

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, 2012.

Diferentes formas de manifestación de violencias en escuelas: génesis de problemas y prácticas desde la perspectiva de los agentes psicoeducativos.

Erausquin C., Dome C., Robles López N.

Cita:

Erausquin C., Dome C., Robles López N. (2012). *Diferentes formas de manifestación de violencias en escuelas: génesis de problemas y prácticas desde la perspectiva de los agentes psicoeducativos*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación y VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires.
Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/864>

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



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>.

Título: DIFERENTES FORMAS DE MANIFESTACIÓN DE VIOLENCIAS EN ESCUELAS: GENESIS DE PROBLEMAS Y PRÁCTICAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS AGENTES PSICOEDUCATIVOS.

Title: DIFFERENT FORMS OF DEVELOPMENT OF VIOLENCES AT SCHOOLS: GENESIS OF PROBLEMS AND PRACTICES FROM THE PERSPECTIVE OF PSYCHO-EDUCATIONAL AGENTS.

Autores: Erausquin, Cristina ; Dome, Carolina ; Robles López, Nicolás. E-mail autor: cristinaerausquin@yahoo.com.ar. Facultad de Psicología Universidad Buenos Aires

Resumen: El trabajo presenta una diversidad de *formas de manifestación de violencias en contextos educativos*, a partir de narrativas sobre situaciones-problema de intervención. El objetivo es comprender los enfoques de los problemas y las prácticas como *interacciones y construcciones de sentidos y significados en sistemas de actividad*. El *Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Violencias en Escuelas* se administró a 114 Agentes Psicoeducativos. Análisis cualitativo: aplicando *Matriz Multidimensional de Profesionalización Psicoeducativa* (Erausquin, Basualdo). Unidad de análisis: *Modelos Mentales Situacionales de Intervención*. La pregunta acerca del origen y las causas de situaciones de violencia condujo a clasificar *formas de manifestación* según su *génesis: dentro del contexto escolar, fuera del contexto escolar y en un entramado (Cazden) entre lo escolar y lo extra-escolar*. Dichas *formas* se articulan con las *figuras de intervención - trabajo encapsulado, en equipo y en consulta -*, y con los *tipos de historización y construcción estratégica de intervenciones* delimitados por el equipo de investigación en trabajos anteriores. Se abren líneas de investigación-acción acerca de cambios e intercambios cognitivos y actitudinales a través de procesos de *reflexión sobre la práctica*, en figuras de intervención, tipos de historización/construcción estratégica y formas de manifestación de las violencias en cuanto a su génesis. **Palabras clave:** Formas de violencia, sistema de actividad, agentes psicoeducativos, historización estratégica.

Abstract: The work presents different forms of violences development in educational contexts, starting from narrations about situated-problems of intervention practice. The aim is to understand the focus in problems and practices as inter-actions and constructions of senses and meanings in activity systems. Questionnaires about Situated Problems of Violences at Schools were administered to 114 Psycho-educational Agents. Qualitative analysis: applying Multidimensional Matrix of

Process of Becoming Psycho-educational Professional (Erausquin, Basualdo). Unit of analysis: Situational Mental Models of Activity. The question about the origin and the causes of violence situations produced the classification of forms of violence development according to their genesis: situated in outside-school context; situated in inside-school context; situated in a weft or “weaving process” (Cazden) between outside and inside school context. Those forms are linked with the *figures of activity* and the *groups of historicity and strategic co-construction* of interventions that were depicted in previous works by the research team. We are opening a research-activity process about cognitive and embedding changes and exchanges throughout devices for reflection over the practice, in the figures of work, the types of historicity and strategic constructions and the forms of violence development related to the genesis of problems and interventions. **Keywords:** Forms of violence development, Activity System, Psycho-educational Agents, Strategic Historicity.

Introducción y antecedentes.- El objetivo del trabajo es analizar los modos en que los agentes psicoeducativos describen, localizan y conceptualizan las violencias que aparecen en contextos educativos en los que se configuran implícita o explícitamente demandas de intervención. Se trata de comprender la diversidad y complejidad de enfoques, agencialidades e implicaciones, en el seno de *intercambios y construcción de sentidos entre sujetos y problemas que emergen en sistemas sociales de actividad*. Se articularán con las *figuras del trabajo profesional* que los propios agentes delinean en sus narrativas, y con la *historización* que realizan de las situaciones de violencia y el alcance de *planteos estratégicos en las intervenciones*. El trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación UBACYT acreditado para 2011-2014 “Ayudando a Concebir y Desarrollar Cambios: Desafíos y Obstáculos para el Trabajo de Psicólogos y Profesores de Psicología en Escenarios Educativos”, y profundiza lo realizado en el Proyecto “Los psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa: modelos mentales y sistemas de actividad para el análisis y la intervención de problemas situados en contexto” (UBACYT P023/ 2008-2010), ambos dirigidos por Prof. Mag. Cristina Erausquin.

Estrategias metodológicas.- Estudio descriptivo y exploratorio con análisis cualitativos y cuantitativos y enfoque etnográfico. Se administraron *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* a 114 Agentes Psicoeducativos (AP) que trabajan en instituciones de gestión pública y privada - en distintos niveles y modalidades: Primaria, Secundaria,

Terciaria, Rural, Especial - en dos ciudades de Argentina: Buenos Aires y La Plata, en Cursos para Graduados en la Especialidad Psicoeducativa, dictados en la Facultad de Psicología de UBA y el Colegio de Psicólogos Distrito XI. La muestra está compuesta por: 83 Lic. en Psicología, 8 Psicopedagogos, 7 Lic. en Trabajo Social, 5 Lic. en Ciencias de la Educación, 1 Lic. en Sociología, 2 Profesores de Literatura, 2 Profesores de Educación Primaria, 2 Estudiantes de Psicología Avanzados, 1 profesor de Educación Especial y 1 Licenciado en Relaciones Laborales. Los datos fueron analizados con *Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Psicoeducativa*, adaptada a "situaciones-problema de violencias en escuelas" (Erausquin, Basualdo, 2005). La *narrativa* de los AP refleja creencias y conocimientos, a la vez que su experiencia personal atravesada por la cultura, y destaca la subjetividad del narrador a la vez que la situación en la cual se involucra. Unidad de Análisis: Modelos Mentales de Psicólogos y otros Agentes Psicoeducativos para la Intervención Profesional en problemas de violencias situados en escenarios educativos, compuesta por cuatro dimensiones: 1) Situación-problema de violencia; 2) Intervención profesional del/la AP; 3) Herramientas utilizadas; 4) Resultados y Atribución de Causas o Razones.

Análisis de Datos. La exploración y problematización de las violencias en contextos escolares muestra que sus modos de producción son heterogéneos y atravesados por acontecimientos múltiples. La indagación se inició en el año 2009 con preguntas acerca de cómo las situaciones de violencias son apropiadas y re-descriptas desde las perspectivas de los actores, en el marco de las intervenciones que construyen en contextos educativos. En este trabajo, se describen las *formas de manifestación de las situaciones de violencia en la escuela* que son visualizadas por los AP en sus contextos de práctica, partiendo de su *génesis*, y articuladas con el tipo de intervenciones profesionales de los AP y su reflexión sobre las experiencias que atraviesan. Las situaciones de violencia se insertan en diversos dispositivos de práctica, se organizan en categorías conceptuales a través de representaciones que emergen en la vida cotidiana de la escuela, y adquieren formas objetivas en relación a la herencia cultural, siempre selectiva, del contexto escolar, permitiendo advertir una serie de regularidades, articulaciones y diferencias. Del análisis general inicial de la muestra, y a partir de una serie de recurrencias, se concluyó (Erausquin et al., 2009; Confeggi et al., 2010) que las dificultades de los AP en el abordaje de las situaciones-problema parecía vincularse con que la violencia precipita *tensiones de*

urgencia, con *demandas apremiantes* para prevenirla de parte de alumnos, otros profesionales o la institución, para evitar o disminuir el daño o sufrimiento que provoca. Las escenas desbordan el marco habitual de respuesta y los AP suelen responder con exigencia de inmediatez. Predomina la percepción del problema desde el punto de vista del *Sujeto-Víctima*, generalmente situado en el/los alumno/s, con predominio de la figura de *humillación al más débil*. Su preocupación es reinstaurar al *sujeto de derecho* en su libertad y potencialidad, siendo *subjetividades en desarrollo*. Esta mirada de los AP se diferencia radicalmente de la *judicialización* o *penalización* del alumno juvenil/infantil, que señala como figura de peligrosidad o amenaza social a aquellos a quienes los *discursos de la seguridad* denominan cada vez más *menores* en lugar de alumnos. Los AP que se implican en el abordaje se muestran permeables, sensibles, proclives a ver *escenas detrás de la escena*, en la génesis de las violencias, más allá de apariencias y efectos, en estructuras y dinámicas complejas – escolares, sociales, familiares, personales –. Frente a la demanda de urgencia, los modelos explicativos y de intervención hegemónicos en su formación, surgidos de la clínica, son rebasados por las situaciones de conflicto, quedando sin suficientes modelizaciones que, en base a marcos teóricos consistentes, hayan sido apropiadas previamente. En otras situaciones, en cambio, se conforman *sistemas de actividad* con signos de *giros contextualistas* (Pintrich, 1994, Baquero, 2002, Erausquin, 2005), a través de la disponibilidad y el acceso al uso o/y la construcción de herramientas inter-agenciales para abordar diferentes dimensiones de la problemática. Desde una perspectiva socioeducativa, se abre la pregunta de si es “escolar” la violencia (Caplan 2007), lo cual implica no reducirla a la exclusión educativa, sino analizarla en el marco de procesos de descivilización y profundas desigualdades sociales, que sitúen a la vez las formas en que los sistemas societales de actividad escolares reproducen o metabolizan el conflicto.

En este trabajo, se describirá **el modo en que los AP sitúan, enuncian, problematizan la génesis del problema de violencia en la escuela**, estableciendo relaciones entre actores y tramas individuales y sociales, y su posicionamiento en la producción, reproducción o tratamiento del problema. A la vez, se investiga el plano de las acciones en la dinámica de la intervención, los modos de construcción de respuestas y su implicación ante el conflicto. La tematización construida por los AP acerca del origen y localización de factores generadores de violencia condujo a una clasificación de *formas de aparición de la violencia* que fueron situadas: *dentro del*

contexto escolar, fuera del contexto escolar y como entramado – sistémico o débil - entre lo escolar y lo extra-escolar. En investigaciones realizadas entre 2000 y 2001 sobre “intervenciones de psicólogos y agentes psicoeducativos que trabajan en escuelas”, (Erausquin, 2002), las causas de los problemas – enunciadas en entrevistas con los AP realizadas por “psicólogos en formación” - eran situadas exclusivamente “fuera de la escuela”. Ello dejaba por fuera de la responsabilidad a la escuela como reproductor de desigualdades y etiquetamientos, pero también como generadora potencial de transformaciones. Se legitimaban decisiones que individualizaban el déficit o la disfuncionalidad en los “niños con problemas” y señalaban a los contextos familiares y sociales como generadores exclusivos de los problemas “escolares”. Quedaba el nudo del conflicto fuera de la institución educativa, percibida exclusivamente como depositaria/receptora de violencias que irrumpían desde condiciones “externas”.

En la presente indagación, la localización de la génesis de las violencias en escuelas se presenta de modo diferente. El 21% de la muestra localiza la *génesis* del problema en el **Contexto Extra-escolar, fuera de la escuela** – aunque se presenten indicadores, manifestaciones o efectos de violencia en la escuela -. La forma más frecuente sitúa el origen del problema en *las familias*, con situaciones de maltrato físico y sexual, rupturas y fragmentación de los roles parentales y abandono de funciones; y fuertes correlatos del sujeto en los planos psico-físico, cognitivo y emocional. Se incluyen violencias como producto de patologías individuales, problemas de conducta y fracasos en la integración escolar, como obstaculización subjetiva en la tarea pedagógica a partir de su relación con la situación familiar. Aparecen relatos tales como: *“J, estudiante que matriculó cursos a distancia porque vivía en la zona rural, atendía responsabilidades de la agronomía, sin posibilidad de interactuar con otros jóvenes debido a las normas de sus padres en su casa”, “se sentía solo, maltratado y sin derechos..., desmotivado y con ganas de quitarse la vida o de huir lejos de su hogar”; al ingresar a la universidad “agredía verbalmente a quién le indicara una acción (...), ponía en tensión al grupo de estudiantes y se generaban discusiones con alto contenido de violencia, lo cual hizo difícil su estadía en la universidad” (...) ” no soportaba que alguien le indicara qué hacer, pues en su casa siempre hacía lo que los demás querían*”. Las escenas descriptas no enfocan la génesis de problemas de violencias - ni siquiera parcialmente - en procesos grupales, institucionales o pedagógicos escolares y el sujeto-alumno se percibe

como violentado/violentador que reproduce conflictos en el escenario escolar. Las estrategias de intervención se apoyan en marcos y herramientas clínicas, incluyendo regularmente entrevistas a padres. Otra forma menos frecuente de localización de la *génesis de la violencia* en Contexto Extra-escolar, conceptualiza la violencia en la escuela como “*social*”, centrándose en las consecuencias de las desigualdades sociales y económicas, en contextos de pobreza y vulnerabilidad en los que se advierte el deterioro de pautas de conducta, la transgresión de las normas y la violencia física. Si bien advierten “la escena detrás de la escena del niño-problema”, ubican *lo social* desde perspectivas que no habilitan herramientas de abordaje profesional para los AP escolares, ni consideran relaciones posibles con propósitos y acciones pedagógicas. Lo externo es productor del conflicto, pero el sistema de actividad en el que participan no es incorporado como problema, sino como demanda de intervención. El 57% de los agentes psicoeducativos sitúa, por otra parte, la génesis de las escenas de violencia en el **Contexto Intra-escolar**. Si bien al interior de esta categoría, existen diferencias en la complejidad de relaciones y actores involucrados, las violencias son percibidas como generadas, propiciadas o reproducidas por el dispositivo escolar, implicando normativas y contradicciones institucionales, acciones y omisiones de la escuela ante problemas sociales, y funciones y decisiones de autoridades o docentes. La relación conflictiva entre actores emerge allí donde fracasa el vínculo pedagógico y la convivencia escolar, y la tarea educativa se ve obstaculizada por problemas de órdenes diversos. Aparecen situaciones de *violencia entre pares, maltrato de docentes a estudiantes y de estudiantes a docentes, violencia desde la institución* - con formas de violencia simbólica en exclusión, estigmatización o desidia -, y *conflictos en la institución* vinculados a problemas de organización, tratamientos burocráticos, luchas de poder y falta de resonancia institucional para la solución de problemas. Aparecen relatos como “*la intervención consistió en la implementación de un espacio de mediación para la resolución de conflictos entre pares, con la mirada puesta en mejorar la convivencia de la comunidad escolar y promover aprendizajes de calidad*”; “*la capacitación de los estudiantes, llevada a cabo en un taller, tuvo por objetivo formar mediadores en el espacio escolar*”. En algunos casos, se toman referencias contextuales “externas” aisladas, sin articularlas al problema ni a la intervención, como “*el niño tiene antecedentes de violencia y vive en un Hogar por orden judicial*”. Desde un *enfoque contextualista del aprendizaje*, tales perspectivas plantean el

desafío de construir *relaciones inter-sistémicas* que den cuenta de regularidades y diversidades en la implicación del problema, y a la vez significan, respecto del primer grupo, la posibilidad de involucrar la responsabilidad social de la escuela en el reconocimiento de su participación en la génesis y/o en acciones para abordar las violencias emergentes. El 22 % de la muestra sitúa en sus relatos la *génesis* de las situaciones-problema de violencias en un **Entramado entre lo Extra-escolar y lo Intra-escolar**. En esas narrativas, se advierte el carácter reproductivo de las violencias, que resulta de su cualidad relacional y su encadenamiento recursivo, y se aborda la articulación de actividades complejas en diferentes dimensiones de la intervención como proceso. “Entramado”, en educación, es una metáfora que representa articulaciones emergentes, (inter)sistémicas, de factores, tramas y vínculos en los escenarios que presentan tensiones y heterogeneidad entre sus componentes, y requieren construir puentes articuladores entre diferentes perspectivas para su comprensión y abordaje por parte de todos los actores (“weaving process”, Cazden, 2010). Los entramados no se reducen ni a lo cognitivo, ni a lo afectivo; ni a los sujetos ni a las situaciones; ni a lo interpersonal ni a lo social-institucional; ni a los cuerpos ni a las mentes; ni a las prácticas ni a las experiencias; no escinden, articulan *dinámicas distribuidas* entre diferentes dimensiones. Tales modos de abordar el problema pueden dar lugar a nuevas formas de comprensión, en las que lo pedagógico pueda constituirse como un acto de *metabolización* de las violencias en las escuelas, cualquiera sea la trama que las origine (Meirieu, 2008). Dentro de la categoría, se distingue lo que denominamos “*entramado débil*”, - mayoritario -, y “*entramado fuerte*”, - minoritario -. En el primero, está menos claramente explicitada la trama en la que se insertan/generan las violencias, pero se evidencian algunas relaciones – descriptivas o de encadenamiento causal - a la hora de concebir, recortar, visualizar situaciones-problema de violencias en escuelas. Aparecen relatos como: “*Este alumno se encontraba en 5to año, provenía de otra escuela y no había alcanzado la alfabetización (...)* “*El problema se contextualizó dentro de la institución escolar y se analizó tanto la historia individual como institucional y de la contingencia ...no como un hecho aislado*”. “*Los resultados fueron relativos al sostenimiento por fuera de la escuela del niño. Ya que en la institución fue difícil revertir el señalamiento del niño como problema*”. Si el entramado es *débil*, la complejidad sistémica en la conceptualización del problema puede no tener correlato en el plano de la

intervención, apareciendo acciones unidimensionales que, más allá de logros y resultados, no se entran en lo educativo. Por lo tanto, son menores las posibilidades de metabolizar violencias a través de funciones pedagógicas de la escuela y/o en articulación con otras instituciones sociales y/o comunitarias. La segunda acepción de *entramado*, su versión “fuerte”, abarca tramas multidimensionales, tanto en la conceptualización como en la intervención, articulando diferentes componentes que coparticipan en la producción del problema, e incluyendo acciones diversas para tramitar y resolver conflictos, que desnaturalizan condiciones existentes y construyen herramientas para la visualización de nuevas perspectivas por parte de los agentes involucrados. Un ejemplo: *“Las actividades son propuestas con miras a la conformación de un Bachillerato Popular, y los profesionales deciden comenzar con las actividades educativas. Los jóvenes son convocados para participar del espacio como una actividad extra-cursos de formación en oficios. Se estableció un espacio de Derechos Humanos, con dos áreas: Identidad y Ciudadanía. Funcionaban por separado, en forma quincenal, con la participación de 15 jóvenes entre 14 y 20 años. Fuerte resistencia y sabotaje de las actividades por parte de los jóvenes, como también violencia y falta de respeto hacia los profesionales ... al momento de la intervención ninguno de los jóvenes se encontraba en el sistema educativo(...) Se decide: trabajar en conjunto las dos áreas; aumentar la frecuencia, semanal; disminuir el tiempo de cada encuentro y la propuesta para los jóvenes es realizar una producción audio-visual. En principio, se trabajó con el grupo completo, se planteó un panorama general de cómo se iban a desarrollar las tareas y se los invitó a agruparse en equipos más pequeños de acuerdo a los intereses (...)Frente a la profunda resistencia de los jóvenes, el objetivo fue establecer mínimas condiciones de trabajo, pequeños acuerdos que permitieran desplegar otro tipo de dinámica. Se intervino principalmente sobre el dispositivo...”* El “contexto” es visualizado ya no sólo como “aquello que rodea” sino como escenario que da sentido al conjunto; no sólo “atraviesa”, sino constituye “aquello que entrelaza” la posibilidad de co-construir nuevos sentidos (Cole 1995).

Articulando con Historización Estratégica y Figuras de Intervención.-

En trabajos anteriores (Erausquin et. alt, 2010, 2011) destacamos que en la historización conjunta del problema y del sistema de actividad que demanda intervención sobre violencias en escuelas, existen divergencias en la *dinámica del*

recuerdo y del olvido organizacional (Engeström et al. 1992). La memoria *del sistema de actividad* tiende a fracturarse, desapareciendo huellas de las acciones colectivas del pasado, tanto de las que pudieron haber causado el problema, como de las que pudieron haber intentado solucionarlo, quedando en cambio registrado el pasado *del objeto de la actividad*, o sea del problema del niño o los niños violentos y sus historias. La recuperación de la memoria del sistema resulta crucial para el *aprendizaje colectivo* de la experiencia, para que se habiliten cambios y *ciclos de expansión* más allá de la tendencia a repetir. La capacidad de recuperar las huellas del pasado del *sistema de actividad* en el que se insertan los agentes, articulada con la capacidad de co-construir un desarrollo estratégico de la intervención que deje “marca” en el sistema, no depende de *capacidades o incapacidades individuales*. Depende de una regularidad en las estructuras sociales de la memoria y el olvido, modificables si son sujetos colectivos los que emprenden la tarea de la re-visibilización de la historia y la reconquista del futuro. Las formas de *entramado sistémico* – en cuanto a génesis de problemas e intervenciones – correlacionan significativamente con las narrativas de los AP del tipo 3 en la clasificación desarrollada en trabajos anteriores (Erausquin et al., 2011b, 2012), que representan la máxima posibilidad del desarrollo histórico-estratégico; en cambio, las formas que sitúan la génesis de violencias en lo *extra-escolar* correlacionan significativamente con las narrativas de los AP del tipo 1, en la misma clasificación, que presentan historizaciones centradas en el individuo, su familia y el contexto exterior a la escuela, y una intervención que no alcanza a dejar marca en la modificación del sistema de actividad. Por otra parte, en cuanto a las *figuras de intervención*, (Erausquin et al., 2011^a), las formas de *entramado*, en su versión fuerte y débil, correlacionan significativamente con las figuras de *trabajo en equipo* y *trabajo en consulta*, mientras que las formas del *contexto extra-escolar* correlacionan significativamente con las figuras del *trabajo encapsulado*, presentándose mayor dispersión en correlación estadística de las formas del *contexto intra-escolar* con las tres figuras de intervención, con leve predominio de la figura del *trabajo encapsulado*.

Reflexiones finales y líneas de indagación-intervención emergentes

- El desafío en el abordaje de las violencias es la co-construcción de inter-agencialidad (Engeström, 1997), de objetos de actividad inter-psicológicos (Engeström, 2001) y de modelos mentales de actividad compartidos (Rodrigo,

1997), a través de la re-construcción conjunta de problemas e intervenciones entre diferentes agentes profesionales y actores sociales participantes. En esta indagación, aunque sólo una minoría focaliza la interdependencia explícita de lo escolar y extra-escolar en problemas e intervenciones – *entramado sistémico en versión fuerte* -, en las otras dos categorías, intra y extra-escolar, junto a la trama principal, suele haber referencias implícitas a realimentaciones entre lo familiar y lo escolar y entre lo escolar y lo social. Ello representa un “giro contextualista” (Baquero, 2002) histórico, en la visualización y recorte de unidades de análisis para el enfoque de problemas. Una toma de conciencia – incipiente aun en la gestión de intervención estratégica – que redunde en implicación y responsabilidad compartida.

- Se planean desarrollos de una línea de trabajo de indagación/intervención - contemplada en el diseño del Proyecto de Investigación en curso -, involucrando el *acompañamiento a agentes psicoeducativos y educativos en la reflexión sobre la práctica* (Schon, 1998) y en la auto-hetero-análisis de cambios cognitivos y actitudinales en *entramados sistémicos formativos*. A la vez, se explorarán *diferentes estructuras de inter-agencialidad* (Engestrom, 1997) que, como señala Daniels (2003), posibiliten a las escuelas atravesadas por la diversidad de sujetos y poblaciones, convertir la *heterogeneidad en enriquecimiento* a través de la *apropiación recíproca* (Rogoff, 1997), construyendo colectivamente culturas de análisis y resolución de problemas en contextos educativos.

Referencias Bibliográficas

- Baquero, R (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En *Perfiles Educativos. Tercera Época*. Vol. XXIV Nos. 97-98. pp. 57-75. México.
- Baquero R. (2004) “Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar”. En Castorina, Dubrovsky (comps.) *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
- Castorina A., Kaplan C. (2009) “Civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa”. En Kaplan C. (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Cazden C. B.(2010) “Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes”, en Elichiry N. (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Cole M. (1999) *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.1996.
- Confeggi X., Dome C., López A. (2010) «Análisis de las narrativas de Agentes Psicoeducativos: Dispositivos y modalidades de abordaje de las violencias en contextos escolares». Publicado en *Memorias II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación, Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Noviembre 2010. ISSN 1667-6750. Facultad Psicología UBA.
- Daniels, H. (2003) “El nivel institucional de regulación y análisis” (cap. 5) de *Vigotsky y la pedagogía*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós. Temas de educación.
- Engeström Y. Brown K., Engeström R. y Koistinen K. (1992) “El olvido organizacional: memoria y olvido en las organizaciones” en Middleton D. y Edwards D. (comps. (1992) *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Buenos Aires. Paidós.
- Engeström, Y., Brown K., Christopher L.C. y Gregory J. (1997) “Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work” en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997

- Engeström Y. (2001b) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No.1, 2001.
- Erausquin C., Bur R., Cameán S., Sulle A., Btsh E., Ródenas A. (2002) "Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas". *IX Anuario de Investigaciones Año 2001* de Facultad de Psicología UBA. Agosto de 2002. ISSN. 0329-5885. pp. 221 a 232.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., Bollasina V., García Coni A. (2005) "Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional", *Anuario XII de Investigaciones año 2004*, ISSN 0329-5885.
- Erausquin C., Basualdo M.E. (en prensa) "Psicólogos y docentes que trabajan en escuelas: "giro contextualista" y modelos mentales de intervención sobre problemas situados". En Erausquin C. y Bur R. (ed.) *Diez años de investigación sobre psicólogos que trabajan en escuelas*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Erausquin C., Dome C., López A., Confeggi X., Denegri A., Villanueva G. (2009) "La violencia en las aulas desde la perspectiva de agentes psicoeducativos que son parte y toman parte en la experiencia educativa". *IV Congreso Marplatense de Psicología: "Ideales sociales, Psicología y Comunidad"*, Mar del Plata, diciembre de 2009. Facultad de Psicología UNMdeP. ISBN 978-987-544-335-5.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Dome C., López A., Confeggi X. (2011a) "Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la Psicología Educacional". Publicado en *Anuario XVIII de Investigaciones de Psicología*. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Publicado noviembre 2011. ISSN.0329 5885.pp. 181-198.
- Erausquin C., Dome C., López A., Confeggi X., Robles López N. (2011b) "Violencias en escuelas desde las perspectivas de los agentes psicoeducativos: historización y sentido estratégico de las prácticas". Presentado en *XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores del Mercosur*, organizadas por Secretaría de Investigaciones de Facultad de Psicología de UBA, noviembre de 2011. Publicado en *Memorias de las XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores del Mercosur*. ISSN.0329.5885.
- Kaplan, C. (2006) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires. Miño y Davila Editores.
- Meirieu, Ph. (2008) "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza", en *Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas*, publicación del *Observatorio Argentino de violencia en las escuelas*, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008.
- Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology*
- Rodrigo, M. J., Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo", en J.I. Pozo y Monereo (Coord), *El aprendizaje estratégico*, Madrid: Santillana- Aula XXI.
- Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Vigotsky, L. (1934) *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: La Pléyade.