

XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

Situaciones que interpelan: abordaje de la conflictividad y la violencia en escuelas. Análisis de perspectivas docentes en tramas institucionales.

Dome, Carolina.

Cita:

Dome, Carolina (2023). *Situaciones que interpelan: abordaje de la conflictividad y la violencia en escuelas. Análisis de perspectivas docentes en tramas institucionales. XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*
Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-009/748>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ebes/Abk>

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>.

SITUACIONES QUE INTERPELAN: ABORDAJE DE LA CONFLICTIVIDAD Y LA VIOLENCIA EN ESCUELAS. ANÁLISIS DE PERSPECTIVAS DOCENTES EN TRAMAS INSTITUCIONALES

Dome, Carolina

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo parte de un estudio cualitativo que incorporó la administración de 42 Cuestionarios sobre Situaciones Problema de Convivencia/Violencias en Escuelas (Erausquin, 2010), administrados a docentes durante 2021 y 2022 en CABA y PBA, en escenarios de formación profesional, mediados por la autora de este trabajo. Si bien el proceso de indagación fue más amplio, el presente trabajo enfoca las situaciones-problema de conflictividad y violencia narradas por los/as docentes y las intervenciones desarrolladas en sus contextos de trabajo, incorporando en el análisis la pertinencia de los enfoques relacionales centrados en la convivencia escolar, para el abordaje de los problemas. La investigación se enmarca en proyecto de Investigación UBACyT (2020-2023) dirigido por la Mg. Cristina Erausquin. El marco conceptual, se nutre de la Tercera generación de la Teoría de la Actividad (Engeström 2001, Cole 2003) y de enfoques contextualistas en Psicología Educacional. Los resultados identifican dificultades en la articulación institucional para actuar en tramas institucionales ante los conflictos y violencias, lo que suele redundar en un aumento de los niveles de conflictividad. A la par, se detectan experiencias que aportan novedad y divergencia en su potencial transformador.

Palabras clave

Conflictividad - Violencias - Enfoques relacionales - Tramas institucionales

ABSTRACT

SITUATIONS THAT QUESTION: APPROACH OF THE CONFLICT AND VIOLENCE IN SCHOOLS. ANALYSIS OF TEACHING PERSPECTIVES IN INSTITUTIONAL FRAMES

This work is based on a qualitative study that incorporated the administration of 42 Questionnaires of Problem Situations of Coexistence/Violence in Schools (Erausquin, 2010), administered to teachers during 2021 and 2022 in CABA and PBA, in professional training scenarios, mediated by the author of this work. Although the inquiry process was broader, this paper focuses on the problem situations of conflict and violence narrated by teachers and

the interventions developed in their work contexts, incorporating into the analysis the relevance of relational approaches focused on school coexistence, to address problems. The research is part of the UBACyT research project (2020-2023) directed by Mg. Cristina Erausquin. The conceptual framework draws on the Third Generation of Activity Theory (Engeström 2001, Cole 2003) and contextualist approaches in Educational Psychology. The results identify difficulties in the institutional articulation to act in institutional plots in the face of conflicts and violence, which usually results in an increase in the levels of conflict. At the same time, experiences that provide innovation and divergence in their transformative potential are detected.

Keywords

Conflict - Violence - Relational approaches - Institutional frameworks

Introducción: La presente investigación se enmarca en el proyecto UBACyT *“Apropiación participativa de saberes, experiencias y herramientas psico-socio-educativas en entramados de actividad inter-agenciales. Afrontando desafíos de inclusión con sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades y diversidades”* (2020-2023); dirigido por la Prof. y Mg. Cristina Erausquin. El marco conceptual, articula al enfoque histórico-cultural con aportes del psicoanálisis y del constructivismo, para un marco comprensivo de la convivencia escolar en el campo de la psicología. En esta presentación, se analizan relatos y reflexiones producidos por 42 docentes de escuelas públicas de CABA y Provincia de Buenos Aires en contexto de investigación, a partir de la administración de *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Convivencia Escolar* durante el año 2021- 2022. Dicho instrumento de recolección de datos surge de la adaptación de cuestionarios sobre violencia en escuelas (Erausquin, 2013) utilizados en Investigaciones previas (Dome 2016, Erausquin Dome 2016). Los mismos fueron administrados en situaciones de enseñanza-aprendizaje, mediadas por la autora del presente trabajo.

Se trata de un estudio exploratorio y descriptivo que incorpora el

análisis cualitativo a partir de categorías emergentes en el proceso de indagación. Al respecto, se parte del supuesto de que explorar comprensivamente las perspectivas de los/as agentes escolares en sus contextos de trabajo, contribuye a expandir la mirada sobre los problemas que enfrentan y la reflexión que realizan sobre las prácticas que desarrollan. En ese sentido, aquí se enfocan los tipos de situaciones que los/as docentes construyen como “problemas de convivencia/ violencia” en escuela y se relevan las intervenciones desarrolladas en los contextos de trabajo, considerando los diferentes pasos y momentos de cada intervención. Por otra parte, se identifican semejanzas y/o problemas compartidos en la actuación escolar ante conflictos/problemas -a la vez que se visualizan los relatos que aportan divergencias y novedad-. Se analiza el uso y co-creación de herramientas de intervención, incluyendo la articulación con contenidos educativos que se han revelado potentes ante los problemas identificados, como la Educación Sexual Integral y el enfoque relacional en convivencia escolar (como el planteado en la Ley Nacional 26.892 de Convivencia Escolar). Durante el proceso de indagación, se visualizan resultados de las intervenciones desarrolladas, incluyendo la reflexión sobre la práctica (Schön, 1992) realizada por docentes en contextos formativos y de intercambio profesional, tema que se ampliará en futuros trabajos. Algunas de las preguntas emergentes del proceso de investigación son las siguientes: ¿Configuran la violencia y la convivencia objetos intencionales de intervención educativa? ¿Qué características poseen las intervenciones que actúan con implicación y responsabilidad en la educación de sujetos en desarrollo? ¿Constituye su emergencia en el terreno escolar una oportunidad para la revisión de prácticas e interacciones entre docentes, estudiantes y otros agentes escolares?

Contexto conceptual: La escuela ante la conflictividad y la violencia: La escuela es una institución que constituye, según Philippe Meirieu (2008), un “esfuerzo para sorprender a la violencia humana” (p. 96). El autor señala la búsqueda de un *acto pedagógico* contra la violencia, ya no basado en la prohibición de la expresión que suscita la violencia -propia de los enfoques punitivos- sino en la búsqueda de un medio, de un dispositivo con sentido educativo para que dicha expresión se realice por la vía de otros registros y modalidades. Siguiendo las ideas de Graciela Frigerio (2004), la escuela tiene una función central en la transmisión de ley (en sentido fundante, acto previo a toda normativa y como regulación explícita) para que el sujeto pueda hacer lazo con ella y con los/as otros/as para promover la convivencia. Según la propuesta de la autora, en las instituciones se ponen en juego prácticas sociales en donde se mezclan pulsiones de vida y de muerte que deben establecer “edificios normativos que cobijarán racionalidades y sueños para engendrar lazos (con el conocimiento, consigo mismo y con los otros)” (Frigerio G., 2004, p. 12). En el mismo sentido, pero desde un enfoque socio-educativo, la investigadora Carina Kaplan (2009)

sostiene la necesidad de hallar alternativas a las perspectivas estigmatizadoras, en “la potencialidad que posee la escuela y sus actores para fomentar prácticas de interacción y civilidad, que tensionen violencias naturalizadas y extendidas de los contextos donde los niños, adolescentes y jóvenes se subjetivan en su cotidianidad” (p.13). Sin embargo, estas funciones no pueden verse al margen de las profundas contradicciones que encerró el proyecto escolar moderno, que hoy atraviesa una crisis de confianza y de lazos sociales de sentido (Castoriadis, 1998) que resulta en un agotamiento del programa escolar tradicional. Dubet y Martuccelli (1998) afirman que la crisis del modelo escolar moderno implica también crisis de los saberes y conocimientos que regulan las relaciones de los agentes escolares, posibilitando la emergencia de fenómenos de conflictividad y violencia, para los cuáles no siempre se logran articular las respuestas institucionales adecuadas.

Bajo tales consideraciones, es viable sostener que, en las instituciones educativas, coexisten tendencias contrapuestas, hacia la cohesión y hacia la desintegración, y que las mismas deben trabajar para que la segunda no supere a la primera. Lejos de la visión punitiva propia del modelo disciplinario (Dubet y Martuccelli, 1998), que estigmatiza y excluye para mantener la cohesión, los nuevos enfoques acerca de la convivencia escolar (como el plasmado en la ley 26. 892, pero ya pujante desde las militancias críticas en educación presentes en la escena educativa desde los años 80 en nuestro país); ponen el acento en la creación de oportunidades de aprendizaje a partir del conflicto, en pos de la asunción de la responsabilidad de la escuela de apostar a las potencialidades de los estudiantes y enfrentar a las profecías de fracaso. La crítica a la idea de la *inexorabilidad del destino* es retomada por Frigerio (2004), quién plantea la necesidad de develar el carácter político de la acción educativa, porque las decisiones docentes y de los equipos directivos y de orientación, muchas veces forjan o marcan destinos. Esto implica incluir la dimensión ética que, siguiendo a Frigerio, es tomar parte ante la injusticia y el etiquetamiento, y sostener a los/as estudiantes a partir de un trabajo de filiación simbólica que los habilite como herederos (y por qué no, transformadores) de una cultura. En ese marco, el presente trabajo destaca la importancia de generar estrategias de reflexión que revisen condiciones estructurales e institucionales en las que las personas desarrollan sus prácticas, incluyendo cogniciones y significaciones que apuesten a generar acciones articuladas, significativas y consensuadas en la comunidad escolar. Ello supone incorporar en la visión sobre procedimientos, acciones e intervenciones, lo que Debarbieux (1996) llamó *efecto establecimiento*, o sea, las variables institucionales, vinculares y pedagógicas intervinientes en las situaciones, incluidas las situaciones de conflicto. El concepto propone al ámbito de la institución y de los sujetos, como el lugar donde se deciden las acciones más significativas que inciden en las relaciones cotidianas. El *efecto-establecimiento* explica un porcentaje importante de fenómenos de violencia que

acontecen entre los alumnos, docentes y/o padres y amerita ser integrado a toda construcción de política o plan de acción con potencial para un *abordaje estratégico* (Erausquin, et al. 2011), a largo plazo, de los problemas de violencia identificados en escuelas.

Interagencialidad para la co-construcción de entramados que se impliquen en el desarrollo de los sujetos estudiantiles:

Lo anteriormente expuesto, implica desarrollar prácticas inter-agenciales (Engeström, 1997), intercambios entre agentes escolares y sociales, que amplíen y/o transformen prácticas escolares instituidas. Las prácticas culturales que la escuela ofrece, de transmisión de saberes, de construcción de normas, de regulación de la vida en común y del ejercicio de la autoridad, se entraman significativamente en las relaciones sociales intra e intergeneracionales que se despliegan en su cotidianidad y, por ende, en el desarrollo subjetivo de sus actores. Al respecto, las posiciones contextualistas, que parten del enfoque sociocultural de Lev Vygotsky, cuestionan la unidireccionalidad del desarrollo y los efectos normativos que se derivan de posturas innatistas. Se basan en la noción de contexto, ya que el conocimiento no se adquiere en el vacío sino en ciertos contextos culturales que lo legitiman. En primer lugar, desde la perspectiva sociocultural, el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, que son específicamente humanos, se produce por el uso de instrumentos de mediación simbólicos para apropiarse del entorno en contextos culturalmente determinados, siendo ello fundamental en la regulación de la propia conducta. Los psicólogos culturales rusos propusieron como una de sus unidades de análisis el triángulo mediacional que describe la acción del individuo mediada por su ambiente. Posteriormente, la psicología cultural (Cole, 2003) y la tercera generación de la teoría de la actividad (Engeström, 2001) han incluido el concepto de *artefacto* para referirse a productos históricamente construidos, que son simultáneamente materiales e ideales, y que median en la apropiación del entorno por parte del sujeto (Cole M, 2003), ampliando así la noción vygotskyana de herramienta/signo.

En ese sentido, la tercera generación de la Teoría de la Actividad (Cole M Engeström Y, 1993) toma como unidad de análisis la actividad de los sujetos en comunidad, y su relación con el objeto, con la mediación de artefactos culturales y normas que regulan las relaciones entre los mismos, a la vez que una división de tareas, responsabilidades y poderes que regula todo sistema de actividad. Por lo tanto, la cognición humana no se halla en la mente del individuo sino que se halla distribuida entre los sujetos, los artefactos mediadores y su entorno. Se puede pensar a las escuelas como sistemas de actividad interconectados (aula- dirección -equipos de orientación) en el que se dan interacciones entre sus miembros, con posibles tensiones y contradicciones. La actividad se realiza mediante una constante negociación, orquestación y lucha entre las distintas metas y perspectivas de los/as participantes. Una mayor articulación

de los sistemas puede posibilitar la relación entre distintas dimensiones de una problemática, analizando los procesos desde una dimensión histórica y contextual (Achilli, 2013), y evitando así la fragmentación de las situaciones, su ahistoricidad y su apoliticidad.

Este marco conceptual invita a reflexionar sobre las ofertas culturales que realizan las escuelas, y a interrogar la vinculación entre las tareas de aprendizaje y los problemas, situaciones y conflictos vitales de los estudiantes. Para trabajar educativamente sobre las violencias naturalizadas, un aporte significativo es el concepto de *entramado*, que Cazden (2010) definió como la tarea de “establecer conexiones construyendo desde lo familiar para desbloquear lo extraño” (p. 62). La idea de entramado amplía la noción de mediación, para abordar el encuentro entre conocimientos. Educar es construir entretejidos de lo cotidiano y lo científico, lo particular y lo universal, lo nuevo y lo viejo, lo cercano y lo distante, la familia, el grupo de pares y la escuela, el significado y el sentido. Sostiene, así, la idea de “las aulas como espacios híbridos para el encuentro entre las mentes” (Bruner, 1997, en Cazden, 2010, p. 63), ya que sin entramado no hay genuino aprendizaje ni implicación educativa para un desarrollo subjetivo que contemple la diversidad. En ese sentido, el presente marco permite sostener que los enfoques relacionales centrados en la convivencia escolar, junto a perspectivas innovadoras como la Educación Sexual Integral, permiten tensionar las violencias emergentes y actuar en su metabolización y reelaboración (Meirieu, 2018).

Metodología: Se trata de un estudio cualitativo que parte de la administración de 42 Cuestionarios sobre Situaciones Problema de Violencias en Escuelas (Erausquin, 2010), administrados a docentes durante 2021 y 2022, en escenarios de formación profesional mediados por la autora de este trabajo. El análisis incluye también procesos de escritura realizados por estos/as docentes, en el marco de su formación, donde revisaron sus respuestas iniciales a los cuestionarios, en procesos de Reflexión sobre la Práctica (Schön, 1992), tema que se ampliará en futuros artículos. El presente trabajo es exploratorio, en el sentido que parte de un primer acercamiento al material recolectado, que ha sido cuantioso y específico del contexto de trabajo. Ello fundamenta la estructuración de estrategias de análisis interpretativas, cuya base es describir aquello que los agentes del contexto escolar consideran como realidad, traducida en prácticas y acciones de naturaleza discursiva (Edwards 1996) -orales y escritas- de las que evidentemente, los entornos escolares son parte y en las que toman activamente parte. La muestra se compone de 42 docentes en ejercicio. La misma se divide en 25 docentes cursantes en ISFD de la materia “Análisis e Intervención en Situaciones de Violencia Escolar” en PBA y 17 docentes cursantes de un postítulo sobre temáticas de género y convivencia en el ámbito de CABA. Respecto de sus ámbitos de trabajo, 5 docentes se desempeñan en el nivel Inicial, 11 del

nivel primario y 24 del nivel secundario, 1 en Modalidad Especial y 1 en CENS. Se enfoca la reflexión sobre las prácticas y estrategias de intervención que las/os docentes despliegan ante problemas de violencia que atraviesan la experiencia escolar, a partir del análisis de sus relatos construidos.

Un acercamiento a las situaciones-problema de la práctica:

El primer elemento para destacar es que las escenas narradas rebasan ampliamente los problemas cotidianos de convivencia y vinculares entre estudiantes y docentes. A modo de enumeración, aparecen escenas de desborde y violencia por parte de niños/as que pegan, muerden e irrumpen en el aula; problemas de niños y niñas con inasistencia escolar debido a problemas derivados de la pobreza extrema, escenas de hostigamiento entre pares por motivos de género y discapacidad, acusación a una docente de violencia -separada de su cargo-, discriminación institucional contra un alumno transgénero al negarle su derecho a la autodenominación, entre otras situaciones que implican vulneración de derechos. Algunas escenas se sitúan en el contexto escolar y otras provienen del contexto extraescolar, pero sin que la escuela pueda hallar abordajes y soluciones. A modo de ejemplo, una docente relató:

“La alumna (...) comienza a contar diferentes hechos en su familia que también le preocupan hasta que se hace un silencio y me relata que hace mucho había sido abusada por un primo cuando quedaba al cuidado de él, me dice también que se lo había contado a su mamá, pero ella le recomendó que no lo contara a nadie para no tener problemas, y que a ella (su mamá) le había sucedido lo mismo con un tío suyo...”

En un orden muy diferente, también se relataron escenas de conflictividad estudiantil. Por ejemplo:

“Al ingresar a la escuela secundaria, se visualizan carteles en la puerta de la escuela, en la entrada y pasillos, con el lema “Nos abusan en las calles, nos abusan en la escuela” El centro de estudiantes llama a una sentada y asamblea, de la cual participan la mayoría de los y las estudiantes. Conversaron sobre el tema que los convocaba, pero no dieron nombres de los varones. Los profesores alarmados acuden al DOE (Departamento de Orientación Escolar), y comentan que esta situación “explotó” porque un varón de 4to año le dijo a una compañera “Qué culo que tenés” y las chicas ya habían conversado en un encuentro de ESI sobre las actitudes de este compañero. Por otro lado, otro chico de 4to año fue increpado por la hermana mayor de una estudiante de la misma escuela, por enviarle fotos de sus genitales. La conversación en el DOE se realizó junto al equipo directivo y profesores tutores, para pensar intervenciones posibles”.

A diferencia de investigaciones previas en el tema (Dome, 2015, 2016), en las cuales los problemas fueron cualificados como

“microviolencias” e “incivildades” (Kaplan 209), haciendo referencia a formas más tenuous de manifestación, aquí las escenas parecen revestir mayor gravedad o bien presentar un nivel de conflictividad sobresaliente.

Intervenciones realizadas y herramientas situadas en contexto escolar:

En la gran mayoría de los relatos, se destaca “soledad” en el rol docente, falta de apoyo institucional y dificultades para realizar intervenciones articuladas, en algún nivel de interagencialidad (Engeström 1997) y/o construcción conjunta entre agentes escolares. Por un lado, a diferencia de las investigaciones previas (Dome, Erausquin 2016) en las que los relatos tendían a centrarse en la historia individual del niño/a, aquí los mismos incluyen la (no) respuesta institucional. Retomando el ejemplo de vulneración de derechos (abuso sexual en el contexto intrafamiliar de una alumna), la docente destaca:

“Luego del relato de la alumna (L.), hablo con la docente de matemáticas y le cuento lo dicho por la alumna (...), me recomienda que “se lo diga tal cual a la secretaria para que lo agregue en el informe que preparaba para que interviniera el EOE (por sus inasistencias)”, la secretaria me agradece y me comenta que lo agregará esta declaración de la niña en el informe. La docente de matemática me dice “finalmente su relato NO fue agregado en el informe (...) pongo en conocimiento de la situación a mi supervisora por teléfono quien se acerca a la escuela pasados unos días y realizamos un acta donde entre otras cosas se deja constancia de lo relatado por la alumna. (...) me citan a la dirección la directora, vice y secretaria para preguntarme, en forma intimidatoria, cómo había sido que la niña que NUNCA había dicho nada (...) ahí, me dicen que No voy a trabajar con el segundo ciclo, y me focalice en el primer ciclo ya que era más importante y así “evitar problemas”. (...) Luego de la reunión con el EOE me piden que “vuelva a trabajar con Lola” ya que es el EOE quien dio la orden” (...) “La alumna decide que la acompañe a su aula y entre las 2 contárselo a la docente suya. La acompañe y ella le relata a la maestra de matemática “que hace mucho su primo había abusado de ella”. La docente se lleva a la niña a conducción. Luego se me llama a la dirección y me piden que les explique cómo “nuevamente L. me cuenta esto a mí, y no fue dicho en todos estos años a otro docente... y que ahora en la escuela “se le venía una buena” porque habría que activar protocolo (...) La niña a partir de allí comenzó a contárselo a sus compañeras esa misma mañana quienes la contuvieron, y apoyaron. Las compañeras fueron a la conducción a hablar con la directora por lo sucedido, se creó una confusión entre las alumnas porque pensaron que era el primo que estaba en el otro 7^a grado el que había abusado de ella (...) “La conducción a partir de toda la catarata de sucesos convocó a la alumna a la dirección para dar un espacio de escucha, quien relata los hechos llorando (...) Luego llaman telefónicamente el EOE, la conversación se realiza con el altavoz y recomiendan llamar a la Guardia de Abogados, (...) declaran que SI se tiene que activar el protocolo”.

En este ejemplo, se observa que la negación institucional del problema termina aumentando los niveles de conflictividad y revictimizando a la alumna. Así mismo, tal como ocurre con otros relatos de la muestra que se abordarán en próximos artículos, se observa falta de articulación institucional y la dificultad de armar tramas inter-agenciales (Engeström, 1997) para la intervención. En ese marco, interesa descartar que existieron algunos relatos (5) donde sí se refleja una *acción conjunta* (Erausquin, 2010) institucional, justamente ante el caso de los “escraches”. La docente relató:

“Todas las intervenciones fueron decididas y consensuadas entre el Equipo Directivo y la asesora pedagógica del DOE. (Se realizaron) encuentros individuales con cada uno de los involucrados en la situación, donde se les brindó el espacio para que conversen como se sentían y se labró acta. El principal objetivo fue conocer los sucesos desde quienes lo vivieron y saber en qué situación emocional se encontraban. Reunión entre los profesores tutores de los cursos y el DOE para recuperar información sobre el grupo, sus formas de relación y acordar cómo continuar. Se convocó como tema a tratar con el Consejo de Convivencia, dado que la información relevada refiere a abordar las relaciones sanas dentro de la institución y una convivencia armoniosa entre los/as estudiantes”.

Al respecto se observan acciones articuladas intra e intersistemas (Erausquin, 2010) y un abordaje desde un enfoque relacional que incluye a los Consejos de Convivencia, entre otras acciones. Así mismo resulta llamativo que, dada la naturaleza del conflicto, no se haya mencionado la ESI y la perspectiva de Género en Educación, tema que se ampliará en futuros trabajos, dado que, existen relatos (4) que sí la incorporaron. Finalmente, cabe destacar que se observan *fortalezas* en la reflexión posterior que los/as docentes realizaron acerca de la experiencia relatada, donde pudieron apreciar y revisar hechos con distancia crítica. A modo de ejemplo, una docente comentó:

“Muchas de las prácticas de maltrato y violencia las tenemos incorporadas y las reproducimos sin que medie reflexión sobre ellas. La escuela no es la excepción. Por ello, necesitamos primero identificarlas para luego poder desnaturalizarlas y evaluar las consecuencias que aparecen en los vínculos que entablamos con los otros / El enfoque relacional que proponemos supone que la violencia es un modo de construir vínculos, no son situaciones aisladas o esporádicas”.

Reflexiones Finales: Se identifican fortalezas en las acciones desarrolladas, con especificidad profesional; escasez de apoyos, junto a dificultades en la articulación entre actores/actrices institucionales y en la utilización y recreación de recursos presentes en la vida escolar. Se identifican tensiones que obstaculizan los acuerdos institucionales entre agentes escolares. Se

destaca como desafío la construcción de entramados (Cazden, 2010) para actuar sobre aspectos personales, institucionales y sociales en el abordaje de conflictos y problemas de violencia. Su construcción requiere una interagencialidad (Engeström, 2001) con otros actores presentes en el contexto escolar, para la colaboración entre pares, comprometidos a resolver problemas y diseñar soluciones, requeridos por un objeto de indagación e intervención co-construido. Es decir, conformar equipos de trabajo en tramas relacionales para la construcción conjunta de problemas e intervenciones, y posibilitar interacciones inter-sistémicas al interior de la escuela —EOE, aula-dirección— y con agencias del contexto extraescolar. En ese marco, la inclusión por parte de los agentes de nuevas miradas y puntos de vista acerca de situaciones de violencia y la posibilidad de trabajar en los nudos (Engeström, 1987, 2001) para resolverlas, a través de la coordinación o comunicación reflexiva con diferentes actores, constituye un desafío en su profesionalización educativa, para construir intervenciones con potencial de transformación y de abordaje estratégico (Erausquin, et. al., 2011) en las escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli (2013). Investigación socio antropológica de la educación. Para pensar la noción de contexto. En Elichiry, N. (Comp.) *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias*. Buenos Aires, Manantial
- Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos
- Dome, C. (2015). En búsqueda de categorías para investigar el conocimiento profesional ante situaciones de violencia en escuelas. *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Dome, C. y Erausquin, C. (2016). Los docentes frente a las violencias en las escuelas: problemas complejos y escisión de las intervenciones. *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación en Psicología. XXII Encuentro de Investigación en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires.
- Edwards, D. (1996). Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula. En Coll y Edwards (Eds.). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 35-52.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y., Brown, K., Christopher, L.C. & Gregory, J. (1997). “Coordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work”. ISBN 978-950-34-1684-6 Ensenada, Septiembre de 2018 | 496 Cole; Engeström & Vasquez (comps.) *Mind, Culture and Activity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. En *Journal of Education and Work*, 14(1),133-156.
- Erausquin, C. (2010). Violence at school: a challenge for Educational Psychologists. Beyond focus on individual towards socio-cultural perspective. *27th International Congress of Applied Psychology*. Melbourne: IAAP
- Cole, M. (2003). Poner la cultura en el centro. *Psicología Cultural* (2da edición). Madrid: Morata.
- Cole, M., Engeström, Y. (1993). Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. Salomon G. (Comp) *Cogniciones distribuidas, Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G. (2004). Bosquejos conceptuales sobre las instituciones. Elchiry N. *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Kaplan, C. V. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (ed.). (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Meirieu, Ph. (2008). Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. En *Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Schön, D. 1992. *La Formación de Profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona.