÉMICO.

Para el objetivo del presente trabajo tomaremos en consideración la articulación de los siguientes núcleos conceptuales:

\* Desde una perspectiva socioeducativa, se abre la pregunta de si es “escolar” la violencia, lo cual implica no reducirla a la exclusión escolar, sino asumir que las violencias en el sistema educativo sólo pueden ser aprehendidas en el marco de procesos de fragmentación y descivilización y de profundas desigualdades sociales, que dejan profundas marcas en las subjetividades. Las violencias, precisamente por sus múltiples manifestaciones y significados, poseen una cualidad relacional, y es en su contexto que deben ser visualizadas. (Kaplan y otros, 2006)

\* Para analizar las acciones del recuerdo y el olvido en las organizaciones, Engestrom postula que recordar es esencialmente un movimiento recíproco entre los polos de dos ejes, uno de los cuales consiste en establecer conexiones entre acciones primarias, que tienen como fin recuperar las huellas del pasado del objeto, y huellas secundarias, que se proponen preservar y recuperar las huellas del pasado de la propia actividad.

\* Según la concepción de abordaje estratégico en las intervenciones psicoeducativas, el saber psicoeducativo se construye como un conjunto de procedimientos, categorías e instrumentos conceptuales y metodológicos imprescindibles para la toma de decisiones educativas - como medio para un fin -; y, a su vez, está constituido en función de ello, no es neutral ni se configura al margen del objetivo estratégico - está constituido para él e inextricablemente unido a dicho fin -.

### **ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.**

Estudio descriptivo y exploratorio con análisis cualitativos y cuantitativos y enfoque etnográfico. Se administraron Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional (Erausquin, 2005) a 60 Agentes Psicoeducativos (AP) que trabajan en instituciones de gestión pública y privada - en distintos niveles y modalidades del proceso educativo: Primaria, Secundaria, Terciaria, Rural, Especial - en dos ciudades de Argentina: Buenos Aires y La Plata, en el marco de Cursos para Graduados en la Especialidad. 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, 2005). La narrativa de los AP refleja sus creencias y conocimientos a través de su experiencia personal atravesada por la cultura y destaca la subjetividad del narrador a la vez que la situación en la cual el mismo se encuentra involucrado. Para el análisis de la información recogida a través de las narrativas, la Unidad de Análisis es “Modelos Mentales de Psicólogos y otros Agentes Psicoeducativos para la Intervención Profesional en problemas de violencias situados en escenarios educativos”. Está compuesta por cuatro dimensiones: 1) Situación-problema de violencia en contexto de Actividad del Agente Psicoeducativo; 2) Intervención profesional del/la AP; 3) Herramientas utilizadas en la Intervención; 4) Resultados de la Intervención y Atribución de Causas o Razones.

### **CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA.**

Se consideran cinco características de los sujetos: la profesión, el rol ejercido, el tipo de institución, el nivel de enseñanza y la modalidad educativa. Todos tienen relación con la especificidad psicoeducativa. Algunos cursaban una Maestría en Psicología Educacional, otros cursos en el Área Educativa en el Colegio de Psicólogos y en la Facultad de Psicología de Universidad de Buenos Aires. La muestra está compuesta por: 70% de Licenciados en Psicología; 10% de Licenciados en Trabajo Social; 5% de Licenciados en Ciencias de la Educación; 1,6% de Licenciados en Sociología; 3,3% de estudiantes de Psicología; y 1,6% de Profesores de diferentes asignaturas. Los roles que ejercen son: 31,6% Orientadoras Educativas; 10% maestras Integradoras o Recuperadoras; 8,3% Profesores de Psicología; 6,6% Psicólogas Clínicas; 5% miembros de Gabinetes Escolares, Asistentes Educativas y maestras de grado; 3,3% Psicólogos Comunitarios, Profesores y Tutoras; 3,3% Orientadoras Sociales; y 1,6% Equipos de Abordaje Temprano, Trabajadora Social Clínica, maestra de Educación Especial, directivo Escolar, Preceptor y Orientadora Vocacional. El tipo de institución en que trabajan: 68,3% en Instituciones educativas públicas; 25% en Instituciones educativas privadas y 6,7% en Instituciones educativas no escolares. El nivel educativo: 61,6% nivel primario; 30% nivel secundario; 1,7% nivel terciario y 6,6% nivel inicial. La modalidad de la educación: 81,6% educación común y 18,4% educación especial.

### **ANÁLISIS DE DATOS.**

En un trabajo anterior (Erausquin et al. 2010), se establecieron tres figuras de intervención a partir del análisis de los MM de los agentes psicoeducativos. Se presenta la información de las respuestas con los rasgos principales de cada figura, especialmente en la Intervención, mencionando indicadores de frecuencia no menor de 20 %.

Figura 1. TRABAJO ENCAPSULADO. La figura que denominamos trabajo encapsulado está integrada por 41,6% de la muestra total de AP consultados. En general, estos profesionales actúan solos y aislados, sin construir, conjuntamente con otros actores, una intervención. El 28% de las narrativas menciona sólo la actuación del agente psicoeducativo (eje 3, ind. 3) y el 60%, la actuación del agente psicoeducativo y de otros agentes, sin construcción conjunta del problema ni de la intervención (eje 3, ind. 4). El 36%, menciona que la decisión está situada unilateralmente en el agente psicoeducativo (eje1, ind. 3) y el 44,4% decide la intervención, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes pero sin construcción conjunta de la decisión (eje 1, ind. 4). El 36% dice actuar directamente hacia un sujeto individual (eje 5, ind. 2), por lo general un alumno/a, con el que el profesional se encapsula en una relación diádica. En la valoración y distancia con relación a la intervención, el 32 % denota sobre-implicación y sobre-identificación unilateral con la víctima. En Situación- problema, el 48% establece relaciones de causalidad unidireccio-

nales (eje 5. ind. 2). En Herramientas, el 32% menciona herramientas profesionales, inespecíficas con relación a los modelos de trabajo del campo (eje 2, ind. 2). A modo de ejemplo, uno de los agentes psicoeducativos agrupados en esta figura relata:

“Una alumna de primer grado que concurre a una escuela pública, tira de los pelos y empuja a una compañera. Este hecho sucede durante el recreo. Dicha situación se reitera con la mayoría de las compañeras. La maestra decide darle intervención al EOE para resolver el conflicto...” Al preguntar sobre la intervención realizada ante esta situación, responde: “Se conversa con ambas alumnas, por separado en primera instancia. La decisión sobre la intervención la toma la maestra. Las acciones realizadas fueron: interpretar su historia personal y escolar. El objetivo era que ambas transiten su escolaridad respetándose mutuamente como compañeras. (...)La herramienta fue el diálogo”.

Figura 2. TRABAJO EN EQUIPO. Otra figura delimitada es la que denominamos trabajo en equipo, ya se trate de equipos del ámbito institucional o de dispositivos comunitarios que abordan la cuestión psicoeducativa. Está compuesto por el 28% de la muestra y las experiencias son expresadas en primera persona del plural, desde un nosotros. El 70,6% relata que la decisión sobre la intervención es construida y tomada por el agente psicoeducativo conjuntamente con otros agentes (eje1, ind. 5), El 52,9% relata la actuación del profesional y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención (eje 3, ind. 5), y el 41,2% da cuenta de la actuación del profesional y otros agentes, sin construcción conjunta del problema y de la intervención (eje 3, ind. 4). En relación a la Complejidad de las Acciones, el 64,7% indica acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención (eje 2, ind. 4), y en cuanto a sobre quiénes intervienen, el 52,9% mencionan acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados (eje 5, ind. 4); el 23,5% realiza acciones sobre sujetos individuales, o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, pero no articulados en simultáneo (eje 5, ind. 3). Respecto de la valoración y distancia del relator respecto de la intervención, el 76,5% denota implicación en la actuación profesional del agente, con distancia y objetividad en la apreciación (eje 8, ind. 4), y el 23,5% implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación profesional y apertura a posibles alternativas (eje 8, ind. 5). La inter-agencialidad se articula con altos niveles de complejidad a la hora de concebir las Situaciones- Problema. En Herramientas, el 58,8% menciona una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema (eje 1, ind. 4), y el 52,9%, herramientas específicas del rol profesional y vinculadas a modelos de trabajo del campo de actuación.

...“Las inspectoras de Psicología y Media solicitan al Equipo abordar situaciones conflictivas en la escuela, entre docentes y alumnos. Distintos conflictos se han

estado produciendo entre docentes y jóvenes, la convivencia es muy difícil y el emergente último fue que un profesor agredió a un alumno en clase, causándole algunos traumatismos leves...” Dentro de las intervenciones realizadas mencionan: reuniones con los directivos, reuniones con los docentes plenarias, reunión con Directora, reunión plenaria con la institución. El objetivo último era: “que la institución observara cuál era el lugar que se le había dado a los jóvenes en esa práctica.”

Figura 3. TRABAJO EN CONSULTA. Esta figura está conformada por el 30% del total de la muestra, y en ella el AP interviene a través de la consulta y/o de y con otros agentes, teniendo en cuenta diferentes opiniones, problematizándolas, pero articulándose a ellas. En relación a la Intervención, el 44,4% sitúa la decisión en el agente, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes (eje1, ind. 4), y el 38,9% expresa que la decisión es construida y tomada por el agente conjuntamente con otros agentes (eje1, ind. 5). El 44,4 % actúa junto a otros agentes con construcción conjunta del problema y de la intervención (eje 3, ind. 5), mientras que el 38,9% actúa junto a otros agentes sin construcción conjunta (eje 3, ind. 4). El 66,7% enuncia que las acciones recaen sobre sujetos individuales, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados (eje 5, ind. 4). En la Situación-Problema, el 61,1% enuncia multidireccionalidad en la relación de factores causales y efecto/s (eje 5, ind. 3) y el 38,9% expresa relaciones causales multidireccionales encadenadas (eje 5, ind. 4). En Herramientas, el 72,2% menciona diversas herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema (eje 1, ind. 4), el 61,1%, herramientas específicas del rol vinculadas a modelos de trabajo del campo (eje 2, ind. 3) y el 33,3% fundamenta teóricamente su uso (eje 2, ind. 4). Es el caso de una orientadora educativa, a quien se le deriva un niño por problemas de conducta y agresiones que decide asistir al aula a presenciar clases:

“...Luego de varias clases comencé a observar que no resolvía las tareas en forma independiente, sino que estaba pendiente de sus compañeros... La docente anuncia que luego del recreo realizarían lectura de un texto en forma individual. Durante el recreo el alumno comienza a manifestarse agresivo con sus pares y finalizado el mismo se niega a entrar al aula...Me acerco y le propongo no entrar al aula, venir conmigo al “gabinete” ... Cuando le propongo leer algo, se niega, le doy una cuenta para resolver y se niega, tirando los útiles al piso, amenazándome... El alumno había resultado ser un hábil copista, pero no leía ni escribía. Lo inexplicable: ¡llegó a 5to. Grado y ninguna docente se dio cuenta de esta situación!” La profesional decidió acordar una operación sobre el problema, junto a otros agentes escolares: “el alumno asistiría a contraturno para que sus compañeros no lo vieran asistir asiduamente al gabinete” y sería evaluado en forma oral mientras avanzaba en el aprendizaje de la lecto-escritura. “Los resultados los atribuyo a no haber quedado sólo con la demanda sobre problemas de conducta de un alumno y haber asis-

tido al aula frecuentemente pudiendo así dar cuenta de su sobreadaptación”.

### **FORMAS DE SITUACIONES-PROBLEMA DE VIOLENCIA EN ESCUELAS**

En un primer nivel de análisis realizamos una clasificación sobre cómo los AP identifican y recortan problemas de violencia, identificando cuál era la localización central del problema y respondiendo a la pregunta ¿dónde sitúa el AP el problema? y ¿dónde sitúa el AP el o los factores o tramas que generan violencia? La primera distinción fue entre violencias que se sitúan dentro del contexto escolar y violencias que se sitúan fuera del contexto escolar. En el primer caso, se trata de sucesos, factores y tramas que se despliegan al interior de las fronteras de las instituciones educativas: constituyen el 65% de la muestra. En el segundo caso, se trata de sucesos, factores y tramas que generan violencia desde fuera de lo escolar, aunque sus manifestaciones aparezcan dentro: constituyen el 30% de los casos. En tercer término, el 5% de la muestra narra situaciones problema de violencia en escuelas como un entramado sistémico entre lo escolar y lo extra-escolar, con interdependencia entre sus dimensiones.

Prácticamente en la totalidad de las narraciones, los alumnos presentan un rol activamente productor de violencia pero, son presentados como víctimas de un proceso que los somete en forma injusta y frente al cual reaccionan.

### **DESCRIPCIÓN DE GRUPOS SEGÚN SU POSIBILIDAD PARA RECORDAR Y REALIZAR UN ABORDAJE ESTRATÉGICO.**

Construimos tres grupos en base a dos variables, la capacidad de recuperar las huellas del pasado de la propia actividad o del sistema de actividad y la capacidad de construir un abordaje estratégico en la intervención. El grupo 1, el 43,3% de la muestra, está compuesto por aquellos agentes que no pudieron recuperar la dinámica del propio sistema de actividad sobre el problema en cuestión y no pudieron explicitar un planteo estratégico a largo plazo al momento de abordar la situación problemática. Sus modos de historización se corresponden con lo que Y. Engestrom denominó “acciones primarias del recuerdo”, refiriéndose a aquellas formas que buscan a recuperar las huellas del objeto de indagación, sin considerarlo en función de la trama de relaciones a la que pertenecen. Tales recortes no permiten realizar intervenciones que apunten estrategias a largo plazo en la resolución de problemas. Así, se destaca la dificultad para diseñar e implementar cambios y movimientos en los dispositivos existentes para abordar problemas de violencia. Se trata de intervenciones en la urgencia, donde se interviene con apremio e inmediatez. Se observan en relatos tales como “Los objetivos eran que la docente pensara sobre su accionar y si en algún momento había intentado otra solución o manera de vincularse que le hubiera dado resultado positivo con este alumno. Intervine sobre ambos actores de la situación.”

Luego establecimos una subdivisión en el grupo 2; el grupo 2-a, con el 21,7%, hace referencia a los agentes que pudieron recordar la actividad del sistema de actividad pero no tuvieron la capacidad para plantear un abordaje estratégico y el grupo 2-b, el 8,3% de la muestra, está conformado por los sujetos que no pudieron recuperar las huellas de el tratamiento que realizó el sistema de actividad sobre el problema pero pudieron construir una estrategia para poder intervenir.

En el grupo 2-a se destaca la posibilidad de los AP de construir una historización conforme a las “acciones secundarias del recuerdo” (y. Engestrom), donde se incluye el recorrido sobre algunos elementos destacados del sistema de actividad como del conjunto del mismo. Se indagan los modos de hacer las cosas, los tratamientos previos al problema, las respuestas de otros actores y las configuraciones institucionales. Una agente nos relata que “El objetivo fue romper con una situación crónica que debida entre otros factores al corrimiento del rol por parte del docente (“es insoportable, ya no se qué hacer, si sigue así tampoco va a pasar de grado”) parecía no producir cambios a pesar de las intervenciones (...) Se intentó previamente expandir la mirada hacia otros niños u actores en la situación pero Pedro seguía sobresaliendo por encima de todos ellos”

En el grupo 2-b, si bien las huellas del sistema de actividad no aparecen presentes en el modo de historizar la situación problema, se destacan intervenciones que dejan marcas o problematizan críticamente los sistemas de actividad instituidos, sin hacer referencia a ellos, pero incorporándolos en un planteo estratégico.

Finalmente, el grupo 3 incluye a los agentes que demostraron poder explicitar ambas capacidades y representa el 26,7% de la muestra. Aquí, las modalidades de intervención incorporan acciones que se despliegan en las dimensiones pasado-presente y futuro sobre el sistema de actividad. Se trata de intervenciones que en algunos casos producen movimientos en los dispositivos de trabajo, crean proyectos, dejan marcas en las instituciones. Una AP comenta que : “la función del gabinete dentro del colegio es pobre y en el que además hay mucho trabajo, (...) no hay nada registrado, muy pocos casos derivados, capacitación cero, e intervenciones también (...)se realizó un proyecto escrito, en el que se expresara las funciones y actividades del gabinete psicológico del colegio”

Otras veces, con resultados menos alteradores, se destaca el pensamiento crítico y la reflexión en segundo tiempo sobre la intervención, construyendo planteos que apuntan a las estrategias conjuntas.

### **CONCLUSIONES.**

En un trabajo anteriormente presentado por el equipo (Dome, López et alt., 2010), se sostuvo que las narrativas desplegadas por los Agentes Psicoeducativos presentaban escenas de urgencia en las que la violencia, desde los alumnos, los docentes, los directivos de la institución educativa, tomaban la forma de “humillación del más débil”. Las escenas desbordaban el marco habitual de res-

puesta del profesional, que solía responder con el apremio de la inmediatez, con dificultades para la planificación, la indagación y el análisis histórico de la acción, lo mismo que dificultades para la decisión conjunta o la actividad concertada entre diferentes actores a partir de la co-construcción del problema. El imperativo de inmediatez de respuesta probablemente se vinculaba al daño que se pretendía evitar o prevenir, pero se obturaba la indagación, la reelaboración reflexiva y el análisis ponderado de causas y dimensiones del problema.

En un trabajo posterior (Erausquin, 2010), se sostuvo que las fortalezas de los Modelos Mentales de los Agentes Psicoeducativos se concentraban en el recorte articulado y complejo de los problemas incluyendo tramas intersubjetivas y psicosociales y también en el perspectivismo y descentración que se destacaba en el enfoque del problema desde una lógica de implicación. Por otra parte, los nudos críticos destacaban el desarrollo de una inter-agencialidad relativa, sin construcción conjunta del problema y de la intervención, también la inespecificidad y escasa fundamentación teórica de las herramientas utilizadas, así como la debilidad de la indagación retrospectiva del problema y el análisis ponderado de las condiciones que determinaron los resultados de la intervención. En el presente trabajo, se ha enfocado la cuestión de la historización y el sentido estratégico de la intervención. Siguiendo a Engestrom et al. (1992), el problema de la memoria y el olvido en las organizaciones se articula con la diferencia entre "actividad" - correspondiente a un sistema social - y "acción" - con metas y desarrollos de un individuo -. Las estructuras temporales implicadas son diferentes. Las acciones tienen principio y fin y pueden describirse en pasos, anticipándose su fin. La actividad, en cambio, no acaba cuando se alcanza una meta porque hay otra esperando: su tiempo es recurrente y cíclico. La actividad también tiene principio y fin pero la escala temporal es lo bastante amplia como para hacer difícil a los individuos rastrear su principio y anticipar su final. En las instituciones educativas en las que trabajan los 60 Agentes Psicoeducativos entrevistados, se ha constatado el olvido de la base colectiva del desarrollo de una acción individual. La memoria se fractura, desapareciendo las huellas del pasado de la actividad del sistema, tanto la actividad que pudo haber causado el problema como la que pudo haber intentado solucionarlo, quedando en cambio registrado exhaustivamente el pasado del objeto de la actividad, por ejemplo, las dificultades de un alumno, a través de su legajo o de la memoria de quienes recuerdan sus dificultades. Resulta entonces necesario remediatar la memoria secundaria - la del pasado del sistema de actividad - con la recuperación de ayudas externas. El proceso de historización, incluyendo dicha recuperación, resulta crucial para que el sistema de actividad "aprenda" de la experiencia sedimentada, para que se habiliten cambios y "ciclos de expansión" más allá de la tendencia a reproducirse dicho dispositivo, para que resulte interpelado y convocado a re-inventarse, lo que constituye una necesidad estratégica vinculada a la me-

jora de la educabilidad de los sujetos escolarizados, la calidad y la construcción de sentidos de las experiencias educativas.

El tema de la historización y sus fracturas parece vincularse a las diferentes figuras delimitadas (Erausquin et al. en prensa) de la Intervención Psicoeducativa en situaciones-problema de violencias en escuelas. Una mayor inter-agencialidad de los equipos de trabajo, cierta especificidad disciplinaria y conjunción interdisciplinaria del enfoque de la intervención y cierta re-visibility de las tramas interpersonales y psicosociales actuantes en la actividad en torno al problema, parece vincularse tanto a la indagación e interpelación de la memoria del sistema social como a la apropiación por parte de los Agentes de un sentido estratégico de la intervención, lo que siempre involucra una problematización del dispositivo escolar en su capacidad para ofrecer inclusión, calidad y sentido a la experiencia educativa de los sujetos.

La reelaboración de los modelos mentales de situación y acción a través de espacios de supervisión, redes sociales de aprendizaje y "zonas de construcción social de significados" constituye un desafío y una necesidad estratégica en Psicología Educativa. El Cuestionario sobre Situaciones Problema de Violencias en Escuelas ha sido resignificado por los Agentes Psicoeducativos como un Instrumento de Reflexión colectivo y útil en el proceso de apropiación recíproca de perspectivas para construir y solucionar problemas. Su uso posibilitó a los psicólogos educacionales de-construir concepciones explícitas e implícitas que se entranan en su práctica, no siempre visibles -ni para ellos mismos - en su discurso profesional, y a la vez habilitar lo que la práctica propia y la de los otros actores anticipan como novedad, "expandiendo" de ese modo su comprensión y competencia. La integración de investigación e intervención en la formación y actuación profesional requiere - y contribuye a generar - instituciones "inteligentes", que aprenden de la comunidad de los actores a flexibilizar sus determinantes duros (Baquero, 2002), y la relación entre profesional y participante - docente, padre, alumno o directivo - puede dejar de ser el vínculo asimétrico entre un experto y un profano, para constituir una experiencia compartida y co-responsable en el análisis de problemas y puesta a prueba de tentativas de solución.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- Blaya, Catherine. "Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas". En *Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc, 2010. p. 17-40.
- Bleichmar S. (2008) "La construcción de las legalidades como principio educativo" en *Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas*, publicación del Observatorio Argentino de violencia en las escuelas, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008.
- Bourdieu P., Passeron J. (1977) *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Bur, R., Erausquin C., Salinas D., López A. Arias X. (2009) "Modelos de Intervención Clínica y sistemas de actividad en formación de Psicólogos", en XXXII Congreso Interamericano de psicología, Guatemala, julio de 2009.
- Castoriadis C. (1998) *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Castorina A., Baquero R., (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- 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.
- Daniels H. (2009) "Vygotsky and inclusion", en Hick P., Kershner R. & Farrell P. (eds.) *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. Londres: Routledge.
- Debarbieux, E. (2003), "Microviolences et climat scolaire: évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges ». *Rapport de recherche dactylographié*, Francia, Ministère de l'Éducation nationale.
- Dubet, F. (1998) *Pourquoi faut-il changer l'école ?*, Paris, Seuil.
- Engeström, Y (1987) *Learning by expanding*. 12 Diciembre, 2007 <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engeström/expanding/toc.htm>
- Engeström, Y. (1991) "Non scolae sed vital discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*, Vol I, 243-259.
- Engeström Y. (1992) "El olvido organizacional: memoria y olvido en las organizaciones" en Engeström Y., Brown K., Engeström R. y Koistinen K. (1992) *Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad*. Buenos Aires. Paidós.
- Engeström Y. (2001) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No.1, 2001.
- Erausquin C., Bur R., Cameán S., Sulle A., Btsh E., Ródenas A. (2001) "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*. Agosto de 2002. ISSN. 0329-5885. pp. 221 a 232.
- Erausquin C., Basualdo M. E., Lerman G., Btsh E., Bolasina V. (2003). "La Psicología como Profesión y como Carrera: mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas. Tramas y recorridos, problemas e intervenciones". *Anuario X de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, Año 2002, 81-90.2003.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., Bolasina V., García Coni A. (2005) "Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional", *Anuario XII de Investigaciones año 2004*, ISSN 0329-5885
- Erausquin, C. (2010) "Violence at school: a challenge for Educational Psychologists. Beyond focus on individual towards socio-cultural perspective". Oral Paper en 27th International Congress of Applied Psychology (ICAP2010), organizado por International Association of Applied Psychology (IAAP) Julio de 2010. Melbourne, Australia. Publicado Abstract y Trabajo en CD.
- Erausquin C., Dome C., López A., Confeggi X., Denegri A., Villanueva G. (2009) "La violencia en las aulas desde la perspectiva de agentes psicoeducativos que son parte y toman parte en la experiencia educativa". *IV Congreso Marplatense de Psicología: "Ideales sociales, Psicología y Comunidad"*, Mar del Plata, diciembre de 2009. Facultad de Psicología UNMdeP. ISBN 978-987-544-335-5
- Gallart MA. A. (2002) *Veinte años de educación y trabajo*. Buenos Aires: CINTERFOR.
- 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.
- 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.
- Littowitz, B. (1993) "De-construction in the Zone of Proximal Development". En *Contexts for Learning*. New York. Oxford University Press.
- MCKINNEY, J.C. (1968) *Tipología constructiva y teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Meirieu, Ph. (2008) "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza", en *Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas*, publicación del Observatorio Argentino de violencia en las escuelas, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008.
- Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1989) *La zona de construcción de conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid. Morata.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- 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.
- 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.
- Saucedo Ramos, C. L. (2010) "Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela". En *Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc, 2010. p. 55-70.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Grijalbo. Trad. de *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, M: Harvard University Press.
- Vigotsky, L. (1934) *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: La Pléyade.
- Wertsch J. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid. Visor.
- Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.