

Violencias en Escuelas: Percepciones y Sentidos que Construyen Actores Sociales sobre Problemas e Intervenciones.

Erausquin C.

Cita:

Erausquin C. (Julio, 2013). *Violencias en Escuelas: Percepciones y Sentidos que Construyen Actores Sociales sobre Problemas e Intervenciones*. XXXIV Congreso Interamericano de Psicología. Sociedad Interamericana de Psicología, Brasilia.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/147>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/y06>



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>.

90 » Violencias en Escuelas: Percepciones y Sentidos que Construyen Actores Sociales sobre Problemas e Intervenciones

Cristina Erasquin

Los trabajos presentados analizan resultados, discusiones y conclusiones de diferentes Proyectos de Investigación en los que participan Psicólogos y Equipos interdisciplinarios de México, Argentina y Chile. Enfocan sentidos y perspectivas que actores sociales y agentes profesionales construyen en relación a problemas e intervenciones en Violencias en Escuelas en contextos socio-histórico-culturales latinoamericanos. Como afirman Blaya y Saucedo Ramos (2010), indagar situaciones escolares en las que emergen violencias y sentidos que los actores construyen desde su experiencia, en entramados de sistemas escolares y otros sistemas societales, posibilita atravesar la escisión entre políticas públicas y prácticas concretas del cotidiano escolar. Los trabajos enfocan violencias en plural, como fenómenos relacionales que es necesario analizar en contexto, sin sustancializar "violencia escolar" o "juvenil" como atributos/rasgos de individuos o escuelas, convertidos en amenazas mediante la exposición mediática, el discurso jurídico o escolar, que con lógicas exclusivas de supuesta seguridad, frecuentemente detectan, etiquetan, penalizan o compensan, desvirtuando la acción pedagógica y el derecho a aprender de todos. Las violencias aparecen articuladas con desafíos y dilemas de la inclusión social y educativa (Daniels, 2009), el crecimiento mundial de las desigualdades y su repercusión en los climas de convivencia escolares. Algunos trabajos analizan percepciones, representaciones y sentidos que construyen actores sociales que son parte y toman parte en escenas de violencias en contextos educativos – jóvenes y niños escolarizados, padres. Otros analizan perspectivas y sentidos que construyen agentes profesionales, convocados a analizar problemas y transformar condiciones que generan violencias – psicólogos agentes psicoeducativos, profesores de Psicología, psicopedagogos, pedagogos, trabajadores sociales integrantes de equipos de orientación escolar. Categorías psicosociales y socio-histórico-culturales, como "representaciones y percepciones sociales", "modelos mentales situacionales", "auto y hetero control y regulación", "cartografía social" y "sistemas de actividad" son reelaboradas como instrumentos de análisis y para diseñar dispositivos de intervención, hacia abordajes proactivos y colaborativos en las tensiones del intercambio en diversidad. La comprensión de las experiencias de los actores y lógicas que modelan los agentes profesionales, permite distinguir modos de construcción de intervenciones, desde la implicación crítica y estratégica, o desde la aplicación de prescripciones o acciones puntuales frente a la demanda de urgencia. Se visualizan fenómenos de violencias en relación a diferentes condiciones de época que la mirada antropológico - filosófica posibilita apreciar: crisis de la educación, lugar de los adultos, percepción del futuro, relaciones de autoridad, confianzas y desconfianzas instituidas e instituyentes, construcción de lazos sociales en la constitución de la subjetividad, concepciones éticas y deontología profesional. El intercambio entre investigadores y colegas en el XXXIV Congreso Interamericano posibilitará consolidar las bases que se anticipan para construir Redes de Acompañamiento y Apropiación Recíproca entre Actores Sociales y Agentes Profesionales, en el marco de lo que se denomina "giro relacional en la experticia" (Edwards, 2010) en temas de Violencias en Contextos Educativos.

¿Qué Aprenden los Agentes Psico-Educativos cuando Construyen Problemas e Intervenciones sobre Violencias En Escuelas?

Cristina Erausquin, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Resumen

El trabajo presenta *Tres Figuras de Intervención en Violencias en Escuelas*, articulando *Historización Estratégica y Génesis de Violencias*, a partir de *Modelos Mentales Situacionales* que construyen *Agentes Psicoeducativos* en escenarios socioculturales. El objetivo es identificar fortalezas y nudos críticos del *aprendizaje expansivo*: *qué, cómo y para qué aprenden* los Agentes mientras trabajan. Se articulan principios de la Tercera Generación de Teoría de Actividad: multivocalidad, historización, unidad de análisis, contradicciones, cambio. Se administró a 114 Agentes *Instrumento de Reflexión sobre Situaciones-Problema de Violencias en Escuelas*, que fueron analizados con *Matriz de Profesionalización Psicoeducativa* (Erausquin, 2005) y *Matriz de Aprendizaje Expansivo* (Engestrom, 2001). En la construcción de problemas/intervenciones, se hallan fracturas de memoria social, invisibilización de contradicciones y desafíos de historización estratégica diferentes en las Figuras cuyos *sistemas representacionales* identificó el análisis factorial. Resultan necesarios intercambio y apropiación de sentidos entre agentes en sistemas de actividad formativos/sociales de "reflexión sobre la práctica".

Introducción

El trabajo forma parte de la *línea de investigación* que analiza los Modelos Mentales de Situación (MMS) construidos por Psicólogos Educativos (PE) sobre problemas de *violencia en las aulas* (Erausquin et.al, 2009). En respuesta a la demanda del trabajo en contextos escolares, los PE articulan propósitos, representaciones e intenciones, construyendo significados y sentidos que se negocian y apropian recíprocamente con otros actores de la comunidad educativa, a través de procesos de *internalización* y *externalización* que se despliegan en *sistemas de actividad* (Engeström, 2001), con tensiones y conflictos, que en ocasiones configuran oportunidad para el cambio, y en otras, para el enquistamiento reproductivo. Dice Blaya, presidenta del *Observatorio Internacional de la Violencia en las Escuelas* (Blaya, en Furlán et.al., 2010): "*En las últimas décadas, ha crecido en el mundo el interés – en la opinión pública, los poderes administrativos y la comunidad educativa – por el fenómeno de la violencia escolar, por la calidad de la educación y por la importancia del clima escolar en el proceso educativo. Este interés se ha dirigido a descubrir cómo conviven docentes y alumnos en los centros educativos y poner en evidencia que pueden ser escenario de fenómenos de disruptividad, agresividad, violencia*". Como Saucedo Ramos, UNAM, desarrollamos la indagación de *la perspectiva de los propios actores*, utilizando el marco sociocultural para interpretar sentidos y significados que construyen en sus contextos de práctica. "*Casi el 90 % de la investigación leída sobre indisciplina y violencia en las escuelas termina haciendo sugerencias sobre lo que "las escuelas deberían hacer" para solucionar los problemas... Los investigadores no se preguntan por las estructuras de apoyo con las que cuentan los propios actores de la intervención y las presiones que reciben*" (Saucedo, en Furlán et.al., 2010). Analizamos las *perspectivas* de quienes son *actores sociales* en los escenarios educativos en los que se despliegan las violencias, *tomando parte y siendo parte* de la construcción del drama – en el sentido bruneriano –; y a

la vez son *agentes profesionales* convocados a intervenir; interpelados en una responsabilidad social y una praxis que puede ser transformadora – en el sentido vygotskiano –, si se apropian de esa potencialidad. Desde una perspectiva situacional del aprendizaje, los procesos cognitivos resultan distribuidos socialmente y no sólo localizados en una mente individual. Para analizar las experiencias, es necesario desplazar la mirada *desde los sujetos individuales* hacia los *sistemas de interacción y actividad humana*: la institución que organiza el trabajo, los propósitos, los procesos de comunicación, las herramientas, la coordinación de esfuerzos, los recursos y la posibilidad de construcción compartida. Un sistema de actividad no es homogéneo, ya que se compone de una multitud de voces o puntos de vista, con frecuencia dispares, y contiene siempre sedimentos de modos históricos anteriores (Bur et. alt., 2009). Los trabajos enfocan las violencias “en plural”, como fenómenos relacionales, que es necesario analizar en contexto, sin sustancializar la violencia como “escolar” o “juvenil”, en tanto atributos/rasgos/esencias de individuos o escuelas, que tienden a ser convertidos en “amenazas” mediante la exposición mediática, el discurso jurídico o escolar, ya que, a través de lógicas exclusivas – y excluyentes – de supuesta “seguridad”, frecuentemente detectan, etiquetan, penalizan o compensan, desvirtuando la acción pedagógica y el derecho a aprender y a crecer. Las violencias en escuelas aparecen articuladas con desafíos y dilemas de la inclusión social y educativa (Daniels, 2009) y su repercusión en los climas de convivencia. Las violencias en el sistema educativo sólo pueden ser aprehendidas en el marco de procesos de fragmentación, descivilización y desigualdades sociales, que poseen importantes consecuencias personales y relacionales (Kaplan, 2006). Ello tampoco significa considerar a la “violencia en la escuela” como originada necesariamente fuera de ella. Pero aunque no todo lo que “hace violencia en la escuela” se genere en ella, la escuela no puede permanecer ajena, porque su existencia compromete e interpela la posibilidad de construir sentidos, educar. Es preciso problematizar sus anudamientos con el “experimento” moderno de escolaridad obligatoria y sus contradicciones (Baquero, 2002), incluyendo los modos con que el lenguaje y el fracaso del lenguaje habilitan formas de *violencia simbólica*. En un reciente trabajo (Erausquin et al., 2011b), presentamos el *análisis cualitativo de Tres Figuras de Intervención*, construídas diferenciando los Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo, 1999) de 114 AP, con la aplicación de la *Matriz de Profesionalización Psicoeducativa* (Erausquin, Basualdo, 2005); en este segundo tiempo, desarrollamos el *análisis factorial* que identifica los *sistemas representacionales* que construyen dichos Agentes Psicoeducativos y un nuevo *análisis cualitativo* de los datos recogidos, en base a dos categorías cruciales de la Teoría de la Actividad: la memoria y el olvido de los sistemas de actividad y el desarrollo estratégico de intervenciones para generar cambio expansivo. En otro trabajo, (Erausquin et al., 2011a) analizamos la *localización que los AP* realizan de las situaciones-problema, *dónde* sitúan la *génesis de las violencias* y articulamos esos resultados con las *figuras de intervención* y los *modos de historización estratégica*. Los análisis se hicieron en base a 114 narraciones en *Instrumentos de reflexión sobre la práctica* en contextos de Ciudad de Buenos Aires y La Plata, región metropolitana, Argentina, construídas en instancias de reelaboración de la experiencia e intercambio de los AP en su formación de posgrado.

Metodología

En base al diagnóstico realizado por Erausquin et al. (2005), se caracterizó la *Unidad de análisis* y se construyó el referencial para analizar la información ofrecida por los *agentes psicoeducativos*, denominado *Matriz de Análisis Multidimensional con Ejes e Indicadores de Profesionalización Psicoeducativa* (Erausquin, Basualdo, 2005). Se delimitaron figuras dinámicas y complejas de acuerdo a una orientación cognitiva articulable con la conceptualización de *modelos mentales sobre*

una situación-problema a analizar y resolver. En la conformación de la *unidad de análisis "modelos mentales que construyen agentes psicoeducativos, en situaciones de violencias en escuelas,"* (Erausquin et alt., 2009) se distinguen cuatro *dimensiones*: a. situación problema en contexto de intervención; b. intervención del profesional; c. herramientas utilizadas en la intervención; d. resultados de la intervención y atribución de causas o razones a los mismos (Erausquin et alt.2005). En cada una de las dimensiones se despliegan *ejes*, que configuran vectores de recorridos y tensiones identificados en el *proceso de profesionalización psicoeducativa*, en nuestro contexto (ver Cuadro). En cada uno de los ejes de las cuatro dimensiones, se distinguen *cinco indicadores* que implican diferencias cualitativas, ordenados en dirección a un enriquecimiento de la profesionalización. Los indicadores no son necesariamente uniformes para todos los ejes, ni están implicados en una *jerarquía representacional genética*, en sentido fuerte (Wertsch, 1991). Es un estudio descriptivo exploratorio con análisis cuantitativos y cualitativos. Los datos fueron recogidos a través de una consulta escrita de preguntas abiertas, originariamente *Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Violencia Escolar* (Erausquin, 2009), que se elaboró acorde con la Unidad de análisis y se aplicó a *Agentes Psicoeducativos en Contextos de Intervención Profesional*. Esta Matriz, en la línea de investigación, se aplicó al análisis de apropiaciones e intercambios de conceptualizaciones y modelos mentales en la construcción del conocimiento, de la competencia y de la identidad profesionales de *psicólogos en formación y graduados, agentes socio y psico-educativos y profesores de Psicología en formación y ejercicio*. En los trabajos sobre violencias en escuelas, la muestra de 114 AP está compuesta por: 83 Licenciados en psicología, 8 Psicopedagogos, 7 Licenciados en Trabajo Social, 5 Licenciados en Cs. de la Educación, 1 Lic. en Sociología, 2 Profesores de Literatura, 2 Profesores de Educación Primaria, 2 Estudiantes de Psicología Avanzados, 1 profesor de Educación Especial y 1 Licenciado en Relaciones Laborales. Todos participaban en una capacitación de posgrado en la especificidad psicoeducativa: unos en la Maestría en Psicología Educacional; otros en un Curso de Posgrado sobre Herramientas y Estrategias en Instituciones– Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires-, y otros en Cursos para Graduados sobre Violencias en Escuelas en Colegio de Psicólogos de La Plata. Delimitamos tres *Figuras de intervención*, que son resultado de nuestro análisis cuali/cuanti de los Modelos Mentales Situacionales de los AP en el abordaje de violencias en escuelas. El análisis de datos cuantitativos nos permitió combinar las variables para lograr otras más complejas, relevantes en el análisis. A. Formas que adquiere la práctica de *Intervención* frente a lo que la convoca, fortalezas y debilidades; B. *Situaciones-Problemas* que recortan y organizan en una figura de contexto representacional. C. Herramientas. D. Resultados. Al integrar el análisis de los datos, se establecieron *figuras de trabajo AP* en cuanto a esas cuatro dimensiones correlacionales. Para este trabajo, de las *figuras* de agentes psicoeducativos (AP) sobre situaciones-problemas de violencia en escuelas, se presenta sólo información de las respuestas de los rasgos principales de cada *figura*, mencionando indicadores de frecuencia no menor de 20 %. Los *análisis factoriales* tienen el propósito de sintetizar los valores obtenidos en las distintas variables, para expresarlos en función de las entidades visualizadas por los sujetos de la investigación como unidades funcionales subyacentes, de modo de poder explicar las diferencias halladas entre narrativas de *Agentes Psicoeducativos*, en términos de entidades identificadas empíricamente. Se analiza la estructura del conjunto de ítems que forman los bloques de cada una de las variables, para investigar correlaciones e identificar el *sistema representacional* al que se refieren los sujetos y que organiza su pensamiento sobre y entre las variables. El análisis factorial efectuado sobre los bloques de variables es de dos tipos: análisis de componentes principales y análisis factorial por el método de rotación varimax y análisis de confiabilidad: Alpha. En el ordenamiento de los ítems por su *carga* en cada factor, se observa la estructura de las relaciones entre las variables. Finalmente, desarrollamos el análisis

cualitativo de los datos recogidos en base a dos categorías de la Teoría de la Actividad, que se identificaron relevantes: la memoria u olvido de los sistemas de actividad y el desarrollo estratégico de intervenciones para generar expansión en artefactos y dispositivos y establecimos la interrelación entre *figuras de intervención* y perfil de las narrativas en relación a esas dos *categorías*. En este trabajo, y a los fines de abrir la discusión y el debate en el marco de la Tercera Generación de la Teoría de la Actividad, entrelazaremos los resultados de la investigación con los que derivan de aplicar a la misma muestra de narrativas la *Matriz de Análisis Complejo* que Y. Engestrom presenta en un trabajo clásico sobre "aprendizaje expansivo" (Engestrom, 2001), con el fin de explorar *quiénes son los que aprenden, qué aprenden, cómo aprenden y por qué* - en el caso del trabajo de Engestrom, Agentes Profesionales de diferentes sistemas sociales de actividad, en el área organizacional de la atención de la salud en Finlandia -. Con la ayuda de los *análisis factoriales* desarrollados sobre las tres *Figuras de Intervención*, y su interrelación con los que se habían desarrollado con Psicólogos Educativos en Formación Inicial, se establecen hipótesis de trabajo tentativas sobre *el aprendizaje de los Agentes Psicoeducativos mientras trabajan sobre violencias en escuelas*, vinculándolo a los cinco principios de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad en su Tercera Generación: 1.-Dos sistemas de actividad

CUADRO. Matriz de Profesionalización Psicoeducativa

Dimensiones y ejes de la Unidad de Análisis (Erasquin, Basualdo, 2006)

DIMENSION I: SITUACIÓN-PROBLEMA

- 1: De lo simple a lo complejo
- 2: De la descripción a la explicación del problema
- 3: De la inespecificidad a la especificidad de la Psicología Educativa y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema
- 4: Historización y mención de antecedentes históricos
- 5: Relaciones de causalidad.
- 6: Del realismo al perspectivismo
- 7: Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad

DIMENSION II: INTERVENCIÓN DEL PROFESIONAL

- 1: Quién/quiénes deciden la intervención
- 2: De lo simple a lo complejo en las acciones
- 3: Un agente o varios en la intervención
- 4: Objetivos de la intervención
- 5: Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales
- 6: Acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de los problemas
- 7: Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional
- 8: Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención

DIMENSION III: HERRAMIENTAS

- 1: Unicidad o multiplicidad de herramientas
- 2: Carácter genérico o específico de las herramientas

DIMENSION IV: RESULTADOS Y ATRIBUCIÓN DE CAUSAS DE ÉXITO O FRACASO

- 1: Resultados y atribución unívoca o múltiple
- 2: Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención

en interacción como mínima unidad de análisis; 2.- Multivocalidad y polifonía; 3.- Historicidad; 4.- Papel de las contradicciones en el cambio ; 5.- Ciclos de aprendizaje expansivo y transformación.

Resultados

1) Tres Figuras de Intervención. Las narrativas de los Agentes sitúan escenas de violencias en instituciones escolares públicas y privadas, en los niveles inicial, primario, secundario y superior. La Figura que denominamos **trabajo encapsulado** está compuesta por el 38 % de AP. En general, estos profesionales actúan solos, sin construir conjuntamente con otros actores sus intervenciones. El 35% menciona que la *decisión* está situada unilateralmente en el propio AP y el 33% *decide* la intervención teniendo en cuenta la opinión de otros agentes, pero sin construirla conjuntamente. Se menciona sólo la actuación del AP (26%), o bien la actuación del AP y otros agentes, sin construcción conjunta de la intervención (53%). Los sujetos dirigen sus acciones hacia un único objetivo (49%) y operan sobre sujetos individuales, tramas vinculares o dispositivos institucionales *sucesivamente considerados*, no articulados en simultáneo. Las *relaciones de causa-efecto* presentadas en las situaciones descriptas, son *unidireccionales*, ubicando una causa única del problema (38%). La *sobre-implicación* en el problema conlleva una pérdida de distancia y una disminución de la *disociación instrumental* necesaria para la intervención en relación al problema (53%). La *Figura de trabajo en equipo* conforma el 29% de AP de la muestra. Está conformada por agentes que integran equipos de trabajo institucional o dispositivos comunitarios que abordan la cuestión educativa y sus narraciones suelen estar descriptas en primera persona del plural, desde un *nosotros*. Incluyen en las intervenciones a otros agentes, con los que construyen conjuntamente el problema, la intervención y la decisión de llevarla a cabo (78,8% y 72,7% respectivamente). Las intervenciones operan sobre sujetos individuales, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales, simultáneamente considerados y articulados (45,5%). Los AP están implicados en el problema y la intervención, con distancia y objetividad en la actuación profesional (69,7%); una porción significativa de los AP denotan implicación, contextualización y pensamiento crítico, con apertura a alternativas (30,3%). En relación a la situación-problema, el 45,5% enfoca la multidireccionalidad entre causas y efectos; mientras que, en menor medida, la relación causal se enfoca como un encadenamiento recursivo (36,4%). Los agentes combinan en sus narrativas factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos (63,6%), sosteniendo la especificidad de la disciplina en la apertura a otras disciplinas (60,6%). El 69,7% narra una intervención enmarcada dentro del rol profesional, con alguna referencia al marco teórico o a modelos de trabajo del área psicoeducativa. Las herramientas son específicas del rol profesional y vinculadas a modelos de trabajo del campo de actuación (72,7%). Las intervenciones se caracterizan por su carácter institucional/societal. La *Figura de trabajo en consulta* conforma un 33% de la muestra. Intervienen a través de la *consulta de y con otros agentes*, teniendo en cuenta diferentes opiniones, problematizándolas, pero articulándose a ellas. El 52% sitúa la decisión en el agente, teniendo en cuenta la opinión de otros, y el 30% expresa que la decisión es construida y tomada por el agente conjuntamente con otros. El 58% actúa junto a otros agentes, sin construcción conjunta de la intervención y la decisión. En las narrativas se observan diferentes objetivos articulados (61%); y las acciones se dirigen a sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados (52%). En cuanto a la pertinencia/especificidad de sus intervenciones, formulan referencias al marco teórico o/y a modelos de trabajo en un determinado campo de actuación (75%), y en algunos casos la intervención es contrastada y articulada con la de otros agentes (19%). La implicación en la actuación profesional permite distancia y objetividad en la apreciación del problema y de

la intervención (72%) y en una significativa medida, implicación, contextualización y pensamiento crítico, incluyendo la apertura a posibles alternativas (25%). Las situaciones-problema son enfocadas desde la especificidad de la disciplina, con apertura a la articulación con otras disciplinas (78%). Denotan multidireccionalidad en la relación de causas y efecto/s (50%) y un porcentaje significativo (42 %) enfoca la relación causal como un encadenamiento recursivo; combinando en el recorte del problema factores subjetivos e interpersonales con conflictos intra e intersistémicos (81%). Las intervenciones se caracterizan por su proximidad con los docentes y las situaciones áulicas del cotidiano escolar.

2) Estructura de las Variables Consideradas: Análisis Factoriales. La aplicación empírica del análisis factorial exploratorio, en esta indagación, se propone identificar constructos o entidades subyacentes significativas, a través del estudio de la covariancia entre las respuestas de los *Agentes Psicoeducativos que abordan situaciones-problema de Violencias en Escuelas en contextos de intervención* agrupados en las tres *Figuras* delimitadas previamente mediante el análisis cualitativo. Los resultados de los análisis acuerdan en definir seis (6) factores en la *Figura Trabajo Encapsulado*, cinco (5) factores en la *Figura Trabajo en Equipo* y cinco (5) factores en la *Figura Trabajo en Consulta*.

a) Figura Trabajo Encapsulado. Los Agentes Psicoeducativos incluidos en esta Figura identifican cinco entidades claramente diferenciadas. El factor (1) **Enfoque del Agente Psicoeducativo de la Situación-Problema de Violencia en Escuelas**. Los Agentes Psicoeducativos organizan, en sus narrativas, el enfoque analítico de la situación-problema como *sistema representacional*, pero los diferentes aspectos de esa construcción hermenéutica no resultan articulados ni mediados, ni median a su vez en relación a la Intervención Profesional. El factor (2) **Orientación de la intervención profesional en relación a la hipótesis del problema**. La intervención, en sus diferentes aspectos, se orienta en función de la hipótesis del problema – especialmente hipótesis clínicas o psicopatológicas –; en la que los objetivos ordenan el uso de herramientas, - generalmente el objetivo es único y se vincula con la asistencia terapéutica a individuos descontextualizados de las situaciones educativas y las herramientas son clínicas -. El factor (3) **Interacción entre la decisión y la intervención**. Las acciones y las decisiones resultan articuladas entre sí, pero no organizan ni son organizadas, ni median ni son mediadas, ni orientan ni son orientadas por ningún otro aspecto. El factor (4) es **Resultados y atribuciones al problema y a la intervención**. El factor (5) **Orientación de la intervención y herramientas** tiene coherencia en torno a la utilización de herramientas orientadas hacia los objetivos de la intervención; El factor (6) **Implicación y distancia con el problema y la intervención**. El análisis de los Resultados y atribuciones no conforma entidad representacional alguna, en Trabajo Encapsulado, lo que resulta consistente con la sobre-implicación y pérdida de distancia hallada en las narrativas.

b) Figura Trabajo en Equipo. Los Agentes Psicoeducativos identifican cuatro entidades claramente diferenciadas. El factor (1) **Enfoque del Agente Psicoeducativo de la Situación-Problema de Violencia en Escuelas e Implicación con la intervención** articula el enfoque del problema con la implicación, compromiso y distanciamiento del agente en la intervención. El enfoque articula unidades de análisis sistémicas y dialécticas de tramas intersubjetivas y psicosociales, atravesadas por conflictos y dilemas éticos, y entrelaza tensiones entre diversas perspectivas del análisis de las situaciones en hipótesis explicativas. El factor (2) **Resultados y atribuciones mediados por las herramientas de la intervención** articula el análisis de los resultados y sus atribuciones con las herramientas utilizadas en la intervención. Los resultados y sus atribuciones en relación al problema y a la intervención están mediados por el tipo de herramientas utilizadas, vinculadas en esta Figura a la inter-disciplinariedad y la inter-agencialidad, la cooperación y comunicación reflexiva entre diferentes actores y decisores de los equipos de trabajo. El factor (3) **Complejidad de la intervención**

mediada por la articulación interdisciplinaria en el enfoque del problema, la complejidad de dimensiones y agencias de intervención está mediada por la articulación interdisciplinaria en el enfoque del problema. El factor (4), **Orientación de la intervención profesional** en torno a la dirección y los propósitos de la intervención. Los objetivos se hallan complejizados y entramados por la articulación en simultáneo de direcciones múltiples de la intervención, hacia sujetos individuales, tramas grupales y dispositivos institucionales. El factor (5) **Pertinencia con relación al problema y especificidad disciplinaria en la intervención** no conforma ninguna entidad representacional, lo que parece vinculado a la articulación interdisciplinaria dominante en la intervención, que podría restar especificidad y pertinencia en el enfoque institucional. **c) Figura Trabajo en Consulta.** Los Agentes Psicoeducativos incluidos en esta Figura identifican seis entidades claramente diferenciadas. El Factor (1) **Enfoque del problema y complejidad de las acciones de intervención** en torno a la complejidad de las acciones de intervención mediada por el enfoque del problema. El enfoque del problema en su complejidad y perspectivismo, con apertura a la articulación interdisciplinaria y multidireccionalidad causal con encadenamiento recursivo, ordena la articulación de actividades complejas en un entramado de dimensiones de intervención. El factor (2) **El problema situado en tramas intersubjetivas y psicosociales orienta la dirección y pertinencia de la intervención** en torno a unidades de análisis utilizadas en el enfoque del problema, que orientan la dirección y pertinencia de la intervención. Las acciones y decisiones no son unilaterales, sino construidas con otros agentes y actores educativos, y la implicación en compromiso y distanciamiento de los AP. El factor (3) **Resultados y atribuciones al problema y a la intervención.** El factor (4) **Acciones, decisiones e implicación del agente en la intervención** en torno a la articulación entre acciones, decisiones e implicación del agente con la intervención. Las unidades de análisis en el enfoque del problema son consistentes con la diversidad y el entramado de destinatarios de la intervención. El factor (5) **Herramientas utilizadas en la intervención.** El factor (6) **Historización y planteo del problema desde la especificidad de la disciplina y su articulación con otras disciplinas** articula historización y construcción desde la especificidad de la disciplina y su articulación con otras. La historización se vincula a la especificidad de la disciplina y su articulación con otras, especialmente con trabajo docente y dimensión pedagógica.

3) Historización del Sistema de Actividad y Desarrollo Estratégico de la Intervención: El problema de la historización y del sentido estratégico de la intervención se analiza a partir de los conceptos de Engeström et al. (1992) sobre la memoria y el olvido en las organizaciones (Erausquin et al., 2011b), que pueden enfocarse desde la diferencia entre *actividad* – que corresponde a un sistema social - y *acción* - con metas y desarrollos de un individuo -. Las estructuras temporales implicadas en la actividad y en las acciones son diferentes. Las acciones tienen principio y fin en la vida de un individuo y pueden describirse en pasos, anticipándose en su fin. La actividad, en cambio, no acaba cuando se alcanza una meta, y además, no depende de un solo individuo: su tiempo es recurrente y cíclico; tiene principio y fin, pero la escala temporal es bastante amplia como para hacer difícil a los individuos rastrear su principio y anticipar su final. Sostiene Engeström (op.cit., 1992) que en las organizaciones en las que trabajan las personas, la memoria *del sistema de actividad* tiende a fracturarse, desapareciendo las huellas del pasado de la actividad del sistema, tanto la que pudo haber causado el problema – condición de producción - como la que pudo haber intentado solucionarlo – intervención -, quedando en cambio registrado el pasado *del objeto de la actividad*, o sea del problema. Las dificultades de un alumno son historizadas a través de su legajo, o a través de la memoria de diferentes informantes, similar a lo que ocurre con las historias clínicas de los pacientes en los hospitales (Engeström, 1992). Resulta necesario *re-mediatizar* la memoria secundaria, recuperando el pasado del sistema de actividad, con la búsqueda de *ayudas externas*,

que aumenten el alcance histórico del propio pensamiento o percepción de un Agente Psicoeducativo – ayudas escritas u orales, que pueden brindar informantes clave; con diferentes niveles de explicitación, implicación, (in)visibilización -. Dicho proceso de historización resulta crucial para que el sistema de actividad aprenda de la experiencia sedimentada, se habiliten cambios y ciclos de expansión más allá de su reproducción. **Dos variables y cuatro grupos.** Retomando la vinculación de la historización con las alternativas estratégicas de la intervención, construimos 4 grupos en base a dos variables: a) la recuperación de las huellas del pasado del sistema de actividad en el que se inserta el trabajo de intervención de los agentes – el espacio de trabajo escolar - ; y b) la capacidad de co-construir un desarrollo estratégico de la intervención. Las estructuras sociales de la memoria y el olvido son modificables sobre todo si son sujetos colectivos los que emprenden la tarea de re-visibilización de la historia y reconquista del futuro. Definimos un desarrollo estratégico de la intervención psicoeducativa como aquel que puede dejar marcas en el dispositivo escolar, y que, apoyado en la desnaturalización y problematización, recupere fortalezas históricas y presentes, construyendo genuinas alternativas a las violencias escolares. Se han delimitado en los MMS de los 114 AP los siguientes grupos: 1, 2a, 2b y 3 . Sin representar una jerarquía de progreso o superación, por niveles o estadios, ni lógicas binarias, los números representan una secuencia de aparición, un orden genético-histórico. El grupo 1 es más representativo de un conjunto de acciones profesionales más antiguas en la construcción del rol psicoeducativo; los grupos 2a y 2b emergen desde dos tipos de prácticas e intencionalidades diferentes, pero contemporáneas, como producto de las contradicciones generadas por el grupo 1; y el grupo 3, en el que convergen frecuentemente quienes comenzaron por ser parte del 2a y el 2b, configura una articulación alternativa, emergente, en el proceso de hacerse cargo del pasado para construir futuro. El grupo 1 (38% de la muestra) está integrado por aquellos AP que no presentan en sus narrativas la historización del sistema de actividad, ni tampoco un planteo estratégico de la intervención, más allá de su objeto inicial, y por lo tanto, no dejan marcas en el sistema, para el aprendizaje a través de la memoria de la experiencia colectiva. Los modos de historización se corresponden con lo que Engeström (op.cit.) denominó acciones primarias del recuerdo: buscan recuperar las huellas de la memoria del problema objeto de la actividad, sin inscribirlo en la trama de interacciones institucionales del sistema de actividad en el que se inserta el trabajo del agente. Se indaga sobre la problemática de un sujeto individual y/o su grupo familiar, o su contexto social, pero no sobre el contexto escolar en su propia historia en relación al problema, sin involucrar en tal recorte histórico las tramas relacionales propias de la escuela y sus implicancias. Ejemplo: *“Llamé a su familia y conversé con su madre. En esta cita descubrí que es un chico cariñoso, consentido por su familia y mantiene una relación cordial con la madre y la hermana. Es una familia de padres separados cuyo padre está ausente. El tema de la separación de sus padres parecía ser normal para él, decía no afectarle y manifestaba por el contrario que había sido la mejor decisión que sus padres habían podido tomar. No tenía buena relación con el padre que era autoritario, le exigía y le imponía límites. Le pedí a la madre que asistiera periódicamente a sesiones terapéuticas pero no regresó, el padre nunca asistió a una sola sesión.”* Establecimos una subdivisión en el grupo 2; entre el grupo 2-a, (26% de la muestra), conformado por AP cuyos relatos muestran indicios del trabajo de recuperación de la memoria del sistema de actividad escolar, pero no presentan un desarrollo estratégico de la intervención; y el grupo 2-b, (14% de la muestra), conformado por AP cuyos relatos no muestran indicios de historización del sistema de actividad, pero sí estrategias para intervenir dejando marca en el sistema de actividad para el aprendizaje colectivo. En el grupo 2-a, se destaca la posibilidad, de los AP, de construir una historización conforme a las acciones secundarias del recuerdo (Engeström, op.cit.), incluyendo la recuperación

de la memoria de la trama de interacciones escolares que produjeron el problema o intervinieron sobre el mismo. Ejemplo: *"Hubo un planteo del equipo directivo hacia el plantel docente y equipo de orientación escolar de cierta "ineficiencia" en las intervenciones (...) A partir de ahí directivos acuerdan posibles intervenciones, desacreditando toda posibilidad de intercambio y reflexión entre los distintos actores institucionales. La situación se da al inicio del ciclo escolar generando malestar en las relaciones interpersonales (...) Los elementos más significativos son: falta de comunicación directa de los supervisores con los equipos técnicos. Desacreditación de los saberes sin circulación de la palabra en cuanto a motivo y causa del planteo. La historia del problema: diferencias de abordaje entre supervisores y equipos/ ausencia de supervisión concreta en situaciones puntuales. Falta de intercambio y orientación/ Ausencia de encuadre de trabajo/ Crítica destructiva hacia distintas estrategias implementadas en distintas situaciones sin lugar de escucha. Se intenta tomar distancia y analizar distintos factores realizando una revisión crítica de la situación a pesar de la violencia que se siente frente al planteo"*. Se problematizan críticamente los tratamientos previos al problema, las respuestas de otros actores y las configuraciones institucionales, pero se actúa sobre el problema en tiempo presente, sin diseñar o impulsar cambios a largo plazo en los sistemas de actividad. En el grupo 2-b, si bien las huellas de la memoria del sistema de actividad no aparecen en el modo de historizar el problema, las intervenciones dejan marcas a futuro e incorporan la problematización crítica de los sistemas de actividad instituidos en un planteo estratégico de la intervención. Ejemplo: *"A mediados del 2007 se registraron problemas de conducta o de relación, que impedían que la actividad de apoyo escolar se concretara. (...) Se constituyó un equipo docente (profesora a cargo del curso –tutora-, jefe del Dto. –Antropólogo-, y yo psicóloga y docente de la asignatura en otro proyecto) para abordar la situación. Se realizó observación en el comedor. Hubo reuniones con los agentes sociales encargados del comedor para tratar de redefinir la tarea, reuniones entre el equipo docente, y del equipo docente con los estudiantes para promover la participación. También se promovieron reuniones de los agentes sociales con los niños asistentes al comedor"*. Finalmente, el grupo 3, (22% de la muestra) incluye a los AP que pudieron desplegar ambos procesos: historización del sistema de actividad y abordaje estratégico de la intervención dejando marca en el sistema. Las intervenciones se despliegan en las dimensiones pasado-presente y futuro sobre el sistema de actividad. Producen movimientos en los dispositivos de trabajo, crean proyectos, dejan huellas en las instituciones, a la vez que recuperan errores y aciertos del pasado, desde una lógica de implicación y co-responsabilidad. Otras veces, el pensamiento crítico y la reflexión en un segundo tiempo sobre la intervención realizada, construye planteos que apuntan a estrategias conjuntas como alternativas a lo naturalizado en un primer tiempo. Ejemplo: *"El año anterior Juan había causado preocupación en los docentes y la conducción y malestar en los padres de sus compañeros (...) molestaba, agredía, gritaba. El maestro de apoyo de ese año hizo público a los docentes el diagnóstico de Juan (TGD). Su comentario sobre las pocas posibilidades del nene de continuar quedó muy anclado en algunos docentes. Cuando tomo el cargo me encuentro con la repercusión de lo sucedido el año anterior (...)" "Las estrategias se orientaron en dos direcciones: por un lado lo que implicaba acompañar y trabajar directamente con Juan (...) por otro lado, con los docentes de la escuela. Se conversó sobre qué indica un diagnóstico de TGD y cómo se puede trabajar lo escolar. (...) Se señaló la necesidad de realizar adecuaciones de acceso a los contenidos escolares: evitar consignas dobles; en vez de una evaluación extensa repartirla en mini-evaluaciones (...) Se trabajó con el grupo a partir del cuento "El club de los perfectos" las diferencias que todos tenemos; se incluyó a Juan en un grupito para trabajos grupales, en la escuela y fuera de la escuela. (...) En la clase de música el profesor manifestó su imposibilidad de integrarlo, y se acordó desplazar una estereotipia recurrente en Juan, golpear*

con el lápiz la mesa, ofreciéndole cambio de instrumento (...) Juan pudo así participar sorprendiendo a sus compañeros, que lo felicitaron. Las intervenciones fueron pensadas en conjunto con todos los agentes: docente de grado, curriculares, conducción y yo como docente integradora." Luego de diferenciar estos 4 grupos (Erausquin et al., 2011b) nos preguntamos si el tema de la *historización estratégica y sus fracturas* se articula con las diferentes *Figuras de intervención* construidas en base al análisis de acciones y enfoques de situaciones-problema de violencias en escuelas. En la *Figura de Trabajo Encapsulado*, el 81% no desarrolla recuperación del pasado del sistema de actividad, ni plantea acciones estratégicas a largo plazo sobre el sistema (grupo 1) y el 19% re-mediatiza alguna memoria del sistema de actividad sin enfoque estratégico de la intervención sobre el sistema (grupo 2a). En esta Figura no hay AP de los grupos 2b y 3. En la *Figura de Trabajo en Consulta*, el 42 % recupera la historia del sistema de actividad, con acciones indagatorias de *lo ya hecho*, más allá de las *acciones primarias del recuerdo* (grupo 2a); el 32%, además de lo anterior, construye intervenciones que dejan marcas y problematizan críticamente las tramas del dispositivo en su proyección futura (grupo 3); el 13% no desarrolla historización del sistema, pero deja marcas en él a través de la intervención estratégica (grupo 2b) y el 13% no presenta historización del sistema ni enfoque estratégico de la intervención sobre el mismo (grupo 1). En la *Figura de Trabajo en Equipo*, el 40% incluye, además de la intervención estratégica, la historia del sistema de actividad, de los modos de hacer en el pasado y los abordajes previos del problema (grupo 3); el 33% presenta instrumentos conceptuales y metodológicos para la toma de decisiones, elaborando acciones complejas interrelacionadas en una *intervención que deja marca en el sistema* (grupo 2b); el 18 % recupera las huellas del pasado del sistema sin proyectarse en la intervención con enfoque estratégico (grupo 2a); el 9% no presenta ni historización del sistema ni enfoque estratégico de la intervención (grupo 1).

4) Formas de Manifestación y Génesis de Violencias. El 21% de la muestra localiza la *génesis* del problema en el **Contexto Extra-escolar** – aunque se presenten manifestaciones o efectos de violencia en la escuela -. Frecuentemente, sitúa el origen del problema en *las familias*, con situaciones de maltrato físico y sexual, rupturas y fragmentación de roles parentales y abandono de funciones. Se incluyen violencias como producto de patologías individuales, problemas de conducta y fracasos, como obstaculización subjetiva en la tarea pedagógica, a partir de situación familiar. Otra forma menos frecuente de localización en Contexto Extra-escolar percibe la violencia en la escuela como "*social*", centrándose en las consecuencias de desigualdades sociales y económicas, en contextos de pobreza y vulnerabilidad en los que se advierte el deterioro de pautas de conducta, transgresión de normas y violencia física. Pero ubican *lo social* desde perspectivas que no habilitan herramientas de abordaje para los AP escolares, ni consideran relaciones posibles con propósitos y acciones pedagógica: lo externo es productor del conflicto, pero el sistema de actividad escolar no es incorporado como problema ni como parte de la trama, sino como demanda de intervención. El 57% de los agentes psicoeducativos sitúa la *génesis* de las escenas de violencia en el **Contexto Intra-escolar**. Las violencias son percibidas como generadas, o reproducidas por el dispositivo escolar, implicando normativas y contradicciones institucionales, acciones y omisiones de la escuela ante problemas sociales, y funciones o decisiones de autoridades o docentes. El 22 % de la muestra sitúa en sus relatos la *génesis* de las situaciones-problema de violencias en un **Entramado entre lo Extra-escolar y lo Intra-escolar**. En esas narrativas, se advierte el carácter reproductivo de las violencias, que resulta de su cualidad relacional y su encadenamiento recursivo, y abordan la articulación de actividades complejas en diferentes dimensiones de intervención, para "*metabolizar la violencia en el acto pedagógico*" (Meirieu, 2008). Las formas de *entramado sistémico* – en cuanto a *génesis* de problemas e intervenciones – correlacionan significativamente con las narrativas de

los AP del tipo 3 en la clasificación desarrollada sobre la *historización* (Erausquin et al., 2012), y representan la máxima posibilidad del desarrollo estratégico; las formas que sitúan la génesis de violencias en lo *extra-escolar* correlacionan significativamente con las narrativas de los AP del tipo 1, con historizaciones centradas en el individuo, su familia y el contexto exterior y una intervención – clínica individual – que no alcanza a dejar marca en el sistema de actividad escolar. En cuanto a las *figuras de intervención*, (Erausquin et al., 2011^a), las formas de *entramado o entretejido* (Cazden, 2010), fuerte y débil, correlacionan con las figuras de *trabajo en equipo* y *trabajo en consulta*, mientras las formas del *contexto extra-escolar* correlacionan con el *trabajo encapsulado*, presentándose mayor dispersión en correlación estadística de las formas del *contexto intra-escolar* con las tres figuras de intervención.

Discusion con Apertura de Líneas de Indagación

A partir de los trabajos realizados (Erausquin et al., 2009, 2010, 2011ayb) y comprobando la fertilidad de la Teoría de la Actividad en relación a los análisis de problemas e intervenciones en violencias en escuelas, anticipamos el interés en explorar el *aprendizaje* de los Agentes Profesionales *mientras trabajan* en Sistemas de Actividad: *quiénes son los sujetos del aprendizaje, qué aprenden, cómo y por qué*, articulando las preguntas con los cinco principios de la Teoría de la Actividad, como lo hizo Engestrom en el trabajo en el que presenta a la Tercera Generación (2001): 1.- Dos sistemas de actividad en interacción como mínima unidad de análisis; 2.- Multivocalidad y polifonía; 3.- Historicidad; 4.- Papel de las contradicciones en el cambio; 5.- Ciclos de aprendizaje expansivo y transformación. **¿Quiénes son los sujetos del aprendizaje?** En una exploración cualitativa, ensayamos la hipótesis de trabajo – para profundizar su exploración y puesta a prueba a través de entrevistas en profundidad, grupos focales y observaciones de campo – de que los Agentes Psicoeducativos no se perciben a sí mismos habitualmente como “sujetos de aprendizaje”; la matriz internalizada del aprendizaje escolar – asociado a teoría del déficit y recipientes a llenar – los centra en considerar sólo a niños y adolescentes escolarizados como sujetos de aprendizaje; para ellos, los psicólogos – pero también los docentes – tienen concepciones arraigadas en su formación profesional, pero no aprenden, con lo cual es escasa o dificultosa la direccionalidad de su intervención hacia sí mismos, hacia colegas profesionales de otras disciplinas – como los docentes –, o hacia el mismo sistema de actividad. Esto tiene diferencias muy pronunciadas entre las Tres Figuras, ya que los AP de Trabajo Encapsulado, centrados en el niño y su ambiente extra-escolar, sólo perciben su potencialidad de dejar alguna marca en esa subjetividad en desarrollo, y no en su interacción con otras agencias, que es escasa. Así, la sobre-implicación de la “soledad de intervención” los lleva a auto-marginarse de la corriente de posibles cambios, o relaciones entre los sistemas de actividad – familia y escuela, por ejemplo -. La consideración de diferentes perspectivas en el análisis de los problemas no aparece – si se consideran diferentes perspectivas, se las trata como concepciones o baluartes inexpugnables –; la historicidad es la de una “historia clínica” del desarrollo del niño en un cierto ambiente familiar o social; las contradicciones se enquistan y nadie se apropia de ellas como conflicto, sino como tensión con malestar y stress; la reproducción del sistema parece garantizada, porque ni siquiera es concebido el cambio. En Figuras del Trabajo en Equipo y del Trabajo en Consulta, por su arraigo en la co-construcción en la diversidad de perspectivas sobre los problemas, diversidad de tradiciones disciplinarias o de agencias, la posibilidad de percibirse como sujetos de aprendizaje, de percibir a los otros – niños y jóvenes, docentes, directivos, otros agentes de intervención – como sujetos de cambio es mayor, centrados más en el trabajo institucional los primeros y en el trabajo día a día con la demanda del docente los

segundos. Revisando *la Matriz de Análisis Complejo* (Engestrom, 2001), en relación a la pregunta por los “sujetos de aprendizaje”, en la THCA el sujeto del aprendizaje y del cambio estratégico, el que recupera la memoria social y la potencia en la intervención sobre artefactos y dispositivos de un sistema, en interrelación con otros sistemas de actividad – como la escuela, en relación a la familia, las organizaciones sociales del “territorio social” – es un sujeto colectivo. Pero, como sostiene Engestrom, no hallamos al sujeto colectivo esperándonos en ninguna esquina: es el fruto de la construcción de pequeñas tramas de interacciones entre agentes y actores de un mismo y de diferentes sistemas el que va generando un proceso en red. Dicho proceso va modificando al objeto y al motivo de la actividad, atravesando las contradicciones como motor de cambio y las diferencias como oportunidad para el enriquecimiento en la apropiación recíproca. ¿Por qué aprenden los AP mientras trabajan? La teoría del *aprendizaje situado* (Lave, 1991, Rogoff, 1997) considera que los sujetos aprenden por su participación en prácticas sociales valoradas por la cultura. Pero ello parece concebible en los novatos, y los otros, los expertos, ¿gracias a qué, con qué motivación, hacen el esfuerzo – pagan el costo narcisístico – de aprender? Viene a cuento la *teoría de los tres cuartos* de Chaiklin y Hedegaard (2010), afín al *giro relacional en la experticia* (Edwards, 2010), ambas conceptualizaciones articulables con los denominados *giros contextualistas en la concepción del aprendizaje* (Pintrich, 1994, Baquero, 2002). En toda experticia de un dominio, sostiene el enfoque socio-cultural contemporáneo de esos autores, tiene que haber un *cuarto restante*, una genuina sensación de no saber, de ir a buscar en el otro alguna respuesta a lo que permanece como pregunta, una sensación de incompletud que movilice la trama hacia las perspectivas diferentes, en la construcción de nuevas polifonías. ¿Y cómo se logra? Engestrom (2001), en su trabajo, apuntó a volver activas las contradicciones, para que las mismas no permanezcan enquistadas, escindidos sus polos, sin promover ningún ajuste, cambio, negociación entre actores y agencias. Se trata de las contradicciones al interior de un sistema – entre el objeto declarado de la actividad, por un lado, afín con la intención de los sujetos agentes, y por el otro, las normas, la división del trabajo y/o los artefactos o instrumentos de mediación -, que permanecen enquistadas, pero también, y fundamentalmente, las que existen entre los objetos y motivos de los diferentes sistemas de actividad – familia y escuela, por ejemplo -; siendo la interacción entre éstas la que porta potencialidad de “desnudar” las primeras. Como afirma Engestrom (1987) *quienes aprenden tienen que aprender lo que aun no está, lo que entre ellos construirán mientras lo aprenden...* Las contradicciones son a su vez las que existen entre lo que hay – en uno y otro sistema de actividad – y lo que tiene que advenir, en la construcción colectiva, que sólo podemos imaginar, crear. Es lo que llama la única respuesta al *doble vínculo* (Bateson, 1972, en Engestrom, 2001) que, de combinarse con la *implicación* del Agente Profesional, en tanto individuo aislado, sólo puede desembocar en su expulsión o marginación del sistema, en el stress o la enfermedad. ¿Qué están aprendiendo? Dice Engestrom, a “atar nudos”, algunos los consideran también “nodos” (el término es *knotworking*), de modo de captar un nuevo patrón de actividad, atando nudos con otros, de saberes, creencias y experiencias entramadas, a partir de un germen de cambio en la actividad del sistema y del inter-sistema: por ejemplo, un proyecto educativo en el que participen docentes, directivos, agentes psicoeducativos, familias, niños o adolescentes escolarizados. La historización de lo que se ha venido haciendo en cada sistema de actividad – para generar el problema o para intervenir sobre él – es imprescindible para decidirse a cambiarlo, trabajar con los viejos y nuevos conceptos, *cruzar fronteras* entre sistemas y también hacerlo entre lo viejo y lo nuevo en la modificación del objeto de la actividad . ¿Cómo aprenden? Un aspecto fundamental es el movimiento de problematizar la práctica standardizada, la propia y la de los otros, revisando, no sólo el objeto, sino el *guión*, lo prescripto, lo que ordena y da seguridad, lo (in)

visible y naturalizado, si no lo interrogamos. Es crucial habilitar espacios para la discusión entre los agentes de los sistemas de actividad, en los que puedan genuinamente escucharse e interpelarse diferentes voces. Sólo una estructura de inter-agencialidad de *comunicación reflexiva* (Engestrom, 1997), de *reflexión sobre la práctica* (Schon, 1998), capaz de problematizar las interacciones, el objeto de la actividad y el guión - libreto de normas explícitas e implícitas y procedimientos, que disciplina y ordena al normalizar -, puede promover *aprendizaje expansivo*. Esta parte del proceso es costosa y difícil y no la alcanzan demasiados sujetos colectivos: requiere modelar nuevos patrones de actividad, concebir nuevos objetos y motivos, poner a prueba, consolidar, reflexionar: es la *externalización, que deja marca en el sistema*. Curiosamente, Engestrom afirmaba, ya en 1987, que el estudio de la "externalización" era deuda pendiente de la Psicología. Que después de una Psicología de la Modernidad centrada en la internalización, en el mundo interno, nos debíamos a nosotros mismos la conceptualización de un sujeto - colectivo - transformador, capaz del cambio de y entre los sistemas de actividad.

Conclusiones

Engestrom concluye, en el trabajo mencionado anteriormente (2001), que pensamos desarrollo y aprendizaje siempre desde la dimensión vertical - hacia los conceptos, hacia la abstracción, hacia la ciencia -, y que sin desarmar por completo esa dimensión del desarrollo - también es necesaria -, tenemos que empezar a pensar aprendizaje y desarrollo en una dimensión horizontal o lateral - entre sistemas, entre agencias, entre sujetos, atando nudos, cruzando fronteras -. Recuerda (Engestrom, 2001) que el propio Vygotsky nos invita a hacerlo cuando sostiene que los *conceptos verdaderos* son aquellos que articulan los cotidianos y los científicos, la línea ascendente con la línea descendente - sin esa intersección, los conceptos científicos se tornan formalismo vacío y los cotidianos se apegan a la inmediatez -. También lo ha afirmado con relación al sentido y el significado: sin el segundo, no somos parte de una cultura, sin el primero, no somos fieles a nuestra experiencia personal-situacional. La participación de profesionales en el análisis y solución de problemas complejos, en contextos que los interpelan, es crucial en su aprendizaje. En ese sentido, el *Instrumento de Reflexión* - que es un nuevo nombre para el Cuestionario original, que surge de la apropiación de los Agentes Psicoeducativos de su sentido en los espacios formativos de Posgrado -, opera como un dispositivo de problematización de la experiencia, en tanto herramienta útil en *contexto de práctica, de descubrimiento y de crítica que el enfoque sociocultural del aprendizaje expansivo postula articulable con el protagonismo de los actores*. (Engestrom, 1991:256). Recordemos, con D. Schon (1998), que los problemas que enfrentan en la práctica las profesiones en el mundo contemporáneo son complejos, de límites borrosos, inestables, inmersos en multitud de relaciones, de carácter único y singular y atravesados por conflictos y dilemas éticos. Tal es el caso de las *Situaciones-Problemas de violencia en escuelas*, cuyo abordaje no es una aplicación mecánica a la práctica de algo que ya se conoce de antemano desde la teoría, sino un desafío a la imaginación a través de construcciones tentativas y reflexión compartida.

Referencias

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. p. 57-75. México.

- Blaya, C.(2010) "Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas". En *Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc, 2010. p. 17-40.
- Bur, R., Erasquin 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.
- 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.
- Chaiklin S. y Hedegaard M. (2010) "Supporting Child and School: a Development and Practice-Centered Approach for Professional Practice and Research", en Daniels H. Hedegaard and Contributors (eds.) *Vygotsky and Special Needs Education*. Londres: Continuum International Publishing.
- Daniels, H. (2003) *Vigotsky y la pedagogía*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- Edwards A. (2010) *Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise*. London: Springer. Vol. III.
- 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. Brown K., Engeström R. y Koistinen K. (1992) "El olvido organizacional: memoria y olvido en las organizaciones" en Middleton D. y Edwards D. (comps.,1992) *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Buenos Aires: Paidós.
- 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, 1997
- Engeström Y. (2001) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No.1, 2001.
- Erasquin 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.
- Erasquin 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.
- Erasquin, 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.
- Erasquin 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 Educativa". Publicado en *Anuario XVIII de Investigaciones de Psicología*. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Publicado noviembre 2011. 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*, Secretaría de Investigaciones de Facultad de Psicología UBA. Publicado en *Memorias de las XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores del Mercosur*. ISSN.0329.5885.
- Kaplan, C. (2006) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology*
- 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
- 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. (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.

Percepción de la Violencia en Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal, México

Juan Manuel Sánchez, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Pedagógica Nacional, México

Resumen

La investigación que desarrollamos en la actualidad¹, corresponde a un modelo de indagación de corte Histórico-Cultural, colocando el énfasis en la comprensión de los procesos que influyen, apoyan, co-construyen o potencializan situaciones de violencia. Se presentan los avances de indagatorias desarrolladas por un equipo de investigadores en una escuela secundaria de la zona sur del Distrito Federal (México). Se da cuenta de las construcciones sociales con base en modelos de "cartografía social", de los procesos de fosilización, de rituales y principios que "dominan" dentro del contexto escolar y de cómo dichas significaciones y sentidos se encuentran atravesados por las representaciones sociales de la comunidad en la que está situada la escuela.

Abstract

The research we currently develop is situated in the Cultural-historical model, we emphasis the understanding of the processes that influence, support, co-construct or potentiate violence. We display the results of the research team investigations at a high school in south of Mexico City (Mexico). We present the social constructions by a model based on "social mapping", fossilization processes, rituals and principles that "dominate" in school context and how these meanings and senses are crossed by social representations of the community in which the school is located.

Introducción

"y si los datos no nos acompañan, peor para los datos".

Nelson Rodríguez

En las tres últimas décadas hemos sido testigos de una preocupación creciente sobre los eventos de violencia que se presentan dentro de las instituciones escolares, las investigaciones que se han desarrollado a lo largo de este tiempo, han dado cuenta de una serie de características, clasificaciones y descripciones de los eventos de violencia que se presentan en escuelas de diversas partes del mundo y principalmente de los países Europeos. (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001).

Dicha preocupación sobre las situaciones de violencia dentro de los espacios escolares se suma al incremento de la violencia social que en muchos de los países se ha presentado, particularmente en nuestro país (México), dicho incremento ha sido considerable, los índices de la misma se muestran en su crudeza cotidianamente en las páginas de los diarios y en los noticieros televisivos.

Las calles de varias de las ciudades más importantes de nuestro país se muestran con imágenes de personas asesinadas, cierre de avenidas principales, ataque a centros de esparcimiento social o capturas de delincuentes en diversas regiones del territorio Nacional.

1 Percepción social de los actores educativos sobre la violencia escolar en cuatro comunidades de Educación Básica de nuestro país (México). Dicha investigación pertenece a los proyectos aprobados de la CONVOCATORIASEP/SEB-CONACYT 2011-1 FONDO SEP-CONACYT I0017.

La escuela como parte del entramado cultural e institucional, no ha quedado exenta de esta situación, y aunado a las situaciones de violencia que en ella se expresan, en los últimos años se han “infiltrado” a sus aulas y recintos institucionales, situaciones de extrema complejidad, que van desde la introducción de armas por parte de alumnos de diversos ciclos escolares en educación básica, hasta las reacciones de padres o vecinos de la comunidad agrediendo a otros padres o profesores en “defensa de los intereses de sus hijos”. Situaciones muestra que nos dan indicadores de la complejidad del fenómeno, pero también de la necesidad de mirar al mismo con cautela, pues es evidente que desde los marcos, normas y reglas institucionales se potencializan situaciones de conflicto dentro de los contextos escolares, así como las propias situaciones de violencia social, impactan el entramado relacional dentro de dichos contextos.

Por lo pronto lo que se observa dentro de las instituciones escolares son situaciones de incertidumbre y ansiedad en los docentes, alumnos y directivos, quienes no saben cómo enfrentar los eventos de violencia que de continuo van observando dentro de sus escuelas.

Miremos un poco el panorama que se nos presenta y algunos elementos referentes a las caracterizaciones que la investigación ha arrojado:

En lo referente al maltrato y abuso en las escuelas, en la matrícula que corresponde al ciclo escolar 1999-2000 sólo se tenían doce casos reportados de una población estudiantil de 1, 533,549, mientras que en el ciclo 2003-2004, las denuncias se incrementaron hasta 482 en una población menor de 1, 464,908. En la clasificación de los informes atendidos, predomina la denuncia por maltrato físico (Ortega, Ramírez y Castelán, 2005).

En México, de acuerdo con el estudio señalado en torno al Maltrato e Intimidación entre compañeros y compañeras, elaborado por la Secretaria de Educación del D. F. y la Universidad Intercontinental, la violencia verbal (39%) y la física (32%) son los más constantes en el baño y el salón de clases sin maestro, siendo estos los principales escenarios (Ortega, Ramírez y Castelán, 2005).

La violencia en las escuelas puede tener consecuencias negativas en la personalidad de las víctimas y de los agresores e incluso de los testigos, sin embargo, la mayoría lo considera algo “normal” o “común”, por ejemplo, el 69% de los menores encuestados consideró que la principal razón del maltrato es bromear o divertirse y creen que los agresores “gozan” de molestar a los demás.

Aunque se sabe que el comportamiento antisocial en los centros puede estar determinado por variables sociales y familiares ajenas a la escuela, también existen variables internas al propio centro educativo que parecen estar positivamente relacionadas con la mayor o menor aparición de fenómenos de comportamiento antisocial. En relación a las variables ajenas a la escuela y acerca de cómo influyen, se relacionan o hasta causan la violencia escolar, Ortega y Del Rey (2003) señalan lo siguiente:

- Violencia derivada de la organización social, donde la violencia escolar sería consecuencia de la participación de los estudiantes quienes filtran la violencia estructural, presente en el conjunto de nuestra sociedad.
- La violencia omnipresente en los medios de comunicación social, a la que los alumnos están expuestos durante muchas horas diarias, así como el consumo de películas de acción y terror por parte de los estudiantes se unen a la violencia en las escuelas, encontrando así una relación.
- Los modelos violentos que los estudiantes observan, viven y aprenden en su propia familia y en su más inmediato entorno socio comunitario. En este conjunto de variables habría que incluir de forma explícita la influencia del grupo de iguales.
- La violencia que los alumnos sufren dentro de sus familias y en su entorno comunitario.

Por su parte Martínez-Otero (2005), propone 5 dimensiones que considera importantes como potencializadores del fenómeno de la violencia dentro de los escenarios escolares:

1. Sociales/ambientales
2. Relacionales
3. Escolares
4. Familiares
5. Personales

Si bien las clasificaciones pueden diferir en el foco y grado o magnitud donde colocan el lente explicativo del fenómeno, lo cierto es que este se encuentra a discusión y las formas de indagación que utilicemos nos permitirán o no una comprensión clara de lo que hoy denominamos la violencia escolar.

En una búsqueda de acercarnos poco a poco a las manifestaciones que dentro del espacio escolar se presentan de violencia podemos recuperar de acuerdo a Lyznicki (2004), las características y clasificaciones de los diferentes actores que interpretan roles distintivos en las instituciones escolares:

- El agresor es principalmente un varón que puede actuar solo o en grupo.
- La violencia, sobre todo en los escenarios de educación secundaria, se incrementa hacia las mujeres y por las mujeres.
- Las víctimas se reparten por igual entre hombres y mujeres.
- Los niños tienden más a formas de abuso físico y las niñas al maltrato verbal o de exclusión.
- La violencia física es más frecuente en la educación primaria.
- El maltrato verbal es más frecuente, seguido del físico y en tercer lugar del social.
- El acoso sexual y las amenazas con armas son muy poco frecuentes en todos los estudios.
- El lugar donde ocurre el maltrato es mayoritariamente la escuela, siendo en el nivel de educación primaria, más frecuentemente el patio y en los del nivel secundaria, las aulas y los pasillos.
- La mayoría de los actos son realizados por compañeros del mismo curso o grupo y con menor frecuencia por alguno de edad ligeramente superior.

Las caracterizaciones e indicadores que se presentan en la actualidad representan apenas un acercamiento al fenómeno, ya que la discusión dentro de los espacios escolares y por los mismos investigadores educativos, aún se encuentran en su fase inicial; pues al igual que numerosos fenómenos sociales, los aspectos morales que intervienen en su apreciación parecen no permitirnos objetivar de manera clara dicha situación. Y sobre todo, comprender las consecuencias que las conductas violentas tienen con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y el desempeño propio de los docentes.

Como cualquier elemento de investigación que confiera valoraciones morales, la violencia escolar, se diluye en conceptualizaciones y explicaciones desde enfoques, modelos y teorías que tratan de explicarla (Ortega y Mora-Merchán, 1997; Moreno, J., 1998; Furlan, A. 2005).

Otra de las complejidades a las que nos enfrentamos a la hora de abordar el fenómeno es que el mismo se convertido en un espacio "común", para los diversos actores, palabras como bullying, acoso escolar, violencia entre iguales, agresión psicológica, víctimas y victimarios, etc., se han convertido en el lenguaje cotidiano de aulas y pasillos educativos, por no decir de las imágenes de los telediarios o de las revistas de nota roja en nuestro país (Ortega, Ramírez y Castellán, 2005).

Si bien el tema ha sido elemento a debate y discusión dentro de los organismos internacionales, como la ONU y sus agencias especializadas como son la Organización Mundial de la Salud (OMS),

el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la propia Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO), las dificultades de su comprensión se manifiestan en lo que señala varios autores y que se sintetiza en el documento del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2007), denominado: "Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas para la salud en escuelas primarias y secundarias de México", donde se señalan como elementos que complejizan la comprensión de la violencia escolar los siguientes:

"La imprecisión del lenguaje, porque dentro de la misma categoría se incluye desde un insulto que puede ser una falta leve de indisciplina, hasta los actos de vandalismo o agresión física con armas.

El significado cultural que otorgan los diferentes grupos sociales a los mismos o similares actos; de tal manera, en algunos contextos ciertas acciones pueden ser juzgadas como intimidatorias y que atentan contra los derechos personales, mientras que en otros no son vistas así.

El reconocimiento cada vez más abierto de la presencia de situaciones en la escuela como el consumo de drogas, el pandillerismo, el acoso sexual, etcétera, lo que obliga ampliar el concepto, pues tradicionalmente hacía referencia al uso de la fuerza y las amenazas contra los alumnos principalmente, y en menor grado también hacia los docentes". (INEE, 2007, p. 24).

Diversos investigadores (Chaiklin y Lave, 2001; Lave, 1997; Fuher, 2001; Bruner, 2003; Wells, 2001; Wenger, 2001; Elboj y col., 2005; Gisper y Onrubia, 1997; Labarrere, 1998^a; 1998^b), coinciden en que en las últimas décadas se han sucedido cambios vertiginosos en el avance del conocimiento, su gestión, difusión y la propia comprensión de los procesos para su adquisición. A la par, muestran su preocupación porque la escuela, la institución que formará a los nuevos integrantes de la sociedad para que aporten y den solución a las necesidades de su comunidad, no ha logrado transformarse para estar a la altura de dichos cambios, y porque en la misma se observa un rezago grave en correspondencia con los avances en muchas otras instituciones sociales.

En este entramado de cambios, transformaciones y mutaciones, se encuentra la tarea de comprender el fenómeno de la violencia dentro de las escuelas, pues sí bien las investigaciones de las que se da cuenta muestran elementos contundentes del creciente incremento de la violencia principalmente entre los alumnos, con participación diferida de los docentes o de las propias situaciones de los espacios escolares, consideramos que poco se retoman los elementos culturales, contextuales y situacionales de las poblaciones estudiadas, miramos dentro de los trabajos pocos elementos referidos a los cambios o transformaciones sociales; nulos elementos de referencia sobre el papel de la escuela, sus rituales, usos y costumbres y la influencia de estos en los mecanismos relacionales, potencializadores o amortiguadores de situaciones de violencia.

"es necesario desplazar la mirada desde los sujetos hacia los sistemas de interacción y actividad humana. Las instituciones en las que los agentes desarrollan las prácticas son sistemas de actividad colectivos, que no pueden ser reducidos a una mera sumatoria de acciones individuales. Tampoco son homogéneos, ya que se componen de una multitud de voces o puntos de vista, con frecuencia dispares, y contienen siempre sedimentos de modos históricos anteriores" (Bur, 2009, cit., en Erausquin, 2011, p. 3).

Consideramos que retomar algunos de los elementos que señala Ortega, Del Rey y Mora-Merchán (2001), pueden apoyar dichas comprensiones:

- Estamos ante un fenómeno complejo de naturaleza psicosocial con un alto alcance para la educación.
- Que existe un componente subjetivo e intersubjetivo muy poderoso porque no es fácil objetivar hasta qué punto la violencia que sobre ella siente la víctima es intencionalmente

causada por su agresor o no. Igualmente no todo agresor o grupo de agresores tiene plena conciencia de su intencionalidad de dañar a otro.

- Que se trata de un fenómeno educativo porque compromete las finalidades y los procesos de enseñanza y aprendizaje a su nivel más básico.

Como observamos la discusión e indagación del fenómeno se encuentra abierta, aun podemos decir mucho más, desde miradas conceptuales diversas, consideramos que podemos avanzar en su comprensión y por ende en los programas de innovación e intervención que tengan impactos contundentes en nuestros centros escolares.

Para abordar dicha comprensión proponemos retomar tres premisas base de los aspectos conceptuales y metodológicos del modelo Histórico-Cultural (Wertsch, 1988; Daniels, 2003; Vygotsky, 2006):

1. La importancia de situar las actividades de los individuos dentro de los contextos sociales y culturales de interacción y de actividad y no solo en la interacción de los individuos (Lave, 1991, Salomon, 2001).
2. Los procesos de aprendizaje (procesos cognitivos) y por ende las actividades de estos aprendizajes se encuentran enlazadas y distribuidas entre los miembros de la comunidad en cuestión (Brown y Campione, 1995; Salomon, 2001).
3. El papel relevante que cada día van tomando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tics), como herramientas socioculturales para los procesos de aprendizaje de los alumnos (Tharp y col., 2002; Kozulin, 2000).

Método

Escuela Secundaria Turno Vespertino

Grupos de la Secundaría:

6 Primeros

6 Segundos

6 Terceros

Con aproximadamente 54 alumnos cada grupo

Total de alumnos en toda la escuela: 790

Total de profesores 55

Procedimiento

La investigación se desarrolló en 4 ejes situacionales:

1. Comunidad-Escuela

Donde se indagaron las características estructurales, comunitarias, psicosociales y culturales con que cuentan los barrios en donde se encuentra la escuela.

Ingreso a la comunidad por medio de informantes clave, realizando trabajo exploratorio:

- Reconocimiento de la zona por medio de registros observacionales y entrevistas informales a miembros de la comunidad: reconstrucción histórica de la misma, contextualización política, social, económica y cultural.
- Identificación de puntos clave: mitigantes, propiciadores o neutralizadores de conductas violentas dentro de la zona.
- Identificación de situaciones comunitarias: usos y costumbres, relaciones comerciales, fiestas y tradiciones.

2. Escuela-Comunidad

Incursión de los investigadores en los alrededores de la escuela, con la finalidad de identificar puntos neurales de contacto, interacción y proceso de socialización de docentes, alumnos y la propia comunidad, todo ello en relación con los vínculos que se mantengan con la escuela.

Identificación de procesos de interacción social al ingreso y la salida de los escolares.

Registro de anécdotas y elementos relevantes en dichos horarios.

Identificación de las formas de relación entre docentes y padres de familia, padres de familia y alumnos, vendedores y alumnos, etc.

Se registraron las actividades, de recreo, recorridos a las áreas comunes y observación de actividades deportivas.

3. El Contexto del Aula²

Se ingresó a en un primer momento de manera azarosa a diferentes grupos clase, de los tres niveles, primero, segundo y tercero, para posteriormente mantener registros observacionales en tres grupos clase, uno por cada nivel.

Instrumentos

- Relatorías
- Registros anecdóticos
- Entrevistas informales y a profundidad
- Fotografías

Resultados

La presentación de la indagación dentro del contexto en cuestión la presentaremos de acuerdo a cada uno de los ejes situacionales y en forma de narraciones que nos permitan comprensiones desde la mirada de los propios actores.

1. Comunidad-Escuela

Comenzamos a realizar recorridos en la comunidad con pasos tambaleantes, si bien muchos de los que nos insertábamos dentro del contexto teníamos una mirada y por ende una opinión sobre la misma lo evidente es que desconocíamos el terreno que pisábamos, quizá con ello la indagación tendría mayores posibilidades de sorprendernos.

La comunidad se encuentra arraigada en los límites del Distrito Federal en la zona Sur, por lo que las actividades que se realizan en la misma se enmarcan en actividades de corte rural, siembra y comercialización de lo sembrado, venta de dulces y nieves que son representativos de la zona y actividades -sobre todo los fines de semana- de atención al turismo, pues la comunidad es un punto de paso obligado para muchos paseantes que visitan balnearios y espacios recreativos cercanos al lugar.

Nuestro primer acercamiento coincidió con el periodo de inscripciones escolares, ello nos permitió que los informantes nos narraran "lo aguerrido" que son los habitantes ya que en días previos los pobladores habían cerrado las calles y la propia escuela presionando a las autoridades educativas para que se abrieran más lugares y poder inscribir a sus hijos en la escuela. Los habitantes señalan que ellos tienen derecho de inscripción y que no se debería de inscribir a chicos que no

2 En el presenta trabajo no daremos cuenta de este eje, pues los datos que tenemos de ello, aún no nos permiten construir configuraciones de sentido, sobre el aula.

vivieran en la comunidad, pues la escuela les pertenece, ya que fueron los habitantes quienes donaron el terreno para su construcción.

La historia de la construcción de la escuela tiene tonos violentos y como nos informaban los habitantes: "tiene una historia triste".

Narración Situacional 1

Barrio a espaldas de la Escuela Secundaria

"En la época del presidente Adolfo López Mateos, la comunidad pensaba construir en esos terrenos -además de la escuela secundaria, primaria y jardín de niños-, una preparatoria. Sin embargo a algunos líderes del pueblo les ganó la ambición y empezaron a trazar el terreno para venderlo como propiedades para vivir. Esto ocasionó la división del pueblo y la muerte de uno de los líderes de la comunidad que se oponía a la construcción de casas. La muerte del líder provocó que se tocaran las campanas del pueblo y los vecinos llegaron con palos, machetes, armas... quemaron varias casas, mataron a mucha gente y, jamás se volvió a la idea de la construcción de la preparatoria, a partir de esos momentos el pueblo se dividió, y ya nadie quiso trabajar por el bien de todos, *ora sí que cada quien lo suyo*."

Entrevistador: ¿antes no era así?

No, claro que no, antes se tocaban las campanas del pueblo y la gente salía a *la fatiga* (así se le denomina al trabajo comunitario). Que vamos a abrir una zanja en tal calle, que vamos a ayudarlo a tal familia para montar su invernadero, que vamos a emparejar una calle que se inundó, y así; pero con lo que le acabo de platicar, el pueblo se dividió".

Narración Situacional 2

Recorrido por las calles del pueblo

"Mire aquí en el pueblo todos somos gente muy trabajadora, que los que no estamos en el campo están en sus negocios o trabajan en el gobierno o tienen un taxi. Aquí uno le hace la lucha a todo y entonces ahora en vacaciones los papás se llevan a sus hijos al campo o trabajar en el taller o el molino, en cualquier negocio y entonces los muchachos desde chicos se enseñan a trabajadores. Los muchachos que vimos en las canchas, la mayoría no son de aquí".

Narración Situacional 3

Recorrido en Biblioteca (desde su ubicación se puede ver buena parte del pueblo).

"El pueblo ha ido creciendo en los últimos treinta años y esto se debe a que ha llegado mucha gente de fuera. Han desaparecido las lagunas para darle cabida a nuevos asentamientos, nuevas construcciones, donde llega gente con otro tipo de costumbres que no son las de aquí."

Narración Situacional 4

Recorrido por el deportivo

"Son jóvenes que han estado llegando de afuera, de otros lugares. De algunos estados como Puebla, el Estado de México, Michoacán y que vienen con sus padres por cuestiones de trabajo, pero que se quedan aquí y traen sus costumbres y sus formas. Este es el problema que pasa en la escuela, el 50 o 60 por ciento de los estudiantes de la secundaria ya no son nativos y, por lo tanto, muchos jóvenes de aquí, se tienen que ir a otro lado a estudiar y muchos llegan de otro lado a ocupar este lugar".

Narración Situacional 5

Recorrido por uno de los Barrios del Pueblo en situación precaria

"Durante el transcurso del recorrido casi no había pobladores en las calles a lo cual mi

informante me comentaba que esta es una de las zonas más solitarias y por lo tanto más peligrosas de los tres barrios. Esto porque es por que como no hay alumbrado en las calles, la gente ya no pasa tan seguido”.

Ante la voz de nuestros informantes, pareciera que nos afirman contundentemente “En este pueblo no hay ladrones”. De hecho comentarios de profesores, directivos y padres de familia que no son nativos del lugar, sino de lugares cercanos señalan que los pobladores donde se encuentra la secundaria “...podrán ser de todo, menos ladrones”.

Cada territorio invoca sentimientos encontrados y percepciones disímiles.

Desde lo alto de la biblioteca, recupero parte de la memoria visual, para reconocer que el espacio que habito, ya no es el mismo, los otros, lo han deteriorado, han fracturado el origen, han fragmentado las tradiciones, las costumbres, el territorio mismo, la comunidad “tiene una historia triste”, similar a las representaciones que el territorio me provoca dialogar.

En los cinco fragmentos narrativos, los informantes no dan cuenta de elementos propios de violencia por parte de los jóvenes de secundaria de la comunidad, los casos a los que hace referencia señalan aspectos sobre “los otros”, los que beben, los que consumen droga, los que... pero no aparecen dentro de los diálogos atribuciones a los alumnos de la secundaria de elementos de violencia. Quizá acaso porque la población en sí, pareciera que se vanagloria de ser “necia, terca, pero honrada”.

La identidad referida a la protección de sus derechos, a la organización comunitaria, al apoyo y la solidaridad con los miembros, una remembranza de lo que ya no es, de lo que fue, donde si bien impera la fractura y desunión no parece que ello dé cuenta de situaciones conflictivas con uso de violencia por parte de los jóvenes.

Comenzábamos lo referente a los resultados señalando que habíamos llegado cuando los pobladores unos días antes habían cerrado la escuela y la avenida principal. Nos toco observar cómo se reunían en pequeños grupos, dentro y fuera de la escuela, discutían acaloradamente y recorrían los pasillos de la institución buscando autoridades que les dieran razón de lo que pasaría con la inscripción de sus hijos, el propio ambiente en la escuela se tornaba tenso, pues existía la amenaza de que si no se resolvía la situación volverían a tomar las instalaciones.

Es en este espacio psicosocial donde se encuentra enmarcada la escuela

2. Escuela-Comunidad

La escuela se encuentra ubicada a la entrada del pueblo, por su extensión ocupa casi toda la manzana, con algunos comercios alrededor, que en su mayoría se encuentran cerrados de manera permanente. La población aledaña a la escuela, dirigentes sociales o representaciones comunales, no han interpuesto ningún tipo de denuncia que tenga que ver con la problemática de violencia entre la población estudiantil del centro escolar, ni tampoco se reportan denuncias sobre venta de sustancias toxicas en esa área.

Se observa vigilancia continua por parte de policías, los cuales según informes de la delegación tienen instrucciones de vigilar la entrada y la salida de los estudiantes.

Al ingreso y la salida de estudiantes se observa la afluencia de vendedores ambulantes que colocan sus puestos enfrente de la escuela.

En el ingreso de la escuela se tiene una cámara de video, desde donde se registra permanentemente el ingreso a la institución.

Comenzamos el recorrido con nuestro informante y los espacios comienzan a encarnarse dentro de los relatos.

Narración Situacional 1

La Secundaria

"La biblioteca, que da a contraloría, espacio compartido de manera no oficial por el bibliotecario y el responsable de contraloría.

La biblioteca, con sus grandes mesas y sus pocos libros, se observa desde fuera, un gran televisor, que pertenece al turno matutino y el cual se encuentra bastante bien resguardado, pues, los del vespertino lo han utilizado sin autorización.

La biblioteca es un espacio común.

La sala de los profesores, con mesas al centro y a los lados lockers, para algunos profesores, sobre todo los más antiguos, con la división de turnos ya señalada.

En este espacio se reúnen los profesores, más por casualidad que por intención, pues sirve para que los mismos pasen el tiempo en las horas "ahorcadas³", los espacios para comer, o la espera para ingresar a una clase.

No es un espacio para dialogar, planear o discutir actividades académicas.

Las oficinas de orientación, nuestro acompañante señala que existen dos compañeras que se encargan del trabajo, la más grande, quizá no comparta del todo sus métodos tradicionales, pero los mismos son efectivos.

Al fondo oficinas.

En estos momentos la escuela se va convirtiendo en una pequeña ciudad-comunidad, donde la recreación del tiempo y su comprensión, puede ser maravillosa.

Avanzamos al área de educación física, donde el docente tiene los materiales con los que trabajan, se mira una especie de caja enrejada llena de balones en su mayoría ponchados, más seguramente en servicio cuando se requieran.

La cooperativa, de la misma existen varias historias, territorio de poder, desde diversas miradas, por ejemplo el padre de familia que en algún momento era el responsable de la cooperativa y que hoy en día por el problema de cupo en la escuela trata de usar su "categoría" para inscribir a uno de sus hijos en la escuela; la otra historia se encuentra referida al como la participación de las mujeres ha generado que el grupo de profesores varones –matachines⁴- vaya perdiendo espacios y por ende poder dentro de la institución.

La cooperativa que se mueve a dónde va el cliente, es decir, si bien parece asignado un espacio específico y claro a la misma, cuenta con un espacio alternativo, de tipo ambulante, donde se coloca mucho más al centro de los 6 patios con que cuenta la escuela.

El frontón, la narración, no solo de nuestro acompañante-guía, sino desde otras voces, señalan que la comunidad es frontonera, por lo que en la escuela existe un frontón, bastante bien cuidado, quizá uno de los espacios con mayor cuidado.

También se especifica el uso adecuado de los patios, ya que en algunos "...jugaban hasta 8 equipos en una sola cancha...". Ahora se ha regulado la actividad y se han especificado se manera más clara las canchas de fútbol y los de baloncesto.

Los salones distribuidos en tres sesiones, una para cada nivel escolar, solo los de primer año (6 salones), comparten dos salones con los de segundo.

La piedra, donde uno de los prefectos fue empujado por un grupo de alumnas al intentar separar a dos de ellas, quienes se enfrascaban en un pleito, las otras se metieron, causándole daño

3 Horas libres entre un grupo y el otro.

4 Grupo de profesores que se dan ese nombre y que durante muchos años controlaban la organización de la escuela de manera no oficial, sino en los hechos.

en la columna al prefecto, razón por la cual se le ha asignado al área de los terceros, donde las cosas son más tranquilas.

Los salones no se encuentran pegados a la pared, en esencia son de estructura prefabricada, ello debido al temblor, de hecho solo el área de la Dirección y oficinas generales es un espacio con construcción fija.

El hecho de que no estén pegados a la pared genera un espacio entre la misma y el salón, el cual es visitado por estudiantes, para esconderse, buscar salidas de escape, utilizarlo como espacio para echar "novio", etc.

Esta situación es recurrente en la escuela, pues casi todas las estructuras de aula se encuentran con el mismo diseño.

Los jardines, sobre todo aquellos que dan a las paredes son espacios similares a los pasillos, donde los usos para actividades "no escolares" son frecuentes.

La falta de iluminación en diversas áreas y el poco control que sobre el grupo tienen varios docentes genera que en la noche, las parejas rondan por esquinas, rincones y pasillos.

La precariedad de materiales hace que algunos docentes consigan lámparas o equipo de cómputo para que las actividades en la escuela funcionen, aunque resalta los problemas que tienen en la red y su uso por falta de instalaciones adecuadas, sobre todo en lo referente a lo eléctrico.

Espacio de la basura, ahora limpio, pero con dificultades para ello por poca claridad con la delegación.

En una de las áreas se encuentra "amontonado" un donativo de la delegación, mesas y sillas, las cuales por su estructura ocupan mucho espacio en las aulas, lo que restringe las mismas a un número máximo de 36 alumnos, cuando en promedio se tiene a 54".

Las lecturas de los escenarios se convierten en diversas, los espacios nos significan -Cartografía Social-, es decir, la relación de los informantes con los escenarios, la unidad psicosocial que conforma memorias colectivas, imaginarios, sentidos y significados desde los territorios que habitamos, donde temporalidad y espacio transfiguran elementos dialecticos de construcción de realidades.

La premisa en este sentido sería entonces, como los espacios van habitando a los sujetos y como los sujetos van habitando los escenarios, territorio y mente, cultura, usos, costumbres, historia, presente y futuro construyendo lo que hoy a falta de mejores conceptos llamamos realidad cotidiana.

Narración Situacional 2

La puerta de entrada

"En primera instancia, nos quedamos en la puerta de acceso pero ya dentro de la escuela, justamente ahí estaba el grupo de estudiantes que por una u otra causa no les habían permitido aún su ingreso. ¿Las razones?, llevar "un peinado inadecuado", "unos tenis azules en lugar de ser blancos", "niñas con pestañas pintadas", "un pants roto de la pierna", niñas que habían cosido su pantalón con el fin de traerlo más entallado".

Narración Situacional 3

Cambios de Salón

"... nos sentamos en una de las bardas del patio central frente de los salones de 3er año, desde ese punto pudimos observar cómo se dan las dinámicas de los salones, por ejemplo cuando hay un toque de timbre señalando que es hora de cambio de actividad y en algunos casos de salón. Cuando esto último ocurre, el profesorado tiene la consigna de ir por el grupo para no perder el control y efectivamente sucede, cuando se trasladan de un lugar a otro son acompañados por el o la docente y "todo marcha sobre ruedas".

Narración Situacional 4

Ir al Baño

“Una vez estando en clases el patio se encuentra completamente solo y cuando esporádicamente lo cruza una chica o muchacho, en la mano llevan una “tarjeta” la cual, sirve como otra medida de control para la gente que va al baño, por ejemplo, si es interceptado por alguna autoridad, de inmediato el estudiante muestra la tarjeta como señal de que su profesor (a) le dio la debida autorización de salir del salón y poder llegar a su destino sin ser sancionado o llevado a la dirección”.

Narración Situacional 5

El Juego del Frontón

“Nuevamente nos fuimos a la zona de las canchas, varios equipos jugando fut, básquet y la gran mayoría frontón. Juegan realmente es una actividad que les apasiona y además lo hacen muy bien, los chicos (si, los chicos porque es juego y territorio de hombres) demuestran mucha habilidad, destreza, agilidad, fuerza y coordinación con la pelota. Ellos mismos se organizan y supongo que las reglas no están escritas pero todos las conocen y respetan. ¿Las niñas? Si, si hay niñas pero las pocas que hay están de espectadoras. A escasos 3 metros de ahí estaban 2 chicas paradas comiendo y platicando entre ellas, no pude resistir, me les acerqué y les pregunté que porque ellas no jugaban y que si les gustaba hacerlo, ambas me respondieron que si les gusta pero que no las dejan, que es un juego de niños y solo pueden hacerlo ellos, incluso en esa pared o cancha solo juegan los de 2do o 3ro, los de 1ro tienen que buscar otros espacios. Pero a ellas si les gustaría poder jugar aunque apenas están aprendiendo y comentó una de las chicas, que eso que hacen es discriminación”.

Las cinco narraciones situacionales tejen entramados con los aspectos comunitarios, el juego de frontón parece representar parte de la vida cotidiana de los miembros de la comunidad donde, se transfieren poderes, roles, jerarquías y se construyen identidades.

Discusión

Mirar o remirar los espacios escolares, sorprendernos de las actividades que se desarrollan y dar sentido y significado interpretativo a la organización, distribución de tareas, normas y reglas parece ser una de las tareas más complejas a las que nos hemos enfrentado.

Cuando a los ojos de docentes, directivos y de los propios alumnos, todo lo que se realiza dentro de la institución escolar, ingresa a los sentidos de normalidad, podemos preocuparnos. Los espacios que no se cuestionan, las rutinas que se rutinizan, si es válida la expresión, las trayectorias que se vigilan (Foucault) no para la formación sino para el mensaje de que hagas lo que hagas te estoy vigilando. Los espacios de control que se van generando en el afán de que no se presenten situaciones de violencia, ni de faltas a la escuela, se van convirtiendo en “grilletes” simbólicos, que seguramente tendrán repercusiones en las actividades que desarrollan los chicos en sus cotidianos días.

Dentro del espacio escolar el papel de los observadores hace referencia q a que ellos asisten a la escuela para registrar situaciones de interacción social, nunca situaciones de violencia, ello nos ha permitido poder comprender un poco más las dinámicas que se desarrollan dentro del espacio, los imaginarios que los docentes tienen y que los llevan a realizar acciones dentro de la gran rueda de lo cotidiano-absurdo-sin sentido.

Seguramente tendremos que profundizar en lo referente a las actividades relacionales y afectivas dentro de la comunidad, entre padres e hijos, hermanos y familiares, principalmente, pues no parece que dichos espacios se encuentren tan regulados y vigilados como la institución escolar.

Conclusión

Cuando nos hemos encontrado dentro del espacio escolar, los directivos nos indican que deberíamos de realizar observaciones dentro del área de orientación educativa, ya que “es ahí donde realmente se presentan los problemas”, dicha representación es muy similar a muchos de los trabajos de investigación sobre violencia en las escuelas, ir y mirar los actos de bullying, las intimidaciones esporádicas, los pleitos de los chicos o chicas, el fenómeno y/o agresión por medio de las redes sociales.

Muchos de los padecimientos que tenemos dentro de las escuelas, se pueden deber a la falta de comprensión sobre lo que en ellas sucede, a su relación con los espacios y prácticas sociales que tienen los chicos en sus comunidades de origen.

Ciertamente las situaciones de conflicto, violencia, entre ellas se presentan en la comunidad escolar, no sabemos o no creemos saber si estas se han incrementado o simplemente en antaño no poníamos atención en ellas o por otro lado ha sido tanta la propaganda y los programas gubernamentales puestos en marcha y al vapor que si no existía la violencia en tal envergadura ahora ya existe, el dilema siempre es un dilema James (William).

Lo cierto es que debemos de repensar nuestras formas de indagación, construir instrumentos de mayor flexibilidad y generar diálogos horizontales con nuestros compañeros de indagación (profesores, autoridades, alumnos), que nos permitan zonas de comprensión, para con ello generar propuestas de intervención acordes a las problemáticas y contextos culturales de a quienes se dirige.

El fenómeno que hemos denominado violencia en las escuelas tiene aún mucho por discutirse, pero también se hace necesario guardar la calma, para que el ruido que ha generado, se apacigüe y nos permita escuchar a sus interlocutores, los alumnos, docentes y padres de familia dentro de los espacios escolares.

Referencias

- Ander-Egg, Ezequiel. Métodos y Técnicas de Investigación Social. Vol. 1: Acerca del Conocimiento y del Pensar Científico, LUMEN, 2001, Argentina.
- Atkinson, Paul (2005). Qualitative research – Unity and diversity. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 26. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-26-e.htm> [Fecha de acceso: 06/01/10].
- Banks, Markus. Los datos Visuales en Investigación Cualitativa; Ediciones Morata, 2010, España.
- Brown, A. y Campione, J. (1995). Guided Discovery in a Community of Learners. En K. McGilly (Ed.), *Classroom Leasons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice* (pp. 229-272). Massachusetts: MIT Press.
- Bruner, J. (2003). *La Fábrica de Historias. Derecho, Literatura, Vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (Comps.) (2001). *Estudiar las Prácticas. Perspectivas sobre Actividad y Contexto*. Buenos Aires: Amorrortu
- Colmenares E., Ana Mercedes; Piñero M., Ma. Lourdes. La Investigación Acción una Herramienta Metodológica Heurística para la Comprensión y Transformación de Realidades y Prácticas Socio-Educativas, *Laurus*, Vol. 14, Núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 96-114, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Paidós, Barcelona.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2005). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación*. Barcelona: Graó.

- Engeström, Y., Brown, K., Engeström, R. y Koistinen (1992). Olvido Organizacional: Perspectiva de la Teoría de la Actividad. En D. Middleton, y D. Edwards, (Comps.), *Memoria Compartida: la Naturaleza Social del Recuerdo y el Olvido* (pp. 157-186). Madrid: Paidós.
- Erausquin, C., Basualdo, M. E., Dome, C., López, A., Confeggi, X. y Robles, N. (2011). Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la psicología educacional. Buenos Aires, Anuario de Investigaciones en Psicología.
- Fuhrer, U. (2001). Análisis del Aprendizaje Situado según el Ambiente de Comportamiento: el Caso de los Novatos. En J. Lave y S. Chaiklin (Comps.), *Estudiar las Prácticas. Perspectivas sobre Actividad y Contexto* (pp. 197-232). Buenos Aires: Amorrortu.
- Furlan, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, 10, 631-639.
- Gispert, I. y Onrubia, J. (1997). Analizando la Práctica Educativa con Herramientas Socio – Culturales: Traspaso del Control y Aprendizaje en Situaciones de Aula. *Cultura y Educación*, 6/7, 105-107.
- González Rey, Fernando Luis. Investigación Cualitativa y Subjetividad: Los procesos de construcción da la información, Macgraw-Hill Interamericana, 2007, México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). "Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas para la salud en escuelas primarias y secundarias de México". México, INEE.
- Kozulin, A. (2000). Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural. Paidós, Barcelona.
- Labarrere, A. (1998a). Profesionalidad temprana y formación del maestro. *Revista Siglo XXI, Perspectivas de la Educación desde América Latina*, 4(11), 6-14.
- Labarrere, A. (1998b). *Vygotsky y la Educación*. Puebla, México: Centro Interdisciplinario de Docencia y Desarrollo Social, A. C.
- Lave, J. (1991). La cognición en la práctica. Paidós, Barcelona.
- Lave, J. (1997). The Culture of Acquisition and the Practice of Understanding. En D. Kirshner y J. Whitson (Eds.), *Situated Cognition: Social, Semiotic and Psychological Perspectives* (pp. 17-36). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lyznicki, JM., McCaffree, MA., Robinowitz CB. (2004). Childhood Bullying: Implications for Physicians. *American Family Physician*. Extraído el 06 de enero de 2010 de <http://aafp.org/afp/>
- Martínez, Miguel. Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa, Trillas, 2004, México.
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI, 38, 33-52.
- Ortega R., del Rey, R. (s.f). *El Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar*. Extraído el 24 de enero de 2010 de http://www.gh.profesores.net/especiales2.asp?id._contenido=40416
- Ortega, R., Del Rey, R., y Mora-Merchán, J. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, No. 41, Agosto 2001, pp. 95-113.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*. Madrid, 313, 7-27.
- Ortega, S. B., Ramírez, M. A., A. Castellán. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38,147-169.
- Ortega, S., Ramírez, M., y Castellán, A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI, 38, 147-169.

- Pérez Serrano, Gloria. Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Métodos (I), La Muralla, 1998, Madrid.
- Picón Medina, Gilberto. Una teoría y un Método para Investigar y Promover el cambio en la educación. Revista de investigación, Instituto Pedagógico de Caracas, N° 60, 2006
- Salomon, G. (compilador) (2001). Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Amorrortu, Buenos Aires.
- Teppa, Sonia. Investigación Participativa en la Praxis Pedagógica Diaria, Barquisimeto. Subdirección de Investigación y Posgrado. UPEL-IPB, 2006.
- Tharp, R., Estrada, P., Dalton, S., y Yamauchi, L. (2002). Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas. Paidós, Barcelona.
- Última revisión, 26/02/2012 <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/761/76111892006.pdf>
- Vygotsky, L. (2006). Psicología del arte. Paidós, Barcelona.
- Wells, G. (2001). *Indagación Dialógica. Hacia una Teoría y una Práctica Socioculturales de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica: Aprendizaje, Significado e Identidad*. Madrid: Paidós.
- Wertsch, J. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Paidós, Barcelona.

Construcción de Problemas e Intervenciones con Violencias en Escuelas en Prácticas de Enseñanza de Profesores de Psicología

Livia García Labandal, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Resumen

El trabajo presenta Modelos Mentales Situacionales que Profesores de Psicología en Formación Inicial construyen para abordar situaciones-problema de violencias en escuelas que emergen en Prácticas de Enseñanza. El objetivo es analizar fortalezas y desafíos del aprendizaje profesional, en un continuum de formación académica, experiencias laborales y resignificación del rol entre diferentes sistemas de actividad: Universidad y escuelas. Se seleccionan cinco dimensiones: inter-agencialidad, implicación, historización estratégica, unidades de análisis y especificidad de la enseñanza en entramados experiencias/contenidos. Se aplican Cuestionarios de Situaciones-Problema de la Práctica Docente a tres cohortes de Profesores de Psicología en Formación y Graduados, analizando Giros en Trayectorias con Matriz Multidimensional de Profesionalización Docente. Se concluye: necesidad de "expandir" perfil de competencias del profesorado, con prácticas de reflexión elaborativa de experiencias, conocimientos y creencias. Redes de Acompañamiento y Apropriación del Rol posibilitarán construir culturas de análisis y resolución de problemas, favoreciendo inclusión educativa con intercambios en la diversidad.

Palabras Clave: Violencias, Prácticas de enseñanza, Profesores de Psicología, Escuelas.

Introducción

El trabajo desarrolla el análisis cualitativo de los Modelos Mentales Situacionales que los Profesores de Psicología en Formación Inicial construyen para enfocar problemas y abordar intervenciones en relación a diferentes formas de violencias que emergen en las Prácticas de Enseñanza, tanto las del último año del Profesorado de Psicología como las que abordan en su ejercicio profesional como Graduados. Los Estudiantes y Egresados del Profesorado de Psicología, en contextos de práctica formativa y/o de actuación profesional, son actores sociales que "toman parte" y "son parte" de tramas y escenarios de "violencias en escuelas", desarrollando responsabilidad y competencia para comprenderlas y abordarlas, como agentes educativos convocados a analizar, conjuntamente con otras agencias, las experiencias que los jóvenes relatan, intercambian y expresan, para generar apropiación recíproca de significados y sentidos, utilizando herramientas y conceptos que provee la Psicología como disciplina a enseñar. Se recogió información aplicando el *Cuestionario de Situaciones-Problema de la Práctica Docente* a tres cohortes de Profesores de Psicología en Formación, que cursaron en 2007, 2008 y 2009 "Didáctica especial y Prácticas de la Enseñanza de la Psicología", algunos de los cuales fueron entrevistados más tarde como Graduados en ejercicio, y se analizaron los *Giros en MMS* con la *Matriz Multidimensional de Profesionalización Docente* (Erausquin, García Labandal et al., 2008, 2009). Es éste un seguimiento y profundización de la investigación (UBACYT P023) sobre las Prácticas de Enseñanza de Grado y la construcción del rol del Profesor de Psicología. El objetivo del trabajo es analizar fortalezas, nudos críticos y desafíos de la profesionalización docente, en su participación en el análisis de problemas e intervenciones con violencias en escuelas.

Marco referencial. Este estudio se orienta en el pensamiento socio-histórico-cultural de Lev Vygotsky, en la línea de la *acción mediada* de Wertsch (1999), y los *sistemas de acción* de Engeström (1991) que permiten articular la experiencia de la cognición en la práctica con la trama de *orden constitutivo* del sistema social, histórico y cultural. Esta perspectiva resitúa el *aprendizaje* con relación al *contexto* ya que el conocimiento, según Lave (1991), siempre se transforma al ser usado. Asimismo, se afirma que la persona *en situación* aprende en interacción con otros, inserta en la trama social, atravesada por discursos y prácticas, desde el lugar que ocupa en instituciones con normas, división de tareas e instrumentos de mediación para actuar y pensar la realidad. Wertsch (1999) sostiene que el estudio de la acción mediada y su distinción entre “dominio” y “apropiación” participativa de instrumentos o artefactos, apunta a la implicación de los *profesionales en formación* a través de la práctica, habilitando e incluyendo sus resistencias y conflictos. En este sentido, Wenger (2001) considera a la *comunidad de práctica* una estructura emergente; profundizan la relación entre la participación en dichas comunidades y la construcción y negociación de significados, así como el desarrollo de la identidad personal y cultural. Este trabajo analiza las representaciones de los *profesores de psicología en formación* en el marco de la configuración conceptual de las *teorías implícitas* de Rodrigo (1993:39) quien sostiene que, “las personas organizan su conocimiento sobre el mundo en torno a teorías implícitas que componen un conjunto organizado de conocimiento sobre el mundo físico o social”. Estas teorías no son conceptos aislados sino que se manifiestan como un conjunto más o menos interconectado de conceptos y son diferentes a las teorías científicas. “Las personas construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales [que incluyen cargas motivacionales y afectivas], obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social” (Rodrigo y otros, 1993:117). Las teorías implícitas, para adaptarse a las peculiaridades cognitivas de las situaciones, se integran en un *modelo mental de la situación*, entendido como “representación dinámica y temporal basada en una parte específica de nuestras creencias sobre el mundo, activada y actualizada por los contenidos de la tarea o situación”, que identifica los formatos globales del razonamiento en representaciones que se fijan culturalmente y que organizan el significado del conocimiento de acuerdo al contexto. Afirma Schön (1998) que, en el aprendizaje de la práctica profesional, no se encuentran problemas ya hechos, sino situaciones complejas, mal estructuradas, con límites borrosos, de fuerte implicación para quienes las abordan, y que en los últimos años se ha producido un desplazamiento de las concepciones más generalistas a las concepciones del desarrollo cognitivo más específicas de dominio y contextualistas. El profesor dirige la situación globalmente, pero debe resolver problemas específicos, independientes unos de otros, para trabajar los complejos aspectos del aprendizaje. Baquero (2002) afirma que la comprensión “en contexto” es potencialmente capaz de reorganizar y transformar parcial aunque sustantivamente saber disciplinar, creencias y valores previos, en modos compatibles con el “giro contextualista” en la concepción del aprendizaje (Pintrich, 1994). Las comunidades de aprendizaje del rol del profesor de Psicología pueden problematizar instrumentos de mediación utilizados por el practicante y sus efectos sobre acciones y sujetos, reconstruyendo categorías de análisis y herramientas conceptual-metodológicas para la resolución de la tarea docente. Los *profesores de Psicología en formación*, durante el cursado de la asignatura, pueden desarrollar apropiación participativa de herramientas (Rogoff 1997) y construir competencias (Perrenoud, 2004) para las actividades docentes en diferentes *comunidades de práctica* (Lave y Wenger, 1991). En la competencia se integran el saber, saber hacer y saber ser. Las competencias emocionales en tanto conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes posibilitan comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales que acontecen en los espacios educativos.

(Bisquerra y Pérez, 2007). Las Prácticas del Profesorado son escenarios socioculturales formativos que pueden constituir dispositivos para la composición de cogniciones distribuidas en zonas de desarrollo próximo, entendidas como *zonas de interacción y construcción social de conocimientos e identidades*. El propósito de la indagación es identificar la diversidad de sentidos de la experiencia en el desarrollo de los "Profesores de Psicología en formación", a partir de su participación en la experiencia práctica y de la reflexión crítica que desarrollan en sus interacciones.

Metodología

El diseño metodológico es descriptivo-exploratorio con análisis cualitativos y cuantitativos de los datos. La recolección de información se realizó a través del "*Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor de Psicología en Contextos Educativos*" que se aplicó a tres cohortes de Profesores de Psicología en Formación, que cursaron en 2007, 2008 y 2009, al inicio y al cierre de la asignatura Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Para identificar los Modelos Mentales Situacionales (MMS), se aplica la *Matriz de Análisis Complejo de Dimensiones, Ejes e Indicadores de la Profesionalización de la Enseñanza de la Psicología* ya utilizada en el estudio de los Modelos Mentales Situacionales de los Profesores de Psicología en Formación (MMSP) (Erausquin, Basualdo et al. 2007, 2008, 2009). La delimitación efectuada en el Proyecto de Investigación sobre modelos mentales de psicólogos y profesores de Psicología en formación, se fundamenta en una resignificación contextualizada de las teorías del cambio conceptual (Rodrigo 1994, 1997, 1999) aplicadas al ámbito educativo y se vincula, también, a trabajos de análisis de sistemas de apropiación de competencias para la enseñanza (Perrenoud, 2004). Tomando el diagnóstico realizado por Erausquin et al. (2006), se caracteriza a la *unidad de análisis* y se realiza la construcción conceptual del referencial para interpretar la información ofrecida por los estudiantes. Se delimitan figuras dinámicas y complejas de acuerdo a una orientación cognitiva articulable con la conceptualización de *modelos mentales sobre una situación-problema a analizar y resolver*. En la conformación de la *unidad de análisis* se distinguen cuatro *dimensiones*: a. situación problema en contexto de intervención/ actuación del rol docente; b. intervención del profesor de psicología; c. herramientas utilizadas en la intervención/ actuación del rol; d. resultados de la intervención/ actuación del rol y atribución de causas o razones a los mismos (Erausquin et al., 2006). En cada una de las dimensiones, se despliegan *ejes*, que configuran líneas o vectores de recorridos y tensiones que fueron identificadas en el *proceso de profesionalización* de las prácticas de enseñanza del profesor de Psicología en nuestro contexto socio-histórico. En cada uno de los ejes de las cuatro dimensiones de la unidad de análisis, se distinguen cinco *indicadores*, que implican diferencias cualitativas de los modelos mentales, ordenados en dirección a un enriquecimiento de la práctica.

Resultados

La formación docente abarca un continuum entre las prácticas de la formación inicial, las primeras experiencias laborales de los docentes noveles y la resignificación del rol (Davini et al., 2003), en la interacción entre sistemas de actividad constituidos por: unidades de formación académica y contextos sociales de la práctica profesional. Se seleccionaron cinco dimensiones relevantes para la identificación y análisis de *Giros en Modelos Mentales Situacionales de Profesores de Psicología* entre dos momentos significativos de sus Trayectorias de Profesionalización en diferentes Escenarios Formativos: la Inter-agencialidad, la Implicación, la Historización estratégica y las Unidades de

análisis en el enfoque del problema y de la intervención, articulados con la Especificidad de la enseñanza de la Psicología en *entramados* (Cazden, 2010) de experiencias vividas y contenidos conceptuales. Se trata de cuestiones de importancia epistémica, ética y política en el abordaje de “violencias en plural” (Kaplan, 2006).

Se presentan en este trabajo *narrativas prototípicas* que los Profesores de Psicología en Formación y Graduados desarrollan, en respuesta a los Cuestionarios de Situación-Problema de la Práctica Docente, seleccionadas del conjunto de las que abordan - desde el rol docente y en tramas con otros agentes -, problemas e intervenciones vinculadas a “violencias en escuelas”. A continuación, se desarrolla el análisis cualitativo de los Ejes seleccionados por su relevancia en relación a los Modelos Situacionales de Intervención en Violencias en Escuelas, en dos casos de Giros Pre-Test/Post-Test de Profesores de Psicología en formación, entre el inicio y el cierre de las Prácticas de Enseñanza del Profesorado Universitario de Psicología:

Caso 1. Profesora en formación 2009. 27 años. Práctica docente en Profesorado de Psicología. Tiene experiencia docente en el Nivel: Inicial/ Polimodal/ Terciario/ Universitario

Cuestionario de Pre-Test 2009. Administrado al inicio del cursado de Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Psicología.

Se le solicita que describa una *situación problema* en la cual haya intervenido como profesor de Psicología y que explique el problema, mencionando los elementos que le resulten más significativos de esa situación, especificando antecedentes históricos del problema y el contexto en el momento en que se realizó la intervención.

Dimensión 1: Problema situado en contextos de la actividad docente. *“El caso es el de una alumna de nivel polimodal que era muy callada pero en ciertas ocasiones comenzaba a gritar en el aula y a llorar fuertemente. Los compañeros en ese momento la cargaban, se burlaban de ella y esto empeoraba toda la situación. En ocasiones se interrumpían las clases- por bastante tiempo - ya que no había modo de que esta alumna pudiera calmarse y comenzar a establecer un diálogo”*

Luego se solicita que relate cada una de las acciones por las cuales como profesora de Psicología - y quien/es colaboró/aron con ella - intervino en el problema, detallando los momentos o pasos de esa intervención.

Dimensión 2: Intervención docente sobre el problema. *“La decisión del profesor de psicología la tomó el director del colegio. El profesor buscaba comprender aquello qué le sucedía a la alumna y tratar de integrarla a la clase. El profesor dialogaba mucho con esta alumna y con su familia. Se intervino sólo con esta alumna y su familia. A su vez, intentó dialogar con toda la clase fomentando respeto recíproco”.*

Luego se pregunta: ¿Qué herramientas utilizó al intervenir como profesor de Psicología? ¿Por qué?

Dimensión 3: Herramientas utilizadas. *“El profesor en este caso, dialogaba con la alumna e intentaba escuchar sus problemáticas ya que la alumna tenía muchos problemas no sólo en su casa sino en el establecimiento. También el profesor utilizó una de sus clases para dialogar entre todos y establecer pautas de respeto entre todos los alumnos y que ellos pudieran exponer aquello que sentían en estos momentos”.*

Y finalmente se consulta sobre ¿Qué resultado/s obtuvo esa intervención? ¿A qué atribuye Ud. ese/os resultado/s?

Dimensión 4: Resultados y atribución de causas o razones de resultados. *“No hubo demasiados resultados, ya que la alumna continuó teniendo problemas en clase, a tal punto que después*

de varias veces que ocurrió eso, abandonó el establecimiento. Atribuyo los resultados a que el profesor no desempeñó adecuadamente su rol de enseñar y derivar a esta alumna con problemas familiares a un gabinete psicopedagógico que pueda ayudarla”.

Cuestionario de Post-Test 2009. Administrado al cierre del cursado de Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Psicología

Problema en contexto. *“Recuerdo que estaba realizando las practicas en nivel medio y luego de realizar una actividad, los alumnos se dispersaron. No prestaron demasiada atención ya que hablaban entre ellos. Esta situación en un primer momento fue difícil, porque no lograba que los chicos se interesen por los temas desarrollados y unos perturbaban la actividad de otros. Ellos tenían ganas de hablar entre ellos, de moverse. Recuerdo que los chicos tenían que ordenar unas tarjetitas pero no lo realizaban de modo adecuado debido a que estaban dispersos”.*

Intervención sobre el problema. *a. Se intentó ordenar la actividad para que los alumnos participaran a través de preguntas: cómo los secuenciaron, qué pensaron los demás grupos, etc. b. Esto fue pensado en pareja pedagógica porque notábamos que al dejarlos hacer la actividad solos sin ningún tipo de ayuda o sostén para que lo realicen, no iban a realizarlo (debido a la dispersión y al movimiento). c. El objetivo era que los alumnos trabajen y logren comprender el tema. d. Sobre los alumnos, pero luego sobre los docentes, ya que esta situación nos permitió pensar de otro modo las planificaciones.*

Herramientas. *En ese momento, se intentó escuchar a los alumnos y a través de una interrogación didáctica, comenzar a pautar y estructurar un poco más la actividad. Se buscó que las preguntas sean disparadores para que los alumnos realicen la actividad.*

Resultados y atribución. *Se obtuvo un buen resultado porque los alumnos realizaron adecuadamente la actividad y lograron aprender el tema.*

Análisis de Datos

En relación con la Dimensión Intervención Profesional, se observan giros respecto de la Inter-agencialidad en la Acción y la Decisión: la misma se desarrolla significativamente en el Post-Test con relación al Pre-Test y la respuesta denota que *“La decisión sobre la intervención es construida y tomada por el agente profesor de psicología conjuntamente con otros agentes”*. El tránsito por las prácticas de enseñanza en instituciones educativas puede posibilitar la apropiación del rol del profesor de Psicología en la decisión sobre la intervención en situaciones-problema de contextos áulicos. En la mitad de la población consultada en 2007, 2008 y 2009, al inicio, se sostiene la idea de una intervención situada unilateralmente en el agente Profesor de Psicología, pero se presenta un interesante giro al cierre, ya que la decisión sobre la intervención es entonces construida y tomada por el agente profesor de Psicología conjuntamente con otros agentes. Respecto de la actuación de un agente o varios en la intervención, parecería que la instalación en el dispositivo escolar de los profesores de Psicología en formación puede contribuir a su percepción de la participación unilateral del docente en las intervenciones áulicas, invisibilizando aspectos inherentes a la participación de otras agencias o factores, que pueden operar conjuntamente en las acciones desplegadas en la intervención educativa. En la Dimensión Situación-Problema, y en relación con las Unidades de Análisis en el Enfoque del Problema, se observan cambios o giros entre Pre-Test y Post-Test en la Ubicación del problema, desde la posición de localizarlo en el alumno como individuo descontextualizado a la de localizarlo en la trama interpersonal, conflictiva y dinámica de la subjetividad situada grupalmente y en contexto educativo. En el Pre-Test, predomina la *tendencia a la personalización del problema, más allá de factores estructurales o interpersonales*, y en cambio, en el Post-Test,

se combinan factores subjetivos singulares e idiosincrásicos, con factores estructurales del grupo clase en su relación con el equipo docente, que dan cuenta de regularidades y diversidades. La experiencia de la práctica docente en contextos áulicos puede favorecer el cambio de las unidades de análisis en el enfoque del problema, al situarlo más frecuentemente al cierre en la dinámica grupal y las regularidades del contexto de enseñanza aprendizaje profesor-alumnos. En cuanto a la Historización del Problema, eje considerado *Nudo crítico en la Profesionalización* en Profesores de Psicología y en Psicólogos en Formación, se halla un giro entre el Pre-Test y el Post-Test en la narrativa. Los antecedentes están más significativamente articulados al cierre de las Prácticas que al inicio, incluyéndose una trama de eventos en los que los comportamientos del grupo de alumnos se articulan con las demandas de la tarea en el contexto áulico, mientras que al inicio, el comportamiento disruptivo de la alumna – individuo descontextualizado – sólo aparecía en la disfuncionalidad y la repetición como elemento perturbador, desconectado de lo que en clase se requería, y de cómo se había intervenido en situación. En la Dimensión Intervención Profesional, también se observan giros en relación a las Unidades de Análisis en el Enfoque de la Intervención: “Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales como destinatario o foco de la intervención”, con cambios significativos entre el Pre-Test y el Post-Test. En el Pre-Test la respuesta *menciona acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales, sucesivamente considerados, no articulados*. En cambio, en el Post-Test la respuesta *menciona acciones sobre sujetos individuales, tramas vinculares y dispositivos institucionales, simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto*. En cuanto a la Implicación, compromiso y distancia con el problema y con la intervención por parte del agente profesor de Psicología, se presentan cambios significativos entre el Pre-Test y el Post-Test. En el Pre-Test la respuesta denota “*implicación del Profesor de Psicología en el problema y la intervención, con distancia y objetividad en la apreciación*”, y gira en el Post-Test a “*implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación del agente Profesor de Psicología y apertura a posibles alternativas*”. Es importante el incremento de las respuestas que al finalizar las prácticas de la enseñanza señalan implicación, compromiso y distancia en la intervención docente, con la presencia de respuestas que al cierre de la experiencia denotan pensamiento crítico y apertura a nuevas alternativas.

Caso 2. Profesora en formación 2009. 27 años. Práctica docente en Profesorado de Psicología. Tiene experiencia docente en el Nivel: Inicial/ Polimodal/ Terciario/ Universitario

Cuestionario de P Pre- 2009. Administrado al inicio del cursado de Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Psicología

Dimensión 1: Problema situado en contextos de la actividad docente. “*Se trata de una clase a principios del año lectivo. Donde los alumnos no prestan atención en clase, hablan entre ellos, se trata de un docente que llega al aula y empieza con la clase teórica. Los alumnos hasta han llegado a tirarle el borrador. Es un docente que siempre tiene problemas. a. Es un docente que llega, prende el cassette, es decir, da la teoría. El profesor de psicología interviene hablando con este docente, acerca de su modo de dar la clase, le pide a este docente como desarrolla su clase y a partir de ahí interviene. Este docente no establece un diálogo con sus alumnos*”.

Dimensión 2: Intervención docente sobre el problema. a. “*En esta institución, el profesor de psicología tiene problemas para dar su clase porque en el aula de al lado siempre se escuchaban gritos, hablaban fuerte. Era un descontrol. Entonces se decidió la intervención en la situación, poner*

un poco de orden en el aula y hablar con este docente de la situación del aula, le pregunto cómo él desarrollaba su clase, y le sugirió que debía establecer un diálogo con los alumnos, incentivar la participación, que le preguntara que ideas tenían con respecto a un tema de la clase”.

Dimensión 3: Herramientas utilizadas. *“El profesor se decidió hablar con este docente. Salieron afuera del aula y mantuvieron una conversación y trato de asesorarlo. Al hablar con este docente el profesor de psicología se dio cuenta que el problema estaba en la forma de este docente en desarrollar su clase”.*

Dimensión 4: Resultados y atribución de causas o razones de resultados. *“No hubo un buen resultado. Se trataba de un docente bastante estructurado en un estilo. Atribuía el problema al alumnado. Terminó conversando de (...), busco otro lugar de trabajo”.*

Cuestionario de P Post- 2009. Administrado al cierre del cursado de Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Psicología

Problema en contexto. *La profesora del curso sobre el que hice mi práctica en media me cuenta delante de los alumnos que al inicio de su curso les tomó una pregunta a modo de test, y tenían que decir qué era lo que más les gustaba de ellos mismos. Este comentario lo realiza a partir de una actividad que estaban realizando y ella les marcaba que valoren sus esfuerzos y que era necesario que eleven su autoestima.*

Intervención sobre el problema. a. *Valorización de los alumnos en cada caso que sea posible; la selección de los contenidos y la planificación tendiente a que ellos puedan valorar sus esfuerzos. b. El docente. c. Que los alumnos además de aprender aspectos de la psicología pudieran aplicarlos a su vida cotidiana. d. Sobre los alumnos, para que eleven su autoestima.*

Herramientas. *Las herramientas que utilizó y utiliza son las pertinentes a una planificación guiada por la premisa: “Que los alumnos se lleven algo para su vida, más que contenidos sueltos”.*

Resultados y atribución. *Se animaron a representar escenas para dar cuenta de las conductas defensivas. Los resultados podrían haber sido esos debido al apoyo que el docente brindó a sus alumnos así como la constante valorización y motivación que tuvo.*

Análisis de Datos

En relación con la Especificidad de la Enseñanza de la Disciplina se observa un giro en la Dimensión Situación Problema, en el pasaje “de la inespecificidad a la especificidad de la Enseñanza de la Psicología y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema”. Hay diferencias significativas entre el inicio y el cierre de las Prácticas de Enseñanza. Se pasa de “Especificidad del problema con relación a la intervención de un Profesor” en el Pre-Test, a la “Especificidad del problema con relación a la intervención de un Profesor de Psicología en un determinado campo de la Enseñanza de la Psicología, con apertura a la intervención de otras disciplinas”. La participación en las prácticas docentes parece favorecer la discriminación del rol de profesor de Psicología respecto del rol de psicólogo, tal como se reveló en los estudios anteriores (Erausquin C. et al., 2007; 2008), dando cuenta del pasaje de la inespecificidad a la especificidad de la Enseñanza de la Psicología. Resulta un desafío construir la identidad de Profesor de Psicología y diferenciarla del rol del Psicólogo y a la vez del rol de otros profesores, a los fines de intervenir desde la especificidad del problema en un campo específico de actuación profesional, y aun más, articulando con otras disciplinas necesarias para la enseñanza, como la Didáctica o la Pedagogía. Construir un perfil sobre el rol y definir competencias propias del profesor de Psicología, con especificidad en el ámbito de la enseñanza, que lo diferencien en sus funciones de otras funciones posibles como psicólogo en el área educativa (orientador escolar, tutor, asesor, coordinador

pedagógico), o en otras áreas de incumbencia de su rol de psicólogo, es una tarea compleja y conlleva obstáculos a abordar en la formación docente inicial, vinculados a la formación previa como psicólogos – predominantemente clínica -, e inclusive conlleva dilemas éticos no siempre visibilizados en el quehacer como docentes.

En relación con la Dimensión Intervención Profesional, se observa un giro significativo en relación a la pertinencia de la intervención con respecto al problema y a la especificidad del rol profesional en la intervención. En el Pre-Test, *“la intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol de Profesor.”* En el Post-Test, *“la intervención es pertinente con respecto al problema y se enmarca en la especificidad del rol de Profesor de Psicología, con alguna referencia al marco teórico o/y a modelos de trabajo en el campo de actuación de la Enseñanza de la Psicología”*. Las prácticas de la enseñanza parecen favorecer la apropiación de formas de intervención respecto de un problema desde la especificidad del rol del profesor de Psicología. La mayor concentración de respuestas parece concentrarse, al cierre, en intervenciones *desde la especificidad del rol del Profesor de Psicología, con alguna referencia al modelo de trabajo en el campo de la Enseñanza de la Disciplina*, posiblemente debido, no sólo a la experiencia de enseñar en el aula, sino también a la de reflexionar colaborativamente en la comunidad de práctica y aprendizaje. Los intercambios de los futuros profesores con los tutores, parecen favorecer la comprensión de los modelos de intervención docente propios del profesor de Psicología, diferenciándolo de otros agentes psicólogos que participan de la comunidad educativa (profesor tutor, asesor, orientador escolar).

Discusion Y Líneas De Indagación Abiertas

Preguntas de Investigación sobre Trayectorias de Profesores de Psicología Graduados

En la presentación que realizamos en el *Congreso Internacional sobre Conflictos y Violencias Escolares* organizado por Sociedades Complejas en Buenos Aires, Argentina, (Erausquin, García Labandal, 2011), planteábamos algunas preguntas que, en nuestra investigación sobre Profesores de Psicología – Egresados y Profesionales en Ejercicio - que enfocan *situaciones-problema de violencias en escuelas*, nos proponemos responder:

a.-¿Se desarrolla en los Egresados del Profesorado en Psicología la inter-agencialidad, la co-construcción de problemas e intervenciones, en tramas y estructuras de comunicación reflexiva sobre la práctica educativa, que contribuyan a la formulación de hipótesis, a la indagación de la historia de los sujetos- actores en escenas violentas pero también del sistema de actividad en el que se insertan problemas e intervenciones, y, finalmente, que contribuyan a la localización de la génesis de las violencias en los entramados (Cazden, 2010) de culturas escolares y extra-escolares?

b.- ¿Se produce una transferencia cognitiva y actitudinal del entrelazamiento en la “comunidad de práctica y aprendizaje” de las Prácticas de la Enseñanza en la Formación de Grado del Profesorado Universitario de Psicología, al entrelazamiento en la co-construcción con otras agencias, con otros actores – docentes, directivos, equipos de orientación escolar, preceptores, redes de profesionales psico y socio-educativos -, en las escuelas y entre diferentes sistemas de actividad – escuela y familia, educación especial y común, escuelas y ONG -, logrando una genuina “reflexión sobre la práctica”, capaz de dejar marca en los dispositivos para construir una “cultura compartida en el análisis y resolución de problemas en las escuelas de la diversidad” (Daniels, 2003)?

**Respuesta a Cuestionario Situación-problema Prototípica en Egresados:
P., Profesora de Psicología en Formación Inicial, Pre-test:
Estudiante y Post-test Egresada:**

Se analizan Giros Significativos entre la narrativa producida en respuesta al Cuestionario de Situación-Problema al Cierre de su Carrera de Grado y Prácticas de la Enseñanza del Profesorado y la narrativa producida un año después, como Profesora de Psicología Graduada en Ejercicio Profesional.

1) Cuestionario de P Post- 2009. Administrado al cierre del cursado de Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Psicología.

Problema en contexto. *Frente a la consigna de trabajo en pequeños grupos, los alumnos se agrupan espontáneamente por afinidad. El problema es que un grupo en particular tiene un desempeño siempre mucho menos productivo (se dispersan, charlan, hacen chistes entre ellos). La intervención consistió en integrar a este grupo a una alumna que tampoco tenía un desempeño productivo, con la consigna: "fijate cómo trabajan y si podés colaborar con ellos". Y la dinámica cambió completamente, el grupo fue mucho más productivo. En realidad tenía pensado en rearmar los grupos, pero tanteando esta posibilidad me di cuenta de que no era posible.*

Intervención sobre el problema. a) *Proponer el trabajo en pequeños grupos. Cambiar a un integrante de un grupo hacia otro con consigna de trabajo. Puesta en común.* b) *Lo decidió el docente.* c) *La posibilidad de aggiornar el rendimiento en el trabajo cooperativo, fomentando la concentración, la ayuda aportada entre ellos, el andamiaje de pares.* d) *Actué sobre un grupo que repetía sistemáticamente su bajo rendimiento en el trabajo cooperativo porque sabía que los chicos de ese grupo podían trabajar mejor, tenían la capacidad para hacerlo.*

Herramientas. a. *La evaluación de los trabajos prácticos de cada clase que daba cuenta del escaso rendimiento del grupo en cuestión.* b. *La evaluación observacional.* c. *Los objetivos de tipo cognitivo que deseaba que se apropien los alumnos de modo cooperativo.*

Resultados y atribución. *El resultado fue bueno. El grupo trabajó de otro modo. Se centraron en la tarea y su desempeño fue mejor. Lo atribuyo a que se rompió un círculo vicioso y "oleoso" entre amigos simplemente con la intervención de alguien "externo".*

2) Cuestionario de P, Egresada, año 2010, Cuestionario a Egresados, con un año de Graduada y dos años de práctica docente en Escuelas Secundarias.

Describe una *situación problema* en la cual Ud. haya intervenido como profesor de Psicología—siendo ya graduado del Profesorado -. Explique el problema mencionando los elementos que le resulten más significativos de esa situación. Especifique antecedentes históricos del problema y el contexto en el momento en que se realizó la intervención.

"Asignatura: Inserción Laboral, Escuela Secundaria ubicada en las cercanías de Villa M. Objetivo: brindar herramientas para la inserción laboral futura de los adolescentes, y panorama sobre educación superior. A dos meses, enseñanza "a remolque", un grupo clase abúlico, desmotivado y reaccionando de modo agresivo, con líderes que se oponían a tarea pedagógica. Me propuse al rector como tutora y aceptó. Estoy a cargo del curso, el único 5° año que ha quedado. No podía dejar a estos chicos sin contenidos esenciales para su vida, proponía actividades grupales lúdicas y de consignas sencillas, se enganchaban, pero a la hora de "leer algo" (gratis y en mano), no lo hacían. Muy poca articulación, relación, contraste, reflexión, ideas generativas. Seguí forzando en esa línea. Cuando les informé que era su tutora, el líder hizo un discurso acerca de lo abominable que era yo porque no había aceptado tomarle el cuestionario cuando él quería (había faltado tres semanas) y con los contenidos que él había decidido. Pregunté al grupo si efectivamente no me

querían como tutora. Contestaron que la tutora debía aprobar a todo el mundo, me silbaron, me echaron me sentí muy mal”.

Relate cada una de las acciones por las cuales Ud. como profesor de Psicología - y quien/es colaboró/aron con Ud. – intervino en el problema, detallando los momentos o pasos de esa intervención

“Bajando las escaleras, de todos los cursos salían a gritarme, acudí al rector, al jefe de preceptores y a psicóloga de planta y asesora pedagógica. El rector me pidió que lo escuche, había fundado el colegio hacía 20 años. Debía haber otra manera de tomarles un examen, sugirió que se lleven el cuestionario, lo respondan en su casa y luego lo defiendan oral. Llamó al jefe de preceptores y le pidió que organice el grupo antes de mi entrada (me tomaba 20’comenzar, estaban tomando mate, escuchando cumbia y fumando). La tutoría nada tenía que ver con aprobarlos...se iban a ocupar del problema charlando con el grupo. Me pidieron que esperara...Ya había habido conflictos. Me reuní con la Psicóloga y la Asesora pedagógica y me dijeron: “estos chicos no ven futuro, no pueden aprehender inserción laboral”; es lógico, pensé, pero tengo que llegar a ellos de algún modo. El vínculo estaba fallando, más allá de mi ideología inclusiva.. Mi actitud les estaba devolviendo una imagen de sí mismos que no facilitaba las cosas... Tanta indefensión de vida,...tal vez necesitaba conocerlos, y transformarme en un adulto significativo. En cuanto a lo pedagógico seguí el consejo del rector y les envié el mensaje de que podían, los que quisieran, rehacer el cuestionario para luego defenderlo oral.. Había que descifrar datos para elaborar una estrategia diferente con el grupo. La hipótesis era que vinculándome de otro modo, podría llegar a ellos pedagógicamente y como tutora”

¿Quién decidió la intervención? *El rector...¿Qué objetivos tenía Ud. en la intervención?... Descifrar, obtener información, datos como para elaborar una estrategia diferente con el grupo. La hipótesis era que tal vez vinculándome de otro modo, podría llegar a ellos pedagógicamente y como tutora .¿Sobre qué o quién/es intervino y por qué? ... Como mencioné, sobre el grupo clase.*

¿Qué herramientas utilizó al intervenir como profesor de Psicología? ¿Por qué? *“Reflexión, análisis del grupo clase, evaluación, autoevaluación, co-evaluación, contar con la institución, comprometerme con mi rol y asistir al foro (justito en ese momento) de Psicología y Educación, donde se trató el tema de violencia: “a los conflictos no hay que evitarlos, hay que enfrentarlos”, “la violencia escolar es una construcción mediática, la violencia es hacia, en y de la escuela”, ideas que me ayudaron mucho a pensar”.*

¿Qué resultado/s obtuvo esa intervención? ¿A qué atribuye Ud. ese/os resultado/s? *“El día de mi vuelta, la mayoría de los chicos me trajo el examen rehecho, sin que se los pidiera y percibí lo que en principio era una solución: aflojar la exigencia pedagógica y entrar al aula de otro modo: esperando a que ellos tomen la palabra, escuchándolos, dejando que comanden los sentidos que evidentemente latentes impedían mi tarea. Y así fue, aprovechando el cuestionario de tutoría que debían llenar, todo comenzó a surgir. Sabían que soy psicóloga. Comenzaron a contarme sueños recurrentes, de a poco se iban integrando hasta conformar un grupo, tuve que improvisar respuestas proactivas y alentadoras a lo que escuché, que me impactó: fantasías de muerte, abortos, menores a cargo de hogares, solidaridad sin límites de compañeros que iban a vivir de casa en casa para ayudar, con 16, 17 y 18 años, adolescentes haciendo de adultos y encima estudiando!!. Me dirigí a la psicóloga y asesora, conté lo ocurrido y me dijeron, “ojo con ubicarte en psicoanalista!, allí puedes tener un nuevo problema” y aquí estoy actualmente. Desafío: ver si puedo proponerles desde otro lugar situaciones de enseñanza compartiendo códigos. Este principio de cambio lo*

atribuyo a que yo cambié, entré de un modo diferente a la clase, me vinculé de otro modo, desde otro lugar, tengo que seguir trabajando en esto.

P, Egresada del Profesorado, parece haber aprendido, en la formación de grado y a través de su propia experiencia profesional, a trabajar en tramas inter-agenciales, - con director, preceptor, equipos de orientación escolar, red de profesionales psicoeducativos, y en el Foro mencionado -, y a *expandir su percepción, su pensamiento, sus recursos para afrontar situaciones problema difíciles, en materia de conflictos y violencias psicosociales y escolares*. Dichos cambios o expansiones se construyen frente a problemas difíciles que no son sino intentos de convocar a "un acto pedagógico" (Meirieu, 2008) para metabolizar el *sufrimiento psíquico y político* (Frigerio, 2004), un acto que sea capaz de interpelar, lograr que alguien se haga cargo del dolor, la injusticia, la desigualdad social y educativa, habilitando una experiencia nueva, con legalidades y códigos co-construidos. Es necesario re-armar la autoridad sobre nuevas bases, desplegando *entramados* (Cazden, 2010) de experiencias y conceptualizaciones, a la vez que re-apropiaciones del rol profesional, para lograr *andamiajes y re-conceptualizaciones* de los jóvenes en contextos escolares que atienden poblaciones de alta vulnerabilidad social. Los problemas se enfocan como *entramados sistémicos, dialécticos e históricos* complejos de lo escolar y lo extra-escolar, formulando hipótesis que contemplan encadenamientos causales recursivos e historizaciones no sólo de personas sino también de sistemas de actividad, perspectivas múltiples que posibilitan descentrar las miradas y expandir visibilidades, hacia dinámicas intersubjetivas y entrelazamientos institucionales que atraviesan dilemas éticos. Las intervenciones se construyen en estructuras inter-agenciales de decisión y acciones en procesos, con objetivos y destinatarios múltiples y articulados, indagaciones y acompañamientos de ayuda a los actores, analizando con otras agencias las alternativas, los riesgos y desafíos abiertos de la intervención, con espíritu crítico y autocrítico de problematización propositiva, con herramientas polifónicas y con fundamento teórico, se analizan resultados con atribuciones distribuidas a la vez que ponderadas con sentido de realidad. Revisando el Cuestionario que se administró a P. al cierre de su experiencia formativa académica de la Carrera de Grado, se encuentran signos de su entrenamiento en el trabajo grupal y cooperativo, de intercambios potenciadores de cambios en la diversidad y en la confianza instituyente, de elaboración de estrategias y utilización de herramientas con sostén teórico y fundamento pertinente, de análisis de resultados de la práctica docente con atribuciones centradas en la potencialidad dinamizadora del pensamiento y la acción críticas. Pero a la vez, comparando con su trabajo de reflexión un año después, en el Cuestionario de Egresada, se destaca la potencia que las situaciones de violencias y conflictos en escuelas alcanza para *la movilización de aprendizajes y re-apropiaciones del rol profesional docente* del Profesor de Psicología, si se arman tramas inter-agenciales y *contextos inteligentes y habilitantes de la diversidad de perspectivas*, que constituyan entramados para la construcción de culturas escolares "expertas" en el análisis de problemas y en la implicación en las intervenciones.

Conclusiones

Es necesario profundizar la indagación del *perfil de competencias* que desarrollan los Profesores de Psicología, a través de la reflexión sobre situaciones-problemas de la práctica docente en diferentes contextos, y la puesta en juego de experiencias, conocimientos y creencias en un proceso de "aprendizaje por expansión" (Engestrom, 2001); lo cual requiere la formación de Equipos de Trabajo de Apoyo a Enseñantes, para *construir una cultura compartida de análisis y resolución de problemas en las escuelas*, que contribuya a la inclusión educativa desde la

diversidad cultural, personal, situacional (Daniels, 2003). Las competencias emocionales cobran importancia desde el momento en que facilitan una mejor adaptación al contexto y favorecen un mejor afrontamiento a las circunstancias de la vida. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución de la práctica docente y la gestión de actividades de co-construcción.

El análisis de datos realizado en el presente estudio confirma las fortalezas del proceso de profesionalización del Profesorado de Psicología indicadas en las publicaciones sobre *Profesores en Psicología en Formación de Grado* (Erausquin et al. 2008, 2009) en ejes y dimensiones en los que se hallan *giros significativos* entre el inicio y el cierre de las Prácticas de Enseñanza, de enriquecimiento en los modelos de intervención profesional de los profesores de Psicología en formación. También se confirman los *nudos críticos*, en otros ejes y dimensiones del proceso con ciclos de estancamiento en los modelos de la práctica docente, debido a tensiones u obstáculos sobre los cuales se ha comenzado a profundizar la indagación, a fin de co-construir con equipos docentes de Formadores de Formadores las intervenciones apropiadas. En relación a *Dimensiones y Ejes de Profesionalización Docente* seleccionados por su relevancia en relación al análisis de problemas e implementación de intervenciones pedagógicas e inter-agenciales en *situaciones-problemas de violencias en escuelas*, se han hallado *giros significativos*, señalados en los casos prototípicos, entre el inicio y el cierre de Prácticas de Enseñanza – y del Profesorado Universitario de Psicología – en: Inter-Agencialidad en materia de decisiones y acciones y Unidades de Análisis en el Enfoque de los Problemas y las Intervenciones. En Historización, *nudo crítico* señalado en trabajos anteriores en los modelos de construcción de problemas en Profesores de Psicología en Formación, también se hallan *giros* de cierta significación, en los agentes que abordan problemas de violencias en escuelas, en la articulación significativa entre antecedentes, e incluso, en cierta articulación entrelazada entre antecedentes de alumnos individuales, del grupo clase y de los sistemas de actividad operantes en la historia de las intervenciones: al decir de Engestrom (1992), con cierta re-mediatización de la memoria secundaria del sistema de actividad, capaz de superar la fractura del olvido organizacional. En cuanto a la *Especificidad de la Enseñanza de la Disciplina*, otro *nudo crítico* señalado en trabajos anteriores, se halla en los modelos de construcción de problemas de Profesores de Psicología en Formación, al cierre de las Prácticas, importantes intentos de entrelazar experiencias y conceptos de la disciplina a enseñar, sentidos y significados, a la vez que delimitar y articular el rol de Psicólogo y el de Profesor de Psicología en una permanente interacción dialéctica de tensiones, para la re-apropiación de conocimientos, competencias e identidades profesionales. Por otra parte, en la indagación sobre *Trayectorias de Egresados*, se hallan indicios de la transferencia cognitiva y actitudinal por la que nos preguntábamos, en la formación de tramas complejas inter-agenciales para la Práctica Docente de Profesores de Psicología en ejercicio, frente a problemas complejos de tramas psicosociales e intersubjetivas articuladas en “entretejidos” de lo escolar y lo extra-escolar. Analizar *problemas situados* con los estudiantes y graduados, desde la *implicación* en la intervención y desde la re-apropiación reflexiva de sus trayectorias, permite re-definirlos, explicitar condiciones y emitir hipótesis, planteando alternativas sin pretender la solución única. El trabajo didáctico con situaciones-problema es un instrumento útil en “contextos de práctica, de descubrimiento y de crítica que el enfoque sociocultural del aprendizaje expansivo postula articulables con el protagonismo de los actores” (Engeström, 1991:256). “Quienes aprenden deben tener una oportunidad para diseñar e implementar en la práctica una salida, un nuevo modelo para su actividad. Los estudiantes producirán una nueva manera de hacer el trabajo [...], en otras palabras, deben aprender algo que no está todavía allí; ellos alcanzan su actividad futura mientras la crean” (Engeström, 1991:254).

Referencias

- 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.
- Bisquerra Alzina, E. y Pérez Escoda, N. (2007) *Las competencias emocionales*. Barcelona: Facultad de Educación. UNED.
- Cazden, C. (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.
- Daniels, H. (2003) "El nivel institucional de regulación y análisis" (cap. 5) de *Vigotsky y la pedagogía*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós. Temas de educación.
- Davini, M.C. (coord.), Andrea Alliaud; Lea F. Vezub (2003) *De Aprendices a Maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Buenos Aires: Ed. Papers,
- Edwards A. (2010) *Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise*. Vol. III. London: Springer. 2010.
- Engestrom Y. (1991) "Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*, Vol. 1, 243-259.
- Engeström Y. Brown K., Engeström R. y Koistinen K. (1992) "El olvido organizacional: memoria y olvido en las organizaciones" en Middleton D. y Edwards D. (comps. (1992) *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Buenos Aires. Paidós.
- Engeström Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1.
- Erausquin C., Basualdo M.E., González D. (2006) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de "psicólogos en formación" sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad". *Anuario XIII de Investigaciones Año 2005*, ISSN 0329-5885.
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D. (2007) "Modelos Mentales en el Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Psicólogos para la Enseñanza: reconstruyendo sentidos y experiencias de alumnos y docentes en las Prácticas del Profesorado Universitario de Psicología". *XXXI Congreso Interamericano de Psicología (SIP)* Julio de 2007.
- Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Meschman C., Ortega G (2008) "Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología". *Anuario XV de Investigaciones del Año 2008*. UBA. (ISS: 0329-5885), pp. 89-107.
- Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Meschman C., Ortega G. (2009) "Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza" *Anuario XVI de Investigaciones de Psicología*. Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología. ISSN.0329 5885. pp. 157-172.
- Frigerio, G. (2004) "La (no) inexorable desigualdad", *Revista Ciudadanos*, abril 2004.
- Kaplan, C. (2006) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires. Miño y Davila Editores.
- Lave J. y Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- 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.
- Perrenoud P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graò.
- Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology*
- Rodrigo Maria José (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J., Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós
- Rodrigo M. J. y Correa (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI
- Rogoff, Bárbara (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*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky Lev (1934) *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Visor, 1993.
- Wertsch James (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.
- Wenger Etienne (1999). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. Traducción (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona. Paidós.

CONTROL PSICOLÓGICO PARENTAL Y VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE ADOLESCENTES EN UNA MUESTRA MEXICANA

Claudia Verónica Márquez González, Universidad de Colima, México

Se analizó la asociación entre control psicológico parental y violencia escolar en una muestra de 403 adolescentes (50.1% hombres y 49.9% mujeres), con edades entre 12 y 16 años (Media= 13.21; D.E=.85), de dos secundarias en el estado de Colima, México. Se aplicaron dos cuestionario tipo Likert, uno para identificar las situaciones de violencia escolar (victimización y agresión) y otro para evaluar la percepción de los adolescentes respecto al control psicológico ejercido por sus papás y mamás. Se encontró que las mujeres comparadas con los hombres, perciben mayor control psicológico materno hacia ellas; con respecto al control psicológico paterno, las diferencias por sexo no fueron significativas. Los resultados también muestran una correlación positiva baja pero significativa, tanto para las situaciones de agresión como para las de victimización, con lo que se evidencia el valor predictivo que puede tener la variable de control psicológico parental sobre la dinámica del acoso escolar.

SIGNIFICADOS Y EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES EXCLUIDOS DEL SISTEMA ESCOLAR POR BULLYING

Ingrid Quintana Abello, Universidad del Bío-Bío, Chile

El presente estudio describe y analiza los significados y vivencias de exclusión educacional de estudiantes que viven en contextos de pobreza y vulnerabilidad social y que han sido rotulados como acosadores escolares. Desde una metodología cualitativa, se profundiza en los matices que emergen a nivel del significado personal desde los relatos de vida de jóvenes adolescentes de la periferia de la comuna de Chillán – Chile.

Resultados demuestran que los adolescentes entrevistados no se reconocen como acosadores escolares o “chicos Bullying”. Los significados atribuidos a la experiencia de exclusión indican que esta sería injusta, exagerada y vivida con incertidumbre, generando progresivo malestar psicológico asociado al miedo a la perpetuidad de la pobreza y marginación. Se identifica a la escuela como un lugar que no les ayudó y de la cual aprendieron a levantar estrategias de afrontamiento violentas útiles para facilitar pertenencia a su grupo de pares compuesto por otros marginados.