

# Qué aprenden los Agentes Psico-Educativos cuando Construyen Problemas e Intervenciones sobre Violencias en Escuelas?.

Erausquin C.

Cita:

Erausquin C. (2013). *Qué aprenden los Agentes Psico-Educativos cuando Construyen Problemas e Intervenciones sobre Violencias en Escuelas?.* XXXIV Congreso Interamericano de Psicología. Sociedad Interamericana de Psicología, Brasilia.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/781>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/76q>



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>.*

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

Cristina Erausquin, Universidad de Buenos Aires, Argentina

## Resumen

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

## Introducción

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

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

## Metodología

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

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

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

**CUADRO.** Matriz de Profesionalización Psicoeducativa

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

**DIMENSION I: SITUACIÓN-PROBLEMA**

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

**DIMENSION II: INTERVENCIÓN DEL PROFESIONAL**

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

**DIMENSION III: HERRAMIENTAS**

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

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

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

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

## Resultados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Discusion con Apertura de Líneas de Indagación

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

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

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

## Conclusiones

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

## Referencias

Baquero, R (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En *Perfiles Educativos. Tercera Época*. Vol. XXIV Nos. 97-98. p. 57-75. México.

- Blaya, C.(2010) "Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas". En *Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc, 2010. p. 17-40.
- Bur, R., Erasquin C., Salinas D., López A. Arias X. (2009) "Modelos de Intervención Clínica y sistemas de actividad en formación de Psicólogos", en *XXXII Congreso Interamericano de psicología*, Guatemala, julio de 2009.
- Cazden C. B.(2010) "Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes", en Elichiry N. (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Chaiklin S. y Hedegaard M. (2010) "Supporting Child and School: a Development and Practice-Centered Approach for Professional Practice and Research", en Daniels H. Hedegaard and Contributors (eds.) *Vygotsky and Special Needs Education*. Londres: Continuum International Publishing.
- Daniels, H. (2003) *Vigotsky y la pedagogía*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Daniels H. (2009) "Vygotsky and inclusion", en Hick P., Kershner R. & Farrell P. (eds.) *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. Londres: Routledge.
- Edwards A. (2010) *Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise*. London: Springer. Vol. III.
- Engeström, Y (1987) *Learning by expanding*. 12 Diciembre, 2007 <http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engeström/expanding/toc.htm>
- Engeström, Y. (1991) "Non scolae sed vital discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*, Vol I, 243-259
- Engeström Y. Brown K., Engeström R. y Koistinen K. (1992) "El olvido organizacional: memoria y olvido en las organizaciones" en Middleton D. y Edwards D. (comps.,1992) *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Buenos Aires: Paidós.
- Engeström, Y., Brown K., Christopher L.C. y Gregory J. (1997) "Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work" en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge: Cambridge University Press, 1997
- Engeström Y. (2001) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No.1, 2001.
- Erasquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., Bolasina V., García Coni A. (2005) "Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional", *Anuario XII de Investigaciones año 2004*, ISSN 0329-5885.
- Erasquin C., Dome C., López A., Confeggi X., Denegri A., Villanueva G. (2009) "La violencia en las aulas desde la perspectiva de agentes psicoeducativos que son parte y toman parte en la experiencia educativa". *IV Congreso Marplatense de Psicología: "Ideales sociales, Psicología y Comunidad"*, Mar del Plata, diciembre de 2009. Facultad de Psicología UNMdeP. ISBN 978-987-544-335-5.
- Erasquin, C. (2010) "Violence at school: a challenge for Educational Psychologists. Beyond focus on individual towards socio-cultural perspective". Oral Paper en *27th International Congress of Applied Psychology (ICAP2010)*, organizado por *International Association of Applied Psychology (IAAP)* Julio de 2010.Melbourne.Australia. Publicado Abstract y Trabajo en CD.
- Erasquin C., Basualdo M.E., Dome C., López A., Confeggi X. (2011a) "Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la Psicología Educativa". Publicado en *Anuario XVIII de Investigaciones de Psicología*. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Publicado noviembre 2011. ISSN.0329 5885.pp. 181-198.

- Erausquin C., Dome C., López A., Confeggi X., Robles López N. (2011b) "Violencias en escuelas desde las perspectivas de los agentes psicoeducativos: historización y sentido estratégico de las prácticas". *XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores del Mercosur*, Secretaría de Investigaciones de Facultad de Psicología UBA. Publicado en *Memorias de las XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores del Mercosur*. ISSN.0329.5885.
- Kaplan, C. (2006) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Meirieu, Ph. (2008) "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza", en *Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas*, publicación del *Observatorio Argentino de violencia en las escuelas*, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008.
- Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology*
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo", en J.I. Pozo y Monereo (Coord), *El aprendizaje estratégico*, Madrid: Santillana- Aula XXI.
- Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje
- Saucedo Ramos, C. L. (2010) "Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela". En *Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc, 2010. p. 55-70.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Vigotsky, L. (1934) *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: La Pléyade.
- Wertsch J. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid. Visor.