



Anuario de Investigaciones

ISSN: 0329-5885

anuario@psi.uba.ar

Universidad de Buenos Aires
Argentina

Dome, Carolina; Erausquin, Cristina
INVISIBLES DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR: VIOLENCIA SIMBÓLICA Y MEDIACIONES
INSTITUCIONALES. UN ESTUDIO SITUADO
Anuario de Investigaciones, vol. XXIV, 2017, pp. 89-100
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369155966010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVISIBLES DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR: VIOLENCIA SIMBÓLICA Y MEDIACIONES INSTITUCIONALES. UN ESTUDIO SITUADO

INVISIBLES OF SCHOOL ACTIVITY. SYMBOLIC VIOLENCE AND INSTITUTIONAL MEDIATIONS.
A SITUATED STUDY

Dome, Carolina¹; Erausquin, Cristina²

RESUMEN

El trabajo explora perspectivas y posicionamientos de agentes educativos ante violencias en escuelas, problemas que enfrentan e intervenciones que realizan. Su objetivo es analizar verbalizaciones de los agentes educativos en contexto de investigación, describiendo significados que construyen sobre problemas y situaciones de violencia en las escuelas. Los conceptos de *violencia simbólica*, *efecto-institución*, *mediaciones invisibles* y *olvido social*, en enfoques socioeducativos e histórico-culturales, constituyen el marco teórico. Se articulan resultados de: indagación durante 2015 para Tesis de Maestría e indagación-intervención de estudiantes y tutores a través de una Práctica de Investigación de la Licenciatura en Psicología durante 2016, ambos en una escuela secundaria del conurbano bonaerense. Se trata de un estudio *cuantitativo*, descriptivo, de metodología etnográfica. Se realizaron entrevistas en profundidad a directivos y entrevistas semi-estructuradas a docentes, orientadores escolares, observaciones de clases, recreos, comedor y talleres. Emergen *violencias De la escuela*, hipótesis sobre procesos operantes en su invisibilización y propuestas de cambio.

Palabras clave:

Violencias - Escuelas - Invisibilización - Mediación

ABSTRACT

The work explores outlooks and positionings of educational agents about violences at schools, the problems they face and the interventions they develop. Its aim is to analyze verbalizations of educational agents in the research context, describing the meanings that they build about problems and situations of violences at schools. The concepts of *symbolic violence*, *institution-effect*, *invisible mediations* and *social oblivion* into socio-educational and historical-cultural approaches constitute the theoretical frame. Outcomes of the research along the Master Thesis work, during 2015, were articulated with outcomes of action-research work of students and tutors through a Research Apprenticeship into Undergraduate Course of Psychology during 2016, in a secondary school in Buenos Aires Province. It's a qualitative descriptive study, of ethnographic methodology. In-depth interviews with masters and half-structured interviews with teachers and school advisors were developed, classroom work and playtime space observations, and workshops were displayed. Violences OF school and hypothesis on processes operating in its in-visibilization, emerge, besides change proposals.

Key words:

Violences - Schools - In-visibilization - Mediation

¹Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología. E-mail: carolinabdome@gmail.com

²Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología.

Introducción:

El presente trabajo desarrolla líneas de análisis surgidas del proyecto de Investigación UBACyT (2016-2019): “Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes. Su objetivo es analizar verbalizaciones de los agentes educativos en contexto de investigación, describiendo significados que construyen sobre problemas y situaciones de violencia en las escuelas. Para ello, se integraron resultados de la Tesis de Maestría en Psicología Educativa presentada por Mg. Carolina Dome, dirigida por Mg. Cristina Erausquin, autoras de este artículo, articulados con el trabajo de campo realizado en la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado, dirigida por Mg. Cristina Erausquin, con Tutoría de Mg. Carolina Dome. El trabajo de campo de la Tesis de Maestría se realizó durante el año 2015 (Tesis presentada en Noviembre de 2016), y el trabajo de campo de la Práctica de Investigación se desarrolló en el segundo cuatrimestre de 2016. A partir de dichas indagaciones, se examinan perspectivas y posicionamientos de diversos agentes educativos - docentes, directivos, integrantes de equipo de orientación escolar y personal auxiliar - de una Escuela de nivel medio de Provincia de Buenos Aires, acerca de las intervenciones y procedimientos que en la institución se realizan ante situaciones-problemas de violencia. Ello permitió focalizar la invisibilidad de dimensiones, causalidades atribuidas, modalidades de intervención, así como la participación activa en su re-visibility, mediante reflexión sobre la práctica de los agentes.

El recorrido da cuenta de un acercamiento situado, a través de una investigación cualitativa-etnográfica, a las experiencias de los agentes educativos. Durante el trabajo de tesis, se realizaron entrevistas en profundidad con los directivos y *Talleres de reflexión sobre la Práctica* con docentes y otros agentes educativos. En el contexto de la Práctica de Investigación, se continuaron las indagaciones con entrevistas semi-estructuradas al personal escolar, observaciones de clases, recreos y actividades escolares en el comedor, con el equipo de orientación en talleres, entre otras. A través de una investigación cualitativa-etnográfica, el análisis da cuenta de los significados que los agentes educativos le atribuyen a los problemas de violencia en la escuela y su reflexión acerca de las intervenciones y procedimientos que en la institución se realizan ante los mismos.

Durante el proceso de investigación, se articularon categorías del enfoque socio-histórico-cultural con la perspectiva contextualista del cambio conceptual (Rodrigo 1994), para abordar relaciones complejas y heterogéneas, que los sujetos despliegan a partir de su participación en *comunidades de práctica* (Lave y Wenger 1991) y en *sistemas de actividad* escolares (Engeström 2001a). Para una comprensión de los conceptos vinculados a las *violencias* en contextos educativos, se retomaron elaboraciones psico y socioeducativas (Bleichmar 2008; Kaplan 2006,

2009), que aportaron especificidad a la problemática. Particularmente la corriente socio-educativa y la noción de *violencia simbólica* (Bourdieu, Passeron, 1977) aportaron claridad al análisis de la reproducción de lo instituido, generada en la invisibilización-naturalización producida en el discurso, en la percepción y en las acciones de agentes educativos, de dimensiones del proyecto escolar moderno, basadas en el disciplinamiento y control del desarrollo de los sujetos estudiantiles. Este sentido resulta compatible y articulable con los trabajos de la perspectiva socio-cultural e histórico-cultural, de J. Wertsch (2007), y más recientemente de Daniels (2015a), en relación a la “mediación implícita” y el aspecto político de su invisibilidad, así como el papel de la misma en la reproducción de modelos y discursos en el sistema escolar.

Las violencias DE la escuela en la investigación educativa:

La corriente socioeducativa enfatizó la idea de que existe una forma de violencia ejercida por el propio dispositivo escolar, a través de conceptos que remiten al orden disciplinario, las disimetrías de poder, las formas organizativas y los procesos de estigmatización en las prácticas escolares. Charlot (2002) distingue a las *violencias DE la escuela* para delimitar esas manifestaciones y diferenciarlas de la *Violencia EN la escuela* y *HACIA la escuela*. En Francia surgió una línea centrada en la *violencia institucional*, que puso de relieve al sistema escolar como reproductor de desigualdades sociales y responsable, en gran medida, de la violencia en las escuelas. Se elaboraron nociones ligadas al concepto de *violencia simbólica* (Bourdieu, Passeron, 1977), tales como el *racismo de la inteligencia* y el uso de *taxonomías escolares* (Bourdieu 1990) en los sistemas de clasificación escolar, que reorganizan los esquemas de percepción y apreciación, estructurando la práctica cotidiana (Bourdieu y Saint-Martin, 1998).

Esta línea se vinculó a los aportes de *Vigilar y Castigar* desarrollados por Michael Foucault (2002), y describe un conjunto de prácticas como micro-penalidades, humillaciones y exposiciones, que la escuela, como institución disciplinaria moderna, ejerce sobre el alumnado a través de diversos elementos, que son constitutivos del poder disciplinario: *la sanción normalizadora*, así como su contraparte dada en los *sistemas de recompensas*, junto a los *exámenes* y *acreditaciones* como forma de medición y normalización de las conductas.

Trabajos que retoman los conceptos de *poder*, *disciplina* y *micropolítica*, tuvieron un reflejo en el estudio de la constitución del *orden disciplinario* en la escuela (Dubet y Martuccelli, 1998), señalando su rol en la reproducción de formas de *violencia simbólica* (Dubet 2002). Esta idea supone que las diversas formas de conflicto y de violencia proceden de varias lógicas “*que no se reducen a la invasión de la escuela por la violencia social, sino que también responden a la violencia del mismo sistema escolar, violencia que procede de la paradoja de una escuela masificada que se define, a la vez, como democrática y meritocracia*” (Dubet 1998, p. 19). En los estudios llevados a cabo por Eric Debarbieux en Francia (1996, 2012) se

menciona la importancia del *efecto-establecimiento*, concepto que propone al ámbito de la institución y de los planteles de directivos, como el lugar donde se deciden las acciones más significativas, desestimando los determinantes estructurales y externos como única explicación del origen la violencia. El *efecto-establecimiento* actúa así como variable interviniente y explica un porcentaje importante de los fenómenos de violencia que acontecen entre alumnos, docentes y/o padres.

En Latinoamérica diversas investigaciones vinculan los problemas de violencia a la noción de *disciplina* (Furlán, Saucedo-Ramos, Lara-García 2004), en tanto formas de violencia que provienen del poder disciplinario. A diferencia del supuesto que vincula la hostilidad gestada en escuelas a la falta de vigilancia y aplicación de las normas, señalan que la violencia se presenta con mayor probabilidad cuando predominan formas disciplinarias rígidas como principales formas de control (Ortega Salazar, 2010). Gómez Nashiki en México (2010) sostiene que en la regulación del poder del espacio áulico, las normas tendientes a mantener el orden descansan en la figura del maestro y los desafíos a su autoridad son sólo momentáneos. Resalta una continua contradicción entre una demanda de orden y una oferta de violencia por parte de la escuela. Conclusiones similares se desprenden del trabajo de Sús (2005), que se ocupa del problema de la *transformación de los modelos disciplinarios en los de convivencia*, concluyendo que el viejo modelo basado en la disciplina no fue aún superado, y se suele apelar a él por medio de prácticas autoritarias, disimuladas por una *discursividad democratizadora*.

Por su parte, Carina Kaplan planteó la dimensión *simbólica* de las problemáticas de violencia, considerando que en el espacio escolar se libra una lucha simbólica para caracterizarlas, definir las y diferenciarlas de la no violencia, y por ende, adjudicarlas a ciertos individuos y grupos (Kaplan 2006). Sus trabajos indagaron *representaciones sociales de los docentes* sobre los alumnos, dando cuenta del peso que tienen las *clasificaciones sociales* derivadas de la *distribución desigual de capital económico* en la construcción y reproducción de *taxonomías escolares* (lo que se considera legítimo e ilegítimo, vulgar y distinguido, bueno y malo), las que se corresponden de manera cuasi homóloga. Dichos trabajos permiten advertir el peso de la dimensión semántica, en la reproducción escolar de las violencias derivadas de las desigualdades sociales.

Los Significados como Unidad de Análisis: En tanto *la violencia es algo más que una palabra*, es preciso indagar los significados explícitos e implícitos del nombramiento de la misma en los espacios escolares, a través de las voces de los agentes educativos, incluyendo la importancia de lo que se omite o permanece silenciado. Se destaca así la problematización y *re-construcción crítica del concepto "violencia"* (Kaplan 2006) puesto que *"en la práctica social no existe la palabra neutra como tal, definida unívocamente por el diccionario, sino palabras inmersas en significados sociales"* (Bourdieu, 1994, p. 39, citado en Kaplan 2006). Se considera preciso problematizar los

entrelazamientos de las violencias con el proyecto moderno de escolaridad obligatoria y sus contradicciones, incluyendo lo que las relaciones sociales de dominación disponen y habilitan como formas de *violencia simbólica* (Bourdieu y Passeron, 1997), y el modo como la escuela produce o reproduce dicha violencia, a través de *arbitrarios culturales* presentados como universales (Kaplan, 2006). La violencia simbólica es aquella en la cual las víctimas desconocen la ilegitimidad de las asimetrías sociales, la consienten como necesaria y no visibilizan la arbitrariedad del ejercicio del poder y la dominación violenta de los victimarios. Estas consideraciones indican que *"no podemos ver a la escuela como mero "recipiente" de la violencia exterior, ni tampoco como la única responsable de lo que ocurre en su interior"* (Saucedo Ramos, 2010, p. 69), en la medida en que la complejidad de los problemas de violencia tornan más difusas e inciertas las fronteras entre "el adentro y el afuera" de las instituciones escolares. Una visión no fragmentaria del problema debe considerar, según Debarbieux (2001), tanto el análisis macro como microgenético, subrayando que las causas pueden ser imbricadamente externas e internas, asociadas al grado de organización y desorganización escolar, y los actores no son meros agentes impotentes manipulados por agentes externos (Debarbieux 2001). Dialécticamente, se asume que *"las violencias en las escuelas no son un correlato directo de la desigualdad social y educativa, pero no pueden abordarse independientemente de éstas"* (Kaplan 2006:14). Es posible reconocer formas específicas de violencia en las instituciones escolares que, si bien no son correlato directo de los mecanismos más amplios de desigualdad social y educativa, están íntimamente imbricados con ellos desde un punto de vista socio-histórico.

En la presente indagación, el propósito es la comprensión del punto de vista de los actores, interesando especialmente recuperar la voz de los docentes y las formas visualizadas de la violencia en el espacio escolar. Para ello, se parte de considerar que, según Bourdieu (1998): *"los objetos del mundo social (...) pueden ser percibidos y expresados de diferentes maneras, porque siempre portan una indeterminación e imprecisión y, al mismo tiempo, un cierto grado de elasticidad semántica. Este elemento objetivo de incertidumbre – que es a menudo reforzado por el efecto de categorización, cubriendo la misma palabra prácticas diferentes – provee una base a la pluralidad de puntos de vista; y al mismo tiempo, una base para luchas simbólicas por el poder de producir y de imponer la visión del mundo legítima"* (p. 136-137). La mutación y variación en los *significados* sobre lo que es considerado violento, puede ligarse a cambios valorativos generados por cambios en las formas de socialización, dinámicas organizacionales y división del trabajo, como así también a las diferentes formas de agencia y participación (Rogoff 1997) de los agentes en los espacios escolares. Los esquemas de percepción y de apreciación, especialmente los que están inscriptos en el lenguaje, expresan el estado de las relaciones de poder simbólico (Bourdieu, 1988). Los significados no pueden interpretarse al margen de los sujetos y su contexto, que habilita ciertos juicios a la vez que in-

habilita otros. Por eso, se trabaja aquí con **los significados como unidad de análisis**, para identificar perspectivas de los agentes sobre problemas de violencia e intervenciones en escuelas. Porque la violencia en la escuela no es *una cosa dada* (Kaplan 2006), no está ahí para ser aprehendida de inmediato. Como muchos fenómenos sociales, no son fácilmente visibilizados, ni obvios, ni siempre evidentes para los agentes en su cotidianidad. En ese sentido, la narrativa de situaciones, problemas y prácticas asociadas, importan en la medida en que las mismas son significadas en contextos de interacción, como las entrevistas, y en contextos de reflexión conjunta, tal como se buscó promover en *Talleres de reflexión sobre la Práctica* con docentes de la escuela (Erausquin y Dome 2016). Ello implica poner al centro del enfoque *el fenómeno de mediación* (Cole, 1996/1999) cuyo carácter y dinamismo corresponde tanto al aspecto fundacional intrínseco a la vida psicológica (en tanto unidad mínima de la interacción y el artefacto) como a los elementos fundamentales que estructuran la teoría sociocultural de la mente (Engeström, 1987). Con esta premisa, cuyo origen se remite a los estudios de Vygotsky (1995), la psicología histórico-cultural construye un posicionamiento en relación a *los sistemas compartidos de significados*, de los cuales es parte la actividad psicológica cotidiana.

El proceso de *mediación*, cuyo artefacto más potente es el lenguaje (Vygotsky, 1995), posibilita definir la realidad social como realidad conjunta, gracias a una *relación estructural* que se encuentra en la base de las cualidades del pensamiento humano: *“El significado de una palabra representa una amalgama tan densa de lenguaje y de pensamiento, que es difícil determinar si se trata de un fenómeno lingüístico o de un fenómeno intelectual. (...) El significado es un fenómeno del pensamiento verbal o del lenguaje significante: una unión de la palabra y del pensamiento”* (Vigotsky, 1995, p. 198). El análisis de los significados producidos por agentes educativos en contextos de entrevista y de interacción y reflexión sobre la práctica, informa sobre *perspectivas* que construyen en su apropiación, y da cuenta de procesos dialécticos (entre aspectos comunicativos e intelectuales, o bien, entre sujetos y contextos) que participan en su construcción. Los significados son herramientas mediadoras de la actividad. A su vez, dichos significados se construyen a través de *procesos de internalización y externalización en sistemas de actividad* (Erausquin et. al. 2012), que emergen en experiencias de *participación en prácticas culturales* (Rogoff, 1997). Ello aproxima la indagación de las formas culturales en las que se desarrolla la actividad, al contexto y a los procesos de aprendizaje que se desarrollan en torno a dichas prácticas de mediación y actuación profesional. Ello fundamenta la estructuración de estrategias de análisis interpretativas, cuya base es describir aquello que los agentes del contexto escolar consideran como realidad, traducida en prácticas y acciones de naturaleza discursiva (Edwards 1996) -orales y escritas- de las que evidentemente, los entornos escolares son parte y en las que toman activamente parte.

Mediación implícita y explícita, visible e invisible: dimensión institucional y política en la perspectiva socio-histórico-cultural de J. Wertsch y H. Daniels:

En uno de sus artículos contemporáneos sobre la *mediación*, J. Wertsch (2007), complejiza su presencia en el pensamiento de Vygotsky. Con la mediación, se habla de la persona como un agente activo en desarrollo; pero también el concepto afirma la importancia del contexto sociocultural en el desarrollo, a través del uso de herramientas disponibles en un momento y lugar en particular. Distingue *dos tipos de mediación*: La **“mediación explícita”** lo es en dos sentidos. Primero, es explícita porque un individuo, u otra persona que está dirigiendo a este individuo, abierta e intencionalmente, introduce un “medio-estímulo” dentro de una continua corriente de actividad. En segundo lugar, es explícita en el sentido de que la materialidad de los “medios-estímulos”, o signos involucrados, los torna obvios y permanentes. En cambio, la **“mediación implícita”** tiende a ser menos obvia y por eso, menos fácil de detectar. Ejemplos de *mediación implícita* animan discusiones de Vygotsky sobre el rol del habla social y del habla interna en la mediación de la conciencia humana.

Debido a la efímera y fluída naturaleza de esas formas implícitas de mediación, resultan a menudo “transparentes” - en el sentido de que permiten ver a través de ellas, pero no a ellas - y son menos fácilmente tomadas como objeto de reflexión consciente. La mediación implícita no necesita ser artificial e intencionalmente introducida en la acción continua. Parte de una corriente comunicativa previa, ya en curso, que entra en contacto con otras formas de acción. Involucra *signos*, especialmente del lenguaje, cuya función primaria es la comunicación.

Es justamente de la *invisibilidad*, a la vez que la *materialidad* de la mediación y de su matriz política, que se ha ocupado H. Daniels (2003), en su aporte a la construcción de una *cultura de análisis y resolución de problemas en las escuelas que afrontan desafíos de inclusión, permeados por la heterogeneidad y vulnerabilidad de infancias y adolescencias de hoy*. Daniels (2015) explica esa falta de visibilidad de la mediación, en el marco del orden estructural del discurso, de las relaciones de poder y de las restricciones de control involucradas en la dimensión institucional del intercambio discursivo. La *mediación invisible* se relaciona, entonces, con la *dimensión institucional* de la construcción del problema y de la intervención, que es nuestro objeto de indagación. El ser humano participa en su auto-creación, en su *auto-mediación*, a través del uso y del significado que atribuye a herramientas y signos, lo que excluye un puro determinismo afuera-adentro, externo-interno, pero también excluye un puro libre albedrío sin restricciones y condiciones. El ser humano logra el control, la regulación de sus propios impulsos desde el exterior de sí mismo, y esa auto-regulación también lo potencia para crecer y emanciparse. El énfasis en el uso de herramientas -signos/artefactos-, por parte del hombre para su auto-creación, separa al modelo dialéctico vygotsoviano del dominio de un determinismo social crudo.

Daniels continúa la discusión de la *mediación* y su aspecto político (2015), desde la perspectiva de una sociología

de la transmisión cultural compatible con los desarrollos de Vygotsky. El análisis del *poder* y del *control* conforman el núcleo del análisis de Basil Bernstein (2002) sobre el discurso educativo y sus dos dimensiones - discurso instruccional y discurso regulatorio - que, conjuntamente con la lingüística de orientación social de Ruqaiya Hassan, se reconocen en deuda con el legado de Vygotsky, pero expanden la noción de mediación implícita en lo que denominan *mediación invisible*. Märtsin (2012), en este sentido, se ocupa de la "invisibilidad" de las formas en las que los *mediadores* se usan para trabajar sobre las mentes de los demás: Lo que es implícito para algunos puede ser explícito para otros. Esto abre la puerta a un análisis del poder y del control en las prácticas de mediación, pero también a la posibilidad de emancipación. Gillespie y Zittoun plantean: *¿lo importante es la mediación o el uso reflexivo, la reelaboración o re-significación de la misma?* Dicha re-significación involucra una *suspensión* de la acción para mirarla, interpelarla y tal vez imaginar una alternativa de mediación. Así, los autores proporcionan un insight acerca de cómo *diferentes mediadores son utilizados por otros para trabajar sobre la mente de los otros*, como lo denomina Märtsin (2012). Lo que Hasan y Bernstein denominan "*mediación semiótica invisible*", son los modos en los que el *discurso cotidiano inconsciente* media las disposiciones mentales, las tendencias de los sujetos a responder a situaciones de ciertas maneras y a poner en marcha creencias sobre el mundo en el que viven, incluyendo fenómenos tanto naturales como culturales (Hasan, 2002). Ejemplos conocidos de estos modos invisibles de mediación de nuestras mentes son los *Habitus* en Bourdieu y los *Géneros* en Bakhtin.

Bernstein (2002) articula, finalmente, *posiciones sociales, poder, comunicación y discurso*. En el razonamiento y argumentación institucionales, la cuestión de fondo es el proceso por el que una determinada distribución de poder y control se traducen en comunicación diferenciada, pero desigualmente distribuida entre grupos/clases sociales. Y cómo dicha distribución desigual moldea la formación de la conciencia de los miembros de estos grupos/clases de una manera, que puede conectarse tanto con la oposición como con el cambio. Bernstein sostiene una explicación de la producción de herramientas o artefactos psicológicos, como el discurso, que permite la exploración de los efectos formativos del contexto social de la producción a nivel psicológico. Esta postura contrasta con la tradición del pensamiento moderno, que concibe al discurso como algo puramente mental, endógeno, individual, postura también trabajada por Van Dijk (2003), quien postula algunas de las relaciones entre el discurso y la ideología, siendo éstas organizadas dentro de las constricciones de los modelos del contexto, pero también como función de las representaciones sociales en la polarización *infra* y *extragrupal*.

En síntesis, el desarrollo de una comprensión más rica del concepto de *mediación* de Vygotsky es un esfuerzo multidisciplinario. Al decir de Daniels (2015, p. 5): "*Si vamos a tener un mayor control de nuestras historias y de nosotros mismos, tenemos que desarrollar mejores*

herramientas para examinar lo que de otra manera permanecerá invisible".

Sobre el Referente Empírico: El trabajo de campo se desarrolló en una institución educativa de nivel secundario de gestión estatal ubicada en un barrio de emergencia en la Provincia de Buenos Aires. Su modalidad es Bachiller con Orientación Artística y ofrece nivel secundario común de 5 años de duración y otorga el título de Bachiller en Artes Visuales (ARVIS). Actualmente cuenta con 300 estudiantes. La investigación realizada en el marco de la Tesis de Maestría permitió seleccionar a la escuela-escenario de este trabajo como *referente empírico*, dadas sus características de apertura al trabajo conjunto con la institución universitaria, su trabajo territorial en el contexto extra-escolar y su extendido desarrollo de proyectos institucionales en inclusión educativa, convivencia y apoyo a las trayectorias educativas, en tanto estrategias innovadoras de transformación del dispositivo escolar.

Estrategias Metodológicas: Se trata de un estudio *cualitativo*, de tipo descriptivo y carácter exploratorio. Durante el trabajo de Tesis Magistral, se desplegó una metodología de *investigación-acción* (Erausquin, Dome 2016), que retomó conceptos del modelo de *laboratorio de cambio* (Engeström, 2010a) para favorecer la interacción en los *Talleres de Reflexión sobre la Práctica* con docentes y otros agentes educativos. En situaciones previas al taller, se administraron entrevistas en profundidad (Sabino, 1992) a los directivos de la escuela como *informantes clave*, en base a su rol estratégico en los procesos de intervención ante situaciones y problemas de violencia en la escuela. El *Taller de Reflexión sobre la Práctica* (ver implementación en Dome, Erausquin, *Anuario de Investigaciones*, 2016) fue realizado con un colectivo constituido por 18 docentes de distintas materias. Participaron de todos los encuentros la Directora y el Vicedirector y dos miembros del Equipo de Orientación Escolar. En contexto de Taller, y al inicio, se administraron a sus participantes *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Violencia en Escuelas* (Erausquin 2007) y *Cuestionarios de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el taller* (Dome, Erausquin, 2014), que sirvieron como insumos del mismo. El presente trabajo recoge resultados relativos a una de las dos escuelas que integraron el campo de la Tesis de Maestría.

El trabajo de campo posterior de estudiantes y tutores, a lo largo de la Práctica de Investigación del 2° cuatrimestre de 2016, se basó en la implementación de métodos etnográficos (Vasilachis, 2009), que continuaron la investigación desarrollada en el trabajo de Tesis (Dome, Losada, Méndez, Fajnzyn, Luna, 2017, en prensa). Durante el proceso de recolección de datos, se realizaron registros de situaciones cotidianas y se administraron entrevistas semi-dirigidas (Sabino 1992) a docentes y a personal no docente, que incluyeron preguntas sobre los sentidos otorgados a los problemas, los posicionamientos personales, los procedimientos conocidos y las valoraciones sobre los mismos.

Los métodos de análisis se basaron en la *reflexión epistemológica* (Vasilachis, 2009) y el *análisis de contenido* (Bardin, 1986), con criterio de clasificación semántico, temático y secuencial, en el análisis de las entrevistas y exploraciones etnográficas y en el análisis semántico propio del método etnográfico. Durante el recorrido, se construyeron desarrollos analíticos en función de los siguientes ejes:

1. Motivos atribuidos a la realización del *Taller de Reflexión sobre la Práctica*.
2. Significaciones atribuidas a los problemas de violencia en la escuela.
3. Perspectivas sobre intervenciones y procedimientos.
4. Visualización de tramas interpersonales, institucionales y/o comunitarias.

Para el presente escrito, se trabajó sobre un recorte de los resultados alcanzados, basado en los puntos de vista de los agentes educativos acerca de los conceptos, ideas y sentidos que le atribuyen al término "violencia" y sobre las formas de intervención ante sus posibles manifestaciones en el contexto escolar. El objetivo es analizar las verbalizaciones de los agentes educativos en contexto de investigación, describiendo los significados que construyen sobre problemas y situaciones de violencia en las escuelas, a partir de su reflexión sobre la práctica escolar cotidiana.

Resultados: Según la información recogida en entrevistas en profundidad realizadas con los directivos, las situaciones de violencia que enfrentan en la escuela no suelen ser extremas o graves, y en eso se diferencian del "afuera": "No veo grandes situaciones de violencia, no hay armas de fuego y eso que salís a la esquina y ves un montón", mencionó la directora. También el vicedirector señaló: "Violencia en sí, no hay. Violencia física me refiero. Pero hay insultos, faltas de respeto, desobediencia. Afuera sí hay mucha violencia, pero en la escuela no". Ambos coincidieron, en el **contraste con lo extraescolar** al decir: "en comparación con el afuera, la escuela es un lugar seguro." "El contraste con la experiencia educativa es abismal". Esta significación también fue verbalizada durante el *Taller de Reflexión sobre la Práctica*, por los docentes. Durante el segundo encuentro del Taller, se proyectaron diapositivas con algunas de las respuestas ofrecidas (en forma anónima) por los docentes al *Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Violencia en Escuelas* (Erausquin 2007). Se citaron como situaciones visualizadas por los agentes: "Pelear entre pares, conflictos/ insultos/ falta de respeto a los docentes". Las intervenciones relatadas se *espejaron* (Sanino 2010, Engeström 2001a), confrontándolos en *espejo* con sus propias palabras, de la siguiente manera: "Separar, agarrar, sacarlo del aula, tranquilizarlo/a, hacer algo con el alumno", etc. Entre las herramientas por ellos identificadas, se citaron: "la palabra, el diálogo". Ante la proyección de esas respuestas, algunos docentes agregaron cuestiones como: "Los padres ya no contienen a los chicos (...) y encima hay conflictos del barrio, del fútbol, y otros que se trasladan a la escuela". "Cuando hay un problema de conducta siempre, siempre, hay un problema de

fondo (...) un duelo, un abuso, etc.... Ya vienen estigmatizados de la casa. Ahí ya les dicen lo que pueden o lo que no pueden... Y del barrio, los amigos ya los tienen jundados". Así, lo que fue nombrado y significado como "violencia" se asoció fundamentalmente a sufrimientos y victimizaciones sufridas por los estudiantes, vinculados a factores sociales, económicos y culturales, que proceden del contexto extra-escolar. La noción de violencia no fue relacionada con el dispositivo pedagógico, sino que éste, ante el contexto social que sus voces caracterizaron, fue visto como un espacio de ayuda, contención e inclusión. Cabe señalar que "el afuera" de esta escuela, según informaron los agentes, es un entorno con condiciones muy precarias de vida, en el que existen peligros que los actores sociales enfrentan. La directora comentó que: "hubo muertos por el enfrentamiento entre los turnos"; y el vicedirector agregó: "estamos en territorios confinados a la desocupación, al gatillo fácil, a la contaminación, al hambre, al paco y a la violencia".

En ese marco, al preguntarles por **las situaciones que ocurren en la escuela**, las situaciones de violencia señaladas por los directivos y docentes como más frecuentes, son *incivildades* y *micro-violencias* (Debarbieux 1996 y 2003) y no violencias extremas: "Los chicos se pelean; ya no pasan mucho a las trompadas, pero se insultan, se molestan, se amenazan. Y lo hacen también con los docentes", sostuvo el vicedirector. La directora agregó: "siempre hay situaciones de peleas entre alguno, o con un docente (...) pero son situaciones manejables, donde la autoridad escolar tiene incidencia. Son problemas comunes con soluciones conocidas". En ese contexto, los agentes identificaron conflictos en los confines de lo escolar, para los que se sienten preparados y/o con recursos de intervención.

Acerca de **las causas que atribuyen a los problemas de violencia**, dijo la directora: "Hay una realidad muy difícil, una forma aprendida de ganarse un lugar en el barrio a través de la violencia (...) Pero se fueron logrando algunos cambios con programas de inclusión para los chicos, ampliando la oferta de la escuela, buscando ideas que los convoquen". En el mismo sentido, el vicedirector señaló: "Hay una crisis social a la orden del día (...) Yo creo que viven a la escuela como un lugar mejor". Estas informaciones permiten advertir que, si bien las causas de la violencia se ubicaron principalmente en lo extra-escolar, los agentes nombraron acciones que refieren al *efecto establecimiento* (Debarbieux 1996) en cuanto a los abordajes que la escuela realiza. Sin embargo, acerca de las formas de **violencia DE la escuela** (Charlot 2002), los agentes no identificaron posibles causas o factores vinculados a variables institucionales, como productoras y/o reproductoras de situaciones de violencia. Se destaca la ausencia de conceptualizaciones sobre formas específicas de **violencia simbólica**, que se vinculen con sus experiencias e intereses. Al respecto, en las entrevistas, el vicedirector señaló: "se debe discutir si tal o cual hizo bien o mal algo, si los docentes tratan bien siempre a los chicos, si hay injusticias, todo eso debe ser discutido". Si bien lo dicho da cuenta de potencialidades para reflexionar sobre las

prácticas docentes, importa el hecho de nombrarlas como “injusticias” y no como “violencias”, dado que *en las prácticas sociales las palabras no son neutras* (Bourdieu, 1994). El concepto de violencia, al ser una construcción social, permite interrogar la existencia de *procesos invisibilizadores* de la misma relativos a la división del trabajo, ya que ésta posibilita la emergencia de determinados puntos de vista (Engeström 2001^a) y diferentes formas de participación (Rogoff 1997), que proveen ubicaciones específicas respecto de los problemas. En ese marco, su rol en la asimetría docente-alumno posiblemente implique la construcción de *esquemas de apreciación* que comparten, expresando el estado de las relaciones de poder simbólico (Bourdieu, 1988). Y en ese marco, entonces, es viable interrogar si las acciones de unos y otros son o no juzgadas con conceptos análogos.

En el *Taller de Reflexión sobre la Práctica*, la coordinación introdujo algunos señalamientos, que repararon en la ausencia de atribuciones de causas de las violencias a las dimensiones institucionales. La pregunta por el rol de la escuela ante los problemas de violencia interpeló a la práctica concreta de los docentes, quienes denunciaron sentirse “*en el ojo de la tormenta*”, ya que “*se les exige todo*”. Si bien lo ocurrido amerita un análisis más profundo, se advierte que algunos de los docentes denunciaron presiones que los exceden respecto de su rol. Este hecho se vincula a lo señalado por Chevillard (1997, citado en Terigi 2012), acerca de que el sistema educativo es el que debe soportar el peso de las expectativas y exigencias de toda una sociedad, para la cual la educación es la última reserva. Ello se evidencia en los dichos producidos por una profesora, acerca de sentirse “*la única oreja*”. Las condiciones en las que los docentes se desempeñan sobreejigen las cargas en su tarea, tradicionalmente vinculada a la transmisión de conocimientos.

Por ello, acto seguido, la Tesista preguntó: “*entonces, ¿qué es lo que sí se puede hacer desde la especificidad docente, desde su rol?...*”. A lo que un docente respondió: “*Nuestra tarea es la enseñanza...*”. A partir de allí, se generó un debate en el que los agentes comenzaron a visualizar su quehacer pedagógico *entramado* (Cazden, 2010) con formas de respuestas a los problemas de violencia. Se destacan frases tales como “*ver qué hacer en el aula (...)* *barajar y dar de nuevo*”; “*Trabajar lo vincular, ver que ante cada tarea, estemos fomentando respeto y compañerismo*”; “*El trato cotidiano contribuye el clima*”. Así, aparecieron referencias sobre el efecto de lo escolar ante los problemas señalados, aunque no se problematizaron causas y/o determinantes de las violencias, que continuaron ubicadas en el contexto extra-escolar.

En cuanto a la **percepción de acciones y procedimientos**, se destaca una mayor regularidad en el abordaje de la temática, en relación a estudios previos realizados en otras escuelas (Erausquin et. alt. 2012, Dome 2015). Por un lado, el vicedirector sostuvo: “*Estamos tratando de incrementar el trabajo en las horas institucionales para poder discutir esos temas y resolverlos juntos*”. Luego, la directora agregó: “*Acá hubo que hacer algo mucho más profundo, un proceso de construcción de normas elemen-*

tales. Acá no había ni actos, no se formaban filas para entrar al aula, no se izaba la bandera, no se cantaba el himno; ningún ritual. Era una anomia absoluta. Hubo que construir todo eso (...) porque la escuela tiene que tener su identidad (...) o sea, institucionalizar la escuela para recién después des-institucionalizarla (...), desarmar algunos formatos tradicionales, sacar la escuela a la calle, tener proyectos diferentes. “Hacer escuela”, mostrar que acá hay ideas distintas a las de la calle”. Lo dicho da cuenta de un proceso de construcción de legalidades que excedió ampliamente la construcción de la normativa escrita. Dicha *historización* fue visualizada por los directivos como la *construcción de una convivencia escolar*, con indicios de construcción de legalidades en un *sentido subjetivante* (Bleichmar 2008), cuya existencia amerita una indagación mayor, pero que se evidencia en una de las frases mencionadas por el vicedirector: “*porque sino parece que la norma la puse yo, o que a los docentes se nos antoja pedirles cosas, pero no, somos parte de un mismo país, somos ciudadanos (...)* Después eso irá tomando forma diferente en cada uno”. Se infiere así que los agentes integran recursos escolares-institucionales en una construcción de significación compartida a partir de experiencias en común (Lave y Wenger, 2001).

Por eso, uno de los interrogantes surgidos durante la investigación, fue si dicha significación atribuida por los directivos a los abordajes del problema, era compartida con y apropiada por los docentes de la escuela; sobre la base de que las comunidades suelen construir discursivamente visiones compartidas en torno a sí mismas (Zuccherma-glio, 2002). La vicedirectora había dicho: “*sería muy útil que los docentes nos ayuden a pensar en las políticas de la escuela, que las vean y que las entiendan. Conseguir esta secundaria fue un gran logro (...); no sabés lo que era esto en 2003, 2004!, yo era docente: los pibes se mataban entre los turnos (...)* Entonces, *la continuación de la vida en la escuela (doble jornada) ayudó a que aprendan a convivir. Ahora falta espacio, pero ya no se agarran a piñas. Estas acciones son herramientas que a veces los docentes no ven*”. Así, la agente denuncia *divergencias* en la visión de ciertas acciones y sostiene una crítica a dicho desconocimiento. Pero, en las entrevistas, los directivos no dieron cuenta de procesos de negociación, intercambio o discusión con los docentes sobre este tema.

Al respecto, es importante destacar el rol que la directora fue asumiendo luego, durante el desarrollo del *Taller de reflexión sobre la Práctica*, al enfatizar el trabajo institucional realizado, para que fuera valorado por los docentes. Ello se reflejó en dichos como el siguiente: “*...hay que ver de dónde viene la escuela (...). Cuando logramos la doble jornada tuvimos que revolucionar todo; a nivel institucional, los proyectos, porque ahora teníamos chicos más grandes (...) hay que mirarnos en esa trayectoria; la de que hicimos una escuela; y eso vino de abajo, la conseguimos nosotros*”. Luego de su intervención, sus señalamientos tuvieron eco entre otros participantes, por ejemplo en la siguiente frase: “*Yo conozco cómo fue todo (...)* Contener a los chicos en esta escuela es lo mejor contra toda violencia (...) y yo creo que funcionamos bien en líneas ge-

nerales, pero la voráGINE de todos los días impide estar mejor”. Lo dicho retoma la valorización de los esfuerzos realizados, pero también insiste en las dificultades presentes; en sentido semejante al siguiente: “Hay que insistir con lo curricular, con una oferta que se adapte a las necesidades de los pibes. (...) No sé qué hacer; porque veo todo el esfuerzo que se hace (...), las ideas piolas que surgen, y veo que funcionan; pero ojo, porque cuando vas a lo más chiquito, al día a día, sostener la enseñanza es cada vez más difícil...” Lo dicho hasta aquí advierte que, en las propias voces de los agentes intervinientes, la visualización del sistema de actividad (Engeström 2001^a) escolar-institucional se hizo presente gracias a la situación dialógica creada, en tanto modo diferente de regular la actividad (Leontiev 1984). Su inclusión no emergió de forma espontánea, sino como significado producido por mediación e interacción entre los participantes.

Finalmente, sobre los proyectos educativos, es viable sostener que los mismos fueron visualizados como **artefactos culturales mediadores** (Cole 1996/1999) para el abordaje de los conflictos por ambos directivos. Mencionaron gran diversidad de proyectos, acciones y programas vinculados a diferentes tareas, a la par que los significaron como acciones de intervención ante los problemas de violencia: “Son cosas que mejoran el clima escolar (...) Además, tenemos que gestionar la convivencia en los murales, que no los rayen, que los cuiden... trabajar todos esos resortes”, sostuvo la directora. El vicedirector señaló: “Algunos chicos que en otras horas tienen problemas de conducta, no los manifiestan en las clases de plástica, que ahora son en la calle; ni en los talleres artísticos. Canalizan en el arte sus emociones, contando lo que les pasa desde otro lugar”. Las frases citadas evidencian la visualización de dispositivos pedagógicos estructurantes (Meirieu, 2008) de otras formas de relación, acción e interacción social y pedagógica. Se advierte así, una mirada educativa de carácter estratégico (Erausquin, et. al. 2012) para la intervención en la acción sobre los problemas vinculados a la conflictividad y violencias. Pero estas acciones que los directivos mencionan, aparecieron menos vinculadas a cuestiones del currículo y del aula, y se concatenaron principalmente a lo que la escuela ofrece como “diferente” en términos de proyectos específicos en la comunidad, como los murales, por ejemplo. El eje de la acción se enfocó en la tarea institucional organizativa y no en lo específicamente pedagógico-áulico. Es una perspectiva concordante con su rol de directivos y su participación en la división del trabajo, pero que posiblemente invisibilice algunas especificidades de la tarea docente, dado que el sistema de actividad aula no fue mencionado dentro de la construcción de estrategias de abordaje de problemas, conflictos e intervenciones de abordaje de violencias en la escuela.

Esta temática fue uno de los intereses de indagación durante el trabajo de campo desarrollado en la Práctica de Investigación, por estudiantes y tutores, en el segundo cuatrimestre de 2016. En esa experiencia, el análisis realizado posibilitó delimitar la actuación de al menos dos Sistemas de Actividad (Engeström 2001^a) en interacción y

tensión, que están directamente involucrados en el abordaje y la intervención ante problemas de violencia en la escuela (Dome, Losada, Méndez, Fajnzyn, Luna, 2017, en prensa). Estos dos sistemas de actividad son: la esfera directiva, por un lado, que incluye en su acción al equipo de orientación escolar, o sea, el sistema gestión institucional; y por el otro, el sistema aula (docentes-estudiantes), cada uno con sus respectivas prácticas. Ambos sistemas comparten su comunidad de referencia, sus reglas y mantienen una división de trabajo pertinente (Engeström, 2001 a y b), pero sus objetivos son diferentes y aparecen desbalanceados, cobrando más peso para los docentes la tarea pedagógica, y para los directivos y el equipo de orientación, la inclusión de los alumnos en la escuela, en pos de evitar su deserción. Así, la acción de tipo estratégica (Erausquin, et. al. 2012), o sea, aquella que busca operar a largo plazo en la erradicación y tratamiento de las violencias en la escuela, se basa en diferentes conceptos y significados, que orientan de modo distinto el objeto/objetivo de la actividad. Esto se verifica principalmente en que, ante las diversas situaciones violentas que emergen en la cotidianeidad, se articulan diferentes formas de intervención. Si bien los actores de ambos subsistemas plantearon herramientas en común, (consideraron “la palabra” como herramienta fundamental, e incluyeron la confección de actas, sanciones y citas a los padres), la naturaleza de las intervenciones se diferencia en uno sistema y otro sistema.

En la medida en que el equipo docente tiene como función preservar el desarrollo de las clases, insiste en realizar acciones de derivación y delegación de los alumnos/as protagonistas de las situaciones violentas a otras agencias escolares (Equipo de Orientación-Dirección); mientras, las intervenciones de los equipos directivos y de orientación que apuntan a la inclusión de los alumnos en la escuela, llevan a realizar interpelaciones y reclamos al sector docente. Esto representa una fragmentación del sistema, ubicando objetivos distintos en cada una de las partes sin algo que los una. Si bien también relatan acciones de consulta (Dome, López, Conffegi, 2012) entre diversos agentes, éstas no representaron una construcción conjunta y colaborativa sistemática de problemas e intervenciones. En ese sentido, los agentes trabajan de un modo comparable a lo que Engeström (1997) denominó estructura de Cooperación, en un segundo nivel de inter-agencialidad, basada en un trabajo entre dos agentes individuales que responden a un mismo guión, y que intentan conectar entre pares, entrevistando algún objeto común de actividad, sin cuestionar dicho guión, - que ordena y gobierna, controla y restringe sus acciones desde afuera - pero poniendo en entredicho las prácticas y cómo se establecen. La ausencia de un espacio de resolución que reúna al conjunto de los agentes, constituye un nudo crítico (Erausquin et al., 2012), en la elaboración de estrategias de intervención ante las violencias en la escuela. Al no haber espacio conjunto donde desarrollar un trabajo interconectado, “trazar líneas de acción” (tal como planteó uno de los directivos), los intercambios se dan por afinidad y en grupos pequeños, lo que tiende a reproducir los pen-

samientos de los miembros de esos micro-grupos, y no tanto a negociar significados con otros miembros de la comunidad.

Conclusiones:

A partir de la tipología propuesta por Charlot (2002), es posible definir que las situaciones mayormente tipificadas como *violentas* por los agentes educativos de la escuela explorada, fueron aquellas que se incluyen dentro de la categoría *violencias EN la escuela*, relacionadas fundamentalmente con acciones que se encuadran en las nociones de *incivildades* y *micro-violencias* (Debarbieux 1996 y 2003), y en algunos casos de *indisciplinas* (Furlán, Saucedo Ramos 2004). Tales situaciones, en las perspectivas de los agentes, contrastan con las situaciones que saben que ocurren "*puertas afuera*", tal como señalaron. A su vez, las situaciones escolares mayormente tipificadas como *violentas* por los agentes educativos, coinciden con lo que se sostiene en diversos estudios que indagaron el problema en Argentina (*Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas* 2008, 2009, 2015), demostrando que las formas de violencia en las escuelas se relacionan más con *transgresiones e incivildades* que con formas que envuelven mayor gravedad. Según las presentes indagaciones, determinadas prácticas propias del rol docente, no aparecen incluidas dentro del repertorio de herramientas disponibles para abordar las situaciones de violencia en las aulas, ni visualizadas como potenciales *artefactos mediadores* (Cole, 1996/1999) para actuar sobre los problemas de violencia. En ese sentido, algunos elementos del *sistema de actividad* (Engeström 2001a) escolar-institucional, permanecieron *invisibilizados* en la reflexión y problematización realizada por los docentes. Por ejemplo, la *historia del proceso de institucionalización* de la escuela, no había sido espontáneamente compartida y apropiada por los docentes de la escuela antes del Taller, y ello en desmedro de su dimensión estratégica en relación a los cambios operados y aun por realizar, lo que destaca la ausencia de *acciones secundarias del recuerdo sobre el sistema de actividad* (Engeström, 1992). Entre los antecedentes más significativos, los agentes solían mencionar acciones relativas al pasado del comportamiento disciplinar-escolar y/o civil de los estudiantes (*acciones primarias del recuerdo*, es decir, *sobre el objeto o destinatario de la actividad*), junto a la realización de acciones que extienden su registro. Lo llamativo no sólo es el contraste de las memoraciones de los docentes con las historizaciones producidas por los directivos, sino también con las primeras verbalizaciones que los agentes produjeron en el primer encuentro *del taller*, cuando – no sin insistencia de la directora- comenzaron a avizorar la historia de la escuela y su proceso de construcción de acciones institucionales. Tal como señala Engeström (1992), los otros miembros de la comunidad actúan como *artefactos* externos de mediación de la memoria colectiva, como *ayudas externas que aumentan el alcance histórico* de la memoria profesional, como antídoto contra el *olvido*, la *amnesia* de la historia, en las organizaciones. El rol jugado por los directivos y por otros agentes, que hicieron eco de ello, posibilitó que el

sistema de actividad *aprenda* de la experiencia colectiva y se habiliten *ciclos de expansión* (Engeström 2001 b) en lo relativo a la historia institucional.

Posiblemente, el punto central de estas conclusiones sea que los agentes no mencionaron ninguna relación de los problemas de violencia entre alumnos *con* la vida escolar y no expresaron posibles implicaciones de la escuela en la producción, generación y/ o reproducción de dichos problemas. La escuela más bien fue visualizada como un espacio de ayuda, contención e inclusión, ante el contexto de precariedad y violencia que sus voces caracterizaron en lo extra-escolar, y que fue parte de lo registrado en las observaciones de campo en la Práctica de Investigación en 2016. Incluso, cuando se enunció la pregunta explícita acerca de cómo la escuela trató esos problemas, las respuestas se personalizaron en lo que hacen o no hacen los docentes, incluyendo preocupaciones acerca de los límites de sus roles en la división del trabajo, y ante las dificultades del contexto, pero sin ser remitidas al dispositivo pedagógico. Es preciso considerar que, como lo señala la bibliografía especializada, la *violencia simbólica* es la más difícil de identificar, debido a su invisibilidad y al desconocimiento de su ejercicio (Bourdieu, Passeron, 1977). El escaso reconocimiento que tienen de este problema los agentes educativos podría ser resultado de la interiorización y naturalización de las relaciones de poder desiguales que regulan las formas de transmisión de la cultura escolar (Rockwell 1997). La naturalización de las situaciones habituales hace que las formas de violencia simbólica pospongan en mayor medida su adjetivación de *violentas*. Pero además, el análisis permite formular algunas hipótesis acerca de posibles *procesos específicos* que operan en la *invisibilización* de la misma: es probable que en determinadas condiciones institucionales y de trabajo, las situaciones vinculadas a la *violencia simbólica* no sean las que tengan más peso en los problemas cotidianos. La gravedad y urgencia que poseen las situaciones de violencia provenientes del contexto extra-escolar, operan como principal fuente de preocupación y conflicto, llevando a que se desestimen otros ejercicios de la violencia. El peso de los procesos de fragmentación, crisis y vulnerabilidad social, operan en la *invisibilización* de los procesos ligados a la *violencia simbólica* e institucional en las perspectivas de los agentes. Sin embargo, aunque las *violencias De la escuela* (Charlot 2002) no fueron enunciadas, sí se visibilizaron abordajes institucionales en el tratamiento de los problemas de violencia que, **por la vía de la acción transformadora**, constituyen fuentes de cuestionamiento y crítica al dispositivo escolar moderno. Ello fue enunciado en diversas ocasiones en frases tales como "*desinstitucionalizar la escuela*", "*desarmar formatos tradicionales*", "*tener propuestas alternativas*", junto al rol de la institución en el *abordaje estratégico* (Erausquin et. al 2012) de problemas vinculados a las violencias y la convivencia escolar. No obstante, desde la perspectiva con la que aquí se investiga, se considera relevante la posibilidad de que la temática sea problematizada. Pues abordar la violencia como un posible elemento constitutivo del *orden escolar*, posibilitaría reconsiderar su rol en la conservación de un

sistema de desigualdad social estructurado y reproducido en las prácticas escolares, intrínseco al *proyecto escolar moderno* (Dubet y Martuccelli 1998).

La violencia institucional no se limita a ciertas prácticas desplegadas por agentes escolares, sino que se entrama en la constitución y funcionamiento del propio dispositivo pedagógico, cuya reproducción en las prácticas de los agentes escolares no es más que el resultado de su imposición y naturalización. Estas formas afectan no sólo a estudiantes, sino que generan una serie de sufrimientos en docentes, directivos y otros agentes que, en el ejercicio de la autoridad pedagógica deben imponer -o resistirse a - la selección arbitraria de la cultura contenida en el currículum y en el orden disciplinario, que oculta relaciones de fuerza subyacentes a su selección, asegurando la reproducción cultural y social. Ello coincide con el planteo de Bourdieu acerca de que las instituciones escolares someten a los sujetos a una competencia feroz: (...) *el orden social que garantiza el modo de reproducción escolar somete hoy en día, incluso a aquellos que más se benefician con él, a un grado de tensión absolutamente comparable al que la sociedad de la corte, tal como la describe Elías, imponía incluso a aquellos que tenían el extraordinario privilegio de pertenecer a ella* (Bourdieu 1997, p. 42). En nuestro trabajo, ello se refleja en la dificultad de los docentes de "hacer valer" un orden disciplinario que no siempre reconocen como propio, en los imperativos y esfuerzos de los directivos en ser comprendidos y ayudados, y en el anhelo que expresan de que sus colegas reconozcan la importancia de las tareas institucionales colectivas. Por eso, la problematización del dispositivo escolar es una apuesta a la construcción de nuevas formas de escolaridad, que se propongan tensionar las violencias naturalizadas y construir nuevos formatos que habiliten el despliegue y fortalecimiento de las *vivencias* estudiantiles. Y dicha problematización puede ser mucho más potente si proviene de la reflexión crítica de la propia comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bakhtin M. (1986). *Speech Genres and Other late Essays*. Eds. Emerson et al. University of Texas Press.
- Báxter Pérez, E. (2003). Metodología de la Investigación Educativa: El proceso de Investigación en la Metodología cualitativa. El enfoque participativo y la Investigación Acción. En E. Báxter Pérez, *Desafíos y polémicas actuales. Colectivo de Autores*. Buenos Aires: Félix Varela.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and identity: Theory, Research, Critique*. London: Falmer Press.
- Bleichmar, S. (2008). La construcción de las legalidades como principio educativo. En *Cátedra Abierta: del Observatorio Argentino de violencia en las escuelas*. Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. En *Sociológica* (págs. 11-17). México: UAM-Azcapotzalco.
- Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. En P. Bourdieu, *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1990). El racismo de la inteligencia. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura*, México. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1994). *Le Sens Pratique*, París: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1977). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. y Saint-Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. En *Propuesta Educativa N° 19*, Año 9, FLACSO, Buenos Aires, pp. 4-18.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. En *Sociologias, Porto Alegre*, año 4, n° 8, jul/diez, pp: 432-443.
- Cole, M. (1996/1999). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Harvard University Press [Trad.Esp. Psicología Cultural. Madrid: Morata, pp. 335, 1999]
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Daniels, H. (2015). Mediation: An expansion of the socio-cultural gaze. *History of the Human Sciences*, Vol. 28(2) 34-50
- Debarbieux, E. (1996). La Violence en Milieu Scolaire 1. État des lieux. In *Revue française de pédagogie*, volume 123, 1998. La violence à l'école : approches européennes. pp. 170-172.
- Debarbieux, E. (2001). A violencia na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). En *Educação e Pesquisa, São Paulo*, v.27, N°1, p.p 163-193, 120 jan/jun. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a11v27n1.pdf>. Recuperado en Mayo de 2014.
- Debarbieux, E. (2012). La violence à l'école: spécificités, causes et traitement. In M. Cusson (ed.) *Traité es Violences Criminelles*. Montréal: Hurtubise.
- Derry (2013). Can Inferentialism contribute to Social Epistemology? *Journal of Philosophy of Education*, 47(2): 222-35
- Dome, C., Confeggi, X., López, A. (2010). Análisis de narrativas de agentes psicoeducativos: Dispositivos y modalidades de abordaje de las violencias en contextos escolares. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad Psicología Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Dome, Losada, Méndez, Fajnzyn, Luna (2017). Intervenciones ante Violencias en Escuelas. Un estudio Situado. (2017). *Memorias del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, las XXIV Jornadas de Investigación en Psicología y el XIII Encuentro de Investigación en Psicología del MERCOSUR*. Noviembre, 2017. Buenos Aires. En prensa.-
- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda, los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós
- Edwards, D. (1996). Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula. En Coll y Edwards (Eds.). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 35-52.

- Engeström, Y., Brown, K., Engeström, R. y Koistinen, K. (1992). "Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad", en Middleton y Edwards (comps.) *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Buenos Aires: Paidós(157-186)
- Engeström, Y., Brown, K., Christopher, L.C. y Gregory, J. (1997). Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work, en Cole, Engetröm y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press,
- Engeström, Y. (2001a). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En S. Chaiklin y E. Lave *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* Buenos Aires: Amorrortu.
- Engeström, Y. (2001b). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. In *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Engeström, Y. (2010a). *From Teams to Knots Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2010b). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. In *Educational Research Review*, 5, 1-24.
- Erausquin, C. (2007). *Modelos de intervención psicoeducativa: sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en instituciones educativas*. Ficha de Curso Posgrado UBA. Publicación interna Facultad de Psicología UBA.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Dome, C., López, A., Confeggi, X., Robles López, N. (2012). Figuras de agentes psicoeducativos abordando problemas de violencias en escuelas: inter-agencias, implicación, historia e intervención estratégica. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Universidad de Buenos Aires Facultad de Psicología. 2012 vol.19 n°1. p - . issn 0329 5885. eissn 1851-1686.
- Dome, C. y Erausquin, C. (2016). La Investigación-Acción como estrategia para re-visitare experiencias, posicionamientos y prácticas ante Violencias en escuelas. *Anuario de Investigaciones* Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, XXIII. Publicación digital. Portal de Publicaciones.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Furlán, A., Saucedo-Ramos, M.C., Lara-García, B. (2004). *Miradas diversas sobre la indisciplina y violencia en centros escolares*. Universidad de Guadalajara. Guadalajara.
- Hassan (2002). *Semiotic Mediation and Mental Development in Pluralistic Societies: Some implications for Tomorrow Schooling*. Oxford: Blackwell.
- Kaplan, C.V. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (ed.) (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. Esp. Aprendizaje situado: participación periférica legítima, México: UNAM, pp. 105, 2003].
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. Esp. Aprendizaje situado: participación periférica legítima, México: UNAM, pp. 105, 2003].
- Lemke, J. (1995). *Textual Politics, Discourse and Social Dynamics*. London: Taylor & Francis.
- Leontiev, A.N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago.
- Märtsin, M. (2012). "On Mind, Mediation and Meaning-making". *Culture Psychology*.18:425-40
- Meirieu, Ph. (2008). Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. En *Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Publicación del Observatorio Argentino de violencia en las escuelas, Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- Nashiki, A. (comps) (2010). *Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 55-70). Buenos Aires: Noveduc.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2015). *Relevamiento estadístico sobre clima escolar, violencia y conflicto en escuelas secundarias según la perspectiva de los alumnos*. Ministerio de Educación. Argentina. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/files/2015/09/Informe.2014.pdf> Recuperado el 22 de Diciembre de 2015
- Ortega Salazar, S. (2010). Algunos indicadores sobre violencia y su uso en el diseño de una política de prevención. En A. Furlán et. Al. (comps.). *Violencia en los centros educativos, Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- 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.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch y otros (Ed.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural de la escuela. En A. Álvarez (Ed.). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotsky en educación* (pp. 21-38). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- Saucedo Ramos, C. (2010). Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela. En A. Furlán, M. Pasillas-Valdez, T. Spitzer, A. Nashiki (comps) *Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 55-70). Buenos Aires: Noveduc.
- Salomon, G. (2001). *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sús, M.C. (2005). Convivencia o disciplina ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, D.F., COMIE, 10(27), pp. 983-1004.
- Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En *Documento básico* (pp. 7-44). Buenos Aires: Santillana
- Tiramonti, G. (1993). Nuevos modelos de gestión: El caso de los Consejos Escolares de la Provincia de Buenos Aires. En *Propuesta Educativa* 9. Buenos Aires: FLACSO.
- Vacilachis, I. (2009). La investigación cualitativa. En Vacilachis (coord.): *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2003). *Ideología y Discurso*. Buenos Aires: Ariel lingüística.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cole, Scribner, et alt. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. (2007). "Mediation", cap.7, en Daniels H., Cole M. & Wertsch J. *The Cambridge Companion to Vygotsky*. London: Cambridge University Press. 2007(178-192)

Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

Zucchermaglio, C. (2002). *Psicologia culturale dei gruppi*. Roma: Carocci. pp. 148.

Fecha de recepción: 17 de mayo de 2017
Fecha de aceptación: 20 de octubre de 2017