

Experiencias de agentes educativos ante situaciones y problemas de integración escolar.

Dome C. y Erausquin C.

Cita:

Dome C. y Erausquin C. (Junio, 2013). *Experiencias de agentes educativos ante situaciones y problemas de integración escolar. IV Simposio Internacional sobre Patologización de la infancia. Forum Infancias y Fundación Sociedades Complejas, Ciudad de Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/286>

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



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>.

Experiencias de agentes educativos ante situaciones y problemas de integración escolar

Carolina Dome y Cristina Erausquin

Introducción: El presente trabajo apunta a comprender procesos de construcción de conocimiento profesional de agentes educativos ante situaciones y problemas que emergen en sus contextos de práctica, a través del análisis de los modos de problematizar situaciones e intervenir ante conflictos surgidos de la vida escolar. Al respecto, nos proponemos abrir interrogantes sobre los procesos de aprendizaje de los actores en las instituciones, los recursos disponibles y las estructuras de apoyo con las que cuentan a la hora de abordar situaciones que involucran problemas con alumnos y ameritan la intervención de los agentes. En ese sentido, se seleccionaron tres relatos de experiencias de intervención profesional que nos permiten desplegar una serie de reflexiones.

Antecedentes: La indagación surge de una línea de investigación desarrollada en el marco del Proyecto de Investigación UBACyT “*Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica*” (Acreditado con Subsidio Trienal, en Grupos Consolidados de Investigación Empírica, para la Programación 2012-2015) y en continuidad con otra serie de proyectos de investigación, dirigidos por la Prof. Erausquin. En ellos, abordamos perspectivas de agentes educativos ante problemas de violencia en contextos educativos, tema que se retoma en el Plan de Tesis de Maestría en Psicología Educacional de Carolina Dome, dirigida por Erausquin, ambas autoras de esta ponencia. A partir de las conclusiones surgidas del análisis de una muestra de 114 agentes psico-educativos, advertimos como tendencia general, que las dificultades en el abordaje de las situaciones de violencia parecen vincularse a *escenas de urgencia*, con *demandas apremiantes* para prevenir la aparición o crecimiento de dicha violencia, por parte de alumnos, profesionales y/o la institución escolar. Las escenas desbordan el marco habitual de respuesta y los agentes suelen responder con exigencia de inmediatez. En tales casos, se suele percibir el problema desde el punto de vista del *Sujeto-Víctima*, generalmente situado en el/los alumno/s, con predominio de la figura de *humillación al más débil*; destacándose la visualización de una violencia que opera por *etiquetamiento, estigmatización y /o exclusión*. Las demandas de intervención suelen partir de “*niños-problemas*”, y su trasfondo reside en patologías, diagnósticos y problemáticas subjetivas. Los agentes se muestran proclives a ver *escenas detrás de la escena* en la génesis de las violencias, visualizando, más allá de apariencias y efectos, estructuras y dinámicas complejas. A la vez, se manifiestan *nudos críticos* en la *Intervención Profesional* de los agentes, siendo el mayor desafío, la

construcción conjunta de problemas e intervenciones con otros agentes participantes. Con el propósito de profundizar tales problemas y sus efectos, se seleccionaron, de las narrativas desarrolladas por Agentes Profesionales en Cursos de Posgrado del año 2013, las que relatan la *experiencia de tres agentes educativos* que, desde instituciones diferentes, abordaron demandas de intervención semejantes. A partir de dichos relatos, iniciamos la reflexión sobre procesos de aprendizaje en situaciones de práctica, el modo en que éstos se realizan, los motivos que los propician y los efectos que pueden lograr en el abordaje de conflictos. Lo hacemos desde la perspectiva de la articulación de la teoría y la práctica en el abordaje de problemas escolares y de la preocupación por los efectos subjetivantes o de-subjetivantes de acciones que pueden ser repensadas con las “unidades de análisis” propuestas por los Enfoques Socioculturales, incluyendo a los *sistemas de actividad* (Engestrom, 2001) en su complejidad, como productores de causas y efectos, así como de reproducciones y transformaciones de dichos problemas.

Herramientas conceptuales: Se comparte la idea de que la participación de profesionales en el análisis y la solución de los problemas complejos, en contextos que los involucran, se implica en el desarrollo del conocimiento y de la identidad (Wenger, 2001) y es pues crucial en su aprendizaje: “*no es aplicación mecánica a la práctica de algo que ya se conoce de antemano desde la teoría, sino un desafío a la elaboración a través de construcciones tentativas y esfuerzo reflexivo*” (Engestrom 1991). La profesionalización se forja en contexto de práctica y requiere de experiencias de *aprendizaje social*, aprendiendo con otros y a través de otros. Las nuevas formas de actividad que surgen de los procesos de aprendizaje, aún no están allí, sino que son literalmente aprendidas mientras están siendo creadas (Engestrom 2001). En ese sentido, la experiencia inmediata de la cognición se vincula con la trama del sistema social, histórico y cultural en la que se inscribe. Para Rodrigo (1994) la construcción del conocimiento social no es homogénea, ni ordenada en secuencias de transformaciones exclusivamente lógicas; es semántica, experiencial, episódica y personal en entornos de interacción social. Dichos modelos se construyen a través de *procesos de internalización y externalización en sistemas de actividad* (Engeström, 2001), como cognición distribuida que emerge de experiencias de *participación en prácticas culturales* (Rogoff, 2003). La *inter-agencialidad*, (Engeström, 1987), entendida como la posibilidad de construcción conjunta de problemas e intervenciones entre los agentes involucrados en *contextos de práctica*, se convierte en condición de posibilidad para la *expansión* (Engeström 2001) del aprendizaje. *Excelente síntesis.*

Análisis de experiencias: Se seleccionaron tres casos de intervenciones de agentes educativos a los que se administraron *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional*. Los datos fueron analizados con la *Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Psicoeducativa* (Erausquin, Basualdo, 2005) y a través del análisis de contenido (Bardin, L. 1986), en función de abordar las categorías de aprendizaje en dirección del *enfoque expansivo* (Engestrom 2001). Tales categorías permiten afrontar el problema de la construcción de conocimiento de los agentes educativos, abordando al menos cuatro preguntas centrales: “1) *¿Quiénes son los sujetos del aprendizaje, cómo se definen y ubican?* 2) *¿Por qué aprenden, qué los hace realizar el esfuerzo?* 3) *¿Qué es lo que aprenden, cuáles son los contenidos y resultados del aprendizaje?* 4) *¿Cómo aprenden, cuáles son las acciones clave o procesos de aprendizaje?*” (Engestrom 2001).

Relato de Experiencia 1: es aportada por una psicóloga-tallerista en un centro educativo diurno para chicos/as en situación de calle. La agente relata una escena que incluye a un niño que pega y molesta a sus compañeros y docentes, identificado en el relato como un niño “hiperactivo” que en determinado momento rompe una puerta de vidrio. Ante ello, dos educadores llaman la atención del niño y explican las normas del centro. Otra psicóloga, con función de tal en la institución, cita al niño en privado, sin conseguir que repare en su actividad. La intervención continúa días siguientes y la misma psicóloga y una trabajadora social, hablan con el niño sobre las normas y leyes compartidas. La agente tallerista afirma que al no ser exclusivamente psicóloga, no puede intervenir directamente ante este problema. Dice: “*Me limito a observar la situación y me quedo con los demás chicos del centro tratando de volver a la normalidad y desarrollando el taller*”. Como antecedente del problema, relata que “*la interacción de este chico con el grupo y con los profesionales viene siendo problemática desde hace varios meses. El chico ha llegado ya varias veces alterado al centro; con formas de actuar a veces violentas*”. Sitúa causas y orígenes del problema en el contexto extraescolar: “*el niño viene de una familia desestructurada, de condiciones muy humildes y con episodios de violencia constante. El niño se limita a repetir las conductas y los discursos que ve y escucha en la casa*”. La decisión finalmente adoptada por la psicóloga y la trabajadora social, es suspender al niño del Centro por una semana “*con el fin de no alterar el equilibrio y las actividades del resto del grupo*”. Se lo destina a una actividad individual con uno de los educadores, a fin de “*poder trabajar con él sus problemas, su rabia y su enojo*”. Si bien la agente del relato señala que ella hubiera trabajado con juegos y talleres, concluye que el abordaje a

través del dialogo posibilitó que el niño acepte la actividad individual indicada, *“donde aprende a expresarse verbalmente, ya que normalmente lo hacía a través de gestos y acciones”*.

Relato de Experiencia 2: Es aportada por una psicóloga que trabaja en una escuela pública del ciclo básico. Su relato parte de un niño de primer grado con diagnóstico de hiperactividad, que molesta en las clases y no puede concentrarse en la tarea. La agente sitúa orígenes y causas del problema en conflictos en el sistema familiar, pero su relato y la reflexión sobre su experiencia enfocan la relación del niño con sus compañeros y maestra, la construcción de secuencias de interacción en clase y el abordaje institucional. Una cuestión a destacar en el relato, sobre la intervención, es: *“se realizó una reunión para ver el caso del alumno y tomar algunas decisiones. En esta primera instancia de intervención, participó la profesora, la directora y la profesora del año anterior -del nivel pre-básico- y yo. Como objetivo, se pretendía tener la información en forma no parcelada (...) y mostrar al niño no sólo como un ser conflictivo, tratando de visualizar aspectos positivos con los cuales trabajar. Así, se inició la intervención en dos ámbitos: a nivel de la salud, donde se realizó una derivación psicológica al centro de la ciudad ya que el niño estaba sin tratamiento; y a nivel educativo, en la escuela”*. La agente construye un formato de trabajo con la docente, integrándose al aula, acentuando las actividades que el niño sí puede desarrollar. Finalmente concluye con una conceptualización compartida acerca de la escuela en relación a las problemáticas de integración.

Relato de Experiencia 3: Es aportado por una psicóloga que trabaja como docente en una escuela primaria. Señala: *“El niño viene siendo remitido al comité de evaluación durante todos los años cursados..., los docentes que el niño ha tenido a lo largo de su vida en la institución, consignan las mismas dificultades durante todos los años. Las más relevantes son: dislexia; desconcentración, se mueve mucho en su puesto de trabajo, no hace copia ni realiza un dictado, golpea constantemente a los niños y utiliza malas palabras”*. Luego agrega: *“Al saber que John iba a ingresar a nuestro grupo, les solicito al resto de niños y niñas que me ayuden a hacer sentir mejor a John, les explico que es un niño que necesita acompañamiento y comprensión por parte de todos. Les propongo realizar cartas de bienvenida para cuando llegue y lo ubico con una de las niñas que presenta mejor rendimiento académico (...) “Se ubica al costado de mi escritorio. Esto me permite monitorear sus actividades, recoger datos y obtener respuesta a los interrogantes que se presenten”*. La agente cita a los padres del niño para una entrevista y más tarde cita al niño, a la

par de que lleva recurrentemente el caso a reuniones escolares. Comenta que todas las evaluaciones fueron realizadas con la Comisión de Evaluación, la psicóloga educativa, coordinación académica del ciclo y los padres de familia. Se decide iniciar tratamiento con John y buscar estrategias pedagógicas de integración. *“El primer objetivo era definir los descriptores específicos de la situación. Considero que al niño se le “rotuló” y muchos docentes daban por hecho que él no podía desempeñarse en el ámbito escolar. Como segundo objetivo, producir nuevas hipótesis técnicas para la profundización de las intervenciones con los niños que estaban presentando estas mismas dificultades, y establecer pautas de intervención transmisibles”*. El niño produjo modificaciones positivas *“en la organización sintáctica de los relatos; mayor grado de elaboración y complejización de las producciones verbales; sus cuadernos eran llevados con mayor orden y aunque no logró superar las dificultades en el campo del cálculo, pedía explicación al docente para entender los temas que se le dificultaban.” Excelente el trabajo de extractar.*

Análisis: partiendo de tres experiencias disímiles, pero con objetos y problemas semejantes, se apunta a abrir una serie de reflexiones con el objetivo de comprender cómo se definen y ubican los sujetos del aprendizaje, los motivos que los llevan a desarrollarlo, los contenidos y resultados del mismo y las acciones y procesos claves para llevarlo a cabo.

En **el primer relato**, se destaca el hecho de que a pesar de nombrar diferentes agentes que participan en la intervención, no se muestran acciones articuladas que indiquen pasos de una construcción compartida del problema. De hecho, la tallerista que aporta el relato señala cómo la situación quedó por fuera de su resolución, sin problematizar su exclusión del abordaje. Lo más significativo parece acontecer en el abordaje individual del niño, que es separado del grupo e integrado a una forma solitaria de actividad, en pos de preservar “el equilibrio” del grupo. Acerca de la pregunta de *Quiénes aprenden, qué, cómo y para qué* (Engestrom 2001) se deduce que, dado que la intervención fue separar al niño y trabajar individualmente con él; el único enunciado sobre un sujeto del aprendizaje recae sobre el mismo niño, que aprende reglas y conductas a través del dialogo con el adulto, para convivir de otra manera en el hogar. Tales características de la intervención, se relacionan con otros elementos aportados por el relato: el problema que el niño manifiesta es visualizado como proveniente del ámbito previo y externo al centro educativo, motivo por el cual, la única acción indagatoria de la historia y antecedentes del problema es sobre las conductas individuales del niño y no sobre las formas en que el problema se abordó en el trabajo. En ese sentido, *por qué y para qué* de este aprendizaje, se limita a la adaptación del niño a la tarea

propuesta por el adulto, en pos del respeto de reglas y la inhibición de conductas disruptivas. Como señalamiento, sostenemos que ello dificulta la posibilidad de repensar transformaciones que apunten, en un sentido estratégico, a logros a largo plazo que impacten en *el Sistema de Actividad* (Engestrom 2011) y permitan pensar nuevos formatos de interacción y aprendizaje. Una cuestión a profundizar reside en los efectos de tales problemas señalados en la construcción del conocimiento profesional. Se destaca que la agente señala que “*el niño se limita a repetir las conductas y los discursos que ve y escucha en la casa*”, inferencia que se produce sin referencia a algún marco conceptual o indagación empírica profundizada. Tal fragmentación del marco explicativo debe ser referida a los dispositivos de trabajo donde se construye la trama social de la cognición y no meramente a capacidades o incapacidades de los agentes profesionales. La dificultad en la articulación de propósitos y tareas no permite construir una estructura de apoyo para la elaboración de procesos de intervención que apunten a diferentes dimensiones del problema.

En el **segundo relato**, se parte de un problema que se manifiesta en la figura de niño “hiperactivo” cuyas causas y orígenes residen en el contexto familiar; en los aspectos descriptivos del problema, así como en la construcción de la intervención, se centra principalmente en los procesos de interacción en clase, incluyendo la relación con la maestra, los compañeros y las actividades. Se destaca un proceso de construcción conjunta del problema a partir de reuniones sucesivas de trabajo entre diferentes agentes, con el objetivo de “*tener la información en forma no parcelada (...) y mostrar al niño no sólo como un ser conflictivo, tratando de visualizar aspectos positivos con los que trabajar*”. En ello, se advierten efectos de un *aprendizaje social*, creado en dispositivos específicos (las reuniones), consistente en la visualización de aspectos positivos y potencialidades del niño, la elaboración de una derivación a un centro de salud (que se presenta como necesaria y pertinente) y un abordaje institucional de trabajo conjunto con la docente. Tales acciones nos permiten ubicar motivos del aprendizaje de los agentes, en relación a las necesidades de integración del niño, de “*no quedarse con lo aparente y visible*”, y avances en la construcción de nuevas conceptualizaciones frente a las necesidades educativas especiales. Desde nuestro análisis, dichas formulaciones, al tener elementos de generalización y apertura, pueden ser fortalezas potenciales para el planteamiento de intervenciones con sentido estratégico; aunque se presenta escasa historización del problema, que permita visualizar la construcción de hipótesis acerca de los motivos de la problemática. No se observan problematizaciones de una serie de “etiquetas” que van definiendo al niño en el relato, muy posiblemente creadas al calor de las

interacciones entre agentes y la puesta en juego de sus conocimientos. A su vez, la intervención recae en aspectos de la interacción interpersonal, con escasas referencias a aspectos pedagógicos, herramientas educativas y modificaciones de dispositivos puestas en marcha para la integración escolar del niño. Al respecto, cabe la pregunta acerca de si las mismas resultan o no relevantes dentro del trabajo en este sistema de actividad específico o simplemente no son visualizadas como factores de cambio.

En el **tercer relato**, los problemas señalados a partir de la manifestación de conductas del niño, se abordan integrando aspectos familiares y escolares en su propia constitución. En el modelo de trabajo, prima la consulta e intercambio entre agentes, aunque sin conformar aun equipos de trabajo consolidados. Hay interacción entre diferentes dispositivos de trabajo, inter-sistemas, que incluyen un trabajo conjunto entre la psicóloga y la docente por un lado, y la consulta permanente con el comité de evaluación, por el otro. En la historización del problema, hay referencias explícitas a cómo el problema fue tratado en el pasado de la institución, realizándose señalamientos críticos sobre las estigmatizaciones y etiquetamientos producidos hacia la figura del niño, y realizando movimientos para su deconstrucción a través de reuniones de trabajo, consulta colaborativa y técnicas de integración grupal en el aula. Entre los problemas y dificultades del niño, se enumeran una serie de pautas y patrones en la relación con la tarea educativa y la vida escolar, sin centrarse en diagnósticos o patologías como únicos causantes del problema. Se utilizan una diversidad de herramientas que incluyen *“cita a los padres del niño para una entrevista, más tarde con el niño y se le administra al niño pruebas proyectivas, Wisc y Pruebas Pedagógicas, que me permiten relatar las características cognitivas del niño en interacción con los objetos de conocimiento propuestos desde la escuela. Como resultado de este proceso, la psicóloga de la institución decide reunirse con el comité de evaluación y conmigo para que se tomen las medidas pertinentes. La recolección de datos del niño la realicé por un mes, con colaboración de los profesores de área y asesoría de la psicóloga educativa”*. Al respecto, se advierte un *proceso de aprendizaje* que incluye a diversos agentes del sistema, en diferentes momentos del proceso de intervención, con una dimensión estratégica en la construcción de nuevas hipótesis de carácter transmisible.

Bibliografía:

Bardin, L. (1986) *El análisis de contenido*. Madrid. Ediciones Akal.

Engeström Y. (2001) “*Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*”. Journal of Education and Work, Vol. 14, N°1, 2001.

Erausquin C., Dome C., López A., Confeggi X., Robles López N. (2011) *Violencias en escuelas desde las perspectivas de los agentes psicoeducativos: historización y sentido estratégico de las práctica*”. Publicado en *Memorias de las XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores del Mercosur*. ISSN.0329.5885.

Erausquin C., Dome C., López A., Confeggi X., Robles López N. (2012) “Figuras de agentes psicoeducativos abordando problemas de violencia en escuelas: Interagencias, implicación, Historia e Intervención estratégica”. *Anuario XIX de Investigaciones de Psicología*.

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

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.

Rockwell, Elsie (2004). “Tres planos para el estudio de las culturas escolares desde la perspectiva histórico-cultural”, en Nora Elichiry (comp.): *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Amorrortu .

Wenger, E (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós. ISBN: 84-493-1111-X

Eje Temático 2: Prácticas e intervenciones en las aulas

2.1: La escuela como oportunidad subjetivante

Modalidad: Ponencia

Autoras: Erausquin, Cristina

Cristina Erausquin DNI 6413722

Licenciada en Psicología. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, (1972) Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje FLACSO (2005) y Universidad Autónoma de Madrid (2006). Profesora Adjunta Regular de Psicología Educativa Cátedra II desde 1998. Profesora de la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: participación de psicólogos y docentes en comunidades de práctica y aprendizaje situado” desde 2007. Profesora Adjunta Ordinaria de Psicología Educativa a cargo del dictado de la Asignatura para Licenciatura y Profesorado en Psicología en Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, desde 2007. Directora Proyecto UBACYT 2012-2015 Acreditado y Subsidiado por SECYT “Construcción del conocimiento profesional de psicólogos y profesores de Psicología en sistemas de actividad” y Directora Proyectos UBACYT desde año 2000. Directora de Proyectos de Extensión con graduados, docentes y alumnos universitarios, Acreditados y Subsidiados con la Facultad de psicología y con la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, para el trabajo con escuelas primarias, EOE, escuelas secundarias, Centros Comunitarios y Mesas Intersectoriales de la Plata y Gran La Plata. Investigadora Categoría I. Docente Responsable de las Maestrías Psicología Educativa y Psicología Cognitiva Facultad Psicología UBA

Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.

Palabras clave: aprendizaje social, sistemas de actividad, experiencias, reflexión