

XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

Desafíos en la educación actual. Intervenciones frente a la violencia, vulnerabilidad y el padecimiento subjetivo.

Néspolo, María José y Erausquin, Cristina.

Cita:

Néspolo, María José y Erausquin, Cristina (2023). *Desafíos en la educación actual. Intervenciones frente a la violencia, vulnerabilidad y el padecimiento subjetivo. XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-009/768>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ebes/22F>

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>.

DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN ACTUAL. INTERVENCIONES FRENTE A LA VIOLENCIA, VULNERABILIDAD Y EL PADECIMIENTO SUBJETIVO

Néspolo, María José; Erausquin, Cristina

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Este artículo se enmarca en el Proyecto UBACyT (2020-2023) “Apropiación participativa de saberes, experiencias y herramientas psico-socio-educativas en entramados de actividad inter-agenciales. Afrontando desafíos de inclusión con sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades y diversidades”, dirigido por Mg. Cristina Erausquin. La escuela, institución de lazo social para subjetividad, el aprendizaje y desarrollo, se vio fuertemente trastocada los últimos años. El objetivo es compartir reflexiones del análisis de narrativas de intervención de docentes y agentes psico-socio-educativos en situaciones problema en escenarios escolares de nivel secundario en la vuelta a la presencialidad. Se analizan situaciones donde el hostigamiento, agresión e intolerancia en aulas y redes son protagonistas; situaciones de padecimiento subjetivo; “modos de subjetivación genérica no tradicionales” (Tajer 2009); y situaciones de violencia de género que inciden en las trayectorias de estudiantes. El marco conceptual adoptado es el de la perspectiva socio-histórico-cultural del aprendizaje situado, el análisis subjetivo-situacional de las vivencias (Vygotsky, 1934), la teoría histórico-cultural de la actividad y el aprendizaje expansivo (Engeström, 2005). Se considera además la perspectiva de género y se ponen en diálogo los conceptos de vulnerabilidad (Butler, 2015); soledad (Hertz 2021) y alexitimia, depresión y la agresividad (Berardi Bifo, 2020).

Palabras clave

Situación problema - Intervención - Aprendizaje expansivo - Inclusión

ABSTRACT

CHALLENGES IN CURRENT EDUCATION. INTERVENTIONS AGAINST VIOLENCE, VULNERABILITY AND SUBJECTIVE DISEASE. This article is part of the UBACyT Project (2020-2023) “Participatory appropriation of knowledge, experiences, and psycho-socio-educational tools in networks of inter-agency activity. Facing inclusion challenges with subjects of law in contexts crossed by inequalities and diversities”, directed by Mg. Cristina Erausquin. The school, an institution of social bond for subjectivity, learning and development, has been strongly disrupted in recent years. The objective is to share reflections from the

analysis of intervention narratives of teachers and psycho-educational agents in problem situations in secondary school settings in the flight to face-to-face. Situations where harassment, aggression and intolerance in classrooms and networks are protagonists are analyzed; subjective suffering situations; “non-traditional modes of generic subjectivation” (Tajer 2009); and situations of gender violence that affect the trajectories of students. The conceptual framework adopted is that of the socio-historical-cultural perspective of situated learning, the subjective-situational analysis of experiences (Vygotsky, 1934), the historical-cultural theory of activity and expansive learning (Engeström, 2005). The gender perspective is also considered and the concepts of vulnerability (Butler, 2015), loneliness (Hertz 2021) and alexithymia, depression and aggressiveness (Berardi Bifo, 2020) are brought into dialogue.

Keywords

Problem situation - Intervention - Expansive learning - Inclusion

Marco metodológico y epistémico

El objetivo de este trabajo es compartir reflexiones y análisis exploratorios de las prácticas de intervención de orientadores escolares, profesores y preceptores, en situaciones problema en escenarios escolares de nivel secundario en la vuelta a la presencialidad postpandemia COVID 19, año 2021 y 2022 provincia de Buenos Aires

El marco conceptual es la perspectiva socio-histórico-cultural del aprendizaje situado y de la teoría histórico-cultural de la actividad y el aprendizaje expansivo. Se considera además la heterogeneidad de saberes desde la perspectiva de género, de la filosofía política y la sociología en educación.

Respecto de la metodología se trabaja a partir del instrumento de reflexión de la práctica profesional construido por Erausquin y otros (2009) Dicho instrumento indaga sobre la tarea docente en las siguientes dimensiones: situaciones problema, intervenciones, herramientas, resultados y aprendizaje. Para responder el instrumento, se recorta una situación particular con la intención de acotar la experiencia, los acontecimientos, las situaciones e intervenciones atravesadas y vivenciadas. La narrativa desarrollada en este instrumento ampliamente utilizado en la investigación se inscribe en el “giro contextualista” permitiendo capturar

los procesos educativos superando dicotomías individuo- contexto, individuo- comunidad, donde el contexto y la historicidad no son variables agregadas o incidentes y da cuenta de cambios, tensiones y conflictos; por lo que resulta apropiado para el abordaje de las unidades de análisis que se desarrollan. Por otro lado, escribir la experiencia pedagógica implica poner en palabras los acontecimientos vividos para recuperarlos y apropiarlos. La narración (Néspolo, 2019) permite traducir los acontecimientos, confusos, apiñados, ambiguos, en algo único que nos pasa y de los que se toma posesión y posición. La escritura conlleva el esfuerzo por objetivar, tratar de entender, descubrir explicaciones, lo que promueve la reflexión. En la reconstrucción, que se produce al revisitar lo vivido y narrarlo, se diluye la certeza y prevalece la pregunta, la superposición de perspectivas, líneas de análisis, giros e interpretaciones, así como preguntas, reformulaciones, contrastaciones. Se visualizan los conflictos y las tensiones de una práctica siempre con otros. Abre el trabajo de elaboración e historización, de memoria; en el sentido de entender una trayectoria en su dimensión temporal, como tiempos, hechos, situaciones, relaciones. Posibilita el aprendizaje y la construcción de sentidos y de saber pedagógico situado, ético, implicado. Para Vygotsky, el intelecto y afecto constituyen funciones de la conciencia humana que se despliegan e interrelacionan en nuestras vivencias. La vivencia expresa, a la vez, las características propias del organismo y las del contexto; la integración de procesos emocionales, afectivos e intelectuales posibilita un modo de interpretar, valorar y otorgar sentido a la realidad, a la vez que refleja la unidad de aspectos socioculturales y personales. Esta unidad de análisis, la última elaborada por Vygotsky, permite explicar la articulación del desarrollo subjetivo en el contexto socio cultural, en un doble juego de negociación, transformación y resistencia en el que la cultura se hace propia. (Vygotsky, 1996; Wertsch, en Daniels, 1995).

Sistema de actividad, tercera y cuarta generación

Las experiencias áulicas, institucionales y comunitarias pueden ser analizadas desde la teoría de la actividad permitiendo captar en unidades de análisis la complejidad de las prácticas sociales de aprendizaje y desarrollo, individual y colectivo, sus contradicciones, conflictos y expansiones.

El desarrollo de la teoría de la actividad se explica en la sucesión de cuatro generaciones de teorización e investigación desde las acciones mediadas a las coaliciones heterogéneas (Engeström y Sannino 2020). La primera generación fue planteada por Vygotsky (2006) como la acción entre el sujeto y el objeto/objetivo, doblemente mediada por signos y herramientas y las interacciones con los otros. Leontiev (1981) elaboró la segunda generación, como sistema de actividad colectivo orientado a objetos u objetivos con mediación de instrumentos en el seno de una comunidad con división del trabajo y heterogénea distribución del poder, normas o convenciones que regulan o restringen la actividad. En la teoría de la actividad el contexto no está es-

cindido y a su vez, esta, se inserta o vincula con otros sistemas de actividad. Como los sistemas de actividad están cada vez más interconectados y son cada vez más interdependientes Engeström (2005) formuló la tercera generación que toma como unidad de análisis dos o más sistemas de actividad interconectados que tiene un objeto parcialmente compartido que puede generar un ciclo de aprendizaje expansivo involucrando el cruce de fronteras. La cuarta generación de la teoría de la actividad se refiere al “enfoque coaliciones de trabajo heterogéneas para resolver problemas sociales críticos [...] Las coaliciones enfocadas en estos objetos operan en diferentes niveles jerárquicos de la sociedad y representan tipos de trabajos diferentes. Sus actores aprenden a operar a través de iniciativas concertadas” (Erasquin, Funes Molinari, 2022, p68) El desafío de la inclusión educativa en contexto de pandemia y postpandemia, requiere allí un trabajo en intersectorialidad, implica “un desafío social crítico, crisis que requiere una solución multinivel con cruce de sectores” (Engeström y Sannino, 2020, p25).

Problemáticas en escenarios educativos

Los relatos de docentes y agentes psico-socio- educativos en la vuelta a la presencialidad, respecto del *tipo de problemáticas*, dan cuenta a la vez de una continuidad y una discontinuidad o diferenciación con relación al periodo de pandemia y prepandemia. La continuidad relativa, hace referencia a problemáticas que se venían describiendo pero que asumen cierta relevancia o centralidad, junto a otras señaladas como “nuevas” o “actuales”. Se describen problemáticas de padecimiento subjetivo en estudiantes como crisis de angustia, crisis de ansiedad con imposibilidad de permanecer en las aulas o en la escuela, apatía, desinterés, que afectan la continuidad de las prácticas de aprendizaje o la permanencia en las aulas. También se refieren problemáticas de convivencia escolar. En los relatos de los primeros días de vuelta a la presencialidad describen a adolescentes y jóvenes callados, sin interactuar: “la escuela es irreconocible, silenciosa, salgo del salón y no hablan ni se mueven”; “en el recreo se quedan parados”; “me saque el barbijo para que me vieran la cara, porque no me reconocían, no me hablaban, parecían asustados”. A los pocos meses los relatos son otros: “las escuelas explotaron”; “los chicos están detonados, corren, se agreden”; “en esta escuela nunca hubo tantas peleas, se dicen cualquier cosa o se escriben cualquier cosa en los grupos de WhatsApp y terminan a los golpes”.

Las problemáticas narradas pueden ser enmarcadas en el contexto social de pandemia, virtualidad y postvirtualidad, incertidumbre y crisis sanitaria y socioeconómica, etc. Algunos conceptos no traen luz para esbozar un análisis posible. Bensayag y Schimth (2010) definieron esta época como de crisis civilizatoria caracterizada por un profundo malestar, tristeza, y nuevas formas de sufrimiento psíquico porque “en el mundo de la urgencia surge lógicamente un sentimiento de inseguridad”, (Benasayag y Schmit, 2010:55). Berardi Bifo (2016) describió una

mutación técnica y comunicativa en la fragilización de lazos, individualismo, aislamiento, competencia, hiper conexión sin encuentro de los cuerpos en el espacio y en el tiempo, alertando que con esto “se erosiona la capacidad de sentir afectivamente la presencia del otro” (Berardi Bifo, 2016) Esta descripción de las condiciones epocales de producción de subjetividad se vieron agravadas en el periodo de pandemia donde la proximidad de los cuerpos se volvió problemática. La propagación del sufrimiento mental, social, económico, desencadena inmunización contra la emoción: alexitimia rechazo a sentir las emociones propias y de los otros, trastocando la relación afectiva y social que abriría la puerta la depresión y la agresividad” (Berardi Bifo, 2020 p182).

Para Hertz (2022) la soledad es una situación existencial personal, social, económica y política; los que se sienten aislados o abandonados no están acostumbrados a la diversidad y la convivencia con el otro, para ellos la diferencia se vuelve una amenaza y los discursos de odio una alternativa de afirmación. La soledad se vuelve no solo un problema social y de salud sino una amenaza a la democracia y la convivencia.

Otros relatos describen “modos de subjetivación genérica no tradicionales” (Tajer 2009), entendiendo estos “modos de subjetividad” como “un constructo conceptual que refiere a la relación entre las formas de representación que cada sociedad instituye para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior y las maneras en las cuales cada sujeto constituye su singularidad” (Tajer 2009, p.1) La autora describe tres tipos de modos de subjetivación como varón o mujer: tradicional, transicional e innovador que se inscriben en un mapa mucho más fluido y cambiante habitado por mujeres o feminidades trans, varones o masculinidades trans, personas trans, no binaries. También se narraron situaciones de violencia de género que inciden en las trayectorias de los/ las estudiantes como condiciones de vulnerabilidad por la desigualdad, exclusión y violencia. Por ejemplo, pueden señalarse relatos donde las madres de estudiantes deben dejar viviendas por violencia machista, llevando a sus hijos/as a otras moradas lo que demanda intervención de docentes y equipos para garantizar la continuidad pedagógica. Estudiantes con alto ausentismo, desenganche con las prácticas escolares, dificultades de aprendizaje y o convivencia que manifiestan angustia, retraimiento preocupación por la salud integridad de sus madres y/o hermanas, a la vez que están expuestos a contextos de crianza violentos, que viven el ciclo de la violencia. Se hace necesario reflexionar sobre las condiciones de vulnerabilidad (Butler,2015) de estudiantes por la carencia de redes de soporte social y económico, en situación de expulsión -exclusión.

A partir de las situaciones relatadas puede analizarse, *la disposición en la Intervención*, describiéndose posiciones diferenciadas respecto de la comprensión de la problemática y la construcción de intervenciones. En primer lugar se releva en algunos agentes, docentes y orientadores, cierta naturalización de

situaciones en el sentido común y en el imaginario social, que determina la repetición de formatos. Estas situaciones se refieren a problemas considerados como habituales y aplicándose los procedimientos aprendidos. Así opera cierta invisibilización o silenciamiento de la problemática al no reconocer las múltiples dimensiones, esto puede agravarse cuando a desigualdades de género se suman otras como pobreza o discapacidad, operando una doble invisibilización.

En algunos docentes la disposición da cuenta de cierta conmoción, sorpresa y paralización ante situaciones consideradas como “nuevas o actuales”. En este caso aparece el reclamo por recursos o apoyos en forma general, en el sentido de que no es claro a qué se dirige la demanda y se describe dificultad en repensar e intervenir.

En un tercer grupo de escritos se relatan posiciones de docentes que inician procesos de articulación entre agentes, diálogos y articulaciones interinstitucionales y/o intersectoriales para la intervención. En esta descripción de los modos de posicionamiento puede observarse que “la historia está siempre presente en la actividad humana. Capas de formas históricamente previas de la actividad pueden ser al mismo tiempo contradicciones y recursos. Persisten en las rutinas prácticas en los modos de pensar, en los artefactos materiales y en las reglas” (Sannino y Engeström, 2018) Así, las representaciones, preconceptos, creencias, operan como imaginarios sociales, naturalizados y anclados en el sentido común inseparable de las lógicas de poder. En las problemáticas de desigualdad y de género, dichos imaginarios resultan determinantes ya que abren para unos/as ciertos lugares, posibilidades y experiencias en la sociedad y cierran o inhabilitan otros u a otros/as. Esto tiende a la repetición-insistencia si no opera la reflexión crítica y problematización. Resulta relevante que algunos docentes, advierten el carácter no natural, y problematizan pero reclaman o exponen su conmoción y dificultad en como acompañar y/o intervenir. Ambos posicionamientos, naturalización o sorpresa y paralización terminan en la afectación de trayectorias educativas en la medida que, en el silenciamiento, el no reconocimiento de la problemática o postergación en su abordaje; no se conduce a la eliminación de barreras, ni a la construcción de acompañamientos necesarios.

Las situaciones problema narradas se ponen en diálogo con las categorías propuestas por la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Se trata una planilla de relevamiento trimestral de situaciones conflictivas en las escuelas elaborado a partir de la Comunicación conjunta 1 del 2012 titulada: “Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar”. En el 2023 se publicó la actualización de dicha planilla y de la Guía en la Comunicación Conjunta 1 del 2023. Teniendo en cuenta que “la Guía no fue pensada como una herramienta cristalizada, sino que hace lugar al reconocimiento y la compren-

sión de nuevos procesos y situaciones” (DGCyE C.C1/23 p16) según expresa en la revisión se incorporan los aportes de los equipos de trabajo de todos los niveles y modalidades así como de otras Direcciones de Educación y Ministerios y organismos. Puede plantearse que las situaciones que se venían registrando y relevando visualizaron contradicciones y tensiones sobre todo a partir de las articulaciones interagenciales e intervenciones iniciadas; haciéndose necesario cambiar o modificar categorías del instrumento. Desde la cuarta generación de la teoría de la actividad, puede explicarse que el trabajo en intersectorialidad implicó “un desafío social crítico, crisis que requiere una solución multinivel con cruce de sectores” (Engeström y Sannino, 2020, p25) que condujo en 2023 a la actualización de dicha planilla y la guía de orientación para la intervención. El instrumento, es producto del trabajo de las Direcciones de Educación de la provincia de Buenos Aires en articulación con salud, justicia y desarrollo social. Como ejemplo de las modificaciones se señala la inclusión de las categorías de violencia por razones de género, situaciones de conflicto y vulneración de derechos sociales en las redes sociales, se amplía también, la categoría de expresiones de padecimiento subjetivo. Siguiendo el principio de ascenso de lo abstracto a lo concreto como método general del pensamiento dialéctico, que implica que la “simple idea inicial es transformada en una compleja nueva forma de práctica” (Sannino y Engeström, 2018, p 20) se produjo el proceso arduo y lleno de tensiones, de construcción de aprendizaje expansivo.

Algunas reflexiones

Se plantea la renovada centralidad de la escuela al ofrecer un lugar para construcción espacios y experiencias subjetivantes, donde lo prioritario es la edificación de lo comunitario, el lazo social, corporal y afectivo con el otro. Esto implica no solo aprender sino acceder a formas de construcción diversa de esos conocimientos. El encuentro entre modalidades de participación, comprensión y construcción “impertinentes” (Smolka, 2010) que desde la inclusión y diversidad suscitan la creación. Desde la perspectiva socio histórica cultural la escuela como sistema de actividad colectivo presenta tensiones y/o contradicciones e incertidumbre, el conflicto, memoria y resistencia está presente en las formas previas de la actividad (Engeström, 2001). Para enfrentar los desafíos actuales se requiere lo que Engeström define como “aprendizaje expansivo “aprender lo que aún no está y de lo que nos apropiamos mientras lo ponemos a prueba a través de la acción”. Toda creación tiene tanto de repetición, de reproducción de una historia, como de ruptura, de resistencia o de constitución de la novedad.

Se concluye la importancia de formación de educadores y agentes psicoeducativos que trabajen en colectivos intersectoriales en el cruce de fronteras entre equipos docentes e investigadores, en co-construcción e interagencialidad. Tomado la resistencia como potencialidad de agencia y empoderamiento (Sannino, 2010), y la vulnerabilidad o precaridad (Butler, 2015) como po-

sibilidad de procesos de performatividad política dirigidos a la resistencia.

Esto contribuirá a una intervención educativa para sostener trayectorias educativas y producir de condiciones para la inclusión, el aprendizaje, la convivencia escolar y la participación tomando los patios y aulas como espacios de resistencia, oportunidad de recomposición social, lugar para construcción de lo comunitario.

BIBLIOGRAFÍA

- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010). *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Berardi Bifo, F. (2016). *Generación Post alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Berardi Bifo, F. (2020). *El Umbral. Crónicas y meditaciones*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2018). *Los cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Casa, V. y Néspolo, M.J. (2019) (comp) *Formación de educadores para la inclusión educativa. Posiciones, miradas recorridos y experiencias*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2023). *Comunicación Conjunta 1/ 2023 Actualización de la guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar*.
- Engeström, Y. (2009). *The future of activity theory: A rough draft*. En A. Sannino, H. Daniels, & K. D. Gutiérrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 303-328). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. y Sannino, A. (2020). *Desde las acciones mediadas a las coaliciones heterogéneas: cuatro generaciones de estudios del trabajo y el aprendizaje de la Teoría de la Actividad*. Traducción de Erausquin con fines didácticos de *From mediated actions to heterogeneous coalitions: four generations of activitytheoretical studies of work and learning* Mind, Culture & Activity, Routledge. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>
- Erausquin, C. (2014). *La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones del Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos*. Revista Segunda Epoca. Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata. ISSN N° 0556-6274
- Erausquin, C. (2019). *Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo*. *Aprendizaje Expansivo de agentes educativos*. Manual de uso. PsiDispa.: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/634>
- Erausquin, C., Funes Molineri, M. (2022). *Cuarta Generación de la Teoría de la Actividad. Doble estimulación y aprendizaje expansivo en agentes profesionales de Salud y Educación*. *Anuario de Investigaciones*, Vol. XXVIII, Facultad de Psicología UBA. En prensa.
- Fernández, A.M. (1992). *Las mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Hertz, N. (2022). *El siglo de la soledad. Recuperar los vínculos humanos en un mundo dividido*. España Paidós.

- Peller, M. (2011). Judith Butler y Ernesto Laclau: debates sobre la subjetividad, el psicoanálisis y la política Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana, núm. 7, abril, 2011, pp. 44-68 Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos Río de Janeiro, Brasil.
- Sannino, A. (2010). Conversación de Docentes sobre su Experiencia. Conflicto, resistencia y agencia. *Journal: Teachers and Teacher Education* (26) 838 -844. Traducido por Erausquin con fines didácticos.
- Sannino, A., & Engeström, Y. (2018). Cultural-historical activity theory: Founding insights and new challenges. *Cultural-historical psychology*.
- Smolka, A.B. (2010). "Lo impropio y lo impertinente en la apropiación de las prácticas sociales" en N. Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto* Buenos Aires, Aique.
- Tajer, D. (2009). *Heridos corazones: Vulnerabilidad coronaria en varones y mujeres*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotski, L. (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* Crítica.