

Re-mediatizar la memoria social para aprender de la experiencia y construir futuro: perspectivas de agentes psicoeducativos sobre violencias en escuelas.

Erausquin, Cristina, Basualdo, M. Esther, Dome, Carolina y López, Ariana L.

Cita:

Erausquin, Cristina, Basualdo, M. Esther, Dome, Carolina y López, Ariana L. (2013). *Re-mediatizar la memoria social para aprender de la experiencia y construir futuro: perspectivas de agentes psicoeducativos sobre violencias en escuelas*. *Anuario de investigaciones*, 20 (1), 131-151.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/carolina.dome/11>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/prXh/crs>



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>.

RE-MEDIATIZAR LA MEMORIA SOCIAL PARA APRENDER DE LA EXPERIENCIA Y CONSTRUIR FUTURO: PERSPECTIVAS DE AGENTES PSICOEDUCATIVOS SOBRE VIOLENCIAS EN ESCUELAS

RE-MEDIATING THE SOCIAL MEMORY FOR LEARNING FROM THE EXPERIENCE AND BUILDING THE FUTURE: PERSPECTIVES OF PSYCHO-EDUCATIONAL AGENTS ABOUT VIOLENCES AT SCHOOL

Erausquin, Cristina¹; Basualdo, M. Esther²; Dome, Carolina³; López, Ariana L.⁴

RESUMEN

El trabajo presenta *grupos de historización e intervención estratégica*, contruidos a partir de *narrativas de agentes psicoeducativos* sobre su práctica profesional con situaciones de violencias en escuelas. El objetivo es identificar estructuras de *interacciones entre sujetos, problemas y prácticas* en *figuras de intervención*, y analizar los *sistemas representacionales* que orientan la reflexión sobre la *historia de la actividad*, capitalizando experiencias colectivas en intervenciones estratégicas. Categorías de la Teoría de la Actividad fundamentan la conceptualización. Se administró el *Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Violencia en Escuelas* a 130 agentes y se aplicó al análisis de datos la *Matriz de Profesionalización Psicoeducativa*. El análisis factorial evidencia confiabilidad de instrumentos de recolección de datos e identifica *sistemas representacionales* de figuras y grupos. Se hallan fracturas de la memoria social y desafíos para la intervención estratégica, con significativas diferencias entre los cuatro grupos contruidos. Se abren líneas de indagación sobre “aprendizaje expansivo” en contextos educativos.

Palabras clave:

Violencias - Sistema de actividad - Agentes psicoeducativos - Historización estratégica

ABSTRACT

The work presents the groups of history-reconstruction and strategic intervention, built from psycho-educational agents narrations about their professional practice facing violence situations at school. The aim is to identify different structures of interaction between subjects, problems and practices in figures of intervention and to analyse the representational systems that guide the reflection about the activity history, gathering collective experience for building strategic interventions. Categories of Activity Theory found the conceptualization. The Questionnaire about Problem-Situations of Violence at School was administered to 130 agents and for its analysis it was applied the Matrix of Psycho-Educational Professional Modeling. The factorial analysis demonstrates confiability of instruments of data collection and identifies the representational systems of figures and groups. Fractures in the social memory and challenges for strategic intervention are found, with significant differences between the four groups that were built. New directions of research of “expansive learning” in educational contexts are being opened.

Key words:

Violences - Activity systems - Psycho-educational agents - Strategic History reconstruction

¹Lic. en Psicología UBA. Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Universidad Autónoma de Madrid. Profesora Adjunta Regular de Psicología Educacional Cátedra II y Práctica de Investigación “Psicología y Educación: la participación de psicólogos en comunidades de práctica y aprendizaje situado”. Directora Proyecto UBACYT 2012-2015: “Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica”. Facultad Psicología UBA. E-mail: cristinaerausquin@yahoo.com.ar

²Magíster en Tecnología Educativa Universidad de Salamanca. Doctora en Educación Universidad de Salamanca. Investigadora Proyecto UBACYT, Facultad de Psicología, UBA.

³Licenciada en Psicología. Docente de Psicología General Cátedra II de Facultad de Psicología UBA. Investigadora Tesista Proyecto UBACYT, Facultad de Psicología, UBA.

⁴Licenciada en Psicología y Profesora en Psicología para el Nivel Superior en Facultad de Psicología UBA. Docente ATP de Técnicas de Exploración y Diagnóstico Cátedra II Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Investigadora en Formación Proyecto UBACYT, Facultad de Psicología UBA.

INTRODUCCION Y ANTECEDENTES

En diferentes trabajos (Erausquin et al., 2008, 2011^a, 2013), hemos desarrollado la discusión sobre la generatividad de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (THCA, Leontiev, 1981, Engeström, 1987) inspirada en el pensamiento de Lev Vygotsky, como *artefacto mediador* de la investigación e intervención psicoeducativas, articulando problemas de la agenda contemporánea de la disciplina (Erausquin, 2007). Mencionamos núcleos cruciales de esa discusión:

*La consideración de la Psicología Educativa como *disciplina estratégica*, - unida históricamente a la constitución de la escuela como institución moderna -, nos convoca hace tiempo a su re-definición en relación a la crisis contemporánea del *experimento escolar* (Baquero, 2002). Dicha crisis o agotamiento de un modelo crea una oportunidad, no para la certeza del progreso mediante un único método, ritmos y metas homogéneas y pre-determinadas, sino para la creación de caminos heterogéneos y convergentes, en la *educación para todos*, con grados deseables de incertidumbre creativa, y apropiación y enriquecimiento recíproco de sentidos en tramas intersubjetivas y psicosociales de la *experiencia educativa*.

La constitución histórica del *alumno como sujeto/objeto de la Psicología Educativa*, concebido como un *individuo* desvinculado de los escenarios que habita y los vínculos que lo atraviesan, nos exige desnaturalizar nuestra mirada sobre la escuela, sobre los niños y adolescentes que se constituyen socio-históricamente como alumnos, y sobre las prácticas y discursos de los psicólogos que trabajan en contextos educativos, afrontando el desafío de re-preguntarnos sobre el objeto de la disciplina y la profesión psico-educativas, y re-orientarlo a los vínculos entre múltiples actores, dimensiones, procesos y escenarios, implicados recíprocamente en la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de sujetos y poblaciones.

La *crítica histórico-filosófica* a la Psicología Educativa y la *cuestión epistémica* de la articulación entre conocimientos y prácticas psicológicas y educativas (Coll, 1995), convocan también a la Psicología a *salir fuera de sí*, al encuentro de otras disciplinas, como la Antropología, la Didáctica, la Filosofía Política, que aportan perspectivas diferentes sobre los procesos educativos, para enriquecer la especificidad con la articulación interdisciplinaria. Y superar así reduccionismos y aplicacionismos que legitimaron históricamente decisiones de transformación de diferencias en déficits, obturaron la pregunta sobre las potencialidades, patologizaron procesos de desarrollo o individualizaron problemas del Fracaso Escolar Masivo y de la Educabilidad de sujetos escolarizados (Baquero, 2001, Erausquin, 2007).

Los *efectos impensados* de *usos no problematizados* (Baquero, 2002) de categorías e instrumentos conceptuales y metodológicos, sobre respuestas que hoy resultan insuficientes para la demanda social de inclusión educativa y de diversidad y calidad de prácticas de aprendizaje, enseñanza y convivencia, nos interpela, finalmente, para afrontar el desafío de co-construir, entre diferentes actores sociales y agentes profesionales *Unidades de Análisis*

apropiadas, tanto para revisar los problemas como para diseñar, implementar y evaluar las intervenciones en escenarios educativos. Los Enfoques Socio-Histórico-Culturales Contemporáneos, inspirados en el pensamiento de Vygotsky, ofrecen pistas para construcciones significativas de caminos a recorrer, para la mejora de calidad, de inclusión y de sentido de la experiencia educativa.

Nos planteamos, en definitiva, la pregunta ¿Cómo puede la Psicología Educativa enriquecer las reflexiones individuales y colectivas sobre las prácticas educativas, y también re-crear, promover, construir herramientas conceptuales y metodológicas apropiadas para prácticas expandidas o alternativas? La complejidad del problema que involucra no exime del compromiso, que depende de la toma de conciencia del carácter no neutral de las producciones, de nuestro propio carácter de sujetos situados, *sujetados* a condiciones de visibilidad y enunciación, y de nuestra propia implicación y participación - *tomando parte y siendo parte* - de dispositivos de formación y actuación profesional creativos, flexibles, *inteligentes*.

En esta oportunidad, se aportarán a la discusión estratégica de la disciplina, conceptualizaciones y hallazgos en torno a los significados que construyen 130 Agentes Psico-Educativos sobre los problemas que abordan y las prácticas que realizan, cuando se los convoca a intervenir en situaciones de violencias en las escuelas. Pensamos que la Teoría de la Actividad, en sus tres generaciones (Engeström, 2009), puede constituirse en *artefacto mediador* para el enriquecimiento conceptual y metodológico de la indagación e intervención psicoeducativa en esta temática (Erausquin, Bur, 2013). En el Marco Conceptual, desarrollaremos tres aspectos cruciales del aporte de la Teoría:

1. Historicidad, Multivocalidad, Contradicción y Ciclos de Internalización/Externalización del *Aprendizaje Expansivo*;
2. Estructuras de Inter-Agencialidad y construcción de entramados y culturas para análisis y solución de problemas de inclusión social y educativa en la diversidad, y
3. Memoria y Olvido en los Sistemas de Actividad y aprendizaje colectivo de la experiencia histórica para aprender del pasado y construir el futuro.

MARCO CONCEPTUAL

1) Teoría de la actividad: primera, segunda y tercera generación. La publicación de *Pensamiento y Lenguaje*, de Vygotsky (1986), impulsó, a fines del siglo pasado, a psicólogos americanos y europeos, a conceptualizar nuevas *unidades de análisis* que dieran al contexto un papel central en la constitución y explicación del comportamiento humano individual. La *actividad* como unidad de análisis del desarrollo fue formulada por el psicólogo Alex Leontiev a fines de los 70 y reformulada por Yrjo Engeström, (1987, 2001), quien considera que la teoría ha evolucionado a través de *tres generaciones de investigación*. La *primera generación* se basa en la idea vygotskyana de *mediación cultural*, concibiéndose a toda acción humana mediada por instrumentos y orientada hacia objetos; y es

enunciada como la tríada de sujeto, objeto y artefacto mediador. La *segunda generación*, a partir de los desarrollos de Leontiev, retomados por Engeström (2001), enfoca a la *actividad* como una formación colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora. Un *sistema de actividad* produce acciones y se desarrolla por medio de ellas; pero la actividad no se reduce a acciones, con un principio y un fin determinados en el tiempo de los individuos o grupos. Los sistemas de actividad evolucionan durante períodos de tiempo sociohistórico, adoptando la forma de instituciones u organizaciones. Engeström (1987) enfoca la segunda generación representando en la expansión del triángulo vygotskyano los elementos colectivos del sistema de actividad, añadiendo a la relación sujeto-objeto los instrumentos de mediación, la comunidad, las reglas y la división del trabajo y destacando la importancia de analizar sus interacciones y conflictos (Anuario XIX). Con ello, pretende posibilitar el examen de sistemas de actividad - en los que toman parte y de los que son parte los sujetos - en el macronivel de lo colectivo y de la comunidad, y no sólo en el micronivel del actor individual o de relaciones diádicas. La *tercera generación* de la teoría, a partir del intercambio enriquecedor entre Yrjo Engeström y Michael Cole, se crea más tarde para desarrollar herramientas para el diálogo, la múltiple perspectiva de diferentes voces y las redes de sistemas de actividad interactuantes.

“La actividad se realiza mediante una constante negociación, orquestación y lucha entre las distintas metas y perspectivas de los participantes. El objeto y el motivo de una actividad colectiva configuran un mosaico en constante movimiento, una pauta que nunca se establece por completo” (Engeström, 1999, citado en Daniels, p.132-133).

La teoría de la actividad es la base del análisis del *aprendizaje expansivo* innovador porque:

- a. “es contextual y está orientada hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, sus artefactos mediadores y su organización social”;
- b. “está basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento centrada en el potencial creativo de la condición humana”;
- c. “es una teoría del desarrollo que intenta explicar cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos” (Daniels, 2003, p.133).

Para Cole y Engeström (2001), cada *ciclo expansivo* representa una relación entre la *interiorización* y la *exteriorización*, en un sistema de actividad en constante cambio. Su pensamiento refleja una *teoría cultural de la mente*, en la cual la cognición se distribuye entre formas de actividad conjunta próximas y a distancia y se da tanto entre individuos como dentro de ellos. El *ciclo expansivo* comienza con un cuestionamiento por parte de individuos o grupos de la práctica instituida, que se expande gradualmente hasta formar un movimiento colectivo o nuevo sistema. Las intervenciones permiten la construcción de *instrumentalidades* y objetos mediante la *exteriorización* de

nuevas formas de actividad. Resume la *tercera generación* en cinco principios:

1°) La *unidad mínima de análisis* es un sistema de actividad en relación con otro/s sistema/s de actividad: acciones individuales y grupales subordinadas y entrelazadas sólo se comprenden en relación con sistemas vinculados a otros sistemas.

2°) La *división del trabajo* en una actividad crea distintas posiciones para los participantes, e implica múltiples puntos de vista, intereses y tradiciones; la *multiplicidad de voces o multivocalidad* de los sistemas, multiplicada en redes de interacción, permite vislumbrar fuentes de problemas y prácticas de negociación.

3°) El *carácter histórico* de los sistemas, que se conforman y transforman durante largos períodos de tiempo, requieren estudiar la historia local de la actividad, sus objetos y los instrumentos conceptuales y materiales que le han dado forma.

4°) Las *contradicciones* que acumulan los sistemas de actividad son fuentes de cambio y desarrollo de sistemas abiertos; las nuevas tecnologías u objetos introducidos provocan contradicciones que abren la posibilidad de acciones innovadoras.

5°) La posibilidad de *transformaciones expansivas* en los sistemas de actividad a partir de esfuerzos colectivos y deliberados por superar las contradicciones conduce, en algunos casos, al surgimiento de un objetivo nuevo y a un esfuerzo en colaboración para producir cambio.

Daniels (2003), Engeström, (2001) y otros autores destacan la necesidad de construir herramientas conceptuales para abordar el *aprendizaje profesional inter-organizacional*, y superar tanto modelos clásicos individualistas, como modelos cognitivos poco sensibles al carácter conflictivo del aprendizaje, como los del andamiaje experto-novato. Desde el punto de vista de la *historicidad*, el rasgo clave de los *ciclos del aprendizaje expansivo* es que sus cursos no están definitivamente predeterminados en un desarrollo unilineal, ya que un sistema de actividad es, por definición, una formación multi-vocal. El ciclo expansivo del aprendizaje colectivo es una re-orquestación de voces y puntos de vista de diferentes actores participantes en el sistema de actividad, sobre el fondo de sus antecedentes históricos. Inspirados en los conceptos de Mikhail Bakhtin (1982) sobre *dialogicidad*, para expandir el marco conceptual de Vygotsky en los años 90, autores de la THCA centraron sus esfuerzos en comprender diferencias y choques culturales, dentro y fuera de las escuelas y ambientes de trabajo, que hicieron crecer la *dimensión horizontal del desarrollo*. El concepto de *crossing the boundaries* (crossing the boundaries) emergió como herramienta del desarrollo en escenarios de trabajo colectivo de las organizaciones (Engeström, 2001). Engeström sostiene que la *dimensión vertical* del aprendizaje y la cognición siguen siendo relevantes. Los estudios del aprendizaje innovador que sólo operan con nociones horizontales *aplanadas* de la cognición, fracasan en la exploración de potencialidades complementarias y de limitaciones de las diferentes herramientas. Hay una jerarquía histórica en el conjunto de desarrollos, pero no una necesidad inherente al uso de

recursos en un orden específico; lo que resulta compatible con la idea de Wertsch de *heterogeneidad a pesar de la jerarquía genética* (1991), para superar secuencias impuestas por la matriz evolutiva moderna, sin saltar la historia.

2) Estructuras de inter-agencialidad en sistemas de actividad. En la *segunda generación* de la THCA, Engeström sitúa objetos e intenciones de los sujetos en sistemas de interacciones multitríadicas (Anexo Anuario XIX). Las contradicciones que atraviesan los *sistemas de actividad* generan movimientos expansivos de cambio o círculos viciosos de reproducción. “*Si el funcionamiento de un sistema de actividad en su inercia reproductiva toma la forma de un círculo vicioso, el movimiento hacia el cambio puede caracterizarse como un ciclo expansivo...gana fuerza la internalización de una nueva cultura de práctica, y se produce la creación de artefactos y patrones de interacción, diseñándose un nuevo modelo. En ese ciclo, la externalización prevalece*” (Engeström, 1987, p.67). La inter-agencialidad, según Engeström, puede producir *expansión* del aprendizaje más allá del *encapsulamiento* de disciplinas académicas y agencias profesionales. En ese marco, resignifica la discusión sobre *estructuras de actividad multiprofesional e interagencial* (Engeström, 1997), que Daniels (2003) aplica a la construcción de *equipos de apoyo a enseñantes*, definiéndola como “*una forma de intervención que intenta alterar el contexto sociocultural de la educación mediante el desarrollo de una cultura de resolución de problemas en colaboración con pares*”, para “*mejorar la capacidad de la escuela para responder a diversas poblaciones de estudiantes y potenciar el pensamiento colectivo*” (Daniels, 2003:198). Engeström (1997) distingue *tres estructuras de inter-agencialidad*: la coordinación, la cooperación y la comunicación reflexiva. En la **coordinación**, los agentes desempeñan papeles prescriptos, teniendo cada uno un objetivo diferente y siendo el guión preestablecido lo que unifica la actividad - normativas que ordenan el trabajo psicoeducativo y modelan regímenes de trabajo y formas de actuar de docentes y alumnos en el cotidiano escolar -. En la **cooperación**, los agentes se centran en el análisis y la resolución de un problema compartido y su significado; en el marco de lo prescripto por el guión, intentan conceptualizar y resolver problemas de maneras negociadas. Interaccionan entre sí, pero sin cuestionar al guión ni las reglas. En la **comunicación reflexiva**, los agentes re-conceptualizan su propia organización, sus interacciones y el dispositivo en el que se ordena su actividad. Problematican objetos, guiones e interacciones a través de la *reflexión sobre la acción* (Schön, 1998), mientras en las estructuras de coordinación y cooperación, *la reflexión es en o desde la acción*. Está implícita una acepción de la Zona de Desarrollo Proximal (Vygotsky, 1988) como área que va más allá de la comprensión y dominio individual, en la que se aprovecha el apoyo de instrumentos e ideas de los otros: *zona de construcción social de conocimientos, competencias e identidades* (Erausquin, 2007). En forma compatible con la Teoría de la Actividad, otros en-

foques socio-culturales contemporáneos de la última década (Hedegaard & Chaiklin, 2010) estudian la formación-actuación de profesionales expertos para el trabajo con niños, jóvenes y escuelas, reconceptualizando la dinámica tradicional de relación entre expertos y novatos y la concepción de *experticia*. Introducen la figura de *tres cuartos*, en el sentido de que incluso el profesional experto en el trabajo con niños escolarizados no tiene conocimiento total del cuadro de situación por sí solo y el *insight* (cuarto restante) se logra trabajando conjuntamente con otros. Edwards (2010), analizando narrativas de intervención conjunta, categoriza el *giro relacional en la experticia*, en el marco de la Teoría de la Actividad. Retomando el concepto de *mediación implícita* (Wertsch, 2007), sostiene que, en la práctica cooperativa, las acciones son mediadas por significados no siempre explícitos ni transparentes para la conciencia individual de los agentes y es necesaria una lectura situacional compleja que explore la trama de *mediaciones* explícitas e implícitas en las interacciones en contexto.

3) Memoria y olvido de las organizaciones. La historiación y el sentido estratégico de las intervenciones pueden ser re-conceptualizadas con categorías y reflexiones que formulan Engeström, Brown, Engeström y Koistinen (1992) sobre *la memoria y el olvido en las organizaciones* (Erausquin et al., 2011b, 2013). Engeström enfoca la diferencia entre *actividad*, de un sistema social, y *acción*, de un individuo, para analizar sus estructuras temporales, que son diferentes. El modelo de tres niveles (Leontiev, 1981) caracteriza la estructura jerárquica de la actividad del modo siguiente:

Unidad	Factor Directivo	Sujeto
Actividad	Objeto/Motivo	Colectivo
Acción	Meta	Individuo o grupo
Operación	Condiciones	No consciente

En cuanto a las estructuras temporales implicadas, las acciones tienen principio y fin en la vida de un individuo y pueden describirse en pasos, anticipándose como finitas - por ejemplo, cuando se cura la enfermedad de un paciente o logra un alumno la acreditación-; la actividad, en cambio, no acaba cuando se alcanza una meta y no depende de un solo individuo: su tiempo es recurrente y cíclico, tiene principio y fin, pero la escala es lo bastante amplia como para hacer difícil a los individuos rastrearla. La actividad es sistemática y auto-organizada, más que finita y discreta. En el plano de la *actividad de un sistema*, suponer una rememoración colectiva *natural* y directa constituye una falacia; la memoria se halla siempre mediada por *artefactos culturales* que la orientan y sesgan, promoviendo visibilidades e invisibilidades. Confeccionar historias clínicas de pacientes en un hospital, o legajos de alumnos en la escuela, son acciones orientadas a recoger, almacenar y preservar información del pasado, como

examinar dichas historias clínicas o legajos son acciones orientadas a recuperar dicha memoria. Esas acciones diarias, que tienen por objeto por ejemplo el paciente o el alumno individual, se denominan *acciones primarias* del recuerdo. En el contexto laboral, hay acciones del recuerdo de otro tipo: *“cómo hacíamos las cosas en el pasado, cómo era nuestra organización antes”*. Esas acciones no tienen como objeto al paciente o alumno individual, sino al sistema de actividad mismo: son *acciones secundarias* del recuerdo. Se representa la dimensión de las acciones de recuerdo primario y secundario como el eje vertical del recuerdo en la actividad laboral - en instituciones de salud o de educación - (ver Anexo). En el eje horizontal, Engeström sitúa los aspectos *internos y externos* de las acciones del recuerdo: por ejemplo, lo escrito en el legajo es ayuda externa y lo que recuerda un agente profesional en su trabajo, apoyado en lo anterior, es el aspecto interno. Recordar es un *movimiento recíproco entre los polos* de los dos ejes. El recuerdo es una oscilación entre emplear documentos y crear una imagen interna de su significado y a la vez fluctúa entre las acciones primarias y secundarias. Sostiene Engeström (1992) que el olvido en las organizaciones se concibe como *fractura en el movimiento entre los polos de los dos ejes*. En las organizaciones, la memoria del sistema de actividad tiende a fracturarse, desapareciendo las huellas del pasado de la actividad, tanto la que pudo haber causado el problema - condición de producción - como la que pudo haber intentado solucionarlo - intervención -, quedando registrado en cambio el pasado *del objeto*: el problema. Los *problemas de conducta o aprendizaje* de un alumno, por ejemplo, son historizados en su legajo como eventos que involucran al niño o al ambiente familiar extra-escolar. Si un médico trabajando en un hospital no articula su imagen interna de la historia de su paciente y el informe escrito, con el modo como se hacían las cosas en el pasado en esa organización - aunque fueran otros los que lo hicieran -, des-conecta su acción profesional individual de su inscripción en la historia del sistema de actividad, olvida la base colectiva del significado de su acción y des-conecta su representación de cómo puede él influir con su acción en el desarrollo de la actividad del sistema. Los otros miembros de la comunidad, físicamente presentes, actúan como *artefactos* externos de mediación de la memoria colectiva. Es necesario, concluye Engeström (1992), *re-mediatizar* la memoria secundaria, recuperando el pasado del sistema de actividad, con *ayudas externas que aumenten el alcance histórico* de la memoria de un solo agente profesional. Dicho proceso es crucial para que el sistema de actividad *aprenda* de la experiencia colectiva y se habiliten *ciclos de expansión del aprendizaje*. La investigación de escenarios de trabajo, como Engeström la entiende, es decir, como *intervención en su desarrollo*, aporta y facilita la generación de ayudas externas para *re-mediatizar el recuerdo secundario y reconstruir la memoria social*. Ello posibilita recuperar el potencial transformador del sujeto colectivo.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS. El diagnóstico realizado (Erausquin et al., 2005) permitió caracterizar la *unidad de análisis*, *“modelos mentales que construyen agentes psicoeducativos en situaciones de violencias en escuelas”* (Anuario XIX) y avanzar en la construcción conceptual para interpretar la información ofrecida por la *narrativa* de los *Agentes Psicoeducativos*. En la conformación de la *unidad de análisis* se distinguen cuatro *dimensiones*: a. situación problema en contexto de intervención; b. intervención del profesional; c. herramientas utilizadas en la intervención; d. resultados de la intervención y atribución de causas o razones a los mismos (Erausquin et al. 2005). En cada una de las *dimensiones*, se despliegan *ejes* que configuran líneas o vectores de recorridos que han sido identificados en el *proceso de profesionalización psicoeducativa* en nuestro contexto, así como las tensiones que los atraviesan. En cada uno de los ejes se distinguen cinco indicadores que implican diferencias cualitativas de los modelos mentales, ordenados en dirección a un enriquecimiento de la profesionalización (Anuario XIX). Los indicadores seleccionados no son necesariamente uniformes para todos los ejes, ni están implicados en una jerarquía representacional genética, en el sentido potente del término (Wertsch, 1991). Para analizar cualitativa y cuantitativamente la información, se utilizó el Referencial (Anexo Anuario XIX) denominado *Matriz de Análisis Multidimensional con Ejes de Profesionalización Psicoeducativa* (Erausquin, Basualdo, 2005). Esta Matriz fue aplicada, en la línea de investigación desarrollada en los últimos ocho años, al análisis de apropiaciones e intercambios en conceptualizaciones y modelos mentales que atraviesan la construcción del conocimiento, la competencia y la identidad profesional de *psicólogos en formación y graduados, agentes socio y psico-educativos y profesores de Psicología en formación y en ejercicio*. Es éste un estudio descriptivo exploratorio con análisis cuantitativos y cualitativos. Los datos fueron recogidos a través de una consulta escrita de preguntas abiertas, *“Cuestionario sobre situaciones-problema de violencia escolar”* (Erausquin, 2009) (Anexo Anuario XIX), que se elaboró acorde con la Unidad de análisis y se aplicó a 130 *Agentes Psicoeducativos en Contextos de Intervención Profesional*.

Estructura de las variables consideradas: resultados de los análisis factoriales. La identificación del modelo, como se sabe, es una de las operaciones más importantes para su verificación. La aplicación empírica del análisis factorial exploratorio, en esta indagación, se propone identificar constructos o dimensiones subyacentes significativas, a través del estudio de la covariancia entre las respuestas de los *Agentes Psicoeducativos en Contextos de Intervención Profesional*. Se ha analizado la estructura de las cuatro dimensiones del conjunto de ítems que forman los bloques de las variables, con el objeto de investigar las posibles correlaciones entre ellas e identificar, en último término, el *sistema representacional* al que se refieren los sujetos de la investigación. Se delimitaron figuras dinámicas y complejas, de acuerdo a una orientación

cognitiva articulable con la conceptualización de *modelos mentales*. La integración del análisis de los datos, permitió combinar las variables para lograr otras más complejas y relevantes. Se establecieron: Tres (3) *Figuras de intervención* (Erausquin et al., 2011) de AP, en base a cuatro criterios: a. las *Situaciones-Problemas* que eligen, recortan y organizan para modelar en una figura de contexto representacional; b. las formas que adquiere la práctica de *Intervención*; c. las *Herramientas*; d. los *Resultados* y Cuatro (4) *Grupos de Historicidad e Intervención Estratégica*, delimitados previamente en base a dos criterios: a. la recuperación de las huellas del pasado del *sistema de actividad* en el que se inserta el trabajo de intervención; y b. la co-construcción de un desarrollo estratégico de la intervención. Los resultados de los análisis factoriales acuerdan en definir seis (6) factores en la *Figura Trabajo Encapsulado*, cinco (5) factores en la *Figura Trabajo en Equipo* y seis (6) factores en la *Figura Trabajo en Consulta*, por un lado; y tres (3) factores en el *Grupo 1*; cuatro (4) factores en el *Grupo 2*; seis (6) factores en el *Grupo 3* y siete (7) factores en el *Grupo 4*. El análisis factorial efectuado sobre los bloques de variables es de análisis de componentes principales y análisis factorial por el método de rotación varimax y análisis de confiabilidad: Alpha. En el ordenamiento de los ítems por su *carga* en cada factor, se observa la estructura de las relaciones entre las variables (ver Anexo).

ANÁLISIS DE DATOS de TRES FIGURAS DE INTERVENCIÓN. Las narrativas de los 130 Agentes Psicoeducativos (AP) recortan situaciones-problemas de escenas de violencias en instituciones escolares públicas y privadas, niveles inicial, primario, secundario y superior, modalidad especial y educación no formal, y lo hacen desde posiciones que ocupan en *sistemas de actividad* en los que son convocados a intervenir. Damos cuenta de las diferencias más significativas entre las tres Figuras, construidas según MMS de los AP, a partir de sus narrativas en Ejes de las Dimensiones Intervención Profesional, Situación Problema y Herramientas, según *Matriz de Profesionalización Psicoeducativa*.

La Figura **Trabajo encapsulado** está compuesta por el 37% de AP de la muestra. Según sus narrativas, los profesionales actúan teniendo en cuenta la opinión de otros agentes (50%) pero sin construir conjuntamente con otros sus intervenciones; el 29% de ellos actúan solos, y el 15% no participa en la intervención, siendo otro agente el que interviene. Para el 38%, la *decisión* sobre la intervención está situada unilateralmente en el propio AP; el 29% la decide teniendo en cuenta la opinión de otros agentes, pero sin construirla conjuntamente con ellos, y para otro 27%, la decisión sobre la intervención es tomada al margen de ellos. Los sujetos dirigen sus acciones hacia un único objetivo (52%) y operan *sobre* sujetos individuales, o tramas vinculares, o dispositivos institucionales *sucesivamente* y sin articular significativamente dichas direcciones de la intervención (48%). En cuanto al enfoque de la situación problema, las *relaciones de causa-efecto* presentadas en las situaciones problema descriptas son *uni-*

direccionales, identificando una única causa del problema (44%). En las narrativas, las situaciones-problema son enfocadas desde la *especificidad* de la disciplina, (63%), y en una proporción (19%), con apertura a otras disciplinas. Los agentes combinan, en su localización del problema, factores subjetivos singulares y estructurales con dinámicas interpersonales de *conflictos* intra e intersistémicos (58%), pero una proporción significativa (21%) ubica el problema en el *individuo desvinculado del contexto*. En esta Figura, la *sobre-implicación* conlleva frecuentemente (44%) una pérdida de distancia y una disminución de la *disociación instrumental* necesaria para la intervención efectiva, lográndose distanciamiento y objetivación del problema en el 48%. El 48% plantea una intervención *enmarcada dentro del rol profesional y modelos de trabajo* del área psicoeducativa; el 27% da alguna referencia al *marco teórico*, pero una proporción significativa (19%) enmarca la intervención en el rol profesional ejercido - en su mayoría son psicólogos -, sin especificidad con relación a modelos de trabajo en el área psico-educativa. Dan cuenta de la utilización de *herramientas* enmarcadas en la especificidad del rol profesional el 35%, y de *herramientas* propias de los modelos del campo de actuación psicoeducativo, sin fundamentación teórica, el 42%.

La Figura **Trabajo en equipo** conforma el 28% de AP de la muestra. Como hemos sostenido en trabajos anteriores (Erausquin et al., 2010, 2013), 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*. Los AP incluyen en las narraciones a otros agentes actuando conjuntamente con ellos, con los que co-construyen el problema y la intervención (76%), así como la decisión de llevarla a cabo (81%). Las intervenciones operan sobre sujetos individuales y tramas vinculares o dispositivos institucionales, simultáneamente considerados y articulados significativamente (43%). Los AP en su mayoría están implicados en el problema y la intervención, con *distancia* y *objetividad* en la actuación profesional (73%); una porción significativa denotan *implicación, contextualización y pensamiento crítico, con apertura a posibles alternativas* (27%). El 68% plantea una intervención *enmarcada dentro del rol profesional del agente, con alguna referencia al marco teórico* o a modelos de trabajo del área psicoeducativa. En relación al enfoque de la situación-problema, el 49% enuncia múltiples y diversas causas en la explicación del problema; y en una proporción menor pero significativa, la multidireccionalidad en la relación causal es planteada como un encadenamiento recursivo (35%). En las narrativas, las situaciones-problema son enfocadas desde la *especificidad* de la disciplina, con apertura a otras disciplinas (60%), y en una proporción significativa (24%), con articulación entre diferentes disciplinas. Los agentes combinan la identificación de factores subjetivos singulares y estructurales con dinámicas interpersonales de *conflictos* intra e intersistémicos (62%), y el 22% plantea *dilemas éticos*; sosteniendo la especificidad de la disciplina en la apertura a otras disciplinas en el enfoque del problema (60%).

Las *herramientas* utilizadas son específicas del rol profesional (41%), vinculadas a *modelos de trabajo del campo psicoeducativo*; con *fundamentación teórica* de su uso (32%) y, en una proporción menor pero significativa (14%), *consistentes con el marco teórico, los modelos de trabajo del campo psicoeducativo y las competencias específicas* del agente profesional en el campo psicoeducativo.

La Figura **Trabajo en consulta** conforma el 35% de la muestra. Los AP intervienen a través de la *consulta de y con otros agentes*, teniendo en cuenta sus diferentes perspectivas, problematizándolas, pero vinculándose con ellas. El 52% sitúa la *decisión* en el agente, tomando en cuenta la participación de otros, y el 33% expresa en su narración que la decisión es construida y tomada por el agente conjuntamente con otros agentes. El 56% *actúa junto a otros agentes*, sin construir conjuntamente con ellos la intervención, mientras el 29% construye conjuntamente con otros el problema y la intervención. En estas narrativas se observan diferentes *objetivos* articulados antes de la intervención (62%); las acciones *se dirigen a sujetos individuales*, y tramas vinculares o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados significativamente (44%). En cuanto a la *especificidad* de sus intervenciones, la mayoría formula referencias al marco teórico o/y a modelos de trabajo en un determinado campo de actuación (69%), y en una porción significativa de casos, la intervención es contrastada y articulada con la de otros agentes (20%). La *implicación* del agente en la actuación profesional se realiza con distancia y objetividad en la apreciación del problema y de la intervención (71%) y en una significativa medida, el AP interviene con *implicación, contextualización y pensamiento crítico, incluyendo la apertura a posibles alternativas* (24%). En las narrativas, las situaciones-problema son enfocadas desde la *especificidad* de la disciplina, con apertura a la articulación con otras disciplinas (76%). Se atribuyen a los problemas una *multiplicidad de direcciones causales* (49%) y un porcentaje significativo (42%) enfoca la relación causal, multidireccional, como un encadenamiento recursivo. Ubican el problema en la *combinación entre factores subjetivos y estructurales y dinámicas interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos* (73%), y en una proporción significativa, enuncian *dilemas éticos* (18%). Las *herramientas* utilizadas son específicas del rol profesional y vinculadas a modelos de trabajo del campo de actuación psicoeducativo (60%); y en una significativa proporción, con alguna fundamentación teórica de su uso (29%).

SISTEMAS REPRESENTACIONALES DE LOS AGENTES PROFESIONALES QUE INTEGRAN LAS TRES FIGURAS DE INTERVENCIÓN: RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS FACTORIALES La identificación del modelo es una de las operaciones más importantes para su verificación. La aplicación empírica del análisis factorial exploratorio, en esta indagación, se propone identificar constructos o entidades subyacentes significativas, a través del estudio de la covarianza entre las respuestas de los 130 *Agentes Psicoeducativos que abordan situaciones-pro-*

blema de Violencias en Escuelas agrupados en las tres *Figuras de Intervención* 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 seis (6) factores en la *Figura Trabajo en Consulta*. Por problema de espacio, presentamos el análisis de los primeros factores de cada Figura (ver Anexo).

Figura Trabajo Encapsulado. Los Agentes Psicoeducativos incluidos en esta Figura ordenan su enfoque de las situaciones-problema, en sus narraciones, según agrupaciones de variables que conforman seis *factores*, constituyendo, los mismos, *dimensiones* claramente diferenciadas de su *sistema representacional*.

El factor (1) **Herramientas psicológicas orientando Objetivos de Intervención**, tiene coherencia interna, agrupando las variables *Complejidad de las Acciones*, (Inter2) *Objetivos de la intervención* (Inter4); *Multiplicidad de herramientas* (Her1) y *Pertinencia y Especificidad de las herramientas* (Her2).

Herramientas psicológicas clínicas - con predominio de la "escucha" - son aplicadas a niños y adolescentes escolarizados, de un modo individual, y en ocasiones a dimensiones familiares o sociales asociadas, siempre del contexto extra-escolar. Son herramientas que se vinculan con el rol profesional del psicólogo de un modo genérico, sin relación con los modelos de trabajo desarrollados en el campo de actuación psico-educativo. Dichas herramientas orientan objetivos únicos, a través de complejas acciones de intervención, que se despliegan en su continuidad, pero no articuladas significativamente entre sí: por ejemplo, desarrollando acciones que posibiliten alojar deseos o conflictos de un alumno, y colateralmente, citando a los padres para obtener datos, o atendiendo a la demanda del docente para lograr su re-adaptación escolar.

El factor (2) **Explicación Científica orientando la Dirección de la Intervención** se presenta nítido y con coherencia interna, articulando variables: *Complejidad del problema* (SitPro1); *Perspectiva(s) del problema* (SitPro6); *Planteo del problema desde la especificidad de la disciplina* (SitPro3); *Explicación del Problema* (SitPro2); *Dirección de las acciones hacia individuos, tramas vinculares y/o dispositivos* (Inter5).

El análisis del problema articula dimensiones, actores y factores en su compleja relación intrapsíquica o interpersonal, desde la especificidad de la disciplina psicológica, elaborando inferencias o construyendo hipótesis predominantemente clínicas, y contemplando diferentes perspectivas, o bien una perspectiva única enmarcada en el saber científico-técnico del profesional. Dicho enfoque del problema orienta la dirección de la intervención: son sus destinatarios niños, adolescentes o jóvenes escolarizados, generalmente en tanto individuos y des-vinculados de lo escolar, y también, colateralmente, familiares, docentes o directivos, sin una articulación integradora de las diversas acciones y sus diferentes destinos.

Figura Trabajo en Equipo. Los Agentes Psicoeducativos identifican cinco factores, que constituyen entidades claramente diferenciadas, en tanto dimensiones de su siste-

ma representacional.

El factor (1) **Perspectivas Múltiples orientando Hipótesis sobre Problemas Complejos** tiene coherencia interna e incluye los ítems: *Hipótesis del problema* (SitPro2); *Planteo del problema desde la especificidad de la disciplina y la articulación interdisciplinaria* (SitPro3); *Causalidad del problema* (SitPro5); *Problema situado en tramas intersubjetivas y psicosociales* (Sit Pro7); *Perspectiva(s) del problema* (SitPro6).

El enfoque del problema descentrado de una única perspectiva, desde la especificidad disciplinaria pero también desde la articulación interdisciplinaria, localiza el problema en dinámicas intersubjetivas atravesadas por conflictos y dilemas éticos, y formula hipótesis explicativas que establecen relaciones causales multidireccionales y recursivas.

El factor (2) **Historización del problema orientando la Complejidad y Dirección de la Intervención**, tiene coherencia interna, incluyendo ítems: *Historia del problema* (SitPro4) *Complejidad de las acciones* (Inter2), *Articulación de indagación y ayuda a los actores en la resolución de los problemas* (Inter6); *Dirección de las acciones hacia sujetos individuales, tramas vinculares y dispositivos* (Inter5) y *Objetivos de la intervención* (Inter4).

La historización del problema vincula diversos antecedentes significativamente, y en una menor proporción, los jerarquiza en función del contexto, orientando de ese modo la multiplicidad de acciones y direcciones en un proceso de intervención, con objetivos multidimensionales previos y emergentes, articulando la indagación del problema con la ayuda a los actores en su resolución, y finalmente, impactando en diferentes destinatarios de un modo articulado: alumnos, docentes, grupo-clase, familias, dispositivo escolar.

c) Figura Trabajo en Consulta. Los Agentes Psicoeducativos incluidos en esta Figura identifican seis entidades o factores claramente diferenciados.

El Factor (1) **Diversidad de Perspectivas orientando Acciones de Indagación e Intervención** tiene coherencia interna e incluye los ítems: *Perspectiva(s) del problema* (SitPro6); *Articulación de indagación y ayuda a los actores en la resolución de los problemas* (Inter6); *Causalidad del problema* (SitPro5); *Complejidad de las acciones* (Inter2); *Hipótesis del problema* (SitPro2); *Complejidad del problema* (SitPro1). El enfoque del problema en su complejidad posibilita la formulación de hipótesis complejas que articulan actores y dimensiones en tramas intersubjetivas y psicosociales, enunciando múltiples relaciones causales con encadenamiento recursivo. Participando en el análisis del problema una diversidad de perspectivas - descentrándose del pensamiento único -, con especificidad disciplinaria y apertura a la interdisciplina, se orientan y configuran acciones complejas en un entramado de dimensiones de la intervención: la indagación del problema articulada con la ayuda a los actores para su resolución.

El factor (2) **Agentes y decisores diferentes en la Intervención** tiene coherencia interna e incluye los ítems: *Actores y agencias* (Inter3); *Decisión de intervención* (Inter1).

En la decisión sobre la intervención participan diferentes agentes profesionales y actores sociales - docentes, di-

rectivos, padres, alumnos, agentes psico-educativos -, lo mismo que en las propias acciones de intervención, configurándose una interacción colaborativa pero también atravesada por tensiones, sin construir conjuntamente el problema y la intervención a lo largo de todo el proceso, pero implicándose recíprocamente en sus intencionalidades y percepciones.

ANÁLISIS DE DATOS de CUATRO GRUPOS DE HISTORICIDAD E INTERVENCIÓN ESTRATÉGICA

Enfocando la vinculación de la historización del problema, con las alternativas estratégicas de la intervención en el sistema, 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 escolar - ; y b) la co-construcción de un desarrollo estratégico de la intervención. No se trata de analizar *capacidades o incapacidades individuales* de agentes psicoeducativos; se trata de una regularidad en las estructuras sociales de la memoria y el olvido, modificables especialmente si son sujetos colectivos los que emprenden la tarea de la re-visibility de la historia y reconquista del futuro. Consideramos el *desarrollo estratégico de la intervención psicoeducativa* aquel que *puede dejar marcas en el dispositivo escolar*, y que, apoyado en la desnaturalización y problematización de lo que sucede en las aulas, reconstruye fortalezas históricas y presentes y desarrolla genuinas alternativas para abordar las violencias escolares. A partir de la muestra de los 130 AP, en los Modelos Mentales de Situación (MMS) se han delimitado los grupos 1, 2, 3 y 4 (ver Anexo). Sin representar una jerarquía de progreso o superación, por niveles o estadios, ni lógicas binarias de inferior-superior, los números posibilitan pensar una *secuencia de aparición*, en orden genético-histórico (Wertsch, 1991). El Grupo 1 de AP, es representativo de la práctica de un conjunto de acciones profesionales, más antiguas que los grupos de AP siguientes, en la construcción del rol psicoeducativo; los Grupos 2 y 3 emergen desde dos tipos de prácticas diferentes pero contemporáneas; y el grupo 4, en el que convergen frecuentemente quienes comenzaron esta práctica por ser parte del 2 y el 3, configura una articulación alternativa, emergente, significativa en el proceso de hacerse cargo del pasado para construir futuro.

El **Grupo 1**, el 41% 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 del *objeto inicialmente planteado*, y por lo tanto, no dejan *marcas en el sistema de actividad escolar* para el aprendizaje *a través de la memoria de la experiencia colectiva*. Los modos de historización se corresponden con los que Engeström (1992) 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 pero no sobre el contexto escolar en su propia historia

en relación al problema.

El **Grupo 2**, el 19% de la muestra, está 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. Se destaca la posibilidad que tienen los AP de construir, en sus narrativas, una historización conforme a las *acciones secundarias del recuerdo* (Engeström, 1992), incluyendo en ellas la memoria social de la trama de interacciones escolares que produjeron el problema o intervinieron sobre el mismo. Este grupo problematiza críticamente los tratamientos previos al problema, las respuestas de otros actores y las configuraciones institucionales, pero actúa sobre el problema en tiempo presente, sin diseñar o impulsar cambios a largo plazo en los sistemas de actividad.

El **Grupo 3**, el 15% de la muestra, está conformado por AP cuyos relatos no muestran historización del sistema, pero sí *estrategias para intervenir dejando marca en el sistema de actividad para el aprendizaje colectivo*. Si bien las huellas de la memoria del sistema de actividad no aparecen en el modo de historizar el problema, se destacan intervenciones que sí dejan marcas a futuro y que incorporan la problematización crítica de los sistemas de actividad instituidos en un planteo estratégico de la intervención.

El **Grupo 4**, el 25% de la muestra, incluye a los AP que pudieron desplegar en sus narrativas ambos procesos: historización del sistema de actividad y abordaje estratégico de la intervención dejando marca en el sistema de actividad escolar. Las intervenciones se desarrollan en las dimensiones pasado-presente-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.

Describiremos, a continuación, el comportamiento de los MMS de los cuatro **Grupos de historicidad e intervención estratégica** en los Ejes y Dimensiones de la *Matriz de Profesionalización Psicoeducativa en Violencias en Escuelas* (Erausquin, Basualdo, 2011). Se presentan las diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, no menores al 10% en los mismos indicadores o indicadores diferentes.

DIMENSIÓN ENFOQUE DE LA SITUACIÓN-PROBLEMA

En el **Eje de la Simplicidad a la Complejidad del Problema**, se encuentran diferencias significativas entre los Grupos 2, 3 y 4 (32%, 45%, y 53% respectivamente) y el Grupo 1 (11%), en el análisis de (Ind.5) *tramas intersubjetivas, institucionales y psicosociales que atraviesan la complejidad del problema, articulando factores, dimensiones y actores en su conformación*.

En el **Eje de la Descripción a la Explicación del Problema**, se visualizan las siguientes diferencias significativas en el análisis de (Ind.4) *formulan hipótesis explicativas*

entre el Grupo 1 (49%) y el Grupo 4, (31%); ya que el 41% del Grupo 4 *formula hipótesis explicativas complejas, con diversas interrelaciones entre múltiples factores* (Ind.5).

En el **Eje de la Especificidad de la Disciplina y la Apertura a la Interdisciplina**, se hallan las siguientes diferencias significativas entre el Grupo 1, el 57% *explica el problema desde la especificidad de su disciplina científico-profesional*, (Ind.3); y los Grupos 2, 3 y 4, que el 56%, 75% y 72% respectivamente *explican el problema desde la especificidad de su disciplina científico-profesional, con apertura a la interdisciplina*, (Ind.4) y el Grupo 4, que el 22% *explica el problema desde la especificidad de su disciplina científico-profesional articulada con otras disciplinas* (Ind.5).

En el **Eje de la Historización del Problema**, se hallan las siguientes diferencias significativas entre el Grupo 1, que el 47% *menciona antecedentes históricos del problema articulados significativamente*, (Ind.4), y los Grupos 2 y 4, que el 72% *mencionan antecedentes históricos del problema articulados significativamente* (Ind.4). El 16% del Grupo 4 *menciona diversos antecedentes históricos relacionados significativamente, ponderados con jerarquía diferencial* (Ind.5).

En el **Eje de las Relaciones de Causalidad**, se hallan las siguientes diferencias significativas entre el Grupo 1, que el 30% *formula relaciones causales unidireccionales* (Ind.2) y el 49% *formula relaciones causales multidireccionales* (Ind.3); y el Grupo 2, que el 52% y el Grupo 4, que el 56%, *formula relaciones causales multidireccionales en cadena* (Ind.4). El 16% del Grupo 4 *formula relaciones causales multidireccionales en cadena con realimentación retroactiva* (Ind.5).

En el **Eje del Realismo al Perspectivismo en el Análisis del Problema**, se hallan las siguientes diferencias significativas entre el Grupo 1 que, el 45% *enuncia una sola perspectiva, basada en el conocimiento científico profesional* (Ind.3), y el 44% *enuncia diferentes perspectivas sobre el problema* (Ind.4), y los Grupos 2, 3 y 4, que el 72%, el 70% y el 78%, respectivamente, *enuncian diferentes perspectivas sobre el problema* (Ind.4). El 19% del grupo 4 *realiza análisis evaluativo de las diferentes perspectivas, para plantear y resolver el problema* (Ind.5).

En el **Eje de la Ubicación del Problema del individuo descontextualizado a la dinámica intersubjetiva de conflictos**, se visualizan las siguientes diferencias significativas entre el Grupo 1, el 59% *combina factores subjetivos e intersubjetivos en dinámicas de conflicto* (Ind.4), y los Grupos 2, 3, y 4, que el 72%, el 75% y el 69% respectivamente *combinan factores subjetivos e intersubjetivos en dinámicas de conflicto* (Ind.4). El 16%, el 10% y el 28% de los Grupos 2, 3, y 4, respectivamente, *combinan factores subjetivos e intersubjetivos en dinámicas de conflicto planteando dilemas éticos* (Ind.5).

DIMENSIÓN INTERVENCIÓN PROFESIONAL

En el **Eje de la Decisión sobre la Intervención**, se hallan diferencias significativas entre el Grupo 1, que el 28% *sitúa la decisión sobre la intervención unilateralmente en el AP* (Ind.3); el Grupo 2, que el 32% *sitúa la decisión en el*

AP teniendo en cuenta la opinión de otros agentes (Ind4) y los Grupos 3 y 4, que el 45% y el 63%, respectivamente, *sitúan la decisión en el AP construida conjuntamente con otros agentes*, (Ind5).

En el **Eje Complejidad de las Acciones**, se presentan diferencias significativas entre el Grupo 1, que el 49% *relata diferentes acciones de intervención no articuladas significativamente* (Ind3); los Grupos 2 y 3, que el 60% y el 75%, respectivamente, *relatan diferentes acciones articuladas significativamente* (Ind4), y el Grupo 4, que el 38% *relata diferentes acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención* (Ind5).

En el **Eje Agencia/s en la Intervención**, se hallan diferencias significativas entre el Grupo 1, que el 49% *da cuenta de la actuación de diversos agentes, pero sin construcción conjunta ni del problema ni de la intervención* (Ind4), y los Grupos 2, 3 y 4 que el 28%, 50% y 63%, respectivamente, *dan cuenta de la actuación de diversos agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención* (Ind5).

En el **Eje Objetivo/s de la Intervención**, se presentan diferencias significativas: el Grupo 1, (43%) *enuncia un solo objetivo* (Ind3), y el Grupo 2, 3 y 4, (44%, 65% y 81%) *enuncian múltiples objetivos* (Ind4). El 16% del Grupo 2 *enuncia múltiples objetivos articulados y ponderados antes, durante y después de la intervención* (Ind5).

En el **Eje Destinatario/s de la Intervención**, se hallan las siguientes diferencias significativas entre el Grupo 1, que el 45% *da cuenta de acciones sobre sujetos individuales y tramas interpersonales o dispositivos institucionales sucesivamente sin articularlos en simultáneo* (Ind3), y el Grupo 3, que el 65% *da cuenta de acciones sobre sujetos individuales y tramas interpersonales o dispositivos institucionales articulándolos sucesiva y simultáneamente* (Ind4). El 36% del Grupo 4 *da cuenta de acciones sobre sujetos individuales y tramas interpersonales o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función de contexto* (Ind5).

En el **Eje Indagación y/o Ayuda a los Actores en la Resolución de sus Problemas**, se presentan las siguientes diferencias significativas entre el Grupo 1, que el 38% *enuncia acción indagatoria y de ayuda a los actores con una sucesión en el tiempo entre ambas* (Ind4) y los Grupos 3 y 4, que el 60% *enuncian acción indagatoria y de ayuda a los actores con una sucesión en el tiempo entre ambas* (Ind4). El 28% del Grupo 4 *enuncia acción indagatoria y de ayuda a los actores con una sucesión en el tiempo entre ambas y en articuladas en simultáneo, con ponderación relativa al contexto* (Ind5).

En el **Eje de la Pertinencia de la Intervención con relación al Problema y su Especificidad Profesional**, se presentan las siguientes diferencias significativas entre el Grupo 1, con el 42%; el Grupo 2, con el 48% y los Grupos 3 y 4, con 80% y 60%, respectivamente, *enuncian una intervención pertinente al problema y enmarcada en la especificidad del rol profesional del psicólogo, con alguna referencia a modelos de trabajo en área psico-educativa* (Ind4). El 38% del Grupo 4 *enuncia que la intervención es contrastada y articulada con otras perspectivas profesio-*

nales para la gestión de su resolución (Ind5).

En el **Eje Implicación y Distancia del Agente con el Problema y la Intervención**, se presentan las siguientes diferencias significativas entre el Grupo 1, que el 62% *denota implicación del agente en la actuación profesional, con distancia y objetividad en la apreciación del problema y la intervención* (Ind4) y los Grupos 2, 3 y 4, que el 24%, el 50% y el 41%, respectivamente, *denotan implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación profesional del agente y apertura a posibles alternativas* (Ind5).

DIMENSIÓN HERRAMIENTAS PROFESIONALES

En el **Eje Unicidad o Multiplicidad de Herramientas** se hallan las siguientes diferencias significativas entre el Grupo 1, que el 42% *menciona una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema* (Ind3) y el 32% *menciona diferentes herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema y la intervención* (Ind4); y los Grupos 2 y 3, que el 72% y el 55%, respectivamente, *mencionan diferentes herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema y la intervención* (Ind4). El 25% del Grupo 4 *menciona diferentes herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema y la intervención, con articulación entre sí y ponderación relativa al contexto* (Ind5).

En el **Eje Carácter Genérico o Específico de Herramientas**, se hallan las siguientes diferencias significativas: entre el Grupo 1, que el 43% *menciona herramientas específicas del rol profesional vinculadas a modelos de trabajo del área de actuación*, (Ind3) y los Grupos 2 y 4, que el 20% y el 28%, respectivamente, *mencionan herramientas específicas del rol profesional vinculadas a modelos de trabajo del área de actuación, con alguna referencia teórica de su uso*. El 13% del Grupo 4 *menciona herramientas específicas del rol profesional y del área de actuación, consistentes con el marco teórico, modelos de trabajo y competencias específicas del psicólogo profesional* (Ind5).

DIMENSIÓN RESULTADOS Y ATRIBUCIÓN DE CAUSAS

En el **Eje Resultados con Atribución Unívoca o Múltiple** entre el Grupo 1, que el 49% *menciona resultado/s con atribución unívoca del mismo a: a) una competencia o incompetencia del agente, b) una condición del contexto, c) la dimensión interpersonal, d) la dimensión intrapersonal del sujeto destinatario de la intervención* (Ind3), y el 19% *menciona resultado/s con atribución a más de una de las condiciones enunciadas*, (Ind4), y los Grupos 2, 3 y 4, que el 36%, el 40% y el 41%, respectivamente, *mencionan resultado/s con atribución a más de una de las condiciones enunciadas*, (Ind4). El 22% del Grupo 4 *menciona resultado/s con atribución a más de una de las condiciones enunciadas, articulada y ponderada en función del contexto* (Ind5).

En el **Eje Consistencia de los Resultados y de la Atribución con el Problema y la Intervención**, se hallan las siguientes diferencias significativas entre el Grupo 1, que el 55% *menciona resultado/s y atribución, y ambos son*

consistentes con el problema y con la intervención (Ind3) y el 15% menciona resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención y ponderados con sentido de realidad (Ind4), y los Grupos 2, 3 y 4, que el 36%, el 50% y el 47%, respectivamente, mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención y ponderados con sentido de realidad. El 22% del Grupo 4 menciona resultados y atribución, ponderándolos consistentemente con relación al tiempo, al contexto y a los actores en interrelación (Ind5).

SISTEMAS REPRESENTACIONALES DE LOS AGENTES PROFESIONALES CON NARRATIVAS QUE INTEGRAN LOS CUATRO GRUPOS DE HISTORICIDAD E INTERVENCIÓN ESTRATÉGICA: RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS FACTORIALES.

La identificación del modelo es una de las operaciones más importantes para su verificación. La aplicación empírica del análisis factorial exploratorio se propone identificar constructos o entidades subyacentes significativas, a través del estudio de la covarianza entre las respuestas de los 130 Agentes Psicoeducativos que abordan situaciones-problema de Violencias en Escuelas, agrupados en los cuatro Grupos de Historicidad e Intervención Estratégica delimitados previamente mediante el análisis cualitativo. Los resultados de los análisis estadísticos acuerdan en definir tres (3) factores en el Grupo 1; cuatro (4) factores en el Grupo 2; seis (6) factores en el Grupo 3 y siete (7) factores en el Grupo 4. Por problema de espacio, presentamos el análisis de los primeros factores de cada Grupo (Ver Anexo). Para el **Grupo 1** - Llamamos **Herramientas psicológicas e Historización del Problema orientando la intervención** al Factor (1) del sistema representacional que construyen los AP del Grupo 1, en las narrativas que abordan problemas de violencias en escuelas. Tiene coherencia interna e identifica los ítems: *Multiplicidad de herramientas (Her1)*, *Pertinencia y Especificidad de herramientas (Her2)*, *Objetivos de la intervención (Inter4)*, *Implicación del agente con el problema y con la intervención (Inter8)*, *Pertinencia y Especificidad de la Intervención Profesional (Inter7)*, *Dirección de las acciones hacia individuos, tramas vinculares y/o dispositivos (Inter5)*, *Decisión de la intervención (Inter1)*, *Actores y Agencias (Inter3)*, *Articulación de indagación y ayuda a los actores en la resolución de los problemas (Inter6)*, *Historización y antecedentes del problema (SP4)*, *Complejidad de las acciones (Inter2)*. Las herramientas, específicas del rol del psicólogo y su campo clínico - con predominio de la escucha psicoanalítica -, y la historización del problema - abarcando diferentes antecedentes exclusivamente del contexto extra-escolar del desarrollo del sujeto, focalizando el objeto/objetivo y no el sistema de la actividad - orientan la articulación de los otros componentes, siendo las herramientas aplicadas a diferentes dimensiones del problema: la intervención individual y directa sobre los niños o jóvenes escolarizados, y también, indirecta y colateralmente, sobre sus tramas familiares o contexto extra-escolar, sin articulación significativa entre ambas di-

recciones. El objetivo es único y se vincula a la salud y el bienestar del niño, complejizándose en cierta proporción como sujeto de derecho y de deseo. La implicación profesional adquiere compromiso y distanciamiento, excepto en una significativa presencia de sobre-implicación, pérdida de distancia e identificación con la víctima, asociada a la soledad de la participación de algunos agentes. La pertinencia de la intervención y de las herramientas es relativa a la especificidad de la disciplina psicológica y al marco que ofrecen, tradicionalmente, modelos de trabajo "clínicos" en el área de actuación psico-educativa. Decisiones con frecuencias unilaterales y, en la misma proporción, contemplando la participación de otros decisores, o bien delegando en ellos toda la decisión; con acciones que comparten con otros agentes la responsabilidad de la intervención, pero sin construcción conjunta del problema y de la intervención, excepto en una proporción pequeña de la muestra. La complejidad de las acciones de intervención resulta desarticulada significativamente centralmente en el niño, ocasionalmente en padres o docentes -, y en la articulación entre indagación y ayuda, tiende a obtener predominio una de las actividades en detrimento de la otra, sin integrarse en una unidad.

Para el **Grupo 2** - Denominamos **Historización del Problema y Perspectivismo orientando la Inter-Agencialidad** al Factor (1) del sistema representacional que construyen los AP del Grupo 2, en las narrativas que abordan problemas de violencias en escuelas. Tiene coherencia interna e identifica los ítems: *Historización y antecedentes del problema (SP4)*, *Actores y Agencias (Inter3)*, *Implicación del agente con el problema y con la intervención (Inter8)*, *Problema complejo articulado en tramas intersubjetivas y psicosociales (SP1)*, *Perspectiva(s) del problema (SP6)*, *Planteo del problema desde la especificidad de la disciplina y su articulación con otras (SP3)*, *Causalidad del Problema, (SP5)*. El análisis del problema articula la complejidad de factores y dimensiones en tramas intersubjetivas y psicosociales, enunciando relaciones causales multidireccionales y con encadenamiento retroactivo entre diferentes contextos de producción del problema. Al mismo tiempo, el descentramiento del pensamiento único introduce en el análisis la multivocalidad de diferentes perspectivas, como las de docentes, directivos, padres y agentes psico y socio-educativos. Ello ordena la apertura a la inter-relación con otras agencias; los agentes psicoeducativos intervienen conjuntamente con otros actores, especialmente directivos y docentes escolares, desde la especificidad disciplinaria de la psicología pero también desde la interdisciplina. La implicación y distanciamiento del agente psicoeducativo presenta fuerte tendencia a la contextualización problematizadora de las prácticas instituidas y a la creación de alternativas de intervención, orientadas por una historización del problema que articula significativamente la historia del objeto/objetivo de la actividad - los problemas de la inclusión educativa en la escolarización de niños y adolescentes - con la recuperación - a través de informantes clave - de la historia del propio sistema de actividad, en tanto participante en la producción del problema, como también par-

participante en la resolución de problemas similares en el pasado.

Para el **Grupo 3** - Denominamos **Intervención Multidimensional mediada por Indagación Histórica del Problema** al Factor (1) del sistema representacional que construyen los AP del Grupo 3, en las narrativas que abordan problemas de violencias en escuelas. Tiene coherencia interna e identifica los ítems: *Historización y antecedentes del problema* (SP4), *Objetivos de la intervención* (Inter4), *Dirección de las acciones hacia individuos, tramas vinculares y/o dispositivos* (Inter5), *Articulación de indagación y ayuda a los actores en la resolución de los problemas* (Inter6), *Complejidad de las acciones* (Inter2). Se destaca la actividad de intervención en su complejidad de acciones múltiples, con indagación del problema y ayuda a los actores para su resolución, así como objetivos múltiples articulados significativamente, incluyendo nuevos objetivos surgidos a lo largo del proceso de intervención. La actividad se dirige a diferentes planos o dimensiones del problema - lo personal, lo interpersonal y lo institucional -, orientada por la indagación histórica del problema en su complejidad, aunque sin indagar específicamente la historia del sistema de actividad escolar. Denominamos **Inter-disciplina orientando la Pertinencia y Especificidad de la Intervención** al Factor (2) del sistema representacional que construyen los AP del Grupo 3, en las narrativas que abordan problemas de violencias en escuelas. Tiene coherencia interna e identifica los ítems: *Problema complejo articulado en tramas intersubjetivas y psicosociales* (SP1), *Planteo del problema desde la especificidad de la disciplina y su articulación con otras* (SP3), *Pertinencia y Especificidad de la Intervención Profesional* (Inter7). El análisis del problema en la complejidad de vínculos entre actores y dimensiones en tramas intersubjetivas y psicosociales, conjuntamente con la especificidad disciplinaria de la Psicología con apertura a la interdisciplina, orientan la pertinencia y especificidad de la intervención, en relación al rol profesional del agente y a los modelos de trabajo emergentes en un campo específico de su actuación, el psico-educativo. Para el **Grupo 4** - Denominamos **Implicación del Agente en la Intervención orientada por Herramientas Psico-Educativas** al Factor (1) del Sistema Representacional que construyen los AP del Grupo 4, en las narrativas que abordan problemas de violencias en escuelas. Tiene coherencia interna e identifica los ítems: *Multiplicidad de herramientas* (Her1), *Pertinencia y Especificidad de herramientas* (Her2), *Implicación del agente con el problema y con la intervención* (Inter8), *Pertinencia y Especificidad de la Intervención Profesional* (Inter7). La multiplicidad de herramientas disponibles para abordar diferentes dimensiones del problema, así como su consistencia teórica y su especificidad psico-educativa, orientan la implicación, distanciamiento y objetividad del agente, con predominio de la contextualización problematizadora de prácticas instituidas, el pensamiento crítico y la construcción y recreación de significados, acciones y dispositivos alternativos e instituyentes, desde la especificidad del rol profesional en el campo de actuación psico-educativo, con un

marco conceptual consistente y competencias profesionales e inter-agenciales requeridas por la complejidad del problema y de la intervención. Denominamos **Hipótesis Construidas desde la Historia y las Causalidades** al Factor (2) del sistema representacional que construyen los AP del Grupo 4, en las narrativas que abordan problemas de violencias en escuelas. Tiene coherencia interna e identifica los ítems: *Historización y antecedentes del problema* (SP4), *Causalidad del Problema*, (SP5), *Hipótesis del Problema*, (SP2). Las hipótesis sobre el problema que orientan la intervención, a través de complejas tramas de articulaciones de factores inter-contextuales, están mediatizadas por una historización del problema que incluye tanto el objeto/objetivo de la actividad, como la historia del propio sistema en su continuidad y en sus contradicciones, y por una elaboración multidireccional, retroactiva y recursiva de diferentes relaciones causales en relación al problema, que han sido re-construidas a través de diferentes voces y atribuciones de sentido.

REFLEXIONES FINALES Y APERTURA DE LÍNEAS DE INDAGACIÓN

El análisis de los Modelos Mentales Situacionales de los 130 Agentes Psicoeducativos *que narran su intervención en situaciones-problema de violencias en escuelas*, en las respuestas a los Cuestionarios administrados, demuestra que el enfoque del problema y la intervención se construyen como *relatos polifónicos*, con múltiples actores y dimensiones en escena, abarcando una complejidad de tramas significativas en los escenarios educativos, como en estudios anteriores. Ello constituye una *fortaleza* del conjunto de los AP entrevistados en relación a su abordaje de violencias en escuelas, y se percibe un *giro contextualista* de los MMS que construyen los AP - en dirección similar a lo hallado en indagaciones preliminares sobre MMS de *psicólogos y docentes* (Erausquin, Basualdo, 2005, 2013)-, especialmente si los comparamos con el *modelo clínico* que predominó históricamente en la perspectiva sobre intervenciones y problemas de los psicólogos y otros agentes psico-educativos en contextos escolares (Erausquin et.al., 2001,2013). En un trabajo anterior, se delimitaron *tres figuras de intervención* elaboradas a partir del análisis de los *modelos mentales situacionales* de los AP (Erausquin et al., Anuario XVIII). El análisis factorial de los Sistemas Representacionales de las Tres Figuras, presentado en este trabajo, genera profundizaciones e interrogantes en el estudio de las *fortalezas, nudos críticos y desafíos de la profesionalización psicoeducativa*, en relación a las estructuras inter-agenciales con las que los AP enfocan los problemas y las prácticas cuando abordan violencias en escuelas. La Figura 1, de **Trabajo encapsulado**, se corresponde con la estructura de inter-agencialidad caracterizada por Engeström (1997) como **Coordinación**, con escasa interacción con otras agencias, acciones de diferentes actores coordinadas *desde afuera* por un guión prescripto, y en todo caso, se asimila a una reflexión en primera persona del singular, *desde la acción* (Schon, 1998). Las Figuras 2, **Trabajo en equipo**, y 3, **Trabajo en consulta**, se corres-

ponden con otras estructuras de inter-agencialidad (Engeström, 1997): la de **Cooperación**, con interacción entre las agencias y actores para re-pensar y construir el *objeto compartido de la actividad*, con *reflexión en la acción*, y la de **Comunicación Reflexiva**, con interacción estratégica entre actores y agencias, para re-construir *desde adentro* el objeto de la actividad, las interacciones y el guión prescripto para articular acciones individuales y grupales en el sistema de actividad institucional, siendo esta última estructura la única en la que se presenta *reflexión desde, en, sobre y para la acción* (Schön, 1998). Por otra parte, ya en estudios anteriores se halló en las narrativas de AP, diferencias significativas en cuanto a la *memoria y el olvido de la base colectiva del desarrollo de su propia acción individual*, o sea, *fracturas o articulaciones re-mediadas en la memoria colectiva de la actividad, así como en la historización de la participación de la institución escolar en la producción del problema y en la intervención sobre el mismo*. Advierte Engeström (op. cit. 1992) que los círculos viciosos de la reproducción repetitiva de los sistemas de actividad se asientan en el olvido de la trama colectiva y en la in-visibilización de la experiencia desarrollada históricamente. Se delimitaron en la Muestra de 130 Agentes Psicoeducativos, cuatro **Grupos de Historización e Intervención Estratégica**, en base al análisis de sus narrativas sobre su abordaje de situaciones-problema de violencias en escuelas, articulando la variable *historización del sistema de actividad* con la variable *intervención estratégica en el sistema*. En el análisis cualitativo, se hallan diferencias significativas entre los cuatro Grupos en todos los Ejes de las Cuatro Dimensiones de la *Matriz Compleja de Profesionalización Psicoeducativa*. El análisis factorial realizado de los cuatro **Grupos de Historización e Intervención Estratégica** genera interés - por la relevancia de los hallazgos - en la indagación en profundidad de la temática de la re-mediación de la memoria secundaria a través de la reflexión con otros actores. Se confirma el carácter estratégico del proceso de reconstrucción de la memoria de la experiencia colectiva, para aprender, a partir de errores y aciertos, a construir el futuro, a través de *ciclos expansivos de internalización/ externalización del aprendizaje inter-agencial* (Engeström, 2001). En el Gráfico denominado **Figuras de Violencia con Historicidad e Intervención Estratégica** (Anexo), presentamos las principales coincidencias en la Muestra de 130 AP, en la distribución de frecuencias, entre Figuras de Intervención y Grupos de Historización e Intervención Estratégica. Sintéticamente, la Figura **Trabajo encapsulado** tiene el 73% de AP en el Grupo 1; el 19% en Grupo 2; y el 8% en Grupo 3; la Figura **Trabajo en equipo** tiene el 46% de los AP en el Grupo 4; el 30% en el Grupo 3; el 16% en el Grupo 1; y el 8% en el Grupo 2; y finalmente, la Figura **Trabajo en consulta** tiene el 33% de los AP en el Grupo 4; el 29% en el Grupo 2; el 27% en el Grupo 1 y el 11% en el Grupo 3. Estos datos permiten reafirmar la relevancia de los análisis realizados y las categorizaciones construidas, y la significatividad de las relaciones entre las *figuras de intervención* y los *grupos de historización e intervención estratégicas*,

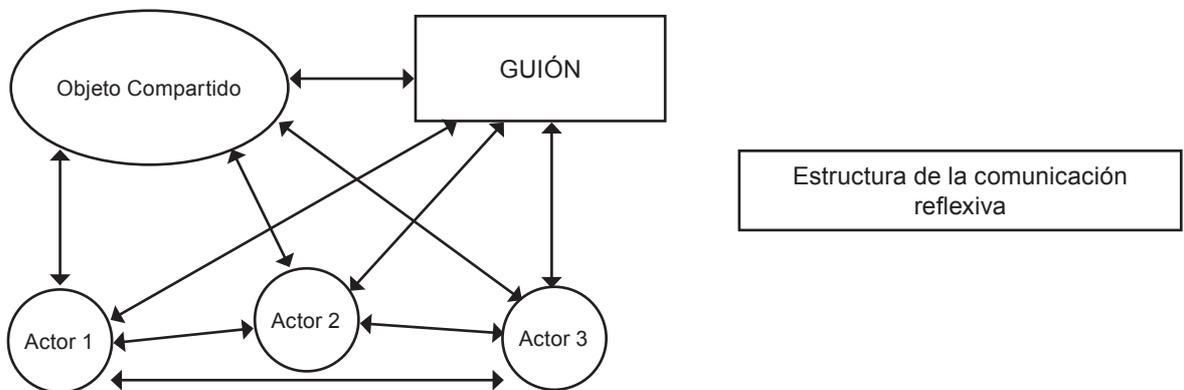
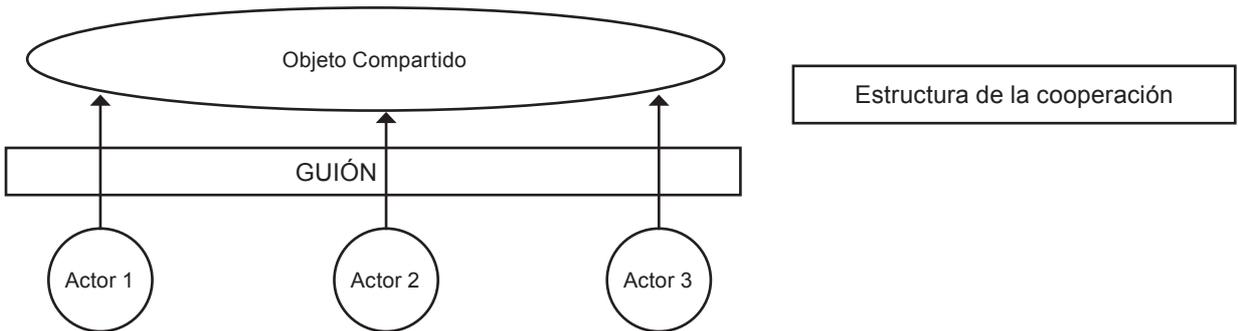
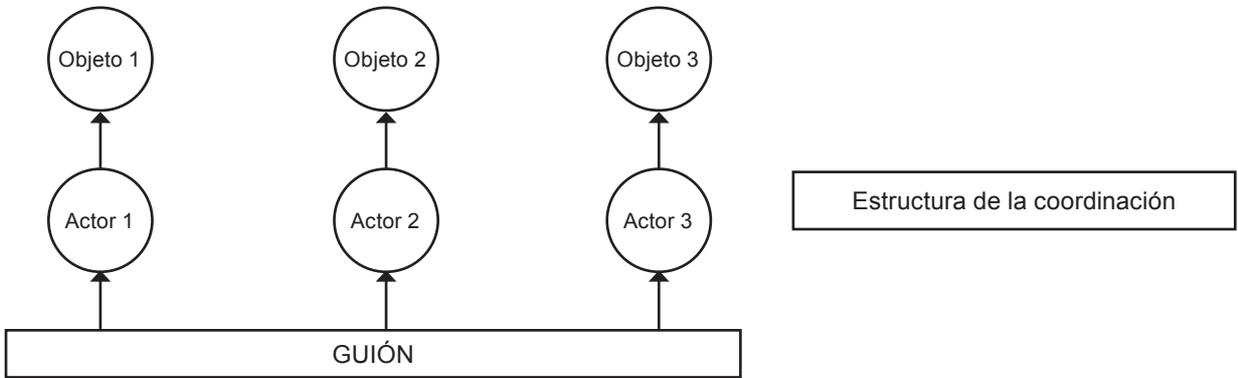
que serán objeto de indagaciones en profundidad futuras en el marco del Proyecto UBACYT 2012-2015. Por otra parte, entendemos que presenta interés profundizar los análisis conceptuales que *mediatiza* la THCA en sus desarrollos, ya que ha presentado singular generatividad en relación al análisis de las perspectivas de los AP sobre situaciones-problema de violencias en escuelas, en nuestro contexto socio-histórico-cultural. En el trabajo de Tesis que desarrolla una de las autoras, Lic. Dome, se plantea indagar de modo exploratorio, en dos *sistemas de actividad* diferentes, el *aprendizaje en contexto de actividad profesional* de los agentes - principalmente docentes y agentes psico y socio-educativos-. Se planea utilizar la *Matriz de Análisis Complejo* que Engeström ha construido (2001) para explorar el *aprendizaje* que realizan los Agentes Profesionales *mientras trabajan* en Sistemas de Actividad, articulando las preguntas: *¿quiénes son los sujetos del aprendizaje?, ¿qué aprenden?, ¿cómo? y ¿para qué?*, con los cinco principios de la *Tercera Generación de la Teoría de la Actividad*, ya enunciados en el Marco Conceptual. Recordemos que Engeström (2009) define a la *intervención* como *“un proceso de continuas transformaciones, constantemente re-modelado por su propia organización interna; por la dinámica política y por las condiciones específicas que encuentra o crea, incluyendo respuestas y estrategias de grupos locales que pueden luchar para definir y defender sus propios espacios sociales, fronteras culturales y posiciones, dentro del amplio campo del poder”* (Engeström, 2009). La resistencia y voluntad de transformación no son en este enfoque perturbaciones que deben ser eliminadas, sino ingredientes centrales de las intervenciones, que se encuentran con actores con identidades y agencias, y no con respuestas mecánicas anónimas. El principio metodológico de la *doble estimulación* de Vygotsky (1988), creado para la indagación e intervención evolutiva, es re-creado por Engeström (2009) para distinguir las intervenciones como experimento controlable y predecible de la tradición moderna, de las *intervenciones formativas* que necesita el mundo educativo y social contemporáneo: a) en la intervención como *experimento*, los contenidos y metas son conocidos de antemano por los investigadores, mientras en las *intervenciones formativas* los sujetos - niños, adolescentes o adultos - construyen una solución nueva o un nuevo concepto no conocido de antemano; b) en el *experimento*, se espera que los destinatarios reciban la intervención sin discusión y las dificultades son interpretadas como debilidad del diseño que deben ser corregidas, mientras en las *intervenciones formativas*, los contenidos, la forma y el curso de la intervención están sujetos a negociación con los sujetos participantes; c) en el *experimento*, el objetivo es controlar todas las variables y obtener una intervención estandarizada que confiablemente genere los mismos resultados cuando sea transferida a nuevos contextos; mientras en las *intervenciones formativas*, el objeto es generar conceptos y soluciones intermedias, que puedan ser usados en otros contextos como herramientas de diseño de nuevas soluciones (Engeström, 2009). Sostiene Yamazumi (2009), otro autor rele-

vante de la THCA aplicada al campo educativo, que la *agencia humana* es el conjunto de “potencialidades y posiciones de los sujetos para la creación de nuevas herramientas y formas de actividad con las cuales transformar al mismo tiempo sus mundos interno y externo y manejar sus propias vidas y futuros” (p. 213).

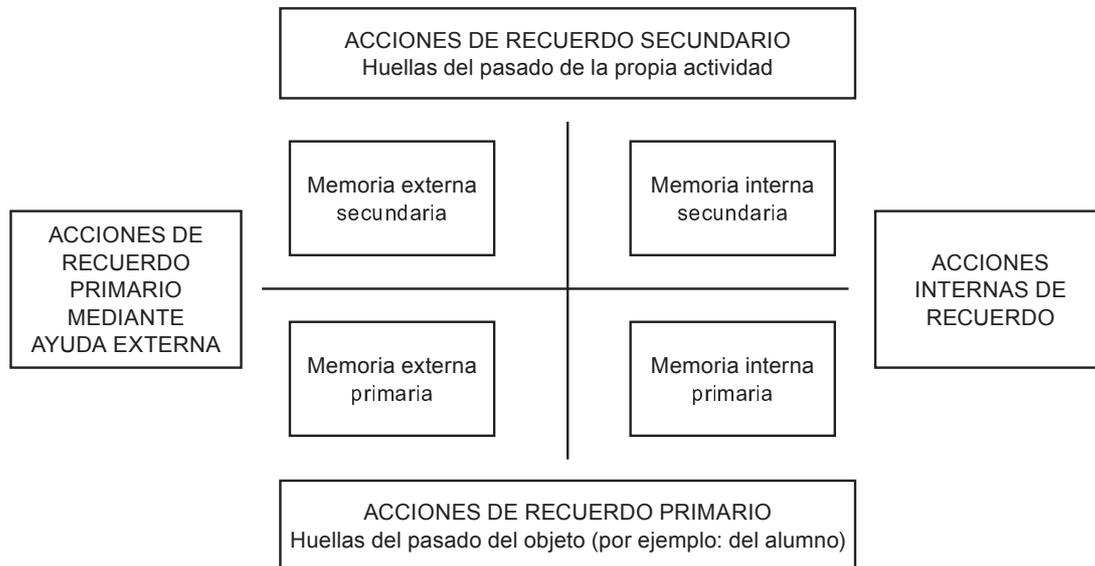
El autor se pregunta: ¿Están las escuelas equipadas para preparar a la gente para la construcción de redes entre organizaciones culturales diferentes? ¿Cuál forma de aprendizaje puede generar una agencia crítica y creativa en los aprendices, para ayudarlos a modelar las transformaciones internas y externas que necesitan? Yamazumi propone una *teoría pedagógica emergente de aprendizaje expansivo*, para desarrollar una agencia distribuida, múltiple y en red, a través de sistemas de actividad dialógicos, que cruzan fronteras. El *aprendizaje expansivo*, para cambiar las escuelas, crea redes que trascienden sus límites institucionales, a través de sistemas de aprendizaje *después-de-la escuela*, como en la experiencia desarrollada en Osaka, Japón (Yamazumi, 2009), con un programa de *investigación-intervención* construido como un *híbrido* entre diversas organizaciones culturales para la innovación escolar. Engeström había planteado, en 1991 (p.255) que el *aprendizaje expansivo en educación* puede construir un nuevo *objeto expandido* al conectar diferentes *contextos de aprendizaje*: el *contexto de crítica* al dispositivo pedagógico (con poder de resistir, cuestionar, contradecir y debatir); el *contexto de descubrimiento* (con poder de experimentar, modelar, simbolizar y generalizar); y el *contexto de práctica social* (con poder de relevancia social, involucración del conocimiento, implicación con la comunidad y práctica guiada). Esa expansión rompe “el *encapsulamiento* del aprendizaje escolar” - o académico - e implica una transformación cualitativa del sistema de actividad. Lo esencial es que los actores puedan “diseñar e implementar su propio futuro en tanto sus prácticas habituales muestran síntomas de crisis” (p. 256), con el potencial de expansión que adquieren sus conflictos e insatisfacciones, cuando son convocados a una transformación concreta de la práctica actual. Las tensiones entre lógicas diversas energizan esfuerzos colaborativos para el cambio, creando un sistema de actividad híbrido, o *entramado*, para la inclusión educativa. Las prácticas tradicionales pueden transformarse en prácticas de colaboración entre escuelas y sociedad, con agencias expansivas para *conectar y generar reciprocidad*, en una relación dialógica con un *objeto recreado y compartido*, que incluya voluntad y coraje para la novedad.

ANEXO

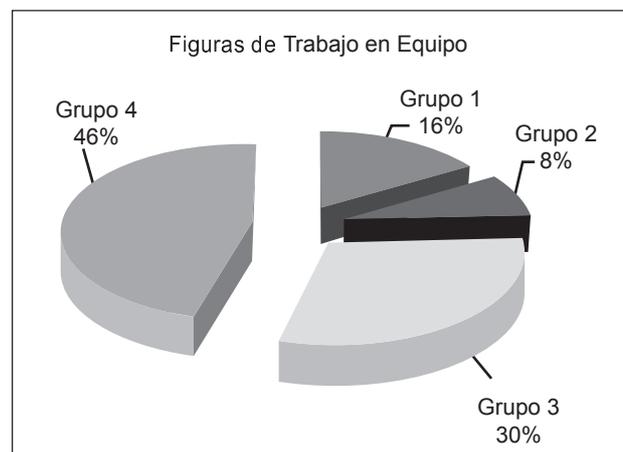
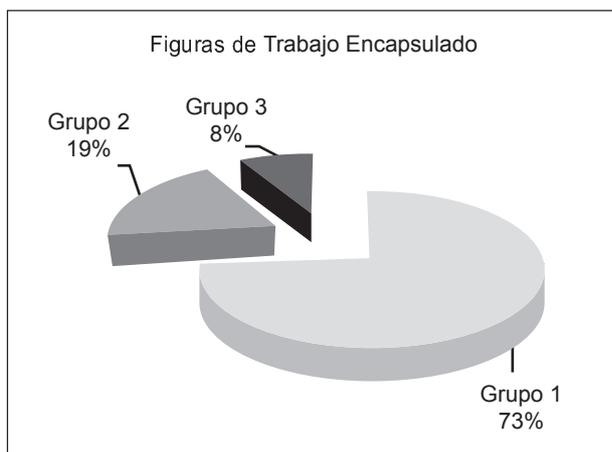
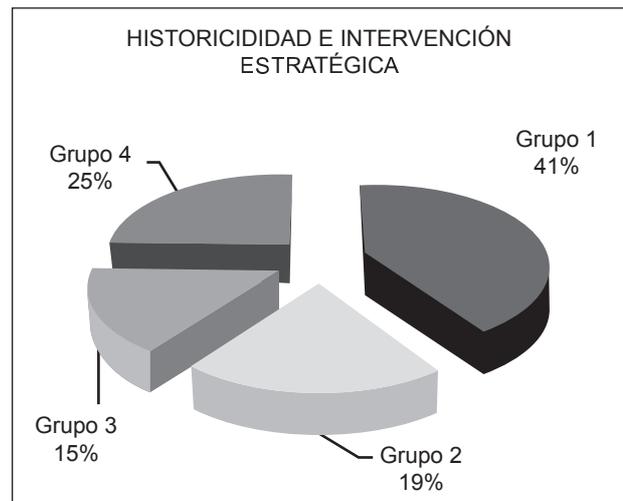
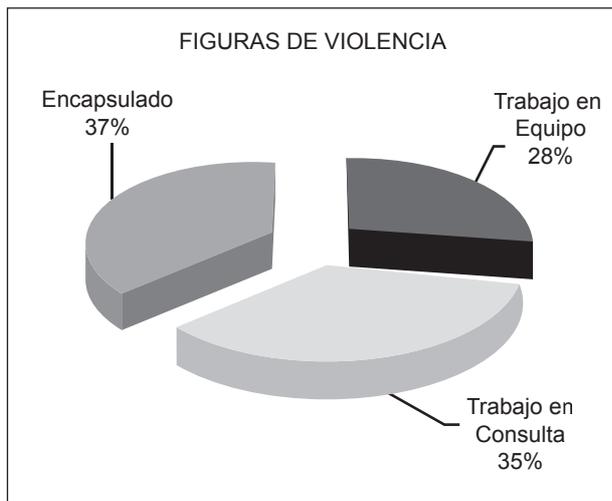
ESTRUCTURAS DE INTER-AGENCIALIDAD (Engeström, 1997, en Daniels, 2003)

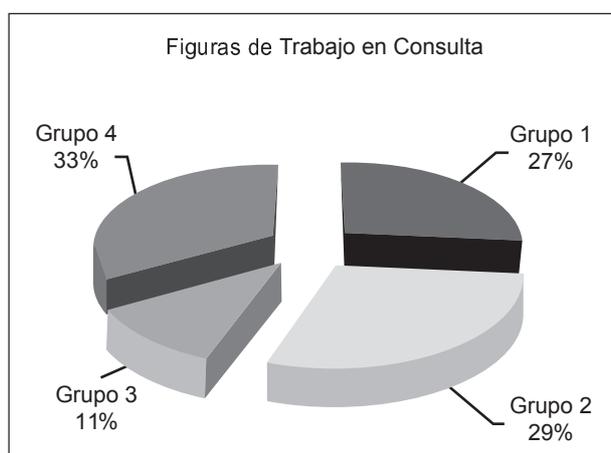


MARCO CONCEPTUAL PARA ANALIZAR LA MEMORIA Y EL OLVIDO EN LOS SISTEMAS DE ACTIVIDAD (Engeström et al., 1992)



Figuras de Violencia y Grupos de Historicidad e Intervención Estratégica - 130 sujetos





**AGENTES PSICOEDUCATIVOS SEGÚN FIGURAS DE VIOLENCIA ANÁLISIS FACTORIAL
FIGURA 1. TRABAJO ENCAPSULADO**

Variables	Componente					
	1	2	3	4	5	6
Herram 2	,818	,146	-5,337E-02	,144	,191	-2,419E-02
Herram 1	,760	9,520E-02	4,869E-02	,476	-6,309E-02	1,356E-02
Interv 4	,671	,104	,280	-6,942E-04	9,392E-02	8,385E-02
Interv 2	,607	-,134	,307	6,228E-02	,431	,190
Sit Pro 1	6,017E-02	,879	4,527E-02	2,530E-03	3,058E-03	3,022E-02
Sit Pro 6	7,308E-02	,667	,489	7,616E-02	,220	,163
Sit Pro 3	,229	,618	,451	,184	1,748E-02	3,044E-02
Sit Pro 2	,108	,539	,306	-,158	,414	-,324
Interv 5	,376	,414	4,800E-02	4,101E-02	,313	7,310E-02
Sit Pro 5	,192	9,098E-02	,792	,273	-1,980E-02	-2,321E-02
Sit Pro 7	3,218E-02	,342	,792	-,189	,166	,182
Sit Pro 4	9,252E-02	,208	,463	,420	,427	-,227
Interv 3	,194	,169	,153	,799	4,960E-02	7,833E-02
Interv 1	,183	-,239	-5,788E-02	,708	,110	-8,813E-02
Interv 8	-4,836E-02	,187	,118	,589	,458	,160
Interv 6	,192	4,336E-02	9,105E-02	,211	,849	4,755E-02
Interv 7	,523	,245	-2,864E-02	7,855E-02	,625	1,558E-02
Result 2	5,857E-02	,151	-1,052E-02	6,015E-02	9,351E-02	,908
Result 1	8,024E-02	-5,553E-02	,108	-2,951E-02	-2,137E-02	,896

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. La rotación ha convergido en 7 iteraciones. Alpha = ,8604

**AGENTES PSICOEDUCATIVOS SEGÚN FIGURAS DE VIOLENCIA
ANÁLISIS FACTORIAL
FIGURA 2. TRABAJO EN EQUIPO**

Variables	Componente				
	1	2	3	4	5
Sit Pro 7	,848	1,547E-02	-,110	,190	,143
Sit Pro 2	,784	,109	-1,381E-02	-,112	-8,323E-02
Sit Pro 5	,748	,141	4,494E-02	-1,533E-02	-,170
Sit Pro 3	,702	-4,779E-02	,156	,242	,173
Sit Pro 6	,564	,455	5,101E-02	3,140E-02	,192
Interv 4	-4,861E-02	,746	4,221E-02	,167	-2,195E-02
Interv 5	5,126E-03	,683	,167	-2,293E-02	1,660E-02
Interv 6	,287	,616	,118	,372	,356
Sit Pro 4	,455	,609	-1,679E-03	,159	-,306
Interv 2	,410	,584	,118	,256	,208
Herram 2	-9,590E-02	7,502E-02	,854	,291	-1,558E-02
Herram 1	-3,658E-02	,152	,761	,469	-2,477E-02
Interv 7	,473	,166	,584	8,300E-02	,182
Interv 8	,473	,407	,476	-,252	9,812E-02
Result 1	,145	,177	,195	,892	-5,697E-02
Result 2	3,160E-02	,199	,417	,815	6,343E-02
Interv 3	8,001E-02	,126	,259	3,819E-02	,825
Interv 1	,359	,223	-,254	,151	,653
Sit Pro 1	,346	,237	4,878E-02	,197	-,632

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

Alpha = ,8605

**AGENTES PSICOEDUCATIVOS SEGÚN FIGURAS DE VIOLENCIA
ANÁLISIS FACTORIAL
FIGURA 3. TRABAJO EN CONSULTA**

Variables	Componente					
	1	2	3	4	5	6
Interv 6	,801	8,940E-02	,167	,227	,175	-4,191E-02
Sit Pro 6	,736	,169	,109	3,456E-02	5,917E-02	,204
Sit Pro 5	,722	,132	,130	7,446E-02	-,126	,329
Sit Pro 1	,635	-,206	,198	6,903E-02	,311	3,909E-02
Sit Pro 2	,583	3,913E-02	1,122E-02	-,359	,192	,367
Interv 2	,581	,223	,129	,312	,412	-,114
Sit Pro 3	,489	,421	-,156	,256	9,417E-02	,171
Interv 3	,277	,820	,140	-2,762E-02	-6,384E-02	4,339E-02
Interv 1	-3,972E-02	,768	-2,869E-02	,137	,261	9,132E-02
Result 1	,189	-2,984E-02	,939	3,836E-02	-4,865E-03	3,448E-02
Result 2	,201	6,717E-02	,822	,202	9,989E-03	,281
Herram 1	,205	2,883E-02	5,467E-02	,888	,141	-5,736E-02
Herram 2	5,138E-02	,139	,215	,828	,122	,204
Sit Pro 7	,196	1,837E-02	-,103	9,296E-02	,813	,191
Interv 4	-6,364E-03	,164	,516	,145	,521	-,175
Interv 7	,241	,418	,168	,240	,504	,353
Interv 5	,413	,393	,170	,113	,446	,194
Sit Pro 4	,229	,231	9,974E-02	3,090E-02	,127	,796
Interv 8	,229	-,422	,254	,337	,203	,507

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

La rotación ha convergido en 6 iteraciones. Alpha = ,8694

**AGENTES PSICOEDUCATIVOS SEGÚN HISTORICIDAD E INTERVENCIÓN ESTRATÉGICA
ANÁLISIS FACTORIAL
GRUPO 1**

Variables	Componente		
	1	2	3
Herram 1	,772	,101	,177
Interv 8	,746	3,132E-02	9,037E-03
Interv 7	,726	,355	2,125E-02
Interv 1	,717	-9,968E-02	5,882E-03
Herram 2	,715	,213	,226
Interv 3	,696	7,976E-02	-1,133E-02
Interv 6	,649	,231	-4,298E-02
Sit Pro 4	,591	,413	-,185
Interv 2	,546	,325	,119
Interv 5	,481	,453	,157
Interv 4	,478	,308	,232
Sit Pro 7	,116	,824	,109
Sit Pro 6	,170	,818	5,593E-02
Sit Pro 1	2,771E-02	,678	5,393E-03
Sit Pro 3	,524	,648	6,004E-02
Sit Pro 2	2,661E-02	,633	-,555
Sit Pro 5	,230	,610	-,102
Result 1	1,555E-02	1,580E-03	,905
Result 2	,190	8,161E-02	,860

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.
La rotación ha convergido en 5 iteraciones. Alpha = ,8881

GRUPO 2

Variable	Componente			
	1	2	3	4
Sit Pro 1	,796	2,332E-02	-,124	,279
Sit Pro 6	,787	,294	-,164	,347
Interv 3	,779	,223	,169	-,224
Sit Pro 3	,729	,155	,150	7,165E-02
Sit Pro 5	,727	,221	,247	,198
Interv 8	,716	,372	-4,245E-02	,216
Sit Pro 4	,616	,421	-1,585E-02	,199
Interv 7	,189	,898	5,307E-02	,153
Interv 2	,118	,812	,437	,108
Interv 5	,313	,809	1,471E-02	9,011E-02
Interv 6	,325	,777	,254	,278
Sit Pro 7	,226	,644	-,270	,444
Sit Pro 2	,578	,585	-,104	,118
Interv 4	,323	,577	,504	-,162
Interv 1	,522	,552	,274	-,375
Herram 1	3,301E-02	-7,869E-02	,881	,230
Herram 2	-3,983E-02	,250	,864	,143
Result 2	,325	,274	,313	,768
Result 1	,216	,169	,278	,764

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.
La rotación ha convergido en 8 iteraciones. Alpha = ,9235

AGENTES PSICOEDUCATIVOS SEGÚN HISTORICIDAD E INTERVENCIÓN ESTRATÉGICA ANÁLISIS FACTORIAL GRUPO 3

Variables	Componente					
	1	2	3	4	5	6
Interv 6	,812	9,112E-02	,331	,159	,136	-8,912E-02
Interv 5	,798	,201	,242	,315	8,183E-02	,152
Interv 2	,787	,322	-4,053E-02	8,317E-02	,197	,335
Sit Pro 4	,736	-,130	,175	9,055E-02	,335	-,211
Interv 4	,642	,485	,371	4,231E-02	-5,303E-02	,104
Sit Pro 3	1,217E-02	,923	,144	,136	-6,831E-02	9,727E-02
Interv 7	,227	,787	,104	-,114	,234	9,460E-02
Sit Pro 1	,154	,651	,387	6,939E-02	2,006E-03	-,208
Herram 2	,186	,287	,774	-,171	-,145	-8,141E-03
Result 2	,139	,256	,752	9,000E-02	,489	-8,288E-03
Herram 1	,443	-5,699E-02	,744	-1,431E-02	-,116	-9,096E-03
Result 1	2,992E-02	,332	,678	,248	,452	4,935E-02
Sit Pro 7	2,142E-02	6,184E-02	,121	,905	,167	5,142E-02
Sit Pro 2	,329	-5,850E-02	-3,037E-02	,681	-3,743E-02	-,234
Sit Pro 6	,512	,457	-,126	,586	-,108	-1,151E-03
Interv 8	,125	,237	,154	6,566E-02	,719	-,220
Sit Pro 5	,224	-,206	-,130	2,956E-02	,699	,235
Interv 3	-4,066E-03	5,347E-02	9,120E-02	-,182	-5,342E-02	,893
Interv 1	,195	-8,673E-03	-,214	,577	,107	,677

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. La rotación ha convergido en 12 iteraciones. Alpha = ,8605

GRUPO 4

Variables	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
Herram 2	,796	5,286E-02	,170	,149	6,376E-02	-,210	,145
Interv 8	,766	,297	5,527E-02	-,183	-8,569E-02	,224	7,296E-02
Interv 7	,634	-,192	5,723E-02	,253	,358	,239	-,182
Herram 1	,623	-,111	,370	,194	,210	-,332	3,827E-02
Sit Pro 5	9,339E-02	,841	3,822E-02	-4,890E-03	6,974E-02	9,337E-03	,152
Sit Pro 2	-3,503E-02	,761	,126	-,104	,326	,221	-,267
Sit Pro 4	3,560E-02	,718	,137	7,183E-02	-5,289E-02	,183	,472
Result 1	,133	3,339E-02	,867	8,384E-02	,135	-,115	-6,133E-02
Result 2	,383	,124	,648	,295	,285	-,249	-1,148E-02
Sit Pro 1	-4,966E-03	,243	,633	-,205	-2,405E-02	,228	5,579E-02
Interv 4	,284	-,147	,565	5,152E-02	-,352	,249	,289
Interv 1	-5,141E-02	3,150E-02	,121	,907	-4,380E-02	6,734E-02	,109
Interv 3	,238	-7,626E-02	-6,112E-02	,878	,111	3,026E-02	3,054E-02
Interv 6	7,383E-02	,146	2,746E-02	1,955E-02	,855	,141	-4,027E-02
Interv 5	,148	9,008E-02	7,666E-02	-3,092E-02	,704	-9,445E-02	,433
Interv 2	,173	-7,725E-02	,276	,321	,504	,500	,237
Sit Pro 7	-9,560E-02	,184	2,673E-02	-6,874E-03	,168	,819	,164
Sit Pro 3	6,145E-02	,380	-,120	,408	-,176	,562	-,187
Sit Pro 6	5,894E-02	,126	7,694E-03	9,944E-02	,146	,105	,855

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. La rotación ha convergido en 7 iteraciones. Alpha = ,7944

REFERENCIAS:

- Bakhtin, M. (1982). *The dialogic imagination: four essays by M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Baquero, R. (2001) "La educabilidad bajo sospecha", en Cuadernos de Pedagogía. N° 9 Rosario.
- 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.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas* (pp. 23-74). Buenos Aires: Amorrortu.
- Coll, C. (1995) "Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación" en *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, A. (2010) *Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise*. Vol. III. London: Springer.
- Engeström, Y. (1987) *Learning by expanding*. Extraído 12 Diciembre, 2007 de <http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engeström/expanding/toc.htm>
- Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning. *Learning and Instruction*, Vol. 1, 243-259.
- Engeström, Y., Brown, K., Engeström, R. y Koistinen, K. (1992) Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad. En Middleton D. y Edwards D. (comps) *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido* (pp.157-186), Buenos Aires: Paidós.
- Engeström, Y., Brown K., Christopher L.C. y Gregory J. (1997) Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work. En Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001) Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), (pp.133-156).
- Engeström, Y. (2007) Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons from Journeys Toward Co-configuration. En *Mind, Culture and Activity*, 14 (1-2), (pp.23-39). University of California.
- Engeström, Y. (2009) The futur of activity theory: a rough draft, en Sannino, Daniels y Gutiérrez K. (ed.) *Learning and Expanding with Activity Theory* (pp.303-328). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erausquin, C., Basualdo, M. (2005) "Psicólogos que trabajan en escuelas y otros agentes: construcción de modelos mentales de intervención profesional". *XXX Congreso Interamericano de Psicología*. Publicación Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Erausquin, C. (2007) "Modelos de intervención psicoeducativa: sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en instituciones educativas". Publicación Posgrado Facultad de Psicología UBA
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Dome, C., López, A., Confeggi, X. (2011a) Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la Psicología Educativa. *Anuario XVIII de Investigaciones de Psicología* (pp.181-198). Revista Facultad de Psicología UBA.
- 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. *Memorias XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores Mercosur*. (pp.203-208).
- Erausquin, C., Bur, R. (2013) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires: Proyecto Editorial. 2013.
- Hedegaard, M. & Chaiklin, S. (2010). Supporting Child and School: a Development and Practice-Centered Approach for Professional Practice and Research, en Daniels & Hedegaard (eds) *Vygotsky and Special Needs Education* (pp.86-108) Londres: Continuum International Publishing.
- Larripa, M., Erausquin, C. (2008) Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo e intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario XV de Investigaciones en Psicología* (pp.109-124) Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Leontiev, A.N. (1981) *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Schön, D. (1998) *El Profesional Reflexivo*, Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky, L. (1986) *Pensamiento y lenguaje*, Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Grijalbo.
- Wertsch, J. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (2007) Mediation. En Daniels, Cole y Wertsch (eds.) *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp.178-192). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yamazumi, K. (2009) Expansive Agency in Multi-Activity Collaboration, en Sannino A., Daniels H. y Gutiérrez K. (ed.) *Learning and Expanding with Activity Theory* (pp.212-227) Cambridge: Cambridge University Press.

Fecha de recepción: 27 de mayo de 2013

Fecha de aceptación: 31 de octubre de 2013