

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

ANÁLISIS DE NARRATIVAS DE AGENTES PSICOEDUCATIVOS: DISPOSITIVOS Y MODALIDADES DE ABORDAJE DE LAS VIOLENCIAS EN CONTEXTOS ESCOLARES.

Dome, Carolina, Confeggi, Solange Xoana y Lopez, Ariana.

Cita:

Dome, Carolina, Confeggi, Solange Xoana y Lopez, Ariana (Noviembre, 2010). *ANÁLISIS DE NARRATIVAS DE AGENTES PSICOEDUCATIVOS: DISPOSITIVOS Y MODALIDADES DE ABORDAJE DE LAS VIOLENCIAS EN CONTEXTOS ESCOLARES. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/carolina.dome/4>

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



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>.

Madrid: Alianza Universidad. p. 15-92

DIDI-HUBERMAN, G., Cuando las imágenes toman posición. Madrid, Edit. Antonio Machado, 2008.

MIRZOEY, N, "Libertad y cultura visual. Plantando cara a la visualización", Brea, José Luis, Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización. Madrid, Akal, 2005.

SCHLEMMERSON, S (1999) "El tesoro de la simbolización", Revista 0 a 5 la educación en los primeros años. Ediciones Novedades Educativas, Bs.As.

TERIGI, F (2008): "Lo mismo no es lo común: la escuela común, el currículum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común" en Graciela Frigerio; Gabriela Diker (comps.): Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires: del estante editorial.

ANÁLISIS DE NARRATIVAS DE AGENTES PSICOEDUCATIVOS: DISPOSITIVOS Y MODALIDADES DE ABORDAJE DE LAS VIOLENCIAS EN CONTEXTOS ESCOLARES.

Dome, Carolina; Confeggi, Solange Xoana; Lopez, Ariana UBACYT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El objetivo es analizar los modelos mentales que construyen agentes psicoeducativos en relación a situaciones-problema de violencia vividas y abordadas en su práctica laboral en sistemas de actividad escolares. Se administraron Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Violencia Escolar (Erausquin, 2009) a 25 Agentes Psicoeducativos en Contextos de Intervención Profesional en escuelas de nivel primario, secundario, rama especial y organizaciones sociales conexas, en Buenos Aires y La Plata. Se aplicó a la elaboración de datos cualitativos y cuantitativos la Matriz de Análisis Complejo "Dimensiones, Ejes e Indicadores en Modelos Mentales de Agentes Psicoeducativos" (Erausquin, Basualdo, 2005). Se analizan tendencias, convergencias y divergencias temáticas y conceptuales en las narrativas, abriendo interrogantes y problematizaciones. Se entiende a la violencia como una cualidad relacional, que como tal debe ser visualizada en su contexto (Kaplan et al., 2006), lo cual interroga sobre la posibilidad de abordarla en el marco de proyectos educativos, enlazando sus manifestaciones desde una intervención pedagógica pertinente en el campo de actuación psicoeducativa. ¿Se pueden abordar las violencias desde su inscripción en tramas sociales y vinculadas, dentro de las fronteras de las instituciones escolares?, ¿o en los bordes? ¿Puede ser pedagógica la práctica de agentes psicoeducativos?

Palabras clave

Sistemas de Actividad Violencias

ABSTRACT

ANALYSIS OF AGENTS' NARRATIVES PSICOEDUCATIVOS: DEVICES AND MODALITIES OF BOARDING OF THE VIOLENCES IN SCHOOL CONTEXTS.

The aim is to analyse mental models that psycho-educational agents construct concerning situation-problems of violence they experience and face through their work in school activity systems. Questionnaires about Situation-Problems of School Violence (Erausquin, 2009) were administered to 25 Psycho-educational Agents in professional intervention contexts in primary, secondary and special education schools and social organizations concerned with them, in Buenos Aires and La Plata cities. A Matrix of Complex Analysis "Dimensions, Axes and Indicators in Mental Models of Psycho-Educational Agents" (Erausquin, Basualdo, 2005) was applied for working on quantitative and qualitative data. Tendencies, converging and divergent streams in subjects and concepts were focused in the narrations, opening questions and new problems. Violence is understood as a relational quality, that we must visualize in context (Kaplan et al., 2006), questioning the possibility of facing violence problems in the frame of educational projects, binding its forms through a pedagogical intervention, pertinent in the psycho-educational field of activity. ¿Is it possible to face the violences from their inscription in the network of social relations and human links, inside the boundaries of school institutions? ¿Or in the borders? ¿May psycho-educational agency be pedagogical?

Key words

Activity System Violence

En el marco de la investigación: "Los psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa: modelos mentales y sistemas de actividad para el análisis y la intervención en problemas situados en contexto" (UBACYT P023/ 2008-2010) y dando continuidad a la línea de investigación desarrollada en el Proyecto UBACYT P061 (2004-2007), ambos dirigidos por Magister Erausquin, el objetivo es analizar la reelaboración de experiencias realizada con agentes psicoeducativos, egresados de las Universidades Nacionales de Buenos Aires y La Plata, que interrogan y convocan a una reflexión compartida en el marco de su Formación de Posgrado. En este trabajo se presenta un análisis de los modelos mentales que construyen esos agentes psicoeducativos, en relación a situaciones de *violencia* vividas y abordadas en su práctica laboral en sistemas sociales de actividad de las escuelas.

MARCO CONCEPTUAL

El trabajo con situaciones-problema es un instrumento útil en contextos de práctica, de descubrimiento y de crítica que el enfoque sociocultural del aprendizaje expansivo postula articulables con el protagonismo de los actores. (Engestrom, 1991:256). Las instituciones en las que desarrollan las prácticas los agentes cuyas narrativas analizamos, son "sistemas de actividad colectivos", que no pueden ser reducidos a una mera sumatoria de acciones individuales. Un sistema de actividad tampoco es homogéneo, ya que se compone de una multitud de voces o puntos de vista, con frecuencia dispares, y contiene siempre sedimentos de modos históricos anteriores (Bur, 2009). Los problemas que enfrentan las profesiones en el mundo contemporáneo son: complejos, de límites borrosos, inestables, inmersos en multitud de relaciones, de carácter singular, atravesados por conflictos y dilemas éticos. El cuestionario administrado solicita el relato de una situación de violencia en el ámbito educativo en el que trabajan los agentes de la muestra. Desde una perspectiva socioeducativa, se abre la pregunta de si es "escolar" la violencia, lo cual implica no reducirla a la exclusión escolar, sino asumir que las violencias en el sistema educativo sólo pueden ser aprehendidas en el marco de procesos de fragmentación y descivilización y de profundas desigualdades sociales, que poseen importantes consecuencias personales. Se entiende a la violencia como una cualidad relacional, y es en su contexto que debe ser visualizada. (Kaplan y otros, 2006)

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Se administraron *Cuestionarios sobre Situaciones Problemas de Violencia Escolar* (Erausquin, 2009) a 25 Agentes Psicoeducativos en Contextos de Intervención Profesional en: escuelas de nivel primario, secundario y rama especial y organizaciones sociales conexas, en Buenos Aires y La Plata. Se aplicó a la elaboración de datos cualitativos y cuantitativos la *Matriz de Análisis Complejo "Dimensiones, Ejes e Indicadores en Modelos Mentales de Agentes Psicoeducativos"* (Erausquin, Basualdo, 2005). La *unidad de análisis* es "modelos mentales de intervención profesional de agentes psicoeducativos sobre situaciones-problema de violencia escolar". Se distinguen en ella cuatro *dimensiones*: a. situación problema en contexto; b. intervención profesional; c. herramientas utilizadas; d. resultados y atribución (Erausquin, Basualdo, 2005). En cada dimensión se despliegan *ejes*, que configuran recorridos y tensiones identificados en el proceso de profesionalización psicoeducativa en nuestro contexto. En cada eje se distinguen cinco *indicadores*, que implican diferencias cualitativas entre modelos mentales, ordenados en dirección a un enriquecimiento de la práctica profesional.

Análisis de datos. En el relato de la **situación problema**, con respecto al **eje de lo simple a lo complejo en el enfoque del problema**, el 47,2% de la muestra, describe *problemas complejos con interrelación entre factores o dimensiones* (4) y el 44,4% describe *problemas complejos incluyendo tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones* (5). Con respecto al **eje de la historización del problema**, un 66% *menciona diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí* (4). Al analizar el **eje del realismo al perspectivismo en el planteo del problema**, el 61% de las narrativas *denota perspectivismo en la descentración de una única perspectiva* (4) en las situaciones relatadas. En el **eje de la ubicación del**

problema en el individuo sin contexto o su ubicación en la trama interpersonal de la subjetividad, conflictos y dilemas éticos, el 66% de las narrativas *combina factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos* en la descripción de la situación (4). Por otra parte, en el relato de la **intervención sobre el problema**, en el **eje de quién decidió la intervención**, para el 41% de la muestra *la decisión sobre la intervención está situada únicamente en el agente psicólogo* (3). En el **eje de la unicidad o diversidad de agencias**, el 50% *menciona la actuación del psicólogo y de otros agentes, sin construcción conjunta* (4). Al analizar el **eje de sobre quiénes se realizan las intervenciones**, el 47% *menciona acciones sobre sujetos individuales/ tramas vinculares/ dispositivos institucionales, simultáneamente considerados y articulados* (4). Y con respecto al **eje de la valoración y distancia del relator con el agente y la intervención**, el 75% de los relatores *están implicados con respecto a la actuación profesional del agente* (4). En el análisis de las **herramientas utilizadas**, el 47% *mencionan varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema* (4). Y el 44% de las herramientas *son específicas del rol profesional y se vinculan a los modelos del área* (3).

DESARROLLO Y REFLEXIONES

Los profesionales psico-educativos que abordan problemas de violencias en escuelas, no conciben y recortan de la misma manera las Situaciones-Problema que emergen en sus prácticas que los "psicólogos en formación" - estudiantes de Psicología en Prácticas Profesionales Formativas de Grado -, cuyos MM han sido analizados en investigaciones del Proyecto antes mencionado. Puede establecerse una *divergencia significativa* entre las narrativas de unos y otros agentes. En la muestra de agentes psico-educativos que operan en contextos educativos desde un rol profesional, se destaca una mayor amplitud de perspectivas en lo que los profesionales identifican como problemas. Ello implica comprender los problemas en su complejidad, advirtiendo dimensiones como el contexto y la historia; y en la mayoría de los casos considerarlos en función de su inserción y atravesamiento en y con la trama psico-social de la subjetividad. El enunciado de la experiencia suele armarse en torno a relatos polifónicos que incluyen múltiples voces de los actores en la escena, descentrando la mirada del agente protagonista y sumando nuevas perspectivas de lo real en el planteo del problema. Tal vez ello se deba a que se trata de problemas específicos de "violencia", los que especialmente en estos entornos profesionales, suelen remitir a relaciones, familiares o sociales, de modo que la trama psico-social en la que se inscriben los sucesos de violencia resulta ineludible para los profesionales. En la muestra de "psicólogos en formación" estudiada en la Investigación mencionada, con un Cuestionario-Instrumento de Reflexión que no nombra la palabra "violencia", la dimensión relacional sujeto-contexto resulta más invisibilizada. Ahora bien, lo llamativo en la muestra de "profesionales psico-educativos que abordan violencias", es que, aun habiendo tal *fortaleza* en la visión del problema, existe un contrapunto significativo: la ausencia, en la intervención y en el abordaje efectivo de esas violencias, de una inter-agencialidad que permita realizar una construcción conjunta del problema y de la intervención junto a otros agentes-actores participantes en el campo. Ese es el principal *nudo crítico* de estas experiencias: *la dificultad para armar una red como dispositivo de abordaje de tales situaciones*. En función del concepto de "agencialidad", las experiencias relatadas parecen "armar" determinadas *figuras del trabajo*, que modelan las prácticas y los discursos de los actores. En algunos casos, sobre todo cuando los profesionales trabajan *en gabinetes o como maestras psicólogas*, sobresale la cuestión del *encapsulamiento* del agente, a quien le es difícil contar con una mirada distinta de la que él mismo puede aportar, dada la soledad en la que desarrolla su práctica. Dicha configuración lleva a que las decisiones y el curso de la intervención recaigan unilateralmente en su persona, o bien se tomen las decisiones al margen o fuera de él/ella, como por ejemplo una psicóloga que dice: *"la decisión de la intervención es tomada por la dirección de la escuela, sin tener en cuenta la opinión del gabinete"*. En otros casos, con el armado de la *figura de equipos de trabajo*, sean éstos del ámbito

institucional (EDIA, EOE, SAP, etc.) o de dispositivos comunitarios que abordan la cuestión psico-educativa, existe un "nosotros", un relato en primera persona del plural. Eso mismo redundante en momentos de inter-agencia y ruptura del aislamiento del agente. No obstante, se reitera la dificultad de construir conjuntamente el problema y la intervención con otros agentes escolares como docentes y personal directivo, existiendo obstrucciones y fracturas en el diálogo con los mismos. Los logros de *profesionalización psicoeducativa* obtenidos en el terreno de la concepción del problema no redundan de por sí en acciones que vayan en el mismo sentido, siendo éstas en muchos casos unidireccionales y dirigidas al sujeto-individuo. Por un lado, el psicólogo "se encapsula con el niño" desde su función como agente "psi" en un gabinete, traspolando elementos del dispositivo clínico al terreno educacional; por el otro, los equipos de trabajo, que enfocan el problema desde una mirada más "institucionalista o de grupo", al finalizar su intervención se encuentran con que los agentes o actores permanentes de la escuela quedan sin herramientas frente a un problema nuevo o aun no resuelto, porque no se han "apropiado" genuinamente del sentido y razón de ser de las mismas. Es muy probable que tal dificultad se relacione con el hecho de que en ambas figuras se registra una *escisión* entre lo que se entiende por violencia y la cuestión educativa propiamente dicha, con una tendencia a ubicar ambas dimensiones del problema en territorios netamente separados. Pareciera que al hacerse *visible la trama psico-social* en la que se insertan las violencias, se tiende a distinguirlas como problemas que exceden el *artificio o artefacto pedagógico*, lo que lleva a que se pierda de vista su enlace con la propia función de la escuela. El extremo de esa escisión sería pensar a las violencias desde abordajes estrictamente psicologizantes o meramente contextualistas, a la par que la función pedagógica se restringiría a la currícula y los contenidos a enseñar. Nos preguntamos entonces acerca de la posibilidad de abordar las violencias en el marco de proyectos educativos, enlazando sus manifestaciones desde una función pedagógica pertinente con el campo de inserción de la disciplina. ¿Se pueden abordar las violencias desde su inscripción en tramas de relaciones sociales y vinculares, dentro de los bordes que arman las instituciones? ¿Puede ser pedagógica la práctica de agentes psico-educativos?

En las figuras de *encapsulamiento* se denota la tendencia a la sobreimplicación del agente en su práctica, lo que conlleva la pérdida de distancia y objetividad en el enfoque, dando lugar a una sobreidentificación con el "sujeto-víctima". La ausencia de herramientas específicamente psicoeducativas es una constante en la mayoría de los casos. Cuando se pregunta por ellas, aparecen herramientas genéricas, tales como "la palabra" o "mi presencia", sin mayores aclaraciones o reminiscencias. El agente sólo cuenta consigo mismo para abordar la problemática, con la correlativa pérdida de distancia y una tendencia a la confusión de roles, en los que el factor principal parece ser la escasez de mediación consciente y voluntaria de la actividad profesional - escasez de intervenciones indirectas, ya señalada en el campo psicoeducativo -. En la figura del *trabajo en equipo institucional o grupal*, la tendencia es el predominio de una implicación más objetiva, con mejor distancia del relator con respecto al problema y a la actuación profesional, y con ponderación en la apreciación del resultado. Al parecer, la instancia grupal permite un mayor descentramiento respecto del problema, y una mejor implicación instrumental.

En comparación con la muestra de *psicólogos en formación* mencionada, se distingue como *fortaleza de los agentes psicoeducativos* la mención de diversos antecedentes históricos relacionados entre sí significativamente, al concebir y verbalizar la situación problema. En línea con el marco conceptual para analizar las *acciones del recuerdo y el olvido en las organizaciones*, que proponen Engstrom et al. (1992), en "la figura del encapsulamiento", las acciones del recuerdo recaen en el objeto sobre el cual se sitúa el problema, generalmente un individuo o su núcleo familiar. Es así que, mediante las *acciones de recuerdo primarias*, que tienen como fin recuperar las huellas del pasado del objeto, los agentes obtienen información individual sobre el alumno o sobre su familia a través de entrevistas a padres, reuniones con docentes o directivos de la escuela, o profesionales extraescolares. Una psicóloga dice: "*Estando como docente en la escuela cito a una madre por problemas*

de conducta de un alumno, (...) quien comenta que su hijo siempre tuvo problemas en las escuelas, así como también en su casa (...), la madre comenta que ella siempre tuvo "lástima" de su hijo, ya que es el único varón, y el menor de varias hermanas mujeres y su padre no lo quería". De este modo, se desliza un corrimiento del foco que desemboca en el *olvido de la historia del propio sistema de actividad en relación con el problema*, como una verdadera fractura en esta oscilación. No se consideran las huellas de la propia actividad del sistema, en el sentido de "cómo se hacían las cosas en el pasado", más allá del sujeto-y-su-familia en los cuales se sitúa el problema. En la figura construida en torno a la labor profesional en equipos de trabajo, se observa en cambio cierta apertura hacia las *acciones secundarias del recuerdo*, que se proponen preservar y recuperar las huellas del pasado de la propia actividad. Sin embargo, a pesar de esta apertura en la conceptualización del problema, aparece nuevamente la *disociación en cuanto a las prácticas profesionales concretas*, ya que no suele tenerse en cuenta la historia organizacional en la elaboración de estrategias de intervención actuales. Resulta llamativo que en casi todos los casos de la muestra predomine, en tanto *nudo crítico*, la imposibilidad de historizar acerca del modo en que se llevaron a cabo las prácticas en el pasado en las organizaciones y de articular estos datos históricos con las intervenciones actuales. Esto explica en parte el hecho de que si bien los profesionales, ante la percepción de una situación de violencia, suelen recuperar diversos antecedentes históricos y relacionarlos significativamente entre sí, no logran ponderarlos y jerarquizarlos en función de la situación y el contexto, ya que lo que predomina es el *olvido*, como fractura e imposibilidad de recuperar la memoria secundaria del sistema de actividad.

BIBLIOGRAFIA

- BAQUERO, R (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En Perfiles Educativos. Tercera Epoca. Vol XXIV Nos. 97-98. pp. 57-75. México.
- BUR, R., ERAUSQUIN C., SALINAS D., LÓPEZ A. ARIAS X. (2009) "Modelos de Intervención Clínica y sistemas de actividad en formación de Psicólogos", en XXXII Congreso Interamericano de psicología, Guatemala, julio de 2009.
- ENGSTRÖM, Y. (1991) "Non scolae sed vital discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", Learning and Instruction, Vol I, 243-259. Traducción interna (Erasquin).
- ENGSTROM. "El olvido organizacional: memoria y olvido en las organizaciones" en Engstrom Y., Brown K., Engstrom R. y Koistinen K. (1992) Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad. Buenos Aires. Paidós.
- ENGSTROM Y. (2001) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". Journal of Education and Work, Vol. 14, No. 1, 2001. Traducción interna (Larripa).
- ERAUSQUIN C., DOME C., LÓPEZ A., CONFEGGI X., DENEGRI A., VILLANUEVA G. "La violencia en las aulas desde la perspectiva de agentes psicoeducativos que son parte y toman parte en la experiencia educativa". Presentado en IV Congreso Marplatense de Psicología: "Ideales sociales, Psicología y Comunidad", Mar del Plata, 3, 4 y 5 de diciembre de 2009. Facultad de Psicología UNMdP. Publicado abstract en Libro de Resúmenes y Trabajo Completo en ISBN 978-987-544-335-5
- ERAUSQUIN C., BASUALDO M.E., BTESH E., LERMAN G., BOLLASINA V., GARCIA 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. (2006) "Sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en educación en contextos del siglo XXI: figuras hegemónicas y alternativas, ejes y vectores en representaciones, prácticas y discursos". Secretaría de posgrado. UBA
- ERAUSQUIN, C. (2009) "Violencia en las aulas. Módulo:Entrelazamiento de perspectivas sobre la violencia escolar y el acto educativo" Curso en Colegio de Psicólogos Provincia de Buenos Aires. Distrito XI.
- KAPLAN, C. (2006) Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela. Buenos Aires. Miño y Davila Editores.
- RODRIGO, M.J., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993) Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- RODRIGO, M.J. (1994) "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo (ed.) Contexto y desarrollo social. Madrid: Síntesis.
- 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