

Escuchando las voces y analizando perspectivas de actores psicoeducativos que abordan problemas de violencias en escuelas.

Erausquin C.

Cita:

Erausquin C. (Abril, 2012). *Escuchando las voces y analizando perspectivas de actores psicoeducativos que abordan problemas de violencias en escuelas. Jornada Cátedra II de Teoría y Técnicas de Exploración y Diagnóstico Psicológico Módulo II "El Trabajo Interdisciplinario en el Diagnóstico e Intervención de Diferentes Problemáticas Infanto-juveniles". Secretaría Extensión Facultad de Psicología UBA, Ciudad de Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/341>

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



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>.

Escuchando las voces y analizando perspectivas de actores psicoeducativos que abordan problemas de violencias en escuelas

Autora: Magister Profesora Cristina Erausquin

***Jornada de la Cátedra II de Teoría y Técnicas de Exploración y Diagnóstico Psicológico Módulo II. “El Trabajo Interdisciplinario en el Diagnóstico e Intervención de Diferentes Problemáticas Infanto-juveniles”
Mesa 1: Violencia en las Escuelas - 21 de abril de 2012 –***

“Un hecho es evidente: sea por la mayor exposición mediática o por procesos reales de ruptura de cohesión social, existe una *percepción social* de que los fenómenos de violencia en las escuelas están aumentando. Dicha expansión estimula demandas que no enfrentan la violencia con instrumentos pedagógicos sino con el refuerzo de medidas de seguridad y estrategias destinadas a fragmentar el sistema educativo en una oferta que separe y ofrezca a cada sector una propuesta adaptada a sus requerimientos culturales o psicológicos”.

“...Con esas respuestas, en el mediano y largo plazo, se corre el serio riesgo de agravar el problema que se pretende resolver.La escuela no puede enfrentar sola estos problemas, debe romper el *aislamiento* y *establecer nuevos pactos*, con otros actores sociales y agentes de socialización, especialmente padres y medios de comunicación. Las acciones de todos los días y las respuestas específicas a problemas puntuales sólo serán efectivas si se articulan con acciones y visiones de largo plazo. En este sentido, quisiera repetir: *el largo plazo también es urgente*”. J. C. Tedesco (2008) Epílogo Cátedra Abierta Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.

Violencias en escuelas: categorías para comprenderlas en la Agenda Psicoeducativa.-

- Para comprenderlas, profundizar la relación entre las violencias y los desafíos de la *inclusión educativa*; la importancia de construir entornos capaces de brindar sostén emocional y cognitivo en procesos de ayuda-guía de aprendizajes significativos; la justicia social y la igualdad en el intercambio de experiencias y conocimientos con heterogeneidad de voces y perspectivas ;
- el *programa escolar moderno* pretendió educar a una diversidad de sujetos y poblaciones con un mismo método, una misma dirección, un mismo ritmo y las mismas metas para todos; el rol histórico de los Psicólogos Educativos fue la evaluación de capacidades de niños “diferentes”, utilizando Tests de Cociente Intelectual y legitimando – impensadamente - decisiones de segregación, patologización y etiquetamiento; el desafío para los psicólogos educativos de hoy de colaborar con los docentes en soluciones inclusivas para problemas educativos; la escisión entre cognición y emoción, aprendizaje y vida, que ha reducido problemas personales, interpersonales y socioculturales a problemas de la mente o la inteligencia de los individuos exclusivamente. (Daniels, 2009).

-

Mirada crítica de las ciencias sociales sobre la educación .-

- ¿Violencia escolar o en la escuela? ¿Violencia escolar o violencia social? Campo de preguntas y no de certezas, que articulan necesidad y libertad, reproducción y novedad, condicionamientos objetivos y estrategias subjetivas para transformarlos .
- Violencias en plural (Kaplan). Para oponernos a la naturalización y sustancialización de la categoría “violencia escolar” y deconstruirla sin negarla, analizando sus manifestaciones. Violencia simbólica y habitus (Bourdieu). Violencia en los medios de comunicación (Brenner).

- Teoría del déficit en la construcción de nuestra representación de la infancia: los no hablantes, los sin luz, lo maleable, dócil, que acepta tutela y protección a cambio de obediencia . Nuevas infancias y adolescencias contemporáneas. Fragmentación y quiebra del derecho de todos al patrimonio cultural en el neo-capitalismo: des-subjetivación e individualismo.
- Necesidad del retorno a la implicación en lo común. Crisis de lazo social, del semejante y del por-venir: crisis de sentido. Desafío de contruir alternativas de habilitación y legitimación del sujeto social.

Mirada del psicoanálisis en su diálogo con la sociología crítica.-

- **Violencia escolar y lenguaje: violencia y subjetividad.**
- **La escuela como *frontera*: más que territorio, pasaje. “Cruce de fronteras” como entrelazamiento de experiencias, mundos diferentes, horizonte de posibilidad y diferencia.**
- ***Violencia como un lenguaje – antes de la desesperanza, reclamar al mundo por la deprivación sufrida (Winnicott) – pero también como fracaso del lenguaje.*** No toda la violencia que aparece en la escuela se origina allí, ni tampoco es ajena a lo que sucede allí, pero la escuela no puede permanecer ajena a ella, porque la violencia pone en jaque su razón de ser (Meirieu).
- **El desafío de la *ética en clave de compromiso y lazo*, no de necesidad de universalizar un solo modo de progreso.**
- ***Escuelas de la “modernidad líquida”.*** Maestros a la intemperie: “¿nos formaron para esta realidad?” ¿Instruir, formar o capacitar ? ¿Construir ciudadanos del futuro o consumidores del mercado globalizado? Síndrome de la *impaciencia* y la *inmediatez*.
- **El pasaje de la rigidez a la “bandera blanca” de los adultos. En la familia, en la escuela, la *autoridad en retirada*: de “Papá lo sabe todo” a “Simpson”.**

- Recordando a Winnicott: ¿qué pasó con los adultos, que abdicaron antes de tiempo?, ¿y qué pasó con la alianza familia-escuela?

Escuela y porvenir: del futuro como certeza al futuro como sinsentido o amenaza.-

- “- Tenés que estudiar” - dijo la maestra -.
- -¿Para qué, seño? - preguntó el alumno -.
- - “Para que mañana puedas encontrar un buen trabajo” .
- - Seño, y trabajar...¿para qué?.....
- Comparemos:
- Papiro de Tebas, 1850 a.C. “Es bueno hablarle al futuro. Escuchará”.
- (Vasen, 2008).

Objetivos de la Investigación:

1. Estudiar los modelos mentales situacionales (MMS) que construyen Psicólogos y otros agentes que abordan problemas de violencias en escenarios educativos, a través del análisis de sus propias narrativas acerca de la práctica profesional.
2. Explorar la relación entre los modelos mentales situacionales y los sistemas de actividad (SA) que configuran el contexto de construcción del problema y del diseño de la intervención.
3. Desarrollamos la indagación desde el análisis de la *perspectiva de los propios actores*, utilizando el marco sociocultural para interpretar sentidos y significados que construyen en sus contextos de práctica. *“Casi el 90 % de la investigación sobre indisciplina y violencia termina sugiriendo lo que “las escuelas deberían hacer” para solucionar los problemas... Y los investigadores no se preguntan por las estructuras de apoyo con las que cuentan los*

actores de la intervención, a la par que las presiones que reciben”
(Saucedo, en Furlán et.al., 2010).

Marco teórico:

Categorías del marco socio-histórico-cultural: “sistemas de actividad”, (Leontiev-Engestrom) se interrelacionan con la perspectiva contextualista del cambio cognitivo en contexto educativo de los “modelos mentales de situación” (Rodrigo).

Unidades de análisis y Zona de Desarrollo Próximo – L. Vigotsky.

“Giro contextualista” en las concepciones sobre el aprendizaje –

P.Pintrich, R. Baquero -

“Teoría de la Actividad” Tercera Generación – Intercambio, Historicidad, Multivocalidad, Conflictos en “Aprendizaje por expansión”- Y. Engestrom.

Categorías y relaciones:

- **Los modelos mentales de situación (MMS) se vinculan a propósitos y representaciones de los Agentes Psicoeducativos y a vínculos que entablan con docentes, alumnos, directivos y padres, en cada escenario educativo. Son significados y sentidos que construyen, negocian y se apropian recíprocamente, conformando con otros *modelos mentales compartidos*; a través de procesos de internalización y externalización en los sistemas de actividad (Engestrom, 2001), cuyas contradicciones y conflictos configuran oportunidades para el *cambio* o mantienen el *circuito reproductivo*.**
- **Los sujetos de esta indagación son *actores sociales del drama* – en el sentido bruneriano – de las violencias – en plural -, porque *toman parte* y *son parte* de la escena educativa/social en la que se construyen sentidos; pero también son *agentes profesionales* convocados por las violencias, como problemas a analizar y resolver; interpelados en su responsabilidad por una *praxis*, que**

puede ser transformadora – en el sentido vygotskiano -, si se apropian los agentes de esa potencialidad.

Metodología:

Estudio descriptivo y exploratorio con análisis cualitativos y cuantitativos.

Fueron administrados *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias e Intervención Profesional en Contextos escolares* a 114 AP que trabajan en escuelas de gestión pública y privada de dos ciudades de Argentina – Buenos Aires y La Plata – en el marco de Cursos para Graduados.

Los datos fueron analizados con la *Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización de AP* adaptada a “situaciones-problema de violencias en escuelas” (Erausquin, Basualdo, 2005).

La narrativa refleja creencias y conocimientos a través de la experiencia personal atravesada por la cultura y destaca la subjetividad del narrador a la vez que la situación en la cual se encuentra involucrado (Schlemenson, 2010).

Descubrimientos de la investigación:

- **Las fortalezas, tensiones y nudos críticos hallados en la construcción de problemas y en el diseño, implementación y evaluación de intervenciones, se vinculan al entrelazamiento entre:**
- **la formación académico-profesional de los psicólogos,**
- **el rol histórico de la escolarización en la formación de las sociedades y las personas,**
- **y las vicisitudes del desarrollo humano en contextos sociales turbulentos, inciertos y de desigualdades acentuadas.**

Fortalezas y Nudos críticos en Agentes Psicoeducativos que abordan problemas de violencias escolares:

- ***La mayor parte de los 114 Agentes Psicoeducativos entrevistados – 73% son psicólogos educacionales - enuncian un problema complejo articulado en sus diferentes dimensiones, actores y factores e incluyen tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales en el análisis del problema ;***
- ***denotan perspectivismo al descentrarse de una única visión de las cosas para contemplar otras perspectivas en el enfoque del problema.***
- ***La mayoría de sus narrativas presentan la actuación del psicólogo y otros agentes sin construcción conjunta del problema y la intervención. Las dificultades para la inter-agencialidad y la articulación interdisciplinaria en la co-construcción de problemas e intervenciones parecen vincularse a las dificultades históricas en nuestras culturas de convivencia para construir con otros y entre todos .***
- ***En el Eje “Especificidad y consistencia” de la Dimensión Herramientas”, el 44% menciona herramientas del rol profesional vinculadas a modelos de trabajo del campo de actuación sin fundamentación teórica (indicador 3),***
- ***el 22% menciona herramientas específicas del rol profesional de manera genérica y el 19% menciona herramientas sin especificidad del rol profesional .***
- ***En el Eje “Atribución unívoca o múltiple” de la Dimensión Resultados y atribución de causas, el 36% menciona resultados con atribución a una sola condición (indicador 3);***
- ***el 14% menciona resultados sin ninguna atribución (indicador 2);***
- ***y el 14% no menciona ningún resultado (indicador 1).***
- ***Aparecen en las narrativas escenas de urgencia, en las que la violencia, ya sea desde los alumnos, los profesionales, o la institución, se dirige a “la humillación del más débil”. Las escenas desbordan el marco habitual de respuesta y la mayoría de los***

profesionales responde con el apremio de la *inmediatez*, con dificultades para la planificación, la indagación y el análisis histórico de la acción, así como para la decisión conjunta o la actividad comunicativa reflexiva, a partir de la co-construcción del problema en el contexto de intervención. La *demanda* de inmediatez de respuesta probablemente se vincula al – o se justifica por el - sufrimiento que se pretende evitar, pero obtura la indagación, la elaboración o el análisis ponderado e historizado del problema.

- Los *nudos críticos* parecen vincularse a la combinación de la urgencia por “actuar” con los modelos explicativos hegemónicos en la formación de psicólogos.
- *Modelos provenientes de la clínica individual*, en su extrapolación al contexto educativo, reducen problemas vinculados a relaciones entre sujetos y discursos y formatos de los dispositivos a los límites del sujeto individual, siendo rebalsados por las situaciones de conflicto y las dinámicas intersubjetivas e institucionales,
- quedando los *Agentes Psicoeducativos* sin modelos explicativos efectivos ni marcos teóricos apropiados para el uso de herramientas, frecuentemente inespecíficas y con escasa fundamentación científica.

Memoria y olvido en los sistemas de actividad.-

Diferenciar actividad de acción en la teoría histórico-cultural.

- | <u>Unidad</u> | <u>Factor directivo</u> | <u>Sujeto</u> |
|---------------|-------------------------|-------------------|
| • Actividad | Motivo/objeto | Colectivo |
| • Acción | Meta | Individuo o grupo |
- Estructuras temporales implicadas: Las acciones tienen principio y fin y pueden describirse en pasos. El tiempo de la acción anticipa una terminación. La actividad no acaba cuando se alcanza una meta, porque hay otra esperando. El tiempo de la actividad es recurrente y cíclico. La actividad es sistemática y autoorganizada, tiene principio

y fin pero la escala temporal es lo bastante amplia como para hacer difícil para los individuos rastrear principio y anticipar terminación. Enfoque histórico-cultural: Vygotsky, Leontiev y Luria como marco conceptual de análisis del recuerdo y olvido institucional.

(Engestrom, Brown, Engestrom y Koistinen, 1992)

- En las instituciones educativas indagadas, se constata el olvido de la base colectiva del desarrollo de una acción individual. El tiempo se convierte en una cadena de acciones y logros individuales desconectados de su significado colectivo histórico en el contexto de actividad de los actores. Se fractura y desaparece la memoria secundaria, externa e interna, la de lo que el sistema de actividad generó como condiciones para el problema o condiciones para la intervención. Los recuerdos son sobre el objeto de la actividad: el niño problema y su historia de dificultades, y el contexto extra-escolar en sus limitaciones. Resulta necesario *re-mediatizar la memoria secundaria* con la recuperación de ayudas externas, para recuperar el recuerdo organizacional y no repetir sino elaborar alternativas de futuro, recuperando fortalezas de la escuela y rediseñando sus formatos y artefactos para adecuarlos a las necesidades de la diversidad de poblaciones que acuden.
- La historización y recuperación de la memoria organizacional resulta crucial para que el sistema de actividad “aprenda” de la experiencia sedimentada, para que se habiliten “ciclos expansivos” y transformaciones, para que resulte interpelado el propio dispositivo en la necesidad estratégica de problematizarse y re-diseñarse para incrementar la educabilidad de los sujetos.

Tres figuras de agentes psicoeducativos en Violencias en Escuelas

- Cada figura es una *gestalt*, que delimita diferentes modos de concebir el problema, intervenir profesionalmente y re-elaborar la experiencia. Sus diferencias no están directamente asociadas a

disciplinas formativas de los agentes, ni tienen lugar en dispositivos homogéneos ni equivalentes. Son recortes, insistencias, agrupamientos de *nudos críticos* y *fortalezas*, entrelazamientos de agentes-contextos de intervención.

- La figura del trabajo encapsulado. Los profesionales actúan solos con el niño, sin construir la intervención ni elaborar el problema con otros agentes. Se segrega al niño en lugar de integrarlo, aislando el trabajo con él. En su gran mayoría no historizan el sistema de actividad ni dejan marca en el dispositivo para modificarlo. Fuerte sobre-implicación y victimización.
- La figura del trabajo en equipo, desde cierta externalidad al dispositivo escolar. Profesionales con acompañamiento y supervisión en un sistema específico – Educación Especial o Dirección de Psicología - cuya posición en relación al dispositivo se convierte en fuente de preguntas y direcciones no visibilizadas para las acciones. Inter-agencialidad y apropiación recíproca en el equipo. Predomina la acción estratégica sobre el dispositivo para modificarlo, pero con limitada incidencia en el cotidiano pedagógico de la sala de clases. No es dominante la re-mediatización de la memoria secundaria, pero una significativa parte articulan ambas dimensiones.
- La figura de la consulta colaborativa, desde la cercanía a tensiones del cotidiano escolar y del proceso de enseñanza aprendizaje. Entramado, con “hibridación” de conceptos y problemas, adentro y afuera del aula, conducta y aprendizaje, especial y común, intervención directa e indirecta, sala de clase y recreo, escuela-familia-psicoterapeutas. Intercambio y problematización potencial.
- Aun sin equipos de trabajo para la co-construcción de problemas e intervenciones, pero articulando tramas, no sin conflictos, con los docentes. Predomina la historización, más que la acción estratégica

sobre el dispositivo, pero una significativa parte articulan ambas dimensiones.

Reflexión final.

- La reelaboración de los “modelos mentales de situación”, a través de espacios de supervisión, redes sociales de aprendizaje y “zonas de construcción social de significados”, para crear artefactos de intervención e identidad profesional, constituyen un desafío y una necesidad estratégica en Psicología Educativa.
- Se ha construido una herramienta de *re-conceptualización y andamiaje* de la experiencia de los AP, a través de su *reflexión desde, en y para* la acción profesional (Schon, 1998). El Cuestionario ha sido re-significado por los mismos *agentes escolares* como *Instrumento de Reflexión sobre problemas e intervenciones en violencias en escuelas*.
- Su uso permitió a psicólogos educativos deconstruir concepciones implícitas y explícitas que sostienen su práctica, no siempre presentes en su discurso, y habilitar lo que la práctica propia y de otros actores anticipan como novedad, “expandiendo” de ese modo su comprensión y competencia profesionales.

Condiciones de época y educación: el pasaje de “Frankenstein educador” al educar como apuesta al advenir de lo nuevo.-

- *El proyecto educativo* de la escuela moderna fue el de hacer al otro como obra del maestro, una obra que devuelve al creador la imagen de la perfección soñada, sin ninguna alteridad ni opacidad, con total transparencia en el reflejo del espejo. Amar la obra es amarse a sí mismo porque se es el autor, y amar a quien ya no puede escapar de su “fabricación”. (Meirieu, 1998).
- Educar, *en cambio, puede ser* decidir si amamos al mundo lo bastante como para asumir responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no haber renovación con la llegada de los nuevos, sería inevitable.....Amar a nuestros hijos lo bastante para no

quitarles la oportunidad de emprender algo nuevo, que no imaginamos,... lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común, siendo mientras tanto garantes de su crecimiento. (H. Arendt, 1996)

•

Quienes aprenden tienen la oportunidad de construir cómo hacer algo con los otros. Mientras descubren cómo puede ser su rol, siguen uno de muchos caminos, incluyendo uno que todavía no está allí, uno que tienen que aprender mientras lo construyen. (Engestrom, 1991).

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 para superar el encapsulamiento de lo escolar. (Engestrom, 1991:256).

