

ABORDAJE DE LA CONFLICTIVIDAD Y LA VIOLENCIA EN ESCUELAS. ANÁLISIS DE PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE PROBLEMAS E INTERVENCIONES

ADDRESSING CONFLICT AND VIOLENCE IN SCHOOLS. ANALYSIS OF TEACHERS' PERSPECTIVES ON PROBLEMS AND INTERVENTIONS

Dome, Carolina; Erausquin, Cristina ¹

RESUMEN

La investigación desarrollada 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 Mg. Cristina Erausquin. En este artículo se analizan relatos sobre problemas e intervenciones en materia de convivencia escolar, producidos por 60 docentes en respuesta a Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de la Práctica, (Erausquin, cols. 2019), administrados en contextos de formación y capacitación. Los relatos se analizaron con la Matriz de Análisis de Modelos Mentales de Intervención de la Práctica Docente sobre Problemas Situados en Contexto Educativo. Dimensiones, ejes e Indicadores (Erausquin, Zabaleta, 2014). Establecer frecuencias permitió identificar características compartidas y hallar divergencias. Se observan problemas complejos, con implicación profesional, apropiación de herramientas, apertura e intervenciones interagenciales (Engeström 1997). Se advierten desafíos en la delimitación de objetivos y destinatarios/as de las intervenciones, conflictos institucionales y tensiones con autoridades que dificultan la construcción de acuerdos.

Palabras clave:

Convivencia escolar, Intervenciones, Interagencialidad, Desafíos.

ABSTRACT

The research developed is part of the UBACYT project “Participatory appropriation of knowledge, experiences and psycho-socio-educational tools in inter-agency activity frameworks. Facing inclusion challenges with subjects of law in contexts crossed by inequalities and diversities” (2020-2023); directed by Mg. Cristina Erausquin. This article analyzes stories about problems and interventions in school coexistence, produced by 60 teachers in response to Questionnaires on Problem Situations of Practice, (Erausquin, cols. 2019), administered in training and capacity building contexts. The stories were analyzed with the Analysis Matrix of Mental Models of Intervention of Teaching Practice on Problems Situated in an Educational Context. Dimensions, axes and Indicators (Erausquin, Zabaleta, 2014). Establishing frequencies allowed us to identify shared characteristics and find divergences. Complex problems are observed, with professional involvement, appropriation of tools, openness and interagency interventions (Engeström 1997). Challenges are noted in the delimitation of objectives and recipients of interventions, institutional conflicts and tensions with authorities that hinder the construction of agreements.

Keywords:

School coexistence, Interventions, Interagency, Challenges.

¹Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología, Instituto de Investigaciones.
Email carolinabdome@gmail.com, erausquinc@gmail.com

1. LA INVESTIGACIÓN

Una serie de investigaciones sobre conflictividad y violencia en las instituciones educativas, realizadas hasta el año 2015 por el Observatorio Argentino de Violencias en Escuelas, identificaba como problema a las “microviolencias” e “incivildades”, en tanto formas tenues de manifestación. Hoy luego de una década, y sin que se hayan vuelto a desarrollar investigaciones sistemáticas y centralizadas por parte del Estado en la temática, diversos agentes escolares perciben que las escenas revisten mayor gravedad. Al respecto, una línea de investigación sobre violencia y convivencia en escuelas, desarrollada en proyectos UBA-CyT desde hace más de una década (Erausquin y cols. 2019), permite advertir que la preocupación docente por la disruptividad y la violencia en la escuela ha ido en aumento: las situaciones identificadas por docentes y otros agentes escolares en el AMBA rebasan ampliamente los problemas de convivencia. A modo de ejemplo, relatan situaciones de desborde y violencia por parte de niños/as que irrumpen en el aula, escenas de hostigamiento severo entre pares por motivos de género, nacionalidad y discapacidad, discriminación institucional contra estudiantes transgénero, entre otras situaciones que se entranan con escenarios de vulneración de derechos. Si bien ya desde el año 2008 Silvia Bleichmar advertía que las nuevas formas de violencia no responden a las “formas infantiles” comúnmente conocidas en las escuelas, la problemática parece haberse agravado luego de la pandemia Covid 2019.

En ese marco, el presente trabajo se propone indagar qué es lo que diversos agentes escolares identifican como problema de violencia en sus contextos de práctica, qué recursos y estructuras de apoyo disponen para el desarrollo de sus intervenciones y qué resultados o efectos le atribuyen a las mismas. La investigación 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, y permitió arribar a resultados sobre problematizaciones e intervenciones de 60 docentes de escuelas públicas de CABA y Provincia de Buenos Aires. Con el acuerdo de ellos/as, se les administraron Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Convivencia Escolar (Erausquin, cols. 2019), en el marco de situaciones dialógicas, desplegadas en contextos de formación docente y mediadas por una de las autoras de este trabajo. En los cuestionarios los y las docentes produjeron relatos extensos sobre una situación-problema de su práctica profesional, en respuesta a diversos ítems de indagación entre los que se incluyeron: los antecedentes del problema, las características del contexto y de la situación, dónde están localizados los conflictos, y 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, aplicando la Matriz de Análisis de 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, así como los desafíos que se plantean a la profesionalización docente, ante la diversidad de conflictos y manifestaciones de violencia en el escenario escolar.

2. CONTEXTO EPISTÉMICO

a) La convivencia escolar como objeto multidisciplinar

Desde el marco normativo, la convivencia escolar es concebida como el resultado de la calidad de las interacciones en las instituciones, la autoridad pedagógica y la participación estudiantil (Ley 223/99 y Ley 26.892). Hace más de dos décadas, una serie de debates y luchas en el campo educativo comenzaron a producir nuevos contenidos y concepciones en materia de convivencia escolar, impactando en leyes y normas que se inscribieron en nuevos paradigmas sobre las infancias. En la Ciudad de Buenos Aires, la Ley 223/99 impulsó una mayor participación de los y las estudiantes en la construcción y administración de las normas escolares, instituyendo diferentes espacios colectivos de resolución de conflictos. 15 años más tarde, la Ley 26.892 (2013) retomó las resoluciones 93/09 y 239/14 del Consejo Federal de Educación, y estableció un marco para la promoción, la intervención institucional y la investigación sobre la convivencia en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional. En su artículo 4, menciona la conformación de órganos e instancias de participación, diálogo y consulta de carácter permanente, que resulten adecuados a la edad y madurez de los estudiantes. Ello dio lugar a la creación de los Consejos Escolares de Convivencia en las escuelas de nivel medio, de los Consejos de Aula, “Rondas de Convivencia” y otros dispositivos para los niveles primario e inicial. Asimismo, propuso el reemplazo del régimen de amonestaciones por un sistema de sanciones formativas que buscan crear procesos de aprendizaje. En sí, se trata de un proceso de reconfiguración (o al menos, según los escenarios, de puesta en tensión) de los regímenes de disciplina en las escuelas, tradicionalmente basados en una lógica de control (Dussel, 2005) con características discrecionales y verticalistas (Fridman, 2016), hacia una concepción más amplia que pondera el diálogo y la resolución democrática de conflictos.

Desde las ciencias de la educación, los enfoques socio-educativos (Di Leo & Arias, 2022; Kaplan, 2020, 2009; Dussel, 2006) han analizado variables culturales, sociales y relacionales de la conflictividad y de la violencia en las escuelas, considerando el vínculo con la institucionalidad

escolar. En ese marco, diversos estudios han puesto foco en el análisis del régimen disciplinario y el rol de la autoridad pedagógica (Kantor, 2000; Batallán 2003; Gallo, 2009) y en el desarrollo de proyectos de intervención (Ávalos, 2003, Blaya 2010; Colombo 2011), que sin duda han impactado en debates y elaboraciones en el campo educativo, cuyo sentido recogen las leyes y resoluciones de estas últimas décadas.

Desde enfoques psicoeducativos nutridos por la teoría psicoanalítica (Frigerio, 2004, Bleichmar 2008), se estructuraron bases explicativas situadas en procesos tales como la construcción de legalidades compartidas, la constitución de sujetos éticos y el lazo social.

La presente línea de investigación retomó esos aportes (Dome 2023) a la par que desarrolló lecturas desde la perspectiva sociohistórico-cultural, asumiendo que 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 entran 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 con las normas que regulan las relaciones entre los mismos. A su vez, hay una división de tareas, responsabilidades y poderes en la base de todo sistema de actividad. Se puede pensar a las escuelas como sistemas de actividad interconectados (aula-dirección-equipos de orientación) en los 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 ahistoricidad 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.

b) El rol del conflicto en la experiencia escolar: El recorte del problema asume al desencuentro y al conflicto entre las personas y con la institucionalidad escolar, como inherentes a la convivencia escolar. Imaginar una convivencia conflictiva, sin interdicción y sin resistencias, es negar la artificialidad del aprendizaje escolar y el carácter obligatorio, impuesto, de la enseñanza. Según Noel (2009) tal negación, contradictoriamente redundaría en un aumento

de los niveles de conflictividad. Por eso importa cuestionar la lógica inmunitaria (Espósito 2005), defensiva, basada en la prevención y el control excesivos, o bien en el castigo y la punición como respuesta automática, en tanto ideas contrarias a la de un abordaje democrático de los conflictos. Ejemplos de esa lógica inmunitaria son las políticas basadas en la criminalización estudiantil de los discursos de la inseguridad en la escuela (Sibilia, 2009), la judicialización de los problemas vinculares (Campelo, 2014), la patologización de las infancias (Untoiglich, 2013), y/o la búsqueda de soluciones automáticas. Según Espósito (2005), el problema de la lógica inmunitaria es su carácter iatrogénico, su potencialidad de acrecentar el conflicto, al atentar contra el lazo social.

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. 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.

3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN CONTEXTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

El presente estudio es cualitativo, de tipo descriptivo, y toma como punto de partida la administración de 60 Cuestionarios sobre Situaciones Problema de Violencias en Escuelas (Erausquin y cols. 2019) a docentes durante 2021, 2022 y 2023 en escenarios de formación profesional. 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), que cursan docentes en ejercicio y en la cual una de las autoras se desempeña como profesora a cargo. Respecto de los niveles educativos en los que se desempeña cada docente, 12 trabajan en el nivel inicial, 20 en el nivel primario y 24 en el nivel secundario, dos trabajan en la modalidad de Educación Especial en CABA y 1 en un CENS (centro educativo de nivel secundario).

Sus respuestas fueron analizadas con la Matriz de Análisis de Modelos Mentales de Intervención de la Práctica Docente sobre Problemas Situados en Contexto Educativo (Erausquin, Zabaleta, 2014). Sus dimensiones son: I Situación-problema, II Intervención, III Herramientas, IV Resultados.

Cuadro 1: Síntesis de la Matriz de Análisis Modelos Mentales de Intervención de la Práctica Docente sobre Problemas Situados en Contexto Educativo

Dimensión 1 – Situación Problema

De lo simple a lo complejo
 De la descripción a la explicación.
 De la inespecificidad a la especificidad
 Historización y mención de antecedentes históricos
 Relaciones de causalidad
 Del realismo al perspectivismo en la descripción del problema
 Del Individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad

Dimensión 2 – Intervención Profesional

Quién/es deciden la intervención
 De lo simple a lo complejo en las acciones
 Un agente o varios en la intervención
 Objetivos de la Intervención
 Acciones sobre sujetos, relaciones, tramas o dispositivos
 Acción indagatoria y/o de ayuda en la resolución de los problemas
 Pertinencia de la Intervención
 Valoración y distancia del relator

Dimensión 3 – Herramientas

Unicidad o multiplicidad de la/s herramienta/s
 Carácter genérico o específico de las herramientas

Dimensión 4 – Resultados

Resultados y atribución unívoca o múltiple.
 Consistencia de resultados y atribución.

En cada Dimensión se despliegan Ejes que configuran recorridos y tensiones identificados por esta línea de investigación acerca de la profesionalización docente en nuestro contexto. En cada Eje, la matriz posee cinco Indicadores que se ordenan en dirección a mayores fortalezas en la profesionalización educativa, tales como “de lo simple a lo complejo”, “de lo implícito a lo explícito” y “del realismo al perspectivismo”, (Rodrigo & Correa 1999) la historización del problema (Engeström, Brown, Engeström & Koinstinen, 1992), la especificidad psicoeducativa, la articulación interdisciplinaria, la interagencialidad y la co-construcción de decisiones (Engeström, et. al. 1997). Durante el procesamiento de datos, se estimó la frecuencia de cada indicador, lo que permitió identificar características compartidas y divergencias. El proceso de análisis incluyó también estrategias de análisis interpretativas (Edwards 1996).

4. ANÁLISIS MULTIAXIAL DE RESULTADOS

Sobre las situaciones que los y las docentes enfocan como “problemas”, se descubre 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 dan cuenta de disrupciones en el aula y violencia entre pares. De los 20 relatos en el nivel primario, la mayoría narra situaciones de violencia entre pares, incluyendo violencia esporádica (13 relatos) y acoso escolar (4). En el nivel secundario, las situaciones narradas son variadas. Se detalla, violencia esporádica entre pares (5), acoso escolar (2), transfobia (2), maltrato docente (1), “escraches” (1), robo (1), consumo de marihuana (1), entre otros. Los dos relatos en Educación Especial tratan de problemas vinculares, y en el CENS, el problema se sitúa a partir de un estudiante disruptivo. Más allá de su variedad, los relatos suelen centrarse en conflictos entre estudiantes, siendo éstos los principales objetos de preocupación.

Dimensión I: Situación/Problema de Convivencia Escolar:

Sobre los niveles de **complejidad** de los problemas (**EJE 1**), se identifican fortalezas: 20 relatos presentan un problema complejo y multidimensional (indicador 1.3) y 28 relatos incluyen, además, interrelación entre factores o dimensiones (ind. 1.4). Finalmente, 8 relatos incluyen, tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales (ind. 1.5). 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 (ind. 2.3), 14 relatos hipotetizan posibles causas del problema (ind. 2.4) y 9 relatos ofrecen diversos factores en interrelación (ind. 2.5).

Sobre la **especificidad docente y su articulación con otras disciplinas** (**EJE 3**), se observan nuevas fortalezas: 13 relatos relatan problemas específicos de la práctica docente (ind. 3.2), 25 relatos relatan problemas específicos del campo de conocimientos (ind. 3.3), 18 relatos incluyen 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, sin interrelacionarlos (ind. 4.3) y 25 relatos mencionan antecedentes históricos relacionados (ind 1.4). Los niveles de historización, en sí, son heterogéneos.

Sobre las **relaciones de causalidad** (**EJE 5**) 26 relatos mostraron unidireccionalidad en la relación causa efecto (Ind 5.2). 16 relatos, multidireccionalidad en la relación de factores causales y efecto/s (ind 4.3). 14 relatos, relaciones causales multidireccionales en cadena (ind 5.4). Al respecto impresiona la cantidad de relatos que atribuyen causas únicas 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). Sólo en 18 relatos se denota perspectivismo en la descentración de una única perspectiva (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 centran el análisis en un sujeto individual (por lo general un/a alumno/a), realizando señalamientos críticos sobre cómo otros agentes escolares (directivos/as, docentes, etc.) se han posicionado.

Situación ejemplar: “L. Es un estudiante que hace un tiempo tiene conductas violentas (...) Las familias en reiteradas ocasiones solicitaron reuniones con las maestras y directivos, recibiendo negativas (...) En clases de Educación Física L. ahorcó 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 (...) La directora, comenzó a incitar a la mamá de J. y a los médicos a que se retiraran 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 (...) 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 tomó la decisión de suspender a L. (...) Hoy, me enteré que L. se reincorporó el lunes al colegio como si nada 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.” (Ind.1.4; 2.3; 3.4; 4.2; 5.3; 6.3 y 7.4): El relato se sitúa primero en un “alumno violento” y si bien no problematiza la construcción de esas conductas, critica la falta de respuestas por parte de la dirección. En el mismo sentido, diversos relatos expresan malestar con esta suerte de “negación” de los problemas, que redundaría en impunidad ante el ejercicio de la violencia. En sentido semejante, una docente del nivel primario, luego de describir una serie de conductas muy disruptivas por parte de una niña relató:

“Situaciones como la relatada pasan diariamente, y las intervenciones siempre son las mismas (...) siempre la termina apartando del grupo, ya sea para hablar a solas, llamando a una celadora para que se la lleve un rato” o pretender que se quede “en un rincón” reflexionando sobre lo que hace. Pero nadie hace nada, la niña hace lo que quiere.” (Ind.1.3; 2.3; 3.4; 4.2; 5.3; 6.3 y 7.3).

En otro orden de ideas, y a fin de reflejar aquí **divergencias**, otros relatos parten de problemas semejantes, pero incluyen, en cambio, variables contextuales, institucionales y pedagógicas en el recorte de la “situación-problema”. Por ejemplo, un relato, 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 socioeconómica, 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” (...). La razón por la cual se había pensado en trabajar la oralidad en el PE era justamente la falta de palabra que había frente a todos estos injustos y dolorosos sucesos que se daban casi a diario (...). Muchas veces para nosotros, maestras y maestros, también era impactante conocer las historias de la comunidad (...) sus maneras de vincularse, de comunicarse, es decir, 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 por 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 (...) Ante los conflictos que provenían “del exterior” (...), 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” (Ind. 1.5; 2.5; 3.4; 5.5; 6.4; 7.5).

Relatos como éste no son los predominantes en la muestra, pero entre 14 y 24 relatos -según los ejes- logran reunir indicadores tendientes hacia la complejidad, el perspectivismo y la explicitación. Y ello a partir de su implicación en un sistema de relaciones que hace posible la visibilización de múltiples variables, dimensiones e interacciones, incluyendo el rol de la escuela y sus dispositivos pedagógicos, más allá de la acción de determinados agentes escolares particulares. Se infiere allí la construcción de unidades de análisis (Baquero, 2002) que dan cuenta del contexto y de la complejidad de las situaciones educativas.

Dimensión II: Intervención docente/profesional: 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). Al respecto, 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). En líneas generales se observan **fortalezas** en las acciones de consulta y/o construcción conjunta, con potencial de construir interaccionalidad (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 se dirigen 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 éstos están simultáneamente considerados y articulados (ind. 5.4). Ello 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 reflexionar sobre ellas.

Sobre la **acción indagatoria y/o de ayuda a los actores (EJE 6)**, en 14 relatos se enuncia acción indagatoria y de ayuda, pero indiferenciadas entre sí (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 ayuda 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 (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, revelan 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. Al respecto, el siguiente recorte, ante una escena de violencia entre pares, con desborde docente, es ejemplar de lo expuesto:

"...se fue trabajando la ESI más frecuente, 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 sobre algunos/as de los/as niños/as para que Equipo de Orientación Escolar interviniera, debido a que la docente consideraba que era necesario para ellos/as y sus familias una orientación externa. Su objetivo era que los/as niños/as transiten lo que le resta del nivel inicial de una forma amorosa, acompañados y donde puedan poner aquello que sienten en palabras y no golpes. Pero desde el equipo de conducción se negó que esos informes llegaran al EOE porque consideraron que no era necesario, sino que lo fundamental era que la docente tuviera "manejo de grupo" y pusiera límites claros (...) Posteriormente a este suceso desde dirección se decidió que 3 días a la semana la sala fuera acompañada por la MAPI (Maestra de Apoyo Pedagógico Integral) de la Escuela Integral del distrito. Aquí el objetivo era que la docente fuera ayudada y acompañada, que los/as niños/as pudieran desplegar y potenciar sus habilidades (...) Por otro lado, después de la intervención de las familias con la supervisión escolar, se estableció que la sala debía contar con una docente auxiliar y alguien del equipo de conducción de forma permanente hasta que terminara el ciclo lectivo. (...) la convivencia que fue mejorando a medida que se realizaron cambios en la cotidianeidad de la sala, en las formas de presentar las propuestas pedagógicas, la manera de agrupar y contener a los/as niños/as, entre otras" (ind. 1.4; 2.3; 3.4; 4.3; 5.3; 6.4; 7.3; 8.4).

Dimensión III Herramientas utilizadas: Sobre la **unicidad o multiplicidad de herramientas (Eje I)**, los resultados no son uniformes ni muestran una tendencia clara: en 9 relatos se menciona una herramienta vinculada a una sola dimensión del problema (ind. 1.2), en 24 relatos se mencionan varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema (ind. 1.3.a) y en 19 relatos se mencionan varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema (ind 1.4). Finalmente, en 6 relatos se mencionan múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con articulación entre sí y ponderación relativa al contexto (ind. 1.5).

Sobre el carácter genérico o específico de las herramientas (Eje II): En 17 relatos se mencionan herramienta/s específicas del rol docente, como la confección de un acta o una sanción, pero sin referirlas a posibles modelos de trabajo o especificidad en la disciplina pedagógica o didáctica (ind 2.2). En 19 relatos, las herramientas son específicas del rol docente y se vinculan a los modelos de trabajo o poseen especificidad pedagógica-didáctica (ind 2.3). En 16 relatos las herramientas reúnen esas cualidades y además, incluyen alguna referencia o fundamentación teórica de su uso (ind 2.4). Finalmente, en 4 relatos las herramientas son consistentes con el marco teórico, modelos

de trabajo y competencias específicas docentes en el nivel educativo correspondiente (Ind. 2.5).

Una situación ejemplar es la siguiente, donde existe una variedad de herramientas específicas del trabajo escolar, contemplando una sola dimensión del problema: un estudiante “violento/conflictivo”:

“Las herramientas fueron: Espacios de intercambio entre tutora, psicóloga, directora y docente ESI para conversar lo sucedido, entrevistas a estudiantes, incluyendo a V (estudiante “conflictivo”), entrevista con su familia, reunión con la psicóloga y maestra de apoyo de V, a quién luego se le ofrecieron tutorías” (ind. 1.3 y 2.3).

Dimensión IV: Resultados y atribución de causas de éxito o fracaso: Sobre los resultados y su atribución unívoca o múltiple (Eje I), 9 relatos se mencionan resultados sin atribución (ind.1.2 a). En 16 relatos se mencionan resultado/s con atribución unívoca del mismo (la atribución suele recaer en una competencia o incompetencia de un agente particular). En 28 relatos se mencionan resultados con atribución a por lo menos dos condiciones, no solo a la acción de un agente sino también a condiciones interpersonales o del contexto (ind 1.4). Finalmente, en 4 relatos se mencionan resultado/s con atribución múltiple, ponderada y articulada en función del contexto (ind 1.5). **Sobre la consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención (Eje II),** en 4 relatos los resultados no tienen consistencia con el problema ni con la intervención. En 8 relatos se mencionan resultados y su atribución no tiene consistencia con el problema ni con la intervención (ind 2.2a). En 19 relatos los resultados y su atribución, son consistentes con el problema y con la intervención (ind. 2.3.a). En 24 relatos los resultados y su atribución, son consistentes y ponderados con sentido de realidad (ind 2.4). Finalmente 5 relatos analizan resultados y atribución, ponderándolos consistentemente con relación al tiempo, al contexto y a los actores (ind. 2.5).

A modo de ejemplo, una de las docentes relató:

“Creo que lo más importante para la resolución de conflictos es crear espacios de diálogo y reflexión donde no se busquen culpables sí no tratar de crear espacios donde premie el respeto, aceptar las diferencias, y lograr una buena Calidad Educativa. Lograr una reconciliación de las partes y transmitir qué normas son importantes respetar para mejorar la convivencia escolar.” (ind. 1.3 y 2.3).

REFLEXIONES Y DISCUSIONES

Una serie de trabajos previos (Dome, 2023), identificaba que en la gran mayoría de relatos se destacaba la “soledad” en el rol docente, la falta de apoyo institucional y las dificultades en la colaboración entre pares. A diferencia, el análisis actual muestra que entre docentes y otros equipos, logran trabajar juntos haciendo tramas, y articulan en muchos casos propuestas pedagógicas para el tratamiento de problemas. Es decir, que es posible identificar la interconsulta y co-construcción de problemas entre equipos de trabajo en tramas relacionales para la creación de inter-

venciones, posibilitando interacciones inter-sistémicas al interior de la escuela –EOE, aula, tutorías– y con agencias del contexto extraescolar. En ese marco, la inclusión por parte de los y las agentes de nuevas miradas sobre situaciones de violencia y la posibilidad de *trabajar en los nudos* (Engeström, 1987, 2001) para resolverlas, constituye una fortaleza en su profesionalización educativa. Asimismo, se identifican fortalezas en la especificidad profesional y la disponibilidad de herramientas para la intervención. Sin embargo, en la mayoría de los casos, se observa un abordaje individual del conflicto (o de relaciones puntuales) a través de dispositivos “auxiliadores”, sin que se mencionen estrategias de trabajo colectivo e institucional, como los Consejos Escolares de Convivencia o los Consejos de Aula, presentes en la normativa.

A la par, estas voces docentes exigen mayor respuesta institucional, identificándose dificultades de articulación con la dirección y otras autoridades educativas, tensiones que parecen obstaculizar la construcción de acuerdos institucionales. En algunos casos, los/as agentes denuncian la negación institucional del problema, poniendo en evidencia fallas en la construcción de legalidades compartidas (Bleichmar 2008) compartidas, lo que redundaría en la exigencia de respuestas punitivas en un régimen institucional que pareciera actuar con indiferencia y respuestas burocráticas. En ese marco, se observa aun como desafío en las escuelas, la constitución de los consejos de convivencia (o su puesta en funcionamiento allí donde están constituidos), la puesta al día de acuerdos y la creación de espacios para la gestión cotidiana y democrática de la convivencia escolar. En ese marco, los nuevos enfoques en convivencia escolar (como el plasmado en la ley 26.892), aun no parecen estar del todo articulados ni consolidados en la mayoría de estas escuelas.

Finalmente, cabe destacar que se observan fortalezas en la reflexión posterior que los/as docentes realizaron sobre 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 tienen 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”

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 la participación estudiantil y la creación de propuestas democratizantes, y enfrentar así a las profecías de fracaso (Frigerio 2004). Esto implica incluir las dimensiones éticas

y políticas de tomar partido ante la injusticia y la violencia, y sostener a los/as estudiantes a partir de un trabajo de *filialción simbólica* que los habilite como herederos/as (y por qué no, transformadores) de una cultura.

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.
- Avalos, B. (2003). Prevención de la violencia en escuelas de América del Sur. Catastro de programas y proyectos. Santiago: PREAL.
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 19, septiembre-diciembre. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México. 679-704.
- Blaya, C. (2010). Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas. En A Furlán, M. Pasillas-Valdez T. Spitzer, A. Nashiki (comps) Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones (4- 37) Buenos Aires: Noveduc.
- 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.
- Campelo, A. (2014). Bullying y criminalización de la infancia. Como intervenir desde un enfoque de derechos. Buenos Aires. Noveduc.
- 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 Aires.
- Colombo, G. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. Revista Argentina de Sociología, vol. 8-9, núm. 15-16, 2011, pp. 81-104, Consejo de Profesionales en Sociología Argentina.
- 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 Educacional y Orientación Vocacional Tomo 3). Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Pág. 64-67.
- Di Leo, P., Arias, J. (2022). Tratame bien. La reconstrucción de lo común y lo público estatal en clave singularizada. *Argumentos. revista de crítica social*. Dossier. pp 186-194. Recuperado el 31 de octubre en: <http://publicaciones.sociales.uba.ar/argumentos/> N° 26
- 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.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, año 10, n° 27, México DF. pp. 1109-1121.
- Dussel, I. (2006). La escuela y la construcción de un orden democrático: dilemas de la autoridad pedagógica contemporánea. En Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2006). Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006. 64 p.; 22x18 cm.
- 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). "Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work". En 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., 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., Galliñanes 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.
- Fridman, D. (2016). Implementación de los sistemas de convivencia escolar en las escuelas secundarias: un abordaje desde la perspectiva docente. II Congreso de la Asociación Argentina de Sociología. Asociación Argentina de Sociología, Villa María.
- Gallo, P. (2009). Transformaciones en las Relaciones Intergeneracionales, Autoridad y Violencia en las Escuelas. En G. Noel, Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa. [et. al.]. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kantor, D. (2000). Experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina en escuelas de nivel medio. Informe final. Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación. GCBA. Buenos Aires.
- Frigerio, G. (2004). Bosquejos conceptuales sobre las instituciones. En Elichiry N. Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional. Buenos Aires: Manantial.
- Kaplan, C. (ed.). (2009). Violencia escolar bajo sospecha. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C., Szapu, E. (2020). Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo. Buenos Aires. Nosotras ediciones.

- 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.
- Rodrigo, M.J., & Correa, N. (1999). *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*. En Pozo, J.I y Monereo, C. (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.
- 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/ 2013. Promoción de la Convivencia Escolar y el Abordaje de las Situaciones de Conflictividad Social en las Instituciones Educativas. 2 de octubre de 2013. Boletín Oficial de la República Argentina N° 32.737.
- Res CFE 93/09 "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria". 17 de diciembre de 2009. Resoluciones del Consejo Federal de Educación.
- Res CFE 239/14. Anexo II. Pautas y criterios federales para la elaboración de acuerdos de convivencia para el nivel inicial y primario. 22 de octubre de 2014. Resoluciones del Consejo Federal de Educación.
- Ley 223/99. Sistema Escolar de Convivencia en el ámbito de CABA. Marco normativo para su creación. Principios y objetivos. 5 de Agosto de 1999 Boletín Oficial de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires N° 774.

Fecha de recepción 15 de septiembre de 2024

Fecha de aceptación 31 de octubre de 2024