

Figuras de agentes psicoeducativos abordando problemas de violencias en escuelas: inter-agencias, implicación, historia e intervención estratégica.

Erausquin C., Basualdo M.E., Dome C., López A., Confeggi X. y Robles López N.

Cita:

Erausquin C., Basualdo M.E., Dome C., López A., Confeggi X. y Robles López N. (2013). *Figuras de agentes psicoeducativos abordando problemas de violencias en escuelas: inter-agencias, implicación, historia e intervención estratégica*. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, XIX (1), 311-328.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/737>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/d0C>



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>.

FIGURAS DE AGENTES PSICOEDUCATIVOS ABORDANDO PROBLEMAS DE VIOLENCIAS EN ESCUELAS: INTER-AGENCIAS, IMPLICACIÓN, HISTORIA E INTERVENCIÓN ESTRATEGICA.

Resumen. El trabajo presenta *figuras de intervención* de los *modelos mentales situacionales* construidas por *agentes psicoeducativos* que ejercen su práctica profesional abordando problemas de violencias en escuelas. El objetivo es comprender los diferentes enfoques, agencialidades e implicaciones en *interacciones entre sujetos y problemas en sistemas de actividad* de contextos educativos. Categorías del marco socio-histórico-cultural se interrelacionan con la perspectiva contextualista del cambio cognitivo. Se administró el *Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Violencia en Escuelas* a 114 agentes y para su análisis se aplicó al procesamiento de datos la *Matriz Multidimensional de Profesionalización Psicoeducativa*. El análisis factorial evidencia confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos e identifica *sistemas representacionales* de cada figura. En la co-construcción estratégica de la intervención y el desarrollo del “aprendizaje por expansión”, se hallan fracturas de la memoria social y desafíos para la historización del sistema de actividad distribuidos de manera diferente en las tres figuras. **Palabras clave:** violencias, sistema de actividad, agentes psicoeducativos, historización estratégica.

FIGURES OF PSYCHO-EDUCATIONAL AGENTS FACING PROBLEMS OF VIOLENCES AT SCHOOL: INTER-AGENCIES, INVOLVEMENT, HISTORY AND STRATEGIC INTERVENTION.

Abstract. The work presents the figures of intervention situational mental models that are built by psycho-educational agents who develop their professional practice facing violence problems at school. The aim is to understand the different focus, agencies and involvements in interactions between subjects and problems in activity systems of educational contexts. Categories from socio-historical-cultural framework are related to contextualist perspective of cognitive change. The Questionnaire about Problem-Situations of Violence at School was administered to 114 agents and for its analysis it was applied the Multidimensional Matrix of Psycho-Educational Professional Modeling. The factorial analysis demonstrates confiability of instruments of data collection and identifies representational systems of each figure. In the strategic co-construction of intervention and the development of “expansive learning”, fractures in the social memory and challenges for the process of recovering the history of activity systems are found, distributed in different ways in the three Figures. **Key words:** violences, activity systems, psycho-educational agents, strategic recovering of history.

INTRODUCCIÓN. Este trabajo prosigue y profundiza la *línea de investigación* que analiza Modelos Mentales de Situación (MMS) construidos por Agentes Psicoeducativos (AP), sobre problemas de

violencia en escenarios educativos escolares (Erausquin et.al., 2009, Confeggi et.al., 2010, Erausquin et al. 2011). En este contexto y como Saucedo Ramos, investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México (2010), los autores de este trabajo analizamos las *perspectivas de los agentes psicoeducativos*, que son actores sociales en los escenarios educativos en los que se despliegan las violencias, *tomando parte y siendo parte* de la construcción de prácticas y sentidos; y a la vez son *agentes profesionales* convocados a intervenir sobre las violencias, en tanto problemas a analizar, prevenir y resolver; interpelados en relación a una responsabilidad social y una praxis que puede ser transformadora (Vygotsky, 1988), si se apropian los agentes de esa potencialidad. En el presente trabajo, en primer lugar, resumimos el *análisis cualitativo de las Tres Figuras de Intervención*, denominadas Trabajo Encapsulado, Trabajo en Equipo y Trabajo en Consulta Colaborativa, (Erausquin et al., 2011), delimitadas a partir de los Modelos Mentales Situacionales de los 114 AP, agrupados según Ejes de Profesionalización relevantes - tanto de la Situación-Problema como de la Intervención y las Herramientas –, a partir de la aplicación de la Matriz de Profesionalización Psicoeducativa (Erausquin, Basualdo, 2005). En segundo lugar, presentamos el *análisis factorial* que permite identificar los *sistemas representacionales de los Modelos Mentales Situacionales* que construyen dichos Agentes Psicoeducativos cuando abordan violencias en escuelas. Y en tercer lugar, exponemos un nuevo *análisis cualitativo* de los mismos datos recogidos en los Cuestionarios de AP que abordan Violencias en Escuelas, en base a dos categorías de la Teoría de la Actividad, que se identificaron relevantes: la memoria u olvido de los sistemas de actividad en los que trabajan los AP y el desarrollo estratégico de intervenciones para generar expansión y transformación de artefactos y dispositivos.

CONTEXTO CONCEPTUAL

Enfoques socio-histórico-culturales. Los enfoques inspirados en el pensamiento de Vygotsky; que abarcan la concepción de *acción mediada* de Wertsch (1999) y los *sistemas de actividad* de Engeström (2001), permiten articular la experiencia inmediata de la cognición con la trama del sistema social, histórico y cultural en la que la misma se inscribe. El aprendizaje deja de ser localizado exclusivamente en la mente individual, para situarse en la interacción entre personas, como cognición distribuida que emerge de experiencias de *participación en prácticas culturales* (Rogoff, 2003). Ese *giro contextualista* en la concepción del aprendizaje (Pintrich 1994, Baquero 2002) posibilita construir unidades de análisis complejas, históricas y sistémicas, que articulan dialécticamente sujetos y contextos, más allá de reduccionismos al individuo (Baquero, 2004), insertando la construcción de significados en las tramas *sociales* – interacciones entre personas – y *societales* – con instituciones y tradiciones – que le son inherentes (Chaiklin, 2001).

“Las ideas vygotskianas de la psique como sistema rompen con su naturalización y otorgan trascendencia a la cultura en su desarrollo, [permitiendo] repensar la subjetividad como sistema complejo. La forma diferenciada en que la persona se implica en la actividad abre puertas a la consideración de su organización subjetiva. Lo subjetivo a su vez es portador de un principio activo, que opera sobre la vida y la actividad del sujeto y de los otros.” (González Rey, 2011, p.198).

En contextos de desarrollo del conocimiento y la actividad profesionales de los psicólogos, se requiere diseño, implementación y evaluación de *dispositivos de aprendizaje experiencial* para la *reflexión en y sobre la práctica* (Schön, 1998). El concepto de Lave y Wenger (1991) de *comunidad de práctica* articula la participación, la negociación de significados y el desarrollo de conocimiento e identidad profesionales (Wenger, 2001) y configura la trama del *aprendizaje situado en contextos de trabajo* de psicólogos y otros profesionales (Erausquin, Basualdo, 2007).

Sistemas de actividad. En la segunda y la tercera generación de la *Teoría Histórico-Cultural de la Actividad* (Engeström, 2001a, b), partiendo de la *mediación cultural de la acción* de la tríada vygotskiana (Vygotsky, 1988), Engeström sitúa objetos e intenciones de los sujetos en sistemas de interacciones multitriádicas con comunidad(es), normas, división del trabajo e instrumentos de mediación; lo que se ha representado como *triángulo mediacional expandido del sistema de actividad* (Engeström, 1991, Anexo I). Las contradicciones que atraviesan los *sistemas de actividad* generan movimientos expansivos de cambio o círculos viciosos de reproducción.

“Si el funcionamiento de un sistema de actividad en crisis toma la forma de un círculo vicioso, el movimiento hacia el cambio puede caracterizarse como un ciclo expansivo...gana fuerza la internalización de una nueva cultura de práctica, y se produce la creación de artefactos y patrones de interacción, diseñándose un nuevo modelo: la externalización prevalece” (p.67).

Estructuras de inter-agencialidad. La inter-agencialidad, sostiene Y. Engeström, en contextos articulados de descubrimiento, práctica y crítica, produce expansión del aprendizaje más allá del encapsulamiento de las disciplinas académicas y de las agencias profesionales operando en aislamiento. Esta indagación reinstala en nuestro contexto la discusión sobre las *diferentes estructuras de la actividad multiprofesional e interagencial* (Engeström, 1997), que H. Daniels (2003) aplica al análisis de la construcción de *Equipos de Apoyo a Enseñantes*,

“una forma de intervención que intenta alterar el contexto sociocultural de la educación mediante el desarrollo de una cultura de resolución de problemas en colaboración con pares”, [para] “mejorar la capacidad de la escuela para responder a diversas poblaciones de estudiantes y potenciar el pensamiento colectivo” (Daniels, 2003:198)

“El trabajo 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).

Engeström (1997) distingue *tres estructuras de inter- agencialidad*: la coordinación, la cooperación y la comunicación reflexiva. En la inter-agencialidad por *coordinación*, los agentes desempeñan papeles prescritos, teniendo cada uno un objetivo diferente y siendo el guión preestablecido lo

que unifica la actividad – tanto las normativas (*guiones*) que ordenan el trabajo psicoeducativo como los *determinantes duros* del dispositivo escolar, que modelan regímenes de trabajo y formas de percibir y actuar -. En la inter-agencialidad por *cooperación*, los agentes se centran en el análisis y la resolución de un problema compartido, en su significado y sus alcances; en el marco de lo prescripto por el guión, intentan conceptualizar y resolver problemas de maneras negociadas. Interaccionan entre sí, pero sin cuestionar al guión, ni las tradiciones ni las reglas. En la inter-agencialidad por *comunicación reflexiva*, los agentes re-conceptualizan su propia organización, sus interacciones y el propio dispositivo en el que se ordena su actividad. Problematizan objetos, guión e interacciones a través de la *reflexión sobre la acción*, mientras en las estructuras de coordinación y cooperación, *la reflexión* - cuando la hay -, es *en la acción*. Está implícita una acepción de la *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1988) como un área que va más allá de la comprensión y dominio individual, en la que todos aprovechan el apoyo de instrumentos e indicaciones por parte de los otros; en síntesis, una *zona de construcción social de conocimientos, competencias e identidades* (Erausquin, 2007). Para la concepción de la *cognición situada*, una trama de afectos, valores, creencias motivacionales y epistemológicas (Pintrich, 2006) introduce en el desarrollo del cambio conceptual, a través de la práctica, heterogeneidades y discontinuidades en la producción de *sentidos*, más allá de una única lógica racional (Hallden, 2006), habilitando un *cambio a la vez cognitivo y actitudinal*, atravesado por contradicciones y tensiones.

Modelos mentales situacionales. Las categorías del marco epistémico socio-histórico-cultural, especialmente la teoría de la actividad desarrollada por Engeström, se articulan en el presente trabajo con la perspectiva cognitivo-contextualista de los modelos mentales de situación (MMS) en escenarios de cambio educativo (Rodrigo, 1999). "*Las personas construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social*" (Rodrigo, 1993:117). Para la autora, la construcción del conocimiento social no es homogénea, ni ordenada en secuencias de transformaciones lógicas *necesarias*; es semántica, experiencial, episódica, personal en entornos de interacción social, dirigida a metas socialmente reconocidas y usando sistemas de conocimiento compartido; en lo que denomina *constructivismo episódico*. El *modelo mental situacional* es una síntesis del conjunto de experiencias *de dominio* frente a demandas de la tarea, articulada con las intenciones del sujeto en relación al objeto, los conocimientos y las creencias previas y el intercambio y negociación de sentidos con otros actores en el escenario de la actividad (Rodrigo, 1999). El MMS se construye a través de *procesos de internalización y externalización en sistemas de actividad* (Engeström, 2001a). También en los *enfoques socio-culturales contemporáneos* de la última década, se destacan aportes de Chaiklin y

Hedegaard (2011) sobre la formación de profesionales para el trabajo con niños-jóvenes-y-escuelas, que reconceptualizan la dinámica tradicional de la relación entre expertos y novatos y la misma concepción de *experticia*, introduciendo la figura de *tres cuartos*. El sentido de dicha figura es que incluso el profesional más experto en el trabajo con escuelas y niños escolarizados no tiene conocimiento total del cuadro de una situación – ni se espera que lo tenga él solo - y el insight (*cuarto restante*) se logra trabajando conjuntamente con otros profesionales, con otras agencias y otros actores sociales. En la misma línea, Knorr Cetina (1997) señala la necesidad de que los profesionales que trabajan en educación tengan una apertura, que denomina *sensación de falta de conocimiento*, que los empuje a conectarse con otras agencias y perspectivas, para poder analizar la realidad en su complejidad. Edwards (2010), analizando narrativas sobre intervención conjunta, categoriza lo que denomina *giro relacional en la experticia*, en el marco de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad. Retomando la *mediación implícita* descrita por Wertsch (2007), sostiene que, en la práctica cooperativa, las acciones están mediadas por significados no siempre explícitos y es necesaria una lectura situacional compleja que explore la trama de diferentes *mediaciones* explícitas e implícitas en las interacciones en contexto. Posiciones epistemológicas compatibles, por otra parte, con lo que desde diferentes tradiciones conceptuales, Benasayag (2010) y Cifali (2008) denominan *clínica de la situación* o *clínica de la subjetividad situada*.

Violencias en escuelas. La indagación aborda *violencias en escuelas* desde la mirada de los agentes psicoeducativos, enlazando sus manifestaciones con la pregunta por la posibilidad de un *acto pedagógico* suficientemente potente como para lograr la metabolización y reelaboración de las violencias en el entramado educativo-social (Meirieu, 2008). Recupera asimismo las reflexiones que se hicieron sobre este tema (Cátedra Abierta en *Observatorio de la Violencia Escolar en Argentina*, 2008), como las de Bleichmar, sobre el desafío histórico, en Argentina, de la reconstrucción compartida de legalidades consensuadas y habilitantes de la inclusión social y educativa, en lugar de la penalización y la imputabilidad de *menores* con que se ha enfrentado a las violencias, confundiendo *seguridad* con *impunidad* y *sujetos éticos* con *sujetos disciplinados* (Bleichmar, 2008). Se comparte con Kaplan (2009) la alternativa a las perspectivas estigmatizadoras,

“la potencialidad que posee la escuela y sus actores para fomentar prácticas de interacción y civilidad, que tensionen violencias naturalizadas y extendidas de los contextos donde los niños, adolescentes y jóvenes se subjetivan en su cotidianeidad” (p.13). “Las violencias en las escuelas no son un correlato directo de la desigualdad social y educativa, pero no pueden abordarse independientemente de éstas” (p.14). “Las violencias en el sistema educativo sólo pueden ser comprendidas en el marco de análisis de procesos de fragmentación, descivilización y profundas desigualdades sociales, que han tenido históricamente importantes consecuencias personales e interpersonales en nuestro contexto” (p.16).

Asimismo, entendemos a las violencias como *cualidades relacionales*, es decir, *propiedades de las relaciones entre las personas y con las instituciones sociales*, que, como tales, deben ser visualizadas siempre en contexto (Kaplan 2006, Erausquin et al., 2011).

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS. En base al diagnóstico realizado en estudios anteriores por Erausquin et al. (2005), en este trabajo se definió una *Unidad de Análisis* que emergió de la interacción de los componentes, por la búsqueda de una estructura con función y significado: “*modelos mentales que construyen agentes psicoeducativos en situaciones de violencias en escuelas*”. En esta unidad de análisis, 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 al., 2005). En cada una de las *dimensiones*, se despliegan ejes que configuran líneas o vectores de recorridos que han sido identificados en el *proceso de profesionalización psicoeducativa*, en nuestro contexto, así como las tensiones que los atraviesan (ver Cuadro Anuario XVIII, 2011b). En cada uno de los ejes, se distinguen cinco *indicadores* que implican diferencias cualitativas, ordenadas 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 su versión fuerte (Wertsch, 1991). Para analizar cualitativa y cuantitativamente la información ofrecida por los *Agentes Psicoeducativos*, se utilizó el referencial (ver Anexo II) denominado *Matriz de Análisis Multidimensional con Ejes de Profesionalización Psicoeducativa* (Erausquin, Basualdo, 2005). Esta Matriz fue aplicada, en la línea de investigación desarrollada en los últimos siete años, al análisis de apropiaciones e intercambios en conceptualizaciones y modelos mentales, que atraviesan la construcción del conocimiento, de la competencia y de la identidad profesional de *psicólogos en formación y graduados, agentes socio y psico-educativos y profesores de Psicología en formación y en ejercicio*. Es éste un estudio descriptivo exploratorio con análisis cuantitativos y cualitativos. Los datos fueron recogidos a través de una consulta escrita de preguntas abiertas, el *Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Violencia Escolar* (Erausquin, 2009) (ver Anexo IV), que se elaboró acorde con la Unidad de análisis y se aplicó a 114 *Agentes Psicoeducativos en Contextos de Intervención Profesional*. La muestra 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 (ver Anexo II). Todos los profesionales entrevistados 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 – ambos de la Facultad de Psicología de Universidad de Buenos Aires- y otros en Cursos para Graduados sobre Violencias en Escuelas en el Colegio de Psicólogos de La Plata.

En un trabajo anterior (Confeggi, Dome, et alt., 2010) delimitamos tres *Figuras de intervención*, que son resultado de nuestro análisis cuali/cuanti de los Modelos Mentales Situacionales de los AP en diferentes Sistemas de Actividad 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. Las formas que adquiere la práctica de *Intervención* frente a lo que la convoca y desafía, oportunidades y obstáculos, tensiones que atraviesan, las que dibujan sus fortalezas y debilidades;
- b. Las *Situaciones-Problemas* que eligen, recortan y organizan para plasmar en una figura de contexto representacional.
- c. Herramientas
- d. Resultados

Al integrar el análisis de los datos se establecieron *figuras* de AP en cuanto a esas cuatro dimensiones correlacionales. Para este trabajo, de las categorías naturales de las *figuras* de agentes psicoeducativos (AP) que trabajan sobre situaciones-problemas de violencia en escuelas, se presenta sólo la información de las respuestas de los rasgos principales de cada *figura*, mencionando los indicadores de frecuencia no menor de 20 %.

Los análisis factoriales que realizamos en este trabajo (ver Anexo V) 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 y poder explicar las diferencias halladas entre las narrativas de los *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 dimensiones, con el objeto de investigar las posibles correlaciones entre ellas e identificar el *sistema representacional* al que se refieren los sujetos de la investigación, y que organiza su pensamiento sobre y entre las variables, en sus narrativas. 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 (ver Anexo V).

Finalmente, desarrollamos en el presente trabajo el análisis cualitativo de los datos recogidos en los mismos Cuestionarios en base a dos categorías de la Teoría de la Actividad, que se identificaron relevantes: la memoria u olvido de los sistemas de actividad en los que trabajan los AP y el desarrollo estratégico de intervenciones para generar expansión y transformación de artefactos y dispositivos. Establecimos, como síntesis final, cómo se interrelacionan las *figuras de intervención* construidas con el perfil de las narrativas en relación a esas dos *categorías* (ver Anexo VI).

ANALISIS DE DATOS:

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 de la muestra. 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 con ellos. Se menciona sólo la actuación del AP (26%), o bien la actuación del AP y otros agentes, sin construcción conjunta del problema ni de la intervención (53%). Los sujetos dirigen sus acciones hacia un único objetivo (49%) y operan sobre sujetos individuales, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales *sucesivamente considerados*, no articulados en simultáneo. Las *relaciones de causa-efecto* presentadas en las situaciones descritas, son *unidireccionales*, ubicando una causa única del problema (38%). En esta Figura, 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% AP de la muestra. Como hemos sostenido (Erausquin et al., 2010), la Figura está conformada por agentes que integran equipos de trabajo institucional o dispositivos comunitarios que abordan la cuestión educativa, y sus narraciones suelen estar descritas en primera persona del plural, desde un *nosotros*. Los AP incluyen en las narraciones de sus 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 en la intervención (45,5%). Los AP en su mayoría 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, incluyendo la apertura a posibles 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 multidireccionalidad en 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 del agente, con alguna referencia al marco teórico o a modelos de trabajo del área psicoeducativa. Las herramientas utilizadas son específicas del rol profesional y vinculadas a modelos de trabajo del campo de actuación (72,7%). La *Figura de trabajo en consulta* conforma un 33% de la muestra. Los AP intervienen a través de la *consulta de y con otros agentes*, teniendo en cuenta diferentes opiniones, problematizándolas, pero articulándose con 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, pero sin construcción conjunta de la intervención y la decisión. En estas narrativas se observan diferentes objetivos articulados antes de la intervención (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, la mayoría formula referencias al marco teórico o/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 del relator con respecto a la actuación profesional del agente se realiza con distancia y objetividad en la apreciación del problema y de la intervención (72%) y en una significativa medida, el AP interviene con implicación, contextualización y pensamiento crítico, incluyendo la apertura a posibles alternativas (25%). En las narrativas, las situaciones-problema son enfocadas desde la especificidad de la disciplina, con apertura a la articulación con otras disciplinas (78%). Se enfocan los problemas con multidireccionalidad en la relación de causas y efecto/s (50%) y un porcentaje significativo (42 %) enfoca la relación causal, multidireccional, como un encadenamiento recursivo; combinando en el recorte del problema factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos (81%).

2) ESTRUCTURA DE LAS VARIABLES CONSIDERADAS: RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS FACTORIALES.

La identificación del modelo, como se sabe, es una de las operaciones más importantes para su verificación. 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* (Ver Anexo VI).

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*** se presenta nítido y con coherencia interna. Identifica los ítems y articula las habilidades cognitivas referidas a: *Problema situado en tramas intersubjetivas y psicosociales* (Sit Pro7); *Perspectiva(s) del problema* (SitPro6); *Planteo del problema desde la especificidad de la disciplina y su articulación con otras disciplinas* (SitPro3); *Causalidad del problema* (SitPro5); *Complejidad del problema* (SitPro1); *Historia del problema* (SitPro4). Los Agentes Psicoeducativos organizan, en sus narrativas, el enfoque analítico de la situación-problema, pero los diferentes aspectos de esa construcción hermenéutica no resultan articulados ni mediados por el desarrollo de la Intervención Profesional. El factor (2) ***Orientación de la intervención profesional en relación a la hipótesis del problema*** tiene coherencia interna en torno a la intervención y la hipótesis que la sostiene. Identifica ítems y articula habilidades cognitivas referidas a: *Pertinencia y Especificidad de la Intervención Profesional* (Inter7); *Articulación de indagación y ayuda a los actores en la resolución de los problemas* (Inter6); *Dirección de las acciones hacia individuos, tramas vinculares y/o dispositivos* (Inter5); *Complejidad de las acciones* (Inter2); *Hipótesis del problema* (SitPro2). Se hallan estructuras articuladas y mediacionales de configuraciones de ítems de la Situación-problema y de la Intervención Profesional en una entidad en la que la intervención, en sus diferentes aspectos, se orienta en función de la hipótesis del problema – que en esta Figura son especialmente hipótesis clínicas o psicopatológicas -; en la que los objetivos de la intervención ordenan el uso de herramientas, - generalmente el objetivo, único, se vincula con la asistencia a individuos descontextualizados de las situaciones educativas -; y las herramientas utilizadas son de carácter clínico -. El factor (3) ***Interacción entre la decisión y la intervención*** identifica los ítems: *Actores y agencias* (Inter3) y *Decisión de la intervención* (Inter1). 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) ***Resultados y atribuciones al problema y a la intervención*** identifica los ítems: *Multiplicidad de atribuciones* (Res1) y *Consistencia de resultados y atribuciones al problema y a la intervención* (Res2). El factor (5) ***Orientación de la intervención y***

herramientas tiene coherencia interna en torno a la utilización de herramientas profesionales orientadas hacia los objetivos de la intervención; identifica los ítems: *Objetivos de la intervención* (Inter4); *Multiplicidad de herramientas* (Her1) y *Pertinencia y Especificidad de las herramientas* (Her2). El factor (6) **Implicación y distancia con el problema y la intervención** identifica el ítem: *Implicación del agente con el problema y la intervención* (Inter8). El análisis de los Resultados y atribuciones no conforma entidad representacional alguna, en esta Figura del 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** tiene coherencia interna articulando el enfoque del problema con la implicación, compromiso y distanciamiento del agente en la intervención; identifica los ítems: *Hipótesis del problema* (SitPro2); *Causalidad del problema* (SitPro5); *Problema situado en tramas intersubjetivas y psicosociales* (Sit Pro7); *Historia del problema* (SitPro4); *Complejidad del problema* (SitPro1); *Perspectiva(s) del problema* (SitPro6); *Implicación del agente con el problema y la intervención* (Inter8). El enfoque de los problemas 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** tiene coherencia interna articulando el análisis de los resultados y sus atribuciones con las herramientas utilizadas en la intervención; identifica los ítems: *Consistencia de resultados y atribuciones al problema y a la intervención* (Res2); *Multiplicidad de atribuciones* (Res1); *Multiplicidad de herramientas* (Her1) y *Pertinencia y Especificidad de las herramientas* (Her2). 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, en la cooperación y comunicación reflexiva entre diferentes actores y decisores del espacio institucional y entre los diferentes profesionales que conforman los equipos de trabajo. El factor (3) **Complejidad de la intervención mediada por la articulación interdisciplinaria en el enfoque del problema** tiene coherencia interna en torno a la complejidad de dimensiones y agencias de intervención, mediadas por la articulación interdisciplinaria en el enfoque del problema; identifica los ítems: *Decisión de la intervención* (Inter1); *Actores y agencias* (Inter3); *Articulación de indagación y ayuda a los actores en la resolución de los problemas* (Inter6); *Planteo del problema desde la especificidad de la disciplina y la articulación interdisciplinaria* (SitPro3); *Complejidad de las acciones* (Inter2). El factor (4),

Orientación de la intervención profesional tiene coherencia interna en torno a la dirección y los propósitos de la intervención; incluye los ítems: *Dirección de las acciones hacia sujetos individuales, tramas vinculares y dispositivos* (Inter5) y *Objetivos de la intervención* (Inter4). 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** identifica un ítem: *Pertinencia y Especificidad de la Intervención Profesional* (Inter7) sin conformar ninguna entidad representacional, lo que parece vinculado a la articulación interdisciplinaria dominante en la construcción de la intervención.

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** tiene coherencia interna en torno a la complejidad de las acciones de intervención mediada por el enfoque del problema; incluye los ítems: *Perspectiva(s) del problema* (SitPro6); *Articulación de indagación y ayuda a los actores en la resolución de los problemas* (Inter6); *Causalidad del problema* (SitPro5); *Complejidad de las acciones* (Inter2); *Hipótesis del problema* (SitPro2); *Complejidad del problema* (SitPro1). El enfoque del problema en su complejidad y perspectivismo, con apertura a la articulación interdisciplinaria y multidireccionalidad causal con encadenamiento recursivo, ordena, orienta y configura la articulación de actividades complejas en un entramado de dimensiones en la intervención. El factor (2) **El problema situado en tramas intersubjetivas y psicosociales orienta la dirección y pertinencia de la intervención** tiene coherencia interna en torno a las unidades de análisis utilizadas en el enfoque del problema que orientan la dirección y pertinencia de la intervención; incluye los ítems: *Problema situado en tramas intersubjetivas y psicosociales* (Sit Pro7); *Pertinencia y Especificidad de la Intervención Profesional* (Inter7); *Dirección de las acciones hacia sujetos individuales, tramas vinculares y dispositivos* (Inter5); *Objetivos de la intervención* (Inter4). Las acciones y decisiones no son unilaterales, sino construidas con otros agentes y actores educativos, y orientan la implicación en compromiso y distanciamiento de los AP. El factor (3) **Resultados y atribuciones al problema y a la intervención;** incluye los ítems: *Consistencia de resultados y atribuciones al problema y a la intervención* (Res2) y *Multiplicidad de atribuciones* (Res1). El factor (4) **Acciones, decisiones e implicación del agente en la intervención** tiene coherencia interna en torno a la articulación entre acciones, decisiones e implicación del agente con la intervención; incluye los ítems: *Actores y agencias* (Inter3); *Decisión de la intervención* (Inter1); *Implicación del agente con el problema y la intervención* (Inter8). 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** incluye ítems: *Multiplicidad de herramientas* (Her1) y *Pertinencia y Especificidad de las herramientas* (Her2). El factor (6) **Historización y planteo del problema desde la especificidad de la disciplina y su articulación con otras disciplinas** tiene coherencia interna en torno a la articulación entre historización del problema y su construcción desde la especificidad de la disciplina y su articulación con otras disciplinas: incluye los ítems: *Historia del problema* (SitPro4) y *Planteo del problema desde la especificidad de la disciplina y su articulación con otras disciplinas* (SitPro3). La historización de los problemas se vincula a la especificidad de la disciplina y su articulación con otras disciplinas, especialmente con el trabajo docente y la dimensión pedagógica.

3) HISTORIZACIÓN DEL SISTEMA DE ACTIVIDAD Y DESARROLLO ESTRATÉGICO DE LA INTERVENCIÓN: APRENDER DE LA EXPERIENCIA COLECTIVA

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). Engeström plantea que el problema de la memoria y el olvido en las organizaciones 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 – actividades de 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 actores o informantes, de un modo similar a lo que ocurre con las historias clínicas de los pacientes en los hospitales (Engeström, 1992). Resulta entonces necesario, concluye Engeström, *re-mediatizar* la memoria secundaria, recuperando el pasado del sistema de actividad, con la búsqueda y hallazgo 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 indagación e historización resulta crucial para que el sistema de actividad *aprenda* de la experiencia sedimentada, para que se habiliten cambios y *ciclos de expansión* más allá de 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. No se trata de *capacidades o incapacidades individuales* de agentes psicoeducativos; se trata de una regularidad en las estructuras sociales de la memoria y el olvido, modificables sobre todo si son sujetos colectivos los que emprenden la tarea de la re-visibilización de la historia y la 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 de lo que sucede en las aulas, 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 (ver Anexo VI). Sin representar una jerarquía de progreso o superación, por niveles o estadios, ni lógicas binarias de inferior-superior, los números posibilitan la idea de una *secuencia de aparición*, un orden genético-histórico. Entendemos que 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, significativa 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 también descubrí que es un chico cariñoso, consentido por su familia y mantiene una relación cordial con la madre y la hermana. Es el menor de dos hermanos, de 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 al parecer 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 ni 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 la 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, se destacan intervenciones que sí dejan marcas a futuro y que 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 como psicóloga y docente de la asignatura en otro proyecto) para abordar la situación. Se realizó observación en el comedor de la actividad. 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 que estaba 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, en un trabajo reciente (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 de lo institucional, del sistema de actividad, de los modos de hacer las cosas en el pasado y

los abordajes previos del problema (grupo 3); el 33% presenta un conjunto de procedimientos e 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 un enfoque estratégico (grupo 2a); el 9% no presenta ni historización del sistema ni enfoque estratégico de la intervención sobre el mismo (grupo 1) (ver Anexo VI).

Reflexiones finales y líneas de indagación abiertas

El análisis de los Modelos Mentales de los 114 Agentes Psicoeducativos *que abordan situaciones-problema de intervención en violencias en aulas*, observa que, en las narraciones de los Agentes Psicoeducativos presentes en las respuestas a los Cuestionarios administrados, el enfoque del problema y la intervención se construyen en *relatos polifónicos*, con múltiples actores en escena, descentrando la mirada de un solo agente y considerando diversas perspectivas. Ello constituye una *fortaleza* del conjunto de los Agentes Psicoeducativos que abordan violencias en escuelas, y se percibe un *giro contextualista* de los Modelos Mentales Situacionales que construyen – ya hallado en indagaciones preliminares sobre MMS de *psicólogos y docentes* (Erausquin, Basualdo, en prensa) -, si se los compara con el *modelo clínico* que caracterizó históricamente la perspectiva sobre intervenciones y problemas de los psicólogos escolares (Erausquin et.al., 2001). En un trabajo anterior, se delimitaron *tres figuras de intervención* elaboradas a partir del análisis de los *modelos mentales situacionales* (Erausquin et al., Anuario, 2011a). El *análisis factorial* de los MMS de las tres Figuras (ver Anexo V) muestra, en primer lugar, confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos y, en segundo lugar, genera profundizaciones e interrogantes en el estudio de las *fortalezas, nudos críticos y desafíos de la profesionalización psicoeducativa* en relación a los *sistemas representacionales* con los que los Agentes Psicoeducativos enfocan los problemas y sus prácticas cuando abordan violencias en escuelas. Sintetizamos a continuación los principales componentes de las *figuras de intervención* formadas por el análisis factorial, así como las implicancias que las mismas tienen en la construcción del conocimiento y la competencia profesional de los AP que abordan problemas de violencia en escuelas. En la Figura de **Trabajo Encapsulado**, los Agentes Psicoeducativos organizan, en sus narrativas, el enfoque de la situación-problema, pero los diferentes aspectos de esa construcción hermenéutica no resultan articulados ni mediados por el desarrollo de la Intervención Profesional. Asimismo, acciones y decisiones resultan articuladas entre sí pero no organizan, ni median, ni orientan ni son orientadas por ningún otro aspecto. La Situación-problema y la Intervención Profesional se ordenan en función de la hipótesis – generalmente clínica - y el objetivo de la intervención - único -, organizando el uso de herramientas – de carácter clínico-,

que se vinculan con la asistencia a individuos “des-contextualizados” de las situaciones educativas. Esta Figura presenta, en las intervenciones, fuerte sobre-implicación y pérdida de distancia, no pudiendo construir redes con otros agentes para re-visualizar su propio posicionamiento. La implicación es, como plantea Elías (1989), una articulación entre *compromiso* y *distanciamiento*, necesaria en los cientistas sociales en su enfoque de la investigación, pero – pensamos nosotros – también en los profesionales, agentes psicoeducativos, convocados a intervenir sobre los problemas. El compromiso, inseparable del distanciamiento, en una dialéctica de relaciones constitutivas, posibilita trascender el sentido común, la victimización del sujeto-objeto de la actividad, o su estigmatización. En la Figura de **Trabajo en Equipo**, los Agentes Psicoeducativos constituyen estructuras representacionales conceptualmente enriquecidas por articulaciones y mediaciones. Por un lado, el enfoque de los problemas articula unidades de análisis sistémicas/dialécticas de tramas intersubjetivas y psicosociales, atravesadas por conflictos y dilemas éticos, y entrelaza tensiones entre diversas perspectivas del análisis; esa complejidad a la vez consolida la implicación en el compromiso y distancia necesarios para una mirada abierta y un posicionamiento fértil. A su vez, los resultados y sus atribuciones 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, en la cooperación y comunicación reflexiva entre diferentes actores y decisores del espacio institucional y entre los diferentes profesionales que conforman los equipos de trabajo. También los objetivos se hallan complejizados por la articulación en simultáneo de direcciones múltiples de la intervención, hacia sujetos individuales, tramas grupales y dispositivos institucionales. Sólo resulta aislado el ítem *Pertinencia con relación al problema y especificidad disciplinaria en la intervención*, hallazgo que demanda mayor indagación para su explicación, pero que podría articularse con el nudo crítico o desafío de la figura. La articulación interdisciplinaria que presenta como fortaleza es más bien al interior del equipo actuante y no siempre la intervención *deja marca* en el cotidiano escolar áulico, especialmente no parece llegar al trabajo de los docentes. ¿Podría ello tener que ver con un déficit de pertinencia en la intervención con relación a componentes pedagógicos o vinculares docente-alumno?, ¿O podría asociarse a que en la articulación con otras disciplinas y profesiones en la intervención, no se percibe la especificidad disciplinaria de cada una? En la Figura del **Trabajo en Consulta**, los Agentes Psicoeducativos constituyen estructuras representacionales conceptualmente enriquecidas por articulaciones y mediaciones. El enfoque del problema en su complejidad y perspectivismo, con apertura a la articulación interdisciplinaria y multidireccionalidad causal con encadenamiento recursivo, ordena y configura la articulación de actividades complejas en diferentes dimensiones de intervención; las acciones y decisiones no son unilaterales, sino

construidas con otros agentes y actores educativos, y orientan la implicación en compromiso y distanciamientos de los AP. Las unidades de análisis en el enfoque del problema son consistentes con las unidades de análisis en relación a la multiplicidad de destinatarios y direcciones de la intervención, y finalmente el modo de historizar los problemas se vincula a la especificidad de la disciplina y su articulación con otras disciplinas, en esta figura, especialmente con el trabajo docente y la dimensión pedagógica. En un trabajo anterior (Erausquin et al., 2011b), planteamos que la *historización del problema y su escisión de la historización del sistema de actividad* parecen vincularse a las dificultades y desafíos para la construcción de alternativas estratégicas de intervención, que en esta presentación hemos descrito como las que son *capaces de dejar huella* en el propio sistema de actividad escolar. Por otra parte, la relación entre historización e intervención estratégica adquiere diferentes formas y se distribuye de manera diferente en las tres *figuras de intervención* que el equipo ha descrito a partir del análisis de los *modelos mentales situacionales* de los AP que abordan situaciones-problema de violencias en escuelas. En las narrativas de los AP, se han observado diferencias significativas en cuanto a la *memoria y el olvido de la base colectiva del desarrollo de su propia acción individual*, o sea en la *memoria del sistema colectivo de actividad*, y en la *posibilidad de historizar la producción institucional del problema y de la intervención sobre el mismo*. Advierte Engeström (op.cit.1992) que los círculos viciosos de la reproducción repetitiva de los sistemas de actividad se asientan en el olvido de la trama colectiva y en la in-visibilización de la experiencia desarrollada históricamente. Que los Agentes Psicoeducativos responsables de encarar actualmente el problema recuperen la historización del sistema de actividad y que el sistema de actividad escolar resulte interpelado y convocado a re-inventarse, constituye una necesidad estratégica vinculada a la mejora de la educabilidad de los sujetos, al enriquecimiento de la calidad y a la construcción de sentidos en auténticas experiencias educativas. Por otra parte, sólo podrá una sociedad no repetir aquello que se lucha por recordar; y ése es un esfuerzo que demanda un trabajo colectivo de indagación. En relación a la propuesta de Engeström (1997) sobre las tres *estructuras de inter-agencialidad*, y a la aplicación de estas estructuras a la conformación de *equipos de trabajo de apoyo a los enseñantes en escuelas para la diversidad*, que sistematiza Daniels (2003), se delimitaron en la muestra de 114 sujetos los siguientes grupos: 1, 2a, 2b y 3, sin representar una jerarquía de progreso necesario. Entendemos que el Grupo 1, que mayoritariamente coincide con la Figura de Trabajo Encapsulado, no presenta un desarrollo de *reflexión sobre la práctica* (Schön, 1998), acorde con las *estructuras de cooperación o de comunicación reflexiva* (Engeström, 1997); en todo caso, su inter-agencialidad es propia de la *estructura de coordinación* y la *reflexión es en la práctica*. Presenta una significativa ausencia de historización del sistema de actividad con

simultánea ausencia de abordaje estratégico de la intervención en tramas intersubjetivas y psicosociales. El Grupo 3, integrado en diferentes proporciones por AP de las Figuras de Trabajo en Equipo y Trabajo en Consulta, parece coincidir con la *estructura de comunicación reflexiva*, en tanto en dicha estructura los actores trabajan colectivamente no sólo en compartir el objetivo de la actividad, sino también en problematizar y transformar relaciones, guiones, acciones, en su historia y su futuro. Los Grupos 2a y 2b representan movimientos mayormente compatibles con la *estructura de cooperación, con reflexión en y desde la práctica*, y en parte, con la *comunicación reflexiva*, en un proceso de desarrollo del *giro contextualista* de los Modelos Mentales Situacionales de los AP sobre violencias en escuelas. En el grupo 2a de AP, con mayor presencia en la Figura de Consulta, es más fuerte la historización que la intervención estratégica; parecen situados en la trama conflictiva de problematizar acciones pedagógicas, en la interrelación con el trabajo del docente, para intentar garantizar la inclusión educativa de niños señalados por sus diferencias; la inter-agencialidad no presenta condiciones para el desarrollo de acciones estratégicas de modificación de artefactos o dispositivos; tienen mayores dificultades para la co-construcción en equipo, sin embargo su acción llega más de cerca al cotidiano del aula. En el grupo 2b de AP, con mayor presencia en la Figura de Trabajo en Equipo, es más fuerte la intervención estratégica en el sistema de actividad, que la historización de lo que las diferentes tramas del sistema han concurrido a desarrollar en el pasado. Su tradición institucionalista enfoca el conjunto del sistema y sus conflictos con repertorios de distanciamiento y análisis valiosos, pero no suele *llegar* al trabajo docente áulico con un proceso de apropiación recíproca que requiere cierta proximidad. La inter-agencialidad de los equipos de trabajo, la especificidad disciplinaria y la conjunción interdisciplinaria en el enfoque de la intervención, así como la re-visibilización de las tramas interpersonales y psicosociales actuantes en torno al problema, parecen vincularse tanto a la indagación e interpelación de la memoria social, como a la apropiación por parte de los AP de un sentido estratégico de la intervención. La reelaboración de los *modelos mentales de situación* a través de espacios de supervisión, redes sociales de aprendizaje y *zonas de construcción social de significados* resulta estratégicamente necesaria en el campo de la Psicología Educacional. El *Cuestionario sobre Situaciones Problema de Violencia en Escuelas* fue re-significado por los Agentes Psicoeducativos entrevistados entre 2008 y 2011, en los Cursos de Posgrado en los que participaron conjuntamente los investigadores del equipo, como un *Instrumento de Reflexión sobre la Práctica*. El mismo se convirtió en un artefacto para el trabajo colectivo de *apropiación recíproca* que contribuye a la construcción de una cultura para analizar y solucionar problemas. A través de la reflexión, el intercambio y el debate grupal sobre las respuestas dadas en sus narrativas, los AP desarrollaron la de-construcción de concepciones explícitas e implícitas que

se entran en su práctica profesional, la revisión de sus unidades de análisis en el enfoque del problema y la intervención, la vigilancia epistémica y ética de su implicación en la síntesis dialéctica de compromiso y distanciamiento, es decir, una complejidad de dimensiones escasamente visibles en soledad. Que el futuro deje de ser “amenaza” y pueda ser “promesa y sentido” co-construido (Benasayag, 2010), parece una alternativa genuina a las violencias en escuelas, así como también la construcción de lazos sociales de implicación y co-responsabilidad resultan necesarios para generar sentidos del por-venir en las tramas colectivas (Elías, 1989). La integración de investigación científica e intervención profesional en la formación y actuación de los Agentes Psicoeducativos puede contribuir a generar instituciones capaces de aprender de la comunidad de los actores a posibilitar mejor calidad de vida. En ese proceso, la relación entre profesionales – AP - y otros actores sociales - docentes, padres, alumnos o directivos - puede transformar un vínculo asimétrico entre un experto y un profano en una experiencia compartida entre actores/agentes con diferentes roles, que trabajan en el análisis de problemas y en la puesta a prueba de tentativas de solución enriquecedoras.

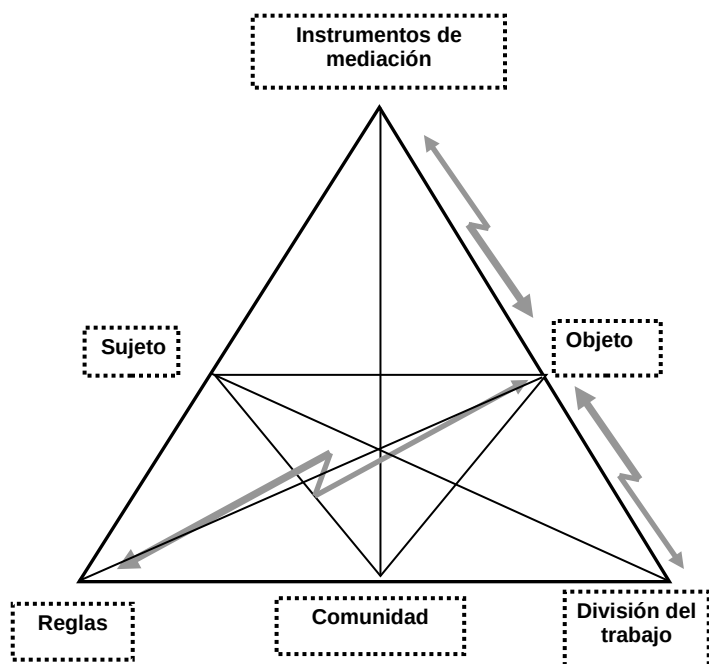
Referencias Bibliográficas

- Baquero, R (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”, en *Perfiles Educativos. Tercera Época*. Vol. XXIV Nos. 97-98. pp. 57-75. México.
- Baquero R. (2004) “Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar”, en Castorina, Dubrovsky (comps.) *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas
- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Blaya, Catherine (2010) “Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas”, en *Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 17-40.
- Bleichmar S. (2008) “La construcción de las legalidades como principio educativo”, en *Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas*, publicación del Observatorio Argentino de violencia en las escuelas, Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Castoriadis C. (1998) *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Ed. Universitaria de Buenos Aires.
- Castorina A., Kaplan C. (2009) “Civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa”, en Kaplan C. (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chaiklin S. y Lave J. (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- 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.
- Cifali M. (2008) “Enfoque clínico, formación y escritura”, en Pacquay L, Altet M., Charlier E., Perrenoud Ph. (coords.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Confeggi X., Dome C., López A. (2010) “Análisis de las narrativas de Agentes Psicoeducativos: Dispositivos y modalidades de abordaje de las violencias en contextos escolares”, en *Memorias II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación, Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Noviembre 2010. ISSN 1667-6750. Facultad Psicología UBA.
- Daniels, H. (2003) “El nivel institucional de regulación y análisis”, en *Vigotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Daniels, H., Hedegaard, M and Contributors (eds.) (2011) *Vygotsky and Special Needs Education. Rethinking support for children and schools*. Londres: Continuum International Publishing Group.
- Edwards A. (2010) *Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise*. London: Springer. Vol. III.
- Elías, N. (1989) *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Ediciones Península.
- Engeström, Y (1987) *Learning by expanding*. Extraído 12 Diciembre, 2007 <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engeström/learning/toc.htm>
- Engeström, Y. (1991) “Non scolae sed vital discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning”, en *Learning and Instruction*, Vol I, 243-259. Traducción interna (Erausquin).

- 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.) *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.
- Engeström Y. (2001a) "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica", en Chaiklin S. y Lave J. (comps.) *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Engeström Y. (2001b) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No.1.
- Engeström, Y (2008) *From teams to knots: Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge: Cambridge University Press
- Erausquin C., Bur R., Cameán S., Sulle A., Btsh E., Ródenas A. (2002) "Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas", en *Anuario IX de Investigaciones*, Año 2001 de Facultad de Psicología UBA. Agosto. ISSN. 0329-5885. pp. 221 a 232.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., Bollasina 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", en *Anuario XII de Investigaciones*, Año 2004, ISSN 0329-5885.
- Erausquin C., Basualdo M.E. (en prensa) "Psicólogos y docentes que trabajan en escuelas: "giro contextualista" y modelos mentales de intervención sobre problemas situados", en Erausquin y Bur (ed.) *Diez años de investigación sobre psicólogos que trabajan en escuelas*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Erausquin C., Basualdo M.E. (2007) "Zonas de construcción de sentidos de experiencias y desarrollo de competencias en la formación de psicólogos: la perspectiva de tutores de la práctica profesional", en *Revista Investigaciones en Psicología*. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Año 12, N° 3. Revista con Referato. ISSN 0329-5893. pp. 61-84.
- Erausquin C., Dome C., López A., Confeggi X., Denegri A., Villanueva G. (2009) "La violencia en las aulas desde la perspectiva de agentes psicoeducativos que son parte y toman parte en la experiencia educativa". *IV Congreso Marplatense de Psicología: "Ideales sociales, Psicología y Comunidad"*, diciembre de 2009. Facultad de Psicología UNMdeP. ISBN 978-987-544-335-5.
- Erausquin, C. (2010) "Violence at school: a challenge for Educational Psychologists. Beyond focus on individual towards socio-cultural perspective". Presentación del Trabajo Oral Paper en *27th International Congress of Applied Psychology (ICAP2010)*, organizado por *International Association of Applied Psychology (IAAP)* Julio de 2010. Publicado Abstract y Trabajo en CD.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Dome C., López A., Confeggi X. (2011a) "Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la Psicología Educacional", en *Anuario XVIII de Investigaciones de Psicología*. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Publicado noviembre 2011. Revista con Referato. 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 de UBA, noviembre de 2011. Publicado en *Memorias de las XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores del Mercosur*. ISSN.0329.5885.
- Erausquin C. (2011c) "Violencias en la escuela: un desafío para los psicólogos educacionales. Más allá del foco en el individuo, la perspectiva socio-histórico-cultural", en *Revista del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires – Distrito XI*. Año III. Dossier Científico "Violencia", N° 5. ISSN 1667-4855.
- González Rey F. (2011) *El pensamiento de Vigotsky. Contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. México: Trillas. 2011.
- Halldén O., Petersson G., Scheja M., Ehrlen K., Haglund L., Osterlind K., Stenlung A. (2002) "Situating the question of Conceptual Change". *Reconsidering conceptual change: Issues on Theory and Practice*. EARLI Publicaciones. Part II 137-148
- Knorr Cetina (1997) "Sociality with objects: social relations in post-social knowledge societies", en *Theory Culture, Society*, 14 (1), 1-29
- Kaplan, C. (2006) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Kaplan, C. (2009) *Violencia escolar bajo sospecha*. Kaplan (dir.). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Lave J. y Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Littowitz, B. (1993) "De-construction in the Zone of Proximal Development", *Contexts for Learning*. New York: Oxford 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*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1989) *La zona de construcción de conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid: Morata.
- Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology*
- Pintrich P. (2006) "Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual", en Schnotz W., Vosniadou S. Carretero M. (comps) *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: AIQUE.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M.J. (1994) "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.

- Rodrigo, M. J., Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo", en J.I. Pozo y Monereo (Coord), *El aprendizaje estratégico*, Madrid: Santillana- Aula XXI.
- 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
- Rogoff, B. (2003) *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- 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, p. 55-70.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Grijalbo. Trad. De *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vigotsky, L. (1934) *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: La Pléyade.
- Wenger Etienne (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós
- Wertsch J. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Wertsch, J. (2007) "Mediation" en Daniels, Cole y Wertsch (eds.) *The Cambridge companion to Vygotsky*, New York: Cambridge University Press, pp.178-192.

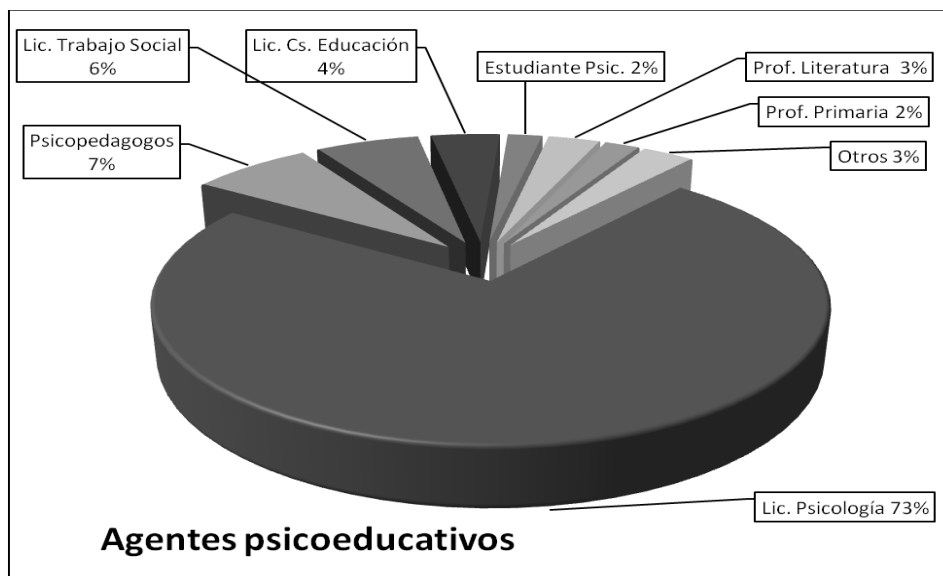
ANEXO I



Triángulo mediacional expandido: sistema de actividad (Engeström, 2001)

Artefacto para la delimitación de unidades de análisis, en la teoría socio-cultural, tanto para comprender el proceso de aprendizaje escolar, como las intervenciones de los psicólogos en contextos educativos.

ANEXO II



Anexo III

Matriz de Análisis Multidimensional con Ejes de Profesionalización Psicoeducativa

DIMENSION I: SITUACION-PROBLEMA

(SitPro1) De lo simple a lo complejo

(SitPro2) De la descripción a la explicación del problema

(SitPro3) De la inespecificidad a la especificidad de la Psicología y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema

(SitPro4) Historización y mención de antecedentes históricos

(SitPro5) Relaciones de causalidad.

(SitPro6) Del realismo al perspectivismo

(SitPro7) Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad

DIMENSION II: INTERVENCION PROFESIONAL DEL AGENTE PSICOEDUCATIVO

(Inter1) Quién/quienes deciden la intervención

(Inter2) De lo simple a lo complejo en las acciones

(Inter3) Un agente o varios en la intervención

(Inter4) Objetivos de la intervención

(Inter5) Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales

(Inter6) Acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de los problemas

(Inter7) Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional

(Inter8) Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención

DIMENSION III: HERRAMIENTAS

(Herr1) Unicidad o multiplicidad de herramientas

(Herr2) Carácter genérico o específico de las herramientas

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

(Res1) Resultados y atribución unívoca o múltiple

(Res2) Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención

Anexo IV

UBA Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Violencia Escolar "Reflexión sobre la práctica y experiencia en violencias en escenarios educativos"

Le presentamos un Instrumento de Reflexión sobre la Práctica con Violencias en Escuelas, que hemos construido a partir de actividades con agentes psico y socio-educativos, directivos y docentes de diferentes escuelas.

La información que le solicitamos es de carácter confidencial, por lo tanto anónima. Las respuestas que va a dar son personales y le rogamos que no las consulte con otras personas, pues la información dejaría de ser valiosa para este estudio. Le garantizamos que en ningún caso se publicarán ni comunicarán los resultados personales. Es importante que **no deje de dar su respuesta a cada una** de las cuestiones que le formulamos; léalas detenidamente y **no pase a la siguiente sin haber contestado las anteriores**. Si tiene alguna duda respecto a la misma, solicite por mail la aclaración pertinente.

LE AGRADECEMOS SU VALIOSA COLABORACIÓN

Mgster. Cristina Erausquin

Apellido y Nombre:

Edad..... Teléfono:..... E-mail:.....

Graduado Carrera: Facultad: Año:

¿Desempeña alguna actividad profesional?

No..() Sí () ¿Cuál?

¿En una institución?

No () Sí () ¿Cuál?

1 – Relate una *situación-problema* de violencia de su propia experiencia, en un escenario educativo formal o informal, en la que Ud haya intervenido como *profesional* – o en la que haya participado desde otro rol - .

- Describala**, así como el contexto en el que se produce.
- Explique** los elementos que le resulten más significativos.
- Mencione la **historia** del problema, los antecedentes de la situación.

2 - Relate cada una de las **acciones** con las cuales Ud. – y quienes puedan haber colaborado con Ud. –intervino en el problema, detallando los momentos o pasos de esa intervención.

- ¿Quién** decidió esa intervención?
- ¿Cómo** recortó y analizó el problema – sus causas y posibles consecuencias -?
- ¿Qué objetivos** tenía en la intervención?
- ¿Sobre qué o quién/es** intervino y por que?

3 - ¿Qué herramientas utilizó al intervenir como profesional?

4 - a. ¿Qué resultados tuvo esa intervención?

b. ¿A qué atribuye Ud. ese/os resultado/s?

5 – Según su opinión, ¿cuáles son las funciones que tiene un profesional en el Área en la que Ud. ejerce la profesión?

ANEXO V

ANÁLISIS FACTORIAL

FIGURA 1. Trabajo Encapsulado

		Componente					
		1	2	3	4	5	6
Enfoque del Agente Psicoeducativo	Sit Pro 7	,828	,119	-,220	,207	3,507E-03	,143
	Sit Pro 6	,825	,260	-3,372E-02	,133	-3,274E-02	-,139
	Sit Pro 3	,758	,107	,195	-1,182E-02	,190	1,175E-02
	Sit Pro 5	,638	2,445E-02	,247	-4,954E-02	,144	,243
	Sit Pro 1	,586	2,707E-02	-1,305E-02	-3,537E-02	2,943E-02	-,551
	Sit Pro 4	,527	,330	,304	-,253	8,636E-02	,373
Orientación de la intervención profesional	Interv 7	,106	,809	8,607E-02	3,977E-02	,179	7,925E-02
	Interv 6	,129	,747	9,043E-02	-2,227E-02	-7,199E-03	,445
	Interv 5	,308	,613	,309	3,241E-02	-3,276E-02	-,258
	Interv 2	,140	,601	,197	,259	,258	,177
	Sit Pro 2	,481	,521	-,199	-,446	-3,308E-02	-,187
La decisión y la intervención	Interv 3	,259	,109	,788	4,761E-02	8,205E-02	,154
	Interv 1	-,147	,197	,761	-6,907E-02	-8,224E-02	,161
Resultados y atribuciones	Result 2	9,180E-02	,125	5,003E-02	,906	-1,737E-02	-8,015E-02
	Result 1	3,997E-02	1,361E-02	-8,600E-02	,893	,124	6,097E-02
Orientación de la intervención y herramientas	Interv 4	,169	8,001E-02	-,141	8,428E-02	,838	,145
	Herram 1	5,881E-02	,215	,606	4,824E-02	,639	-1,786E-02
	Herram 2	3,217E-03	,579	,251	2,182E-02	,599	-,104
Implicación	Interv 8	,164	,147	,272	2,002E-02	,110	,679

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

Alpha = ,8402

ANÁLISIS FACTORIAL

FIGURA 2. Trabajo en Equipo

		Componente				
		1	2	3	4	5
Enfoque del Agente Psicoeducativo	Sit Pro 2	,784	-9,451E-02	8,708E-02	1,698E-02	,180
	Sit Pro 5	,781	2,303E-02	4,652E-02	-3,760E-03	,102
	Sit Pro 7	,743	3,732E-02	,337	-,267	,222
	Sit Pro 4	,678	,189	9,715E-02	,385	-,206
	Sit Pro 1	,586	,234	-,358	3,601E-02	-,242
	Sit Pro 6	,541	-2,240E-02	,418	,217	,223
	Interv 8	,454	7,564E-02	,234	,401	,405
Resultados y atribuciones mediados por las herramientas	Result 2	3,674E-02	,919	,170	2,252E-02	2,122E-02
	Result 1	,181	,874	,186	-8,823E-02	-,190
	Herram 1	9,449E-05	,818	-5,670E-02	,235	,317
	Herram 2	-8,085E-02	,741	-8,069E-02	,228	,409
Complejidad de la intervención mediada por la articulación	Interv 1	,234	-4,385E-02	,822	2,755E-02	-9,385E-02
	Interv 3	-,179	,123	,710	9,145E-02	,397
	Interv 6	,264	,369	,600	,356	7,354E-02
	Sit Pro 3	,421	,162	,469	-,461	,383

interdisciplinaria	Interv 2	,390	,264	,453	,293	,189
Orientación de la intervención	Interv 5	7,262E-02	,102	4,493E-02	,728	,208
	Interv 4	-9,484E-03	,138	,387	,563	-,240
Pertinencia	Interv 7	,305	,252	,162	3,526E-02	,800

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. a. La rotación ha convergido en 17 iteraciones.
Alpha = ,8535

ANÁLISIS FACTORIAL

FIGURA 3. Trabajo en Consulta

		Componente					
		1	2	3	4	5	6
Enfoque del problema y complejidad de las acciones de intervención	Sit Pro 6	,811	7,467E-03	9,779E-02	,141	-,284	-7,269E-04
	Interv 6	,802	,195	,157	7,142E-02	,256	,206
	Sit Pro 5	,731	5,036E-02	,222	-2,745E-02	7,048E-02	,158
	Interv 2	,675	,342	-1,403E-02	,117	,255	-,118
	Sit Pro 2	,603	,122	,121	-4,107E-02	-,274	,481
	Sit Pro 1	,566	,389	8,073E-02	-,275	-9,449E-02	3,742E-02
El problema situado en tramas intersubjetivas	Sit Pro 7	7,941E-02	,879	-,115	-8,207E-02	-9,067E-02	7,788E-02
	Interv 7	,125	,709	,181	,270	-7,495E-02	4,893E-02
	Interv 5	,350	,705	9,841E-02	,113	,178	,201
	Interv 4	,141	,503	,241	,394	,394	,161
Resultados y atribuciones	Result 2	,137	7,164E-02	,917	-4,272E-02	6,362E-02	,162
	Result 1	,254	8,432E-02	,893	-1,006E-02	,159	5,310E-02
Acciones, decisiones e implicación	Interv 3	,222	,198	,108	,829	-1,563E-02	-2,053E-02
	Interv 1	-7,984E-02	4,305E-02	-,111	,817	2,018E-03	,166
	Interv 8	,125	4,966E-02	,350	-,516	,156	,462
Herramientas utilizadas	Herram 1	,107	-5,537E-03	-1,367E-02	-,131	,858	-,147
	Herram 2	-,102	-1,759E-02	,216	7,293E-02	,853	7,289E-02
Historización y planteo	Sit Pro 4	7,553E-02	,170	,206	8,811E-02	-,110	,781
	Sit Pro 3	,445	,136	-,353	,263	,219	,541

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.
Alpha = ,8251

ANEXO VI

