

# **Repensar nuestras prácticas y concepciones sobre violencias en las aulas: el aporte de los Enfoques Socio-Culturales.**

Erausquin C.

Cita:

Erausquin C. (2010). *Repensar nuestras prácticas y concepciones sobre violencias en las aulas: el aporte de los Enfoques Socio-Culturales. Primeras Jornadas de Intervenciones en Niñez y Adolescencia. Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires. Distrito XI, La Plata, Provincia de Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/883>

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



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>.

## **EJE TEMÁTICO: - Psicología Educacional: Prácticas y encrucijadas en el campo educacional**

**VIOLENCIAS EN LA ESCUELA: UN DESAFÍO PARA LOS PSICÓLOGOS EDUCACIONALES. MÁS ALLÁ DEL FOCO EN EL INDIVIDUO, LA PERSPECTIVA SOCIO-HISTÓRICO-CULTURAL**

Autora: Magister en Procesos Cognitivos y Aprendizaje y Licenciada en Psicología Cristina Erausquin, cristinaerausquin@yahoo.com.ar

El objetivo de la línea de investigación que esta presentación intenta reflejar es el de analizar los modelos mentales (MM) construídos por Psicólogos Educacionales sobre problemas de “violencia en las aulas”, a través de la respuesta que formulan a la demanda de trabajo en contextos escolares; vincularlos con sus propósitos, representaciones e intenciones personales y con los vínculos que establecen con docentes, alumnos, directivos y padres; con los significados y sentidos que construyen y de los que se apropián; los que resignifican y negocian con los otros actores de la comunidad educativa, utilizando y transformando artefactos culturales de mediación, herramientas y dispositivos que se hallan disponibles en el escenario sociocultural ; a través de procesos de internalización y externalización que se despliegan permanentemente en los “sistemas sociales de actividad” (Y. Engestrom, 2001), a través de sus contradicciones, tensiones y conflictos, que configuran en ocasiones oportunidades para el cambio del sistema, y en otras, producen enquistamiento reproductivo del mismo.

El análisis se hará en base a 36 narraciones de “reflexión sobre la práctica” de intervención psicoeducativa en contextos escolares de la Ciudad de Buenos Aires y de la Ciudad de La Plata, construídas por agentes psicoeducativos en instancias de reelaboración, intercambio, discusión y debate, en su formación inicial de posgrado. Se enfoca qué tipos de problemas nombran como “violencia”, dónde están localizados o situados, cómo son construídos, qué otras perspectivas participan en esa construcción, cómo son escuchadas las demandas y qué apropiación se desarrolló de las diferentes perspectivas y demandas en torno a los problemas. Por otro lado, se focaliza cómo y con quiénes los agentes-relatores decidieron y actuaron en la intervención, cuando enfrentaron

problemas de violencia en la escuela y sobre qué-quién-quién actuaron. Por último, se analiza si han trabajado con herramientas específicamente psicoeducativas o educativas, si pueden fundamentar teóricamente su uso y si analizan diferentes condiciones de producción de los resultados obtenidos.

➤ Las categorías del marco epistémico socio-histórico-cultural, especialmente de la teoría de la actividad desarrollada por Leontiev y Engestrom, a partir del pensamiento de Lev Vygotsky, se articulan en el presente trabajo con la perspectiva cognitivo contextualista de los modelos mentales (MM) en escenarios en los que se propone el cambio educativo (María José Rodrigo). Los *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Violencias en Aulas e Intervenciones Profesionales de Docentes o Agentes Psicoeducativos en Contexto* fueron administrados a 36 profesionales, que trabajan en diferentes escuelas en dos de las ciudades mayores de Argentina, en el marco de cursos específicos de “formación inicial” en el nivel de posgrado – tanto en el campo universitario como en el de las asociaciones profesionales -. Se aplicó a los datos una *Matriz Multidimensional para el Análisis de Ejes de la Profesionalización de Psicólogos y Docentes*. Fortalezas, tensiones y nudos críticos fueron vinculados con: la carrera de Psicología – grado y posgrado - , con el rol histórico de la escuela y la escolarización y con el desarrollo de sujetos y poblaciones en contextos sociales empobrecidos y turbulentos. 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).

El trabajo puntuiza:

- la relación entre la violencia y los desafíos para la educación inclusiva;
- la importancia de entornos capaces de “sostén emocional” a través de procesos de enseñanza y aprendizajes significativos y plenos de sentido;
- el valor de la justicia social y la igualdad en el intercambio de experiencias y de conocimientos con polifonía y multivocalidad;
- el problema de educar a una diversidad de sujetos y poblaciones con un mismo método, una misma dirección y ritmo y las mismas metas para todos;
- el rol original de los Psicólogos Educacionales vinculado a la evaluación de las *necesidades educativas especiales* de los niños utilizando tests de Cociente Intelectual;

- cómo los psicólogos pueden colaborar con docentes en soluciones inclusivas para problemas de conducta-y-aprendizaje;
- la escisión entre cognición y emoción, aprendizaje y vida, que ha reducido los problemas interpersonales e institucionales de una cultura a problemas situados dentro de la mente de los individuos, desde los orígenes de la Psicología como ciencia moderna.

En el análisis de las narrativas de 36 agentes psicoeducativos reunidos en el curso del Colegio de Psicólogos de La Plata en 2009 y en los cursos de posgrado de Facultad de Psicología UBA 2007-2009, se revelan *fortalezas* de la profesionalización, en dirección al “*giro contextualista*” en la concepción de los problemas (Baquero, 2002; Erausquin, 2006): la inclusión de tramas intersubjetivas y psicosociales en la articulación de la complejidad de lo educativo y el perspectivismo de los agentes que se descentra del pensamiento único. En la dimensión **situación problema**, representan un desarrollo enriquecido – considerado como una *fortaleza* -en el **eje “de lo simple a lo complejo”**: 47,2 % de los sujetos *enuncian un problema complejo articulado en sus diferentes dimensiones, actores y factores* (4) y 44,4%, además de ello, *incluyen tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales en el análisis del problema* (5) – y en el **eje “del realismo al perspectivismo”** – 61,1% de los sujetos *denotan perspectivismo al descentrarse de una única visión de las cosas* (4) -. Por otra parte, se denotan *nudos críticos* en las dificultades para la inter-agencialidad y la articulación interdisciplinaria con co-construcción de problemas e intervenciones – la decisión y la acción - , que se vinculan al *contexto* en el que se desarrollan las situaciones de violencia y a las dificultades históricas en nuestra cultura para *construir con otros y entre todos*. En el componente **intervención profesional**, en el **eje “uno o varios agentes en la actividad”**: 19,4 % *presentan la actuación exclusiva del agente psicoeducativo* (3) y 50% *presentan la actuación del psicólogo y otros agentes sin construcción conjunta del problema y la intervención* (4)-. Aparecen **escenas de urgencia**, en las que predomina la violencia, ya sea desde los alumnos, los profesionales, o la institución, con predominio de la figura de “**la humillación del más débil**”. Las escenas desbordan el marco habitual de respuesta y el profesional suele responder con el apremio de la inmediatez, sin planificación ni suficiente análisis previo, y especialmente, sin decisión conjunta ni actividad concertada y resuelta entre varios. La inmediatez con la que responden los agentes, probablemente vinculada al

sufrimiento y el daño que se pretende evitar o con el que se identifican, no posibilita la indagación, ni el análisis ponderado de la situación. Los *nudos críticos* que el análisis revela se presentan también en la fundamentación teórica del uso de herramientas: en el eje “**especificidad y consistencia de las herramientas**”, 44,4% menciona *herramientas del rol profesional vinculadas a modelos de trabajo del campo de actuación* (3), pero sin fundamentación teórica, 22,2 % menciona *herramientas específicas del rol profesional de manera genérica* y 19,4% *herramientas sin especificidad del rol profesional* - y en el análisis de diferentes condiciones de producción de los resultados: en el eje “**consistencia de resultados**”, 36,1% menciona *resultado y atribución a una sola condición*, 13,9% menciona *resultado sin ninguna atribución*; y 13,9% no menciona *ningún resultado*. Los nudos críticos parecen 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 de la clínica, con tendencia a “reducir los problemas al sujeto”, son rebalsados por las situaciones de conflicto en la escuela, y los agentes quedan sin modelos explicativos o marcos teóricos de referencia para el uso de herramientas, muy frecuentemente inespecíficas en relación a lo educativo y psicoeducativo.

En las experiencias del curso de Universidad de Buenos Aires, los análisis de las narrativas se constituyen en instrumentos de mediación para la reflexión reelaborativa de los propios actores sobre la acción profesional. En línea con lo que Engestrom plantea (1987) como punto de urgencia de la Psicología en contextos de cambio, se desarrolla un proceso de “externalización” y no sólo de “internalización” entre agentes, agencias y actividad, favoreciendo la (re)construcción creativa de instrumentos y dispositivos. El uso (a)crítico de “herramientas disponibles” en los dispositivos escolares es un factor clave que determina el círculo vicioso de estancamiento reproductivo. Se problematiza la fragmentación de la experiencia educativa desde el “individualismo metodológico”, que invisibiliza lo político en la capilaridad de lo escolar, para de-construir intervenciones y abrir nuevas dimensiones de comprensión sobre modos de presentación de la violencia en la escuela. Partiendo de relatos sobre prácticas, se trabaja, en base a categorías conceptuales contextualizadas, en la *resignificación mediante el diálogo e intercambio de experiencias*, desde la polifonía de voces y se cuestionan supuestos implícitos que guían las prácticas psicoeducativas.

“Más allá de los singulares modos de intervención y de los contextos situacionales, pudimos escuchar algo que resonaba insistentemente y atravesaba transversalmente las experiencias. Si, como sostuvo Silvia Bleichmar, la función principal de la escuela debería ser la producción de subjetividad, las formas en que la violencia se manifiesta en estas instituciones dan cuenta de un proceso de de-subjetivación. En este sentido las experiencias pueden leerse como situaciones sintomáticas. Con Lewkowicz, cabría interrogarnos si la violencia institucional posibilita reflexionar sobre lo institucional. El recorrido nos ha implicado como profesionales y alertado sobre la posición que ocupamos en relación a procesos de-subjetivantes que padecen las víctimas de la violencia, y más allá de ellas pero a través de su voz, todos los sujetos de experiencia escolar” (Sujeto de la experiencia en Curso UBA).

Dijo Philippe Meirieu, en la Cátedra Abierta del Observatorio sobre Violencia Escolar:

- *Lucha contra la violencia: fundarla sólo en la búsqueda de la verdad y la justicia. Fundar la prevención de la violencia en la actitud pedagógica: a) relación con el saber – menos dogmática, de reinvenCIÓN e indagación - ; b) actitud experimental, hacer hipótesis y verificarlas – menos saber coagulado - y autoridad sólo de la verdad; c) búsqueda documental; d) actividades artísticas.*
- *La disminución de la violencia es una cuestión pedagógica.*
- *Es necesario trabajar en la constitución del alumno como sujeto del mundo, no como centro del mundo ni excluido de él, articulando en la relación pedagógica un equilibrio sutil entre diferencia y semejanza.*

Dijo 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).

➤ Analizar sus propios “modelos de actividad” en redes sociales de aprendizaje o “zonas de construcción social de significados” – a través de construcciones cognitivas, creación de nuevos artefactos y dispositivos y transformación de las identidades profesionales – se convierte en una herramienta de *re-conceptualización y andamiaje* de la experiencia de los agentes psicoeducativos, a través de la *reflexión desde, en y para la acción profesional* (Schon, 1998). Posibilita a los psicólogos educacionales deconstruir sus concepciones implícitas y explícitas, las que fundamentan o sostienen su práctica, no siempre reflejadas en su discurso, y también descubrir y apropiarse de lo que la propia práctica anticipa de nuevo, “expandiendo” la comprensión y la competencia profesional. La integración de investigación e intervención en la formación y actuación profesional requiere – pero también puede contribuir a producir - *instituciones reflexivas “inteligentes”*, que flexibilizan sus determinantes duros (Baquero, 2002), los modos como organizan las actividades y dividen el trabajo entre diferentes actores sociales. También la relación

profesional-participante – agente psicoeducativo-docente-padre-alumno-directivo - puede dejar de ser un vínculo asimétrico entre un experto y alguien que deposita trabajo en él, para constituir una experiencia compartida y co-responsable de participantes en el análisis de problemas y puesta a prueba de tentativas de solución.

## Referencias Bibliográficas

- Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La trasmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En *Perfiles educativos*. Tercera Epoca. Vol XXIV Nos. 97-98. pp. 57-75. México.
- Bur, R., Erausquin 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 (1987) *Learning by expanding*. Extraído el 12 Diciembre, 2007 de <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- Engeström, Y. (1991) "Non scolae sed vital discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*, Vol I, 243-259.
- Engestrom Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btesh E., Lerman G., Bollasina V., García 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
- Erausquin, 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". Ficha Curso Secretaría de Posgrado. UBA.
- Erausquin, C. (2009) "Violencia en las aulas. Modulo: Entrelazamiento de perspectivas sobre la violencia escolar y el acto educativo" Colegio de Psicólogos Provincia de Buenos Aires. Distrito XI.
- Karmiloff-Smith, A. (1992) *Más allá de la modularidad*. Madrid. Alianza. 1994.
- Lave, J. (1991) *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós: Cambridge University Press.
- Meirieu, Ph. (2009) "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza". *Cátedra Abierta del Observatorio argentino de violencia en las escuelas*.
- Rodrigo, Ma. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, Ma. 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. and J. Arnay (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.
- Rodrigo, Ma. J y Correa, N. (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo, en J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico*, Madrid:Santillana-Aula XXI.
- Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en Wertsch y otros (eds.) *"La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas"*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Grijalbo. Trad. De *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, M.: Harvard University Press.
- 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.