

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO ESTRATEGIA PARA RE-VISITAR EXPERIENCIAS, POSICIONAMIENTOS Y PRÁCTICAS ANTE VIOLENCIAS EN ESCUELAS.

Dome C. y Erausquin C.

Cita:

Dome C. y Erausquin C. (2016). *LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO ESTRATEGIA PARA RE-VISITAR EXPERIENCIAS, POSICIONAMIENTOS Y PRÁCTICAS ANTE VIOLENCIAS EN ESCUELAS*. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires,*.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/15>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/5mx>



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>.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO ESTRATEGIA PARA RE-VISITAR EXPERIENCIAS, POSICIONAMIENTOS Y PRÁCTICAS ANTE VIOLENCIAS EN ESCUELAS

THE ACTION-RESEARCH LIKE A STRATEGY FOR REVISITING EXPERIENCES, POSITIONINGS AND PRACTICES FACING VIOLENCES IN SCHOOLS

Autoras: Carolina Dome, Cristina Erausquin.

RESUMEN. El trabajo explora perspectivas y posicionamientos de agentes educativos ante violencias en escuelas, para expandir la mirada sobre problemas que enfrentan e intervenciones que realizan. Analiza reflexiones de educadores de dos colegios secundarios de la región metropolitana, caracterizando su aprendizaje profesional y apropiación de sentidos en *Talleres de Reflexión sobre la Práctica*. El estudio es *cualitativo*, descriptivo y exploratorio. La metodología de *investigación-acción* retoma conceptos del *laboratorio de cambio* (Engeström, 2007) para favorecer interacción, polifonía y resignificación del trabajo escolar. Se administraron *Cuestionarios de Situaciones Problema de Intervención en Violencias en Escuelas* (Erausquin, 2009) y *Cuestionarios de Reflexión sobre la Práctica del Taller* (Erausquin, Dome, 2014). El análisis de datos utiliza *método etnográfico* y *análisis de contenido* (Bardin, 1986). Los resultados posibilitan identificar *fortalezas* y *nudos críticos* de profesionalización, y describir movimientos, cambios y *giros* en dirección al enriquecimiento de la práctica y la *expansión del aprendizaje* (Engeström, 2001).

Palabras Clave: Perspectivas – Violencias – Intervenciones – Aprendizaje

ABSTRACT. This work explores the perspectives and positionings of educational agents about violences at schools, for expanding the glance at the problems they face and the interventions they develop. Reflections of educational agents of two secondary schools from the Metropolitan Area are analysed, describing their professional learning and their appropriation of meanings in Workshops of Reflection on Practice. The study is qualitative, descriptive and exploratory. Its methodology of action-research retakes concepts of the Laboratory of Change (Engeström 2007) to favour interaction, polyphony and re-meaning of school work. Questionnaires of Problem Situations in Interventions on Violence at Schools (Erausquin 2009) and Questionnaires of Reflection on the Practice along the Workshop (Erausquin, Dome 2014) were administered. The data analysis uses ethnographic method and content analysis (Bardin 1986). The results make possible to identify strengths and critical knots in becoming professional process, at the beginning

and movements, changes and shifts at the end of the workshop experience, for an improvement of practice and an expansion of learning (Engeström 2001).

Keywords: Perspectives - Violence - Intervention – Learning

INTRODUCCIÓN

Se desarrollan algunas líneas de análisis de resultados de investigación obtenidos en el marco del trabajo de Tesis de Maestría en Psicología Educacional de Universidad de Buenos Aires: “*Perspectivas de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencia en contextos de práctica profesional*”, de Licenciada y Tesista Carolina Dome, dirigida por Profesora y Magister Cristina Erausquin, autoras del presente escrito. El trabajo caracteriza procesos de aprendizaje y apropiación de sentidos desplegados en el marco de *Talleres de Reflexión sobre la Práctica Profesional*, diseñados y coordinados por la tesista, y realizados con agentes educativos de dos colegios de nivel medio de Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La estrategia se inscribe en una perspectiva de *investigación cualitativa*, porque asume una posición interpretativa interesada en las formas en que el mundo social es comprendido, experimentado y producido por los actores sociales. El trabajo enfoca la reflexión de los agentes educativos sobre la construcción de las intervenciones ante situaciones-problemas de violencias en escuelas, y sobre su participación en el *Taller de Reflexión sobre la Práctica*. Se trata de explorar características de sus experiencias educativas, revisitadas en el Taller, agencias e inter-agencias desplegadas en relación a problemas y prácticas, intercambios y apropiaciones de significados y sentidos, giros o cambios de perspectiva o posicionamiento, aprendizajes asumidos, uso y creación de herramientas disponibles en escenario escolar (Dome, 2014)

La indagación tuvo antecedentes en los proyectos de investigación UBACyT: “*Construcción del Conocimiento Profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en Sistemas de Actividad: Desafíos y Obstáculos para el trabajo de Psicólogos*” (2013-2015); “*Ayudando a Concebir y Desarrollar Cambios: Desafíos y Obstáculos para el Trabajo de Psicólogos y Profesores de Psicología en Escenarios Educativos*” (2011-2014); “*Los Psicólogos y la Fragmentación de la Experiencia Educativa: Modelos Mentales y Sistemas de Actividad para el Análisis y la Intervención en Problemas Situados en Contexto*” (2008-2010), y prevé continuidad en una línea de investigación-acción en contexto educativo, en el marco del proyecto UBACyT acreditado para 2016-2019: “*Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas,*

saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes”. Se espera de este modo contribuir a expandir conocimientos, sentidos y prácticas de agentes educativos para el trabajo de ayuda, acompañamiento y enriquecimiento de trayectorias de escolarización, aprendizajes y construcción de convivencia y ciudadanía, entre adolescentes y jóvenes y escuelas secundarias de la región.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y CONTEXTO CONCEPTUAL

El trabajo de tesis se basó en la *Triangulación de Fuentes* (Báxter Pérez 2003) para comparar y contrastar datos recogidos desde distintos ángulos. Incluyó la administración del *Cuestionario de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin, 2009), y los datos recogidos se analizaron con la *Matriz de Análisis de Modelos de Intervención de la Práctica Docente* (Erausquin et al, 2014), con 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. Por otra parte, fueron realizadas *entrevistas en profundidad semi –estructuradas* con cuatro informantes clave, cuyo análisis fue incluido en el trabajo de tesis. Los datos recolectados a través de esas fuentes constituyeron un insumo fundamental para el diseño de los *Talleres de Reflexión sobre la Práctica*. El análisis de los talleres incluyó técnicas compatibles con la *orientación etnográfica*, (Marcus 2001), ya que se trabajó con desarrollos analíticos en diarios de campo en forma de memorias, y se consignaron visitas, encuentros y comunicaciones realizadas por la investigadora, incluso en la fase previa a los talleres. Al cierre del *Taller de Reflexión sobre la Práctica*, se administró el *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica en el Taller* (Erausquin, Dome, 2014), cuyos datos fueron analizados en las dimensiones *Aprendizaje de la experiencia* y *Cambios en la intervención*, con la *Matriz de Análisis Complejo del Aprendizaje Expansivo* (Marder, Erausquin, 2015), construida en base a la *tercera generación de la teoría histórico-cultural de la actividad y el aprendizaje expansivo* (Engeström, 2001).

Se utilizó *análisis de contenido* (Bardin, 1986) con criterio de clasificación semántico, temático y secuencial, en el trabajo con entrevistas y exploraciones etnográficas; para vincularlo con los resultados surgidos de las otras fuentes ya mencionadas. Se apuntó con ello a lograr una *descripción densa* (Geertz, 1995), microsociedad e interpretativa, tematizando secuencias, tensiones y datos significativos, para obtener y relacionar categorías teórico–analíticas (Rockwell, 1985). El análisis cualitativo y la integración de

métodos es crucial en el estudio de los contextos, en la definición de situaciones y en la comprensión de los sentidos que confieren los sujetos a la acción y a su interacción. La construcción de un campo como *referente empírico* (Ameigeiras, 2009) implica así una construcción llevada a cabo por el propio investigador y sus informantes, que al interactuar, observar, interpretar, participar, posibilitan hacer del conocimiento etnográfico un “*conocimiento localmente situado*”. En la construcción y realización del Taller se aplicó una metodología de *investigación-acción* que busca incorporar el protagonismo de los sujetos durante el proceso de análisis y resolución de problemas, y la transformación de las percepciones naturalizadas de la realidad y de las formas de situarse frente a ella (Baxter Pérez, 2003).

La propuesta se articula con el enfoque de *investigación-intervención formativa* propuesto por Yrjö Engeström (2007), para el *Laboratorio de Cambio* y el *Aprendizaje Expansivo* en contextos de trabajo. El enfoque de Engeström es aplicado también por Daniels (2015) y Yamazumi (2009) en el Proyecto Internacional “*Escuela-después de la escuela*”, en el marco de lo que Daniels concibe como aporte del enfoque socio-histórico a la construcción de una cultura de análisis y resolución de problemas para potenciar en las escuelas el abordaje de la diversidad. Al adoptar la modalidad de *investigación-acción*, se apunta a integrar conocimiento, reflexión y acción desde un enfoque situacional, basado en el reconocimiento de que el investigador necesita: (a) abordar en los estudios las perspectivas de los participantes; (b) interrogar y abrir las cuestiones en juego; (c) explorar el contexto cultural en el cual las personas realizan sus actividades cotidianas; y d) promover la modalidad dialógica entre agentes participantes en dispositivos inter-agenciales. Para la construcción del Taller, se adoptaron *principios y herramientas metodológicas* propuestas por investigadores pertenecientes a la *Tercera Generación de la Teoría de la Actividad*. El *laboratorio de cambio* fue pensado como concepto metodológico para favorecer interacciones entre los participantes, mediadas por la investigadora, apuntando a producir *micro ciclos de innovación* de la actividad y *expansión* del aprendizaje (Engeström 1987, 2001). Su valor es el un *instrumento* susceptible de ser modificado en el transcurso de su empleo por lo actores participantes. La relevancia de la *teoría de la actividad* (Engeström 2007), basada en los aportes de Vigotsky, reside en la posibilidad que ofrece para el desarrollo de los sujetos, a través de su participación en el *desarrollo-transformación* del contexto de trabajo, por medio de experiencias de aprendizaje situadas y colectivas, que pueden conformar un nuevo modo de pensar los problemas.

El Taller se desarrolló a lo largo de tres sesiones, en las dos instituciones educativas participantes. En las sesiones, se incluyeron ejercicios de discusión y confrontación basados en situaciones significativas de la actividad escolar escogidas por los propios agentes, con el propósito de fortalecer el sentido de *comunidad de práctica* (Wenger, 2001) y configurar una *agencia de transformación compartida*. Al mismo tiempo el Taller posibilitó la exploración, por medio de una óptica etnográfica, de las estructuras de significados emergentes de un proceso de reflexión sobre la práctica. En el trabajo de Tesis, el Taller constituye una *estrategia* para desarrollar/explorar procesos de construcción y apropiación del conocimiento en relación a problemas de violencia en escuelas, y a la vez, contribuye a la construcción de redes inter-agenciales entre universidad y escuelas para el análisis y abordaje de la temática. Es una propuesta psicoeducativa que apunta a la *reflexión sobre la acción* (Schön 1992), porque se realimenta con la recuperación e integración crítica de las representaciones y saberes que parten de la comunidad educativa. El objetivo de la indagación es *describir y comprender* las estructuras emergentes de significados, en el marco de un proceso orientado a *la reflexión para el cambio de la práctica* de un grupo de agentes educativos. El Taller constituye un contexto de estudio en sí mismo. Su análisis permite focalizar la realización y construcción de las prácticas cotidianas en relación a las problemáticas de violencia, los recursos disponibles y las perspectivas sobre problemas y acciones, lo que provee información relevante sobre la *cultura escolar*, fundamental para el desarrollo de futuros proyectos de intervención e indagación.

El escenario y los participantes. El *universo* del estudio son los agentes educativos participantes en los Talleres de Reflexión sobre la Práctica, organizados en un ciclo de tres encuentros en dos escuelas de nivel medio de gestión estatal de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de Provincia de Buenos Aires. Por otra parte, participaron docentes y directivos como *informantes clave* en las entrevistas previas, en base a su rol estratégico en los procesos de intervención ante situaciones y problemas de violencia en la escuela.

En el trabajo se denomina *Escuela 1* al escenario educativo en el cual se desarrolló el primer taller, con un grupo de 11 docentes del turno vespertino, la Vicedirectora de dicho turno y una de las Supervisoras escolares. Es una escuela media de gestión estatal, ubicada en CABA, cuyo turno vespertino ofrece nivel secundario común y para jóvenes y adultos. Su matrícula es de aproximadamente 800 estudiantes. La denominada *Escuela 2*, en la cual se desarrolló el segundo taller, con un grupo de 18 docentes. Participaron de los encuentros la Directora y el Vicedirector y dos miembros del Equipo de Orientación.

Es una escuela secundaria de gestión estatal, ubicada en conurbano bonaerense, con matrícula de 300 estudiantes. Las entrevistas a directivos y supervisores, las observaciones de las instituciones y los encuentros del Taller se desarrollaron en el segundo semestre de 2015.

Taller de Reflexión sobre la Práctica:

Primer encuentro. Fase de apertura y negociación: Se inició con el armado de círculo de sillas, las palabras de bienvenida, la presentación del taller y de cada participante. Se explicitaron objetivos del Taller en el marco del desarrollo de la Investigación de Tesis y se realizó una exposición dialogada de la modalidad de trabajo, con un primer ejercicio de debate grupal sobre el acceso a conocimientos sobre violencias en escuelas, con preguntas abiertas como: *¿Qué los motivó a realizar este taller?, ¿Qué esperan del mismo?, ¿Qué otros proyectos están realizando que se relacionen con la temática de este taller?, ¿En qué otros espacios pudieron trabajar esta temática?, ¿Conocen las Guías de Orientación sobre conflictividad y violencia en las escuelas?* A continuación, se presentó el *Cuestionario de Situaciones Problema de Violencia en Escuelas* (Erausquin 2010) y el objetivo de orientar el proceso del Taller en base a los relatos de los agentes de experiencias en la temática. Se explicitó el tema de la confidencialidad de la información y la libre voluntad del consentimiento para compartirla y transmitirla. Luego de la administración de los Cuestionarios, se realizó un debate sobre saberes epistémicos sobre violencias en escuelas, a partir de elaboraciones conceptuales producidas en nuestro contexto socio-histórico.

Segundo encuentro. Espejo, interrogación y confrontación: La tarea se estructuró en base a la metodología del “espejo”, principio proveniente del *laboratorio de cambio*. De acuerdo con Engeström, (2001), el “espejo” es una superficie expositiva, constituida por diapositivas, carteles, videos, o herramientas similares, utilizada para representar y examinar experiencias de la práctica laboral, particularmente situaciones problemáticas y tensiones, pero también iniciativas de solución. El análisis y la discusión colectiva comienzan con el espejo de problemáticas presentes en el sistema de actividad. Para ello, el contenido de las diapositivas de un PowerPoint con el cual se trabajó en la exposición dialogada, fue construido por la tesista en base a la lectura de las respuestas a los *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas* (Erausquin et al., 2011). Para su construcción, se recortaron temas comunes en las experiencias, intervenciones y reflexiones de los agentes educativos, seleccionando ejemplos en función de las insistencias y recurrencias, a la vez que las divergencias, los nuevos

puntos de vista y/o las contradicciones con los anteriores. Las diapositivas se construyeron en función de los ejes más significativos de la producción de los agentes, en correspondencia con la aplicación de la *Matriz de Análisis de Modelos de Intervención de la Práctica Docente* (Erausquin et al., 2014), y fueron traspuestos didácticamente a la situación de aprendizaje colectivo del Taller. Para el debate, se elaboraron preguntas y contraposiciones construidas a partir de recomendaciones y orientaciones de documentos y resoluciones del Ministerio de Educación de la Nación y de Ciudad y Provincia de Buenos Aires¹, sobre la temática de la Tesis. A continuación de la exposición dialogada, realizada con apoyo en el PowerPoint proyectado, se incluyeron preguntas dirigidas al *grupo-taller* para suscitar su participación y la verbalización de reflexiones, aportes, dudas y puntos de vista. Finalmente, los participantes expusieron en forma oral las principales conclusiones e ideas surgidas del debate grupal, con devoluciones por parte de la tesista, coordinadora del Taller.

Tercer encuentro. Reflexión sobre la experiencia: En función de los debates y problemáticas discutidas, se realizó un trabajo de reflexión sobre la experiencia, para explorar si existieron aprendizajes y nuevos sentidos. Se pusieron en juego herramientas lúdicas y pedagógicas, que podrían ser recreadas y transferidas a la práctica docente en la escuela, con sus alumnos. Se incluyó en el plenario el debate de ideas y conceptos compartidos en el encuentro anterior. Se distribuyeron materiales con recursos pedagógicos² para el aula y la “Guía de Orientaciones Federales para la Intervención Educativa” (2014). Se realizó un *juego grupal* denominado “juego de las etiquetas”, para examinar y problematizar etiquetamientos y prejuicios habitualmente presentes en la vida escolar, que podían vincularse a situaciones problema de violencias en escuelas. Se analizó colectivamente el juego realizado y su potencia para el trabajo en aula, así como los emergentes significativos señalados por los propios agentes. En el cierre del

¹Nota: Los documentos seleccionados son: “Guía de Orientaciones Federales para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas relacionadas con la Vida Escolar” (Ministerio de Educación de la Nación y Secretaría General del Consejo Federal de Educación, 2014); “Guía de Orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar”, (UNICEF y Ministerio de Educación de Prov. Bs As, 2014); Resolución 655 del Consejo de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Protocolo de Intervención) (2007); “Guía de Orientación Educativa: Bullying y acoso entre pares”, y “Guía de Orientación Educativa: maltrato y abuso infanto juvenil” (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014).

² Estos son: *Experiencias para armar. Manual para talleres en salud sexual y reproductiva*. Ministerio de Salud. Presidencia de la Nación. *Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. *Explora/Pedagogía: Normas, libertad, disciplina*. Programa de Capacitación Multimedia. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. *La Emoción de Aprender a Transformar. Derechos de la Infancia y participación*. Edición Electrónica. Fundación Educo. España. *Respeten Mi Cuerpo. Un manual para adultos que quieren conversar con niños sobre los límites del cuerpo y abuso sexual*. Fundación Save the Children. *Sinfin de principios. Propuestas para la educación cooperativa en la escuela*. Instituto de la Cooperación. Fundación de Educación, Investigación y Asistencia Técnica – IDELCOOP, Rosario, Argentina.

encuentro, se los invitó a verbalizar ideas/reflexiones surgidas a partir del recorrido por el conjunto de este taller, en forma de Plenario. Se dejó abierta la posibilidad de que surjan propuestas de temas y proyectos a trabajar en futuros encuentros, en el marco de la construcción de redes inter-agenciales entre Universidad y Escuelas, que propone la Investigación Marco. Finalmente, se administró el *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica en el Taller*, después de recibir las respuestas, se verbalizaron palabras de cierre y despedida. En todos los encuentros, la tesista registró por escrito verbalizaciones audibles y manifestaciones gestuales y corporales, significativas en relación a saberes, vivencias e intercambios, así como señalamientos, interacciones e intervenciones de los agentes educativos.

RESULTADOS Y LÍNEAS DE ANÁLISIS. En lo que sigue, se despliegan las principales líneas de análisis de los procesos de aprendizaje y apropiación de sentidos descubiertos en el marco de *Talleres de Reflexión sobre la Práctica*, como parte integrante del objetivo de la tesis presentada.

Escuela 1. En esta escuela, los procesos que a continuación se describen requirieron de una cantidad mayor de mediaciones explícitas de la tesista que en la *escuela 2*, ya que su emergencia en el transcurso del taller no fue espontánea sino circunscripta a la puesta en juego de *contradicciones* (Engestrom 1987, 2001), a través de debates, contraposiciones y señalamientos, que posibilitaron la emergencia de cambios de posicionamiento sobre problemas e intervenciones de violencias en escuelas. Preguntas de los propios agentes como *¿Qué hacer con la violencia en la escuela?*, o bien de la tesista sobre *los motivos del taller*, abrieron procesos de revisión de pensamientos y acciones como camino para mejorar la práctica (Schön 1992). Actividades sencillas, como la presentación de los integrantes en una disposición circular construida para el encuentro de voces y miradas, contribuyeron a que algunos profesores se conozcan entre sí, y emerjan nuevas mediaciones.

Herramientas de intervención. Pudo operar en forma incipiente, en el segundo encuentro del Taller, la re-significación de *una herramienta* de intervención mencionada por todos los agentes educativos en los *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas* administrado al inicio: la palabra. En los relatos de los agentes, esa herramienta fue incluida en forma genérica, sin fundamentación acerca de su uso ni mayores reminiscencias. La metodología del *espejo* (Engeström, 2001), a través de la proyección de citas textuales de sus propios relatos en una pantalla, posibilitó abrir debates acerca del uso de la palabra, tensionando dos sentidos emergentes: “aconsejar”

y “escuchar”, tal como lo manifestaron las voces, en el sentido de “*bajar línea*” o bien “*ponerse en el lugar del otro*”. También debatieron los participantes sobre otras herramientas mencionadas en los relatos: *la confección de un acta y la sanción*. Su puesta en común en las diapositivas (espejo) permitió la emergencia de negociaciones dialógicas y algunas re-significaciones acerca de sus usos, explicitando nuevas dimensiones. El debate sobre las sanciones giró en torno a su utilidad, validez y vigencia, y posibilitó crear un consenso sobre su encuadre: la sanción como un punto de partida para transformar conductas y no como un punto de llegada, que conduce a que se acumulen sanciones sin sentido. Ello requiere, según los agentes, un marco *reflexivo, dialogado y de confección de compromisos mutuos* (entre alumnos, docentes y autoridades) para su aplicación. El acta, adjetivada como “*administrativa*” o mera herramienta de “*registro*”, fue re-significada por ellos como un lugar donde establecer compromisos, apelando al uso de lo escrito en la regulación de la convivencia.

Otro tema de mayor complejidad es el de las *herramientas pedagógicas* y los distintos niveles de intervención para actuar ante situaciones de violencia en la escuela. Al respecto, la tesista presentó *tres niveles de intervención: Nivel Individual, Nivel Grupal y Nivel Institucional*, según los diferencia la Guía de Orientaciones Federales para la Intervención Educativa (Mineduc, 2014). El debate produjo un análisis colectivo acerca del *nivel de intervención grupal*, en un principio visualizado únicamente desde la dimensión vincular y reflejado en frases tales como: “*hay que trabajar con el grupo*”, “*no hay que dejarlo solo*”, “*lograr el apoyo de los compañeros*”. Más adelante, el debate incluyó la *dimensión pedagógica y epistémica*, con verbalizaciones que apuntaron a re-significaciones de acciones realizadas y resultados obtenidos. Algunas voces valoraron abordajes que la escuela realizó acerca de las “*adicciones*”, como también de la “*convivencia*”, y una docente agregó la idea de *trabajar el Programa de Educación Sexual Integral*, para tratar problemas de violencia surgidos de desigualdades entre géneros e identidades sexuales. Ello posibilitó la enunciación de *estrategias* hasta el momento no descriptas y la apertura a realizar nuevas acciones a nivel institucional.

Entramados cognitivo-emocionales. El análisis permitió inferir que operó la construcción, según las perspectivas de los docentes intervinientes, de un *entramado* (Cazden 2010) entre aspectos pedagógicos, curriculares y relacionales/afectivos. Los contenidos de las *vivencias* (Vigostky, 1994), comenzaron a re-articularse, a través del diálogo y la interacción, en una unidad afectivo-intelectual, que requiere de acciones integradas. Sin embargo, ello no fue directamente transferido a la hora de valorar su

propio proceso personal de aprendizaje como docentes, en el *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica del Taller* (Erausquin, Dome 2014) administrado al cierre. Si bien todos los agentes reconocieron haber aprendido de la experiencia, una importante proporción se refirió a aspectos emocionales y vinculares, con menor presencia de la dimensión epistémica. Por otra parte, más de la mitad señaló contenidos conceptuales en relación a lo aprendido, articulando con la experiencia en el trabajo, sin que aparezcan aspectos emocionales o relacionales. La escisión entre lo afectivo y lo cognitivo se manifiesta en las respuestas de los agentes sobre el aprendizaje autopercibido y reconocido a partir de la experiencia.

Relaciones inter-agenciales y circuitos inter-institucionales. El trabajo desarrollado en el taller dio cuenta de acciones y relaciones inter-agenciales que la escuela realiza, o propone, o que debería realizar, en un contexto inter-institucional, con el entorno extra-escolar. Tras debatirse el *nivel institucional*, surgieron problematizaciones y reflexiones acerca de los proyectos que la escuela despliega, que hasta ese momento en el diálogo permanecían como *mediaciones invisibles* (Daniels, 2015) para la mayoría de los actores participantes. Surgió en forma incipiente un *contexto de crítica* (Engeström, 2001) al dispositivo institucional escolar vigente y sus formas de abordar los problemas, referido a la tensión entre lo que se puede y lo que no se puede cambiar. Emergieron ideas tales como armar y usar una lista de servicios de salud de la zona, y relevar espacios comunitarios destinados a ciertos fines. También las Guías citadas en las diapositivas se perfilaron en el Taller como herramientas mediadoras de la actividad, generando *contradicciones* entre sentidos innovadores propuestos y la forma culturalmente dominante de realización habitual de la actividad (Engestrom, 2001). También al abordarse la información sobre *circuitos de intervención* inter-institucional (Resolución 655, Consejo de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del CABA, 2007), se pudo crear un *contexto de descubrimiento*, que fue delimitando la necesidad de mayor articulación entre agencias extra escolares, en la perspectiva de los agentes, para superar el *encapsulamiento de lo escolar* (Engeström, 2001). La simple confección de una lista de direcciones de correo electrónico fue una herramienta para la interacción y para compartir la información disponible, evidenciando el interés en las redes comunitarias y agencias extraescolares.

Vinculación entre agencias en la intervención educativa. Se destacaron diálogos que visualizan al docente como “*detector de los problemas*” y a la noción de “trabajo en equipo” asociada a la idea de “derivación”. Emergieron problematizaciones de

“la dificultad de actuar en red”, reconociendo a la vez su importancia. “Actuar en red” se vinculó más a la interconsulta entre agentes que a la construcción de objetos compartidos. Ello pudo ser tensionado, en forma incipiente, a partir de la pregunta de la tesista: “¿Cómo ampliar nuestra intervención?”. A partir de su enunciado, emergieron voces que rescataron el aprendizaje colectivo, lo que redundó en debates acerca de la comunicación, la socialización y el consenso; obviamente sin ningún tipo de evidencia acerca de su concreción o expansión al plano organizativo en el presente o futuro.

Cambios en las intervenciones. En respuestas al *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica en el Taller* (Erausquin, Dome, 2014), algunos agentes señalaron que realizarían cambios en las intervenciones narradas en el Cuestionario administrado al inicio. Los aspectos mayormente señalados fueron: incluir el tratamiento del problema en el aula, mayor seguimiento, consultar y/o pedir ayuda a otros agentes, y en algunos casos, acciones institucionales como realizar encuentros y jornadas. También enunciaron cambios a nivel de los objetivos: priorizar algún objetivo más que otro, o bien, repensarlo, problematizarlo, en base a los resultados y lo analizado en el Taller. Se indicaron acciones dirigidas a generar algún impacto no producido en su momento, o cambios en la direccionalidad de las acciones, o en los diseños e instrumentos que implementaron y más frecuentemente, en la ampliación de los límites temporales de la intervención y el largo plazo. Ello puede contribuir al desarrollo de actividades con *sentido estratégico* (Erausquin et al., 2011), que buscan superar la inmediatez y la urgencia en la acción frente a las violencias en las escuelas.

¿Los alumnos únicos actores en problemas de violencias? El recorrido del Taller posibilitó problematizar el hecho de que, en todos los relatos producidos en los *Cuestionarios* del inicio (Erausquin et al., 2014), los alumnos/as fueron mencionados como los principales agentes de las situaciones de violencia, generalmente como victimarios pero también como víctimas. Al preguntar la tesista acerca de ese rol exclusivo de los estudiantes, algunas verbalizaciones incluyeron críticas o autocríticas de prácticas docentes, manifestando nuevos puntos de vista sobre otros posibles protagonistas de violencias en escuelas. Dicho cuestionamiento, si bien permitió revisar prácticas docentes, no señaló al *dispositivo escolar* y al régimen de trabajo instituido en el sistema de actividad – el “guión”, como lo denomina Engeström, (2007) -, como posible fuente de producción, reproducción y/o transformación de problemas de violencia, en relación a la temática inclusión-exclusión. Tampoco aparecieron referencias a una posible *intervención indirecta* (Erausquin, 2013), es decir, a trabajar con otros agentes y agencias

adultas, co-construyendo problemas e intervenciones, para lograr un efecto más potente y multiplicador en los destinatarios de la enseñanza, los alumnos, y enriquecer de ese modo aprendizajes y convivencias.

El trabajo en equipo. La idea de *trabajo en equipo* fue enunciada por diversos agentes y luego se replicó en la mayoría de las respuestas al *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica en Taller* (Erausquin, Dome 2014) administrado al cierre. En cuanto a las condiciones para la implementación de las intervenciones, los agentes educativos señalaron la necesidad de un mayor compromiso propio y del equipo de trabajo, o bien de mayor compromiso y capacitación. Aparece necesidad de mayor participación y seguimiento de los problemas de violencia por parte de ellos mismos, con otros agentes, en las intervenciones desplegadas, y agregan realizar capacitaciones, reuniones y jornadas institucionales con sus colegas. En un sentido similar, y en relación a la división del trabajo, la mayoría señaló en los *Cuestionarios* de cierre, que es necesario cambiar los niveles de participación requeridos y ofrecidos, señalando necesidad de consulta, ayuda, acompañamiento e intercambio y en muchos casos, “*trabajar en equipo*”, sin evidencia alguna de que dicha idea pueda ser concretada organizativamente en el futuro.

Problematización de situaciones de violencia. La interrogación fue abordada, referida a prácticas desplegadas por individuos y/o grupos y no vinculada a la dinámica de las instituciones escolares. Pero la idea de “*violencia invisible*” (Daniels, 2015) mencionada débilmente al inicio, adquirió mayor explicitación y *expansión*: además de haberse interrogado entre los docentes, se exploró la posibilidad de profundizarla en situaciones didácticas con los estudiantes. La dinámica lúdica, al cierre, promovió nuevos fenómenos de participación de docentes, tal como dijo la supervisora al final del taller: “*Esto fue inédito. Nunca participaron tanto. No se suelen enganchar tanto. Fue raro*”. Al cierre del taller, la posibilidad de trabajar con el programa de Educación Sexual Integral, (conceptualizado como una “*pedagogía del cuidado*”), *entramó* la posibilidad de movilizar recursos institucionales, pedagógicos y psicosociales en el abordaje de temas significativos, implicando acciones *inter-agenciales* con instituciones extra-escolares. Estas propuestas, en caso de poder realizarse, implicarían una *expansión* de la experiencia realizada en el Taller, con potencial de traducirse en algún nivel de *desarrollo organizativo* (Engeström, 2007) e impulsar cambios al interior del sistema escolar. Interesa entonces, que futuras investigaciones aborden y profundicen la emergencia de dichos procesos.

Escuela 2. En *la escuela 2*, algunos movimientos se hicieron presentes desde el inicio, por lo que es posible atribuir su emergencia al formato de trabajo colectivo de la actividad del sistema institucional, articulado con el encuentro entre agentes educativos en el Taller. Entre los participantes, la visualización del *sistema de actividad* (Engeström, 2001) escolar surgió en las primeras conversaciones, debido en parte al rol jugado por la directora, quien colaboró en reconstruir la historia de la escuela, preguntarle a los docentes si la conocían, a la par que informar y valorar el trabajo realizado en la institución, a partir de ejemplos concretos. Los agentes mencionaron los proyectos y/o programas institucionales en marcha, otros posibles o futuros, y realizaron señalamientos conceptuales y valorativos sobre su incidencia en las vidas y trayectorias de escolarización de los jóvenes. El análisis destaca, en los agentes participantes, indicadores de una mirada educativa con *carácter estratégico* (Erausquin et al, 2012) para la intervención sobre los problemas del contexto. Los agentes identificaron recursos mediadores que trascienden la acción en la urgencia, incluyendo la identificación del “*efecto establecimiento*” (Debarbieux 1996), entendido como aquello que la institución genera sobre el *clima de trabajo*.

Falta de herramientas. Párrafo aparte merece el debate acerca del problema de la “*falta de herramientas*”, que los agentes denuncian desde un lugar de *imposibilidad*, ante las presiones y dificultades presentes en el contexto extraescolar, signado por la pobreza, la precariedad y la desigualdad social. El diálogo consecuente produjo algunas respuestas de valoración del trabajo realizado, evaluando efectos de lo escolar en las conductas que despliegan muchos jóvenes, ampliando la idea de “*herramientas*”, al re-significarlas como “*acciones, modos de tratarnos, de escuchar, de hacer*”, tal como dijo una docente.

Contrastes. Se denota un contraste entre estos enunciados verbalizados y los relatos producidos en respuesta a los *Cuestionarios sobre situaciones-problema de Violencia*, administrados en forma individual y por escrito al inicio (Erausquin et al, 2009). En esas respuestas, los agentes no incluyeron ideas acerca del *efecto* de lo escolar-institucional (a modo de sistema) en los problemas de violencia, y se contextualizaron sólo situaciones conflictivas con alumnos/as, de modo semejante a lo ocurrido en la escuela 1. El cambio no puede atribuirse exclusivamente a la experiencia del taller, pero sí a la habilitación de la discusión, la reflexión y la interacción comunicativa y educativa entre agentes. El desarrollo de la actividad colectiva pudo haber movilizado recursos ya disponibles en los actores, que no se manifestaron al confeccionar individualmente un

relato escrito. Los agentes pueden haber asumido en forma diferente el compromiso con la tarea en el espacio colectivo, incrementando la explicitación de aspectos que en el transcurso del taller se delimitaron como significativos. También es posible que el rol jugado por los directivos, principalmente la directora, los haya interpelado/empoderado a enfocar nuevas dimensiones de los problemas y a reconocer la existencia de un equipo de trabajo con tareas colectivas.

Espejo y confrontación. Durante el taller, se problematizaron ideas tales como “*ir de frente*”, enunciadas por los actores como estrategias de intervención ante los problemas de violencia; y se expresaron estrategias comunicativas que difieren de las meras caracterizaciones de sucesos y personas, trabajando con “*herramientas de negociación*”. Al *espejarse* (Engeström, 2001) algunas intervenciones docentes, articulándolas con recomendaciones de las Guías, aparecieron verbalizaciones sobre aspectos positivos de los estudiantes, que contrastaron con los roles de agresores y/o víctimas adjudicados en los primeros relatos. A su vez, los agentes enunciaron “*tácticas*” de acción docente para movilizar aspectos positivos de los estudiantes, y nuevas voces señalaron a dichas acciones como formas de contrarrestar padecimientos originados en lo extra-escolar. Dichas “*tácticas*” incluyeron ideas como: “*planificar bien la distribución de los grupos de trabajo áulico*”; “*darles formatos extraescolares a las actividades a través de la utilización del espacio público*”; “*sacarlos del lugar de lo “obvio”*”, entre otras. Se problematizaron algunos usos de las herramientas normativas presentes en el régimen de convivencia y que hacen a aspectos objetivados del *orden disciplinario*, con una discusión similar a la señalada en la escuela 1.

¿Derivaciones? También pudo someterse a crítica el problema de las “*derivaciones*”, primero, a través de la generación de algunos acuerdos institucionales impulsados por la acción de directivos, centrados en pedir ayuda a los docentes ante problemas organizativos en los cambios de turno, e interpelarlos a sancionar cuando lo consideren pertinente. De modo semejante con la escuela 1, “trabajar en equipo” primero fue asociado a un “trabajo en cadena”, con una lógica de sumatoria de partes. Preguntas de la tesista como: “*...si se derivó al EOE ¿el EOE consultó la intervención con la maestra?*”; “*¿hay seguimiento del problema en el aula?*” colaboraron para movilizar procesos de re-negociación de la *división del trabajo* (Engeström, 1987). Uno de los giros más destacados, es el que produjo una integrante del Equipo de Orientación Escolar, al decir: “*me fijo en que yo no construyo mi intervención con el docente, lo ayudo, lo consulto, pero no lo hacemos juntos*”. Su intervención permitió problematizar lo señalado

e imaginar la posibilidad de trabajo conjunto en y entre agencias institucionales para abordar problemas compartidos.

Articulación con lo extra-escolar. De modo semejante, se debatió acerca de la articulación con agencias extraescolares. Los agentes educativos re-visibilizaron actores y agencias presentes en el contexto extra-escolar, y aunque cuestionaron su funcionamiento, dieron cuenta de acciones de articulación y/o consulta con servicios de salud de la zona, comedores comunitarios y diversos servicios municipales. También los agentes destacaron las relaciones que la escuela busca establecer con los padres, y aparecieron nuevas propuestas de abordaje enunciadas en el tercer encuentro.

Niveles de Intervención y exigirnos “todo”. Al trabajarse los *niveles de intervención individual, grupal e institucional* (Guía de Orientaciones, Mineduc, 2014), se incluyeron preguntas sobre el rol de la institución en los problemas de violencia y sus abordajes, lo que interpeló a los docentes, que denunciaron sentirse “*en el ojo de la tormenta*”. Algunos señalaron presiones que los exceden respecto de su rol, lo que se vincula a lo señalado por Chevallard (en Terigi, 2012), acerca de que el sistema educativo soporta el peso de las exigencias de una sociedad, para la cual la educación es la última reserva a la cual hay que exigirle “*todo*”. La denuncia de tal exigencia señala que las condiciones en que los docentes trabajan sobre-exigen su tarea, tradicionalmente vinculada a la trasmisión de conocimientos.

Entramados. Cuando la tesista re-preguntó “*por lo que sí pueden hacer desde su especificidad como docentes*”, se generó un dialogo en el que los agentes comenzaron a visualizar su quehacer pedagógico-áulico *entramado* con formas de respuestas a los problemas del contexto. Comenzaron a señalar actividades epistémicas, pedagógicas y curriculares que pueden actuar contra formas violentas de relacionarse. Hubo un nuevo debate a partir de la exigencia de un docente, que tensionó sentidos recientemente contruidos, denunciando “*el acento puesto excesivamente en lo “vincular” y la consecuente relegación de contenidos académicos*”. Ello permitió repasar lo reflexionado y formularlo como un *entretejido* entre lo *emocional-vincular* y lo *epistémico*. El vicedirector sostuvo “*¿acaso en el taller de periodismo no enseñamos a escribir? Se trata de combinar...*”

Cambios autopercebidos. Lo señalado hasta aquí se condice con cambios autopercebidos por los agentes en su respuesta al *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica del Taller* (Erausquin, Dome, 2014), al cierre, acerca de las condiciones para la implementación de las intervenciones. En la mayoría de las respuestas, afirman que

realizarían cambios en las intervenciones, ampliando plazos temporales de la acción, repensando objetivos, modelos e instrumentos, e incluyendo nuevas miradas acerca de los problemas. Hacen hincapié en el compromiso propio y del equipo de trabajo, y la mayoría plantearon rever los niveles de participación requeridos y ofrecidos, aunque una parte significativa no propuso mayores cambios en la división del trabajo. De ello se infiere que la división de roles semejante al “trabajo en cadena”, no fue mayormente sometida a revisión; aún producida la problematización crítica en el contexto del taller.

Juego y reflexión. Finalmente, en el tercer encuentro, la reflexión sobre el juego realizado incluyó la problematización de etiquetas y el uso del lenguaje, a la par que produjo enunciados sobre la “*violencia simbólica*”, hasta el momento no tematizada aunque sí abordada a través de acciones concretas de innovación al interior del dispositivo escolar. Al proponer un docente realizar *jornadas comunitarias con y para padres*, diciendo que “*nunca los incluimos en algo que les guste, y cuando los invitamos es para hablarles mal de su hijo*”, se habilitó la re-significación de una actividad regularmente realizada en la institución, esbozando posibles cambios en el diseño de la misma. Al socializarse en el Taller una idea conversada por la tesista y los directivos, acerca del desarrollo de un *proyecto de extensión universitaria* para trabajar temáticas vinculadas a la convivencia, se advierte la articulación de propuestas a futuro que, en caso de poder realizarse, darían cuenta de movimientos en dirección a la *expansión del aprendizaje* (Engeström, 2011a) cuyo ciclo encuentra un punto de inicio en la realización del Taller de Reflexión sobre la Práctica.

REFLEXIONES FINALES:

La habilitación de *polifonía, diversidad de perspectivas y contradicciones* (Engeström, 2001) posibilitó la emergencia de re-conceptualizaciones y giros acerca del rol docente y su implicación en los problemas de violencia, proceso no exento de tensiones y manifestaciones de resistencia. Los temas emergentes dan cuenta de propuestas que rompen con el *encapsulamiento* del aprendizaje escolar, e implican la posibilidad (en potencial) de realizar *transformaciones cualitativas* (Engeström, 2001) en el sistema de actividad y su vinculación con otras agencias. Los procesos y cambios analizados en *ambas escuelas*, más que atribuirse al formato específico del Taller, se consideran mediados por las características de los *sistemas de actividad* en los que se desarrollan, pero también por voluntades y fuerzas que se manifiestan con potencial para transformar las prácticas. El contexto es integrante de la interacción y no mero escenario, producido por los agentes y a la vez produciendo o modelando las prácticas que en él tienen lugar.

Es necesario considerar las dinámicas entre los condicionamientos objetivos y los sentidos de los actores, entendiendo la especificidad propia de cada configuración escolar y teniendo en cuenta las restricciones y posibilidades materiales y simbólicas puestas en juego.

No es lo mismo que en la escuela 1, el taller se haya desarrollado únicamente con los docentes del turno vespertino, cuyos directivos señalaron sentirse como una institución aparte. Mientras que en la escuela 2, la tarea involucró a los dos turnos de la escuela, entendida ésta como una unidad. Tampoco es lo mismo que los agentes se conozcan previamente entre sí y estén habituados a las prácticas de debate, en vez de que ocurra ello prácticamente por primera vez. En ese sentido, la práctica desarrollada en los talleres se inscribió en el marco de dinámicas institucionales específicas, que se implicaron en los modos de participar y que imprimieron determinadas marcas en las interacciones producidas. El rol de las autoridades institucionales también fue clave en el desencadenamiento de determinados sucesos, siendo distintos los estilos observados en una y otra escuela. Si bien las cuatro autoridades participantes, en las dos escuelas, propiciaron la realización del taller y compartieron propósitos de empoderamiento de las prácticas docentes con la tesista, en la escuela 2 los directivos jugaron además un rol *habilitante* para la emergencia de diálogos *polifónicos* y encuentros entre *diferentes* puntos de vista, logrando que determinados temas y problemas - muchas veces ocultos en las escuelas - emerjan y sean sometidos a debate.

No obstante las diferencias, la construcción de un tiempo y un espacio destinado a la *reflexión sobre la práctica* (Schön, 1992) y al *encuentro entre las mentes* (Bruner 1997, en Cazden 2010:63), generó impactos en los Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo et al., 1999) construidos por los agentes. Los agentes pudieron identificar, apropiarse y re-apropiarse de herramientas escolares (normativas y pedagógicas) para afrontar problemas de violencias en escuelas, y dotar de sentido a sus experiencias, lo que se articuló con su comprensión y análisis de los problemas que emergen en sus contextos de práctica. El presente trabajo asume que la *reflexión sobre la práctica* y el *encuentro entre las mentes* ayudó a fortalecer el sentido de las *comunidades de práctica* (Wenger, 2001) y la co-construcción de medios e instrumentos para la *expansión* del aprendizaje, al *des-encapsularlo* de su supuesta pertenencia exclusiva al territorio de las mentes individuales (Engeström, 2001). No se trató de una reflexión solipsista, sino ubicada en un marco institucional de colaboración (Terigi 2012).

Los agentes desplegaron articulaciones entre conceptos y experiencias, y afirmaron algunos cambios sistemáticos necesarios en sus intervenciones, *entrelazando* situaciones, acciones y resultados con distintos niveles de apropiación. Su participación en los Talleres de Reflexión sobre la Práctica colaboró en el vasto desafío de construir *entramados* (Cazden, 2010), entendidos como puentes entre lo familiar y lo extraño, entre lo viejo y lo nuevo, entre lo cotidiano y lo científico, entre lo racional y lo emocional. El *entramado*, como metáfora, no escinde, sino que une, como puente, entretejido, hibridación, estructuras y dinámicas distribuidas entre diferentes dimensiones (Erausquin, 2014). A través del *espejo* de sus relatos, los participantes plasmaron perspectivas y las compararon, ensayaron, ampliaron y corrigieron, al compartir, diferenciar y re-pensar lo vivido, expandiendo sus horizontes de creatividad y crítica, de multivocalidad y cambio, de historicidad y alternativas (Engeström, 2001). El desarrollo de una metodología participativa se reveló como herramienta útil para potenciar la reflexión y participación de los educadores en agencias inter-institucionales, proyectos al interior de las escuelas y acciones con otras agencias del contexto extra-escolar. Ello posibilitaría, como ocurrió incipientemente en la experiencia de Taller, que se asuman como sujetos activos ante los problemas de violencia y potenciales mediadores en la construcción de dispositivos escolares con *carácter estratégico* (Erausquin et al., 2012), siendo a su vez *productores del saber pedagógico* (Terigi 2012) necesario en las escuelas de las que forman parte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Ameigeiras, A. (2009). La etnografía en la investigación social. En I. Vacilachis. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.

Báxter Pérez, E: (2003). Metodología de la Investigación Educativa: El proceso de Investigación en la Metodología cualitativa. El enfoque participativo y la Investigación Acción. En E. Báxter Pérez, *Desafíos y polémicas actuales. Colectivo de Autores*. Buenos Aires: Félix Varela.

Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.

Daniels, H (2015b). Professional Learning in Interagency Workplaces. En B Selau y R Fonseca de Castro (comps), *Enfoque histórico-cultural. Investigación educacional en diferentes contextos* (pp.231-266). Río Grande Do Sul, Porto Alegre: EDIPUCRS de la Pontificia Universidad Católica de.

Debarbieux, E. (1996). La Violence en Milieu Scolaire 1. État des lieux. In *Revue française de pédagogie*, volume 123, 1998. La violence à l'école : approches européennes. pp. 170-172. París.Ed.Pedagogie

Dome, C. (2014). Aprendizaje Expansivo de Agentes Educativos que Abordan Situaciones de Violencia en sus Contextos de Práctica. *Memorias VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología UBA

Dome, C. (2015). En búsqueda de categorías para investigar el conocimiento profesional ante situaciones de violencia en escuelas. *Memorias VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: UBA

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engestrom, Y. (2001) "Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization". Helsinki: *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.

Engestrom Y. (2007). Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons from Journeys Toward Co-configuration. In *Mind, Culture and Activity*, 14 (1-2), (pp.23-39).USA:University of California.

Erausquin, C. (2010). Violence at school: a challenge for Educational Psychologists. Oral Paper en *27 the International Congress of Applied Psychology (ICAP2010)*, organizado por *International Association of Applied Psychology (IAAP)* Julio de 2010. Melbourne.Australia. Publicado Abstract y CD.Melbourne: IAAP

Erausquin, C; Basualdo, M.E; Dome, C; López, A; Confeggi, X; Robles López, N. (2011). Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores. *Anuario de Investigaciones de*. vol.18 . issn 0329-5885. eissn 1851-1686. eissn 1851-1686.Buenos Aires: Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires

Erausquin, C; Dome, C; Robles López, N. (2012). Diferentes Manifestaciones de Violencias en Escuelas: Génesis de Problemas y Prácticas. *Memorias IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología UBA.

Erausquin, C (2013). La teoría de la actividad como artefacto mediador para construir puentes entre universidad y escuelas. *Revista de Psicología, segunda época*. La Plata: Facultad de Psicología.UNLP. Vol. 13.Disponible en: <http://revistas.unlp.edu.ar/RPSEUNLP/article/view/1116>. Recup.19 marzo 2015

Erausquin C; Zabaleta, V. (2014): Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras. *Revista EXT*. ISSN 2050- 7272. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. 1 -36.

Geertz, C: (1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.

Marcus, G. E. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. En *Alteridades*, vol. 11, núm. 22, julio-diciembre, pp. 111-127. Buenos Aires.

Rockwell; E (1985). *La importancia de la etnografía para la transformación en la escuela*. Tercer Seminario Nac. de Investigación en Educación. Colombia: serie memorias-uniión pedagógica nacional.

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

Schön, D. (1992): *El profesional reflexivo*. Madrid: Paidós.

Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En *Documento básico* (pp. 7-44). Buenos Aires: Santillana

Vygotsky L. (1994). *The problem of the environment*. En R. Van der Veer y J. Valsiner (eds.) *The "Vygotsky Reader"* (pp.355-370). Great Britain: Blackwell Publisher.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Yamazumi K.(2009).Expansive Agency in Multi-Activity Collaboration. En Sannino, Daniels y Gutiérrez (edit.) *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.