

El descentramiento del saber en historias de violencia escolar

AUTORA:

Adamna Yain Mazú (*mazuadamna@gmail.com*)

ORGANIZACIÓN DE PERTENENCIA:

Laboratorio de Psicología Comunitaria y Políticas Públicas (LACOPP) Secretaría de Investigación. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Eje temático: Infancias y violencias.

Resumen

El presente trabajo se propone reflexionar sobre *historias de violencia escolar, en el marco de la pandemia*. Para lo cual, se recuperan algunas de las experiencias más significativas vivenciadas en el proyecto de extensión *Cuerpos, lazos sociales y convivencias. Promoviendo vínculos saludables en escuelas de entornos de desigualdad*. El mismo fue desarrollado durante los años 2019 al 2021, dirigido por Esp. Adriana Denegri, y está integrado por docentes, adscriptxs, graduadxs y estudiantes de la Licenciatura y el Profesorado en Psicología, de la Universidad Nacional de La Plata, incluyendo a agentes de múltiples escuelas secundarias públicas.

Se desplegará, desde el punto de vista metodológico, una orientación cualitativa, de carácter exploratorio descriptivo, bajo la modalidad de estudio de caso único y con la construcción de un marco teórico que articule la Epistemología Crítica, el enfoque socio-cultural en psicología, desde la perspectiva de Yrjö Engeström, y la pedagogía emancipadora, de la mano de autores como Paulo Freire, Philippe Merieu y Alejandro Cussiánovich, con otras herramientas conceptuales. De esta manera, el artículo que se presenta aportará pistas y huellas de algunos modos del descentramiento del saber, y quedarán abiertas diversas preguntas como ¿Qué posibilidades habilitan esos modos de descentramiento en las historias de violencia en las escuelas públicas?

Palabras claves: *Descentramiento del saber, Violencia, Pedagogía Emancipadora, Inter-agencialidad.*

Abstract

This paper aims to reflect on stories of school violence, in the context of the pandemic. For which, some of the most significant experiences experienced in the extension project *Bodies, social ties*

and coexistences. promoting healthy links in schools in unequal environments. It was developed during the years 2019 to 2021, directed by Esp. Adriana Denegri, and is made up of teachers, assigns, graduates and students of the Bachelor's Degree and the Professor in Psychology, of the National University of La Plata, including agents of multiple public high schools.

From the methodological point of view, a qualitative orientation will be deployed, of an exploratory descriptive nature, under the modality of a single case study and with the construction of a theoretical framework that articulates Critical Epistemology, the socio-cultural approach in psychology, from the perspective of Yrjö Engeström, and emancipatory pedagogy, from the hand of authors such as Paulo Freire, Philippe Merieu and Alejandro Cussiánovich, with other conceptual tools. In this way, the article that is presented will provide clues and traces of some modes of de-centering of knowledge, and various questions will remain open, such as what possibilities do these modes of de-centering enable in the stories of violence in public schools?

Keywords: *Decentralization of knowledge - Violence - Emancipatory Pedagogy - Inter-agency.*

Introducción

Entrometiéndonos en el campo educativo, no se puede dejar de citar que existen diversos paradigmas sobre la enseñanza y el aprendizaje, pero también del trabajo "extensionista" y de los modos de realizar investigaciones/construcción de nuevos conocimientos en/junto a las escuelas. Y sin la intención de invalidar esa multiplicidad, en este trabajo se intentará definir ¿cuál es la perspectiva crítica que encuadra al proyecto de extensión, que contiene el caso a analizar? Y ¿qué otra teoría podría enriquecer a esa base epistemológica? Para así poder entrecruzarla con los aportes psicológicos, como lo demanda la Psicología Educativa entendiéndola como "disciplina estratégica" (Coll, 1995).

Además, se arriba a la posibilidad de recuperar saberes/sensaciones/vivencias de lxs actores psicoeducativos que lograron sintetizar algunos hechos del año 2020 en materiales escritos, para entramarlos a los conocimientos de agentes del campo educativo, quienes fueron protagonistas y trabajaron desde la co-responsabilidad para hacer efectiva la realización de los cuadernillos denominados *Nuestro recorrido por la escuela*, llevados a cabo durante el proyecto de Extensión *Cuerpos, lazos sociales y convivencias. Promoviendo vínculos saludables en escuelas de entornos de desigualdad*.

El sentido de la articulación es para lograr conceptualizar los modos de descentramiento del saber que algunas de las escuelas de la ciudad de La Plata, tras el trabajo interagencial (Engeström, 2001) con la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), pudieron desarrollar: metabolizando, como plantea Philippe Merieu (2008), situaciones que se han presentado en la cotidianidad de las comunidades y han generado desbordes y caos, como por ejemplo la violencias -física, psicológica, simbólica, virtual, institucional-; autolesiones, autoincisiones en cuerpos principalmente de infancias y adolescencias.

Desarrollo

“La tierra que la gente ama, de la cual habla, a la que se refiere, tiene siempre un espacio, una calle, una esquina, un olor de tierra, un frío que corta, un calor que sofoca, un valor por el que se lucha, una caricia, una lengua que se habla con diferentes entonaciones. La tierra por la que a veces se duerme mal, tierra distante por causa de la cual la gente se aflige, tiene que ver con el lugar de la gente, con las esquinas de las calles, con sus sueños”.

Paulo Freire, 1997

En este trabajo la contextualización se hace trascendental, por lo cual no podemos dejar de recuperar la historia del proyecto y especialmente de una escuela secundaria pública, que será el caso a analizar. El proyecto se construyó con el objetivo de enriquecer trayectorias educativas de infancias y adolescencias, generando acciones para mejorar sus aprendizajes teniendo en cuenta la temática de la diversidad de los cuerpos y la búsqueda de un marco de convivencias saludables. Pero resultaba una apuesta ética y compleja. Lo que requirió, en primera instancia, responder desde la práctica a ¿qué se entiende por violencia escolar?:

(La) violencia es un fenómeno social. (...) Si las escuelas no eran tan violentas antes, fue simplemente porque el sistema era tal, que lxs alumnxs entraban abandonando parte de su personaje social y se sometían a las reglas impuestas dentro de la institución escolar. (...) Lo que caracteriza a nuestro siglo es la disminución de los sistemas de contención (...) Lxs alumnxs de hace veinte o treinta años eran quizás mentalmente tan violentos como lxs de hoy, pero no pasaban al acto (repetidas veces). El pasaje al acto (...) es un pasaje a la violencia, a veces en términos de agresión física, otras veces es un pasaje a la palabra, al grito, al insulto. Todos estos son comportamientos (...) que especialmente la escuela encuentra como violentos, porque ponen en peligro la organización misma de la institución y la imposibilidad de transmitir saberes. (Meirieu, 2008)

Sin embargo, es necesario recuperar la teoría educativa de Paulo Freire (1997) para comprender, entre otras variables, que “La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría podría convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (Pág. 24). Lo que implicaría, en las escuelas, que no solo sea un saber indiscutible el hecho de que lxs educandxs sean consideradxs productores de saberes, o que lxs educadorxs se convenzan de que enseñar no es solamente transferir conocimientos, es menester comprender que la enseñanza tiene que ser forzosamente crítica. Por ende, en el campo educativo es necesario un pasaje de la “epistemología de la ceguera a una epistemología de la visión”, como plantea De Sousa Santos (2009):

(La) diversidad del mundo es infinita, una diversidad que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos (...), de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios y el ocio. Esta inmensidad de alternativas de vida, de convivencia y de interacción (podrían ser) válidas para construir una sociedad mejor. (Pág. 35)

Entonces, habría que reclamar nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos y nuevas relaciones entre ellos, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática. Y esta es la base conceptual del proyecto que ya se citó en la introducción.

Se trata de un trabajo que busca enriquecer los vínculos que se construyen en lo escolar, destacando aspectos cognoscitivos y afectivos del aprendizaje y atendiendo a los atravesamientos sociales y políticos de los contextos. Pero que, fundamentalmente, se encuadra en la concepción de la "Extensión Crítica" (Tommasino y Cano, 2016), entendiéndola como:

(El trabajo universitario que) se propone trascender la formación exclusivamente técnica (...) y procurar procesos formativos integrales que generen universitarios solidarios y comprometidos con los procesos de transformación de la sociedad. Un segundo objetivo se propone contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos, intentando contribuir al (izamiento) del poder popular. (Pág. 10)

Es decir, no descarta acciones de transmisión o asistencia, pero se trata de una articulación real y concreta con otras instituciones, que valore y potencie los liderazgos de cada frente social para lo cotidiano del hacer, para la investigación y la ciencia, etc. Generando el descentramiento del saber, como invita Barbero (2002):

(Que) significa que el saber se sale de los libros y de la escuela (...) (Se trata de un proceso) que no viene a reemplazar al libro sino a des-centrar la cultura occidental de su eje letrado, a relevar al libro de su centralidad ordenadora de los saberes, centralidad impuesta no sólo a la escritura y a la lectura sino al modelo entero del aprendizaje por linealidad y secuencialidad (...) (Esto incluye otro concepto trascendental, y es la) des-localización/des-temporalización, (que refiere a que) los saberes escapan de los lugares y de los tiempos legitimados socialmente para la distribución y el aprendizaje del saber. (Pág. 1)

Esto se hace posible, en esta ocasión, desde la inter-agencialidad que se da lugar desde la tercera generación de la teoría de la actividad, que se crea para desarrollar herramientas que revaloricen el diálogo, para recuperar las múltiples voces que conforman las situaciones, y para "ampliar" las redes tejidas entre diferentes sistemas de actividad. Esta teoría, formulada por Engeström (2001), toma a más de un sistema de actividad, y capta las tensiones y contradicciones en la interacción entre instituciones/organizaciones como unidad mínima de análisis, para estudiar procesos de aprendizaje y enseñanza, como bien diseña:

Un problema central (en el aprendizaje), es la suposición de que la tarea para la creación de conocimiento se da sin problemas desde arriba. Esta suposición conduce a un modelo en que el primer paso consiste en una socialización fluida y sin conflictos. Pero, por el contrario, una acción desencadenante crucial en el proceso de aprendizaje expansivo discutido (...) es el conflicto, como cuestionamiento de la práctica estándar existente. (Engeström, 2001, Pág. 150)

En consecuencia, la universidad cuando está comprometida con un proceso de inclusión y participación democrática que logre construir las posibilidades reales de educación para toda la

sociedad, sin importar las edades, las identidades de género, la raza, la religión, el lugar de procedencia, y las capacidades cognitivas, entre otras variables, no desconoce la complejidad social y epistémica de los dispositivos y procesos (Tommasino y Cano, 2016; Barbero, 2003). Freire (1997) convoca a asumir riesgos de apropiarse “de lo nuevo” y rechazar cualquier forma de discriminación, como posicionarse desde la reflexión, tanto desde el respeto de la autonomía de las personas, especialmente cuando se trata de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En esta oportunidad, es necesario hacer hincapié en la importancia que tiene la participación de las infancias y adolescencias, como lo establece la *Convención de los Derechos de Los Niños, Niñas y Adolescentes* (CDN, 1989), en lo que sucede en el interior y exterior de las aulas. Ya que, el caso a analizar se da en el contexto de una secundaria pública que abarca a la población infante/juvenil, personas con once (11) años a dieciocho (18) años de edad, aproximadamente. La Convención, a lo largo de sus 54 artículos, reconoce que lxs niñxs (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones. En objeción, este último punto, podría interpretarse de diversas maneras, y Alejandro Cussiánovich (2009) lo marca como una alerta.

Cabe señalar que existe una contradicción (...) en los hechos concretos, cuando se proclama que en la mayoría de nuestros países lxs menores de 18 años representan el 5%0 de la población, y está(n) prácticamente excluid(x)s de una participación con capacidad de incidencia, o se tiende a regularla de una manera tal que termina anulada en lo concreto. (Pág. 82, Cussiánovich, 2009)

Sin embargo, para una mejor comprensión en lo que respecta a las maneras de participar conviene hacerlo desde el análisis del caso. Como se anticipó, se pudieron recuperar de los cuadernillos algunas respuestas de esta población, y desde esa herramienta se logró compartir reflexiones entre agentes de la universidad y la escuela, que revalorizaron las voces de infancias y adolescencias.

En una reunión entre las dos instituciones, docentes expresaron que las intervenciones con respecto al proyecto, fueron *“un baldazo de agua fresca para (el estudiantado) en (el contexto de pandemia) que era como un tren que lxs atropelló”*; *“(generaron) un cambio total, lxs chicxs que no habían trabajado se engancharon”*; *“El cuadernillo tenía todo aquello que lxs chicxs necesitaban, a través de él se re-encontraron y se re-vincularon”*; *“El cuadernillo tuvo impacto también en lo pedagógico”*, entre otras cosas. En esta instancia, y con estas frases, se da muestra de la importancia de la participación estudiantil en prácticas culturales, o como plantea Freire (1997) de que, a través de procesos más participativos, se prevé que se van a generar aprendizajes más significativos.

Asimismo, anteriores consideraciones sólo hacen referencia a la relación del estudiante con sus pares, ellxs mismxs, o mucho más reducido, con correspondencia a los contenidos pedagógicos. Y hubo descentramiento de poder desde la no reivindicación unilateral del saber científico, hacia la apreciación de los saberes de la cotidianidad, del medio ambiente y los saberes sobre las emociones. Pero hay mucho más, y lxs agentes educativos lo expresaron de la siguiente manera:

Les sirvió mucho a lxs chicxs y a lxs docentes (lo que se hizo), ya que pudieron acercarse de otra manera a través del cuadernillo que les permitía hacer catarsis, vincularse con la escuela. La conexión se pudo sostener porque la preceptora lxs conoce mucho, lxs sostuvo y acompañó durante todo el proceso (lxs acompaña de primero a sexto); Encontraron una herramienta para seguir conectadxs y sabiendo que la escuela sigue ahí, los contenidos son importantes pero los lazos mucho más y sobre todo en este contexto de pandemia.

Desde el tejido de acciones, se registró que la adultez de la escuela apostó a la construcción colectiva de la comunidad, cimiento de “una ética del semejante” (Bleichmar, 2008) tan necesaria “para acceder a otro tipo de relación que permitirá resolver más problemas y construir soluciones mejores que el pasaje al acto y a la violencia” (Meirieu, 2008). Como Meirieu (2008) lo afirma, la cuestión que hay que defender es que la escuela es el lugar para postergar y transformar, pero no anular, el pasaje al acto. Que lxs docentes vean, más allá del bullicio, y potencien los intereses del estudiantadx, habilita que el alumnadx gane una postura curiosa y abierta para asumir los desafíos de ocupar el lugar de sujetos socio-históricos-culturales del acto de conocer (Freire, 1997).

Y como si fuera poco, en este estudio, también se recuperan las siguientes líneas, en relación al trabajo interinstitucional en pandemia:

Fue muy simbólico que la universidad esté presente para ellxs y en su acto de fin de curso. Se utilizaron frases y canciones de los cuadernillos. Se utilizaron las canciones para el acto. Es importante mantener la escucha en la virtualidad, eso demanda mucha disponibilidad, es lindo que lxs chicxs vean que hay alguien del otro lado trabajando para ellxs y dispuestxs a escucharlxs. (Además) las lapiceras fueron un símbolo valioso para ellxs, una de las alumnas dijo que iba a guardarla para usarla cuando arranque a estudiar, es la primera vez que alguien tiene ese gesto para con lxs alumnxs.

La concreción y el desarrollo de una política universitaria que lleve como bandera a la extensión crítica, no dependen exclusivamente (ni principalmente) de una posición ética-pedagógica de la Universidad. Se requiere de una decisión de todxs lxs actores involucradxs. Y con lo citado anteriormente, se expresa la fuerza que tiene la colaboración entre actores escolares, universitarixs y otrxs, desde un pie de igualdad, dialogando y combinando sus respectivos saberes, para estar al servicio de objetivos socialmente valiosos con prioridad a los problemas de los sectores más postergados, como estimulan Tommasino y Cano (2016).

Un gran desafío que ya se asumió requiere de grandes entramados, como advierten, entre palabras, lxs docentes integrantes de la reunión analizada “El grupo venía muy golpeado por el Covid-19 y también por la realidad de cada hogar, y el cuadernillo les dio la posibilidad de mostrarse, de ver para su pasado y su futuro”. No sólo es la escuela, es el barrio, las casas y las calles el contexto, no es solo el tiempo presente, hay historia y como plantea Bleichmar (2008) se necesita trabajar sobre proyectos de futuro para fortalecer la con-vivencia.

Conclusión

El trabajo halló que tener una variedad de relaciones sociales, entamar esfuerzos, puede ayudar a la co-construcción de una nueva visión de educación para la vida, para el cambio reflexivo, cooperativo, respetuoso, integrado con otros componentes, como buscan autores de la Pedagogía Crítica. Pero, fundamentalmente, es un eslabón para definir los modos de descentramiento del saber, al menos que se encontraron en el caso, y son: ir más allá de lo abstracto, hacer un abordaje intercultural de los asuntos, realizar un trabajo entre diferentes agencias, desde el Enfoque Socio-histórico-cultural y la Extensión Crítica, que para la reivindicación de lo situacional también demanda una Epistemología del Sur, y las otras maneras son la participación de todas las personas en las tomas de decisiones en lo que respecta a todos los procesos educativos.

Para transformar las situaciones de violencia, vivenciadas antes y durante la pandemia, en escuelas platenses, se requirió valorar la participación del estudiantado, de lxs profesorxs, de preceptorxs, directivxs y demás integrantes del ámbito escolar, incluyendo la participación de las familias, y de otras instituciones como la Universidad. De esta forma, se trazan algunas guías, pero se dejan abiertas muchas otras, porque

la participación, sus condiciones y medios que la hagan viable y eficaz, depende de factores que subyacen a la complejidad de los escenarios sociales, políticos, económicos, culturales e ideológicos de un determinado período de la historia, concreta de un país, de una región, a nivel local y global. (Cussiánovich, 2009)

Por ende, en este trabajo no se puede concluir, pero si ganar respuestas y producir interrogantes para deferir.

Referencias bibliográficas

Bleichmar, S. (2008). La construcción de legalidades como principio educativo. En *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades* (pp. 23-69). Buenos Aires: Noveduc.

Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) Tratado internacional de derechos humanos, firmado por la Organización Mundial de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

Coll, C. (1995): "Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación". En *Desarrollo Psicológico y Educación*, Madrid: Alianza Editorial. psicología de la educación"

- Cussiánovich, A. (2009) "La participación de niños, niñas, y adolescentes. Y tendencias en los escenarios post-convención" En Cap III, Participación de los Niños y Niñas, BALANCE A LOS 20 AÑOS DE LA CONVENCIÓN. LIMA: IFEJANT
- De Sousa Santos, B. (2009). Una Epistemología del Sur. La Reinención del Conocimiento y la Emancipación Social. Buenos Aires: Editores Siglo XXI
- Engestrom, Y. (2001) Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), (pp.133-156).
- Freire, P. (1997). "Pedagogía de la autonomía". Saberes necesarios para la práctica educativa (México DF: Siglo XXI).
- Martín-Barbero, J. (2003): Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades, Buenos Aires, Norma.
- Meirieu, P. (2008) Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. En Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas. Ciclo videoconferencias. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (pp. 93- 107). Buenos Aires: Ministerio.
- Tommasino, H. y Cano A. (2016) "Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay". En *Revista Masquedós*, N°1, Año 1, pp.9-23. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.