

Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la Psicología Educacional.

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

Cita:

Erausquin C., Basualdo M. E., López A, Confeggi X y Robles López N. (2011). *Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la Psicología Educacional*. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 18 (I).

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/752>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/1Ym>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

VIOLENCIAS EN ESCUELAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES: UN DESAFÍO PARA LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

VIOLENCES AT SCHOOLS FROM ACTORS PERSPECTIVE: A CHALLENGE FOR EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

AUTORES: Erausquin Cristina, Basualdo María Esther, Dome Carolina, López Ariana, Confeggi Xoana, Robles López Nicolás. Proyecto UBACYT P023 2008-2010. Facultad Psicología UBA.

RESUMEN.

Se analizan *modelos mentales de situaciones de violencias en escuelas* que construyen agentes psicoeducativos, en la reelaboración de su experiencia en escuelas primarias, secundarias, de rama especial y organizaciones sociales conexas de Buenos Aires y La Plata. Se administraron *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Violencias en Escuelas* a sesenta agentes psicoeducativos y se aplicó a la elaboración de datos la *Matriz de Análisis Multidimensional con Ejes e Indicadores de Profesionalización*. Categorías del marco socio-histórico-cultural se interrelacionan con la perspectiva contextualista del cambio cognitivo en contexto educativo. Fortalezas, desafíos y nudos críticos en las tres figuras del trabajo en sistemas de actividad se vinculan a: escenas de urgencia, formación de psicólogos, rol histórico de la escolarización y vicisitudes del desarrollo en contextos sociales de desigualdades acentuadas. Los actores psicoeducativos se apropian de instrumentos de reflexión sobre la práctica en zonas de construcción social de conocimientos, abriendo nuevas dimensiones de comprensión sobre problemas e intervenciones. **PALABRAS**

CLAVE: violencias, escuelas, actores, cambio, profesionalización

ABSTRACT

The work analyses mental models of violence situations at schools that psycho-educational agents build in the reconstruction of their experience in primary, secondary and special schools and social organizations linked at Buenos Aires and La Plata cities. Questionnaires about Problem-Situations of Violences at Schools were administered to sixty psycho-educational agents and it was applied for data processing a Multidimensional Analysis Matrix with Axis and Indicators of Becoming Professional Process. Categories from socio-historical-cultural framework are related to contextualist perspective of cognitive change in educational contexts. Strengths, challenges and critical knots in the three figures of work in activity systems are linked to: urgency scenes, psychologists modeling, historic role of schooling and development events in social contexts with increased inequalities.

Psycho-educational actors appropriate instruments of reflection in practice through zones of social knowledge construction, opening new dimensions for understanding problems and interventions. **KEY**

WORDS: violences, schools, actors, change, becoming professional process.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de la *línea de investigación* que analiza los Modelos Mentales de Situación (MMS) contruidos por Psicólogos Educativos (PE) sobre problemas de *violencia en las aulas* (Erausquin et.al, 2009, Confeggi et.al., 2010). En las respuestas a la demanda del trabajo en contextos escolares, los PE articulan propósitos, representaciones e intenciones con las relaciones que establecen con docentes, alumnos, directivos y padres; construyendo significados y sentidos que se resignifican y negocian con otros actores de la comunidad educativa. Utilizan y transforman artefactos culturales, herramientas y dispositivos del escenario sociocultural, a través de procesos de internalización y externalización que se despliegan en *sistemas sociales de actividad* (Engeström, 2001), con tensiones y conflictos, que en ocasiones configuran oportunidad para el cambio, y en otras, para el enquistamiento reproductivo del sistema. Dice Catherine Blaya, presidenta del *Observatorio Internacional de la Violencia en las Escuelas* (Blaya, en Furlán et.al., 2010): “En las últimas décadas, ha crecido en el mundo el interés – en la opinión pública, los poderes administrativos y la comunidad educativa – por el fenómeno de la violencia escolar, por la calidad de la educación en el mundo actual y por la importancia

que juega el clima escolar en el proceso educativo. Este interés por lo que aprenden o no lo escolares, o lo que hacen bien o mal los docentes, se ha dirigido en los últimos años a descubrir cómo conviven docentes y escolares en los centros educativos y a poner en evidencia que las escuelas pueden ser escenario de fenómenos de disruptividad, agresividad, violencia". "Aumenta el riesgo de ser victimizado con la precariedad social (Debarbieux, 2003), se nota un aumento de esta tendencia en los últimos años, lo que refleja también el deterioro de la situación social general". Dice Bourdieu, en *La miseria del mundo* (citado en Furlán et.al., 2010) ... "La ciencia se contenta con verdades parciales y provisionales que puede conquistar..., que son capaces de procurar los únicos medios racionales de utilizar plenamente los márgenes de maniobra dejados a la libertad, es decir a la acción política" (1970, p.240). Como Saucedo Ramos, investigadora de UNAM, los autores de este trabajo desarrollamos la indagación desde la perspectiva de los propios actores, utilizando el marco sociocultural para interpretar sentidos y significados que construyen en sus contextos de práctica. "Casi el 90 % de la investigación leída sobre indisciplina y violencia en las escuelas termina haciendo sugerencias sobre lo que "las escuelas deberían hacer" para solucionar los problemas... Y los investigadores no se preguntan por las estructuras de apoyo con las que cuentan los propios actores de la intervención a la par que las presiones que reciben" (Saucedo, en Furlán et.al., 2010), Es necesario que los investigadores exploren comprensivamente lo que los actores hacen, con los medios y en las condiciones en que trabajan, de modo de contribuir a expandir la mirada sobre problemas y acciones, sin ahondar inútilmente la brecha entre un producto científico descontextualizado y las vivencias de los actores, que no hallan en general en sus contextos interlocución habilitante ni reflexionante. El análisis se hará en base a 60 narraciones de *reflexión sobre la práctica* en contextos escolares de la Ciudad de Buenos Aires y la Ciudad de La Plata, construidas por Actores Psicoeducativos en instancias de reelaboración de la experiencia – seguidas de intercambio y discusión - en su formación de posgrado. Se enfoca: a) qué tipos de problemas nombran los agentes como *violencia*, dónde están localizados o situados, cómo son construidos y qué otras perspectivas participan en esa construcción; b) cómo y con quiénes los agentes-relatores decidieron y actuaron en la intervención, y sobre qué y quién-quiénes actuaron; c) si han utilizado herramientas específicamente psicoeducativas y si fundamentan teóricamente su uso y d) si analizan diferentes condiciones de producción de los resultados obtenidos.

MARCO EPISTÉMICO

En el presente trabajo, se utilizan categorías enmarcadas en las unidades de análisis sistémicas, dialécticas y genéticas (Castorina, Baquero, 2005) de los enfoques socio-culturales originados en el pensamiento de Vigotsky (1988): las *zonas de desarrollo próximo* para la construcción social de conocimientos, competencias e identidades (Newman et.al., 1989, Littowitz, 1993); las *comunidades de práctica* (Lave, 1991, Rogoff, 1997) y la tercera generación de *teoría de la actividad*, con la inclusión de sistemas de actividad inter-institucionales (Engeström, 2001). Las categorías del marco epistémico socio-histórico-cultural, especialmente la teoría de la actividad desarrollada por Leontiev y Engeström a partir

de Vygotsky, se articulan en el presente trabajo con la perspectiva cognitivo contextualista de los modelos mentales de situación (MMS) en escenarios de cambio educativo (María José Rodrigo, 1999). Desde una perspectiva contextualista del aprendizaje sustentada en los enfoques socio-culturales inspirados en el pensamiento de Vygotsky, los procesos cognitivos están distribuidos socialmente y no se sitúan sólo en cada mente individual. Para analizar la experiencia de psicólogos y otros agentes psicoeducativos que participan en *comunidades de práctica profesional*, es necesario desplazar la mirada *desde los sujetos* hacia los *sistemas de interacción y actividad humana*. Las instituciones en las que los agentes desarrollan las prácticas son *sistemas de actividad colectivos*, que no pueden ser reducidos a una mera sumatoria de acciones individuales. Tampoco son homogéneos, ya que se componen de una multitud de voces o puntos de vista, con frecuencia dispares, y contienen siempre sedimentos de modos históricos anteriores (Bur, 2009). El enfoque histórico-cultural considera que el trabajo con situaciones-problema de la práctica profesional constituye un instrumento para la construcción de *contextos de práctica, de descubrimiento y de crítica* que el *aprendizaje por expansión* (Engeström, 1991) postula articulables con el protagonismo de los actores, para trascender el *encapsulamiento*, que invisibiliza y naturaliza el plano institucional-cultural del análisis. La participación de *psicólogos profesionales* en el análisis y la solución de los problemas complejos, en contextos que los interpelan e involucran, es crucial en su aprendizaje: no es aplicación mecánica a la práctica de algo que ya se conoce de antemano desde la teoría, sino un desafío a la elaboración a través de construcciones tentativas y esfuerzo reflexivo. Un problema es una construcción relacional entre el sujeto y el mundo y necesita de la situación, que enmarca su existencia sobre el escenario de la acción. Como afirma D. Schön (1998), los problemas que enfrentan las profesiones en el mundo contemporáneo son complejos, de límites borrosos, inestables, inmersos en multitud de relaciones, de carácter único y singular y atravesados por conflictos y dilemas éticos. La *crisis de legitimidad de las profesiones* parece ser resultado de su fracaso en contribuir a analizar y solucionar problemas genuinos con los individuos y las sociedades. Para superar el falso *dilema del rigor o la relevancia*, emerge el modelo de trabajo de la *reflexión en la acción y desde la acción* (Schön, 1998) para construir una *nueva episteme profesional*. La integración de investigación e intervención en la formación de profesionales psicoeducativos requiere – pero también contribuye a desarrollar - *instituciones reflexivas “inteligentes”*, que flexibilizan sus *determinantes duros* (Baquero, 2002), los modos como organizan las actividades y dividen el trabajo entre diferentes actores sociales. La relación profesional-usuario puede así dejar de ser un vínculo asimétrico entre un experto y alguien que deposita confianza en él, para constituir una experiencia compartida de participantes en el análisis de problemas y puesta a prueba de tentativas de solución. El marco epistémico incorpora en el análisis de situaciones-problema de violencias en escuelas, ejes y tramas temáticas que han sido retomados por enfoques socioculturales contemporáneos en el debate sobre la *inclusión educativa* (Daniels, 2009):

- la relación entre las violencias en las aulas y los desafíos y obstáculos para la educación inclusiva;

- la importancia de la construcción de entornos capaces de sostén emocional-cognitivo de educandos y educadores, a través de procesos de enseñanza y aprendizajes significativos y de genuino sentido para los sujetos de la educación;
- el valor de la justicia social y la igualdad en el intercambio de experiencias y la construcción de conocimientos polifónicos y multivocales con equidad participativa;
- el problema de haber pretendido educar a una diversidad y heterogeneidad de sujetos y poblaciones con un mismo método, una misma dirección y ritmo y las mismas metas para todos – programa institucional moderno - ;
- el rol original de los Psicólogos Educativos vinculado a la evaluación de las *necesidades educativas especiales* utilizando tests de cociente Intelectual y a la derivación de los niños con dificultades a un sistema *especial* de educación;
- la importancia de que los psicólogos puedan colaborar con los docentes en soluciones inclusivas para problemas que son inescindiblemente *de conducta-y-aprendizaje*;
- la escisión entre cognición y emoción, entre aprendizaje y vida, entre persona y contexto, que ha reducido los problemas personales, interpersonales e institucionales de una cultura a problemas situados sólo dentro de la mente de los individuos, desde los orígenes de la Psicología como ciencia moderna.

La indagación aborda *violencias en escuelas* desde la mirada de los agentes/actores psicoeducativos, enlazando sus manifestaciones con la pregunta por la posibilidad de un *acto pedagógico colectivo*, suficientemente potente como para lograr la metabolización y reelaboración de las violencias (Meirieu, 2008), en un plano pertinente con el campo específico de la Psicología Educativa. El marco epistémico recupera asimismo las reflexiones que hicieron historia en nuestro contexto (Cátedra Abierta en *Observatorio de la Violencia Escolar en Argentina*, 2008), sobre la importancia de la reconstrucción compartida de estructuras de legalidades consensuadas y habilitantes de la inclusión social y educativa, en lugar de la penalización, la prevención, la imputabilidad de *menores* con que se enfrenta a las violencias en escuelas cuando se confunde *seguridad* con *impunidad* y se olvida la diferencia entre *sujetos éticos* y *sujetos disciplinados* (Bleichmar, 2008) ¿Se pueden abordar las violencias, desde su inscripción en la trama de relaciones sociales y vinculares, al interior de las instituciones educativas? 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 (Kaplan, 2006). No se desarrollará en este trabajo la discusión conceptual de diferentes vertientes teóricas acerca del concepto de *violencia*, porque el propósito es habilitar las voces de los actores psicoeducativos en su polifonía, pero es necesario delimitar líneas de análisis, como recaudo para evitar la cosificación de sus manifestaciones. Entendemos a las violencias como *cualidades relacionales*, lo que significa concebirlas como *propiedades de relaciones de y entre las personas y con las instituciones sociales*, y como tales, visualizadas siempre en contexto (Kaplan 2006). concebimos a las violencias en plural, dados los múltiples modos con que se presentan a los actores en las instituciones educativas, y habida cuenta de la imposible *neutralidad* de las palabras que la nombran y del carácter tentativamente constructivo de las hipótesis que la explican, en lugar de las certezas de conocimiento definitivo que se anhelan. Es preciso realizar una puntuación crítica sobre el histórico supuesto de *violencia escolar*, que concibe a la violencia como intrínseca a las escuelas, casi un

atributo de las mismas o de la población juvenil que convive en ellas. Esta problematización no implica tampoco considerar a las *violencias en la escuela* como originadas necesariamente fuera de ella, como si el contexto social extra-escolar en su turbulencia hubiera invadido el *santuario de la acción civilizadora* con que la modernidad representó al designio escolar (Dubet, 1998). El programa institucional moderno, aun sosteniendo históricamente el ideal pansófico de *educar a todos en todo*, encerró profundas contradicciones y hoy atraviesa cierto agotamiento, en la forma de crisis de confianza y de lazos sociales de sentido (Castoriadis, 1998). "*No podemos ver a la escuela como mero "recipiente" de la violencia exterior, ni tampoco como la única responsable de lo que ocurre en su interior*" (Saucedo Ramos, p.69) Pero aunque no toda *violencia en la escuela* se genere en ella, hay consenso en la comunidad educativa acerca de que la escuela no puede permanecer ajena a ella, porque la existencia de violencia, como fracaso de la palabra legitimadora y de la legalidad habilitante del derecho de todos, compromete la posibilidad de construir sentidos, educar y aprender (Meirieu, 2008). Es preciso problematizar los entrelazamientos de la violencia con el proyecto moderno de escolaridad obligatoria y sus contradicciones, incluyendo lo que las relaciones sociales de dominación disponen y habilitan como formas de *violencia simbólica* (Bourdieu, 1997) y el modo como la escuela reproduce dicha violencia en su invisibilización, a través de *arbitrarios culturales* presentados como universales (Kaplan, 2006). La violencia simbólica es aquella en la cual las víctimas desconocen la ilegitimidad, la consienten como necesaria e invisibilizan la arbitrariedad del ejercicio del poder y la dominación violenta de los victimarios. Dice Bourdieu: "*llamo desconocimiento al hecho de reconocer una violencia que se ejerce precisamente en la medida en que uno no la percibe como tal*" (2005, p.240) Es la violencia con que algunas madres, en diversos escenarios escolares, legitiman etiquetamientos que la escuela asigna a sus hijos como deficientes: "es que no le da la cabeza" y es la violencia con que algunas escuelas legitiman como *correcto y educado* sólo cierto uso del lenguaje y deslegitiman otros que responden a prácticas culturales diferentes. El interés se centra en cómo los AP entienden y problematizan situaciones de violencia en la escuela y cómo actúan *tomando parte y siendo parte* (Rogoff, 1997) de la intervención en su trabajo profesional. Son objetivos del presente trabajo:

- * Presentar la reelaboración de experiencias realizada con agentes psicoeducativos, egresados de Universidad de Buenos Aires y Universidad de La Plata, que se interrogan sobre su abordaje de situaciones-problemas de violencias en escuelas y convocan a una reflexión compartida.
- * Analizar, de acuerdo con el trabajo realizado conjuntamente con los *sujetos de las experiencias* desde diferentes perspectivas, los *sistemas de actividad* en que se insertan los AP, re-construyendo sus MM de situaciones-problema de intervención en violencias en las escuelas.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Los datos que se analizan en el presente trabajo, de diseño exploratorio y descriptivo, fueron recogidos a través de una consulta escrita de preguntas abiertas. El *Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Violencia Escolar* (Erausquin, 2009) se aplicó a 60 Agentes Psicoeducativos en

Contextos de Intervención Profesional, de escuelas de niveles primario y secundario, de la rama Especial y organizaciones sociales conexas, en las ciudades de Buenos Aires y La Plata, en encuentros realizados en 2009 y 2010. Para este estudio, analizamos cinco características de los sujetos: *la profesión, el rol ejercido, el tipo de institución, el nivel de enseñanza y la modalidad educativa*. Todos los profesionales tienen relación con la especificidad psicoeducativa, algunos cursaban una Maestría en Psicología Educativa, otros, cursos en el Área Educativa en el Colegio de Psicólogos y en la Facultad de Psicología de Universidad de Buenos Aires. La muestra está compuesta por: 70% de Licenciados en Psicología; 10% de Licenciados en Trabajo Social; 5% de Licenciados en Ciencias de la Educación; 1,6% de Licenciados en Sociología; 3,3% de estudiantes de Psicología; y 1,6% de Profesores de diferentes asignaturas. Los roles ejercidos por los agentes: 31,6% Orientadoras Educativas; 10% maestras Integradoras o maestras Recuperadoras; 8,3% profesores de Psicología; 6,6% Psicólogas Clínicas; 5% miembros de Gabinetes Escolares, Asistentes Educativas y maestras de grado; 3,3% Psicólogos Comunitarios, Profesores y Tutoras; 3,3% Orientadoras Sociales; y 1,6% Equipos de Abordaje Temprano, Trabajadora Social Clínica, maestra de Educación Especial, directivo Escolar, Preceptor y Orientadora Vocacional. El tipo de institución en que los agentes trabajan: 68,3%, en Instituciones educativas públicas; 25%, en Instituciones educativas privadas y 6,7%, en Instituciones educativas no escolares. El nivel educativo: 61,6%, en nivel primario; 30%, en nivel secundario; 1,7%, en nivel terciario y 6,6%, en nivel inicial. La modalidad de la educación: 81,6% educación común y 18,4% educación especial (Ver Anexo I).

ANÁLISIS DE DATOS. Se presentan:

- 1. Casos significativos de frecuencias totales de MM de 60 AP, con porcentajes superiores al 20 %;
- 2. Tres figuras de modalidades de trabajo de los Agentes Psicoeducativos;
- 3. Formas de situaciones-problema de violencia en escuelas.

1. CASOS SIGNIFICATIVOS DE LAS FRECUENCIAS TOTALES DE LOS MM DE LOS AP (Ver Anexo II)

A) SITUACIÓN PROBLEMA

Los agentes psicoeducativos que abordan situaciones de violencia en escuelas: ¿recortan problemas complejos en tramas intersubjetivas y psicosociales, para su análisis y abordaje en contexto?; ¿dan cuenta de una sola o de diversas perspectivas en la construcción del problema?; ¿se enmarcan dichas perspectivas en un conocimiento científico-profesional o del sentido común?

Eje 1 - “De la simplicidad a la complejidad de los problemas” y Eje 6 – “Del realismo al perspectivismo”.

El 50% de los AP “recorta un problema complejo con interrelación entre factores o dimensiones” (eje 1, indicador 4), y el 40%, “al recortar el problema incluye tramas intersubjetivas y psicosociales en la articulación entre factores, actores o dimensiones” (eje 1, indicador 5). El 70% de los AP, en sus narrativas, “denota perspectivismo, incluyendo diferentes perspectivas en la construcción del problema” (eje 6, indicador 4), mientras el 23,3% da cuenta de “una sola perspectiva en la construcción del problema, enmarcada en la disciplina científico-profesional”.

Los agentes psicoeducativos que abordan situaciones de violencia en escuelas: ¿describen o explican los problemas?; ¿mencionan inferencias o construyen hipótesis explicativas de los problemas?; ¿delimitan causas o razones únicas o múltiples de los problemas?

Eje 2 - “De la descripción a la explicación de los problemas” y Eje 5 – “De las relaciones causales”

El 60% de los AP “formula una hipótesis sobre causas o razones del problema” (eje2, indicador 4) y el 28,3% “menciona inferencias más allá de los datos” (eje 2, indicador 3). El 41,7% establece “multidireccionalidad en las relaciones causales” (eje 5, indicador 3); el 31,7% establece “relaciones causales multidireccionales en cadena” (eje 5, indicador 4) y el 20% establece “relaciones causales unidireccionales” (eje 5, indicador 2).

Los agentes psicoeducativos que abordan situaciones de violencia en escuelas ¿qué unidad de análisis usan para el enfoque de los problemas?; ¿analizan problemas subjetivos e intersubjetivos en contexto, articulando componentes singulares y estructurales, dinámica de conflictos y dilemas éticos, o bien sitúan los problemas en individuos descontextualizados?

Eje 7 – “Del individuo a la trama interpersonal”

El 68,3 % de los AP, en su análisis del problema, “combinan factores subjetivos e intersubjetivos con conflictos intra e interpersonales, articulando componentes singulares y estructurales” (eje 1, indicador 4).

Los agentes psicoeducativos que abordan situaciones de violencia en escuelas ¿construyen los problemas desde la especificidad de la disciplina y la profesión?; ¿lo hacen con apertura a la intervención de otras disciplinas?; ¿co-construyen interdisciplinariamente el problema que es objeto de análisis y de intervención?

Eje 3 - “De la inespecificidad a la especificidad de la disciplina y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema”

El 53,3 % de los AP formula el problema “desde la especificidad de la disciplina y en un determinado campo de actuación profesional, con apertura a la intervención de otras disciplinas” (eje 3, indicador 4) y el 30% lo formula “desde la especificidad de la disciplina en un campo determinado de actuación profesional” (eje 3, indicador 3).

Los agentes psicoeducativos que abordan situaciones de violencia en escuelas ¿dan cuenta de antecedentes históricos en sus interrelaciones significativas o no reconstruyen la historia del problema?

Eje 4 – “Historización y mención de antecedentes históricos”

El 65% de los AP enuncia “diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí significativamente” (eje 4, indicador 4).

B) INTERVENCIÓN PROFESIONAL

Los agentes psicoeducativos que abordan situaciones de violencia en escuelas ¿deciden y actúan solos o conjuntamente con otros actores?

Eje 1 – “De la decisión sobre la intervención” y Eje 3 – “Un agente o varios en la actividad profesional”

El 36,7% de los relatos señala que “decide el AP, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes” (eje 1 indicador 4); en el 33,3%, “decide el agente con construcción conjunta del problema y de la intervención con otros agentes” (eje 1 indicador 5), pero en el 20% “decide el AP unilateralmente” (eje 1 indicador 3). El 48,3% de los relatos señala “la actuación profesional del AP y otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención” (eje 3, indicador 4) y el 30% “actuación del AP y otros agentes, con construcción conjunta del problema y la intervención” (eje 3, indicador 5).

Los agentes psicoeducativos que abordan situaciones de violencia en escuelas ¿desarrollan actividades complejas, con objetivos múltiples y destinatarios diversos?

Eje 2 – “De la simplicidad a la complejidad de las acciones”, Eje 4 - “Objetivos de la intervención profesional” y Eje 5 – “Del individuo a la trama interpersonal y el dispositivo institucional”.

El 58,3 % de los relatos enuncia “acciones complejas multidimensionales” (eje 2, indicador 4) y el 21,7% “acciones puntuales sin articulación entre sí” (eje 2, indicador 3). El 55% enuncia “multiplicidad de objetivos antes de la intervención” (eje 4, indicador 4) y el 31,7% “acciones dirigidas a un objetivo único” (eje 4, indicador 3). El 43,3% enuncia “acciones sobre individuos, tramas y dispositivos simultáneamente articulados” (eje 5, indicador 4), y el 31,7%, “sobre individuos, tramas y dispositivos en sucesión, no articulados” (eje 5, indicador 3).

Los agentes psicoeducativos que abordan situaciones de violencia en escuelas ¿diferencian y articulan la indagación del problema y/ o del sistema de actividad con la ayuda a los actores en la resolución del problema?; ¿se sobre-implican, se des-implican o bien alcanzan implicación comprometida a la vez que distancia instrumental en la objetivación del problema y de la intervención?

Eje 6 - “Acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de sus problemas” y Eje 8 - “Valoración y distancia/ implicación con el actor y la intervención por parte del relator”.

El 53,3% de los relatos presenta “articulación entre indagación y ayuda para resolver problemas, con sucesión en el tiempo de ambas perspectivas” (eje 6, indicador 4) y el 23,3% “sólo ayuda a los actores para la resolución de sus problemas, sin indagación” (eje 6, indicador 3). El 71,7% denota “implicación del relator con el actor y su intervención, con distancia y objetividad en la apreciación” (eje 8, indicador 4).

Los agentes psicoeducativos que abordan situaciones de violencia en escuelas ¿relatan una intervención pertinente con respecto al problema y que se realiza desde la especificidad del rol profesional?, ¿hacen referencia a un marco teórico o modelo de trabajo como fundamento de la intervención?

Eje 7 – “Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional”

En el 55% de los relatos “la intervención es pertinente con respecto al problema y se enmarca en la especificidad del rol profesional del psicólogo, con alguna referencia al marco teórico o/ y a modelos de trabajo en un determinado campo de actuación” (eje 7, indicador 4) y en el 26,7% “la intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol profesional del psicólogo” (eje 7, indicador 3).

C) HERRAMIENTAS.

Los agentes psicoeducativos que abordan situaciones de violencia en escuelas ¿utilizan herramientas diversas en el abordaje de diferentes dimensiones del problema?, ¿utilizan herramientas específicas del rol profesional en un campo de actuación, con alguna fundamentación teórica de su uso?

Eje 1 - “Unicidad o multiplicidad” y Eje 2 – “Carácter genérico o específico de herramientas”

En el 53,3% de los relatos, se utilizan “herramientas diversas referidas a diferentes dimensiones del problema” (eje 1, indicador 4) y en el 28,3%, “herramientas diversas vinculadas a una sola dimensión del problema” (eje 1, indicador 3). En el 51,7%, se utilizan “herramientas específicas del rol profesional vinculadas a modelos de trabajo del campo de actuación” (eje 2, indicador 3) y en el 21,7%, “vinculadas al rol profesional del agente y al campo de actuación, con alguna referencia o fundamentación teórica de su uso” (eje 2, indicador 4).

D) RESULTADOS Y ATRIBUCIÓN.

Los agentes psicoeducativos que abordan situaciones de violencia en escuelas ¿analizan los resultados de su acción, en relación a los objetivos y al problema recortado?, ¿atribuyen causas o razones de dichos resultados a una sola o a diferentes condiciones: competencia del agente, contexto institucional, relación interpersonal, participación o disponibilidad de los destinatarios?, ¿hay consistencia entre el análisis del resultado y su atribución, por un lado, y el problema y la intervención, por el otro?

Eje 1 - “Resultados con atribución unívoca o múltiple” y Eje 2 – “Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención”

El 36,7% de los relatos presenta “resultado con atribución unívoca a una competencia del agente o una condición del contexto” (eje 1, indicador 3) y el 31,3% presenta “resultados con atribución a condiciones diferentes” (eje 1, indicador 4). El 46,7% de los relatos “mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención” (eje 2, indicador 3) y el 28,3%, “mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención y ponderados con sentido de realidad” (eje 2, indicador 4).

2. TRES FIGURAS DE MODALIDADES DE TRABAJO

De acuerdo con los modelos cognitivos sobre memoria episódica, memoria dinámica y memoria distribuida, las teorías implícitas no se almacenarían en la memoria a largo plazo como esquemas globales, sino como redes de trazos que se activan y sintetizan en un contexto situacional determinado, en respuesta a una demanda cognitiva. La síntesis de trazos conteniendo información estereotipada sobre la teoría implícita se integraría en la memoria operativa con los trazos episódicos del *modelo mental de la situación* (Rodrigo, 1994). La comprensión *en contexto* es potencialmente capaz de reorganizar y transformar parcial aunque sustantivamente el saber disciplinar, las creencias y valores previos, reconstruyendo categorías de análisis para la resolución de problemas, lo que afecta, no sólo al rol del Agente Psicoeducativo, sino también a la aceptación o rechazo de los cambios e innovaciones propuestos por una formación que pretenda la renovación de la práctica profesional. El análisis comparativo sistemático implica un examen minucioso de cada caso, en particular, y de los grupos que tienen características comunes y muestran regularidades en su comportamiento (Erausquin, Basualdo, 2003). La conceptualización y elaboración de *tipologías* se entrelazan entre sí al ordenar los casos y permiten la elaboración de hipótesis conceptuales sobre cada grupo, en cada una de sus categorías; a su vez el análisis de las semejanzas en comportamientos nos permite construir prototipos que actúan como *categorías conceptuales naturales*. Este proceso recursivo, que va de la información a la conceptualización y vuelve a contrastar la interpretación teórica con la información para validarla o enriquecerla, es intrínseco al análisis cualitativo, según Gallart (2002). La tipología, como instrumento tanto en su acepción de prototipo natural como de tipo construido, resulta clave en el análisis cualitativo, y constituye también (particularmente en la tipología constructiva) el paso habitual para el tránsito de metodología cualitativa a cuantitativa o viceversa (McKinney, 1968). El análisis de datos cuantitativos nos permite combinar las variables para lograr otras más complejas, relevantes en el análisis,

- a. las modalidades de la práctica de *Intervención* frente a lo que la convoca y desafía, oportunidades y obstáculos, tensiones que atraviesan, trama que dibuja sus fortalezas y debilidades;
- b. las *Situaciones-Problemas* que eligen, recortan y organizan para plasmar en una figura de contexto representacional,
- c. las herramientas como *Instrumentos de mediación* aplicados, ideados, reconstruidos, resignificados, transformados, en su versatilidad creativa y en su fundamentación conceptual,
- d. los resultados y la *posibilidad de evaluar, jerarquizar, Ponderar* el desarrollo desplegado, con la variedad y variabilidad de las condiciones que lo hicieron posible.

Se establecieron tres *figuras* de agentes psicoeducativos en las dimensiones correlacionales. Se presenta sólo la información de las respuestas con los rasgos principales de cada *figura*, especialmente en la Dimensión Intervención, mencionando indicadores de frecuencia no menor de 20 %.(Ver Ejemplos Anexo 3).

Figura 1. TRABAJO ENCAPSULADO. La figura que denominamos *trabajo encapsulado* está integrada por 41,6% de la muestra total de AP consultados. En general, estos profesionales actúan solos y aislados, sin construir, conjuntamente con otros actores, una intervención. El 28% de las narrativas menciona sólo *la actuación del agente psicoeducativo* (eje 3, ind. 3) y el 60%, *la actuación del agente psicoeducativo y de otros agentes, sin construcción conjunta del problema ni de la intervención* (eje 3, ind. 4). El 36%, menciona que la decisión está situada unilateralmente en el *agente psicoeducativo* (eje1, ind. 3) y el 44,4% decide la intervención, *teniendo en cuenta la opinión de otros agentes pero sin construcción conjunta de la decisión* (eje 1, ind. 4). El 52% visualiza acciones *dirigidas a un objetivo único* (eje 4, ind. 3), y el 36% menciona *diferentes objetivos articulados antes de la intervención* (eje 4. ind. 4). El 36% dice actuar *directamente hacia un sujeto individual* (eje 5, ind. 2), por lo general un alumno/a, con el que el profesional se *encapsula* en una relación diádica. El 44% relata que la intervención se dirigió *hacia un sujeto individual, y/o a tramas vinculares, y/o a dispositivos institucionales, dando cuenta de una sumatoria de acciones, no articuladas* (eje 5, ind. 3). El 36 % menciona actividades de *indagación y ayuda diferenciadas y articuladas*, pero el 32 % sólo despliega *ayuda o indagación* y el 20 % presenta las dos actividades indiferenciadas. En la *valoración y distancia con relación a la intervención*, el 32 % denota *sobre-implicación* y *sobre-identificación* unilateral con la víctima. En *Situación- problema*, el 48% establece *relaciones de causalidad unidireccionales* (eje 5. ind. 2). En *Herramientas*, el 32% menciona *herramientas profesionales, inespecíficas con relación a los modelos de trabajo del campo* (eje 2, ind. 2). A modo de ejemplo, uno de los agentes psicoeducativos agrupados en esta figura relata:

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

Figura 2. TRABAJO EN EQUIPO. Otra figura delimitada es la que denominamos *trabajo en equipo*, ya se trate de equipos del ámbito institucional o de dispositivos comunitarios que abordan la cuestión psicoeducativa. Está compuesto por el 28% de la muestra y las experiencias son expresadas en primera persona del plural, desde un *nosotros*. El 70,6% relata que *la decisión sobre la intervención es construida y tomada por el agente psicoeducativo conjuntamente con otros agentes* (eje1, ind. 5), El 52,9% relata *la actuación del profesional y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención* (eje 3, ind. 5), y el 41,2% da cuenta de *la actuación del profesional y otros agentes, sin*

construcción conjunta del problema y de la intervención (eje 3, ind. 4). El 82,4% plantea diferentes objetivos articulados antes de la intervención (eje 4, ind. 4). En relación a la Complejidad de las Acciones, el 64,7% indica acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención (eje 2, ind. 4), y en cuanto a sobre quiénes intervienen, el 52,9% mencionan acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados (eje 5, ind. 4); el 23,5% realiza acciones sobre sujetos individuales, o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, pero no articulados en simultáneo (eje 5, ind. 3). El 58,8% enuncia acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para analizar y resolver sus problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas (eje 6, ind. 4). Respecto de la valoración y distancia del relator respecto de la intervención, el 76,5% denota implicación en la actuación profesional del agente, con distancia y objetividad en la apreciación (eje 8, ind. 4), y el 23,5% implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación profesional y apertura a posibles alternativas (eje 8, ind. 5). La inter-agencialidad se articula con altos niveles de complejidad a la hora de concebir las Situaciones- Problema. El 64,7% recorta la especificidad del problema con relación a la intervención de un agente psicoeducativo en un determinado campo de actuación, con apertura a la intervención de otras disciplinas (eje 3, ind. 4); y el 23,5%, articulada con la intervención de otras disciplinas (eje 3, ind. 5). El 47,1% enuncia multidireccionalidad en la relación entre causas y efecto/s (eje 5, ind. 3); el 35,3% describe relaciones causales multidireccionales en cadena (eje 5, ind. 4). En Herramientas, el 58,8% menciona una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema (eje 1, ind. 4), y el 52,9%, herramientas específicas del rol profesional y vinculadas a modelos de trabajo del campo de actuación. En Resultados, el 52,9% menciona resultados con atribución a dos de las siguientes condiciones: a) competencia del agente, b) condición del contexto, c) dimensión interpersonal, d) dimensión intrapersonal del destinatario (eje 1, ind. 4), y el 52,9% menciona resultado/s y atribución consistentes con el problema y con la intervención y ponderados con sentido de realidad (eje 2, ind. 4).

...”Las inspectoras de Psicología y Media solicitan al Equipo abordar situaciones conflictivas en la escuela, entre docentes y alumnos. Distintos conflictos se han estado produciendo entre docentes y jóvenes, la convivencia es muy difícil y el emergente último fue que un profesor agredió a un alumno en clase, causándole algunos traumatismos leves. Menciona que la violencia se traslada a la escuela dado que la mayoría de los alumnos viven en cuatro villas miserias cercanas. Considera que los docentes se encuentran superados por las conflictivas que se encuentran y no saben qué hacer, ya que no han sido preparados para ello.(...) *Reuniones con los directivos, con el objetivo de conocer las problemáticas, enunciarlas y construir el recorte del problema, *Reuniones con los docentes plenarias con el objetivo de conocer las problemáticas construidas por toda la institución. *Reunión con Directora, con el objetivo de intentar colaborar para que se posicionara en algún foco problemático para formular un posible abordaje; uno de los problemas formulados en todos los grupos de profesores era la falta de autoridad y presencia del Equipo de Conducción. *Reunión plenaria con la institución. Trabajamos con el análisis de la acción construida para retener matrícula. Armamos categorías con los problemas e hipótesis enunciados en la plenaria anterior haciendo jugar también materiales teóricos que nos ayudaran a repensar los problemas y focalizar una experiencia de abordaje realizada para la retención de matrícula. El objetivo último era que la institución observara cuál era el lugar que se le había dado a los jóvenes en esa práctica ¿Cuál era el lugar de la enseñanza? ¿Cuáles prioridades habían prevalecido cuando se

*implementó la práctica? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Quiénes conocían sobre ella? Si la implementaban, ¿cuáles otras opciones se pueden construir? *Reuniones con directivos. Para continuar avanzando en el análisis, abordando el lugar de la gestión y propuestas pedagógicas más inclusivas....El recorte del problema que construimos es que las dificultades de convivencia y enseñanza con los docentes estaban fuertemente impregnadas por supuestos deterministas acerca de cómo inciden las condiciones familiares y socioeconómicas desventajosas de los jóvenes en sus trayectorias escolares. Eso los ubicaba a ellos por fuera y obturaba posibilidades de cambios en sus prácticas. Dicho desconocimiento y análisis, fue leído por el equipo como violencia simbólica no reconocida por la institución"*

Figura 3. TRABAJO EN CONSULTA. Esta figura está conformada por el 30% del total de la muestra, y en ella el AP interviene a través de la *consulta* y/o de y con otros agentes, teniendo en cuenta diferentes opiniones, problematizándolas, pero articulándose a ellas. En relación a la *Intervención*, el 44,4% sitúa la decisión *en el agente, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes* (eje1, ind. 4), y el 38,9% expresa que la decisión es *construida y tomada por el agente conjuntamente con otros agentes* (eje1, ind. 5). El 44,4 % *actúa junto a otros agentes con construcción conjunta del problema y de la intervención* (eje 3, ind. 5), mientras que el 38,9% *actúa junto a otros agentes sin construcción conjunta* (eje 3, ind. 4). El 66,7% enuncia que *las acciones recaen sobre sujetos individuales, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados* (eje 5, ind. 4), y el 22,2% considera diferentes dimensiones *por separado y sin articulación* (eje 5, ind. 3). El 55,6% *plantea diferentes objetivos articulados antes de la intervención* (eje 4, ind. 4). El 72,2% enuncia *acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas y articuladas* (eje 6, ind. 4). En la *Situación-Problema*, el 61,1% enuncia *multidireccionalidad en la relación de factores causales y efecto/s* (eje 5, ind. 3) y el 38,9% expresa *relaciones causales multidireccionales encadenadas* (eje 5, ind. 4). En *Herramientas*, el 72.2% menciona *diversas herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema* (eje 1, ind. 4), el 61,1%, *herramientas específicas del rol vinculadas a modelos de trabajo del campo* (eje 2, ind. 3) y el 33,3% *fundamenta teóricamente su uso* (eje 2, ind. 4). Es el caso de una orientadora educacional, a quien se le deriva un niño por problemas de conducta y agresiones que decide asistir al aula a presenciar clases:

"Tanto en Lengua como en Matemática, el niño se desempeñaba bien oralmente, contestaba cuando la docente preguntaba, participaba activamente debatiendo con compañeros, y copiaba las consignas del pizarrón. Pero luego de varias clases comencé a observar que no resolvía las tareas en forma independiente, sino que estaba pendiente de sus compañeros... La docente anuncia que luego del recreo realizarían lectura de un texto en forma individual. Durante el recreo el alumno comienza a manifestarse agresivo con sus pares y finalizado el mismo se niega a entrar al aula...Me acerco y le propongo no entrar al aula, venir conmigo al "gabinete", luego de explicarle que no lo sancionaría sino que charlaríamos un rato, y accede tranquilamente... Cuando le propongo leer algo, se niega, le doy una cuenta para resolver y se niega, tirando los útiles al piso, amenazándome... El alumno había resultado ser un hábil copista, pero no leía ni escribía. Lo inexplicable: ¡llegó a 5to. Grado y ninguna docente se dio cuenta de esta situación!" La profesional decidió acordar una operación sobre el problema, junto a otros agentes escolares: *"el alumno asistiría a contraturno para que sus compañeros no lo vieran asistir asiduamente al gabinete"* y sería evaluado en forma oral mientras avanzaba en el aprendizaje de la lecto-escritura. *"Los resultados los*

atribuyo a no haber quedado sólo con la demanda sobre problemas de conducta de un alumno y haber asistido al aula frecuentemente pudiendo así dar cuenta de la sobreadaptación de este alumno”.

3. FORMAS DE SITUACIONES-PROBLEMA DE VIOLENCIA EN ESCUELAS

En un primer nivel de análisis de las narraciones de los AP en los *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Violencias en Escuelas*, se realizó una clasificación sobre los modos en que los AP identifican y recortan *problemas de violencia*, identificando cuál era la localización central, esencial del problema y respondiendo a la pregunta ¿dónde sitúa el AP el problema?, y especialmente, ¿dónde sitúa el AP el o los factores o tramas que generan violencia? La primera distinción fue entre *violencias que se sitúan dentro del contexto escolar* y *violencias que se sitúan fuera del contexto escolar*. En el primer caso, se trata de sucesos, factores y tramas que se despliegan *al interior de las fronteras de las instituciones educativas*: constituyen el 65% de la muestra. En el segundo caso, se trata de sucesos, factores y tramas que generan violencia desde *fuera de lo escolar*, aunque sus manifestaciones aparezcan en la escuela: constituyen el 30% de los casos. En tercer término, pocos AP narran situaciones problema de violencia en escuelas como un *entramado sistémico entre lo escolar y lo extra-escolar*, con interdependencia entre sus dimensiones: constituyen el 5% de la muestra. Aunque sólo una minoría focaliza la interdependencia explícita de lo escolar y lo extra-escolar, en las otras dos categorías, junto a la trama principal, hay referencias explícitas a las realimentaciones entre lo familiar y lo escolar y entre lo escolar y lo social.

Prácticamente en la totalidad de las narraciones, el/los niño/s o el/los adolescentes involucrados, aunque presentan un rol por momentos activamente productor de violencia, son representados como *víctimas* de un proceso que los somete en forma injusta y desigual, y frente al cual a veces reaccionan.

1. VIOLENCIA SITUADA EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

- a) ***violencia desde la institución*** (25,64%): la falta de preocupación por parte de los directivos y docentes en relación a las potencialidades del alumno; el etiquetamiento del alumno como desinteresado, repetidor o “caso perdido”; la estigmatización por parte de compañeros, docentes, directivos o toda la institución; las exigencias por parte de docentes hacia los alumnos; y la exclusión y marginación de un alumno que inviste la figura de “víctima”.

Ejemplo: “(...) era un nene cariñoso, un poco inquieto, colaborador, pero con pocas habilidades sociales y baja tolerancia a la frustración. La estigmatización del niño ya no corría para la maestra pero era muy fuerte aún en la institución y en particular en la directora. (...) pero llegado el fin de año, para la obra escolar del cierre lectivo, recibimos la notificación de la dirección de que el niño no podría participar ni de la obra, ni de los ensayos, pues consideraban que podría entorpecer el normal desarrollo de cada uno de esos espacios. A pesar de las intervenciones conjuntas con la maestra de sala el mote del “niño problema” y la estigmatización no pudieron ser resueltas en la dirección”

- b) ***violencia en la institución*** (20,51%): la falta de comunicación de la escuela con los padres en relación a hechos violentos; la ignorancia por parte de los agentes institucionales de las características de los alumnos o de las condiciones que provocan situaciones de violencia; la

ineptitud de la institución o de los agentes; la insuficiencia de las funciones del gabinete del colegio y un funcionamiento escolar que favorece la desorganización y los conflictos de convivencia.

Ejemplo: "(...) la función del gabinete dentro del colegio es pobre y además hay mucho trabajo (...) comienzo a relacionarme con el ambiente y descubro estudiantes que han sido retirados de otros colegios por causa de mal comportamiento o aplazo, con chicos con familias disfuncionales, (...) chicos sin reglas ni límites en casa, estudiantes que les cuesta aceptar también las reglas del colegio, docentes quejándose constantemente del mal comportamiento de los estudiantes, en fin, la tensión era manifiesta en todo momento".

- c) **violencia del docente hacia los alumnos** (15,38%): las calificaciones de discriminador, problemático y agresivo a un alumno y las agresiones físicas (zamarreos) por parte de docentes.

Ejemplo: "(...) la docente continuamente se dirigía al alumno en tono de reproche o de enojo, le decía que era malo, que era una molestia, que nada de lo que hacia estaba bien o lo dejaba fuera de la sala junto a la puerta. (...) la auxiliar de la sala comentó que en ocasiones la docente zamarreaba o sentaba por la fuerza a dicho alumno lo cual lo enojaba aun más y hacía que empeorara su conducta".

- d) **violencia del alumno hacia el docente** (7,69%): amenazas e insultos, bromas y descalificación del trabajo docente por parte de los alumnos.

Ejemplo: La docente "(...) invité a un alumno a leer en voz alta. (...) no quiso hacerlo, y respeté su decisión; pero, sistemáticamente, interrumpía la clase, al punto de sentir que me desautorizaba. (...) Llamé, entonces, la atención al alumno. Éste (...) me contestó, con tono amenazante: "Siga nomás, total, yo ya sé dónde usted vive...", y algún insulto (...)".

- e) **violencia entre pares** (25,64%): dificultad para establecer una buena comunicación en el aula; descalificación a otros compañeros; discriminación por género y características físicas; xenofobia; bromas a través de Internet y en el aula; episodios de violencia verbal y física, percibidos tanto como acoso de uno a otro o bien como "riña entre iguales".

Ejemplo: "Una alumna de 1º año al salir de su aula para ir al comedor, se acerca a otra compañera de 3º año aparentemente para saludarla o para hablar con ella y en un momento una preceptora ve cómo esta chica de 1º año golpea con el puño a la otra chica, que ya se encuentra en el piso, también le golpea la cabeza contra el suelo, me acerco y la separo junto con mi compañera, la chica golpeada parece no poder defenderse. (...) el motivo de la pelea, al parecer una pintada en una puerta de un baño"

- f) **violencia de caso especial** (5,13%): parece involucrar algún tipo de trastorno o patologización atribuido al alumno por parte del agente psicoeducativo: ataques de ira indiscriminados, tirar útiles, escaparse del aula y amenazar a docentes y compañeros, como también la auto-agresión, en los cortes producidos en manos y brazos por parte de un alumno.

Ejemplo: Un alumno de primaria es derivado al EOE "(...) debido a súbitos "ataques de ira" sin causa aparente. El alumno no presentaba según la docente problemas de aprendizaje y realizaba las actividades áulicas sin problemas hasta que sin motivo comenzaba a tirar útiles, se escapaba del aula, deambulaba por la escuela sin querer volver, amenazando a docentes y compañeros"

2. VIOLENCIA SITUADA FUERA DEL CONTEXTO ESCOLAR

- a) **violencia social** (38,89%): abuso sexual; trabajo precario; indocumentación; hacinamiento en la vivienda; la necesidad de trabajar para ayudar al sostenimiento económico de su familia.

Ejemplo: "El contexto es en un comedor comunitario del barrio, donde habita una comunidad inmigrante, muchos en situación de indocumentación, trabajo precario, y viviendas pequeñas para el grupo familiar. (...) El niño es traído por su madre (...) para realizar apoyo escolar. Su edad era seis años, y acarreaba

problemas de “escolarización”. Según su maestra el niño tenía problemas de concentración en la escuela, no realizaba nunca la tarea, y “no comprendía las explicaciones de los ejercicios”

- b) **violencia familiar** (61,11%): intención de judicializar al hijo; padres ausentes; desprecio y lástima hacia hijos; abandono; falta de hábitos y normas; maltratos y abusos del padre a la madre e hijos.

Ejemplo: “Una situación de violencia y abuso que llega a la Escuela por medio de una nota en el cuaderno de comunicados que envía la madre de la alumna, en la cual relata una situación de maltrato del padre de la familia hacia la niña. (...) la situación de maltrato es ejercida hacia la mujer de la casa desde que comenzó la relación entre la pareja y también las acciones violentas son hacia los tres hijos del grupo familiar. A su vez se muestran una suma de variables que podrían evidenciar abuso sexual infantil. (...) Con el paso de los días la alumna en la escuela comienza a comentar sucesos que ocurren en la vivienda, que sostienen que el abuso podría dirigirse hacia los dos hermanos de la niña, sexo masculino”

3. ENTRAMADOS DE VIOLENCIA SOCIAL Y EN / O / DESDE LA ESCUELA: un dispositivo educacional que no responde a los intereses de los alumnos ni a las necesidades sociales en el aspecto laboral; prácticas educativas generadoras de normalización, desigualdad y violencias simbólicas; estigmatización y exclusión de adolescentes desfavorecidos socialmente; combinaciones de paros docentes, abandono familiar, accidentes hogareños, conflictos xenófobos en el barrio; repitencia y familias con alcoholismo, abuso y violencia, generando un aumento de la violencia en el aula.

Ejemplo: “(...) los alumnos/as de esta escuela que ingresan a 1er año del secundario, muchos con sobreedad, presentan dificultades de apropiación de la experiencia educativa (...) déficits en los rendimientos y aprendizajes, sensaciones de impotencia de los docentes, y dificultades de sostener esas trayectorias educativas de los alumnos en cuanto a permanencia, gradualidad y terminalidad. (...) La historia y antecedentes del problema es, desde una mirada social y escolar, la crisis de un dispositivo que no responde a los intereses de los sujetos y a las necesidades y requerimientos sociales en cuanto el mundo del trabajo (...). Y sobre todo, la inercia de unas prácticas educativas que siguen generando normalización, desigualdad y violencias simbólicas. Esta situación se agudizó en la década del '90 y a partir de la crisis aun no se ha logrado revertir la tendencia a la exclusión y estigmatización de los adolescentes y jóvenes más desfavorecidos socialmente (...), llevando a pensar el fracaso en los aprendizajes y la violencia como cualidades que portan los sujetos de estos contextos”.

A modo de reflexiones sobre la experiencia y líneas futuras de indagación. El análisis de las experiencias de los AP se desarrolló a lo largo de diferentes momentos, con conclusiones parciales y reflexiones que fueron complejizándose en función de nuevos relatos y nuevos análisis del proceso de investigación. En un trabajo presentado en el *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* de Universidad de Buenos Aires (Confeggi et.al., 2010), se señaló que la heterogeneidad de perspectivas de los psicólogos profesionales en sus relatos de *situaciones-problema de intervención en violencias en aulas* requiere construir una mirada multidimensional incluyendo el contexto, la historia y la inserción del problema en la trama psico-social e intersubjetiva. En las narraciones de los AP, el enunciado de la experiencia se arma en torno a *relatos polifónicos*, con múltiples voces de actores en escena, descentrando la mirada de un solo agente y considerando diversas perspectivas en la construcción del problema. Se identifica la complejidad de los problemas,

sus dimensiones, articulando en su análisis la trama psico-social e inter-subjetiva en la que se inscriben los problemas educativos. Ello constituye una *fortaleza* del conjunto de AP que abordan violencias en escuelas, e insiste en ello un *giro contextualista* de sus MMS – ya hallado en indagaciones preliminares (Erausquin et.al.,2005) -, si se compara al predominio del *modelo clínico* que caracterizó la perspectiva sobre intervenciones y problemas de los psicólogos escolares, - centrada en los individuos, sus capacidades y dificultades, desvinculados de las situaciones educativas -, al comienzo del desarrollo de esta línea de indagación, o sea, hace una década (Erausquin et.al., 2001). En la *descripción y explicación del problema*, los AP presentan *hipótesis explicativas y relaciones causales multidireccionales*. Sitúan el problema en la encrucijada de lo singular y lo estructural, con *dinámica de conflictos en la trama intersubjetiva* de relaciones entre personas y con las instituciones, aunque sin mencionar mayoritariamente la *dimensión ética – nudo crítico* -. En el análisis, *articulan diferentes antecedentes del problema para comprenderlo* y lo hacen desde la *especificidad de la disciplina psicológica con apertura a otras disciplinas*, como la Pedagogía y la Sociología, si bien una significativa proporción lo hace *sólo desde la especificidad de la disciplina en un campo de actuación*. En general, la conceptualización de las *Situaciones-problema* presenta *fortalezas* mientras los *nudos críticos* son significativos en las otras *dimensiones* de los MMS de los AP: *Intervención, Herramientas y Resultados*. En un trabajo del equipo publicado (Erausquin et.al., 2009), se señaló que las dificultades de los AP que abordan situaciones-problema de violencias en escuelas, especialmente en la *Intervención*, parecen vincularse con que la violencia precipita *escenas de urgencia*, desde los alumnos, los profesionales o la institución, con una *demanda apremiante* para prevenirla, evitando o disminuyendo el daño que puede provocar. Las escenas desbordan el marco habitual de respuesta y el AP suele responder con la exigencia de la inmediatez, vinculada al sufrimiento que se pretende evitar. Por un lado, la demanda de urgencia en la intervención, y por el otro, los modelos explicativos hegemónicos en la formación de psicólogos, surgidos de la clínica, que son rebasados por las situaciones de conflicto en las instituciones, dejando a los agentes sin modelos explicativos en base a marcos teóricos. Predomina la percepción del problema desde el punto de vista del *Sujeto- Víctima*, generalmente situado en el/los alumno/s, según la figura de la *humillación al más débil*, mostrando al AP preocupado por la necesidad de reinstaurar al *sujeto de derecho* en su libertad y potencialidad, especialmente tratándose de *subjetividades en desarrollo*. Esta mirada se diferencia radicalmente de la *judicialización o penalización* del alumno juvenil o infantil, como figura de peligrosidad o amenaza social, ubicada en aquellos a quienes los discursos de la seguridad denominan cada vez más *menores* en lugar de alumnos. Los AP que se implican en el abordaje de estos problemas se muestran permeables, sensibles, proclives a ver la *escena detrás de la escena*, más allá de apariencias y efectos, en estructuras y dinámicas complejas – escolares, sociales, familiares, personales – de problemas que generan violencias en las escuelas. Los *nudos críticos o desafíos en la profesionalización* se presentan en la *Intervención Profesional* de los AP según sus narrativas. El

desafío en el abordaje de las violencias es la co-construcción de inter-agencialidad (Engeström, 1991), objetos de actividad inter-psicológicos (Engeström, 2001) y modelos mentales de actividad compartidos (Rodrigo, 1997), a través de la construcción conjunta del problema y la intervención con otros agentes-actores participantes. El principal *nudo crítico* es la dificultad para armar una *red entre personas*, como dispositivo de abordaje de las situaciones. Predomina la acción del AP en soledad, que *toma en consideración la acción de otros agentes, sin construcción conjunta de la intervención ni la decisión*. Si bien, en su mayoría, las narraciones dan cuenta de *acciones multidimensionales articuladas, objetivos múltiples* y acciones sobre *diferentes dimensiones del problema*, un grupo importante despliega acciones escasamente articuladas, con objetivo único y en diferentes direcciones pero sin articulación. Lo mismo ocurre con la diferenciación entre la indagación del problema y la ayuda a los actores: predomina la *diferenciación e integración*, pero en una importante cantidad sólo aparece la *ayuda a los actores*, sin articularla con la *indagación del problema*, o bien indiferenciando ambas actividades. Predomina el *compromiso y la implicación no neutral del relator con el problema y con la intervención*, en general *con distancia y objetivación* desde el encuadre profesional. La intervención es *pertinente en relación al problema y se realiza desde la especificidad del rol profesional, según modelos de trabajo del campo específico*. *Nudos críticos o desafíos* de la profesionalización de los AP se presentan en las dimensiones *Herramientas y Resultados* de los MMS. Si bien, en su mayoría, dan cuenta de *diferentes herramientas* utilizadas, no *fundamentan teóricamente el uso de las herramientas* en el contexto de intervención. *Atribuyen causas o razones en el análisis de los resultados*, sin distinguir *diferentes condiciones* y predomina la atribución a *una sola condición*. Los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo en *Intervención, Herramientas y Resultados* y sus diferencias en tramas de AP y Sistemas de Actividad, convocaron a profundizar el entrelazamiento de relaciones en diversas narrativas.

Tendencias que abren reflexiones: conceptualizando “figuras” de intervención. A la luz del análisis de los MMS de sesenta AP, el equipo de investigación ha hallado y construido *tres figuras de intervención profesional* en situaciones-problema de violencias en escuelas. En cada figura es posible advertir una *gestalt* o forma, que delimitamos como diferentes modos de concebir el problema, intervenir profesionalmente y re-elaborar la experiencia. No se trata de prácticas directamente asociadas a las disciplinas curriculares de los agentes, ni tienen lugar en dispositivos homogéneos ni equivalentes. Son recortes, insistencias, agrupamientos de nudos críticos y fortalezas comunes a entrelazamientos de sujetos agentes-contextos de intervención. Se denominaron *figuras* porque son construcciones de límites porosos, con características y frecuencias significativas. En una de las figuras, se destaca el *trabajo encapsulado* del AP; que no cuenta con una versión de los sucesos distinta de la que él mismo aporta, dado el aislamiento en el que desarrolla su práctica. *Las decisiones y la intervención se apoyan unilateralmente en su persona, o se toman las decisiones al margen o fuera de él/ella* en una proporción mayor de casos que en las otras figuras, y una mayoría significativa

abordan acciones y decisiones teniendo en cuenta a otros agentes, pero sin construcción conjunta. Se enuncian objetivos únicos de la intervención, en la mayoría, un nudo crítico importante porque denota dificultad para complejizar la intervención, ir más allá de lo inmediato, concebir un proceso. Correlativamente, en el análisis del problema, establecen relaciones de causalidad de tipo unidireccional, en las cuales el alumno aparece como víctima. Insiste, en una proporción significativa de narraciones, la sobreimplicación, como sobre-trabajo, pérdida de distancia y disminución de la disociación instrumental para la resolución del problema. En una significativa proporción de casos, la actividad se dirige únicamente hacia un sujeto individual –por lo general un alumno/a-, con el que profesional se encapsula en una relación diádica, con ciertos efectos alienantes; por otra parte, cuando la intervención tiene diferentes direcciones vinculadas a diferentes dimensiones del problema – el alumno y los padres o docentes, por ejemplo -, no se hallan articuladas entre sí en su implementación. Predomina la tendencia a visualizar el problema desde el punto de vista del Sujeto- Víctima; con sobreidentificación con él. El profesional, que también se siente violentado por el desconcierto, la falta de respuestas y la ausencia de resonancia institucional, puede terminar invistiendo esa misma posición de víctima. Aun así, ante las escenas de desprotección de sujetos en desarrollo, el encuadre diádico profesional-alumno puede ofrecer a veces lazos de andamiaje que acompañan el tránsito por conflictos, detectándose en ocasiones efectos de empoderamiento por parte de los alumnos, que compensan marcas de estigmatización recibidas desde diferentes contextos. Los AP del trabajo encapsulado refieren el uso de herramientas propias del rol profesional, en un sentido genérico, sin especificidad con relación a los modelos de trabajo del campo de actuación ni fundamentación teórica de su utilización. En cuanto a la articulación entre indagación y ayuda, una proporción significativa sólo presentan, en la intervención, la acción de ayuda a los actores, sin articularla con la indagación. En esta figura, hay sedimentos de prácticas asociadas a la tradición institucional del gabinete, que durante un tiempo se erigió en el lugar de los psicólogos en la escuela, y a pesar de que los cambios sociales/educativos han delimitado su agotamiento histórico, sigue reproduciéndose en numerosas instituciones. Como figura desfasada, la del encapsulamiento en la escuela (Engeström, 1991) crea en los profesionales dificultades a la hora de construir mediaciones instrumentales y voluntarias de su actividad; destacándose como nudos críticos la dificultad de incluir la voz de otros actores y la inaccesibilidad de herramientas específicamente psicoeducativas. Por otra parte, se delimita la figura del trabajo en equipo, cuando existe un nosotros, es decir, un relato en primera persona del plural. Se destaca la inter-agencia y ruptura del aislamiento, tanto en la decisión como en la acción: la mayoría de los AP construyen conjuntamente con otros agentes, tanto el problema como la decisión y la actividad; enuncian objetivos múltiples, desarrollan actividades complejas de intervención articulando diferentes dimensiones, que se dirigen simultáneamente a diferentes planos del problema. Sin embargo, un porcentaje menor pero significativo, da cuenta de acciones con diferentes destinatarios, pero no articuladas en simultáneo por el equipo de intervención. Al parecer, la instancia grupal permite

operar un mayor descentramiento y aparece una *implicación comprometida, involucrada pero compatible con una adecuada disociación instrumental*, incluyendo, una proporción significativa de casos, una *mirada crítica, contextualizada y abierta a alternativas creativas de intervención*. Se incluyen *herramientas específicas enmarcadas en los modelos de trabajo del campo psicoeducativo* – por ejemplo, la supervisión de la práctica profesional y los análisis, evaluaciones o balances para evaluar resultados -, aunque – *nudo crítico general* – casi no aparece la *fundamentación teórica del uso de herramientas*. En cambio, en la mayoría de los relatos, aparece la *atribución de resultados a múltiples y diferenciadas condiciones y relaciones que los determinan*, verdadera fortaleza que alcanza incluso a *condiciones ponderadas y jerarquizadas en función del contexto*. En todos los aspectos, la riqueza de los MMS en materia de Intervención correlaciona con la riqueza en materia de análisis de la Situación Problema: *tramas psicosociales e intersubjetivas articulando diferentes dimensiones, formulación de hipótesis, especificidad de la disciplina en la mirada sobre el problema con apertura a otras disciplinas, historización multidimensional, relaciones causales multidireccionales con frecuente encadenamiento sistémico-temporal, perspectivismo y descentración de una única perspectiva, dinámica de conflictos intersubjetiva y entrelazamientos institucionales*. No obstante, aun enfocando el problema desde una mirada institucionalista de equipo, se mantiene en muchas ocasiones la dificultad de construir la intervención conjuntamente con otros agentes del cotidiano escolar, los docentes y el personal directivo, existiendo importantes fracturas o restricciones en el diálogo. Los altos niveles de inter-agencialidad no suelen acompañarse de co-construcción de decisiones y problemas con los *actores permanentes del dispositivo*, y al finalizar la intervención de los equipos, dichos actores no se apropian de herramientas que puedan ser útiles frente a un problema nuevo, porque no participaron de la construcción del sentido de las herramientas utilizadas. Es probable que tal dificultad se relacione con el hecho de que, en la mayoría de los casos, como problema transversal a ambas figuras – encapsulamiento y trabajo en equipo -, se registra una *escisión* entre lo que se entiende por *violencia* y la *cuestión pedagógica* propiamente dicha, con una tendencia a ubicar ambas dimensiones del problema en territorios netamente separados. En esta figura, se identifica a las violencias como *problemas que exceden el artefacto pedagógico*, perdiendo de vista su enlace con la función de la escuela. El desafío reside en la posibilidad de abordar las violencias a través de proyectos educativos, enlazando sus manifestaciones con una función pedagógica capaz de transformarlas. Al calor de cambios y crisis del sistema educativo, se han implementando modificaciones de diseños curriculares, creándose nuevos cargos y dispositivos de trabajo en las instituciones escolares. Esas creaciones contribuyeron al desarrollo de una *figura incipiente de la intervención psicoeducativa*, que resulta de la innovación en algunas prácticas, y que tiene *fortalezas y nudos críticos* específicos. Son agentes profesionales que ocupan roles instituidos como maestros integradores, de apoyo psicológico, recuperadores, asesores pedagógicos, orientadores de aprendizajes, tutores, docentes de centros educativos complementarios, o simplemente docentes con una mirada innovadora. Tales agencias

apuntan a sostener el derecho a la inclusión educativa y evitar el fracaso escolar, con alumnos que antes no participaban en escuelas comunes: niños con autismo, déficit atencional, discapacidades y dificultades de diversa índole. Corren el riesgo de ser agencias depositarias de alumnos catalogados como *irreparables* en las escuelas y de instituir prácticas de acción *remedial* que sostengan o reproduzcan, en lugar de superar, la desigualdad. No obstante, estas nuevas funciones constituyen un terreno objetivo de inserción profesional de graduados recientes y fundamentalmente de psicólogos/as, conformándose *sistemas de actividad* que evidencian signos de *giros contextualistas y situacionales*, de interés para su exploración (Pintrich, 1994, citado en Baquero, 2002). Si bien estos AP no siempre integran equipos de trabajo, intervienen a través de la *consulta* y/o el acompañamiento de y con otros agentes, especialmente directivos y docentes, teniendo en cuenta diferentes opiniones, contrastándolas, pero articulándose a ellas, aun en su problematización. No actúan encapsulados, describen inter-agencialidad en intervenciones y decisiones, aunque no existen (aun) equipos de trabajo colaborativos y artefactos co-construidos. La mayoría *deciden la intervención teniendo en cuenta la opinión de otros agentes*, siendo significativa la minoría que *construye conjuntamente la decisión*. La mayoría *construyen conjuntamente con otros la actividad*, con una proporción significativa que *inter-actúa con otras agencias sin construcción conjunta del problema y la intervención*. Actúan desde una posición comprometida con el proceso de aprendizaje, en las aulas o los espacios de apoyo/integración/recuperación. Los *objetivos* son múltiples, *las acciones se dirigen a diferentes dimensiones de manera simultánea y articulada, con implicación y a la vez distancia instrumental, pertinencia con relación al problema y especificidad en relación a la disciplina y al campo de actuación profesional*. Se destaca la *diferenciación y articulación entre indagación y ayuda a los actores en la resolución de los problemas* – en una proporción significativamente mayor que en el *trabajo en equipo* - : una *fortaleza* de la figura de *consulta*. Expresa elementos de interrogación y profundización de la mirada, no dirigida exclusivamente al niño, la víctima o la diada en conflicto, como respuesta inmediata a la demanda de urgencia. Pueden las prácticas de estas agencias ser parte de la construcción de modos innovadores, coexistiendo con el modelo tradicional de enseñanza, ya sea desde adentro de sus instituciones o desde prácticas conexas en contra-turno. Cuando el sistema educativo lo posibilita, los AP consultan a los equipos pedagógicos que circulan entre las instituciones. Las tensiones y conflictos con el cuerpo institucional o con los docentes son más frecuentes que en otras figuras, por estar más comprometidos con la problematización de las acciones escolares y la construcción de alternativas más flexibles de situaciones educativas para alumnos *difíciles*. Más allá de esfuerzos para crear espacios de negociación, no todos articulan criterios con los actores permanentes del sistema. Las intervenciones tienen en su mayoría orientaciones pedagógicas, enmarcadas *dentro, fuera o cerca* de lo escolar, pero nunca *ajenas* a lo que ocurre en el aula. El enlace con lo pedagógico se vincula con las nuevas exigencias profesionales, que se re-dirigen hacia los problemas de aprendizaje, pero también a una nueva manera de entenderlos en su heterogeneidad y complejidad. Disponen de

nuevos modelos explicativos al calor de desarrollos teóricos en materia psicoeducativa, que invitan a reflexionar críticamente sobre el modelo clínico instituido en los gabinetes psicopedagógicos y sobre el proyecto escolar propiamente dicho. Una mayoría da cuenta de *diversas herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema y específicas del rol y vinculadas a modelos de trabajo del área*, con una proporción significativa que presentan *fundamentación teórica de su uso*. Otra fortaleza de esta figura es la construcción de mediaciones instrumentales-intencionales y acciones indirectas, que enriquecen la intervención con otros agentes del cotidiano escolar. En el análisis de la *Situación-problema*, esta figura presenta fortalezas similares a los del *trabajo en equipo*: *articulación entre dimensiones en problemas complejos, y tramas psicosociales e intersubjetivas* ; *formulación de hipótesis*; *especificidad de la disciplina con apertura a otras disciplinas*; *historización múltiple*; *relaciones causales multidireccionales*; *perspectivismo y descentración del pensamiento único*; *dinámica de conflictos intersubjetiva y entrelazamientos institucionales* .

Excede los límites de este trabajo dar cuenta de la exploración que realizó el equipo de investigación sobre las fracturas entre la *historización del problema y la historización del sistema de actividad*, como la que se produce entre éstas y las *estrategias actuales de intervención*, indagación que fue enriquecida por el enfoque histórico-cultural (Engeström & Engeström , 1992) de la distinción entre *acciones de recuerdo primarias y secundarias en el proceso del olvido y la memoria de las organizaciones*. De ese trabajo surgirán desarrollos de transferencia de la investigación a la construcción de instrumentos para analizar con los AP situados-en-contexto las diferentes maneras de reconstruir la *memoria social del sistema de actividad*, de modo de articularla con estrategias diseñadas en el aquí-y ahora institucional/ cultural. De ese modo, las *formas de presentación de los problemas como violencia en y desde la escuela, de y entre diferentes actores, desde la familia y el sistema social*, se articularían en *entramados sistémicos interdependientes*, en la conceptualización de problemas y en el diseño de alternativas de intervención. En la historia de esta línea de investigación, el *Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Violencia en Escuelas para AP* (Erausquin, 2009) y la *Matriz de Análisis Complejo Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización* (Erausquin, Basualdo, 2005), con la cual se elaboraron los datos recogidos, fueron transformándose – casi una micro-génesis, al estilo de la *doble estimulación* en la metodología de Vygotsky del desarrollo de conceptos (1934) - en genuinos *Instrumentos de Reflexión desde, en y para la Práctica Profesional*, cuando análisis y narrativas fueron discutidos *entre colegas*, como en algunos dispositivos de capacitación profesional de Cursos del Colegio de Psicólogos Distrito XI y de Posgrado en la Facultad de Psicología de UBA, en 2009 y 2010 y en el mismo período, con *psicólogos en formación*, Estudiantes de Psicología, en las Universidades Nacionales de La Plata y Buenos Aires. En las experiencias mencionadas, los *análisis de las narrativas y el intercambio de experiencias* se constituyen para la *reflexión reelaborativa de los actores sobre la intervención profesional en contexto*. En línea con lo que Engeström plantea (1987) como punto de urgencia de la Psicología en contextos

de cambio, se desarrolla un proceso de externalización -y no sólo internalización - entre agentes, agencias y actividad, favoreciendo la (re)construcción creativa de instrumentos mediadores para una actividad potencialmente transformadora. El uso (a) crítico de *herramientas disponibles* en los dispositivos escolares, superficialmente internalizadas *como dominio* y no como *apropiación* (Wertsch, 1999) contribuye a la reproducción del círculo vicioso de estancamiento en las instituciones educativas. En la reelaboración reflexiva, puede cuestionarse la fragmentación de la experiencia educativa desde el individualismo metodológico, que invisibiliza lo político en la capilaridad de lo escolar y abrir nuevas dimensiones de comprensión sobre los modos de presentación de violencias en escuelas, cuestionando supuestos implícitos de prácticas psicoeducativas.

“Más allá de los singulares modos de intervención y de los contextos situacionales, pudimos escuchar algo que resonaba insistentemente y atravesaba transversalmente las experiencias. Si, como sostiene Silvia Bleichmar (2008), la función principal de la escuela debía ser la producción de subjetividad, las formas en que la violencia se manifiesta en estas instituciones dan cuenta de un proceso de de-subjetivación. Con Lewkowicz, cabría interrogarnos si la violencia institucional posibilita o no reflexionar sobre lo institucional. El recorrido nos ha implicado como profesionales y alertado sobre la posición que ocupamos en relación a procesos de-subjetivantes de víctimas de la violencia, que también, más allá de ellas pero a través de su voz, afectan a sujetos de la experiencia como nosotros” (Sujeto de la experiencia en Curso UBA).

Dijo Ph. Meirieu, en *Cátedra Abierta del Observatorio Argentino de Violencia Escolar* (2008):

La lucha contra la violencia hay que fundarla sólo en la búsqueda de la verdad y la justicia. Ello involucra:

- *una relación con el saber menos dogmática, de reinención e indagación;*
- *una actitud experimental, de hacer hipótesis y verificarlas, menos saber coagulado y autoridad sólo de la verdad;*
- *búsqueda documental de la historia acaecida;*
- *actividades artísticas..... La disminución de la violencia es una cuestión pedagógica.*

Analizar modelos de actividad en redes sociales de aprendizaje con construcciones de sentido genuinas y procesos de *re-conceptualización, re-contextualización, implicación y acompañamiento* de la experiencia, posibilitará a psicólogos educacionales y otros agentes deconstruir conceptualizaciones que modelan su práctica, no siempre presentes en sus discursos, y apropiarse de lo que la práctica anticipa de *novedad*, expandiendo la comprensión y la competencia profesional. Los MMS de los AP elaborados se ordenaron en función de insistencias significativas halladas en la investigación, ya que los mismos participan en la construcción de sistemas de actividad con los artefactos disponibles, la formación recibida y las experiencias recorridas, sin pretender anular la singularidad de cada uno de los ejercicios profesionales, ni la emergencia de *nuevos modelos de trabajo*.

“Quienes aprenden deben tener una oportunidad para diseñar e implementar en la práctica una salida, un nuevo modelo para su actividad...Los alumnos producirán una nueva manera de hacer el trabajo escolar...Los estudiantes – y profesionales - deben aprender algo que no está todavía allí: ellos alcanzan su actividad futura mientras la crean” (Engeström, 1991:254).

Referencias Bibliográficas

- Baquero, R (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En *Perfiles Educativos. Tercera Época. Vol XXIV Nos. 97-98. pp. 57-75. México.*
- Blaya, Catherine. “Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas”. En *Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc, 2010. p. 17-40.

- Bleichmar S. (2008) "La construcción de las legalidades como principio educativo" en *Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas*, publicación del *Observatorio Argentino de violencia en las escuelas*, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008.
- Bourdieu P., Passeron J. (1977) *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Bur, R., Erausquin C., Salinas D., López A. Arias X. (2009) "Modelos de Intervención Clínica y sistemas de actividad en formación de Psicólogos", en *XXXII Congreso Interamericano de psicología*, Guatemala, julio de 2009.
- Castoriadis C. (1998) *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Castorina A., Baquero R., (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Confeggi X., Dome C., López A. (2010) «Análisis de las narrativas de Agentes Psicoeducativos: Dispositivos y modalidades de abordaje de las violencias en contextos escolares». *Memorias II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación*, Noviembre 2010. ISSN 1667-6750. Facultad Psicología UBA.
- Daniels H. (2009) "Vygotsky and inclusion", en Hick P., Kershner R. & Farrell P. (eds.) *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. Londres: Routledge.
- Debarbieux, E. (2003), "Microviolences et climat scolaire: évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges ». *Rapport de recherche dactylographié*, Francia, Ministère de l'Éducation nationale.
- Dubet, F. (1998) *Pourquoi faut-il changer l'école ?*, Paris, Seuil.
- Engeström, Y (1987) *Learning by expanding*. 12 Diciembre, 2007 <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engeström/expanding/toc.htm>
- Engeström, Y. (1991) "Non scolae sed vital discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*, Vol 1, 243-259.
- Engeström Y. (1992) "El olvido organizacional: memoria y olvido en las organizaciones" en Engeström Y., Brown K., Engeström R. y Koistinen K. (1992) *Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad*. Buenos Aires. Paidós.
- Engeström Y. (2001) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No.1, 2001.
- Erausquin C., Bur R., Cameán S., Sulle A., Btsh E., Ródenas A. (2001) "Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas". *IX Anuario de Investigaciones Año 2001 de Facultad de Psicología UBA*. Agosto de 2002. ISSN. 0329-5885. pp. 221 a 232.
- Erausquin C., Basualdo M. E., Lerman G., Btsh E., Bollasina V. (2003). "La Psicología como Profesión y como Carrera: mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas. Tramas y recorridos, problemas e intervenciones". *Anuario X de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, Año 2002, 81-90.2003.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., 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", *Anuario XII de Investigaciones año 2004*, ISSN 0329-5885
- Erausquin, C. (2010) "Violence at school: a challenge for Educational Psychologists. Beyond focus on individual towards socio-cultural perspective". Oral Paper en *27th International Congress of Applied Psychology (ICAP2010)*, organizado por *International Association of Applied Psychology (IAAP)* Julio de 2010. Melbourne. Australia. Publicado Abstract y Trabajo en CD.
- Erausquin C., Dome C., López A., Confeggi X., Denegri A., Villanueva G. (2009) "La violencia en las aulas desde la perspectiva de agentes psicoeducativos que son parte y toman parte en la experiencia educativa". *IV Congreso Marplatense de Psicología: "Ideales sociales, Psicología y Comunidad"*, Mar del Plata, diciembre de 2009. Facultad de Psicología UNMdeP. ISBN 978-987-544-335-5
- Gallart MA. A. (2002) *Veinte años de educación y trabajo*. Buenos Aires: CINTERFOR.
- Kaplan, C. (2006) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires. Miño y Davila Editores.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Littowitz, B.(1993) "De-construction in the Zone of Proximal Development". En *Contexts for Learning*. New York. Oxford University Press.
- MCKINNEY, J.C. (1968) *Tipología constructiva y teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Meirieu, Ph. (2008) "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza", en *Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas*, publicación del *Observatorio Argentino de violencia en las escuelas*, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008.
- Newman, D., Griffin, P.& Cole, M.(1989) *La zona de construcción de conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid. Morata.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M.J. (1994) "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. J., Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo", en J.I. Pozo y Monereo (Coord), *El aprendizaje estratégico*, Madrid: Santillana- Aula XXI.
- Saucedo Ramos, C. L.(2010) "Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela". En *Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc, 2010. p. 55-70.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Grijalbo. Trad. de *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, M: Harvard University Press.
- Vigotsky, L. (1934) *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: La Pléyade.
- Wertsch J. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid. Visor.
- Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.