

XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXI Jornadas de Investigación. XX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VI Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2024.

Modelos mentales sobre convivencia escolar y reflexión sobre prácticas docentes en tramas institucionales.

Dome, Carolina.

Cita:

Dome, Carolina (2024). *Modelos mentales sobre convivencia escolar y reflexión sobre prácticas docentes en tramas institucionales*. XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXI Jornadas de Investigación. XX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VI Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-048/692>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evo3/pKA>

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>.

MODELOS MENTALES SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR Y REFLEXIÓN SOBRE PRÁCTICAS DOCENTES EN TRAMAS INSTITUCIONALES

Dome, Carolina

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

RESUMEN

A partir de indagaciones surgidas en proyectos de investigación UBACyT dirigidos por la Prof. y Mg. Cristina Erausquin, el presente trabajo analiza 60 relatos docentes sobre problemas e intervenciones en materia de convivencia escolar. Se administraron Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Convivencia Escolar (Erausquin, cols. 2019) en contextos de formación docente mediados por la autora de este trabajo. Se realizó un análisis multiaxial de cada relato, a través de la Matriz de Análisis Modelos Mentales de Intervención de la Práctica Docente sobre Problemas Situados en Contexto Educativo. Dimensiones, ejes e Indicadores (Erausquin, Zabaleta, 2014). Luego, se establecieron las frecuencias de cada indicador, con el objetivo de identificar y describir problemas, características y desafíos compartidos entre los/as participantes de la investigación, a la par que hallar divergencias y relatos que aporten novedad. Se observan fortalezas en modelos mentales docentes en la identificación de problemas complejos, con apertura a otras miradas e intervenciones interagenciales (Engeström 1997), en contraste con resultados previos. Asimismo, se advierten desafíos en la construcción de objetivos y en la ampliación de destinatarios/as de las intervenciones. Finalmente, se observan problemas en la construcción institucional de los acuerdos de convivencia, que los y las docentes enuncian y denuncian de forma crítica.

Palabras clave

Modelos mentales - Convivencia escolar - Interagencialidad - Acuerdos institucionales

ABSTRACT

MENTAL MODELS ON SCHOOL COEXISTENCE AND REFLECTION ON TEACHING PRACTICES IN INSTITUTIONAL FRAMEWORKS

Based on research arising from UBACyT research projects directed by Prof. and Mg. Cristina Erausquin, this work analyzes 60 teachers' stories about problems and interventions regarding school coexistence. Questionnaires on Situations-Problems of School Coexistence (Erausquin, cols. 2019) were administered in teacher training contexts mediated by the author of this work. A multiaxial analysis of each story was carried out, through the Analysis Matrix of Mental Models of Intervention of Teaching Practice on Problems Located in an Educational Context. Dimen-

sions, axes and Indicators (Erausquin, Zabaleta, 2014). Then, the frequencies of each indicator were established, with the objective of identifying and describing problems, characteristics and challenges shared among the research participants, while also finding divergences and stories that provide novelty. Strengths are observed in teaching mental models in the identification of complex problems, with openness to other perspectives and interagency interventions (Engeström 1997), in contrast to previous results. Likewise, challenges are noted in the construction of objectives and in expanding the recipients of the interventions. Finally, problems are observed in the institutional construction of coexistence agreements, which teachers state and denounce in a critical manner.

Keywords

Mental models - School coexistence - Interagency - Institutional agreements

Introducción:

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación "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. Una línea de investigación iniciada en proyectos UBACyT previos (Erausquin y cols 2019) sobre convivencia escolar, permite advertir una mayor preocupación por la disruptividad en las escuelas luego de la pandemia Covid 2019. No casualmente, el Ministerio de Educación de la Nación (2021) desarrolló un documento de trabajo para el manejo de situaciones conflictivas y pautas en materia de convivencia para el retorno a la presencialidad educativa en todo el país.

En este trabajo se presentan resultados sobre problematizaciones e intervenciones docentes, ampliando la muestra a 60 docentes de escuelas públicas de CABA y Provincia de Buenos Aires. Se administraron Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Convivencia Escolar (Erausquin, cols. 2019) en el marco de situaciones dialógicas, donde los/as docentes produjeron relatos extensos, desarrollando una situación-problema de su práctica y respondiendo a diversos ejes de indagación entre los

que se incluyen los antecedentes del problema, las características del contexto y de la situación, dónde están localizados los conflictos, qué sujetos, relaciones y/o tramas involucran, entre otros aspectos. También, relataron los distintos momentos de la intervención, quienes participaron en las acciones y decisiones, sobre quiénes se intervino y por qué, con qué objetivos y en base a qué acciones, entre otros ejes solicitados. También describieron las herramientas utilizadas y su fundamentación, los resultados de su intervención y la atribución de estos, en un despliegue que incluye, en muchos casos, la reflexión sobre la propia acción (Schön, 1992).

Se realizó un análisis multiaxial de 60 relatos, a través de la Matriz de Análisis Modelos Mentales de Intervención de la Práctica Docente sobre Problemas Situados en Contexto Educativo. Dimensiones, ejes e Indicadores (Erausquin, Zabaleta, 2014, citado en Erausquin y cols. 2019). El objetivo es identificar y describir problemas, fortalezas y dificultades compartidos entre los/as participantes de la investigación, analizar algunas características de las situaciones que distintos/as docentes relatan como “problemas de convivencia” y qué efectos han logrado sus intervenciones. También, se busca identificar desafíos en la profesionalización docente ante la diversidad de conflictos en el escenario escolar.

Marco conceptual:

La convivencia escolar es abordada desde diferentes perspectivas. Desde el marco normativo, se inscribe en un paradigma de derechos y construcción de ciudadanía (Ley 26.892), a la par que se la concibe como el resultado de la calidad de las interacciones en las escuelas, el rol de la autoridad pedagógica y la participación estudiantil (Res CFE 239/14 y Ley 223/99- CABA). En tanto objeto de indagación, desde los enfoques socioeducativos (Kaplan, 2006, 2009) los problemas de convivencia fueron analizados desde las variables culturales, relacionales y en su vínculo con la institucionalidad escolar. También, la convivencia fue tratada desde enfoques psicoeducativos nutridos por la teoría psicoanalítica (Frigerio, 2004, Bleichmar 2008), que estructuraron bases explicativas en procesos tales como la construcción de legalidades compartidas, la constitución de sujetos éticos, la producción e interiorización de normas y el lazo social. La presente línea de investigación retomó esos aportes en trabajos previos (Dome 2023), a la par que desarrolló lecturas desde la perspectiva sociohistórico-cultural. Desde ésta, fue posible analizar diferentes estructuras de interagencialidad (Engeström, Brown, Christopher & Gregory, 1997) emergentes en las prácticas escolares ante las violencias y conflictos, que participan en la construcción de entramados con potencial de implicarse en el desarrollo de las vivencias (Vigotsky, 1994) de los sujetos estudiantiles. En ese marco, 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 cotidianeidad y, por ende, en el desarrollo subjetivo de sus actores. El enfoque sociocultural cuestiona las visiones endogenistas del desarrollo subjetivo y los efectos normativos que se derivan de ellas. Se basa en la noción de contexto, que incluye la actividad conjunta y la acción mediada por herramientas culturales y simbólicas que participan en la regulación de la propia conducta.

En ese sentido, la tercera generación de la Teoría de la Actividad (Cole & Engeström 1993; Engeström 2001) toma como unidad de análisis la actividad de los sujetos en comunidad, en su relación con el objeto, con la mediación de artefactos culturales y las normas que regulan las relaciones entre los mismos. A su vez hay una división de tareas, responsabilidades y poderes en todo sistema de actividad. 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), evitando la fragmentación de las situaciones, su ahistóricidad y su apoliticidad. Este marco invita a reflexionar sobre las ofertas culturales que realizan las escuelas, y a interrogar la vinculación entre las tareas de aprendizaje y los problemas y conflictos vitales de los/as estudiantes.

Esto implica asumir a la conflictividad/desencuentro como inherente a las instituciones: su negación, supresión y no tratamiento, aumenta los niveles de conflictividad (Noel 2009), ya que la violencia es el fracaso de la convivencia. Por eso importa cuestionar aquellas propuestas pensadas desde una lógica inmunitaria (Espósito 2005), defensiva, basada en la prevención y el control excesivos o bien, en el castigo y la punición como respuesta automática. Ejemplo de ella son las políticas basadas en el control y la criminalización estudiantil propios de los discursos de la inseguridad en la escuela (Sibilia, 2009), la judicialización y criminalización de problemas que en origen son vinculares (Campelo, 2014), la patologización y la consecuente estigmatización y exclusión estudiantil (Untoiglich, 2013), la burocratización (respuestas sin escucha) y “justicia express” en su búsqueda de soluciones *sin proceso* (Brawer, Lerner 2018). Según Espósito (2005) el principal problema de la lógica inmunitaria es su carácter iatrogénico, es decir, su potencialidad de acrecentar el conflicto, dado que atenta contra la posibilidad de hacer lazo social.

Desde la perspectiva con la que aquí se investiga, se sostiene que la convivencia es, ante todo, un objeto de aprendizaje, que busca crear procesos de responsabilidad subjetiva y colectiva, donde el conflicto debe ser tomado en consideración y donde las transgresiones pueden ser pensadas desde una lógica de la reparación (Cranco, Lerner 2019). Ello supone un enfoque

relacional y crítico de los enfoques disciplinarios centrados en el individuo, que históricamente redundaron en prácticas excluyentes, que obturan el desarrollo de la responsabilidad subjetiva de los/as participantes. Ello implica pensar a la escuela como un espacio de participación, de diálogo, de reflexión y de construcción democrática. Y en este recorrido, cobra relevancia la reflexión sobre la práctica docente, en pos de asumir que la intervención pedagógica supone construir *entramados* (Cazden 2010) entre conceptos, elaboraciones, disposiciones normativas, modelos de intervención y situaciones-problema. En ese marco, el Instrumento de Reflexión que utilizamos tiene el potencial de operar como un dispositivo de problematización de la experiencia, en tanto herramienta útil en contexto de práctica, de descubrimiento y de crítica que el enfoque sociocultural del aprendizaje expansivo postula articulable con el protagonismo de los actores (Engestrom 2001). Schon (1992), planteó que los problemas de la práctica profesional son complejos, inestables, singulares, atravesados por conflictos y dilemas éticos. Tal es el caso de los problemas de convivencia, cuyo abordaje no es una aplicación mecánica a la práctica de algo que ya se conoce previamente desde la teoría, sino un desafío a la elaboración, a través de construcciones tentativas y de esfuerzo reflexivo.

Metodología:

Se trata de un estudio cualitativo, de tipo descriptivo, que parte de la administración de 60 Cuestionarios sobre Situaciones Problema de Violencias en Escuelas (Erausquin y cols. 2019) administrados a docentes durante 2021, 2022 y 2023 en escenarios de formación profesional, mediados por la autora de este trabajo. Particularmente, se desarrollaron procesos de escritura y reflexión con 35 docentes en cursos de postítulo docente en CABA y con 25 docentes en un Instituto de Formación Docente de PBA, en la materia “Análisis e Intervención en situaciones de convivencia escolar” (4to año) en la que cursan docentes en ejercicio. Respecto de los niveles educativos en los que se desempeñan, 12 trabajan en el nivel inicial, 20 en el nivel primario y 24 en el nivel secundario. Luego, dos trabajan en la modalidad de Educación Especial en CABA y 1 en un CENS.

Las respuestas fueron analizadas con la Matriz de Análisis Modelos Mentales de Intervención de la Práctica Docente sobre Problemas Situados en Contexto Educativo. Dimensiones, ejes e Indicadores (Erausquin, Zabaleta, 2014) que permitió construir el perfil representacional de cada relato respecto de cuatro dimensiones: 1) Problematización, 2) Intervención, 3) Herramientas y 4) Resultados. En cada dimensión, se despliegan ejes que configuran recorridos y tensiones identificados en el proceso de profesionalización educativa en nuestro contexto. En cada eje se distinguen cinco indicadores, que implican diferencias cualitativas entre modelos mentales, ordenadas en dirección a un enriquecimiento de la práctica, que no son uniformes para todos los ejes, ni están implicados en una jerarquía representacional genética, en el sentido fuerte (Wertsch, 1991). Los indicadores

se ordenan en categorías multidireccionales, tales como “de lo simple a lo complejo”, “de lo implícito a lo explícito” y “del realismo al perspectivismo”, (Rodrigo & Correa 1999) así como la historización del problema y de la actividad sobre el problema del sistema (Engeström, Brown, Engeström & Koinstinen, 1992), la especificidad psicoeducativa y la articulación interdisciplinaria, y la interagencialidad y co-construcción de decisiones (Engeström, et. al. 1997), planes y acciones, incluyendo las herramientas y el análisis de los resultados. Durante el procesamiento de datos, se estimó la frecuencia de cada indicador en el conjunto de la muestra, lo que permitió identificar características compartidas y elementos divergentes. El proceso de análisis incluyó también estrategias de análisis interpretativas, cuyo objetivo es describir aquello que los agentes del contexto escolar consideran como realidad, traducida en prácticas y acciones de naturaleza discursiva (Edwards 1996). En lo siguiente, por razones de espacio, **se comentan resultados en torno a las dimensiones I y II** a partir de los indicadores más frecuentes.

Presentación de resultados:

Sobre los problemas que enfocan, se destaca lo siguiente: De 12 relatos de docentes del nivel inicial, 7 retratan conflictos a partir de un/a niño/a con conductas problemáticas. Otros relatos en el nivel dan cuenta de disrupciones en el aula, violencia entre pares y una falsa acusación contra una docente. De los 20 relatos en el nivel primario, la mayoría narra situaciones de violencia entre pares, incluyendo allí situaciones de violencia esporádica (13 relatos), acoso escolar (3) y discriminación (1). Otros, discusión entre docentes (1), abuso sexual (1) y un alumno “conflictivo” (1). En secundaria, las situaciones narradas son más variadas. Se detalla, violencia esporádica entre pares (5), acoso escolar (2), transfobia (2), maltrato docente (1), “escraches” contra estudiantes con conductas sexuales abusivas (1), robo (1), consumo de marihuana (1), entre otros. Los dos relatos en la modalidad de Educación Especial tratan de problemas vinculares, y en el CENS *aclarar qué es*, el problema se sitúa a partir de un estudiante disruptivo. Más allá de la variedad de situaciones, los relatos suelen centrarse en la conflictividad que se da entre los sujetos estudiantiles, siendo éstos los principales objetos de preocupación.

Análisis multiaxial a partir de la Matriz de Análisis

Dimensión I: Situación/Problema de Convivencia Escolar: Sobre los niveles de **complejidad** de los problemas (**EJE 1**), 20 relatos presentan un problema complejo y multidimensional (ind. 1.3), y 28 relatos incluyen interrelación entre factores o dimensiones (ind. 1.4). Finalmente, 8 relatos incluyen, además, tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales (ind. 1.5). Lo que demuestra fortalezas en la visión y construcción del problema. Sobre los niveles de **explicitación** del problema (**EJE 2**), 13 relatos describen el problema sin explicarlo (ind. 2.2). En cambio, 23 relatos mencionan alguna inferencia más allá de los datos

(ind. 2.3). En 14 relatos se ofrece hipótesis sobre causas, factores o razones (ind. 2.4). Y en 9 relatos se ofrecen diversas combinaciones de factores en interrelación (ind. 2.5), lo que muestra que la mayoría realiza esfuerzos explicativos sobre el problema, más allá de lo aparente.

Sobre la **especificidad docente y su articulación con otras disciplinas (EJE 3)**, se observan fortalezas en la profesionalización docente: 13 relatos relatan problemas específicos de la práctica docente (ind. 3.2), 25 relatos relatan problemas específicos en su campo de conocimientos (ind. 3.3), 18 relatos incluyen, además, apertura a la intervención de otras disciplinas (ind. 3.4). Sobre la **historización y mención de antecedentes (EJE 4)** 20 relatos mencionan un solo antecedente del problema (ind. 4.2), 12 relatos mencionan diversos antecedentes del problema, sin interrelacionarlos (ind. 4.3) y 25 relatos mencionan antecedentes históricos relacionados entre sí (ind. 1.4). Los niveles de historización logrados son diversos.

Sobre las **relaciones de causalidad (EJE 5)** 26 relatos mostraron unidireccionalidad en la relación causa efecto (ind. 5.2), 16 relatos mostraron multidireccionalidad en la relación de factores causales y efecto/s (ind. 4.3), 14 relatos, relaciones causales multidireccionales en cadena (ind. 5.4). Si bien los resultados son variados, impresiona la cantidad significativa de relatos que atribuyen causas unidireccionales al problema, como, por ejemplo, el mal comportamiento de un alumno/a. Sobre el **perspectivismo** en la visión del problema (**EJE 6**) 15 relatos dan una sola perspectiva del problema, como si fuera la “realidad” (ind. 6.2); en 19 relatos la creencia o la duda de la única perspectiva se basa en un conocimiento científico de la disciplina pedagógico-didáctica, más allá del “sentido común” (ind. 6.3), en 18 relatos se denota perspectivismo en la descentración de una única perspectiva disciplinar, la pedagógico-didáctica (ind. 6.4). Es posible ubicar aquí un *nudo crítico o dificultad* en incluir perspectivas de análisis distintas a la propia. Sobre los niveles de **contextualización (EJE 7)**, En 18 relatos hay tendencia a la personalización del problema (ind. 7.2a), en 22 relatos se combinan factores subjetivos singulares e idiosincrásicos, con factores estructurales (ind. 7.3); en 11 relatos se combinan, además, tramas de conflictos intra e inter sistémicos (ind. 7.4). Muchos relatos han centrado el análisis en las conductas de sujeto en particular (por lo general un/a alumno/a), realizando señalamientos críticos al modo en que determinados agentes escolares particulares, como directivos/as u otros/as docentes, se han posicionado.

Situación ejemplar: (ind. 1.4; 2.3; 3.4; 4.2; 5.3; 6.3 y 7.4): “L. es un estudiante que hace un tiempo tiene conductas violentas para con sus compañeros de curso, (...) Las familias de los estudiantes que sufrieron agresiones por parte de L. en reiteradas ocasiones solicitaron reuniones con las maestras y directivos, recibiendo negativas (...) En clases de Educación Física L. ahorca a J. con una soga, impidiéndole respirar y dejándole la marca

en el cuello. (...) La profesora intervino separando a los estudiantes y llevando a ambos a Dirección. Allí, la secretaria llamó a la emergencia (...). La directora llamó a ambas familias (...) A los cuarenta minutos llegó la ambulancia con dos médicos que (...) le recomendaron a la mamá que lo lleve a una guardia. La directora, comenzó a incitar a la mamá de J. y a los médicos a que se retiren de la Institución para “llevarlo al hospital, por su bien”. La mamá de J., no contenta con la intención de la directora, pidió que llamen a la inspectora para que esté al tanto de la situación y que decida junto con la directora qué medida disciplinaria iban a tomar al respecto. El papá de L., llegó aproximadamente a la hora de lo sucedido, enojado por haberlo llamado en horario laboral (...). Lo pusieron al tanto de lo ocurrido (frente a los demás presentes) y se generó un nuevo conflicto con el padre ya que se puso a la defensiva al grito de “mi hijo no es un violento, no es un asesino”. Entre la directora, la inspectora y la secretaria intentaron calmar la situación (...) Al llegar la inspectora y ver las evasivas de la directora y sus intenciones de “hacer como si nada hubiese pasado”, le sugirió a la mamá de J. que vaya a hablar al Consejo Escolar y tome la decisión de suspender a L. (...) Hoy, me entere que L. se reincorporó el lunes al colegio como si nada de lo anteriormente relatado hubiese ocurrido. J. desde entonces, no quiere ir al colegio, y si asiste, lo retiran a las dos horas ya que tiene ataques de llanto diciendo que tiene miedo de estar en el aula con L.”

La situación parte de ubicar allí un alumno disruptivo/violento y si bien no problematiza la construcción de esas conductas, critica la falta de respuesta de la autoridad. En el mismo sentido, diversos relatos suelen expresar malestar docente con el tratamiento “burocrático” de los conflictos, que redundaría en la persistencia de una suerte de impunidad estudiantil en el ejercicio de la violencia.

A fin de reflejar aquí algunas divergencias, otros relatos, que parten de situaciones semejantes incluyen, además, variables contextuales, institucionales y pedagógicas. A modo de ejemplo, uno de los relatos, luego de narrar una situación de alta conflictividad estudiantil, agregó:

“La población de esa escuela es en su mayor parte proveniente de sectores de gran vulnerabilidad socio económica, con experiencias violentas al interior de los barrios (...) y con falta de acceso a redes de contención, asesoramiento y atención primaria. En la escuela existía en ese entonces un muy atinado Proyecto Escuela llamado “Las palabras: puentes que unen”, pero, no alcanzaba para dar respuestas (...). La razón por la cual se había pensado en trabajar oralidad en el PE respondía justamente a la falta de palabra que había frente a todos estos injustos y dolorosos sucesos que se daban casi a diario (...), para resolverlos a través del diálogo. Muchas veces para nosotros, maestras y maestros, también era impactante conocer las historias de la comunidad (...) sus maneras de vincularse, de

comunicarse, es decir, en su experiencia de vivir en un barrio altamente vulnerado. Esto generaba en la escuela mucha confusión sobre los métodos y las acciones a realizar, puesto que todas las situaciones de violencia estaban atravesadas de múltiples miradas sesgadas de acuerdo con lo que emocionalmente generaban en el personal docente: algunas se enojaban, otras empezaban guerras eternas con la conducción, otras ayudaban como podían (...) Otra cuestión que solíamos perder de vista era que frente a los conflictos que provenían “del exterior” (madres y padres generando entornos violentos, de desatención y abandono hacia sus hijos, por ejemplo), la escuela tenía un rol bastante desorganizado en cuanto a los procedimientos legales y los protocolos a implementar. Como resultado de esta falta de aplicación justa de los instrumentos correspondientes resurgían las vulneraciones de derechos a alumnos y alumnas ...”. (Ind. 1.5; 2.5; 3.4; 5.5; 6.4; 7.5).

Dimensión II: Intervención En 14 relatos **la decisión sobre la intervención (EJE 1)** está situada fuera del/a docente, en 18 relatos esa decisión está situada unilateralmente en el/la docente (ind 1.3), en 18 relatos, la decisión del docente fue teniendo en cuenta la opinión de otros agentes (ind 1.4) y en 12 relatos la decisión es construida conjuntamente con otros agentes (ind.1.5). A diferencia de indagaciones previas, si bien persisten situaciones en las que el/la docente queda excluido de las decisiones, se observan mayores niveles de interagencialidad (Engeström, et. al 1997) en este eje. Sobre la **complejidad en las acciones (EJE 2)** 12 relatos indican una sola acción (ind 2.2), 24 relatos indican acciones puntuales sin articulación entre sí. 16 relatos, indican acciones articuladas, que contemplan dimensiones (ind 2.4) y 8 relatos indican acciones multidimensionales articuladas (ind 2.5). Aun en la diversidad de respuestas, persisten dificultades a la hora de construir *un proceso* de intervención sostenido en el tiempo. Sobre la **variedad de agentes en la intervención (EJE 3)** 9 relatos muestran la actuación de un solo agente con exclusión del/la docente (ind 3.2). En 14 relatos hay actuación de un solo agente: el/la docente (ind 3.3). En 27 relatos hay actuación del/la docente y de otros/as agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención (ind 1.4) y en 10 relatos sí hay construcción conjunta del problema y de la intervención (ind 3.5). Considerando nuevamente la variedad de respuestas y desafíos, se observan **fortalezas** en las acciones de consulta y/o construcción conjunta, que refuerzan la idea de que los/as docentes muestran potencial de construir interagencialidad (Engeström, et. Al. 1997) en la intervención. Sobre los **objetivos de la intervención (EJE 4)** 8 relatos enuncian confusamente objetivos (ind 4.2). En 33 relatos las acciones están dirigidas a un objetivo único (ind.4.3). En 18 relatos hay diferentes objetivos articulados antes de la intervención (ind 4.4). En sintonía, sobre **los destinatarios de la intervención (EJE 5)**, en 31 relatos, hay acciones sobre sujetos individuales, o grupos exclusivamente (ind. 5.2). En 17 relatos hay acciones

sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, (ind. 7.3); y sólo en 9 relatos estos están simultáneamente considerados y articulados (ind. 5.4). Esto se condice con el hecho de que las acciones suelen estar dirigidas hacia un sujeto estudiantil o un vínculo particular entre pares estudiantiles, con el objetivo único de que cese o se supere el conflicto, ya sea a partir de corregir conductas y/o reparar daños sufridos.

Sobre la **acción indagatoria y/o de ayuda a los actores (EJE 6)**, en 14 relatos se enuncia acción indagatoria y de ayuda con indiferenciación entre ambas (ind 6.2). En 10 relatos se enuncia indagación sin ayuda o bien, ayuda sin indagación (ind 6.3). 28 relatos enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas (ind 6.4). Sobre la **pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol docente (EJE 7)**, en 9 relatos, la intervención es pertinente con respecto al problema, sin especificidad del rol docente. En 22 relatos la intervención es pertinente y se realiza desde la especificidad del rol docente (ind 7.3). En 17 relatos, además, la intervención posee alguna referencia al marco teórico o/y a modelos de trabajo (ind 7.4) y en 8 relatos, la intervención es contrastada y articulada con agentes de otras disciplinas diferentes (ind 7.5). Finalmente, sobre la **valoración y distancia del relator con el agente y la intervención (EJE 8)**, en 45 relatos hay implicación del relator con respecto a la actuación del Profesor, con distancia y objetividad en la apreciación (ind 8.4) y en otros 5 se incluyen, además, dilemas éticos (ind.8 5). Estos últimos indicadores revelan **fortalezas significativas en la intervención** que, a pesar de los desafíos en el análisis de los problemas, y en la unicidad de los objetivos (centrados en individuos o grupos), revelan reservas importantes, demostrando que su rol no sólo es activo, sino también implicado y potencialmente transformador. A su vez, las acciones se dan en contextos particulares que son criticados/as por los/as docentes, que enuncian y denuncian fallas u omisiones de las autoridades. El siguiente recorte, ante una escena de violencia entre pares, con desborde docente, es ejemplar:

“...la docente había pedido que una de las maestras auxiliares de la institución quede fija durante toda la jornada y sea su compañera pedagógica ya que el grupo necesitaba de dos docentes. Asimismo, se fue trabajando la ESI más frecuentemente en el equipo docente, poniendo en juego las normas y pautas de convivencia de la sala, las acciones que se pueden realizar en el Jardín y las que no. Asimismo, se realizaron informes para que el Equipo de Orientación Escolar intervenga, debido a que la docente consideraba que era necesario para ellos/as y sus familias una orientación externa (...). Pero desde el equipo de conducción se negó que esos informes lleguen al EOE porque consideraban que no era necesario para esos niños/as, sino que lo fundamental era que la docente tenga “manejo de grupo” y ponga límites claros”. (ind. 1.4; 2.3; 3.4; 4.3; 5.3; 6.4; 7.3; 8.4).

Reflexiones y discusiones:

Estas voces docentes exigen intervención y mayor respuesta institucional. A su vez, muestran que entre docentes logran trabajar haciendo tramas, y articulan en muchos casos, propuestas pedagógicas para el tratamiento de problemas. Pero algo parece fallar en la construcción de legalidades (Bleichmar 2008) compartidas y en la construcción de acuerdos institucionales, lo que parece redundar en la exigencia, en algunos relatos, de respuestas punitivas ante un régimen que pareciera actuar con indiferencia y respuestas burocráticas. 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 explícita), para que el sujeto pueda hacer lazo con ella y con los/as otros/as para promover la convivencia. Sin embargo, estas funciones no pueden verse al margen de las profundas contradicciones que atraviesa el proyecto escolar moderno (Castoriadis, 1998) que resulta en un agotamiento del régimen disciplinario tradicional. En ese marco, los nuevos enfoques en convivencia escolar (como el plasmado en la ley 26.892), que ponen el acento en la creación de oportunidades de aprendizaje a partir del conflicto, aun no parecen estar del todo consolidados en las escuelas. 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 y apostando a la posibilidad de generar acciones articuladas, significativas y consensuadas en la comunidad escolar. Ello 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 (Frigerio 2004); ya que 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- Bleichmar, S. (2008). La construcción de las legalidades como principio educativo. En *Cátedra Abierta: del Observatorio Argentino de violencia en las escuelas*. Ministerio de Educación, Buenos Aires. - Brawer, M; Lerner, M. (2014): Violencia: Cómo construir autoridad para una escuela inclusiva. (Fragmentos seleccionados). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Brawer, M. y Lerner, M. (2018). Qué hace la escuela ante el reclamo de las pibas. Revista Anfibia. S/N fecha 16 de agosto de 2018. Recuperado de: <http://revistaanfibia.com/ensayo/escuela-ante-el-reclamo-de-las-pibas/>
- Campelo, A. (2014). Bullying y criminalización de la infancia. Como intervenir desde un enfoque de derechos. Buenos Aires. Noveduc.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- 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
- Cole, M., Engestrom, Y. (1993). Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. In Salomon G. (Comp) Cogniciones distribuidas, Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cranco, M., Lerner, M. (2019). La lógica de la reparación. Publicado en Memorias del XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología (Psicología Educativa y Orientación Vocacional Tomo 3). Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Pág. 64-67.
- Dome, C. (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.
- 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. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. En *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y., Brown, K., Christopher, L.C. & Gregory, J. (1997). "Coordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work". En ISBN 978-950-34-1684-6 Enseñada, Septiembre de 2018 | 496 Cole; Engeström & Vasquez (comps.) Mind, culture and Activity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Brown, K., Engeström, R. & Koinstinen, K. (1992). Olvido organizacional. Perspectiva de la teoría de la actividad. En Middleton. E. y Edwards, E. (comps). *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido* (pp. 157-186). Buenos aires. Paidós.
- Erausquin, C., Andrades-Moya, J. I., Corvera, G., Dome, C., Galiñanes Arias, A., Hernández-Ortiz, S. S., Lira González, J. C., Mazú, A., Quintana Avello, I., Quiñones Peña, J. P., Sánchez, J. M., Salas, G., Scholten, H., Villamar Bañuelos, A. y Villanueva Badillo, F. J. (2019). ¿Construir con-vivencias en escuelas para transformar violencias? Argentina-Chile México: caja de herramientas de 15 investigadores latinoamericanos (edición digital 2.09). CABA: PsiDispa.
- Espósito, R. (2005). Inmunitas. Protección y negación de la vida. Buenos Aires. Amorrortu.
- Frigerio, G. (2004). Bosquejos conceptuales sobre las instituciones. In Elichiry N. Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional. 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.
- Noel, G. (2006). "Una aproximación etnográfica a la cotidianeidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares". En: *Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas*. Pag 39-50. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000185.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación (2021). *Que la distancia no nos impida estar cerca. Nuevos modos de habitar y hacer escuelas*. Documento de trabajo. Equipo de producción del material: Campeño, A; Dome, C; Caffa, L. Meyer, S; Ballestrini, F; Luchansky, A y Blanco, M. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/157109/que-la-distancia-no-nos-impida-estar-cerca-nuevos-modos-de-h>
- Rodrigo, M.J., & Correa, N. (1999). *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*. E J.I. Pozo y C. Monereo (Coord). *El aprendizaje estratégico* (pp. 75-86). Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona.
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o Paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Untoiglich, G. y otros (2013). "La maquinaria medicalizadora y patologizadora en la infancia" y "Una escuela que aloje la diversidad" en: *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en clínica y educación*. Colección Conjunciones. Ediciones Noveduc.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid. Visor.
- Vygotsky, L. (1994). *The problem of the environment*. En R. Van der Veer y J. Valsiner (eds.) *The "Vygotsky Reader"* (pp.355-370). London: Blackwell Publisher.

Marco normativo:

- Ley Nacional 26.892 "Promoción de la Convivencia Escolar y el Abordaje de las Situaciones de Conflictividad Social en las Instituciones Educativas".
- Res CFE 239/14.
- Ley CABA 223/99 "Creación del Sistema Escolar de Convivencia".