

# **Violencias en las escuelas: desafíos y perspectivas de intervención en Psicólogos Educacionales.**

Erausquin C.

Cita:

Erausquin C. (2011). *Violencias en las escuelas: desafíos y perspectivas de intervención en Psicólogos Educacionales. XXXIII Congreso Interamericano de Psicología. Sociedad Interamericana de Psicología, Medellín.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/869>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/XC1>



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>.

XXXIII Congreso  
Interamericano  
de Psicología

Junio 26 - 30 2011  
Medellín - Colombia

# Violencias en escuelas: desafíos y perspectivas de intervención de Psicólogos Educacionales

Prof. Mgter. Cristina Erazquin



Facultad de Psicología  
Universidad de Buenos Aires

ARGENTINA

## Objetivos

1. Estudiar los modelos mentales situacionales (MMS) que construyen Psicólogos y otros agentes psicoeducativos que abordan problemas de violencias en escenarios educativos, a través del análisis de sus narraciones acerca de la práctica.
2. Explorar la relación entre los modelos mentales situacionales y los sistemas de actividad (SA) que configuran el contexto de construcción del problema psicoeducativo y del diseño de la intervención en problemas de violencias en escuelas.

## 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 -

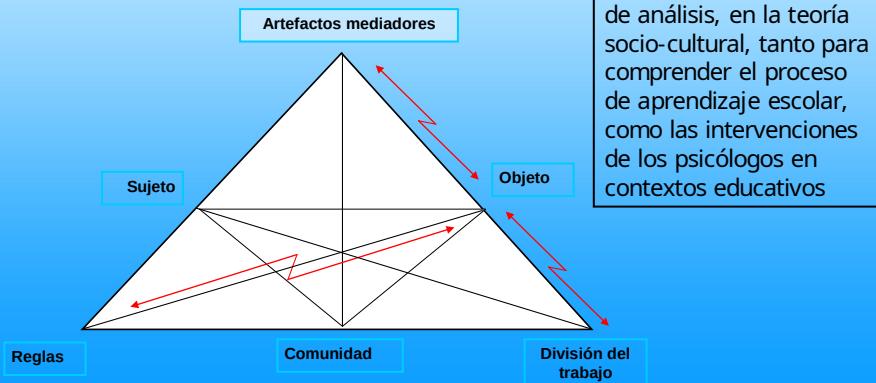
"Teoría de la Actividad" Tercera Generación – Intercambio, Historicidad, Multivocalidad, Conflictos en "Aprendizaje por expansión"- Y. Engestrom.

"Violencias en plural", C. Kaplan - "Violencia simbólica", P. Bourdieu – "Violencias en escuelas" C. Erausquin – "Perspectiva de actores en escenario sociocultural" C. Saucedo Ramos – "Metabolizar la violencia como respuesta pedagógica Ph. Meirieu -

## Se toma como referencia a:

- la relación entre **las violencias y los desafíos de la inclusión educativa**;
  - la importancia de los entornos capaces de brindar sostén emocional-cognitivo a través de procesos de enseñanza y aprendizajes significativos ;
  - el valor de la justicia social y la igualdad en el intercambio de experiencias y conocimientos con heteroglosia ;
  - el problema de 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 Educacionales, vinculado a la evaluación de las *necesidades educativas especiales* de niños "diferentes", utilizando Tests de Cociente Intelectual;
  - el desafío para los psicólogos de colaborar con los docentes en soluciones inclusivas para problemas de conducta-y-aprendizaje en sala de clase;
  - la escisión entre cognición y emoción, aprendizaje y vida, que ha reducido problemas personales, interpersonales y socioculturales a problemas de la mente de los individuos, desde los orígenes de la Psicología moderna.
- (Daniels, 2009)

## Triángulo mediacional expandido (Engestrom, 1991)



Junio 26 – 30 2011

XXXIII CIP Medellín, Colombia

5

## Categorías y relaciones

- Los **modelos mentales de situación (MMS)** se vinculan a los propósitos, intenciones y representaciones de los AP y a los vínculos que tienen con docentes, alumnos, directivos y padres, en el escenario educativo.
- Los **MMS** se relacionan con los **significados y sentidos** que construyen, negocian y se apropián recíprocamente los actores de la comunidad.
- Utilizando y desarrollando **artefactos** culturales de mediación en el escenario sociocultural, los AP pueden conformar con otros actores **modelos mentales compartidos**;
- A través de procesos de **internalización y externalización** en el **sistema de actividad** (Engestrom, 2001), cuyas contradicciones y conflictos configuran oportunidades para el **cambio o** mantienen el **círculo reproductivo** del sistema.

Junio 26 – 30 2011

XXXIII CIP Medellín, Colombia

9

## Descubrimientos

- Las **fortalezas, tensiones y nudos críticos** hallados en la construcción de problemas y en el diseño, implementación y evaluación de intervenciones de los AP, se vinculan a:
- la formación académica 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.

Junio 26 – 30 2011

XXXIII CIP Medellín, Colombia

10

## 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 60 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.

Junio 26 – 30 2011

XXXIII CIP Medellín, Colombia

11

## Cuestionario para el análisis de la intervención sobre problemas de violencia situados en escenarios educativos

- **Relate** una *situación-problema* de violencia de su propia experiencia, en la que Ud haya intervenido como *profesional* en un escenario educativo formal o informal. **Describala**, así como el contexto en el que se produce.  
**Explique** los elementos que le resulten más significativos. Mencione la **historia** del problema, los antecedentes de la situación.
- **Relate** cada una de las **acciones** con las cuales Ud. – y quienes puedan haber colaborado con Ud. – intervino/intervinieron en el problema, detallando los momentos o pasos de esa intervención.
  - **¿Quién** decidió esa intervención?
  - **¿Cómo recortó y analizó el problema – sus causas y posibles consecuencias** –?
  - **¿Qué objetivos** tenía en la intervención?
  - **¿Sobre qué o quién/es** intervino y por qué?
- **¿Qué herramientas** utilizó al intervenir como profesional?
- **¿Qué resultados** tuvo esa intervención? **¿A qué atribuye** Ud. ese/os resultado/s?

Junio 26 – 30 2011

XXXIII CIP Medellín, Colombia

12

## Unidad de Análisis

Para el análisis de la información recogida a través de las narrativas de agentes psicoeducativos, la UA es :

“Modelos mentales de Psicólogos y otros Agentes Psicoeducativos para la Intervención Profesional en problemas de violencias situados en escenarios educativos”

Está compuesta por **4 Dimensiones:**

- I) Situación-problema de violencia en contexto de Actividad del Psicólogo,
- II) Intervención profesional del Psicólogo,
- III) Herramientas utilizadas,
- IV) Resultados de la Actividad del Psicólogo y Atribución de Causas o Razones.

Junio 26 – 30 2011

XXXIII CIP Medellín, Colombia

13

## Giro contextualista en las concepciones de aprendizaje (Pintrich, Baquero) (1)

Enfoques cognitivos clásicos: el aprendizaje....	Enfoques de la práctica situada: el aprendizaje....
1. es un fenómeno <i>mental</i>	1. involucra tanto procesos mentales como corporales: está <i>centrado en la acción</i>
2. es un proceso centralmente <i>individual</i>	2. se produce en el seno de un funcionamiento intersubjetivo: está <i>distribuido entre sujetos</i>
3. hay una unidimensionalización del aprendizaje: se lo entiende como un proceso centralmente de <i>cambio cognitivo</i>	3. se lo comprende como un proceso multidimensional de <i>apropiación cultural</i> : se trata de una <i>experiencia</i> que involucra la afectividad, el pensamiento, la acción de un modo inescindible

Junio 26 – 30 2011

XXXIII CIP Medellín, Colombia

14

## Fortalezas en Agentes Psicoeducativos que abordan problemas de violencias escolares en relación a “giro contextualista”

- En el **Eje “De lo simple a lo complejo” de la Dimensión Situación-Problema:**
- 47,2 % de los sujetos *enuncian un problema complejo articulado en sus diferentes dimensiones, actores y factores* (indicador 4) y 44,4% *incluyen tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales en el análisis del problema* (indicador 5) ;
- En el **Eje “Del realismo al perspectivismo” de la Dimensión Situación-Problema:**
- 61,1% de los sujetos *denotan perspectivismo al descentrarse de una única visión de las cosas para contemplar otras* (indicador 4)

Junio 26 – 30 2011

XXXIII CIP Medellín, Colombia

15

## Nudos críticos en Inter-Agencialidad sobre violencias en escuelas

- En el **Eje “Uno o varios agentes en la actividad”** de la **Dimensión Intervención Profesional**, el 19,4 % *presentan la actuación exclusiva del agente psicoeducativo* (indicador 3),
- y el 50% *presentan la actuación del psicólogo y otros agentes sin construcción conjunta del problema y la intervención* (indicador 4).
- Las dificultades para la **inter-agencialidad** y para la **articulación interdisciplinaria** con co-construcción de problemas e intervenciones articuladas,
- se vinculan al *contexto* en el que se desarrollan las situaciones de violencia y también a las dificultades históricas en nuestras culturas de convivencia para *construir con otros y entre todos* .

Junio 26 – 30 2011

XXXIII CIP Medellín, Colombia

16

## Nudos críticos en Herramientas y Resultados

- En el **Eje “Especificidad y consistencia”** de la **Dimensión Herramientas**, el 44,4% *menciona herramientas del rol profesional vinculadas a modelos de trabajo del campo de actuación sin fundamentación teórica* (indicador 3),
- el 22,2 % *menciona herramientas específicas del rol profesional de manera genérica*
- y el 19,4% *menciona herramientas sin especificidad del rol profesional* .
- En el **Eje “Atribución unívoca o múltiple”** de la **Dimensión Resultados y atribución de causas**, el 36,1% *menciona resultados y atribución a una sola condición* (indicador 3);
- el 13,9% *menciona resultados sin ninguna atribución* (indicador 2);
- y el 13,9% *no menciona ningún resultado* (indicador 1).

Junio 26 – 30 2011

XXXIII CIP Medellín, Colombia

17

## Urgencia

- 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 el profesional suele responder 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 concertada entre varios a partir de la co-construcción del problema.
- La **demandra** de immediatez probablemente se vincula al sufrimiento que se pretende evitar, pero obtura o impide la indagación, la elaboración o el análisis ponderado.

Junio 26 – 30 2011

XXXIII CIP Medellín, Colombia

18

## Articulaciones

- 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**, con reducción de los problemas psicoeducativos a los límites del sujeto individual, son superados 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 sin fundamentación científica.

Junio 26 – 30 2011

XXXIII CIP Medellín, Colombia

19

## Memoria y olvido en los sistemas de actividad

<u>Unidad</u>	<u>Factor directivo</u>	<u>Sujeto</u>
Actividad	Motivo/objeto	Colectivo
Acción	Meta	Individuo o grupo
Operación	Condiciones	No consciente

- **Estructuras temporales implicadas.** Las acciones tienen principio y fin y pueden describirse en pasos. El tiempo de la acción anticipa una terminación finita. 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, más que finita y discreta. Tiene principio y fin pero la escala temporal es lo bastante amplia como para hacer difícil rastrear principio y anticipar terminación. Es más común referirse a **ciclos vitales**.
- Enfoque histórico-cultural: Vygotsky, Leontiev y Luria. **Marco conceptual de análisis del recuerdo y olvido institucional.** (Engestrom, Brown, Engestrom y Koistinen, 1992)

Junio 26 – 30 2011

XXXIII CIP Medellín, Colombia

20

## Recuerdo en grupo: marco conceptual



Junio 26 – 30 2011

XXXIII CIP Medellín, Colombia

21

## Hallazgos de indagación (Engestrom et alt.)

- Aunque las acciones de recordar se desarrollen individualmente, los artefactos externos de la memoria son de uso potencialmente colectivo. Mediante ellos, se conectan un número ilimitado de acciones individuales y grupales.
- 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 en su contexto de actividad. Se **fractura y desaparece la memoria secundaria, externa e interna**. Resulta necesario re-mediatizar la memoria secundaria con la recuperación de ayudas externas, para recuperar el recuerdo organizacional.
- 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**.

Junio 26 – 30 2011

XXXIII CIP Medellín, Colombia

22

## 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 segregan al niño en lugar de integrarlo, aislando el trabajo con él.
- La figura del **trabajo en equipo**, desde la externalidad al dispositivo escolar. Profesionales con acompañamiento y supervisión en el sistema Educación Especial cuya extranjeridad en relación a Escuela Común se convierte en fuente de preguntas y direcciones no visibilizadas para las acciones. Inter-agencialidad y apropiación recíproca en el equipo.
- La figura de la **consulta colaborativa**, cercanía de tensiones del cotidiano escolar y del proceso de enseñanza aprendizaje. Entramado, "hibridación" de conceptos y problemas, adentro y afuera, conducta y aprendizaje, especial y común, intervención directa e indirecta, sala de clase y recreo, escuela-familia-psicoterapeutas. Intercambio y problematización potencial.

Junio 26 – 30 2011

XXXIII CIP Medellín, Colombia

23

## Conclusión

- 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 Educacional.
- Se ha construído 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 AP como *Instrumento de Reflexión sobre problemas e intervenciones en violencias en escuelas*.
- Su uso posibilita a **psicólogos educacionales** 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.

Junio 26 – 30 2011

XXXIII CIP Medellín, Colombia

24

## Relación entre el psicólogo educacional y los sujetos de la educación

- La **integración de investigación e intervención** en la formación y actuación profesional requiere – y también produce - **instituciones “inteligentes”**, (Perkins) que aprenden de la comunidad de los actores y flexibilizan sus **determinantes duros** (Baquero, 2002), de modo de mejorar la calidad, la inclusión y la construcción de sentidos en la experiencia educativa.
- La relación entre profesional y participante – agente psicoeducativo y docente, parent, alumno o directivo - puede dejar de ser un **vínculo asimétrico** entre un experto y alguien que deposita confianza en él,
- para constituir una **experiencia compartida y co-responsable** en el análisis de problemas y puesta a prueba de tentativas de solución.

Junio 26 – 30 2011

XXXIII CIP Medellín, Colombia

25

*Así como no se puede aprender a nadar quedándose en la orilla, sino que es preciso tirarse al agua -aun sin saber nadar-, es lo mismo para aprender cualquier cosa: Aprendemos a trabajar trabajando, aunque al principio no sepamos cómo hacer el trabajo. (Vygotsky, 1924).*

*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.** (Engestrom, 1991:256).