

# **Violencias en la escuela: interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores.**

Erausquin C. , Dome C., López A. y Confeggi X.

Cita:

Erausquin C. , Dome C., López A. y Confeggi X. (2013). *Violencias en la escuela: interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores*. En *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires (Argentina): Proyecto Editorial.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/248>

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



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 en la escuela: interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores.**

**Autores: Erausquin Cristina, Dome Carolina, López Ariana, Confeggi Xoana.**

**En el marco del Proyecto de Investigación P023 de la Programación UBACYT 2008-2010. Directora: Mg. Cristina Erausquin.**

**El camino de la investigación y la reflexión compartida.**

El presente capítulo pretende dar cuenta de – y volver a reflexionar sobre- las principales líneas de trabajo producidas sobre Intervenciones Psicoeducativas 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 de problemas situados en contexto” (UBACYT P023/ 2008-2010), dando continuidad a la línea de investigación desarrollada en el Proyecto UBACYT P061 (2004-2007), ambos dirigidos por Prof.Mag. Cristina Erausquín. En nuestro *equipo de trabajo*, hemos comenzado a explorar los Modelos Mentales que construyen y los Sistemas de Actividad en los que participan diferentes Agentes Psicoeducativos (Licenciados/as en Psicología, Psicopedagogía, Ciencias de Educación, Trabajadores Sociales y Maestros/as o Profesores con estudios en Psicología). El objetivo es analizar sus Prácticas Profesionales situadas en instituciones educativas y en sus fronteras, y el modo en que estos agentes intervienen ante **situaciones de violencia** que enfrentan en contextos educativos escolares.

Al re-elaborar, conjuntamente con los sujetos de las experiencias y articulando sus diferentes perspectivas, los “*sistemas de actividad*” en los que se inserta su intervención (Engestrom, 1991, 2001), sus “*modelos mentales*” (Rodrigo, 1997) acerca de situaciones-problema de intervención profesional en violencia escolar y las herramientas o *instrumentos de mediación* (Wertsch, 1999) por ellos utilizados, delimitamos convergencias y divergencias cuantitativas y cualitativas en el análisis multidimensional.

Para ello, se administraron *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Violencia Escolar* (Erausquin, 2009) a 60 Agentes Psicoeducativos en

Contextos de Intervención Profesional en escuelas de nivel primario, secundario, rama especial y organizaciones sociales conexas, en Ciudad de 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) y se construyeron “*figuras de intervención*” frente a situaciones-problema de violencia en escuelas, tomando en consideración los “Modelos de Intervención Psicoeducativa” propuestos por Álvarez y Bisquerra (1998), resignificados para nuestro contexto socio-histórico-cultural por C. Erausquin (2006), y el análisis de los Sistemas de Actividad, según la *Matriz de Análisis complejo* propuesta por Y. Engestrom (2001).

El cuestionario administrado que el equipo analiza solicita a los actores psicoeducativos “Relate una *situación-problema* de violencia que ha enfrentado en su propia experiencia en un escenario educativo formal o informal, en la que Ud haya intervenido como *profesional*”. Con la mitad de los sujetos de la muestra, el Cuestionario solicitaba, de ese modo, un recorte centrado en la situación de “violencia escolar” y su intervención *en, sobre o con* dicho problema; con la otra mitad de los sujetos, el Cuestionario solicitó un recorte de situación problema en contexto escolar y los agentes recortaron ellos mismos una situación de “violencia escolar”. La **unidad de análisis**, en ambos casos, fue: “modelos mentales (MM) de actores psicoeducativos sobre situaciones-problema de intervención en violencia en contextos escolares”. Se distinguen en la unidad de análisis cuatro **componentes**: a. situación problema en contexto; b. intervención profesional; c. herramientas utilizadas; d. resultados y atribución (Erausquin y Basualdo, 2005). En cada uno de los componentes 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, ordenadas en dirección a un enriquecimiento de la práctica, que no son uniformes para todos los ejes, ni están implicados en una *jerarquía representacional genética*, en el sentido fuerte (Wertsch, 1991). Se ordenan en categorías multidireccionales, tales como “de lo simple a lo complejo”, “de lo implícito a lo explícito” y “del realismo al perspectivismo”, (Rodrigo, 1999) así como la “historización del problema y

de la actividad sobre el problema del sistema”, (Engestrom, 1992); la especificidad psicoeducativa y la articulación interdisciplinaria, y la inter-agencialidad y co-construcción de decisiones, planes y acciones, incluyendo las herramientas y el análisis de los resultados. El cuestionario se transforma en un *Instrumento de Reflexión desde, en y para la práctica profesional*, cuando los resultados del análisis y el relato mismo se someten a la discusión *entre colegas*, como ha ocurrido en algunos dispositivos de formación y capacitación profesional desarrollados en diferentes Cursos en el Colegio de Psicólogos Distrito XI de La Plata y en la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Psicología de Universidad de Buenos Aires, durante los años 2007 a 2010.

Desde una perspectiva situacional del aprendizaje, los procesos cognitivos resultan distribuidos socialmente y no sólo localizados en una mente individual. Para analizar las experiencias es necesario desplazar la mirada *desde los sujetos* hacia los *sistemas de interacción y actividad humana*: el sistema institucional que organiza el trabajo, los propósitos, los procesos de comunicación que tienen lugar, las herramientas culturales a disposición para su apropiación, la coordinación de esfuerzos, los recursos con que cuentan y la posibilidad de construcción compartida. Las instituciones en las que se desarrollan las prácticas crean “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 et. alt., 2009).

La participación de profesionales en el análisis y solución de los problemas complejos, en contextos que los interpelan, es crucial en su aprendizaje. En ese sentido, el *Instrumento de Reflexión* que utilizamos opera como un dispositivo de problematización de la experiencia, en tanto herramienta útil en *contexto 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). Recordemos, con Schon (1998), que los problemas que enfrentan en la práctica las profesiones en el mundo contemporáneo son complejos, de límites borrosos, inestables, inmersos en multitud de relaciones, de carácter único y singular y atravesados

por conflictos y dilemas éticos. Tal es el caso de las *Situaciones-Problemas de violencia*, cuyo abordaje no es una aplicación mecánica a la práctica de algo que ya se conoce de antemano desde la teoría, sino un desafío a la imaginación a través de construcciones tentativas y de esfuerzo reflexivo.

Sin ahondar en la definición conceptual de diferentes vertientes teóricas acerca de la palabra *violencia*, ya que nuestro propósito es habilitar las voces de los actores/agentes psicoeducativos en su polifonía y diversidad, queremos delimitar algunas líneas de lectura como recaudo metodológico que soslaye la posibilidad de cosificar sus manifestaciones. Entendemos a las violencias como *cualidades relacionales*, y como tales, deben ser visualizadas siempre en contexto (Kaplan 2006); lo que convoca a la *reflexión en la acción y desde la acción*. Esto incluye concebir a las violencias *en plural*, dados los múltiples modos que se registran en las instituciones educativas: violencia entre pares o entre alumnos y profesores, agresiones a docentes y personal directivo, violencia familiar, acoso y abuso sexual, maltrato institucional, estigmatización y procesos discriminatorios, exclusión, invisibilización de las diferencias (culturales, étnicas, de género, etc.) en la homogeneización del dispositivo pedagógico, naturalización de las condiciones de desigualdad, etc. Muchos ejemplos de esa pluralidad de formas son los que aparecen enunciados en los relatos trabajados por el equipo de investigación.

A su vez, es preciso realizar una puntuación crítica sobre el histórico supuesto de “violencia escolar”, sostenido por aseveraciones que conciben a la violencia como intrínseca a las fronteras que delimitan las escuelas. Las violencias en el sistema educativo sólo pueden ser aprehendidas en el marco de procesos de fragmentación, descivilización y profundas desigualdades sociales, que poseen importantes consecuencias personales y relacionales. Tampoco ello significa considerar a la “violencia en la escuela” como originada necesariamente fuera de ella, invadiendo el santuario de la acción civilizadora con que la modernidad representó al diseño escolar. Por otra parte, aunque no todo lo que “hace violencia en la escuela” se genere en ella, la escuela no puede permanecer ajena a ella, porque su existencia compromete e interpela a la posibilidad de construir sentidos, educar y aprender. De modo que creemos que es preciso problematizar sus anudamientos en el proyecto moderno de escolaridad obligatoria y sus contradicciones, incluyendo los modos en que

lenguaje y el fracaso del lenguaje disponen y habilitan formas de *violencia simbólica*.

En ese sentido, el interés de este capítulo se focaliza en el modo en que los agentes psicoeducativos entienden, recortan, actúan, intervienen y problematizan situaciones de violencia en la escuela. Al tratarse de tramas relacionales, nos interrogamos sobre la posibilidad de abordar las violencias, en el marco de los proyectos educativos, enlazando sus manifestaciones en un proceso de intervención pertinente con tal campo de actuación. Configura una urgencia estratégica, entonces, la construcción de categorías educativas relacionales para el trabajo sobre la violencia escolar y social, desde un **acto pedagógico** de metabolización y reelaboración (Meirieu,2008).

### **Intervenciones en escenarios de urgencia: Tramas y desafíos**

El análisis de las experiencias de los agentes psico-educativos se desarrolló a lo largo de diferentes momentos, con conclusiones parciales y reflexiones que se fueron complejizando en función de los nuevos relatos obtenidos en el proceso de investigación.

En una investigación presentada en el *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Prof. en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y 6to Encuentro de Investigadores del MERCOSUR* (López, Dome, Confeggi, 2010); con una muestra compuesta por 35 agentes psicoeducativos con los que trabajamos los primeros relatos, advertimos, como tendencia general, una heterogeneidad de perspectivas en lo que los profesionales identificaron como *situaciones-problema*. Ello nos convocó a construir una mirada multidimensional capaz de incluir el contexto, la historia y la inserción del problema en la trama psico-social e intersubjetiva. El enunciado de la experiencia se arma en torno a *relatos polifónicos* que incluyen las múltiples voces de los actores en la escena, descentrando la mirada de un solo agente protagónico y sumando nuevas perspectivas de lo real y lo posible. A nuestro entender, al tratarse de problemas específicos de “violencia”, que especialmente en estos entornos profesionales suelen remitirse a relaciones

familiares o sociales; la trama psico-social en la que se inscriben los problemas escolares les resulta ineludible.

Ahora bien, lo llamativo 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 la inter-agencialidad suficiente para desarrollar una construcción conjunta del problema y de la intervención junto a otros agentes-actores participantes en el campo. Es decir, 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 depositario del problema. Ese es el principal *nudo crítico* de estas experiencias: la dificultad para armar una *red entre personas*, como dispositivo de abordaje de tales situaciones-problema de violencia escolar.

En el año 2009, en un trabajo presentado en el *IV Congreso Marplatense de Psicología de alcance nacional e internacional* (Erausquin, López, Dome, Confeggi et. alt., 2009) desarrollado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, señalamos que tal dificultad se vincula en parte al *contexto* en el que se desarrollan las situaciones: son *escenas de urgencia* las que precipita la violencia, desde los alumnos, los profesionales, o la institución, como demanda apremiante sobre los *agentes psicoeducativos* para prevenirla, evitando o disminuyendo el daño que involucra. Las escenas desbordan el marco habitual de respuesta y el profesional suele responder con el apremio de la inmediatez -vinculada al sufrimiento y el daño que se pretende evitar-, muchas veces sin planificación ni suficiente análisis previo. Ello impide realizar acciones indagatorias para un análisis ponderado en situación, una historización del problema que profundice antecedentes y causas, formular hipótesis que orienten cursos de acción, fundamentando el análisis en sus nudos significativos; muchas veces, a partir de ello, no se logra articular una ayuda real a los actores involucrados en tales situaciones violentas. Es así que se observan dificultades a la hora de desarrollar inferencias, formular hipótesis explicativas y fundamentar teóricamente el uso de herramientas; lo que parece vincularse a la combinación de: la urgencia por actuar, por un lado, y los modelos explicativos hegemónicos en la formación de psicólogos, por el otro.

Modelos surgidos de la clínica, con tendencia a reducir los problemas al sujeto, son rebasados por las situaciones de conflicto y los agentes quedan sin modelos explicativos o marcos teóricos de referencia.

En la indagación realizada, aparece una tendencia a visualizar el problema desde el punto de vista del *Sujeto- Víctima*, primando la figura de la *humillación al más débil*. Si bien hay gran diversidad de relatos, las narraciones suelen formarse en torno a niños/as agredidos y lesionados física y sexualmente (tanto por parte de adultos como de sus compañeros), damnificados en lo económico y/o en lo social, depositarios de intenciones excluyentes, estigmatizados por diagnósticos o desvalorizados o abandonados en sus procesos de aprendizaje o las condiciones necesarias para que puedan construir conocimientos. A modo de ejemplo, una profesional dice: *“había un acuerdo entre progenitor y directivos por el cual volverían a aceptar al alumno sólo si su rendimiento y disciplina se desarrollaban acordes con lo esperado por la institución. Pensé, entonces, en un adolescente excluido y, posiblemente, maltratado.”* Ese estilo de recorte predomina, mostrando al agente psicoeducativo preocupado por – focalizado en – la necesidad de instaurar o reinstaurar la cuestión del “sujeto de derecho y libertad” especialmente en el alumno.

### **Tendencias que interrogan y abren reflexiones: conceptualizando “figuras” de la intervención sobre problemas de violencia en escuelas**

Hoy, a la luz del análisis de Cuestionarios respondidos por 60 *agentes psicoeducativos*, tenemos la posibilidad de construir y de visualizar la emergencia de determinadas *figuras de intervención*, que resultan de la lectura de las conclusiones y resultados del análisis de los Modelos Mentales y los Sistemas de Actividad. En cada figura, es posible advertir determinada “gestalt” o forma, que delimitamos como diferentes modos que los Agentes Psicoeducativos tienen de concebir el problema, de intervenir profesionalmente y de re-elaborar a experiencia. No se trata de prácticas directamente asociadas a las disciplinas curriculares de los agentes, ni tampoco tienen lugar en dispositivos homogéneos ni equivalentes. Son recortes, insistencias, agrupamientos de nudos críticos y fortalezas comunes. Las denominamos

*figuras* porque son construcciones de límites porosos, que comparten características y frecuencias que consideramos significativas.

En una de las figuras que advertimos, se destaca la posición de **encapsulamiento** del agente; a quien le es difícil contar con una versión de los sucesos distinta de la que él mismo puede aportar, dado el aislamiento en el que desarrolla su práctica. Dicha configuración lleva a que las decisiones y el curso de la intervención se apoyen unilateralmente en su persona, o bien que se tomen las decisiones al margen o fuera de él/ella, como por ejemplo una psicóloga “del gabinete escolar” que dice: “*la decisión de expulsar al niño de la escuela es tomada por la dirección, sin tener en cuenta la opinión del gabinete*”.

En la figura, insiste una tendencia a la *sobreimplicación* en el problema, en el sentido del sobre-trabajo, la pérdida de distancia y sus efectos en la vida anímica; que conlleva una disminución de la *díscociación instrumental* necesaria para el criterio pertinente a la resolución del problema. El agente dice contar sólo consigo mismo para abordar una problemática que en verdad lo excede. Correlativamente, suele operar una tendencia a la confusión de roles, y la orientación de la actividad se dirige directamente hacia un sujeto individual – por lo general un alumno/a-, con el que profesional se *encapsula* en una *relación diádica*, con ciertos efectos alienantes. Es aquí donde más insiste la tendencia a visualizar el problema desde el punto de vista del “*Sujeto-Víctima*”; existiendo elementos de sobreidentificación con él: el profesional, que también se siente violentado por el desconcierto, la falta de respuestas y la ausencia de resonancia institucional, puede terminar invistiendo esa misma posición de “víctima”.

Aun así, ante las escenas de desprotección y desvalimiento que aparecen en los relatos, el encuadre diádico profesional-alumno puede ofrecer *lazos de andamiaje* que acompañan el tránsito por conflictos, detectándose en ocasiones efectos positivos de *empoderamiento* por parte de los alumnos, que modifican las “*marcas de estigmatización recibidas*”.

En estos casos, a nuestro entender, insisten sedimentos de prácticas asociadas a la figura institucional del “gabinete”, que durante un tiempo se erigió como “el lugar de los psicólogos en la escuela”, y a pesar de que los cambios sociales y educativos han ido delimitando su agotamiento histórico,

sigue reproduciéndose en numerosas instituciones educativas. Como figura desfasada, la del encapsulamiento (Engestrom, 1991) crea en los profesionales dificultades a la hora de construir mediaciones instrumentales y voluntarias de su actividad; destacándose como *nudos críticos*, la dificultad de incluir la voz de otros actores y la inaccesibilidad a artefactos o herramientas específicamente psicoeducativas, que resultan indispensables para crear acciones indirectas o mediadas que complejicen y enriquezcan la intervención. Cuando se pregunta por ellas, aparecen herramientas genéricas, tales como “la palabra”, o “mi presencia”, sin mayores aclaraciones o reminiscencias.

Por otra parte, se delimita la figura del **trabajo en equipo**, se trate de equipos del ámbito institucional o de dispositivos comunitarios que abordan la cuestión psicoeducativa, cuando existe un *nosotros*, es decir, un relato en *primera persona del plural*. Ello redundaría en momentos de inter-agencia y ruptura del aislamiento del agente. Al parecer, la instancia grupal permite operar un mayor descentramiento respecto del problema, y la tendencia es a una *implicación* comprometida en el problema, involucrada pero compatible con una adecuada disociación instrumental, con una distancia del relator capaz de objetivar el problema y la propia actuación profesional. En estos casos, los relatos incluyen herramientas específicas del campo psicoeducativo, utilizadas en la intervención. Aparece la supervisión de la práctica profesional y los análisis, evaluaciones o balances para apreciar resultados, atribuirlos a determinadas acciones, relaciones o condiciones y ponderarlos en función del contexto y las posibilidades.

No obstante, aun enfocando el problema desde una mirada más institucionalista o de grupo, se mantiene en muchas ocasiones la dificultad de construir conjuntamente la intervención con otros agentes del cotidiano escolar, como los docentes y el personal directivo, existiendo importantes fracturas o restricciones en el diálogo con los mismos. Los altos niveles de interagencialidad no suelen acompañar articulaciones interdisciplinarias, ni de co-construcción colectiva de decisiones y del propio problema. Al finalizar la intervención de los equipos, 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 herramientas utilizadas ni de las acciones desarrolladas.

Es muy probable que tal dificultad se relacione con el hecho de que en la gran mayoría de los casos, como problema transversal a ambas figuras – encapsulamiento y trabajo en equipo -, se registra una *escisión* entre lo que se entiende por *violencia* y la *cuestión educativa o pedagógica* propiamente dicha, con una tendencia a ubicar ambas dimensiones del problema en territorios netamente separados y alejados uno de otro. En la figura del encapsulamiento, la escisión es bien clara al operar una individualización del problema. En el caso de los enfoques institucionales, pareciera que al hacerse *visible la trama psico-social* en la que se insertan las violencias, se tiende a distinguir las como *problemas que exceden el artefacto pedagógico*, perdiendo a veces de vista su enlace con la propia función de la escuela. Así la violencia es social, institucional o emocional, y no hace trama con lo pedagógico la respuesta a la misma.

El extremo de esa escisión sería pensar a las violencias desde abordajes estrictamente externos a la escuela (psicologizantes o contextualistas), a la par que la función pedagógica se restringiría a la currícula y los contenidos a enseñar. Resulta gráfico el relato de una agente, sobre una situación-problema de agresión verbal y discriminación hacia una alumna: “*mi función como profesora es acompañar a estos adolescentes lo más que pueda, y ofrecer mi propuesta pedagógica y los contenidos en una hora semanal*“. Nos preguntamos entonces acerca de la posibilidad de abordar las violencias en el marco de proyectos educativos, enlazando sus manifestaciones desde una función pedagógica que brinde recursos para su transformación.

Al calor de los cambios y crisis del sistema educativo, se fueron implementando modificaciones en los diseños curriculares, creándose nuevos cargos y nuevos modelos y dispositivos de trabajo en las instituciones escolares. Esas creaciones contribuyeron al desarrollo de figuras *incipientes de intervención psicoeducativa*, que resultan de los cambios históricos y de la innovación en algunas prácticas. Se trata de agentes profesionales que ocupan roles recientemente instituidos, tales como maestras integradoras, de apoyo psicológico, o recuperadoras, asesoras pedagógicas, orientadoras de aprendizajes, tutoras, docentes de centros educativos complementarios, o simplemente docentes con una mirada innovadora, que manifiestan nuevas fortalezas y poseen *nudos críticos* específicos. Tales agencias y dispositivos

son efectos de nuevos programas educativos, que apuntan a sostener el derecho a la inclusión educativa y evitar el fracaso escolar. Evidencian logros en la inserción de alumnos que antes no lograban escolarizarse, tales como niños con autismo, ADD, alumnos con discapacidades y dificultades de diversa índole; pero dichas agencias pueden llegar a ser “depositarios” de alumnos catalogados como “irreparables” en las escuelas. Conllevan el riesgo de instituir prácticas de acción *remedial* que sostengan, en lugar de reparar, la desigualación, y suelen tropezar con las dificultades de las escuelas para alojar la diversidad en sus aulas. No obstante, estas nuevas funciones se han constituido en un terreno objetivo de inserción profesional para graduados recientes y fundamentalmente para psicólogos/as, conformándose sistemas de actividad específicos, que evidencian *giros contextualistas, situacionales y mediacionales* de singular interés (Pintrich, Baquero, 2002).

A nuestro entender, estas agencias tienen caracteres que también situamos en las otras dos figuras, dado que se trata de modos históricos que fueron dejando marcas en las prácticas psicoeducativas. Si bien estos profesionales intervienen sin llegar a constituir fuertes equipos de trabajo, lo hacen a través de la **consulta** y/o el respaldo de y con otros agentes, teniendo en cuenta y solicitando diferentes opiniones, contrastándolas, pero articulándose a ellas, aun en su problematización. Es decir, son agentes que no actúan encapsulados, relatan y describen inter-agencialidad en las situaciones, aunque no arman (aun) equipos de trabajo colaborativos y artefactos de elaboración y co-construcción de problemas. En su mayoría, actúan desde una posición comprometida con el proceso de aprendizaje, en las aulas o en espacios de apoyo/integración/“recuperación”. Co-habitan con el modelo tradicional de enseñanza, ya sea desde adentro de sus instituciones o desde prácticas conexas en contra-turno. Cuando el sistema educativo lo permite, consultan a los equipos pedagógicos que circulan entre las instituciones. Las tensiones, contradicciones y conflictos con el cuerpo institucional de la escuela o con los propios docentes son más frecuentes, dado que se hallan más comprometidos con la problematización de las acciones escolares y la construcción de alternativas más flexibles que construyan situaciones genuinamente educativas para los alumnos “difíciles”. Más allá de los esfuerzos puestos en crear espacios de negociación, la

mayoría no logra aun articular criterios y construcciones con los actores permanentes del sistema escolar: docentes y directivos.

Lo distintivo es que las intervenciones son en su mayoría con orientaciones pedagógicas, enmarcadas dentro, fuera o cerca de lo escolar, pero nunca *ajenas* al dispositivo escolar. Tal es el caso de una orientadora educacional a quien le derivan un niño por problemas de conducta y agresiones en el aula. Luego de recabar los datos de la docente, decide asistir al aula a presenciar horas de clase. *“Tanto en Lengua como en Matemática se desempeñaba bien oralmente, contestaba cuando la docente preguntaba, participaba activamente debatiendo con compañeros, y copiaba las consignas del pizarrón. Pero luego de varias clases comencé a observar que no resolvía las tareas en forma independiente, sino que estaba pendiente de sus compañeros... La docente anuncia que luego del recreo realizarían lectura de un texto en forma individual. Durante el recreo el alumno comienza a manifestarse agresivo con sus pares y finalizado el mismo se niega a entrar al aula...Me acerco y le propongo no entrar al aula, venir conmigo al “gabinete”, luego de explicarle que no lo sancionaría sino que charlaríamos un rato, y accede tranquilamente... Cuando le propongo leer algo, se niega, le doy una cuenta para resolver y se niega, tirando los útiles al piso, amenazándome... El alumno había resultado ser un hábil copista, pero no leía ni escribía. Lo inexplicable: Llegó a 5to. Grado y ninguna docente se dio cuenta de esta situación!!”*

La profesional decidió acordar una operación sobre el problema, junto a otros agentes escolares: *“el alumno asistiría a contraturno para que sus compañeros no lo vieran asistir asiduamente al gabinete”* y sería evaluado en forma oral mientras avanzaba en el aprendizaje de la lecto-escritura. *“Los resultados los atribuyo a no haber quedado solo con la demanda sobre problemas de conducta de un alumno y haber asistido al aula frecuentemente pudiendo así dar cuenta de la sobreadaptación de este alumno”.*

Lo que se comprendía como violencia *del niño* en la escuela, pudo ser problematizado y transformado. Pues, si hablamos de violencias, es la institución educativa la que opera, invisibilizando los avatares del aprendizaje de este alumno, perpetuando tal situación por varios años.

Esta posibilidad de enlace con lo pedagógico puede relacionarse con el hecho de que estos agentes no cumplen una función profesional de psicólogos, por lo menos como la misma era entendida tradicionalmente, y que las nuevas exigencias profesionales se re-dirigen hacia los problemas de aprendizaje, pero al mismo tiempo, hacia una nueva manera de entenderlos en su diversidad y complejidad. A la vez, disponen de nuevos modelos explicativos al calor de los desarrollos teóricos en materia psicoeducativa, que invitan a reflexionar críticamente sobre el modelo clínico instituido en los gabinetes psicopedagógicos y sobre el proyecto escolar propiamente dicho.

### **La dimensión histórica en los escenarios escolares: fracturas en el recuerdo e intentos de recuperación.**

Un importante objeto de indagación se abre al introducir la perspectiva de *la memoria, las acciones del recuerdo y el olvido en las instituciones*. En ese sentido, nos centramos en los modos en que los agentes psicoeducativos *historizan* el problema, no sólo en el nivel de complejidad de la dimensión histórica, sino también en cuáles antecedentes les resultan significativos.

Distinguimos en la mayoría de agentes psicoeducativos que conforman la muestra, altos niveles de *Historización* del problema: a la hora de construir/reconstruir la Situación-Problema, mencionan diversos antecedentes históricos interrelacionados, aunque en direcciones significativamente distintas.

Los hallazgos sobre las formas de presentarse la *historización del problema* nos han conducido a interrogarnos acerca de qué *tipo de acciones de recuerdo* intervienen en la actividad laboral de los agentes psicoeducativos. Desde el marco conceptual para analizar las *acciones del recuerdo y el olvido en las organizaciones*, Engestrom (1992) postula que *recordar* es esencialmente un movimiento recíproco entre los dos polos de dos ejes: uno de los ejes tiene en uno de sus extremos “acciones de recuerdo secundario” y en el otro “acciones de recuerdo primario”; mientras que el otro eje se constituye entre las “acciones de recuerdo mediante ayuda externa” y las “acciones internas de recuerdo”. Para nuestro análisis hemos tomado sólo el primer eje, a partir del cual se sostiene que el recuerdo consiste en establecer conexiones entre acciones primarias, que tienen como fin recuperar las huellas

del pasado del objeto, y acciones secundarias, que se proponen preservar y recuperar las huellas del pasado de la propia actividad.

En línea con este marco conceptual, advertimos que un grupo de los agentes psicoeducativos pone en juego acciones del recuerdo que recaen en el objeto sobre el cual se sitúa el problema, generalmente un individuo o su núcleo familiar o marco social extra-escolar. Es así que, mediante las *acciones de recuerdo primarias*, 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 opera un corrimiento del foco educativo, que desemboca en el *olvido de la historia del propio sistema de actividad en relación con el problema*, como una verdadera fractura de la memoria. No se consideran las huellas de la propia actividad del sistema, en el sentido de registrar cómo se hacían las cosas en el pasado, y el análisis no puede ir más allá del sujeto y su familia, en los cuales se sitúa el problema. En la figura de *encapsulamiento* detallada, este tipo de historización es muy frecuente. Pero en las otras figuras, en numerosos casos, también se registra ese *olvido*, como fractura o imposibilidad de recuperar la *memoria secundaria* del Sistema de Actividad.

En otro grupo significativo de agentes psicoeducativos, se observa una mayor apertura hacia las *acciones secundarias del recuerdo*, que se proponen preservar y recuperar las huellas del pasado de la propia actividad. Es así como uno de los agentes relata: *“(...) Del diagnóstico compartido con algunos adultos de la Institución lo que impacta es el corrimiento del adulto en diferentes escenarios de la institución. Algunas de estas prácticas son: alumnos que se ofrecen a dar clases particulares por fuera de la escuela a compañeros que no entienden algunos temas”*...Sin embargo, a pesar de tal apertura en la conceptualización del problema, aparece la *disociación en relación a las prácticas profesionales concretas*, ya que no suele tenerse en

cuenta la historia organizacional en la *elaboración de estrategias* de intervención actuales.

Predomina, en tanto nuevo *nudo crítico*, la imposibilidad de articular los datos históricos más significativos con los procesos de intervención, dada las dificultades en ponderarlos y jerarquizarlos en función de la situación y el contexto como sistema de actividad, lo que se relaciona con las dificultades para encarar acciones indagatorias, dados los contextos de urgencias y demandas de inmediatez en la intervención

Una docente relata como Situación Problema: “(...) *ningún docente quería estar a cargo de sexto grado, ya que históricamente, se venía transmitiendo: “son terribles”, “son muy revoltosos”, “son inquietos y muy desafiantes”... Al comenzar el año me encuentro ante diferentes situaciones...seleccionaré las dificultades que había en el aula con relación a la comunicación...algunos chicos no hablaban....En síntesis, no se lograba concretar los proyectos planificados para este grupo y en consecuencia, los contenidos a desarrollar no coincidían con los tiempos de la planificación anual.*” Luego, en el relato de sus acciones, la agente logra articular estas versiones que circulaban entre los docentes sobre el grupo de alumnos, en su intervención, que tuvo como objetivo: *“mejorar las relaciones comunicativas, a partir de un proyecto de aprendizaje que los convocara y donde pudieran intercambiarse los roles, lugares, papeles de cada uno. Y abrir al grupo la posibilidad de salir de ese lugar de ser “los peores”, mostrando a través de esta obra, lo que logran construir.”*

Para finalizar, cabe destacar que los modelos señalados fueron ordenados en función de insistencias y puntos significativos extraídos de las investigaciones, con el objetivo de destacar que quienes intervienen como agentes, suelen construir sus propios sistemas de actividad en torno a los artefactos disponibles, la formación recibida y las experiencias recorridas, sin que ello reduzca las singularidades en cada uno de los ejercicios profesionales, ni anule la posible emergencia de nuevos modelos de trabajo, ya que los mismos se hallan en constante cambio y transformación. Al decir de Yrjo Engestrom: *“Quienes aprenden deben tener una oportunidad para diseñar e implementar en la práctica una salida, un nuevo modelo para su*

*actividad...Los alumnos producirán una nueva manera de hacer el trabajo escolar...Los estudiantes – y profesionales - deben aprender algo que no está todavía allí: ellos alcanzan su actividad futura mientras la crean”. (1991:254).*

### **Referencias Bibliográficas:**

- 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., Erasquin 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.
- Engeström, Y. (1991) “Non scolae sed vital discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning”, *Learning and Instruction*, Vol I, 243-259. Traducción interna (Erasquin).
- Engestrom Y. (1992) “El olvido organizacional: memoria y olvido en las organizaciones” en Engestrom Y., Brown K., Engestrom R. y Koistinen K. (1992) *Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad*. Buenos Aires. Paidós.
- Engestrom Y. (2001) “Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization”. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No.1, 2001. Traducción interna (Larripa).
- Erasquin Cristina, Dome Carolina, López Ariana, Confeggi Xoana, Denegri Adriana, Villanueva Gustavo “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 UNMdeP. Publicado abstract en Libro de Resúmenes y Trabajo Completo en ISBN 978-987-544-335-5
- ErasquinC., Basualdo M.E., Btsh 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
- Erasquin, 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
- Erasquin, 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.

- Meirieu, Ph. (2008) "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza", en *Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas*, publicación del Observatorio Argentino de violencia en las escuelas, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008.
- 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.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Wertsch J. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid. Visor.
- - Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.