

XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2008.

Una perspectiva sistémica de lo escolar.

Wainstein, Martín.

Cita:

Wainstein, Martín (2008). *Una perspectiva sistémica de lo escolar*. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-032/495>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/efue/V1s>

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>.

UNA PERSPECTIVA SISTÉMICA DE LO ESCOLAR

Wainstein, Martín

Universidad de Buenos Aires, UBACyT. Fundación Gregory Bateson, Buenos Aires. Mental Research Institute, California

RESUMEN

Las dificultades del niño en la escuela, sean estas de conducta o de aprendizaje o ambas combinadas, han recibido atención desde una visión fragmentada del conocimiento. La perspectiva de una ciencia dividida en disciplinas, que establece campos y metodologías de abordaje especializadas de los problemas escolares permitió en el mejor de los casos solo un "diálogo" o un aumento de la comunicación entre profesionales. Proponemos que esta visión es restrictiva con respecto a las posibilidades que abre un punto de vista transdisciplinario como el propuesto por los modelos sistémicos desde hace más de sesenta años. Este modelo epistemológico, que actualmente los docentes aún desconocen requiere una transformación de los modos de conocimiento y de las prácticas educativas entendiendo lo escolar como un sistema dotado de propiedades que se definen por su complejidad. Los problemas de infraestructura, de gestión y planificación, las demandas juveniles y dificultades serias y crecientes como la violencia escolar requieren modificar el paradigma desde el cual se piensan. Como se piensa parece ser parte del problema. Lo contenido en la diversidad, en la articulación e interdependencia y la fugacidad de los problemas que afectan la vida escolar escapan a las rígidas y estancas capacidades de las disciplinas científicas.

Palabras clave

Escolaridad Sistemas Complejidad

ABSTRACT

SYSTEMIC PERSPECTIVE ON SCHOOLING

A child at school having behavioural or learning difficulties or a combination of both have received attention from a fragmentary vision of knowledge. The perspective of science divided into disciplines establishing the different fields and specialized methodologies and approaches, in the best case scenario, permitted a "dialogue" or an increase in communication among professionals. We propose that this vision is restrictive regarding the possibilities that a transdisciplinary point of view might open, as the one proposed by the systemic model over more than 60 years. This epistemological model, yet unknown by teachers, requires a transformation in the ways of learning and school practices, understanding schooling as a system defined by its complexity. Problems in management, infrastructure and planning what is demanded by youth, and serious and growing issues such as school violence, require modifying the paradigm in which it is considered. The way it is thought about seems to be part of the problem. In the diversity, articulation, interdependency, and the fugacity of the schooling problems, escape from the rigid and stagnant capacities of the scientific disciplines.

Key words

Schooling Systems Complexity

"...la exigencia de una actitud "total" surge porque hay necesidad de integrar en la acción los diversos intereses en conflicto en la vida. La necesidad de la filosofía no se percibe cuando los intereses son tan superficiales que se deslizan fácilmente unos en otros o cuando no están suficientemente organizados para entrar en conflicto. Pero cuando los intereses científicos entran en conflicto con los religiosos, o los económicos con los científicos o estéticos, o cuando la preocupación conservadora por el

orden choca con el interés progresivo por la libertad, o cuando el institucionalismo choca con la individualidad existe un estímulo para descubrir algún punto de vista más general desde el cual puedan superarse las divergencias y recobrase la consistencia o continuidad de la experiencia"[1].

La extensa cita pretende afirmar lo temprano y preciso de la comprensión de las necesidades de un enfoque "total", hoy diríamos sistémico en uno de los reconocidos precursores de los estudios sobre educación. Han pasado casi cien años y estas ideas podrían ser reclamadas aún en su vigencia.

Persiste en el diagnóstico de los problemas del niño en la escuela el criterio de una visión de lo problemático centrada en una teoría del sujeto individual conflictivo. Esta es ampliada en algunos casos hacia la inclusión de la familia, pero en ambos análisis, tanto el centrado en el niño como el que incluye la familia rige un modo de pensar que busca la "causa" en alguna entidad o materia particular. Se la suele buscar en la biología del niño, en la conducta desviada, en el aprendizaje errático, en el núcleo familiar disfuncional, en el entorno vecinal o social marginal; previa derivación al neurólogo, el psicólogo, el psicopedagogo, el terapeuta familiar, o el trabajador social.

Este tipo de diagnóstico saltea el hecho de que la realidad no es disciplinar, su organización no es isomórfica con la organización disciplinar de la ciencia. Tampoco es interdisciplinar, no se trata de un sujeto múltiple. Entonces la cuestión que se nos plantea es si podemos construir un objeto de conocimiento, un constructo que nos permita una adecuada o útil aproximación a la complejidad de lo real [2]. Un constructo que nos permita describir y comprender procesos emergentes como resultado de abordar lo real desde la complejidad.

Los sistemas complejos están constituidos por elemento heterogéneos, constituidos en el más sencillo de los casos por entidades y relaciones identificables, pero múltiples y variables. En las organizaciones vivientes y sociales predominan las entidades inidentificables, de complejidad caótica, solo reseñables en términos de probabilidades o gradientes continuos. Allí es donde tallan las cuestiones de significación, de intercambios de significados y donde se destacan los modelos que estudian lo real como discurso o narración y detectan variables cualitativas inaccesibles al registro empírico cuantitativo.

Un sistema es complejo cuando esta constituido por muchos elementos a los que se agrega su condición de variables cuyos valores además de cambiantes son aleatorios. Debe agregarse en estos sistemas la presencia de funciones especializadas y niveles jerárquicos, una causalidad no "lineal" y una estructura en la que la acumulación de efectos cuantitativos crecientes y decrecientes define resultados impredecibles. En los sistemas complejos el investigador debe tolerar la ambigüedad y la incertidumbre propia de que los sucesos son resultado de un gran número de circunstancias, sin que ninguna de ellas sea suficiente, es decir capaz de producir un efecto independientemente de las otras[3]. Por si esto fuera poco lo que el observador define como "su" sistema observado, es, en realidad su responsabilidad -científica, política- ya que él y solo él definen los límites de su sistema observado. "Hemos hallado una sorprendente huella de pisadas en las riberas de lo desconocido. Hemos ensayado, una tras otra, profundas teorías para explicar el origen de aquellas huellas. Finalmente hemos conseguido reconstruir el ser que las había producido. Y resulta que las huellas eran nuestras". Esta cita de Edington que von Heisenberg reproduce en su clásico *Imagen de la Naturaleza en la Física Actual*[4] sintetiza la paradoja, entre, por un lado la necesidad de investigar con modelos y por otro lado los límites que estos ponen al conocimiento humano.

Ya no resulta posible pensar en términos de una aproximación directa a un escolar, una familia, un sistema aula, una escuela, un sistema educativo; como era imaginable la aproximación a un objeto en situación, es decir un evento. La complejidad concita la conciencia del pensador hacia como su participación en la "selección de lo relevante" pone en riesgo la realidad misma del evento.

Si las propiedades o características de los sistemas complejos no están dadas (*datum*), en el sentido en que lo postularon los positivistas lógicos; y si la experiencia como evidencia es cuestionable, es porque no hay conocimiento directo de la "cosa en sí". El conocimiento es ciego a lo que sus premisas no le permi-

ten captar (*captum*). El conocimiento es un proceso constructivo que excluye una "lectura objetiva o pura" de la experiencia. Conocer es el resultado de la organización que un sujeto que conoce le da a un cuerpo de observaciones que son una selección de datos de cuyas relaciones se extraen los "hechos".

Toda observación parte de un paradigma cognitivo. Si, como viene a nuestro caso aspiramos a investigar una situación escolar X, es necesario establecer los niveles de organización y control de la conducta presente en nuestras teorías. No podemos olvidar que investigamos desde modelos y que ellos siempre son reductores de la complejidad y ninguno de ellos es capaz ni pretende ofrecer descripciones o explicaciones completas sobre nuestro acontecimiento X. Mediante nuestras intervenciones guiadas por los modelos intentamos actuar sobre el factor o los factores críticos y/o determinantes de los síntomas o problemas. No debe soslayarse que los modelos son conservadores y tienden con el tiempo a volverse irrelevantes y ser descartados. No es convincente aún que progresemos, en el desarrollo de nuestros conceptos; como expresa Gergen. Lo que si puede estar ocurriendo es que nos estemos adaptando a la realidad de una cultura más compleja[5].

Los niveles de organización de la conducta con que nos manejamos en psicología suponen teorías que se refieren a:

Estímulos externos / aprendizaje por condicionamiento

- *Consecuencias* de la conducta / aprendizaje por refuerzo
- *Factores mediacionales-mentales* / procesos como la atención, el pensamiento, la memoria, la significación, los esquemas, etc.
- *Relaciones interpersonales* / patrones de interacción o comunicación estables.
- *Emergentes* como el contexto/ resultados de interacciones entre subsistemas, etc.

A partir de estos modelos somos selectivos en cuanto a que tipo de datos elegir:

Acento en el ambiente: verificamos estímulos

- Acento en lo cognitivo: nos ocupamos de los pensamientos
- Acento en lo relacional: elegimos interacciones
- Acento en el formato: individuo/pareja/familia/grupo/red
- Acento en el tiempo: aspectos sincrónicos o diacrónicos
- Acento en el tipo de intervención: informar/entrenar/medicar/resignificar/crear insight/afectar un patrón de comportamiento.
- Acento en lo socio-ecológico: cambiar el contexto
- Acento en el momento de intervenir: prevención 1ª. 2ª. 3ª.

Estos conceptos definen la epistemología de nuestro trabajo y son anteriores y afectan nuestras elecciones más directas: las que establecen la demarcación de límites para nuestros sistemas, la elección de los elementos a tomar en cuenta, las relaciones estructurales que esos elementos establecen, la prioridad dada a los aspectos estacionarios o temporales y los vínculos entre el sistema y su entorno y entre el sistema y nosotros.

NOTAS

[1] Dewey (1916) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, 1916. Ed Española Morata, Madrid 1995. pag. 274

[2] Bateson, G.; *Pasos hacia una ecología de la mente*. Lohlé, Buenos Aires, 1977

[3] Wainstein, M.; (1997/2006) *Comunicación: un paradigma de la mente*. JCE Ediciones. Buenos Aires.

[4] Heisenberg W. von (1926/1969) *Imagen de la Naturaleza en la Física Actual*. Tard. Ferraté. Seix Barral

[5] Gergen, K.J.; *The Place of the Psyche in a Constructed World*. Draft copy for Theory and Psychology, 1997, 7, 31-36

BIBLIOGRAFÍA

- GARCÍA, R; (2007) *Sistemas complejos*. Gedisa, Buenos Aires,
- BATESON, G.; *Pasos hacia una ecología de la mente*. Lohlé, Buenos Aires, 1977
- WAINSTEIN, M.; (1997/2006) *Comunicación: un paradigma de la mente*. JCE Ediciones. Buenos Aires.
- WAINSTEIN, M.; *Técnicas de intervención*, JCE Ediciones. Buenos Aires
- WAINSTEIN, M.; (2005) "Perspectivas en la aproximación a sistemas escolares", en *Funcionamiento y clima sociorelacional del aula, una perspectiva sistémica*, Baeza, S.; Editorial Aprendizaje Hoy