

Violencias, infancias y poder: inclusión-exclusión en escuelas de ayer y de hoy.

Erausquin C.

Cita:

Erausquin C. (Agosto, 2016). *Violencias, infancias y poder: inclusión-exclusión en escuelas de ayer y de hoy. I Congreso Internacional de Victimología. Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata, Ensenada.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/267>

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



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>.

Violencias, infancias y poder: inclusión-exclusión en escuelas de ayer y de hoy

Prof. y Mag. Cristina Erausquin

24, 25 y 26
DE AGOSTO DE 2016
FACULTAD DE PSICOLOGÍA (UNLP)

I Congreso Internacional
de **Victimología**
*Homenaje al Psicólogo Profesor
Juan Carlos Domínguez Lostaló*

"Ecos de las violencias: consecuencias, interrogantes y desafíos en las prácticas interdisciplinarias actuales"



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA



Facultad de Psicología
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Palabras clave:

- infancias
- inclusión,
- ética
- derechos

Autora: Magister Cristina Erausquin

Profesora Titular de Psicología Educacional Facultad de Psicología, UNLP.

Profesora Adjunta de Psicología Educacional y Práctica de Investigación "Psicología y Educación: la participación en comunidades de práctica". UBA

Profesora de la Maestría en Psicología Educacional. Facultad de Psicología, UBA.

Directora Proyectos de Investigación sobre Construcción de Conocimiento Profesional Psico-educativo, y Proyectos de Extensión en Inclusión y Apropiación participativa en UBA y UNLP

Hoja de Ruta

- Ø Inclusión-exclusión y violencia de la desesperanza.
- Ø Infancia y poder. Violencia del encierro en la homogeneidad. Naturalización de la injusticia y promesa meritocrática.
- Ø Violencias en plural: categoría relacional.
- Ø Metabolización pedagógica de conflictos, mediación, suspensión, apropiación. Convivencia escolar hoy : construyendo consenso y apropiación de sentidos en derechos y legalidades. Relaciones/tensiones entre familias, escuelas, comunidades.
- Ø Condiciones de época: vaciamiento del sentido de la autoridad y del futuro.
- Ø Dos proyectos pedagógicos, concepciones de infancias, violencias y educar. A mitad de camino de una revolución copernicana .
- Ø Inter-agencialidad y co-construcción entre investigación, extensión y formación en Psicología Educativa.

Inclusión: ¿a quiénes y para qué?

Se propone una interpelación a la **inclusión**, vinculada a la necesidad de transformación del contexto. De no haber cambio en los ambientes que habitamos, ¿incluir a quiénes y para qué?

Inclusión es nada más ni nada menos que participación, habilitación, identificación, reconocimiento, conciencia, y también implicación, empoderamiento, decisión, responsabilidad por lo común.

Involucra redistribución de recursos y oportunidades en el ambiente **al que incluimos y al que nos incluimos.**

Robert Castel (1997),

Podemos reconocer **tres formas** cualitativamente diferenciadas de exclusión.

- La supresión completa de una comunidad mediante prácticas de expulsión o exterminio.
- La exclusión como mecanismo de confinamiento o reclusión.
- *Segregar incluyendo*

Trayectorias de escolarización

En contextos educativos atravesados por la **diversidad** – de culturas, de lenguajes, de situaciones, de personas – y por desafíos en relación a la **igualdad-desigualdad**, justicia-inequidad, en la distribución de bienes materiales y simbólicos, y **oportunidades** para su apropiación significativa y participativa,

necesitamos (re)construir lazos y sentidos en las *trayectorias de escolarización*, entramándolas con desarrollos saludables/felices de subjetividades de niños, niñas y adolescentes.

Se requieren para ello *intervenciones para interrumpir desigualdades y posicionamientos éticos, políticos, epistémicos*, frente a lo naturalizado: la reproducción, la indiferencia, la violencia, el vacío, la fragmentación de lo complejo.

Tres bases de sustento para la inclusión

Las prácticas de inclusión se apoyan en *tres pilares que no pueden escindirse*.

- a) políticas públicas que enmarcan y regulan prácticas, tanto jurídica como económicamente,
- b) evidencia científica en teorías y metodologías, para diseñar intervenciones y evaluar su impacto en las comunidades, y
- c) elaboración de nuevos **sentidos** para las acciones, mediante construcción conjunta – no exenta de tensiones - entre actores que son parte y toman parte en la re-creación de su ambiente.

Preguntas y construcciones desde una ética de la implicación

Desde una *ética de implicación y apropiación recíprocas* – entre Universidad y Escuelas – , intentamos cotidianamente construir prácticas y saberes, con alumnos, docentes, directivos, orientadores escolares, para articular *inclusión con diversidad, equidad y calidad educativas*, a la vez que re-modelar nuestra profesión de psicólogos educacionales, *aprendiendo lo que todavía no está mientras lo construimos*, a través de proyectos formativos de aprendizaje y enseñanza, extensión e investigación.

Violencia del proyecto escolar moderno y *disciplina estratégica*

- El *proyecto escolar* fue impuesto por los adultos a los niños y se actuó "como si" ellos lo hubieran elegido (Perrenoud, 1990), cuando se les atribuyó el "fracaso" y se lo convirtió en estigma. La Psicología Educativa se inscribió históricamente, en una política de **gobierno y control de poblaciones**, que contribuyó a ordenar **diversidades** como *diferencias de medida en escalas jerárquicas de progreso "universal"*. Niños, mujeres, hombres primitivos, orientales, negros y enfermos mentales, fueron estratificados en niveles equiparables, según una **matriz jerárquica única** de progreso "evolutivo". *La Psicología Educativa se constituyó en disciplina "estratégica"*, a través de la inscripción de lo pedagógico en *relaciones de poder* (Baquero 2002, Erausquin, 2013).

Pensando lo fundacional: Estado y escolarización masiva

- La matriz comeniana en el siglo XVII fundó el concepto de educabilidad. El ideal pansófico de educar a todos en todo. La doctrina iluminista universalizante de la construcción del saber sostenida en la confianza en el método. El progreso y su certeza, a través de dispositivos homogeneizantes: el templo del saber, la vocación docente, la autoridad pedagógica, la gradualidad y simultaneidad del *guardapolvo blanco*. El poder que se encarna en la **reproducción** como promesa de alternancia en la autoridad y en el reconocimiento social. Su triunfo histórico y su crisis actual. Posición ética de “administrar la herencia cultural”, tomando al colectivo como heredero y distribuir el legado a todos y cada uno, sin que ello represente deuda: imperativo categórico de “igualdad como punto de partida” (Frigerio). ¿Pero, hay condiciones de igualdad de acceso a bienes materiales y simbólicos para aprender? **Inequidad es violencia**. Para que no sea regulación meritocrática, la escuela debe ser equitativa y compensar desigualdades, igualar, redistribuir. No puede ser homogeneizante, y debe reconocer identidades culturales diferentes que conforman las poblaciones y personas que alojan escenarios escolares.

Características de la infancia moderna (Pineau)

- **La escuela:** es reconocida hoy como un modo históricamente específico de vivir la **niñez** que surge y se expande en la modernidad. Las *prácticas de escolarización* colaboraron fuertemente a la constitución del status infantil. La **infancia** moderna se inventó para que la escuela fuera su civilizadora. Destitución-institución de la infancia por la escuela, que sitúa al **niño** en una posición de: **obediencia, protección, acceso gradual a la cultura adulta y heteronomía.** Atributos que caracterizan la *posición de alumno, que en tanto tal se infantiliza.* Segregación-encierro de la infancia al servicio de la **gobernabilidad del desarrollo.** Inmodificabilidad de la asimetría en la relación docente-alumno. Educar: fenómeno humano. No dirigido al presente sino al futuro: **ilustración.** Como disciplina e instrucción para la perfección humana racional y moral.

Dos caras necesarias de la inclusión educativa (Narodowski, 2008)

- **Inclusión requiere redistribución** – en relación a la desigualdad - y **reconocimiento** – en relación a la diversidad cultural-personal -. Más allá de la heterogeneidad de pensamiento y lenguaje como Jerarquía Genética (Wertsch, 1991). Requiere atenderse también a:
- Principios de **justicia curricular**: 1) primacía de las necesidades de los más vulnerables, históricamente : las mujeres, los niños, las minorías étnicas, los inmigrantes, los pobres; 2) la participación horizontal, cooperativa y no jerárquica, de todos, en múltiples y diferentes actividades, en las que el aprendizaje de unos se beneficie con la participación de los otros y no sólo con la propia.

Escuela moderna. ¿Institución de secuestro? Foucault

- Completud, totalización y homogeneidad. Dispositivo de segregación de una parte de la población, en tanto “infantil”, “por su propio bien”. Ejercicio del poder adulto y dependencia de la infancia . Vigilancia y disciplinamiento del **cuerpo** infantil. Fichas y legajos del alumno y su escrutinio: individualización. Instrucción simultánea y gradualidad: monocronía.
- Cuando la infancia era una carencia, ser adulto era sacrificarse por el futuro de los niños, para su progreso. Obediencia infantil como valor y asimetría de la autoridad adulta como responsabilidad y como promesa. ¿Hoy adultos en retirada? ¿La autoridad desaparece? ¿La figura de la violencia hoy es el abandono del cuidado y la responsabilidad?

¿Adultos en retirada?: la ilusión de una escuela sin adultos

- Narodowski (2016) plantea una pregunta. **La ilusión de una escuela sin adultos**, o de una humanidad sin escuela, - fantasía posmoderna -, ¿en qué se funda? ¿En la aparición de nuevos lenguajes y modos de interacción, más accesibles para los más jóvenes que para los adultos, las TICs conectadas de inmediato con *nativos-o-inmigrantes digitales*? ¿O en la pérdida de autoridad, del valor, de la legitimidad, de la *asimetría adulto-infante o adulto-adolescente*, la devaluación del ser *adulto*?

¿Qué es una escuela inclusiva?

- “Se pueden diseñar prestaciones educativas a la medida de la pobreza, o se puede apostar a la democratización del acceso de amplios sectores sociales a circuitos donde se produce y distribuye conocimiento socialmente significativo”.
- “El dilema de la escuela hoy es: o se transforma e inventa nuevas formas de posibilitar la apropiación del legado cultural o se limita a ser institución de contención, y la **violencia** entonces inevitablemente estallará. La **violencia** de los que perciben la **injusticia** por haber quedado afuera de toda esperanza.” (Violeta Núñez, 2007)
- “Todos los niños, niñas y adolescentes pueden aprender (Flavia Terigi)”. “Pensar a otros no se disocia de pensar con otros” (Nicastro y Greco, 2009).
- Para desafío semejante, es también necesario desalentar soluciones rápidas, inmediatas, acabadamente prescritas.

Incluir es superar impotencia-omnipotencia.

- Construir redes. Analizar alcances y límites de las condiciones que se ofrece desde una escuela para aprender. Tiempos para interrumpir la vorágine y repensar las prácticas, articularse con otras instituciones y ver qué puede genuinamente hacerse para generar aprendizajes. **La inclusión es, en definitiva, lo que hagamos de ella (Skliar).**
- Es necesario superar el “no estamos formados para eso”, regulando nuestra disponibilidad y responsabilidad. No hay escuela inclusiva si no ponemos en el centro **“qué pasa entre nosotros” en vez de “qué pasa con el otro”**. Es el valor de los pequeños gestos, más que las proezas o hazañas de los héroes. El recorrido implica **pensarnos dentro de la situación, como parte responsable**. Prácticas inclusivas son las que posibilitan modificaciones singulares, reales, para que los alumnos aprendan.

Inclusión y Psicología Educativa

- Vinculamos esta definición/posicionamiento/perspectiva sobre la “**inclusión**” con la impronta de origen de la Psicología Educativa como **disciplina estratégica**, es decir, vinculada al *gobierno del desarrollo* de poblaciones y subjetividades,
- y con un modelo de **intervención en construcción**, que pretende ser profundamente diferente de las tradicionales prácticas encapsuladas de “**gabinete**”,
- construyendo prácticas a partir de nuevas **unidades de análisis** para el planteo de problemas y el diseño de intervenciones.

El pedagogo francés Philippe Meirieu es uno de los intelectuales franceses de la educación más influyentes y respetados de la actualidad

Philippe Meirieu



Violencia en escuela

Philippe Meirieu en Cátedra Abierta Observatorio....(2008)

- ∅ Violencia: todo acto que atente contra la integridad física o psicológica. La frecuencia hoy de la violencia entre pares y de la violencia institucional (Bringiotti, citado en Volnovich, 2010). Violencia como abuso de poder de unos sobre otros.
- ∅ Ya sea que la violencia tenga origen social o escolar, la escuela no puede desentenderse de ella, porque obtura el derecho de todos, su posibilidad de ejercer la libertad con igualdad, en el marco de una legalidad reconocida por unos y otros. Pone en peligro la organización misma de la tarea educativa.
- ∅ Y entonces, la violencia reclama un hecho educativo.

Metabolización pedagógica de conflictos

- ∅ La respuesta debe ser pedagógica.
- ∅ No se trata de reprimir la violencia, ni sólo contenerla, sino **descubrir** sentidos genuinos de **la legalidad, como habilitante del derecho de todos.**

No son las reglas, sino la Ley lo que hay que ayudar a descubrir.

- ∅ **Metabolizar la violencia destructiva** es convertirla en **energía** para luchar, para debatir ideas, sin esconder injusticias ni arbitrariedades, sino cambiar la realidad con herramientas que autoricen a todos.

Acerca de la prohibición de la violencia

- ∅ El niño necesita entender que **la prohibición de la violencia autoriza**, que no es un capricho que el adulto impone arbitrariamente para ejercer su poder, que es condición misma de su propia existencia y de la sociedad en la que él se inscribe.
- ∅ El pedagogo Janusz Korczak y su buzón se convirtieron para todos nosotros en una metáfora de un dispositivo pedagógico creado para metabolizar violencia y fundar legitimidad, expresando lo que uno necesita en otro registro.

Lucha contra la violencia en la escuela

Fundarla en la búsqueda de la verdad y la justicia, no en la certeza:

- a) Fundarla en una relación con el saber menos dogmática, de reinención e indagación;
- b) En una actitud experimental de descubrimiento, construir hipótesis y verificarlas – menos saber coagulado -, que la autoridad sea sólo de la verdad y no de quien la trasmite ;
- c) Las actividades artísticas , para producir simbolización, crear mundos ;
- d) El desarrollo de proyectos . Las investigaciones demuestran que en las escuelas en las que esto se logra, disminuye el índice de las violencias. La respuesta pedagógica pretende la constitución del alumno como sujeto del mundo, no como centro del mundo.

Visibilidad y reversibilidad de las violencias: dimensión histórica, ...no inventamos ahora este infierno...

- ∅ Maltrato, abuso, explotación infantil en la historia social y educativa. *La letra con sangre entra.*
- ∅ Hoy aumenta su visibilidad y reversibilidad.
- ∅ Educar en el **ejercicio de la resistencia**: filtrar, no creer en la autoridad ni en la verdad de lo dado, tanto en los medios, en las redes, como en los libros.
- ∅ ¿La violencia desde los alumnos es una reacción o una concientización de la violencia de dominación?

Luis Kancyper es médico psicoanalista y miembro titular en función didáctica de la Asociación Psicoanalítica Argentina y de la Asociación Psicoanalítica Internacional



Bullying : acoso u hostigación

- ∅ ¿No vuelve a aparecer en esta nominación la individualización de víctimas y victimarios?
- ∅ ¿No reaparece por momentos como **prevención** patologizante y segregante? ¿O el psicoanálisis nos muestra cómo lo que los chicos hacen en las escuelas está también entre nosotros, los adultos? En nuestro modo "adulto" de comportarnos con los semejantes: dominio, maltrato, abuso, pasaje al acto, imposibilidad de la ternura.
- ∅ No podemos ignorar fenómenos de hostigamiento, hay que enfrentarlos enseñando/aprendiendo **valores de convivencia en base a situaciones concretas, cotidianas, de conflicto.**
- ∅ Con unidades de análisis complejas, dialécticas, genéticas, que nos ayudan a comprender el fenómeno de las violencias en el marco de las rupturas de lazos, del vacío de sentidos, de la desesperanza, la crisis de futuro y la fragmentación del tejido social.

Valor del conflicto en la escuela, para trayectorias educativas y vitales

- ∅ La escuela puede ofrecer a los niños y jóvenes un *filtro cognitivo* para ayudarlos a no ser espectadores pasivos, sino ciudadanos activos y críticos, ponderando el *conflicto* como algo necesario para la vida, para la conciencia de la diferencia, para la transformación y ruptura con lo viejo y la apertura a lo nuevo.
- ∅ ¿La crisis de *autoridad* no puede acaso ser una oportunidad? No para desterrar la autoridad, sino para fundarla sobre nuevas bases.

Haciendo historia: escuela como frontera: (Duschatzky, 1999)

- ∅ “Cruce de fronteras” de la escuela puede habilitar el entrelazamiento de experiencias, mundos diferentes, horizontes de posibilidad y diferencia.
- ∅ **Violencia de los niños**, en clave de Winnicott, puede ser entendida como un **lenguaje** : antes de la desesperanza, representa la posibilidad de reclamar al mundo por la privación sufrida, para que en algún lugar se hagan cargo
- ∅ Pero también la violencia tiene que entenderse como fracaso del lenguaje.
- ∅ *No toda la violencia que aparece en la escuela se origina allí, ni tampoco toda la que aparece 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.*

Carina V. Kaplan, investigadora del CONICET, directora del Programa de Investigación *Transformaciones sociales, Subjetividad y Procesos educativos* (Facultad de Filosofía y Letras, UBA), profesora en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP)



Violencias en plural

- Ø Diferentes orígenes, diferentes sentidos, diferentes violencias. La violencia ¿escolar? como problema. ¿Violencia escolar o violencia social ?
- Ø La violencia no es una cosa sino una **cualidad relacional**. Es la sociedad la que genera relaciones violentas.
- Ø La violencia sólo se puede caracterizar dentro del sistema de relaciones de poder y de dominio que (des)estructura la vida social.
- Ø Dejar el modo de pensar sustancialista que ve propiedades inscritas en una esencia: ni violencia escolar, ni violencia juvenil. La violencia en la escuela, desde la escuela, hacia la escuela.

Violencia simbólica :Bourdieu

- ∅ **Violencia invisibilizada**, que se mantiene como poder de dominación de unos sobre otros, y cuya condición es que el que la sufre como víctima la considere natural.
- ∅ Se mantiene con su inconsciente complicidad.
- ∅ Se constituye dentro de **instituciones**, con imposición de arbitrarios culturales, ofrecidos como universales, y amplificadores de conocimientos cuya distribución es desigual,
- ∅ reproduciendo humillación, reforzando desigualdad, desconociendo diferencias culturales y generando jerarquías de lenguaje o pensamiento que legitiman sólo meritocracias o destinos fatales de progreso para pocos y desesperanza para muchos.

Violencia simbólica

- ∅ La educación no puede ser indiferente a las *etiquetas*, porque instituyen *violencia simbólica*, que deja marcas identitarias en subjetividades.
- ∅ La Psicología Educacional participa hoy en co-construir alternativas, en un trabajo conjunto *artesanal con otros* actores sociales.
- ∅ Contribuye a fundar la relación pedagógica en la *confianza que genera, e instituye confianza en sí mismo y en los otros*,, responsabilidad/poder/autoridad entre todos los actores sociales.
- ∅ Se construyen cambios tanto en las condiciones de subjetivación como en los ambientes sociales.

El posicionamiento ético de un psicólogo, tanto en salud como en educación, implica **suspender** prismas, modelos, categorías, con los que habitualmente se sustancializa, esencializa, a través de modelizaciones y se determina o produce identidades de déficit, a través de "**etiquetas**" asumidas luego por las personas, y especialmente niños, niñas y adolescentes, como nombres propios.

Aprendemos a interpelarlas, para descubrir *potencias – y co-construir realidades* en lugar de identificar deficiencias o patologías, defendiendo los derechos de quienes crecen, a desarrollarse en una multiplicidad de aperturas: sus *pasiones alegres....* (Benasayag, 2010)

El alumno en la polis

- ∅ La palabra y la persuasión son fundamentales, en la *polis* para la resolución de conflictos (Arendt, 2003).
- ∅ El reconocimiento del otro, la regulación de la propia conducta, la auto-evaluación, los deberes y derechos .
Etica del semejante.
- ∅ Más allá de la prevención del conflicto, la inscripción en la cultura, la humanización.
- ∅ Para las escuelas: si alguien ha participado en la discusión de la norma, sabe por qué la cumple y puede aceptar mejor la sanción si no lo hace. Aprende su **sentido.**

Trabajar junto a otros, ¿con o sobre?

1. Es trabajar con y no "sobre" el otro, es construir *contexto mental compartido* sobre el problema: es darse tiempo, armar trama, debatir, reflexionar *entre diferentes agencias*.
2. Negociar significados.
3. Crear un *clima* de aceptación y apropiación recíprocas.
4. **Exige** revisar repertorios, formas de conversación, suspender la prescripción de soluciones .
5. **Habilitar** espacios, visibilizar lo invisible, **implicarse recíprocamente**, para consustanciarse en la tarea.

Etica dialógica y fragmentación

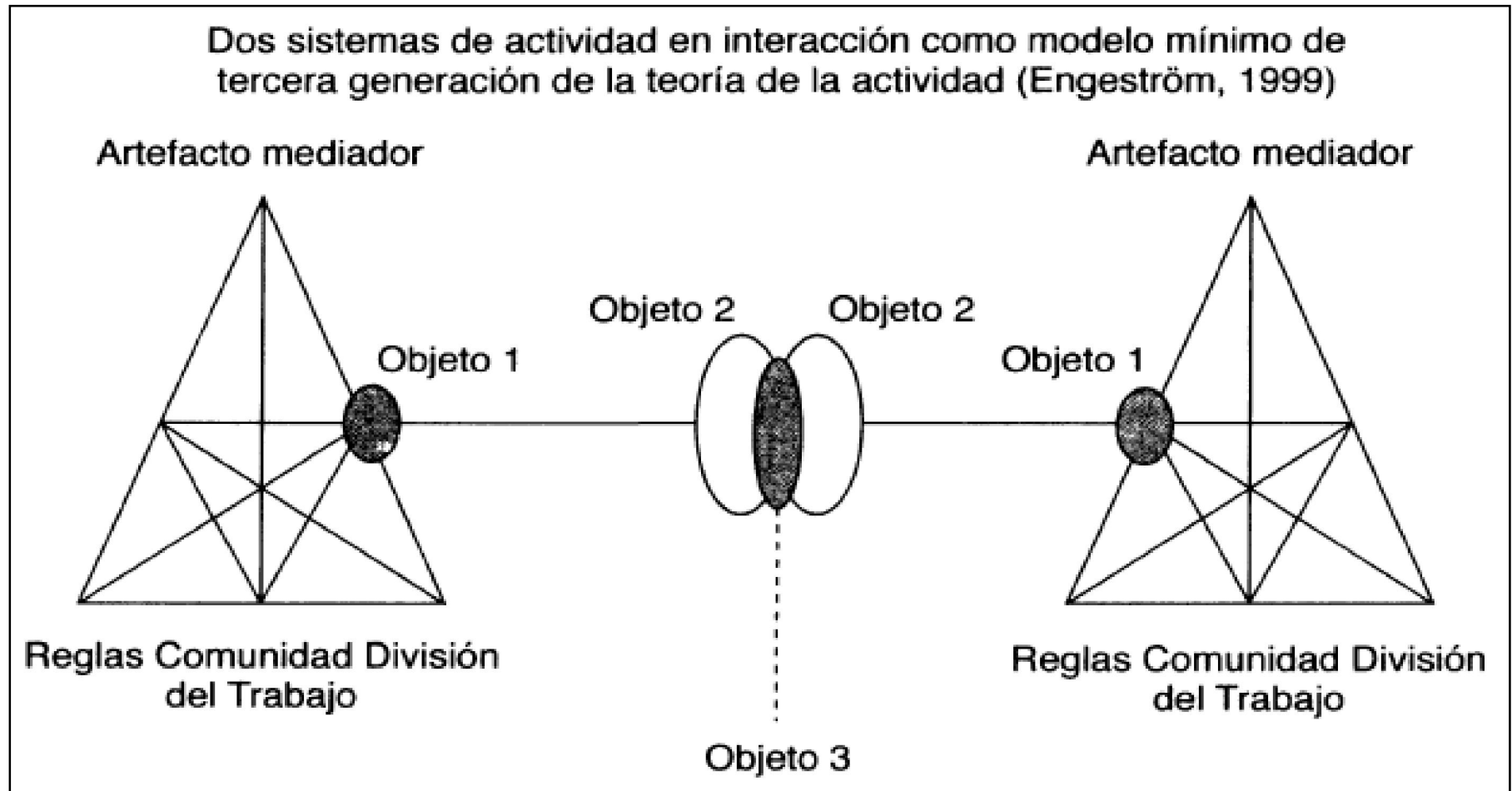
- Construir **entramados** que posibiliten quebrar la *escisión* de la ciencia moderna
- entre lo individual y lo colectivo,
- lo emocional y lo cognitivo,
- la familia y la escuela,
- el pasado y el futuro.
- Y que también apunten a co-construir, la escuela conjuntamente con otras organizaciones, como la familia, puentes que atraviesen la *fragmentación social*, que ha sido armada en años de historia de despojo, de autoritarismo y de neo-liberalismo.



J
O
D
A
A
L
C
O
H
O
L
V
I
C
I
P
O
S
V
I
O
L
E
N
C
I
A
N
O
C
H
E



Tercera generación de la teoría de la actividad (Engeström, 2001)



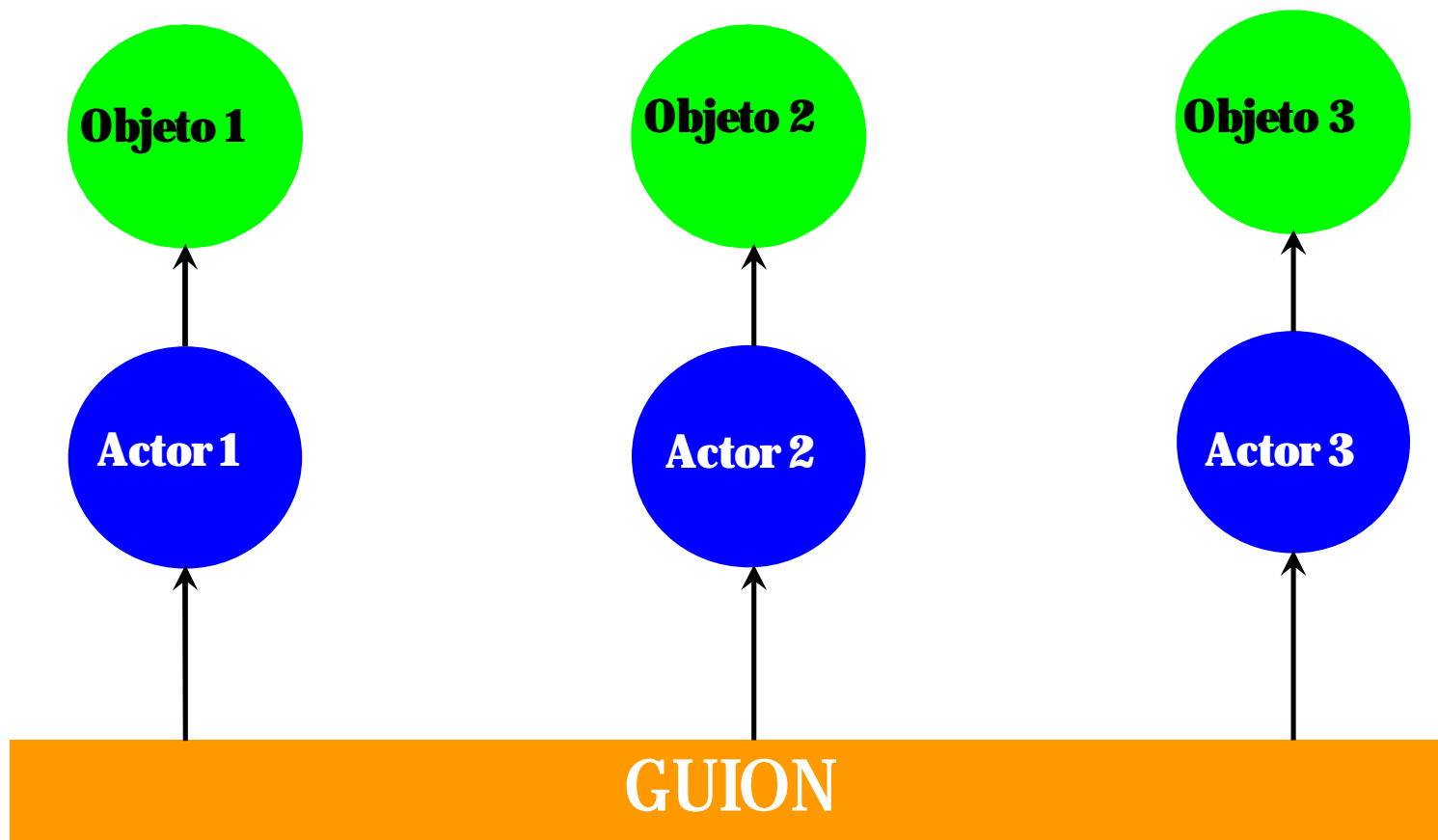
Estructuras de Inter-Agencialidad (Engeström) de Agentes Profesionales que abordan Violencias en Escuelas

Estructura de la coordinación:

Las organizaciones usan reglas de decisión, prescripciones, guiones, para manejarse colectivamente en su entorno de tarea: los actores tienen representaciones individuales del objeto de actividad, fragmentadas y separadas unas de otras.

Figura del encapsulamiento y sobre-implicación.

Coordinación



Estructuras de Inter-Agencialidad (2/3)

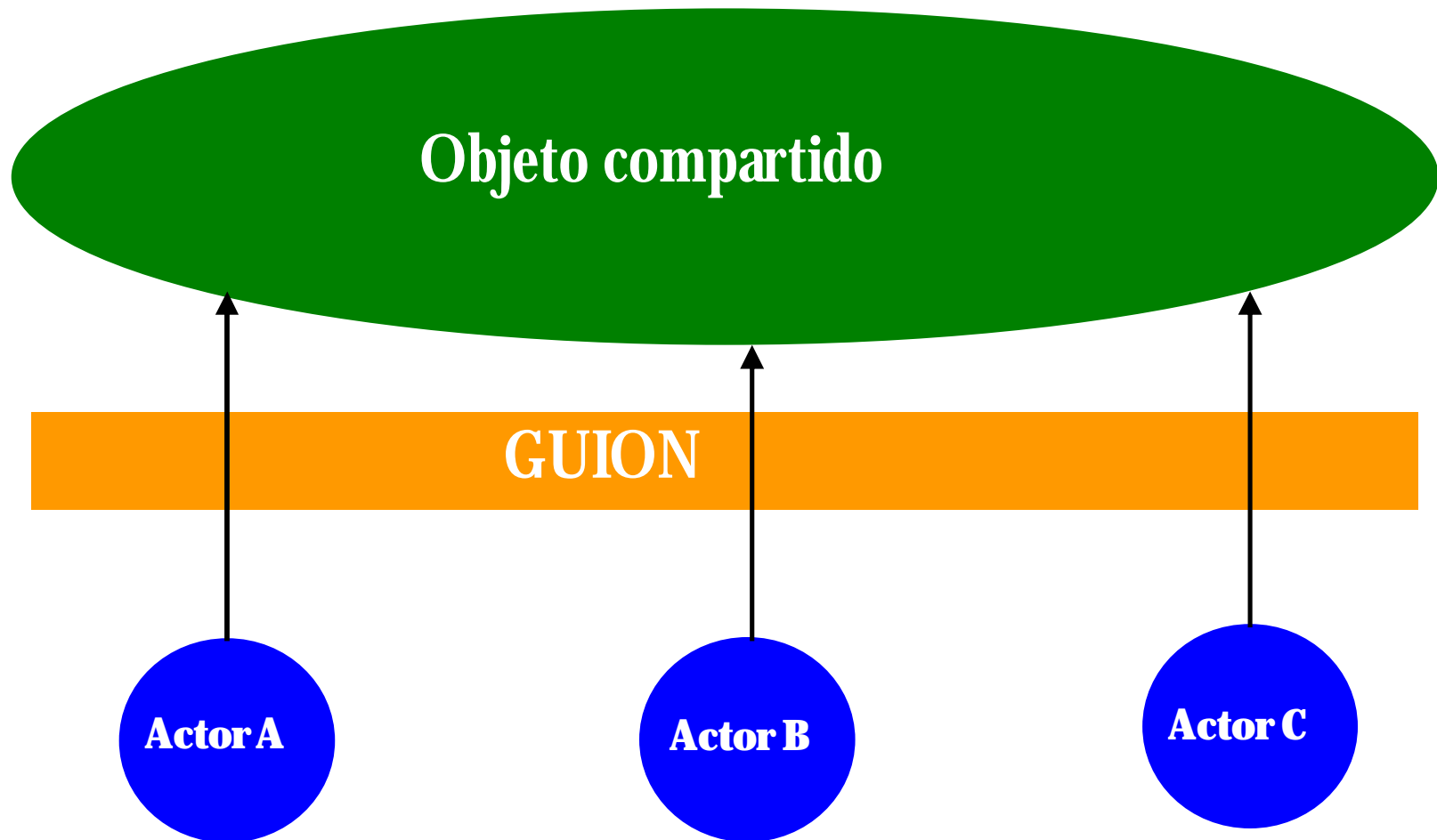
(Engeström, 1997; Erausquin, 2010)

Estructura de la cooperación:

Se producen relaciones informales, en el marco de la autonomía y las metas individuales: los actores enfocan el problema común, objeto de la actividad, siempre dentro de los límites de un guión establecido, comprenden y resuelven problemas de modos negociados y consensuados.

El guión no es cuestionado. En las estructuras de coordinación y cooperación, **la reflexión es desde y en la acción** (Schön). *Figura de consulta colaborativa.*

Cooperación



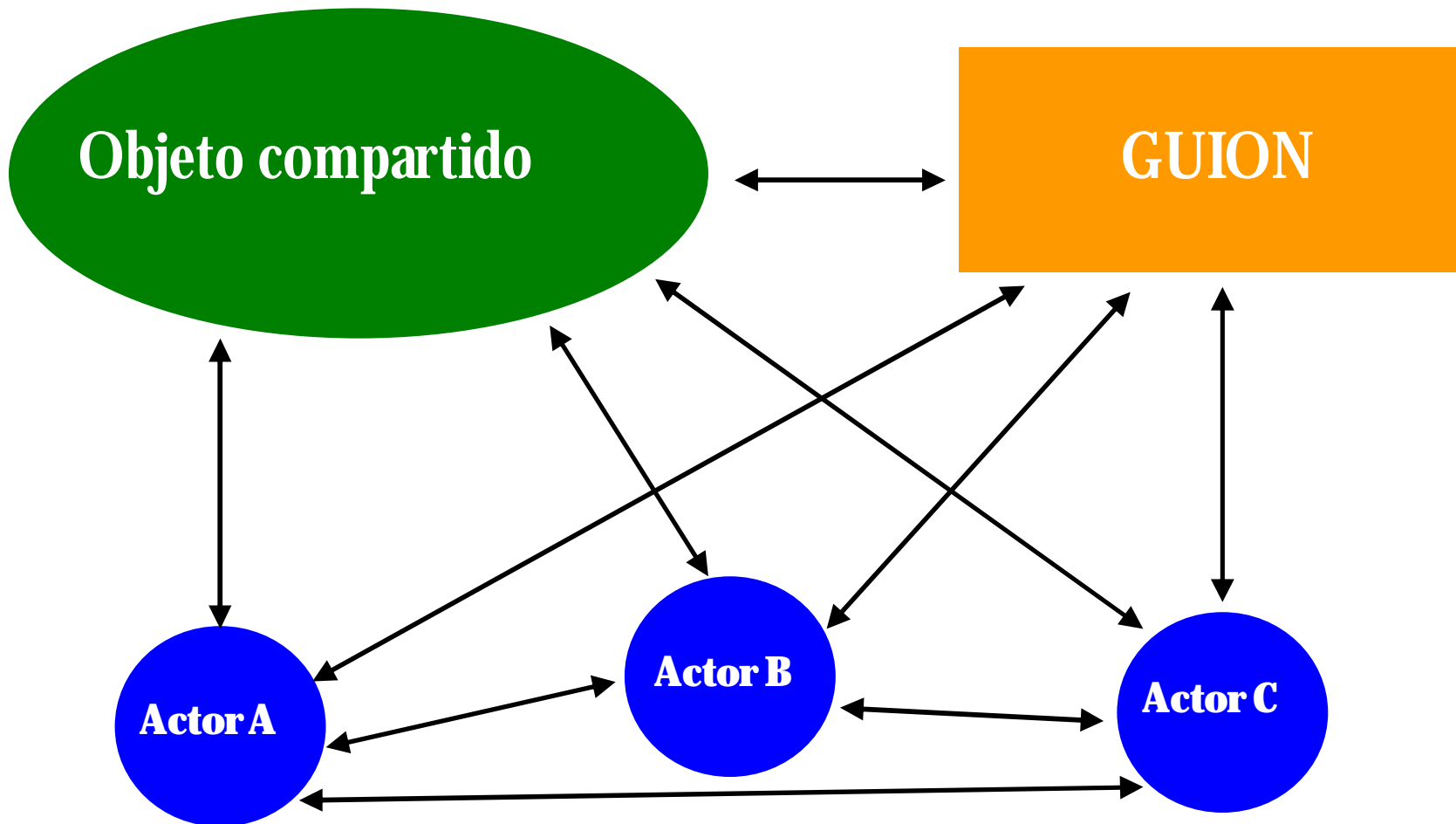
Estructuras de Inter-Agencialidad (3/3) (Engeström, 1997; Erausquin, 2010)

Estructura de la comunicación reflexiva:

Los actores se centran en la re-conceptualización de su propia organización e interacción con los objetos y metas de la actividad que realizan . El objeto y el motivo de la actividad y el guión que prescribe roles, normas y funciones, son interpelados y problematizados, así como la interacción entre los participantes. *Figura de trabajo en equipo.*

La reflexión es sobre y para la acción (Schön).

Comunicación



Relaciones/tensiones entre escuelas, familias, comunidades

- ∅ El otro como enemigo o como parte de un todo que nos incluye.
- ∅ “Las familias no participan”:
- ∅ ¿cuándo la escuela las convoca a participar desde lo que realmente quieren para educar a sus hijos,
- ∅ ¿cuándo las familias se habilitan para participar intercambiando ideas con los docentes acerca de cómo promover, motivar a sus hijos a apropiarse de conocimientos relevantes?

¿Interiorización o Exteriorización?

- Subrayan las investigaciones sobre abordajes de violencias en escuelas que la Psicología necesita trascender su destino de disciplina científica moderna, centrada en el estudio de la *interiorización*. Piaget, Vygotsky, Freud, al decir de Bruner “titanes del estudio del desarrollo”, trabajaron en esa perspectiva de la ciencia moderna, planteando sin embargo claves para su expansión crítica y problematización.
- La ciencia contemporánea, con “**giros contextualistas**” (Pintrich, Baquero) del sujeto en situación, enfoca tramas inter-subjetivas e institucionales en las que *emergen nuevos* significados, sentidos, voces polifónicas. Necesita, apoyada en **conciencias dialógicas**, girar al estudio y el abordaje de la *exteriorización*: es decir, el estudio de cómo se producen en los sistemas de actividad que habitamos, las “marcas” que los sujetos colectivos podemos dejar en ellas, a través de una *praxis* consciente y reflexiva.

Enfoques socio-culturales

En el marco interpretativo que brindan los enfoques socio-histórico-culturales inspirados en Lev Vygotsky, emergen tramas inter-subjetivas e institucionales y estructuras de inter-agencia **polifónicas**, entre familias, escuelas y entre docentes, directivos y agentes de educación, salud y desarrollo social.

Categorías y unidades de análisis fundadas en *enfoques socio-culturales* y *teoría de la actividad* aportan al "cruce de fronteras", para ayudar a quebrantar la inercia reproductiva de las instituciones de la modernidad.

Problemas y Desafíos de la Agenda Psicoeducativa Siglo XXI (Daniels, 2009)

- La *agenda psicoeducativa contemporánea* enfoca
- El *imperioso desafío* de los psicólogos educacionales de *ayudar, acompañar- trabajar con* - directivos, docentes, y otros agentes profesionales en la construcción de soluciones inclusivas para problemas educativos;
- En *entornos* capaces de brindar *sostén emocional y cognitivo*, que favorezcan el desarrollo de *aprendizajes significativos y relevantes*, construyendo *convivencias* que tramiten conflictos, habiliten voces y miradas diferentes, metabolicen violencias, dejando "marca" en los sujetos pero también en los sistemas de actividad;

Problemas de Agenda Siglo XXI

- Sosteniendo y defendiendo *la justicia y la igualdad de derechos de todos los niños y adolescentes* como punto de partida en educación y como posicionamiento ético del Agente Psico-Educativo:
- Derecho al *enriquecimiento del desarrollo* a partir del intercambio y la *apropiación recíproca* de perspectivas diferentes sobre la vida y el mundo;
- des-naturalizando e interpelando al *programa escolar moderno*, que 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;

Problemas y desafíos de la Agenda Psicoeducativa

- El *rol histórico de los Psicólogos Educativos* fue la evaluación de capacidades de niños que no aprendían, identificando déficits a partir de Tests de Cociente Intelectual y legitimando con ello - impensadamente - decisiones escolares de segregación, patologización y etiquetamiento, como la derivación al sistema de educación especial o al sistema de salud ;
- La *escisión entre cognición y emoción*, entre conceptos y experiencias, entre lo cotidiano y lo científico, formó parte de una lógica de pensamiento **que redujo** los problemas personales-interpersonales- socioculturales emergentes en escenarios educativos a problemas situados **sólo en la mente o en la inteligencia individual** de niños, niñas y jóvenes escolarizados (Daniels, 2009)

De Frankenstein educador al educar como apuesta al advenir de lo nuevo

- Ø **Proyecto educativo fundacional** de la escuela moderna: hacer al otro como una obra que devuelve al creador la imagen de la perfección soñada, sin ninguna alteridad ni opacidad. Amar la obra es amarse a sí mismo porque se es el autor y amar al que ya que no puede escapar de *ser fabricado* (P. Meirieu, 1998).
- Ø **Educador** puede ser en cambio decidir si amamos al mundo lo bastante como para asumir **responsabilidad** por él y salvarlo de la ruina que, **de no haber renovación**, con la llegada de los jóvenes, sería inevitable... Amar a nuestros hijos lo bastante para no quitarles oportunidad de emprender **algo nuevo**, que no imaginamos,... (H. Arendt, 1996)

Frankenstein o el mito de la educación como fabricación

- La educación entre *praxis* y *poiesis*. La **poiesis** es una fabricación que se detiene en cuanto alcanza su objetivo. Pone en juego medios técnicos, saberes y saber hacer, capacidades y competencias que generan resultado objetivable y definitivo, predecible, controlado, desgajado. El educado “logrado” debe parecerse al educador. Figura de “autor”
- La **praxis** es una acción cuya finalidad está en ella misma, ningún objeto a fabricar, ninguna representación anticipada que lo encierre en un resultado, sino un acto que nunca termina de veras. La autonomía del otro no es una finalidad, sino un comienzo. Figura de “actor”. Carrera hacia la muerte y pelea sin destino en la fabricación y el control del ajuste al modelo.

La revolución copernicana

- ¿La pedagogía debe centrarse en el niño? Versión del Emilio de Rousseau. ¿Será que el niño lleva en sí los fines de su propia educación? ¿O su desarrollo depende de un entorno estimulante para su inscripción en una cultura?
- ¿Educación es contemplación de algo que se despierta solo, o es el proyecto de Pigmalión, Golem, Frankenstein, de “fabricación” controlada en base a un modelo? Un proyecto diferentes exige ahondar en saberes que habitan en preguntas fundacionales de la cultura, en los sentidos de lo humano, más allá de lo esclerosado, de sus fósiles.
- Finalidad de esta *revolución*, ayudar en el advenir- devenir de un ser que pueda construirse a sí mismo, desde los interrogantes que plantea la cultura. Que sea introducido, no moldeado, ayudado y no fabricado, posibilita que sea “obra de sí mismo”. No necesitamos una educación que contemple los dictados de un “niño-rey”, sino una educación centrada en la relación entre el sujeto y el mundo que lo acoge. .

Nos ha nacido un niño

- Nos ha nacido un niño: no lo hemos hecho, es un don. Sólo eso puede sostener la esperanza, justamente de que no sea la prolongación del yo, sino portador de un comienzo, una invención que renueve horizontes. El nuevo ser es radicalmente otro, y, con todo, es en cierto modo yo.
- Sin renunciar a nuestra influencia ni abolir una filiación sin la cual no puede conquistar identidad en la cultura. **Renunciar a ser la causa del otro**, renunciar a su posesión, no es renunciar a ser su padre o educador. Acogerlo como sujeto que está inscrito en una historia pero también es la promesa de una superación de esa historia.

Un ser se nos resiste

- No conseguimos hacer lo que queremos, no se dejan convencer. Cuando consienten en hacer lo que uno cree útil, lo hacen de otra manera. La indiferencia o la negativa. **Lo normal es que la cosa no funcione.** El dilema parece ser: o excluir o enfrentarse, o renunciar o entrar en una relación de fuerzas y esgrimir poder. La exclusión es el signo de un fracaso, y no tiene retorno. Necesidad del conflicto, no es alguien que puedo moldear a mi gusto, se resiste a quien lo quiera fabricar.

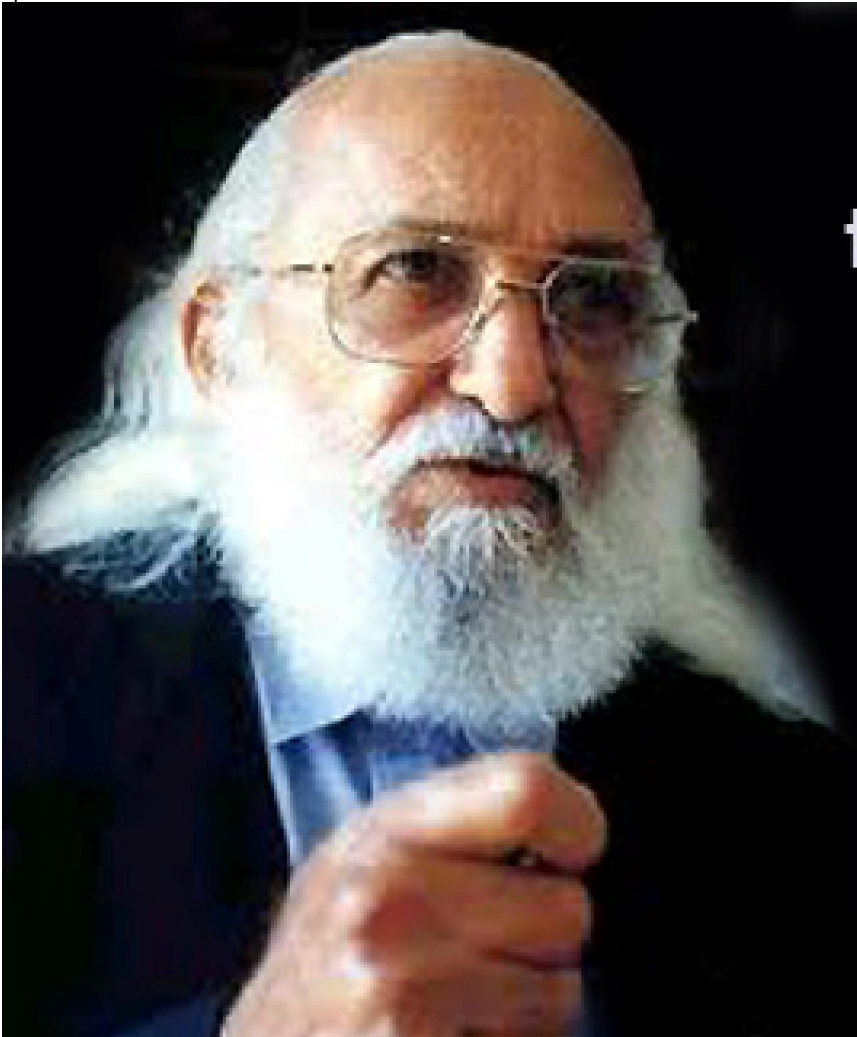
¿La trasmisión como quimera?

- Aprender es tomar información del entorno en función de un proyecto personal (Meirieu, 1987). Por eso, la resistencia. La trasmisión no es mecánica, no es duplicación de idénticos, sino reconstrucción de saberes que ha de inscribir el que aprende en su proyecto y para ello percibir en qué contribuyen a su desarrollo.
- “Sólo el sujeto puede decidir aprender” es admitir el no-poder del educador. ¿Entonces, se impone el abandono? Aprender es difícil, hay algo que sólo el que aprende puede decidir hacer y es irreductible: debemos renunciar a ocupar su puesto. No tenemos poder sobre esa decisión. Sí lo tenemos, para construir no la causa, sino las condiciones de posibilidad de esa decisión. Hacer sitio al que llega. Es ofrecerle espacios, en la escuela y la familia, para participar en actividades socioculturales significativas, que pueda equivocarse y volver a empezar, aventurarse sin inquietarse, sin que se burlen ni le exijan un final determinado. Espacios de seguridad para atreverse a hacer lo que no sabe hacer para aprender a hacerlo.

La conquista de la autonomía

- Nadie es del todo autónomo, es necesario definir un ámbito y un nivel de autonomía, así como medios específicos como **andamios** que guían y que se retiran progresivamente. Más bien la pedagogía puede pensarse como “proceso de autonomización”. No es un punto de llegada, está siempre en cada acto y en cada ayuda, siempre se trata de **apuntalar y desapuntalar** (Meirieu, 1992). Cada vez que un aprendiz se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reutiliza por su cuenta y lo reinvierte, diferente ya, en otra parte. Acompañar al otro hacia aquello que nos supera y también lo supera.
- La pedagogía no es ciencia pura: todo encuentro educativo es irreductiblemente **singular**. No puede el educador construir un sistema que le permita circunscribir su actividad dentro de un campo teórico de certidumbres científicas. Su pensamiento surge en actos, encarando situaciones educativas concretas. El panóptico más perfecto es una cárcel. Y el “mejor de los mundos” –Huxley - , es el peor.

Paulo Freire (1921-1997) fue uno de los mayores y más significativos pedagogos del siglo XX. Con su principio del diálogo, enseñó un nuevo camino para la relación entre profesores y alumnos.

A portrait of Paulo Freire, an elderly man with a long white beard and glasses, wearing a dark suit and a blue tie. He is looking slightly to the right of the camera.

Educação não
transforma o mundo.

Educação muda as
pessoas.

Pessoas mudam o
mundo.

Paulo Freire

Parafraseando a Paulo Freire (2012):

∅ "La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello que está ahí, porque somos *proyectos y tenemos proyectos para el mundo*, que surgen de nuestros sueños y deseos. "

∅ " La educación tiene sentido porque mujeres y hombres aprendieron que se hacen y rehacen aprendiendo y se asumieron capaces de saber que saben y también que no saben.

La conciencia del mundo y de mí me hacen ser no sólo en el mundo sino *con él y con otros*, intervenir en él y no sólo adaptarme a él.

Cambiar el mundo es tan difícil como posible".