

# **Perspectivas de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencia en contextos de práctica profesional.**

dirigida por Cristina Erausquin.

Cita:

dirigida por Cristina Erausquin (2016). *Perspectivas de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencia en contextos de práctica profesional* (Tesis de Maestría). FACULTAD DE PSICOLOGIA ; UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, CABA, Argentina.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/611>

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



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>.*



FACULTAD DE PSICOLOGIA

FACULTAD DE PSICOLOGIA  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (UBA)  
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Tesis: *“Perspectivas de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencia en contextos de práctica profesional”*

Maestranda: Lic. Carolina Belén Dome

Directora: Magister Cristina Erausquin

Fecha de entrega: 15 de Marzo de 2016

<b>INDICE</b>		<b>pags.</b>
	<b>Agradecimientos</b>	4
	<b>Resumen/ Abstract</b>	5
	<b>Introducción</b>	8
<b>Parte I</b>	<b>Estado Actual del Conocimiento sobre el Problema</b>	12
I.1	Panorama general de la investigación sobre violencias en contextos educativos	12
I.2	Las violencias en contextos educativos como objeto/problema de investigación	15
I.3	Las investigaciones sobre las perspectivas de los agentes educativos	28
I.4	Reflexión sobre la indagación de las perspectivas de agentes educativos en contexto de práctica profesional	39
<b>Parte II</b>	<b>Antecedentes: Investigaciones Marco de la Presente Tesis</b>	41
<b>Parte III</b>	<b>Contexto Conceptual</b>	45
III.1	Acerca de las violencias en contextos educativos	53
III.2	La escuela como contexto de práctica profesional de agentes educativos	63
III.3	La construcción del conocimiento profesional en contexto	74
III.4	Construir puentes entre universidad y escuelas	74
III.5	Los significados como unidad de análisis para identificar perspectivas de los agentes sobre problemas de violencia e intervenciones en escuelas	77
<b>Parte IV</b>	<b>Investigación Aplicada</b>	80
IV.1	Objetivos e hipótesis de trabajo	80
IV.2	Diseño de la investigación	81
IV.3	Instrumentos de recolección de datos	83
IV.4	El escenario y los participantes	87
IV.5	Implementación	88
<b>Parte V</b>	<b>Resultados</b>	92
	Las perspectivas de los informantes clave: análisis de entrevistas a los directivos	92
V.1		92
V.2	Descripción de modelos mentales situacionales de agentes educativos para el análisis y la resolución de problemas de violencia en contextos educativos	121
V.3	Análisis de resultados: modelos mentales	135
V.4	Análisis de registros etnográficos de los talleres de reflexión sobre la práctica	147
V.5	Análisis de la reflexión escrita al cierre sobre la experiencia del taller	182
V.6	Análisis de los resultados de la reflexión sobre la práctica desarrollada en el Taller	190

<b>Parte VI Conclusiones</b>		196
<b>Parte VII Reflexiones finales para futuras indagaciones</b>		232
<b>Bibliografía</b>		234
<b>Anexos</b>		
I	Gráficos: Triángulos mediacionales. Teoría de la Actividad	251
II	Planificación del taller presentada a las autoridades de las Escuelas	253
III	Trabajo de Campo en Escuela 1. Entrevistas y registros etnográficos	255
IV	Trabajo de Campo en Escuela 2. Entrevistas y registros etnográficos	291
V	Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional	320
VI	Matriz de Análisis de Modelos de Intervención de la Práctica Docente sobre Problemas Situados en el Contexto Escolar: Ejes, Dimensiones e Indicadores	321
VII	Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller	327
VIII	Matriz de Análisis Complejo del Aprendizaje Expansivo. Dimensiones, ejes e indicadores de la Profesionalización Docente	328
IX	Modelos Mentales Encapsulados. Tensiones entre Sistemas de Actividad	331

## AGRADECIMIENTOS

A Mariano, mi compañero de vida, por seguir de cerca cada instante de este recorrido, por su energía cotidiana, por apoyar y fomentar en todo momento cada una de mis decisiones personales y profesionales. Por sus afectos, su ternura y la profunda confianza que nos une.

A mi directora de tesis, Magister Cristina Erausquin, por sus invaluable consejos, aportes y sugerencias, por su dedicación y esfuerzo en el tiempo destinado a la elaboración de esta tesis. Por habilitar el pensamiento, la reflexión y el intercambio de miradas, siempre desde su sólida formación académica y rigurosidad metodológica. Por su actitud de colaboración y responsabilidad, claras muestras de profesionalidad y calidez humana.

A los docentes de las escuelas que prestaron sus voces para esta investigación, por su apertura a la reflexión compartida y por sus esfuerzos cotidianos en la desafiante tarea de producir y transmitir conocimientos.

A mis entrañables amigas, amigos, camaradas. Por darme aliento, ánimo y determinación. Por ser mis confidentes y brindarme siempre su escucha atenta.

A mi familia, por su cariño y su comprensión, por lo compartido y lo vivido. A mi papá que ya no está, por acompañarme y enseñarme a valorar el trabajo y la libertad. A mi mamá, a mi hermana, a mi hermano, a mis cuñados, a los papás de Mariano y especialmente a mis pequeños sobrinos, que algún día comprenderán estas líneas.

También a mis estimados compañeros de trabajo, a los docentes universitarios y especialmente a los integrantes del equipo UBACyT con quienes construimos los antecedentes de este trabajo. Y finalmente, a mis compañeros del “equipo de capacitación”, quienes solidariamente brindaron incontables ayudas, contribuyendo a la sostenibilidad del trabajo de investigación.

A ellas y ellos, muchas gracias.

## RESUMEN

La presente tesis busca explorar comprensivamente las perspectivas de los agentes educativos para contribuir a expandir la mirada sobre los problemas que enfrentan y la reflexión sobre las prácticas que desarrollan. El objetivo es identificar perspectivas y posicionamientos ante problemas de violencias e intervenciones en escuelas, en agentes educativos de dos colegios de nivel medio de Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, caracterizando los procesos de aprendizaje y apropiación de sentidos que tienen lugar en el marco de talleres de reflexión sobre la práctica profesional.

El contexto conceptual articula 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 2001) y *sistemas de actividad* escolares (Engeström 2001 a). Para una comprensión de los conceptos vinculados a las *violencias* en contextos educativos, también se retoman elaboraciones psico y socioeducativas (Bleichmar 2008; Kaplan 2006, 2009), que aportan a la especificidad de la problemática.

El estudio es *cualitativo*, de tipo descriptivo y de carácter exploratorio. Su metodología de *investigación-acción* retoma conceptos del modelo de *laboratorio de cambio* (Engeström 2010a) para favorecer la interacción en los *Talleres de Reflexión sobre la Práctica*. Se administraron *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin 2009) y *Cuestionarios de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller* (Erausquin, Dome 2014). El análisis de los datos utilizó la *Matriz de Análisis de Modelos de Intervención de la Práctica Docente sobre Problemas Situados en el Contexto Escolar: Dimensiones, Ejes e Indicadores* (Erausquin y Zabaleta, 2014) y la *Matriz de Análisis Complejo del Aprendizaje Expansivo: Dimensiones, ejes e indicadores de Profesionalización Docente* (Marder y Erausquin, 2015) junto al *análisis de contenido* (Bardin, 1986).

Los resultados identifican *fortalezas* y *nudos críticos* en la profesionalización educativa ante problemas de *violencias*, y advierten movimientos, cambios y *giros* a partir de la experiencia del taller, en dirección a un enriquecimiento de la práctica y *expansión del aprendizaje* (Engeström 2001 a), que abonan al desarrollo de futuras investigaciones.

## **ABSTRACT**

This thesis looks for comprehensively to explore the perspective of educative agents to contribute to the glance on the problems of violence that face and the reflection on the practices that they develop. The objective is to identify perspectives to problems of violence and interventions in schools, in educative agents of two midlevel schools from the Province of Buenos Aires and Capital Federal, characterizing the processes of learning and appropriation of senses that take place in under discussion workshops on professional practice.

The conceptual framework articulates categories of socio-historical-cultural approach with contextualistic perspective of conceptual change (Rodrigo 1994), to think the complex and heterogeneous relations that agents explain from their participation in communities of practice (Lave and Wenger 2001) and school systems activity (Engeström 2001). Contributing to the specificity of the problem; for an understanding of the concepts related to violence in educational contexts, psychological and socio elaborations (Kaplan 2006, 2009, Bleichmar 2008) have also been incorporated.

The study is qualitative, descriptive and exploratory. Its methodology takes action research laboratory model concepts change (Engeström 2010a) to promote interaction in the workshops of reflection on practice. Problem Situations Questionnaires Violence in Schools Intervention in Professional Contexts (Erasquin 2009) and questionnaires reflection on practice developed in the Workshop (Erasquin, Dome 2014) were administered. The data analysis used the Analysis Matrix Intervention Models of Teaching Practice on Problems Located in the School Context: Dimensions, axes and Indicators (Erasquin and Zabaleta, 2014) and the Matrix of Complex Analysis of Expansive Learning: Dimensions, axes and

indicators of Teacher Professional Development (Marder and Erausquin, 2015) by the content analysis (Bardin, 1986).

The results identify strengths and critical nodes in educational professionalism to problems of violence, and detect movements, changes and turns from the workshop experience, for an improvement of practice and expansion of learning (Engeström 2001), that contributes to the development of future investigations.

**Keywords:** *Perspectives - Violence - Intervention – Learning*

## INTRODUCCIÓN

Los problemas de violencia en las escuelas fueron cobrando protagonismo en los debates educativos (Blaya 2010) y conformándose en una preocupación del sector. A su vez, la publicación de distintos hechos de violencia en los medios de comunicación contribuyó a masificar su circulación en la opinión pública, generando nuevas demandas hacia las escuelas. En nuestro país, la noticia sobre el alumno apodado “Junior”, quién causó la muerte de tres de sus compañeros en una escuela primaria en la ciudad de Carmen de Patagones en el año 2004, marcó un antes y después en la visibilidad social del problema. En ese marco, la investigación educativa se ocupó de realizar serias críticas al modo en que los medios publican y construyen las distintas noticias (Kaplan 2006, Noel 2009) y desde hace varias décadas, sus trabajos se dirigieron a descubrir las formas de convivencia en los centros educativos, describiendo problemas diversos a los presentados por los medios masivos de comunicación.

La investigación educativa ha sido una de las principales fuentes de evidencia de que las escuelas son escenarios en los que emergen fenómenos de disruptividad, agresividad y violencia (Blaya 2010). Sin embargo, tal como lo señala la investigadora mexicana Claudia Saucedo Ramos (2010), la mayoría de la investigación leída sobre el tema termina haciendo sugerencias acerca de lo que las escuelas deberían hacer, sin preguntarse por las estructuras de apoyo con las que cuentan ni por las presiones que reciben. Mientras tanto, los agentes educativos suelen vivenciar diversas escenas en sus contextos de práctica (Furlán 2012), siendo convocados a intervenir en respuesta a sus demandas de trabajo en tanto problemas a analizar, prevenir y resolver, e interpelados en relación a una responsabilidad social.

Por eso se comparte la necesidad de explorar comprensivamente lo que los actores hacen, con los medios y en las condiciones en que trabajan, para contribuir a expandir la mirada sobre los problemas que enfrentan y la reflexión sobre las prácticas que desarrollan. Las perspectivas de los propios agentes educativos, son un instrumento válido para reconocer recursos presentes en los contextos donde participan y establecen relaciones con otros actores (docentes, alumnos, directivos, madres, padres y apoderados), ya que implican creencias, conocimientos, interacciones y experiencias atravesada por la cultura (Rockwell 2010).

En ese marco, se comparte con investigaciones de nuestro contexto, el cuestionamiento hacia el histórico supuesto de una *violencia escolar*, que adjetiva a las violencias como un atributo de la escuela y sus actores, y señalan que las mismas “*sólo pueden ser aprehendidas en el marco de procesos de fragmentación, descivilización y de profundas desigualdades sociales, con importantes consecuencias personales y relacionales*” (Kaplan 2006:16). Se propone entonces, hablar de *violencias en plural* (Kaplan 2009), dados los múltiples modos con que se presentan en las instituciones educativas y la complejidad de los desafíos que plantean para los actores educativos. Como afirma Schön (1998), los problemas que enfrentan las profesiones en el mundo contemporáneo son complejos, de límites borrosos, inestables, inmersos en multitud de relaciones, de carácter único y singular, y atravesados por conflictos y dilemas éticos.

Este trabajo de Tesis se enmarca en la participación de la autora en los Proyectos de Investigación UBACyT: “*Los psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa: Modelos mentales y sistemas de actividad para el análisis y la intervención sobre problemas situados en contexto*” (2008-2011); “*Ayudando a concebir y desarrollar cambios: desafíos y obstáculos en escenarios educativos para el trabajo de Psicólogos y Profesores de Psicología*” (2011-2012); y “*Construcción del conocimiento profesional de psicólogos y profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y obstáculos para aprendizaje situado en comunidades de práctica*” (2012-2015); los tres dirigidos por la Profesora y Magister Cristina Erausquin. En lo siguiente, se prevé continuidad de esta línea de trabajo a través de la presentación del plan de trabajo 2016-2019 para el proyecto titulado: “*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*”, actualmente en evaluación.

La presente tesis posee el objetivo de identificar perspectivas y posicionamientos de agentes educativos pertenecientes a dos escuelas secundarias de la región metropolitana, acerca de los problemas de violencia y las intervenciones en contextos educativos. Su propósito es aportar a la construcción de conocimiento profesional en contextos complejos, a través de la generación de procesos dialógicos y de reflexión colectiva.

A través de exploraciones etnográficas que incluyeron cuestionarios y entrevistas en profundidad, el trabajo parte de identificar las perspectivas y posicionamientos de los propios agentes en el marco de su participación en *Talleres de Reflexión sobre la Práctica*, coordinados por la autora del presente trabajo y realizados en cada una de las escuelas en que se desarrolló el trabajo de campo: Un colegio secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y una escuela media en el partido de Avellaneda, Provincia de Buenos Aires.

El análisis articula categorías del enfoque socio-histórico-cultural con la perspectiva contextualista del cambio cognitivo, conformando el marco epistémico para una metodología de investigación-acción que apunta al protagonismo de los actores.

Los enfoques socio-histórico-culturales, inspirados en el pensamiento de L. Vygotsky, aportan la resignificación de las relaciones entre aprendizaje, desarrollo, educación y trabajo, como un entramado inseparable de procesos personales, interpersonales e institucionales-culturales, dinámicos y cambiantes, de gran heterogeneidad, que se despliegan a través de la participación en *comunidades de práctica* (Lave y Wenger 2001) y *sistemas de actividad* escolares (Engeström 2001 a). A su vez, los estudios sobre procesos de cambio conceptual vinculados a contextos de práctica (Rodrigo 1994), constituyeron otra contribución decisiva al requerimiento de bidireccionalidad y retroalimentación entre sujeto y contexto, para una construcción interdisciplinaria entre Psicología y Educación (Coll 1990), en el marco de cambios históricos en las concepciones sobre el aprendizaje (Pintrich, 1994).

La primera parte de este trabajo presenta un recorrido sobre el estado actual del conocimiento sobre el problema. Primero, se presentan investigaciones que abordaron a las violencias en escuelas como objetos de estudio, en pos de obtener un panorama general sobre el abordaje del problema. Luego, el recorrido se detiene específicamente en los trabajos que apuntaron a unidades de análisis vinculadas a las perspectivas y posicionamientos de los agentes educativos acerca de los problemas de violencia en las escuelas y las prácticas que desarrollan, en tanto aportan los datos más relevantes para los objetivos del presente trabajo.

La segunda parte presenta brevemente los principales desarrollos producidos en las investigaciones marco, mencionando los antecedentes significativos del trabajo realizado en

los proyectos UBACyT mencionados, que iniciaron la indagación sobre las perspectivas de los agentes educativos en contextos de práctica.

La tercera parte presenta el contexto conceptual construido para el encuadre de las tareas investigativas. El mismo provee la dimensión analítica en base a conceptos considerados de carácter heurístico e instrumental.

La cuarta parte explicita las estrategias metodológicas para la investigación aplicada, delimitando objetivos, hipótesis de trabajo, diseño de la investigación, instrumentos de recolección y análisis de datos, escenario y participantes, y describiendo la implementación de la metodología adoptada.

La quinta parte presenta los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo en cada escuela y el análisis de los mismos, distinguidos según las fuentes de recolección de datos utilizadas en las distintas fases de la implementación metodológica.

La sexta parte presentan las conclusiones de la presente tesis, elaboradas en base a la interrelación de los resultados obtenidos, su ponderación en relación al contexto epistémico, y la apertura de diálogos entre investigaciones relevadas en la construcción del estado actual del conocimiento sobre el problema de investigación.

La séptima parte incluye las reflexiones finales para el desarrollo de futuras indagaciones que permitan profundizar conclusiones de la presente investigación.

## **I – ESTADO ACTUAL DEL CONOCIMIENTO SOBRE EL PROBLEMA**

La atención sobre los problemas de violencia en la escuela se inició en la década de los setenta en Europa y EE.UU; aunque de forma poco sistemática (Furlan 2003; Debarbieux y Blaya 2001). En los años noventa comenzó a consolidarse un abordaje más amplio en diversos países, cuyos análisis se enmarcaron en distintos enfoques teóricos, utilizando diferentes instrumentos y procedimientos (Blaya, 2010). Por tal motivo, no nos detendremos en las múltiples definiciones que desde un punto de vista deductivo se establecieron sobre el concepto, ya que las investigaciones han hecho alusión a las violencias en contextos educativos de diferentes maneras. Más bien se presentan las formas relevadas en las principales líneas de investigación, respetando las conceptualizaciones e identificando los enfoques y las tendencias principales en sus resultados.

En el apartado 1.1, se realiza una breve exposición sobre el abordaje de la temática en los principales epicentros de la investigación educativa a los fines de conocer el desarrollo de la investigación en distintos contextos. En el apartado 1.2, se sistematizan un conjunto vasto de investigaciones que indagaron las violencias en los ámbitos educativos como objeto de estudio, a los fines de identificar las principales conclusiones relevantes sobre el problema. Finalmente, en 1.3, se despliegan investigaciones que indagaron específicamente las *perspectivas* de los agentes educativos ante las situaciones y problemas de violencia, que son las que aportan de manera directa al objeto del presente trabajo. El apartado se detiene especialmente en las investigaciones que trabajaron con los docentes, directivos y otros miembros del personal escolar, identificando tendencias en los resultados obtenidos.

### **I.1 – Panorama general de la investigación sobre violencias en contextos educativos**

El primer estudio sistemático fue realizado en Suecia por Olweus (1973), acerca del fenómeno de *acoso escolar*. Durante los años ochenta se observó un crecimiento del interés en el problema, pero es en la década de los noventa cuando surge una serie de investigaciones empíricas sobre la *violencia escolar, malos tratos e intimidación entre escolares*, financiadas por el Consejo de Europa y la Unión Europea. En 1999 el programa Connect financió tres redes de investigadores sobre *violencia y acoso escolar*. Una de ellas fue la red Connect Fr-13 que funcionó bajo la coordinación del equipo Francés y creó el

*Observatorio Europeo de la Violencia Escolar*. Éste reúne en la actualidad una red de investigadores y representantes de centros educativos cuyos objetivos son: “*avanzar en el mejor conocimiento de los fenómenos violencia escolar y sus problemas adyacentes (...) además de la identificación y el reconocimiento de buenas prácticas y programas de intervención y prevención exitosos, así como el descubrimiento y la homologación de buenas metodologías*” (Blaya, C; Debarbieux, E; Rey Alamillo, R; Ortega Ruiz; R, 2006: 294).

En EE.UU la investigación sobre la violencia escolar data de los años setenta, principalmente a través de estudios cuantitativos. El *Centro Nacional de Estadística Educativa (NCES)* de los Departamentos de Educación y el *Bureau de Estadísticas de Justicia (BJS)*, son las dos agencias gubernamentales de carácter federal que realizaron investigaciones de alcance nacional a través de relevamientos, detectando la incidencia del problema a través de indicadores de *crimen y seguridad escolar* (García, S. 2010).

En Latinoamérica, Brasil es considerado el primer país en realizar trabajos sistemáticos. Sus resultados vincularon la problemática con las formas actuales de *exclusión social y estigmatización* de los jóvenes (Abramovay 2005; 2002, Cardia 1997; Abundez 2008). Colombia también incorporó tempranamente estas categorías, (Castañeda 2003, citado en García y Madriaza; 2005); sin embargo, no hay estadísticas definitivas del fenómeno, aunque existen varias líneas activas de intervención (PREAL 2003).

En México la temática fue trabajada tradicionalmente con los conceptos de *incivildades, indisciplina y violencia escolar* (Spitzer 2010), vía estudios diagnósticos, estadísticos, analíticos e interpretativos, con un crecimiento de la investigación empírica en la última década (Furlán 2005; Saucedo Ramos 2005). Uno de los trabajos más citados es el coordinado por Alfredo Furlán (2003) y publicado por el COMIE<sup>1</sup>, que señala *factores contextuales y circunstanciales* vinculados con la violencia en escuelas según la investigación producida hasta ese año. El estudio sobre *violencia y consumo de sustancias* desarrollado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE 2007) descubre manifestaciones de violencia asociadas a características de la escuela, las familias y al consumo de sustancias tóxicas (Muñoz Abundez, 2010).

---

<sup>1</sup> Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

<sup>2</sup> Nota: Los documentos seleccionados son: “Guía de Orientaciones Federales para la Intervención Educativa en

En Chile, si bien no existen datos estadísticos sobre la prevalencia de las violencias en las escuelas, diversos programas (MINEDUC, 2004 y 2006; INJUV y CIDE, 1999; PREAL, 2003) aportaron antecedentes. Sus conclusiones, relacionan la violencia en las escuelas con la *cultura y la convivencia escolar* (MINEDUC, 2004). También son muy citados los datos de las cuatro encuestas que ha hecho el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV), que datan un aumento progresivo de la *percepción* de la violencia física entre los estudiantes. En países donde la investigación es más reciente, como Uruguay, Ecuador y Nicaragua, existen estudios nacionales que evidencian una amplia incidencia del fenómeno entre los estudiantes (Viscardi 2003; Maluf, Cevallos y Córdoba 2003, citados en Garcia y Madriaza 2005a; Ortega, 2005). En Perú se ha creado también un Observatorio de Violencia en Escuelas con características semejantes al iniciado en Brasil, aunque su trabajo aun es incipiente.

En Argentina, durante los últimos diez años comenzaron a aparecer estudios sistemáticos provenientes de instituciones académicas, centros gubernamentales y organismos internacionales. En 2005, el Ministerio de Educación de la Nación creó el *Observatorio Nacional de Violencia en las Escuelas* con el objetivo de monitorear, analizar y prevenir episodios de violencia, contando para ello con aportes de diversos investigadores. El Observatorio surgió como una iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, la Universidad Nacional San Martín y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), sede Brasil. Entre sus trabajos se encuentran relevamientos estadísticos y análisis cualitativos sobre percepción sobre clima escolar, violencia y conflicto en escuelas primarias y secundarias, tanto públicas como privadas (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2006, 2008, 2010, 2015).

Desde el punto de vista académico, en Argentina se destacan los trabajos de Kaplan y su equipo acerca de las *violencias en plural* a partir del análisis de discursos y prácticas de los actores (Kaplan 2006, 2008, 2009), junto a las elaboraciones de Duschatzky y Corea (1999, 2002) referidas a la escolaridad, y los análisis de Kantor sobre los *consejos de convivencia* (Kantor 2001), entre otros trabajos que profundizaremos en los siguientes apartados.

## **I.2 – Las violencias en contextos educativos como objeto/problema de investigación**

A los fines de la presente tesis, se decidió reorganizar un conjunto de investigaciones sobre las violencias en los ámbitos educativos a partir de la tipología propuesta por Charlot (2002) para distinguir las situaciones de violencia en función de su relación con la institución escolar. Si bien las tres categorías que propone el autor fueron comúnmente usadas para clasificar las formas de violencia según sus manifestaciones (García, S. 2010), el presente trabajo propone reutilizarlas para ordenar las investigaciones en función de sus enfoques y conclusiones. Estas categorías y sus criterios de inclusión son:

a) *Las violencias EN la escuela.* Aquí se agrupan trabajos que indagaron prácticas consideradas violentas que acontecen en el interior de las instituciones educativas. Incluye desde irrupciones ajenas a la institución, las formas delictivas instaladas en las escuelas, agresiones entre estudiantes y el fenómeno del Bullying. También se incluyen los trabajos que indagaron las incivildades y conflictos de baja intensidad. La mayor parte de las investigaciones centradas en el tema, se agrupan dentro de esta categoría.

b) *Las violencias DE la escuela.* Comprende aquellos estudios que se dirigieron a descubrir formas de ejercicio que aluden tanto al orden disciplinario escolar, la violencia institucional, las disimetrías de poder, las formas organizativas, el uso de taxonomías y los procesos de estigmatización en las prácticas escolares.

c) *Las violencias HACIA la escuela.* Aquí se incluyen brevemente las investigaciones que enfocaron prácticas consideradas violentas dirigidas hacia la institución escolar, muchas veces como formas de contestación frente a la misma. El concepto abarca tanto a los ataques contra el patrimonio escolar, como a las pautas de la institución y al personal educativo.

Se asume que estas formas coexisten, se articulan y establecen vínculos particulares sobre los que la investigación en terreno debe dar cuenta (Kaplan y García 2006). Algunos de los trabajos que se presentan a continuación se vinculan a más de una de las dimensiones construidas por Charlot (2002). La decisión de incluirlas en una u otra categoría se fundamenta en el énfasis puesto en cada investigación.

### **a) Las violencias EN la escuela**

El problema de la violencia en contextos educativos es objeto de numerosas investigaciones, publicaciones, programas de prevención e intervención, congresos y actividades de formación del profesorado (Etxeberría Balerdi, 2001). Según integrantes del Observatorio Europeo, los estudios sobre violencia en la escuela discurrieron por tres grandes vías: *La línea Psicoeducativa, la Socioeducativa y la Criminológica* (Blaya, et al; 2006: 295).

#### **La línea psicoeducativa:**

Se focalizó en los procesos personales e interpersonales implicados en el fenómeno de la *agresividad* y la *victimización*, entre los que se destaca el análisis del fenómeno conocido como *bullying*, traducido al castellano como *maltrato entre iguales* (Ortega y Angulo, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001; Ortega, Del Rey y Fernández, 2003). Las líneas precursoras llaman *Bullying* a la situación de una persona o grupo que se dedica al asedio de uno o más estudiantes en forma sistemática (Olweus, 1973; Heinneman, 1972). A partir de tales desarrollos fue dándose en Europa, EE.UU y Latinoamérica, con enfoques diversos, un creciente interés por el estudio de las prácticas de convivencia escolar, el bullying y la exploración de formas específicas como el Ciberbullying (Ortega, Calmaestra-Villén, Mora-Merchán, 2008). La definición más citada por la comunidad científica es la de Dan Olweus, quién afirma que “*un alumno está siendo maltratado o victimizado cuando está expuesto repetidamente y a lo largo del tiempo a acciones negativas de otro o un grupo de estudiantes*” (Olweus, 1999:10). Las características que definen al *bullying* son tres: *intencionalidad, persistencia en el tiempo y abuso de poder*. Ello fue enriquecido con las investigaciones de Ortega (1998) y Salmivalli y colaboradores (1996), al descubrir dos leyes que mantienen el maltrato entre escolares: *la ley del dominio-sumisión y la ley del silencio*, dando cuenta de las asimetrías de poder entre víctimas y victimarios, y de los fenómenos de complicidad entre los testigos, lo que dificulta el abordaje por parte de los adultos.

Diversas investigaciones sobre *acoso escolar* derivaron en estudios psicológicos acerca del fenómeno de la *victimización*; en la medida que colocaron el foco de interés en el proceso que vive la víctima de la violencia (Juvonen y Graham, 2001; Carra y Sicot 1997). En cambio, la *intimidación* pone el foco de atención de la violencia en el agresor y en el

propio concepto de *agresividad*; fenómeno que no tiene el mismo carácter de continuidad (Pikas, 1989). Tales dimensiones fueron problematizadas al precisar que existen niños y niñas que al tiempo de ser victimizados también están intimidando a sus compañeros y que, ante cualquier estudio o intervención, es necesario tener en cuenta esta posible dualidad en la implicación de los estudiantes (Del Rey, Ortega, 2007).

Trabajos de Del Rey y Ortega (2007), advierten que el *bullying* es sólo una de las formas de *violencia interpersonal* en los centros educativos. Por eso, concluyen que para analizar los episodios y determinar su naturaleza, es preciso tener en cuenta la relación de los implicados y la persistencia de los episodios. En sentido semejante, Debarbieux y Blaya, (2001), señalan que en las escuelas existen otros tipos de violencia que deben ser abordados, como la violencia esporádica, violencia de los alumnos a los docentes y de los docentes a los alumnos (Terry, 1998). Algunos autores (Guerin y Hennessy, 2002; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Smith y Pepler Rigby, 2004) matizaron más detalles del fenómeno y distinguieron el *bullying* de la *violencia escolar*, problema que consideran de mayor diversidad y magnitud. Así, diversos estudios tuvieron en cuenta a todas las personas que conviven en el centro educativo (Ortega, Del Rey, Fernández, 2003; Elzo 1999). Este enfoque, se centra en las variables interpersonales, pero las vinculan a la naturaleza social del fenómeno, incluyendo la influencia de los medios masivos de comunicación y del contexto social general (Fernández-Domínguez, y Palomero-Pescador, 2001; Defensor del Pueblo 2006, 2007) Sin embargo, señalan que las investigaciones siguen dando mayor protagonismo al *bullying* frente a otros tipos de violencia (del Rey, Ortega 2007).

Diversos trabajos de esta línea se pusieron al servicio de la intervención psicoeducativa a través de su inserción en programas para la *convivencia escolar* o *educación en la convivencia* (Ortega, Del Rey y Fernández, 2003; Del Rey, Ortega, 2007), *mediación* (Munné, M. y Mac-Gragh, P; 2006; Del Rey, R. y Ortega, R; 2001), y *asesoramiento entre alumnos* (Bonafé-Schmitt, 2002). La mayoría señalan que el sistema denominado *WholePolicy* (Smith, Pepler, Rigby, 2004) -que consiste en gestionar la convivencia entre toda la comunidad educativa, destacando la importancia de la implicación del profesorado, incide en la disminución de la frecuencia de las situaciones de violencia (Díaz-Aguado, Martínez y Martín 2004; Ortega y Del Rey, 2003). No obstante, no todos los

programas han sido evaluados científicamente, ni han mostrado los mismos resultados (Del Rey, Ortega, 2007).

En Latinoamérica, en los años noventa se observa un incremento de la investigación psicoeducativa sobre la violencia en escuelas (Ortega 2005). Si bien fue abordada predominantemente bajo los términos de *acoso escolar* o *bullying* (Tamar, 2005; Paredes, Lega & Vernon, 2008; Ortega, Medina y Vega 2011; Caballero Pérez, M; Anáhuac Mayab2013; Veccia, Calzada, Gonzalo, Grisolia, 2008); la investigación fue virando desde una perspectiva individual, centrada en factores psicológicos, hacia un enfoque que incluye aspectos socioculturales (Colombo, 2011). Cabe destacar que desde la línea psicoeducativa fue menos explorado un concepto de importancia ligado a la investigación sobre violencia en escuelas: El de *clima escolar*. Si bien algunos de los trabajos realizados con el cuestionario de Ortega, Mora-Merchán y Mora (1995) introducen cuestiones sobre bienestar/malestar en las aulas y el grueso de los trabajos refiere a que el maltrato, el acoso y el abuso entre los escolares es un factor decisivo para la comprensión del clima, no han sido estudios concretos sobre clima escolar (Blaya 2010). Estos fueron propios de la línea socioeducativa.

### **La línea socioeducativa:**

Sus principales conclusiones se centraron en la incidencia de factores de tipo social en la generación de los problemas de violencia en las escuelas. Sin embargo, la identificación y denominación de dichos factores ha sido disímil. Entre ellos, se mencionan fenómenos tales como la pobreza, las características de la juventud, los fenómenos migratorios, el dispositivo escolar como reproductor socio-cultural, las incivildades, las micro-violencias y el clima escolar (Debarbieux 1996 y 2003a, Debarbieux y Montoya, 1998, Ortega, 2002, Blaya, et.al. 2006). Además existen análisis referidos a la influencia de la mundialización de la economía en la educación; la dinámica Norte-Sur y el enfrentamiento de las comunidades educativas (Debarbieux, 2003b). Algunos trabajos, si bien comparten objetos con la línea psicoeducativa, como la victimización y el maltrato, éstos son considerados como dimensiones a estudiar en el marco de problemas sociales más amplios y de violencia en general (Fernández-Domínguez y Palomero-Pescador, 2001).

Según Debarbieux y Montoya, (1998) es a partir de los años ochenta que se comenzó a percibir a la violencia escolar como un elemento importado por las poblaciones pobres y marginadas y se puso el acento en las variables externas a la escuela. Entre ellas se señalan principalmente a la violencia derivada de la organización social, los medios de comunicación y los modelos violentos que los estudiantes observan, viven y aprenden de su entorno (Ortega y Del Rey 2003; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001). La incapacidad del sistema social y en particular del sistema escolar para cubrir las necesidades educativas de los niños y jóvenes, abocaría a la manifestación de conductas violentas (Vega, 2001; Cerrón, 2000).

Dentro de esta perspectiva, se hallan trabajos argentinos referidos al impacto de la *violencia social* en la escuela, considerada ésta como un *prisma* y un actor relevante en el proceso de construcción de identidad (Krmptic, C; Farré M. 2008). Por ejemplo, un trabajo de Lavena (2002) *asume que las fluctuaciones en la frecuencia de los hechos de violencia intraescolar podrían deberse a las variaciones en las condiciones del entorno y a la porosidad de los límites entre estos dominios* (2002:4). Entre sus conclusiones, se resume que la presencia de las *conductas disarmónicas* podría deberse a *la pérdida de autoridad del docente y la falla de la escuela en su función de socialización* (2002:10).

Sin embargo, dentro de esta perspectiva existen trabajos como los de Devine (2002) y Ortega Salazar (2010), que concluyen que los estudiantes suelen señalar que el entorno escolar es más seguro que las lugares (barrios, colonias) donde habitan.

Por su parte, una serie extensa de trabajos inscriptos en esta perspectiva, abordaron el problema de la violencia en las escuelas en relación al concepto de *clima escolar* (Bliss, 1993; Blaya, 2001; 2002; Ortega, 1998; Del Rey, Ortega, 2007). El mismo refiere a *la calidad general del centro que emerge de las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por los miembros de la comunidad educativa* (Blaya, et. al. 2006: 295). Cabe destacar que las investigaciones sobre clima escolar llevan más de cien años de existencia, pero sufrieron una aceleración en el último tiempo a causa de la investigación en *violencia escolar* (Debarbieux 2012). Éstas pusieron de manifiesto que la calidad del clima incide de forma directa en los fenómenos de violencia que se viven en las escuelas. A su vez, las líneas más nuevas de trabajo esgrimieron redefiniciones sobre el concepto

concluyendo que el mismo *es un ámbito de trabajo interdisciplinar* (Blaya, 2001; 2002; Debarbieux 2012; Fernández Díaz 1994).

También existen trabajos latinoamericanos (Muñoz, Lucero, Cornejo, Muñoz, P. y Araya, 2014; Arón y Milicic 1999; Ávalos, B. 2003; Fernández Díaz 1994) que destacan retroalimentaciones entre los hechos de violencia y el *clima escolar*. Entre ellos, se advierte que las escuelas sin currículum inclusivo presentan estereotipos y discriminación por parte de estudiantes y docentes; mientras que un buen clima escolar redundaría en una mejora en el desarrollo personal de los alumnos, logrando prevenir las situaciones de violencia.

En la actualidad, además de los estudios del clima escolar, las líneas de investigación socioeducativa europeas más activas se refieren a lo que Debarbieux (2003a) denomina *micro-violencias*; descubriendo la incidencia de conflictos de baja intensidad que emergen producto de la interacción entre los diferentes grupos y que son *inciviles* porque operan trasgrediendo ciertos códigos de la vida social.

En Latinoamérica, los trabajos ligados a las *incivildades*, remarcan su vinculación con aspectos sociales, contextuales y culturales de los agentes escolares, y suelen concluir que la violencia en la escuela es la manifestación de factores de tipo social (Ortega Salazar, S; 2010; Fernández, 2003; Muñoz Abundez 2008 y 2010; Prieto 2005; Muñoz Quezada, Saavedra, Villalta, 2007; Furlan, 2003; García y Madriaza, 2005a).

En Argentina, gran parte de los trabajos que retoman la temática de las *incivildades* (Kornblit, 2008; Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2006, 2009, 2010; Mutchinick, 2009, Kaplan 2006, 2009), refuerzan la idea de que las mismas son las que inciden en el clima de violencia que se vive en las escuelas, con predominio de manifestaciones de *micro-violencias*, que contrastan con los hechos de extrema gravedad que suelen difundir los medios de comunicación masiva. Se destacan así, “*no sólo actos penalizables, sino también un conjunto de victimizaciones más tenues tales como humillaciones, discriminaciones, faltas de respeto, formas de avergonzar, entre otras*” (Kaplan, 2009: 25). También señalan que existe una *imbricada relación entre las formas de cohesión de nuestras sociedades y los comportamientos sociales*, razón por la que la escalada de los actos de violencia hace patente la descomposición interna de la cohesión

social, contra la cual las instituciones sociales suelen mostrarse impotentes (Kaplan y Krottsch, 2009).

Por su parte, estudios de García y Madriaza en Chile (2005) proponen que la violencia se halla ligada a la articulación de formaciones socioculturales en el contexto juvenil, que crean y recrean códigos y legalidades subterráneas de difícil traducción en el registro adulto. En sus conclusiones, se destaca que la violencia es producto de la *búsqueda de reconocimiento y jerarquización* social al interior de los grupos. En el mismo sentido, también el estudio realizado por Barragán y colaboradores (2010, citado en Orozco, et. Al 2012) sobre *intimidación entre iguales* en secundarias en México, concluye que la necesidad de tener una *filiación grupal* dispone a los estudiantes a ejercer actos intimidatorios y a guardar silencio sobre ellos.

Al respecto, otra línea de trabajo que visualiza la conflictividad en el aula es desde la pérdida de la autoridad docente, encuentra factores explicativos en las *transformaciones en las relaciones intergeneracionales* y los problemas que ello genera en la convivencia y la violencia escolar (Gallo, 2009). Gabriel Noel (2009) en un artículo producido en el marco del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, señala que los niveles de conflictividad y violencia que experimentan las escuelas pueden responder a los desfases que genera un proceso de transición en “*donde las viejas formas de regulación entre generaciones empiezan a ser impugnadas y puestas en cuestión, y las nuevas formas no parecen alcanzar aún la eficacia necesaria para ejercer esas regulaciones*” (Noel 2009:43).

Por su parte, la pérdida de referentes de legalidad y autoridad fue mencionada entre los trabajos de Duschatzky y Corea, quienes concluyen que “*la violencia es una búsqueda brutal y desorientada del otro, (dado) el agotamiento de lenguajes que permiten construcciones intersubjetivas con referentes de autoridad, basadas en relación de igualdad ante la ley, producto de un desplazamiento de la promesa del Estado por la promesa del mercado*” (2002:25).

Las investigaciones inscriptas en esta perspectiva advierten que la institución escolar no ha quedado al margen de los procesos de fragmentación, exclusión y desigualdad social sufridos en las últimas décadas (Dubet y Martucelli 1998; Kessler 2002). Sin embargo, las formas en como visualizan la actuación de la escuela ante dichos procesos ha sido disímil.

### **La línea criminológica:**

Por razones de pertinencia con el presente trabajo nos detendremos muy brevemente en ella. Sus estudios, desarrollados fundamentalmente por la investigación anglófona, tienden a realizar análisis descriptivos interesados en la escuela como factor etiológico de la criminalidad juvenil (Blaya, et al 2006; Ortega 2002), identificando factores de riesgo en conductas antisociales con propósitos preventivos (Graham, 1979, Brodsky y O'Neal Smitherman, 1983). En EE.UU esta línea se inició en los años cincuenta con estudios asociados a agencias gubernamentales que vincularon el fenómeno de la violencia con indicadores de delitos, tal como señalan Devine (2002) y Levinson (1998). Pero es en los años noventa, a partir de las demandas sobre la seguridad, que se puso el acento en el influjo de los centros escolares sobre la inseguridad y la violencia interna (Blaya, et. al; 2006). En el caso europeo, también se llevaron a cabo relevamientos a cargo de organismos públicos. Un ejemplo es la encuesta SIVIS (Sistema de Información y Vigilancia sobre la Seguridad Escolar) realizada anualmente por el Ministerio de Educación de Francia (Documento de trabajo del Ministerio de Educación de Francia 2009:4).

La conducta agresiva y violenta de los adolescentes ha sido ilustrada por autores como Barrón y Carbonetti (2007), quienes afirman que la misma es consecuencia de la falta de reglas y límites, de las bajas expectativas sobre el desempeño escolar, de la pasividad de las autoridades y/o de la desigualdad escolar y social. Las tendencias actuales suelen basarse en las denominadas *Teorías del Desarrollo Social*, que identifican los factores de riesgo y factores protectores (Vásquez, 2003) y en el *Modelo de Trayectorias Múltiples* propuesto por Kelley, Loeber, Keenan y DeLamatre (1997; Citado en Vásquez, 2003); que sostiene que el desarrollo del comportamiento conflictivo *sigue un orden progresivo*. Criminólogos del área (Renau 2005) han manifestado que en los ambientes educativos se presentan situaciones de indisciplina extrema, que pueden ser consideradas como conductas pre-delictivas (Rechea, Bárberet, Montañés, Arrollo 1995). Si bien existen enfoques en criminología crítica, sus modelos explicativos fueron fuertemente cuestionados por haber homologado los problemas de violencia en las escuelas a las tipificaciones del código penal; asociando mecánicamente la noción de *violencia juvenil* con *violencia escolar* (Debarbieux, 1999; Blaya, 2001).

## **b) Violencia DE la escuela**

En Francia, si bien las investigaciones se focalizaron históricamente en la indisciplina del alumnado (Testánière, 1968); muy pronto surgió una línea centrada en la *violencia institucional*. Ésta puso de relieve que es el propio sistema escolar, reproductor de desigualdades sociales, el responsable en gran medida de la violencia que se vive en las escuelas (Bourdieu y Passeron, 1970; Baudelot y Establet, 1976). Aparecen así, nociones ligadas al concepto de *violencia simbólica*, tales como el *racismo de la inteligencia*, y la producción de *taxonomías escolares* (Bourdieu 1990), que advierten que los sistemas de clasificación escolar, reorganizan los esquemas de percepción y apreciación, estructurando la práctica escolar cotidiana (Bourdieu y Saint-Martín 1998).

Esta línea retoma los aportes de *Vigilar y Castigar* de Foucault (2002) y describe un conjunto de prácticas como micropenalidades, humillaciones y exposiciones en las prácticas que la escuela, como institución disciplinaria moderna, ejerce sobre el alumnado a través de uno de los elementos constitutivos del poder disciplinario: *la sanción normalizadora*.

Una serie de trabajos que retoman los conceptos foucaultianos de *poder, disciplina y micropolítica* (Ball 1989, Bardisa-Ruiz 1997), 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 responde 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 1998:19). Esta línea incluye el estudio de las prácticas de humillación que los docentes ejercen sobre los alumnos, centro del análisis del trabajo de Merle (2005) y Dubet (2005a); quienes sostienen que estas prácticas son un fenómeno extendido, vinculado al ejercicio del poder.

En Latinoamérica, existen diversas investigaciones que vinculan los problemas de violencia a la noción de *disciplina*, indagando la constitución del *orden disciplinario* en la escuela (Furlán, Saucedo-Ramos, Lara-García 2004). A diferencia del supuesto que vincula la hostilidad gestada al interior de las 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).

Entre los trabajos destacados están los de Gómez Nashiki en México (1996; 2005) que desde una perspectiva etnográfica, definen que la escuela y su cultura institucional promueven relaciones discriminatorias y productoras de violencia. Ello reside en la regulación del poder del espacio áulico y en las estructuras y reglas de la institución; destacando una constante: las normas tendientes a mantener el orden y la disciplina, la concentración del poder y la autoridad, descansan en la figura del maestro. Los desafíos a su autoridad (por medio de la broma o *el relajo*) son sólo momentáneos, y el docente reasume el control en forma instantánea. Resalta así una continua contradicción entre una demanda de orden y una oferta de violencia por parte de la escuela. También cabe mencionar algunos de los estudios de Batallán (2003, 2004) que resaltan el rol de los mandatos institucionales que, impuestos a al rol docente, se implican en la producción de los problemas de violencia.

Narodowski (1993) planteó dar cuenta de los discursos y prácticas punitivas de los dispositivos disciplinarios de escuelas secundarias. Las principales conclusiones dan cuenta de la dimensión productiva del sistema de amonestaciones; aun sin evidencias de que el mismo elimine la indisciplina. Entre los principales motivos de sanción se destacan las faltas de respeto, con mayor número de amonestaciones cuando el destinatario de la falta ocupa un rol de mayor jerarquía. Las sanciones relativas al aprendizaje o al estudio son significativamente bajas. Conclusiones similares se desprenden del trabajo de Sús (2005), que se ocupa del problema de la *transformación de los modelos disciplinarios a 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*. Asimismo, se evidencia la existencia de figuras, como los directores, que estarían por sobre las pautas de convivencia, aplicándolas en función de su propio criterio.

Respecto del *orden disciplinario*, se destacan los también los trabajos de Puigross (1990) sobre la historia de la disciplina escolar y los estudios de Tiramonti (1999) sobre las experiencias de Consejos de Escuelas en el Gran Buenos Aires, quienes advierten que las formas disciplinarias rígidas, aún vigentes, no aportan soluciones fructíferas a los problemas de violencia. Además, Tiramonti sostiene que “*la pérdida del referente universal de las*

*escuelas han transformado a estas últimas en un espacio donde se confrontan diferentes concepciones del orden” (2004:31), dando lugar a diversos conflictos. También, una investigación sobre el mismo problema (reglamentos de convivencia de las escuelas públicas) a cargo de Dussel, concluye que una de las principales dificultades en la resolución de la conflictividad, reside en el hecho de que operó un desplazamiento del discurso político-jurídico a un discurso psicológico-individual que tiene que ver con corrimientos de época, hacia la individualización y la hiperresponsabilización del individuo (2006:34).*

Los trabajos mencionados, han puesto el foco en el propio sistema escolar como productor y/o reproductor de las manifestaciones de violencia, aunque como se lee, los cuestionamientos a los regímenes disciplinarios escolares parten de diversas caracterizaciones.

### **c) Violencia HACIA la escuela**

Dubet (2005a) distingue este tipo de violencia escolar, que a su entender también emana de la propia escuela. Ésta se expresa por medio de conductas como la destrucción de material escolar, las agresiones contra los maestros por parte de alumnos y padres. En ese marco, señala que “aceptar” la *violencia anti-escolar* implica aceptar que la escuela jerarquiza, selecciona y ordena a los alumnos. En ese sentido, la humillación y el desprecio hacia los alumnos desjerarquizados es una de las razones que más fuertemente se encuentra detrás de esta forma de violencia.

Dubet (1998, 2005b) identifica tres tipos de reacciones como formas de *violencia anti-escolar*: la primera reacción es de *retiro*: el alumno sale de la escuela evitando el juicio escolar. La segunda reacción consiste en una suerte de boicot por parte de los alumnos que no se involucran en las tareas escolares. La tercera es la que podría considerarse *violencia anti-escolar* propiamente dicha, ya que es una respuesta frontal y agresiva tanto hacia los maestros como hacia los directivos. Según señala el autor, este tipo de violencia es uno de las más fuertes, porque no reposa sobre ninguna crítica a la escuela, sino que permanece cerrado en sus propios juicios.

A diferencia, uno de los trabajos pioneros, *Aprendiendo a Trabajar* de Willis (1988), descubre como los estudiantes hijos de obreros originan prácticas contestarais a la cultura escolar dominante. Estas formas no implican necesariamente la construcción de una

contracultura, ya que muchas veces mantienen intactas las estructuras de poder. Pero al igual que Dubet (2005a), examina las formas de imposición arbitraria de la violencia simbólica a través de la cultura escolar. Los trabajos de Willis y Dubet, permiten advertir que entre las violencias DE y HACIA la escuela, existen relaciones y retroalimentaciones.

Debarbieux menciona los trabajos del sociólogo Testanière (Debarbieux 1999) que descubre diversos tipos de desorden escolar. Según (Debarbieux 1999) esta forma de violencia consiste en robos perpetuados a las instituciones escolares o al personal de la misma, las roturas de edificio, la destrucción de documentos y material didáctico. Si bien señala que se trata de una forma de resistencia juvenil a las normas dominantes, su carácter más que contestatario es *depredador*, y su principal sentido es la *destrucción del otro*.

Otras investigaciones se centran en los comportamientos de los estudiantes que implican prácticas de contestación, rebeldía o disputa contra la cultura de la institución o sus autoridades. En ese caso, se visualiza una interpretación distinta del accionar estudiantil. El estudio de corte etnográfico de Levinson (1998) en EE.UU, contempla una conceptualización amplia de la violencia que abarca desde prácticas de transgresión a formas de discriminación dentro del espacio escolar, razón por la que opta utilizar el término *incumplimiento* (Levinson 1998) como práctica deliberada de oposición a la cultura escolar. El trabajo de Eckert (1989; citado en Levinson 1998) estudió las dinámicas en función de *clase social* en una escuela de Detroit. Los denominados *jocks* (adolescentes de las clases medias) se incluían naturalmente en las actividades escolares; mientras que los *burnouts* (de las clases obreras) cuestionaban la autoridad de los docentes y ocupaban los espacios marginales de la escuela. Dicho acción, fue vinculada a sus redes sociales fuera del colegio, las que no poseían estructuras competitivas (Levinson, 1998). Por su parte, los estudios de Baudelot y Establet (1976) en Francia, entienden a las resistencias de los alumnos obreros como un componente dentro de la lucha social y de clases. En este caso, las acciones se visualizaron como forma de resistencia, y aunque sus formas son espontáneas, su acción es eminentemente política.

Entre los trabajos latinoamericanos destacamos el de Palacios Abreu (2001) que analiza el fenómeno del *porrismo* en México. Se trata de prácticas violentas por parte de jóvenes, cuyo origen data de los años setenta, cuando se constituyeron grupos de choque

contra los estudiantes altamente organizados y politizados. En la actualidad el fenómeno fue mutando y su accionar obstaculiza la vida estudiantil mediante actos de vandalismo, asalto, extorsión y golpizas a cambio de beneficios económicos. El autor señala que aparece como una forma de cultura local coexistente con la cultura escolar donde se construyen formas de identidad específicas. En tanto microcultura en algunos sectores urbanos populares, la misma juega un rol en la socialización de los jóvenes excluidos.

En Argentina estudios a cargo de organismos públicos relevaron formas de violencia que se vinculan con esta dimensión. El estudio elaborado por la *Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires* y coordinado por Débora Kantor (2000) se centra en las experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina bajo la metodología de estudio de casos, en cinco escuelas del nivel medio de la Ciudad. Si bien no refiere directamente al concepto de violencia, los problemas centrales mencionados en el informe pueden ser encuadrados dentro de esta categoría. Una de ellas hace referencia a la *disrupción en el aula*, que refiere a un conjunto de acciones tales como golpear los bancos, arrojar objetos, emitir ruidos mientras el profesor explica, retirarse del aula sin autorización, etc. Estas escenas remiten la imposibilidad de sostener la dinámica de una situación de enseñanza. Otro problema señalado es el de los *daños materiales sobre la infraestructura y el mobiliario de la institución* como las escrituras de bancos y paredes o bien actos de depredación que producen la inutilidad de los bienes dañados. Al respecto, la autora distingue *que los grafiti transforman la escuela en un ámbito que a muchos alumnos puede resultarles más a su medida y a su gusto (...)* El otro tipo de daños, en cambio, remite *más a una agresión lisa y llana, a un franco ataque a la institución* (Kantor 2000: 45).

Las categorías propuestas por Charlot (2002) fueron de utilidad para describir posicionamientos diferentes sobre el vínculo violencia-escuela y evaluar sus formas de aparición en las investigaciones sobre el problema. Como se señaló más arriba, las mismas coexisten y se interrelacionan en las instituciones educativas, dando cuenta de una diversidad de conflictos, intensidades, actores e institucionalidades implicadas.

### **I.3 – Las investigaciones sobre las perspectivas de los agentes educativos**

A continuación se presentan estudios que eligieron como unidad de análisis a las percepciones, representaciones, prácticas y/o procedimientos de los agentes educativos en contexto de práctica profesional ante las violencias en las escuelas; unidades que podemos enfocar aquí bajo la denominación amplia de *perspectivas*, en tanto nos informan específicamente sobre puntos de vista y posicionamientos de los agentes que integraron las muestras de dichas investigaciones. Los trabajos que aquí se citan, son los que aportan aspectos de mayor relevancia en función de los objetivos de la presente tesis, en tanto permiten focalizar elementos que hacen a la participación de los docentes, directivos y otros agentes educativos ante los problemas señalados.

Cabe mencionar, que a diferencia de las investigaciones que se centraron en la *violencia en, de y hacia la escuela* como objeto/problema de estudio, las investigaciones de este apartado son menos numerosas. Si bien se trata de un conjunto amplio de trabajos, la indagación por cómo los docentes enfocan, entienden, representan, actúan y/o intervienen ante los problemas de violencia en su contexto de práctica, se encuentra comparativamente menos desarrollada. No obstante, el relevamiento realizado en la construcción de este apartado nos permite identificar **dos tendencias** principales en los enfoques y en las conclusiones elaboradas por los distintos trabajos. Ambas tendencias son distinguidas únicamente a los fines de ordenar el presente material.

#### **Primera tendencia:**

Existe una diversidad de estudios cuyas conclusiones identifican *la reproducción de prácticas violentas* por parte de docentes, directivos y otros agentes que trabajan en instituciones escolares, y/o una inclinación a *la derivación de problemas y falta de respuestas* ante los mismos. Tales estudios, aunque con distintos marcos teóricos y metodologías, suelen advertir una tendencia compartida por los agentes educativos, que consiste en situar, explícita o implícitamente, causas y orígenes de las violencias en el contexto externo y/o previo al escolar.

Desde el año 2004 el equipo dirigido por Carina Kaplan se propuso indagar *las significaciones* que el *sentido común* le atribuye a la violencia en los diferentes contextos discursivos. A su entender, el sentido común porta una carga valorativa emocional por el

hecho de formar parte del *espacio relacional* donde emerge. Tales trabajos plantean la dimensión *simbólica-subjetiva* de las problemáticas de violencia y consideran que en el interior del 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 (Castorina y Kaplan 2006). Por ello, buscan problematizar el vínculo frecuente entre delito y juventud, en la medida que se trata de un etiquetamiento utilizado para criminalizar a los sectores subalternos. Identifican a dicho ese ejercicio como una *doxa criminalizante*, que tiene una de sus expresiones más brutales en *el par taxonómico violento-pobre* (Kaplan 2011).

En ese marco, algunos de los trabajos de Carina Kaplan (1997, 2008a, 2009) 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*, que se corresponden de manera cuasi homóloga. Así los sistemas de clasificación y ordenamiento social (implicados en lo que se considera legítimo e ilegítimo, vulgar y distinguido, bueno y malo), al ser reproducidos en los discursos escolares, son interiorizadas por los alumnos, quienes deben asumir la responsabilidad individual de sus actos. Es mediante la reproducción de las *taxonomías escolares*, como cada joven va interiorizando sus límites y también sus posibilidades, cuando las expectativas depositadas en ellos son en primera instancia el producto de una lucha simbólica (Kaplan 2008b). Estas clasificaciones atraviesan las formas de organización de las instituciones escolares, participando de la reproducción de las desigualdades, y se implican en las formas de distribución de los alumnos (según valoraciones sobre su inteligencia o su comportamiento) en diferentes secciones, turnos y escuelas, desigualmente diferenciadas (Castorina y Kaplan 2009).

En ese marco, una investigación inscripta en el proyecto UBACyT *Desigualdad, violencias y escuela: dimensiones de la socialización y la subjetivación* (2008-2011), dirigido por la Dra. Kaplan, titulado “*En llanta. Construcciones Docentes sobre los estudiantes violentos de escuela media y su vestimenta*” (Richter, 2010), propone un acercamiento a lo que edifican los docentes sobre los estudiantes en clave de vincularlo con sus representaciones sobre la violencia dentro de algunas escuelas medias del Gran Bs. As. El estudio concluye que los docentes suelen *edificar la alteridad de los estudiantes teniendo*

*en cuenta principalmente variables de origen socio-económico, de la institución de pertenencia y de la vestimenta de los alumnos.* Ésta última al ser la más inmediata, parece operar como *precondición al etiquetado* practicado por el cuerpo docente. Finalmente, el estudio señala que si bien es apresurado afirmar que la representación que vincula la indumentaria con la violencia oriente indistintamente el quehacer docente a diario, sí existe un fuerte sesgo en ese sentido.

Dentro del mismo proyecto, el trabajo de Di Leo (2009, 2011) como parte de su tesis doctoral, indaga categorías emergentes de los discursos y prácticas de docentes y directivos en dos escuelas medias públicas de la CABA entre 2005 y 2007, a través de observaciones, entrevistas y grupos focales. El artículo se organiza en torno a dos categorías: a) violencias escolares y b) crisis de la institución y la autoridad escolar. Sobre la primera, concluye que según los sentidos desplegados por los docentes, los episodios de violencia protagonizados por alumnos se *originan en la falta de maduración, la pobreza de códigos y/o de reflexividad propia de los adolescentes* y son consecuencia de *la crisis/abandono familiar y/o la vulnerabilidad social en que viven*, a la par que consideran que la vulnerabilidad social y/o familiar de los adolescentes *aumenta su riesgo de ser víctimas de violencias y/o exclusión social*. Luego, el estudio señala que los docentes y directivos mencionan su deber de recuperar su *capacidad para sancionar y fijar límites*. Finalmente, sintetiza las principales características de los dos tipos de clima escolar de ambas instituciones, nombrados como: *desubjetivante e integracionista-normativo*; describiendo así el tipo de prácticas disciplinarias y educativas predominantes en los contextos explorados.

En sentido semejante, los estudios de Furlán, Saucedo Ramos y García (2004) señalan cómo los *discursos, prácticas y posicionamientos* de docentes en una escuela secundaria *van configurando la identidad de los “alumnos-problema”*. En ese marco, el trabajo llevado a cabo por Saucedo Ramos (2005) aborda desde una perspectiva cualitativa etnográfica este tipo de prácticas de clasificación y exclusión que dirige el personal de un establecimiento de nivel medio hacia los alumnos del turno vespertino. La hipótesis central es que *los discursos y prácticas del personal de la escuela están insertos en una escala de jerarquía de poder desde la cual los alumnos son seleccionados, ubicados y descalificados*. Los estudiantes por su parte entran en el juego para la co-construcción del posicionamiento de su identidad y tanto resisten como aceptan dicha ubicación.

Otros estudios señalan que la derivación y expulsión de *niños-problema* se vinculan al hecho de que violencia suele ser vista *como algo que está en los otros* (Arias, Martínez, Parafita, Sarthou, 2012), retroalimentando un *ciclo de exclusión escolar*, reproducido en las prácticas discursivas de distintos agentes tales como profesores, directivos, asistentes de la educación y auxiliares (López, Carrasco, Morales, Ayala, López y Karmy 2011). Esto queda documentado en trabajos como el de Nail Kosher, Gajardo Aguayo y Muñoz Reyes (2012) y en estudios que señalan tal concepción como obturadora de cambios (López, Ascorra; 2012).

También Batallán, G: (2003, 2004) analiza *la conflictividad* en el marco de relaciones de poder. Sus estudios acerca de *las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia*, a partir de un taller de investigación con maestros, señala *lógicas contrapuestas en la identidad del trabajo docente*: mientras una *lógica burocrática* obliga estatutariamente a los docentes a *responder a mandatos y normas de la política educativa*; una *lógica pedagógica* específica de su tarea les indica un *accionar autónomo, de apertura y creatividad*. Así, el mantenimiento del orden tiñe el vínculo pedagógico y se traduce en la preocupación por contrarrestar, contener o sancionar los problemas disciplinarios, lo que tradicionalmente se considera un paso previo a la enseñanza (Batallán 2003). La autora concluye que, desde la perspectiva del *poder como imposición* (violencia y coerción), los docentes resultan en última instancia responsables de ejecutar *infinitesimales dispositivos de dominación*, tales como distribuir premios y castigos, dictaminar los resultados de exámenes, etc. Sin embargo, desde la perspectiva de los docentes, la coerción que ejercen les es asignada por los directivos inmediatos, quienes invisten el máximo poder que entrega *“el sistema”*; y se autoperciben como el eslabón más débil de la cadena, *víctimas y victimarios impotentes*. En el imaginario escolar, *“el sistema”* ocupa un lugar omnisciente e incontestable, al que los directivos apelan frente a las presiones como justificación funcional de la *“obediencia debida”*. La autora señala esto como impedimento para la construcción de un orden alternativo que organice la vida escolar.

Otra serie de trabajos realizados en México indagan representaciones sociales y su vinculación con las prácticas de agentes educativos. El artículo *“Los maestros frente a la violencia de los alumnos”* (Chagas Dorrey, 2005), presenta resultados de un estudio sobre la violencia entre pares en una escuela primaria. A través de entrevistas y observaciones, se abordaron *las representaciones sociales de los profesores sobre la violencia que ejercen los*

*niños*; señalando la contradicción entre éstas y las prácticas efectivas. Mientras insiste la idea de una *resolución constructiva* de conflictos, los modos prácticos que despliegan los docentes suelen ser *disruptivos*; y a veces disarmónicas con los sistemas de creencias de los mismos, quienes justifican su transgresión en determinadas finalidades. También, el trabajo repara en la tendencia en ubicar los problemas en el contexto familiar y comunitario, mientras que la escuela aparece *idealizada* o como simple *punto de encuentro*. Concluye que la *falta de coherencia* causa confusión entre los estudiantes y afecta el tipo de interacciones que tienen con sus compañeros.

También en México, trabajos realizados en el marco del proyecto CONACYT “*Percepción social de los actores educativos sobre la violencia escolar en cuatro comunidades de Educación Básica en nuestro país*”, buscaron dar cuenta de cómo *las significaciones y sentidos* de los agentes, se encuentran atravesados por representaciones sociales de la comunidad en la que está situada la escuela (Sánchez y colaboradores, 2012). A partir de modelos de *cartografía social*, analizaron procesos de fosilización y rituales dentro del contexto escolar, descubriendo que la mayoría de los participantes considera a los problemas de violencia *como algo normal*. Los directivos, por su parte, indican qué *dónde realmente se presentan los problemas* es en el área de Orientación Educativa, poniendo acento en *los actos de bullying, las intimidaciones esporádicas, los pleitos de los alumnos, y/o la agresión en las redes sociales*. En ese marco, los espacios de control generados en el afán de evitar las situaciones de violencia, se van convirtiendo en *grilletes simbólicos*, potenciales productores de violencia explícita. Finalmente señala que muchos de los padecimientos dentro de las escuelas, se deben a la falta de comprensión sobre lo que en ellas sucede.

El trabajo realizado en Bogotá por García Sánchez y Ortiz Molina (2012) en el libro “*Los maestros ante la violencia escolar*” es un material muy extenso. Resumidamente, el estudio concluye que *en las representaciones de los docentes*, las causas de la violencia se suelen situar en condiciones externas a su accionar, existiendo *pasividad frente a la misma, escasez de recursos pedagógicos y dependencia en alto grado de las orientaciones de sus directivos, con pocas soluciones negociadas entre los actores*. Señala que la escuela suele negar y perpetuar el conflicto, con dificultades para involucrar a la familia de forma activa, sin proyectos que las impliquen. Mientras tanto *a los docentes se le exige un activismo que*

*supera sus posibilidades*. En consecuencia, el maestro con su actuar suele generar un modelo negativo para los estudiantes. Finalmente el libro propone una mirada centrada en el *clima institucional*, para una mejor gestión de las relaciones interpersonales.

Por otro lado, una serie de estudios sobre *violencia e indisciplina*, vinculan su incidencia con la dificultad de las autoridades de la escuela en resolver los diversos conflictos. En ello, distinguen la noción de *conflicto* de la noción de *violencia*, en la medida en que el primero es inherentes a toda comunidad educativa (Ávalos 2003; Fernández, 2003). También Muñoz Quezada (et. al. 2007), señala que las situaciones de violencia están vinculadas con el uso de estrategias inadecuadas en la *resolución de conflictos* en las escuelas por parte de maestros y directivos, concluyendo que son casi ausentes las estrategias para prevenir e intervenir en las situaciones de agresión. Al respecto, se destaca que existen diversos trabajos (González-Cuevas y Guerrero-Dávila, 2003; Corona-Gómez 2002) que retoman el problema *del uso discrecional de la disciplina*, remarcando una paradoja entre el discurso homogéneo de los directivos en cuanto al problema de la indisciplina y la falta de regularidad en las decisiones tomadas; advirtiendo que no existe ningún patrón común al momento de impartir sanciones. Intervienen en ello elementos situacionales que van desde el ánimo del denunciante, hasta la historia de la relación entre los implicados.

En argentina, un trabajo de Míguez (2009) que resume sus investigaciones realizadas, señalando la *falta de mecanismos consensuados de intervención de la escuela ante las violencias*. A partir de diversos estudios de caso, indica que las medidas tradicionales de intervención—hoy en crisis— de los directivos son: 1) *Citar a los padres* para que intervengan en el conflicto; lo que choca con los altos niveles de desintegración familiar, la dificultad de que concurren a la escuela y con que no siempre toman una dirección beneficiosa. 2) *Suspender al alumno*, lo que suele llevar a la deserción, en tanto produce la *pérdida del hábito* de la asistencia a la escuela. 3) *Una amonestación de la autoridad máxima*, que pierde eficacia si se vuelve cotidiana (y este tipo de conflictos lo son). 4) *Expulsar a los alumnos de la escuela*, una forma abierta de impulsar la deserción. Por su parte, los maestros, superados por los conflictos, acuden al Equipo Directivo y el Equipo de Orientación Escolar (EOE), que tampoco disponen de mecanismos claros de resolución. Los EOE sufren una *crisis del modelo tradicional de intervención*: La cantidad

de casos los desborda y su tradicional forma de proceder - caso por caso, visita a las casas, urgencias, etc.- se vuelve inefectiva. Los alumnos entran en conflicto con la institucionalidad y permanecen dentro de ella sin que existan formas preestablecidas de tratamiento del conflicto, lo que lo magnifica. Ello promueve imputaciones recíprocas sobre roles incumplidos por parte de todos los actores institucionales, agravando la conflictividad existente (Míguez 2009).

Por su parte, el Informe del Defensor del Pueblo (2006) de España, además de consignar las formas de violencia más comunes; recoge resultados de encuestas a directivos, profesores y estudiantes, que indagaron las percepciones respecto del fenómeno de la violencia en las escuelas. En el apartado titulado *Resultados Relativos a las Respuestas del Profesorado* (2006:203) se señala que éste, más preocupado por los problemas de aprendizaje que por el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos, achacan a factores individuales o socio-familiares los problemas de violencia *entre pares*, y frecuentemente *los abordan inadecuadamente: o permanecen inmóviles* o responden con pautas de agresión similares. El apartado titulado *Cuando el Profesorado es Parte del Conflicto* (2006:216) señala la existencia de profesores que *no mantienen suficientemente abiertos los canales de comunicación con los estudiantes y sus familias; se resisten a los cambios imprescindibles; desconfían de las tutorías e ignoran al Departamento de Orientación; no valoran la ayuda de los expertos y poseen resistencias a la formación permanente.*

Señalamientos similares se destacan en un trabajo sobre percepción de los docentes sobre la *Violencia entre Pares* (Veccia, Calzada, Grisolia 2008); que concluye que existe *una tendencia a la naturalización* de la misma y una *dificultad de los docentes para implicarse en el problema*, puesto que *prima la percepción de la escuela como depositaria de los aspectos negativos de la sociedad*. Se destaca *la conversación* como recurso de los docentes, aunque el estudio señala que *prima la pasividad en su rol*. A su vez, otras investigaciones latinoamericanas señalan características semejantes en las prácticas de los docentes, junto a una tendencia a la externalización de responsabilidades y derivación de problemas. Por ejemplo, un estudio sobre *escuela y violencia* (Otero, M, 2000) señala que, los agentes escolares reconocen que suelen *derivar más a gabinetes de orientación los*

*problemas de conducta y aprendizaje, y a juzgados de paz y centros de salud, los vinculados a la violencia, maltrato y abuso.*

También un estudio cualitativo titulado *Violencia escolar: la mirada de los docentes*, (Saavedra, Marco Villalta, Muñoz 2007), describe *verbalizaciones* de profesores de un Liceo Municipal en Chile, obtenidas a través de un Focus Group. Señala que los profesores definen la *violencia escolar como un fenómeno ligado a patrones culturales* y en ningún caso intrínseco a los individuos. A la vez, perciben que su magnitud no llega a límites extremos. Los tipos de violencia identificados por los docentes coinciden con la mayor parte de bibliografía especializada: indisciplina, incivilidad, maltrato, etc. El análisis distingue dos grupos al interior de su muestra: uno conformado por docentes que *perciben su rol frente a la violencia escolar como secundario, carentes de recursos para solucionarlos y dependientes de las instrucciones de la autoridad*, y que sitúan las causas del problema producto de variables externas. El otro grupo, *minoritario*, posee *un rol activo y responsabilidad de cambiar la situación*, y ve a la educación como herramienta transformadora. Sin embargo, el estudio señala que ello acaba en una *declaración de intenciones*, que aumenta los niveles frustración. Del mismo modo *se percibe que la institución escolar está perdiendo fuerza como agente socializador*.

Párrafo aparte merecen un conjunto de investigaciones sobre las percepciones del profesorado respecto del *bullying* específicamente. En resumen, se señala que el profesorado posee *menos dificultades para identificar la violencia física o verbal, y mayores dificultades para detectar la exclusión social y el maltrato* (Boulton, 1997; Hazler, Miller, Carney y Green, 2001). Por otra parte, Lawrence y Green (2005) obtienen que el profesorado de primaria suele *sobrevaluar la culpabilidad del agresor*, lo que perjudica su actuación.

Por su parte, el presente relevamiento destaca el trabajo de Paulin y colaboradores (2005 y 2011), quienes indagan *Concepciones de los directivos de nivel medio acerca de la relación entre alumnos y orden normativo escolar*. Señalan que los directivos entrevistados apelan a diversas dimensiones para dar cuenta de la emergencia de situaciones de indisciplina o violencia en la escuela, pero estas *se presentan de manera aislada, relacionadas de modo lineal con situaciones particulares* o como factores *yuxtapuestos de una relación sumativa* (Paulin, et. al 2005). Los autores arman categorías a partir de las

variables a las que los entrevistados atribuyeron eficacia explicativa: *la historia personal-familiar; el contexto económico-social y cultural, el contexto institucional y la relación docente alumno*. Respecto de su abordaje, los autores reconstruyen un patrón de intervención: *Se supone la existencia de normas y el conocimiento de ellas por parte de los miembros de la escuela; se producen transgresiones de los alumnos, se ponen sanciones y luego se apela a la búsqueda de reflexiones*. Señalan que se trata de un conjunto de acciones aisladas y reactivas, sin una planificación estratégica orientada a mejorar condiciones de convivencia. Los autores concluyen que en las concepciones de los directivos, *se presenta una fragmentación del marco explicativo*, donde opera más un conocimiento práctico, disociado del conocimiento proposicional académico (Paulin et. al. 2011).

Finalmente, diversas investigaciones que indagan las variables ligadas al centro escolar (Araos y Correa; 2004, Abramovay, 2005; Abramovay y Rua 2003) mostraron que las instancias más comunes de violencia escolar se perpetúan debido al *punto ciego* de la escuela en su auto-observación; tanto desde el punto de vista de los profesores, las autoridades escolares y los alumnos. Por su parte, Ghiso (2012) define que sólo son visibles las escenas de violencia etiquetadas por los medios de comunicación; mientras las escuelas siguen aisladas, configurando institucionalidades centradas en demandas tecno-burocráticas, incapacitadas para leer críticamente diferentes situaciones de violencia y actuar frente a ellas.

### **Segunda tendencia:**

Otra serie de investigaciones, permiten advertir *nuevas perspectivas* sobre la participación de los agentes educativos, principalmente a través de la visualización positiva de los recursos que emplean para intervenir ante las situaciones y problemas de violencia, aunque sin eludir señalamientos críticos sobre los mismos.

El artículo titulado “*Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar*” a cargo de Beatriz Colombo (2011) presenta resultados de estudios exploratorios de base cualitativa en dos escuelas primarias de CABA en 2007. Sus objetivos fueron indagar las características institucionales y *las concepciones de los docentes* sobre la violencia escolar y las estrategias que desarrollan. A partir de observaciones, análisis documental y entrevistas a docentes y directivos, señala la

prevalencia significaciones con acento en: a) *los aspectos vinculares, la comunicación y los procesos de interacción* entre los actores de la escuela; b) *los aspectos normativos/legales*, en el ámbito familiar y escolar c) *el juego como argumento explicativo*, considerando el recreo como momento de expresividad y manifestación de la violencia; d) *Prevalencia de un sistema patriarcal y valores de género tradicionales*. Concluye que los agentes *encuentran recursos propios e institucionales desde su quehacer cotidiano para prevenir situaciones de violencia escolar, e implementan estrategias basadas en su sentido común y una conciencia crítica*. No obstante, sus prácticas no son homogéneas; por lo que formula las siguientes hipótesis para futuras indagaciones: a) Los/as docentes que postulan la equidad de género y estrategias de prevención basadas en el diálogo, propician espacios áulicos de participación, creatividad y convivencia escolar. b) Los/as docentes que tienen concepciones de violencia escolar basadas en la normatividad, generan espacios áulicos que dan lugar a situaciones de malestar cotidiano.

Un artículo titulado *Violencia social y escuela. Un relato empírico desde barrios críticos* (Krmpotic, Farré, 2008) presenta resultados de una investigación realizada entre 2005-2007 en dos escuelas en Provincia de Bs. As. A través del diseño de un cuestionario semiestructurado indagó *percepciones de los actores educativos* (alumnos, docentes, directivos y EOE) acerca de la violencia y el delito, y los procesos de etiquetamiento, invisibilización y ocultamiento. Entre los resultados de ambas escuelas se destaca que, en cuanto a las reacciones que los actores dicen tener ante las situaciones de violencia, la opción más elegida entre los alumnos fue *“el negar o no dar bolilla”*, seguida por *“buscar a un adulto”*. En relación a los docentes la opción más elegida fue *“hablarlo en clase”*, y *“el respeto”*, la mejor prevención de la violencia. Sobre cómo actúa la escuela, la mayoría de los alumnos dijo que ésta suele *“citar a los padres”* y *“suspender a los alumnos”*; mientras que los docentes indican que *“reúne a los involucrados en el problema y realiza llamados de atención”*. En el otro extremo, la acción menos realizada por los docentes, fue *“derivar al gabinete o a una escuela especial, sin tener muy claro los motivos”*, mientras que para los alumnos la situación menos vivida fue el *“recibir retos o por mostrar exageradamente los propios sentimientos”*. Estos datos sobre las respuestas docentes son de utilidad para comprender lo indagado hasta ahora sobre su accionar.

El trabajo de Paola Gallo (2008) recupera, a través de relatos con docentes, su pasaje por la escolarización primaria entre 1943 y 1983. A través de la reconstrucción de su pasado como alumnos, dan cuenta de una serie de prácticas cotidianas tales como *punterazos, gritos, tirones de pelo y orejas*. Sin embargo, el estudio señala que para los docentes, la violencia radica sobre todo en el *exceso de autoridad que niega la subjetividad del otro*. A su vez, ponen de relieve la diferencia entre *respeto y temor*: El primero implica reconocimiento recíproco, en tanto que el temor se relaciona con la sumisión y la violencia excesiva. En función de los relatos, la autora construye una tipología de las docentes: a) *Las bravas*. b) *Las rectas*. c) *Las buenas*. Las docentes *rectas* imparten castigos como *micropenalidades* que no entran en el registro de significado como violencia. Concluye así *que hay distinciones en la evaluación de la violencia mediadas por criterios de justicia en la voz de los docentes*.

Cabe mencionar una investigación titulada *El trabajo Participativo con docentes, una búsqueda de propuestas para enfrentar el maltrato entre iguales* (Valadez, I; Martín del Campo, S. 2008), que a partir del análisis de un proceso de intervención tendiente a mejorar los niveles de participación docente en el cotidiano escolar, concluyó que la *implicación docente* juega un papel crucial a la hora de detectar el maltrato y la violencia entre alumnos. El proceso permitió a los profesores reflexionar sobre las formas y estilos de la supervisión y de la comunicación, sus interacciones y sus responsabilidades individuales y colectivas en el manejo del problema.

El trabajo de Triantes y colaboradores (2001) "*Educación para la convivencia como prevención de la violencia interpersonal: Perspectiva de los profesores*", presenta dos programas de intervención psicoeducativa centrados en la noción de convivencia y datos de una muestra de veintinueve profesores participantes en la intervención, quienes respondieron a un cuestionario sobre percepción de conflictos de convivencia en la clase y a una entrevista sobre motivación profesional e ideas sobre la conducta agresiva. Señala que estos profesores *mantienen creencias y percepciones ajustadas y positivas hacia su trabajo con los alumnos. Su motivación profesional es alta y se encuentran animados para ayudar a sus alumnos y cambiar sus conductas de riesgo*. Entienden que las conductas violentas pueden ser modificadas por la educación, y se encuentran apoyados por el grupo de trabajo, sobre todo por la comunicación que éste les proporciona y la reciprocidad que se crea en su contexto. Al

respecto, los autores suponen que esta situación positiva debe ser fruto de su participación en la intervención psicoeducativa, concretamente, en la formación en los grupos de trabajo.

En esta línea, los trabajos realizados en el marco del proyecto de investigación que constituyen los antecedentes de este trabajo – desarrollados en su apartado específico-, advierten que la mayoría de agentes educativos entrevistados, todos con especialización en Psicología, manifestaron *implicación* en la resolución de problemas (Erausquin, 2010) y una tendencia a visualizar formas de violencia *intraescolar* (Erausquin, Basualdo, Dome, López, Confeggi, 2011). Allí, se descubrieron modos de acción pertinentes con los problemas emergentes y modos de intervención activa por parte de los agentes; aunque sus respuestas son heterogéneas y se mantiene una serie de obstáculos y dificultades. La presente tesis se detiene en ellos en el apartado dedicado a los antecedentes e investigaciones marco del este trabajo.

Finalmente, acerca de investigaciones sobre las percepciones del profesorado respecto del *bullying*, *existen trabajos que advierten* otros aspectos, relacionados a las estrategias que los docentes utilizan para enfrentarse ante el problema: Según Lawrence y Green (2005) prefieren *una intervención no física* y defienden *el diálogo* para resolver el conflicto. Ello es similar al profesorado en formación, que prefiriere el *enfrentamiento positivo* -como contárselo a padres y profesores-, antes que evitar la situación (Nicolaidis y otros, 2002). El estudio de Behre, Astor y Meyer (2001) muestra diferencias entre los docentes de primaria y secundaria, señalando que el primero posee *mayores porcentajes de intervención y participación en la resolución de conflictos*. También se señala que cuanto mayor sea la *percepción de gravedad del problema* y *más positiva la autopercepción de sus capacidades*, mayor será la tendencia a actuar para erradicarlo y prevenirlo (Yoon y Kerber, 2003). Lo dicho aquí da cuenta que la investigación psicoeducativa puso el ojo en el profesorado como posible fuente de detección y prevención del bullying.

#### **I.4 – Reflexión sobre la indagación de las perspectivas de agentes educativos en contexto de práctica profesional**

La indagación permite advertir que, según el criterio de ordenamiento aquí utilizado, la mayor parte de las investigaciones encontradas, suelen poner el énfasis en los problemas, dificultades, falencias y/o contradicciones en las representaciones, procedimientos e

intervenciones de los agentes educativos ante las situaciones de violencia en escuelas. Las tendencias relevadas acerca de las formas de implicación de los agentes educativos, indican que las variaciones halladas posiblemente se relacionen con las cualidades de los contextos explorados y de las experiencias de los agentes, así como con los enfoques adoptados por las investigaciones.

De lo leído se infiere que la situación actual del clima escolar y las variables institucionales, sociales y culturales, inciden de forma significativa en los discursos y prácticas de los agentes educativos. Sobre las intervenciones y procedimientos las investigaciones mencionadas, suelen señalar la insuficiencia y la escasez de herramientas específicas. En ese marco, la existencia de acciones poco articuladas y consensuadas, resalta la importancia de la generación de estrategias de intervención que actúen sobre las condiciones estructurales e institucionales en que las personas desenvuelven sus prácticas, incluyendo sus cogniciones y significaciones.

Dicha cuestión lleva a que este trabajo se preocupe en indagar aspectos contextuales y relacionales de las situaciones que los agentes identifican como violencia, en tanto ello se implica en las formas de percibir las y tratarlas, delimitando las perspectivas emergentes.

## II – ANTECEDENTES: INVESTIGACIONES MARCO DE LA PRESENTE TESIS.

La indagación sobre *las perspectivas de los agentes educativos ante situaciones y problemas de violencia e intervenciones en contextos de práctica profesional*, se inició en el marco de los siguientes proyectos de investigación UBACyT: “*Los psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa: Modelos mentales y sistemas de actividad para el análisis y la intervención sobre problemas situados en contexto*” (Código P023) acreditado con subsidio trienal para el período 2008-2011 en la categoría A (Grupos Consolidados de Investigación Empírica); “*Ayudando a concebir y desarrollar cambios: desafíos y obstáculos en escenarios educativos para el trabajo de Psicólogos y Profesores de Psicología*”(código 20020100100960) acreditado sin subsidio trienal para el periodo 2011-2012 en la misma categoría; y “*Construcción del conocimiento profesional de psicólogos y profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y obstáculos para aprendizaje situado en comunidades de práctica*”(código 20020110100137) acreditado con subsidio trienal para el periodo 2012-2015 en la misma categoría; los tres dirigidos por la Profesora y Magister Cristina Erausquin y de los que he formado parte como investigadora en formación y tesista. En lo siguiente, se prevé continuidad de esta línea de trabajo a través de la presentación del plan de trabajo 2016-2019 para el proyecto titulado: “*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*”, actualmente en evaluación.

En el marco de tales proyectos, estudios descriptivos y exploratorios con análisis cuanti y cualitativos, indagaron *Modelos Mentales e Intervenciones de Agentes Psicoeducativos (AP) ante Situaciones-Problema de Violencia en escuelas*. Para ello se administraron *Cuestionarios de Situaciones-Problema de Violencia en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* a 130 AP (psicólogos/as, pedagogos/s, maestros/as y licenciados/as con especialización en psicología) de instituciones públicas y privadas de CABA y La Plata. Los cuestionarios fueron trabajados con agentes en Cursos de Posgrado de la Facultad de Psicología (UBA) y del Colegio de Psicólogos Distrito XI. Los datos fueron analizados con la *Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Psicoeducativa* (Erausquin, Basualdo, 2005). Las dimensiones

exploradas fueron: 1) Situación-problema de violencia; 2) Intervención profesional del/la AP; 3) Herramientas utilizadas; 4) Resultados y Atribución.

Una de las primeras conclusiones fue que las dificultades en el abordaje de las situaciones de violencia se vinculan por un lado con la precipitación de escenas de urgencia y, por el otro, con las escasas referencias a herramientas específicamente psicoeducativas y/o psicopedagógicas. Los agentes se implican en la resolución de los conflictos y visualizan, más allá de las apariencias, procesos que subyacen como “determinantes” de las violencias, tales como la exclusión, la estigmatización, el maltrato o la precariedad. Pero las escenas desbordan el marco habitual de respuesta y los profesionales suelen responder con apremio e inmediatez, muchas veces sin planificación ni suficiente análisis previo. Esto impide realizar acciones indagatorias como parte de una historización del problema que profundice antecedentes y causas o bien permita formular hipótesis que orienten cursos de acción. Predomina así, en tanto nudo crítico, *la dificultad de articular los datos históricos más significativos del problema con los procesos y objetivos de la intervención* (Erausquin, Dome, López, Confeggi, De Negri, Villanueva 2009).

En estudios posteriores, a partir del análisis de narrativas de los agentes educativos (Dome, López, Confeggi, 2012) se delimitaron *figuras de intervención profesional* (Erausquin et al., 2010) en base a tendencias y ejes compartidos. Las mismas advierten fortalezas y nudos críticos en la profesionalización educativa que, lejos de identificarse con las capacidades individuales de los agentes, se vinculan con las características de las instituciones y de los Sistemas de Actividad (Engrestrom, 2001) en los que se insertan sus prácticas. Las figuras fueron denominadas “*Trabajo encapsulado*”, “*Trabajo en consulta*”, y “*Trabajo en equipo*”. El análisis factorial permitió hallar, a través de ejes y frecuencias correlacionados, la configuración de los *sistemas representacionales* de los AP de cada figura. La figura “*Trabajo encapsulado*” es compartida por 49 de los AP y suele recoger características del modelo clínico, donde el agente se implica en una diada con el “niño-problema”. El “*Trabajo en consulta*”, compartida por 39 de los AP, presenta apertura a las miradas de otros agentes, una conciencia crítica acerca de su trabajo y la presencia de herramientas específicamente educativas. En la figura de “*Trabajo en equipo*”, compartida por 42 de los AP, se advierte una problematización en “primera persona del plural”, existiendo co-construcción colectiva de problemas y de algunas intervenciones. Al respecto,

las figuras “*Trabajo en consulta*” y “*Trabajo en equipo*”, mostraron fortalezas relativas a un pensamiento complejo, historización de causas y factores, objetivos de intervención en función de distintas dimensiones del problema y atribución de causas a los resultados de las intervenciones realizadas.

En trabajos posteriores (Erausquin, Basualdo, Dome, López, Confeggi, Robles López, 2011; Erausquin, Dome, López, Confeggi, Robles López 2011), se delimitaron *modelizaciones* en función de las *historizaciones* sobre los problemas realizadas por los AP y el *carácter estratégico* de sus intervenciones. Se advirtió que las intervenciones estratégicas –definidas como aquellas que producen huellas y/o cambios duraderos en la actividad escolar- suelen estar acompañadas con historizaciones que buscan recuperar el pasado del sistema, indagando *cómo se hicieron las cosas en el pasado*. Al establecerse a través del análisis factorial correlaciones entre las variables *Figuras de Intervención* e *Historización Estratégica*, se advierte que en la *Figura de Trabajo Encapsulado*, las acciones del recuerdo tienden a la fractura de la historia del sistema de actividad y no se plantean acciones estratégicas. Las narraciones suelen formarse en torno a niños/as agredidos y lesionados física y sexualmente, damnificados en lo económico y/o en lo social, depositarios de intenciones excluyentes; estigmatizados o bien abandonados. La indagación se orienta a la historia del sujeto –o al contexto externo a la escuela–, sin preguntarse cómo el sistema escolar ha tratado el problema. Así, la respuesta a los problemas de violencia no suele hacer trama con lo pedagógico. En la *Figura de Trabajo en Consulta*, la tendencia más destacada fue la recuperación de la historia del problema, indagando *lo ya hecho* y planteando reflexiones sobre condiciones a transformar; con acciones in situ en la práctica educativa. En la *Figura de Trabajo en Equipo*, se destaca la tendencia a la toma de decisiones como medios para un fin, con acciones complejas interrelacionadas en una *intervención estratégica* que incluye la historia del sistema.

En trabajos siguientes (Erausquin, Basualdo, Dome, López, Confeggi, Robles López 2012; Erausquin, Dome, Robles López, N. 2012; Dome, López, Confeggi, 2012): se profundizó el trabajo sobre las perspectivas y significados construidos por los agentes, y se describieron *formas de manifestación* y *génesis de las situaciones de violencia en la escuela*. 29 agentes localizaron la *génesis* del problema en el *Contexto Extra-escolar* (frecuentemente situando el origen del problema en las familias, pero también en patologías o problemáticas

sociales). 74 de los AP situaron la génesis de las escenas de violencia en el *Contexto Intra-escolar* (violencia entre pares, entre docentes y estudiantes, discriminación y conflictos en la institución). 27 AP situaron la *génesis* en un *Entramado entre lo Extra-escolar y lo Intra-escolar*, destacando el carácter heterogéneo y reproductivo de las violencias. En avances posteriores (Erausquin, C; Basualdo, M.E; Dome, C; López, A, 2013; Erausquin, Basualdo, Dome; Robles López, 2013), se observó que las formas de génesis denominadas *entramado sistémico* correlacionan significativamente con las narrativas de los AP con *historización y sentido estratégico*, y con las figuras de *trabajo en equipo* y *trabajo en consulta*. En cambio, las formas que sitúan la génesis en lo *extra-escolar* correlacionan significativamente con las narrativas que no incluyen dimensiones *histórico-estratégicas*, y con las figuras del *trabajo encapsulado*.

Otros trabajos (Dome 2012, 2013, 2014) que recogieron las conclusiones mencionadas, realizaron análisis cualitativos de *procesos de construcción de conocimientos* implicados en intervenciones específicas de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencias que atraviesan la experiencia educativa. El recorrido posibilitó abrir líneas de indagación desde el enfoque del *Aprendizaje Expansivo* de Engeström (2001a) para explorar los tipos de aprendizajes que realizan y promueven los Profesionales mientras trabajan, relacionando las preguntas: *¿quiénes aprenden?*, *¿qué aprenden?*, *¿cómo?* y *¿para qué?* con los cinco principios de la Tercera Generación de la Teoría de la Actividad (Dome 2015a; Dome 2015b; Dome, Erausquin, *Anuario de Investigaciones*, en prensa).

En función de las exploraciones y elaboraciones, el proyecto presentado para el periodo 2016-2019 plantea una línea de indagación/intervención que involucra el acompañamiento a agentes educativos en la reflexión sobre la práctica en espacios compartidos de formación profesional. En la medida en que los *Cuestionarios* mencionados se transforman en *Instrumentos de Reflexión y Reelaboración sobre la intervención*, se requiere pensar en la construcción de *comunidades de práctica* de adultos aprendiendo con adultos (Lave y Wenger, 1991), favoreciendo la construcción de instrumentos para una actividad potencialmente transformadora. La presente tesis se integra en dicha línea de trabajo.

### **III – CONTEXTO CONCEPTUAL**

El presente apartado provee la dimensión analítica para abordar las perspectivas y posicionamientos de agentes educativos ante problemas e intervenciones en violencias en las escuelas. Dicha construcción no se ajusta al modelo tradicional de un “marco teórico” para el encuadre de las tareas investigativas, sino que aporta un contexto epistémico de carácter heurístico, con conceptos de carácter instrumental. Para ello se mencionan categorías enmarcadas en unidades de *análisis sistémicas* y *dialécticas* (Castorina, Baquero, 2005), provistas por los enfoques socio culturales originados en el pensamiento de Lev Vigotsky (1988). Las nociones provenientes de dichas tradiciones se revelan como conceptos de utilidad para indagar las perspectivas de los agentes y caracterizar procesos de construcción de conocimiento y aprendizaje profesional en la trama psico-social en la que se inscriben. Su valor reside en proveer herramientas epistémicas para la construcción de categorías emergentes a partir del trabajo de campo.

#### **III.1 – Acerca de las violencias en contextos educativos**

##### **1.1 – Un término en debate**

Una de las decisiones para el abordaje del problema es tomar como punto de referencia las *perspectivas* (Erausquin, Basualdo, García Labandal, Meschman, en prensa) de los propios agentes educativos, habilitando sus voces en su polifonía y diversidad. Por ello no se apunta aquí a ahondar en la definición de diferentes vertientes teóricas acerca de la palabra *violencia*, sino a delimitar algunas líneas de lectura como recaudo epistemológico que soslaye la posibilidad de naturalizar sus definiciones (Erausquin, Dome, López, Confeggi 2010). El concepto de violencia siempre ha sido y continúa siendo materia de debate, crítica y reconstrucción en el campo de las ciencias sociales. Y su delimitación en el campo educativo no se halla exenta de dicho diagnóstico. Se trata de un término polisémico que agrupa fenómenos de amplia multiplicidad y diversa naturaleza, razón por la que no es posible hallar un concepto unívoco acerca del mismo. La violencia no es un fenómeno preexistente que el concepto nombra, sino que es una construcción social. El concepto de *violencia* es construido a la vez que construye al objeto que designa (Observatorio Argentino

de Violencia en las Escuelas 2008). Por ello, sin pretender una definición absoluta, es posible establecer algunos rasgos que aporten a la construcción del problema.

Se entiende a las violencias como *cualidades relacionales*, lo que significa concebirlas como *propiedades entre las personas y con las instituciones sociales*, y como tales, visualizables únicamente en su contexto (Kaplan 2006). Se propone hablar de *violencias en plural*, habida cuenta de la imposible *neutralidad* de las palabras que las nombran y *del carácter tentativamente constructivo de las hipótesis que las explican* (Kaplan 2006) y dados los múltiples modos con que se presentan a los actores en las instituciones educativas; tales como agresiones físicas y/o verbales *entre* alumnos como así también *entre* adultos, o bien dirigidas *a* alumnos, docentes y personal directivo, acoso y abuso sexual, maltrato institucional, estigmatización y procesos discriminatorios, exclusión socio-educativa, invisibilización de las diferencias (culturales, étnicas, de género, etc.) en la homogeneización del dispositivo pedagógico, naturalización de las condiciones de desigualdad, entre múltiples formas posibles (Erausquin, Dome, Robles 2012). Los ejemplos de esta enumeración, son manifestaciones surgidas de los antecedentes e investigaciones marco de esta tesis, e invitan a explorar el carácter relacional, contextual y situado de las manifestaciones de violencia en las escuelas, en vez de atribuirla exclusivamente a variables internas del sujeto o a conductas meramente observables (Dome 2015a).

Diferenciándose de posturas esencialistas, el presente trabajo sostiene que las manifestaciones de violencia no son una propiedad dada ni una forma de relacionarse privativa de determinados individuos o grupos, sino que es una cualidad ligada a determinadas condiciones de producción materiales, simbólicas e institucionales. Se comparte con Carina Kaplan que *"las violencias en el sistema educativo sólo pueden ser comprendidas en el marco de análisis de procesos de fragmentación, descivilización y profundas desigualdades sociales, que han tenido históricamente importantes consecuencias personales e interpersonales en nuestro contexto"* (Kaplan 2006: 16).

Para dicho análisis se consideran de relevancia las reflexiones realizadas por *Cátedra Abierta* del Observatorio de la Violencia Escolar en Argentina (2008), marco en el cual se conceptualizó la posibilidad de enlazar las manifestaciones de violencia desde un *acto pedagógico* suficientemente potente como para lograr su *metabolización y reelaboración*

(Meirieu, 2008), ampliando así concepciones en las que las violencias se comprenden únicamente como problema político y/o de salud pública, cuyos conceptos se soportan en las definiciones de la OMS (Larizgoitia, I 2006). “*La escuela es una institución que se construye como un esfuerzo para sorprender a la violencia humana. Es un lugar donde los chicos tienen que descubrir la ley, no construir la ley*” (Meirieu, 2008 p.96). Meirieu propone la búsqueda de *un acto fundante* para una pedagogía contra la violencia, basado no en la prohibición de *la expresión* que se suscita a través de la violencia, sino en la búsqueda de *un medio*, de un *dispositivo pedagógico* para que dicha expresión se realice por la vía de otros registros; la construcción de un marco ritual estructurante de otras formas de elaboración de los conflictos. Se comparte entonces la necesidad de sostener una mirada educativa acerca del problema, es decir, de vincular la problemática de las violencias con la trama de relaciones sociales y vinculares, al interior de las instituciones educativas en las que se configura la actividad propiamente escolar, siendo ésta la que provee modos productivos, reproductivos o invisibilizadores de las violencias, o bien la posibilidad de modificar relaciones establecidas y condiciones existentes.

Sobre este punto, Silvia Bleichmar, integrante de dicho Observatorio, retomó como *desafío histórico* la reconstrucción compartida de *legalidades como principio educativo* (Bleichmar, 2008), no equiparables a la *puesta de límites* externos, sino *habilitantes* de la inclusión social y educativa. Dicha perspectiva busca superar la penalización y la criminalización de menores con las que se ha enfrentado históricamente a las violencias, actos que confunden la constitución de *sujetos éticos* con *sujetos disciplinados*. “*Porque lo que define el problema de la falta de coto a las distintas formas de violencia, no es la inseguridad, sino la impunidad*” (Bleichmar, 2008 p.26); lo que implica volver a afirmar condiciones para el pensamiento, la palabra y el reconocimiento entre semejantes en las instituciones escolares: “*La educación no es la transmisión de conocimientos y mucho menos en una época en la cual la tecnología se encarga de producir y de impartir conocimientos (...) la escuela tiene que cumplir una función que no puede cumplir ninguna tecnología, que es la producción de subjetividad (...) Precisamente, el problema de la construcción de legalidades pasa por esto, por la posibilidad de construir un respeto al otro y por la forma en cómo se define el universo del semejante*” (Bleichmar, 2008 p.33).

Tales ideas permiten realizar un señalamiento crítico sobre el histórico supuesto de una *violencia escolar*, que concibe a la violencia como intrínseca a las instituciones educativas, casi un atributo de las mismas o de la población juvenil que convive en ellas (Kaplan 2006). La operación semántica *violencia-escolar*, en tanto califica y adjetiva a la violencia, contribuye a la construcción de imágenes y percepciones sobre la escuela y sus actores, generando una unidad de sentido arbitraria, donde la violencia se asocia a propiedades sustanciales inscritas en una suerte de esencia. “*Es imprescindible realizar primeramente una desagregación del término “violencia-escolar”, desarmarlo como una unidad de sentido y visibilizar las operaciones semánticas que se producen cuando estos dos términos son enunciados en conjunto, dejando instalada la violencia como atributo intrínseco de la escuela*” (Kaplan, 2006a: 21- 22). Se vuelve importante la re-construcción del término como propiedad relacional.

En este orden de ideas, también es preciso realizar puntualizaciones críticas acerca del concepto de *Bullying* y su sobre-uso, muy extendido en la bibliografía. *Bullying* es un concepto específico, referido al acoso sistemático que una persona o un grupo de personas efectúan hacia otra persona, por lo general un par (Ortega, Del rey, Mora-Merchán 2001). El trabajo presentado por López (2013) en el marco de los proyectos UBACyT mencionados en los antecedentes, tuvo el objetivo de identificar las diferencias entre los constructos teóricos *Bullying* y *Violencias* en las escuelas, señalando las distinciones entre sus marcos de referencia y sus unidades de análisis. El trabajo reflexiona sobre los usos no problematizados de tales categorías e instrumentos conceptuales y metodológicos en relación a dicha temática y analiza posibles reduccionismos y sus consecuencias en las intervenciones. Señala así que el saber psicoeducativo no es neutral, ni se configura al margen de objetivos estratégicos. Por su parte, desde una perspectiva psicoeducativa, se señala que el término *Bullying* refiere sólo a una de las formas de *violencia interpersonal* en los centros educativos y es importante recordar que en las escuelas existen otros tipos de violencia que deben ser abordados (Del Rey y Ortega 2007, Debarbieux y Blaya 2001).

Se destaca así la necesidad de la problematización y *re-construcción crítica del concepto* (Castorina, Kaplan 2006) puesto que en la “*en la práctica social no existe la palabra neutra como tal, definida unívocamente por el diccionario, sino palabras inmersas en significados sociales*” (Bourdieu, 1994:39, citado en Castorina, Kaplan 2006). En tanto la

violencia es algo más que una palabra, se torna necesario indagar sobre los sentidos explícitos e implícitos del nombramiento de la misma en los espacios escolares, a través de las voces y perspectivas de los agentes educativos.

## 1.2 – Sobre la relación violencia-escuela

Una vez especificada la problematización del concepto, lo dicho no implica considerar a las violencias en las escuelas como originadas únicamente fuera de ellas, como si el contexto extra-escolar hubiera invadido el *santuario de la acción civilizadora* con que la modernidad representó al designio escolar (Dubet, 1998). El programa institucional moderno, aun sosteniendo históricamente el ideal pansófico de *educar a todos en todo*, encerró profundas contradicciones y hoy atraviesa cierto agotamiento, en la forma de crisis de confianza y de lazos sociales de sentido (Castoriadis, 1998). Dubet y Martuccelli (1998) afirman que la crisis del modelo escolar moderno implica también una crisis de los saberes y conocimientos que regulaban las relaciones de los agentes escolares, posibilitando la emergencia de fenómenos de violencia.

En los estudios llevados a cabo por Eric Debarbieux en Francia (1996) se menciona la importancia de considerar el denominado *efecto-establecimiento*, concepto que propone al ámbito de la institución y de los sujetos que forman los planteles de los directivos, como el lugar donde se deciden las acciones más significativas, desestimando los determinantes estructurales y externos como única explicación sobre el origen del fenómeno. El *efecto-establecimiento* actúa así como variable interviniente y explica un porcentaje importante de los fenómenos de violencia que acontecen entre los alumnos, docentes y/o padres. Por tales razones, 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 e invisibilizan la arbitrariedad del ejercicio del poder y la dominación violenta de los victimarios. Dice Bourdieu: "*llamo desconocimiento al hecho de reconocer una violencia que se ejerce precisamente en la*

*medida en que uno no la percibe como tal*" (Bourdieu 2005, p.240) y que se manifiesta, por ejemplo, en el uso de taxonomías de clasificación de los sujetos, en las prácticas de etiquetamientos o en la negación de las diferencias sociales, culturales y personales.

Estas consideraciones nos 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. Ello supone que 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 como internas, asociadas al grado de organización y desorganización escolar, y los actores no son meros agentes impotentes manipulados por agentes externos (Debarbieux2001). A la vez y 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 p.14). Es posible reconocer formas específicas de violencia en las instituciones escolares que, si bien no son un correlato directo de los mecanismos más amplios de desigualdad social y educativa, están íntimamente imbricados desde un punto de vista socio-histórico. (Kaplan, 2008). De allí la necesidad de asumir su carácter relacional.

Por lo antedicho, es viable sostener que existe cierto consenso acerca de que la escuela no puede permanecer ajena a las violencias, porque su existencia compromete la posibilidad de construir sentidos, educar y aprender (Meirieu, 2008).

Al respecto, Duschatzky y Corea (2002) plantean la importancia de la respuesta de la escuela ante el declive de las instituciones en tiempos de fragmentación social, expulsión y destitución. Para ello elaboran una tipología que da cuenta de tres posiciones de enunciación: La primera posición es la *des-subjetivante*, que se refiere a la impotencia de la escuela, expresada básicamente en la resignación y pérdida de confianza sobre los efectos de la acción escolar (disciplinamiento, emancipación o civilización) para con los sujetos. La segunda posición que interpretan, es la de la *resistencia*, que lleva a los docentes a posicionarse en formas de representación que no siempre dan cuenta de determinadas mutaciones actuales, sosteniendo categorías que resultaban eficaces en otro momento

histórico. Por último, la posición de *invención*, supone producir una forma singular de vinculación con los otros y con las instituciones en contextos adversos.

En ese sentido, la última posibilidad puede ampliarse con la idea de Kaplan (2009) acerca de la importancia de hallar alternativas a las perspectivas estigmatizadoras, en tanto "*la potencialidad que posee la escuela y sus actores para fomentar prácticas de interacción y civilidad, que tensionen violencias naturalizadas y extendidas de los contextos donde los niños, adolescentes y jóvenes se subjetivan en su cotidianidad*" (p.13). También Meirieu (2008) a modo congruente y como hipótesis de trabajo, postula que la lucha contra la violencia puede sostenerse en la búsqueda de una actitud pedagógica fundamentada no en la búsqueda de la certeza, sino en la de la precisión, la justicia y la verdad, en pos de superar las relaciones de fuerza entre alumnos y maestros y de los alumnos entre sí. Dicha hipótesis fue puesta a prueba en diversos terrenos y más allá de sus particularidades permite, al igual que los aportes mencionados aquí, poner en el centro al análisis del contexto educativo, sus discursos y prácticas, en la *actividad culturalmente mediada* en y por la institución escolar, apreciable a través de las voces de los agentes educativos. Se configura entonces, como urgencia estratégica y trascendente *la construcción de categorías educativas relacionales para el trabajo sobre la violencia escolar y social* (Meirieu, 2008).

Un aporte para la construcción de dichas categorías es la metáfora de *entramado*, que Cazden (2010) definió como la tarea de "*establecer conexiones construyendo desde lo familiar y desbloquear lo extraño*" (p. 62). La idea de entramado amplía la noción de mediación, para abordar el encuentro entre conocimientos. Educar es construir entretejidos de lo cotidiano y lo científico, lo particular y lo universal, lo nuevo y lo viejo, lo cercano y lo distante, la familia, el grupo de pares y la escuela, el significado y el sentido. Sostiene así, la idea de "*las aulas como espacios híbridos para el encuentro entre las mentes*" (Bruner 1997, en Cazden 2010. P. 63). Sin entramado, no hay genuino aprendizaje ni desarrollo subjetivo. Lo educativo se implica, como sostuvo Bleichmar (2008), en la producción de subjetividad.

Al respecto, cabe señalar que Vygotsky (1994) postuló a la noción de *vivencia* como la última de sus unidades de análisis, en tanto se vincula a su perspectiva sobre el desarrollo subjetivo, como el objeto de estudio de su Paidología. La noción de *vivencia* articula el

desarrollo de la subjetividad en construcción, con la situación social, cultural, ambiental, que promueve, facilita y restringe sus reproducciones, estancamientos, creaciones y transformaciones (Vigotsky, 1993).

Lo dicho se articula con la necesidad identificada por Flavia Terigi (2012:15) de “*contar con saberes que permitan a los docentes trabajar con otros actores de la vida social (...) La advertencia es especialmente importante ante situaciones de vulnerabilidad en que se encuentran muchos de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos. Las graves situaciones que sufren muchos niños y niñas, adolescentes y jóvenes (...) requieren abordajes intersectoriales para el cumplimiento del derecho a la educación*”. Lo que implica, la necesidad de desarrollar prácticas *interagenciales* (Engeström, 2001), intercambios entre escuelas y otros actores sociales, que amplíen las fronteras de la institución escolar.

Bajo estas consideraciones, el marco epistémico incorpora en el análisis de situaciones-problema de violencias en escuelas, ejes y tramas temáticas que han sido retomados por enfoques socioculturales contemporáneos en el debate sobre la *inclusión educativa* (Daniels, 2009):

- La relación entre las violencias en las aulas y los desafíos y obstáculos para la educación inclusiva;
- La importancia de la construcción de entornos capaces de sostén emocional-cognitivo de educandos y educadores, a través de procesos de enseñanza y aprendizajes significativos y de genuino sentido para los sujetos de la educación;
- El valor de la justicia y la igualdad en el intercambio de experiencias y la construcción de conocimientos polifónicos y multivocales con equidad participativa;
- La problematización de una educación homogeneizante - programa institucional moderno -.
- El cuestionamiento del rol original de los Psicólogos Educativos vinculado a la evaluación de las *necesidades educativas especiales* utilizando tests de cociente Intelectual y a la derivación de los niños con dificultades a un sistema *especial* de educación;

- La escisión entre cognición y emoción, entre aprendizaje y vida, entre persona y contexto, que ha reducido los problemas personales, interpersonales e institucionales de una cultura a problemas situados sólo dentro de la mente de los individuos, desde los orígenes de la Psicología como ciencia moderna.

En la presente indagación el peso está puesto en la comprensión del punto de vista de los actores, muy especialmente en recuperar la voz de los docentes y las formas visualizadas de la violencia en el espacio escolar. El interés se focaliza en el modo en que los agentes educativos problematizan las situaciones de violencia en la escuela y las intervenciones realizadas, sosteniendo la pregunta por el rol de lo educativo y su vinculación con otras agencias, a nivel de sus perspectivas. Para ello, se parte de considerar que *los objetos del mundo social (...) pueden ser percibidos y expresados de diferentes maneras, porque siempre portan una parte de indeterminación y de 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* (Bourdieu 1987: 136-137). La mutación y variación en *los sentidos* sobre lo que es considerado violento o no, puede estar ligado a cambios valorativos generados por las transformaciones en las formas de socialización, por las dinámicas organizacionales y la división del trabajo, como así también a las diferentes formas de agencia y participación (Rogoff 1997) de los agentes es los espacios escolares.

Respecto de las prácticas discursivas y la construcción del espacio escolar y sus actores, 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 inhabilita otros; lo que lleva a considerar la importancia del análisis de las prácticas discursivas sobre la violencia en los espacios escolares.

## **III.2 – La escuela como contexto de práctica profesional de agentes educativos**

### **2.1 – Comunidades de práctica y participación en culturas escolares**

Se concibe a *la práctica profesional* como actividad cultural y situada al interior de un contexto compartido, concepción que se aleja notablemente de la oposición dualista dominante en la psicología tradicional en la que predomina la separación entre persona y grupo, y entre persona y mundo (Lave, 1988; Lave y Wenger 1991). El contexto emerge como integrante de la interacción y no como mero escenario, siendo producido por los actores y a la vez constituyente de las prácticas que en éste tienen lugar.

Las *prácticas profesionales* en el contexto educativo son el conjunto de acciones y tareas que se crean interactivamente, y que son modificadas y reconfiguradas a través del uso de artefactos culturales a disposición de los mismos. Incluyen así tanto a los sistemas de significados incorporados en las acciones materiales como a la experiencia concreta, *pensamiento en acción y conocimiento práctico* que estructuran el patrimonio-repertorio de recursos intrínsecos a determinada *comunidad* (Wenger, 2001).

Para delimitar a las escuelas como contextos de actividad profesional, se incluye el concepto de *comunidades de práctica* (Lave y Wenger, 2001), que se centra en las personas, en lo que hacen conjuntamente y en los recursos de la cultura que utilizan y generan a partir de experiencias en común. La noción de *comunidad* refiere a que, en el proceso de funcionamiento de las prácticas escolares, se construyen significaciones compartidas acerca de ellas. Así, los actos propios de la actividad escolar son observados a la luz de la co-construcción de significados, que disponen a la intersubjetividad en el despliegue de las prácticas en el contexto. Las comunidades educativas construyen discursivamente visiones compartidas en torno a sus principales tareas (Zucchermaglio, 2002), lo que remite a la existencia de una realidad dialógica y narrativa (Bruner, 1990/2009), en tanto interconexión de acontecimientos, recursos y acciones en el tiempo. El conocimiento es emergente de construcciones dialógicas ante las tareas, soluciones e innovaciones en las interacciones cotidianas, no siempre transparentes para los propios actores.

Un posibilitador conceptual del vínculo entre cognición y contexto, es la *distribución del conocimiento* en el sistema social del que participa (Lave, 2001). La noción de *cognición distribuida* (Salomon, 2001) conceptualiza a las funciones cognitivas específicas y mediadas como parte de la naturaleza distribuida de las actividades y los recursos, al interior de sistemas de interacción. La noción promueve la superación de los modelos psicológicos

centrados en la separación mente-contexto y cognición-práctica. Así, las instituciones escolares se conforman en base a la distribución de competencias y conocimientos en el sistema societal (Chaiklin, 2001), manifestados cotidianamente en la estructura y dinámica laboral (Cole y Engeström, 2001; Salomon, 2001).

El enfoque de la cognición distribuida considera a la cultura como un conjunto de recursos disponibles para los actores, compuesto por artefactos, que implican producción conjunta y construcción dinámica del conocimiento, y por ello son derivados de y constituyen el repertorio de prácticas existentes en las organizaciones (Wenger, 2001). El contexto cultural se expresa como el lugar-dimensión donde *la mente sociocultural se articula por medio de artefactos y significados* entrelazados, que entretejen acciones humanas como parte de acontecimientos sociales dinámicos (Cole, 1996/1999). El contexto es vinculante del continuum de acciones sociales (personales o colectivas), como también de la construcción de sentidos y significados de y para la realidad cotidiana (Geertz, 1995). Ello permite abordar a los contextos escolares como lugares de aprendizaje organizativo, en los que los actores desarrollan prácticas interactivas en dinámicas de mediación cultural. El *aprendizaje* comprende, entonces, procesos creativos de conocimiento y de implicación social, activados por medio de situaciones, problemas y redes de relaciones interpersonales.

Para profundizar tales consideraciones, es necesario enfocar a la *cultura* como *el medium* entre lo subjetivo y las redes de significado compartidas (Cole 1999). Las organizaciones escolares construyen y son parte de una *cultura* (Rockwell, 1997, 2010), en el sentido del proceso de *co-construcción* que tiene lugar entre los sujetos, los significados y los usos de las herramientas culturales que ingresan al espacio escolar. Rockwell (1997, 2010) propone comprender a las culturas escolares desde sus matices específicos y desde las continuidades y discontinuidades temporales que en ellas se juegan. Los tres ejes simultáneos que acontecen como *temporalidades* en la escuela son: el de *larga duración*, el de *continuidad relativa* y el de *co-construcción cotidiana*.

El primero, *larga duración*, refiere a *aquellos cauces culturales profundos, caracterizados por relaciones y prácticas arraigadas que parecen perdurar y sobrevivir a cualquier acontecimiento y a cualquier revolución* (Rockwell, 2010: 30). El eje de la *continuidad relativa* refiere a categorías que surgen de la cotidianeidad pero que se

extienden en el tiempo, perdurando y modificándose, poniendo de relieve *la diversidad* de las prácticas escolares. El último eje que la autora propone es el de la *co-construcción cotidiana*, ligado a las producciones de los sujetos creadas en su *interacción mutua* y con las herramientas culturales. Es a través de *la actividad mediada*, que los sujetos crean nuevos sentidos para los instrumentos dados y generan transformaciones, lo que permite pensar no sólo en cómo las estructuras sociales impactan en el desarrollo de los sujetos, sino también en el modo en que las acciones de los sujetos pueden alterar las condiciones existentes.

Ello implica, a los efectos de estudio y análisis, considerar la trama *sujeto-medium-objeto* (Cole, 1996/1999) al interior de los procesos en las que se producen las prácticas culturales escolares. La cultura es una característica imposible de eliminar de los procesos psicológicos humanos (Cole 1999), y es a través de ella que el presente análisis encuentra articulación entre el enfoque contextualista cognitivo y el paradigma histórico-cultural para abordar el problema de la construcción de conocimiento profesional. Frente a la imposibilidad de la existencia de una actividad cognitiva humana aislada, se considera en primer orden, su implicación y desarrollo de la *experiencia cultural* compartida (Cole y Scribner, 1977), que permite dar sentido y significado a la cotidianidad. El estudio del conocimiento de los individuos, identificados como intérpretes de ideas y portadores de valores, y sujetos a sus propias experiencias previas, va más allá de una elaboración cognitiva exclusivamente intra-mental, y se fundamenta en el campo de la actividad co-constructiva de significados culturalmente situados (Cole, Engeström y Vásquez, 2002).

Situar el aprendizaje en el *contexto cotidiano*, distribuido al interior de las comunidades y objetivado en artefactos y procedimientos, permite abordar la construcción de conocimiento en la interrelación aprendizaje, comunicación y trabajo. El vínculo entre aprender y trabajar (Scribner, 2002) destaca que conocimiento, dominios específicos y resolución de problemas se encuentran relacionados en la cotidianidad escolar, como recursos fundamentales para la acción formativa profesional. Al respecto, cabe destacar que a la teoría de la *comunidad de prácticas* (Wenger, 1998/2001) se le reconoce haber *desplazado el concepto de adquisición con el de participación, como metáfora clave del aprendizaje* (Engeström, 2007), ya que la participación es la acción a través de la cual el conocimiento se encuentra interconectado en el contexto. Así, son las comunidades de práctica los lugares sociales en los que, por medio de diversos niveles y formas de

*participación*, se desarrollan las competencias personales y colectivas. La investigación que asume la perspectiva cultural considera al aprendizaje, no como un proceso fragmentario, sino como *el cambio en los modos de participación* en los contextos culturales cotidianos.

El aprendizaje en la práctica, inherente a la *profesionalización educativa*, se origina en esquemas de participación mediados por la diversidad de puntos de vista de los co-participantes. Requiere a la vez desarrollar conocimientos que orienten la actividad y permitan su continuidad, e implica el conocimiento de aspectos explícitos e implícitos, como lenguaje, documentos, instrumentos, imágenes y roles definidos, así como relaciones, convenciones y normas no escritas de la misma práctica.

La *participación periférica* de los aprendices es *legítima y dinámica* (Lave y Wegner 2001) y tiende a una participación más plena en la toma de decisiones, al acceso a aspectos centrales de la actividad y al dominio de instrumentos de mediación y artefactos culturales. Inicialmente, participan los aprendices en actividades periféricas, de manera parcial y aparentemente en aspectos superficiales. Sin embargo, a través de la asunción gradual de mayores responsabilidades, se convertirán en *participantes plenos*. Dicha direccionalidad implica un pasaje de *una posición periférica a una posición central* (Lave y Wenger 1991).

El aprendizaje de la participación en comunidades de práctica, es concebida en el plano personal como *apropiación participativa* por Barbara Rogoff (1997). La *participación* en las prácticas culturales (Rogoff 1997), en el seno de las cuales toma forma el conocimiento, constituye un principio epistemológico del aprendizaje: Éste implica acceder a situaciones, momentos y escenarios de involucración activa y afectiva, con el desarrollo en primera persona respecto a una tarea que requiere competencias específicas. Las prácticas desplegadas ante situaciones del contexto laboral devienen en recurso para desarrollar prácticas de *aprendizaje situado*. A su vez, en tanto práctica social, la misma es susceptible de transformarse por medio de la participación. En ese sentido, la apropiación de saberes, conocimientos y significados, está relacionada con diferentes modos de participación en las prácticas sociales, que brindan diferentes posibilidades de producción de sentido.

En esta perspectiva los procesos de aprendizaje se entienden a través de la noción de *apropiación participativa* (Rogoff 1997), que alude a las variaciones de las formas de

participación de los sujetos en eventos o actividades culturales; lo que comprende el involucramiento vivencial de los sujetos en la actividad.

En ese sentido, según Rocwell (1997), se trata de enriquecer el análisis con la idea de *apropiación como contrapeso al concepto de socialización*, en tanto relación activa entre el sujeto particular y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en su ambiente inmediato. Como los sujetos se enfrentan siempre a tareas nuevas, deben aprender nuevos sistemas de usos y elaborar modelos de comportamiento paralelos y alternativos (Rockwell 1997). Y son *apropiables* sólo aquellos aspectos de la cultura efectivamente objetivados en el ambiente inmediato, lo que nunca representa la cultura acumulada por una sociedad.

Tales ideas no mantienen separación entre acción y pensamiento, y vinculan formas colectivas y culturales de la actividad, siempre locales, conflictivas y significativas. Los conocimientos de los agentes, incluso aquellos indagados en forma individual, se reconocen como fenómenos integrantes de la realización de acciones con sentido y significado para los mismos. Dicha episteme permite enfocar la naturaleza mediada y genética de los procesos de construcción de conocimientos de agentes educativos en contextos reales.

Este recorrido permite considerar un cambio de paradigmas y metáforas en la comprensión de los procesos de aprendizaje, que Paul Pintrich (1994) señaló como *giro contextualista o situacional*. Dicho giro, ha puesto en cuestión explicaciones centradas en el individuo como unidad de análisis de la explicación psicológica. El paradigma situacional considera que el individuo, como punto de partida de la explicación psicológica, es un supuesto o mito de las perspectivas modernas, que juzgan aquello que parecen constatar en el nivel de lo percibido; pero tal constatación posee una naturaleza que radica en una unidad mayor. El *paradigma contextualista* señala que la situación no opera como un contexto externo que rodea, condiciona, acelera o enlentece un proceso de aprendizaje, sino que *el desarrollo y el aprendizaje, se producen en situación y es ella la que los explica*; aunque sus efectos puedan constatararse en los sujetos. Esto no implica que se suprima la posibilidad de la singularidad de los sujetos sino que la posibilidad de producir singularidades o de procurar neutralizarlas es también efecto de las situaciones, que son siempre únicas y cambiantes.

Por tal motivo, es necesario considerar al contexto socio-histórico-cultural situado en las propias instituciones educativas como estructurante del conocimiento profesional.

## 2.2 – Las escuelas como sistemas de actividad colectivos

Resulta pertinente considerar a las escuelas como contextos institucionales de trabajo y a los docentes como agentes activos en dicho contexto. La escuela no es sólo un escenario para la actividad de enseñanza-aprendizaje de niños y jóvenes, sino también un contexto de trabajo para aquellos que en ella tienen la responsabilidad de la enseñanza y son aprendices de la práctica (Zucchermaglio, 2002). Formular esta idea coloca a los docentes, directivos y otros agentes educativos como sujetos del aprendizaje. De acuerdo con tal argumento, la escuela es contexto para la formación de conocimientos profesionales, en tanto ambiente psico-culturalmente significativo (Daniels, 2001).

Para la presente discusión, el enfoque de la actividad (Engeström, 2000/2001a) es un recurso para la descripción, comprensión y promoción de cambios en los contextos educativos, a la par que un modelo teórico y productivo para el aprendizaje profesional. Dicha teoría propone una metodología para el estudio y expansión de los *sistemas de actividad* (Cole y Engeström, 2007) desde un ángulo de transformación colectivo. En ese marco, adquiere relevancia la creación de *espacios de reflexión compartida* en base a una metodología participativa sustentada en la indagación discursiva de la escuela como sistema.

El núcleo teórico de la epistemología de la *tercera generación de la teoría de la actividad* (Engeström, 2000/2001b) comprende los conceptos desarrollados por Vygotsky (1988, 1995), para quien la actividad, significativa socialmente, constituye el principio explicativo de la conciencia humana. El enfoque resalta la naturaleza social de la mente y su imbricación con las prácticas sociales *históricamente* construidas. El concepto de actividad en la psicología soviética surge por influencia de la filosofía marxista, particularmente su concepción de *praxis*, entendida como actividad histórica generadora de conciencia. Para Vygotsky *la actividad* es la unidad de análisis y el principio explicativo de las acciones humanas. La representación mínima de la actividad se constituye por la relación sujeto-objeto-instrumento/signo, representada en un triángulo mediacional (Anexo I Figura 1). Tal dinámica configura y media el desarrollo de los procesos psicológicos superiores y permite el control sobre la propia conducta. El modelo de *mediación* de esta primera generación de la teoría de la actividad (Engeström 2001b), corresponde a un posicionamiento de base para el desarrollo posterior de la teoría socio cultural en términos colectivos (Cole, 1996/1999).

De acuerdo con Leontiev (segunda generación de la Teoría de la Actividad, 1984), es posible diferenciar tres niveles constitutivos (Anexo I Figura 2): actividad (en sentido complejo y nivel colectivo), acciones (orientadas a metas de los individuos y/o grupos) y operaciones (procedimientos orientados a ciertas condiciones). Tales elementos no estaban diferenciados en la primera versión del enfoque: El factor directivo de la actividad involucra *el motivo* al interior del sistema, lo que le confiere sentido colectivo a la actividad e introduce la importancia de la división del trabajo al interior de las comunidades (Leontiev, 1984).

Engeström (1987) amplió el triángulo de acción mediada a través del esquema de un sistema de actividad que representa un sistema colectivo, con múltiples interacciones y niveles de relación respecto al objeto-objetivo de la actividad (Anexo I Figura 3). El esquema permite problematizar cualquier actividad humana desde una perspectiva colectiva (Engeström, 1999a), por medio del conjunto de elementos constitutivos y dialécticamente relacionados entre sí: sujeto, objeto, herramientas, reglas, comunidad y división del trabajo. Para Engeström (1999a) el triángulo original representaba un modelo simplificado de acción. Al expandir su estructura el modelo de mediación definido por Vygotsky deviene en Sistema de Actividad Colectivo; enmarcando la acción medida al interior de una comunidad, en la que existen reglas determinadas y diferentes roles (división del trabajo) en su interior. En todo Sistema de Actividad se establecen cinco principios estructurantes:

1-El sistema de actividad es la unidad de análisis. Los sistemas de actividad, mediados por artefactos y orientados hacia un objeto, se hallan relacionados en una red de sistemas (Anexo I Figura 4). De acuerdo con Engeström, cualquier institución o contexto organizativo representa un sistema de actividad no reducible a series o sumas de acciones individuales, sino supeditado a la imbricación que éstas producen en términos de actividad colectiva (Engeström, 2001a, 2001b). Los sistemas de actividad se “*realizan y reproducen a sí mismos generando acciones y operaciones*” (Engeström, 2001b, p. 136).

2- Multiplicidad de Voces: Un sistema de actividad posee múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses. La multiplicidad de voces es un principio estructurado en base a los conceptos de *dialogicidad* y *polifonía* de Bajtín (1979/1982). En el sistema de actividad existe una interacción entre puntos de vista, de naturaleza dialógica, a partir de la diversidad

de historias, posicionamientos y experiencias. El sistema conlleva normas, artefactos, reglas y convenciones. La multiplicidad de voces, polifonía o pluralidad, posible por la división del trabajo y las relaciones entre elementos, es fuente de tensiones y dificultades pero también un recurso para la negociación y el intercambio; por ello permite analizar los diferentes niveles de consenso y conflicto al interior del sistema.

3-Historicidad: Los sistemas de actividad se configuran y transforman en función de largos periodos de tiempo. Los participantes encarnan historias personales y el sistema de actividad posee *múltiples capas históricas inscritas en los artefactos, reglas y convenciones* (Engeström, 2001a, p. 136). Un sistema de actividad entraña una historia local, tanto de sus objetos, ideas y herramientas, así como la historia general de las teorías, disciplinas y procedimientos sedimentados. Cada sistema posee una dimensión de desarrollo y transformación propia, que permite reflejar la especificidad, particularidad y variabilidad de los contextos sociales.

4-Rol de las contradicciones como fuente de cambio y desarrollo: Un sistema de actividad presupone diferentes niveles de contradicciones acumuladas históricamente en y entre sistemas de actividad, que generan tensiones y conflictos, *pero también representan intentos para transformar la actividad* (Engeström, 2001a, p.137). Una actividad *no es estable y armoniosa* (Engeström, 2001b, p. 87). La investigación educativa desde la teoría de la actividad, se ha ocupado de analizar la relación entre instrumentos conceptuales/materiales tradicionales y objetos emergentes, así como las innovaciones externas que producen tensiones al interior del sistema de actividad (Daniels, 2001, 2004). Las contradicciones representan fuentes internas de cambio, antes de completar un ciclo de desarrollo que traspase los límites del propio sistema.

5- Los sistemas se expanden por medio de ciclos de transformaciones cualitativas: El desarrollo se lleva a cabo a través de ciclos de participación y re-organización. Los sistemas de actividad se mueven a través de periodos de transformaciones colectivas, *culminadas cuando el objeto y el motivo de la actividad son re-conceptualizados colaborativamente, en virtud de considerar un horizonte más amplio de posibilidades en comparación al modo previo de la actividad* (Engeström, 2001a, p. 137). En proporción al acrecentamiento de las contradicciones y tensiones entre elementos del sistema de actividad, que origina la

necesidad de desarrollo, emerge la pertinencia de incentivar esfuerzos colectivos de cambio, impulsando la construcción de capacidades de acción e iniciativa compartidas (Virkkunen, 2007). Un ciclo completo de transformación expansiva puede ser visto como un trayecto a través de la *zona de desarrollo próximo colectiva* (Engeström 2001a) (Anexo I Figura 5).

A la luz de estas ideas, las escuelas pueden visualizarse como Sistemas de Actividad que atraviesan contradicciones y/o transformaciones, y también por procesos de incertidumbre y dificultad, ante los modos cambiantes en los que se propone realizar la práctica escolar. La crisis de la función escolar (Dubet y Martuccelli 1998) y las respuestas a los problemas de violencia en contextos de declive de las instituciones en tiempos de fragmentación social, expulsión y destitución (Duschatzky y Corea 2002), han puesto en tensión las relaciones entre reglas, división del trabajo e instrumentos con que debe conducirse la práctica educativa. Acentúan la complejidad de los procedimientos educativos, cuya aplicación e interpretación concreta en la vida cotidiana escolar demuestra un nivel de conflictividad a veces sobresaliente. A nuestro entender, en dicha situación cobra relevancia el papel de la cognición en la práctica, el aprendizaje vinculado al contexto, la articulación de saberes profesionales y los procesos de cambios situados en el trabajo, requerimiento inminente en un momento de *cambio educativo*, caracterizado por perturbaciones sistémicas.

Un propósito relevante del presente estudio es producir conocimiento para contribuir a fortalecer las relaciones colaborativas entre docentes, es decir, posibilitar la co-implicación ante problemas complejos de la práctica; lo que requiere un proceso de movilización progresivo, de negociación y *apropiación participativa* (Rogoff 1997) de recursos y saberes.

Al respecto, el *sistema de actividad escolar* puede ser analizado de acuerdo a dos dimensiones: como actividad aula y como actividad institucional-escolar (Engeström y Sannino, 2010). Estas serían sub-sistemas de la práctica colectiva escolar. Ello enfatiza el desarrollo organizativo a través de la conexión colaborativa entre el trabajo a nivel áulico y el organizativo-institucional, por lo que es útil considerar a la comunidad escolar a través de la interacción entre sistemas, rasgo característico de la *tercera generación de la teoría de la actividad* (Engeström y Sannino, 2010). Dicha interacción es entendida como realizada en la *boundaryzone*, (zona-fronteriza) o *tercer espacio* en el que interaccionan los objetos de al menos dos sistemas de actividad (Anexo, Figura 2). Su explicitación contribuye a atravesar

confines entre prácticas diversas, para el desarrollo de una *perspectiva compartida* de la realidad cotidiana y con respecto a la integración de acciones profesionales.

Parte de las tensiones del trabajo escolar, particularmente respecto al desarrollo de conocimientos personales/colectivos, subyace en las dificultades de interconexión entre dimensiones -subsistemas (Zucchermaglio, 2002). En ese marco, el sistema-aula, puede ser meramente considerado como responsabilidad exclusiva de la acción individualizada del profesor, o bien, la perspectiva institucional de la escuela puede no ser reconocida como punto clave para mejorar las prácticas educativas al interior del aula. La interrelación *entre sistemas* insta al aprendizaje colaborativo en función de la circulación de conocimiento y de prácticas adscritas a cada subsistema que, aunque diferenciadas, conforman una unidad.

Ello supone concebir al trabajo docente como una actividad colectiva. Flavia Terigi (2012) presenta un conjunto de características que definen la especificidad del trabajo docente: “1. *La docencia hace de los saberes y de la transmisión cultural su contenido sustantivo; 2. La peculiar relación de los docentes con el saber tiene efectos en su posición epistémica y su autoridad; 3. La enseñanza constituye una función institucional, lo que contribuye a definirla según ciertas restricciones y hace de ella una tarea colaborativa. 4. La organización del trabajo docente tiende a obturar la posibilidad de desarrollar la actividad conjunta inherente al carácter colaborativo e institucional de la docencia*” (p.9). Particularmente los puntos 3 y 4, son los que aquí nos ocupan, para pensar si las perspectivas de los docentes incluyen el sistema institucional y cómo se sitúa la interconexión entre subsistemas considerando que, al expandirse el enfoque de la actividad, se incorpora de manera más amplia el sentido colectivo, lo que permite conceptualizar la *distribución de la cognición* humana, que configura la trama del *aprendizaje situado en contexto* de profesionales que trabajan en escenarios educativos (Erausquin, Basualdo, et.al.2005).

### **III.3 – La construcción del conocimiento profesional en contexto**

#### **3.1 – Reflexión sobre la práctica y cambio conceptual**

Según indagaciones en las investigaciones marco, los agentes educativos proporcionan constantemente una valoración –implícita o explícita- sobre las situaciones que emergen en sus contextos de práctica (Dome, 2015). A partir de su reconocimiento como

agentes activos en los procesos educativos, proponemos reflexionar sobre los posicionamientos e intervenciones que cotidianamente enfrentan la conflictividad, la disruptividad y las violencias en los contextos educativos.

En las respuestas a la demanda del trabajo en contextos escolares, los agentes articulan propósitos, representaciones e intenciones en las relaciones que establecen con docentes, alumnos, directivos y padres; construyendo significados y sentidos que se resignifican y negocian con otros actores de la comunidad educativa. Utilizan y transforman artefactos culturales, herramientas y dispositivos del escenario sociocultural, a través de procesos de internalización y externalización que se despliegan en *sistemas sociales de actividad*, con tensiones y conflictos, *que en ocasiones configuran oportunidad para el cambio, y en otras, para el enquistamiento reproductivo del sistema* (Erausquin et. al 2012).

Se considera que el conocimiento profesional supone la transformación de los distintos tipos de conocimiento de los sujetos, tanto de sus experiencias personales, sus formaciones académicas y sus prácticas profesionales cotidianas.

Schön (1992, 1998), a partir de su crítica a la *racionalidad técnica* en el mundo contemporáneo, ha creado la figura del *profesional reflexivo*, dando especial relevancia al proceso de revisión crítica de sus pensamientos y acciones, como un camino para mejorar su práctica. La racionalidad técnica que el autor identifica, implica un *aplicacionismo unidireccional*, que no alcanza a explicar cabalmente el proceso real de razonamiento práctico que los profesionales utilizan en el desempeño de su labor, presentando una visión estrecha, instrumental y rígida, de la formación de los mismos.

Desde la perspectiva del *profesional reflexivo*, la actividad del profesional se da en situaciones sociales de gran complejidad, ambigüedad e incertidumbre, que no pueden resolverse por la mera aplicación de conocimientos técnico-científicos, ya que los problemas no aparecen bien delimitados ni claramente definidos. Para Schön, en un *prácticum reflexivo*, el profesional en acción se acerca al problema como un caso único, y el contexto en el que debe resolverse es percibido como una situación singular con características únicas, complejas, cambiantes, inciertas y ambiguas, que no pueden ser resueltas por una *aplicación* determinada. El *conocimiento profesional* no es anterior a la acción, sino que reside en ella. El conocimiento tácito no predetermina la acción; es

*conocimiento en la acción*, se revela a través de ella. A efectos heurísticos, Schön (1992, 1998) distingue tres componentes: *conocimiento en la acción*, *reflexión en la acción* y *reflexión sobre la reflexión en la acción*.

Schön (1998) caracteriza la construcción del conocimiento del práctico reflexivo como un proceso que posee tres fases diferenciadas. La primera fase se activa cuando se toma conciencia de que, en una situación determinada, el conocimiento que se está aplicando (conocimiento en la acción) no es suficiente por sí mismo para dar cuenta de la situación. Schön se refiere a una experiencia de sorpresa, una sensación de incomodidad que da inicio a lo que él denomina reflexión en la acción. En la segunda fase, se lleva a cabo un análisis y revisión de los sentimientos y conocimientos activados; se produce una contrastación del conocimiento disponible a través de la elaboración de comprensiones específicas durante el propio proceso de actuación. En la tercera fase, se construye una nueva visión o perspectiva de la situación en términos de aprendizaje, de una transformación de perspectivas; momento en que se reestructuran los significados e ideas previas, adoptando un nuevo marco al restablecer el equilibrio inicial cuestionado en las fases anteriores.

Así, aunque la identificación del problema es una condición necesaria para la solución técnica del mismo, no es en sí un problema técnico, sino un proceso reflexivo mediante el cual *interactivamente nombramos las cosas sobre las que nos vamos a detener y enmarcamos el escenario dentro del que nos vamos a mover* (Schön, 1992:40). La primera *tarea del profesor es la construcción relacional del problema*, es aclarar lo que ocurre a su alrededor, identificando los términos de la situación desde su propia *perspectiva* personal.

La *función del docente como profesional* ante situaciones complejas de la vida escolar, vinculadas a la conflictividad y a la violencia, se concibe desde este enfoque como la construcción de tareas que involucran *decisiones ético-políticas* y no meramente técnicas.

Al entender a la práctica reflexiva como un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica, elaborando una respuesta singular, es posible deslindar al conocimiento de ciertos reduccionismos que lo ubican en un espacio exclusivamente lógico o representacional. A la vez, constituye una búsqueda para superar la base de sentido común y la fragmentación del saber proposicional/académico respecto de los problemas de violencia que, según pudimos ver en el Estado del Arte,

atraviesa la experiencia de diversos agentes. La *reflexión sobre la práctica*, cuya búsqueda será suscitada a través de Talleres con docentes, directivos y otros agentes educativos, constituye una categoría de indagación.

Por su parte, María José Rodrigo conceptualizó la integración que realiza el sujeto de la información proveniente *de la tarea o situación* (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993) a través de la noción de *Modelos Mentales*. Éstos serían construcciones apropiadas para el recorte, análisis y resolución de problemas de la práctica profesional. Consisten en una representación dinámica y temporal, basada en teorías implícitas activadas por características de la actividad que se debe enfrentar (Rodrigo y Arnay 1997; Rodrigo y Correa 2001). Los modelos mentales son construcciones conscientes y explícitas en sus contenidos, pero su origen depende de teorías implícitas y creencias. Las modelizaciones responden a las demandas concretas de cada escenario, ya que *las personas construyen sus teorías sobre la realidad a partir de una multitud de experiencias personales obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social* (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

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 la medida en que nos interesamos por las *construcciones de significados* que los agentes realizan sobre sus prácticas, apuntamos por esta vía a explorar una *síntesis* realizada por las personas, de experiencias frente a demandas de la tarea, intenciones en relación al objeto, conocimientos y creencias, y efectos del intercambio y negociación con otros actores (Rodrigo y Correa, 1999).

Al respecto, la noción de *Sistemas de Actividad* (Engeström 1987, 2001) enriquece el análisis de los *Modelos Mentales de Situación* que los agentes construyen a través de su participación en contextos de práctica profesional. Superando los enfoques cognitivos clásicos, la construcción de Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo et. al 1999) se comprenden como un proceso flexible, sujeto a cambios generados por la participación y negociación de *objetivos* en las acciones colectivas. Son construcciones mediadas por artefactos y significaciones, generadas en procesos de inserción y transformación de la

participación del sujeto en *comunidades de práctica*, y por lo tanto inseparables de un determinado contexto sociocultural de producción.

En ese sentido, el estudio de los Modelos Mentales sobre situaciones-problema de la práctica profesional en contextos educativos, ha contribuido a la comprensión de formas de razonamiento y praxis que diversos agentes educativos despliegan, así como también a vislumbrar determinadas modalidades del funcionamiento institucional en las que dichos agentes desempeñan sus funciones (Larripa, Erausquin 2008). De allí la importancia de enfocar la cognición distribuida, forjada en la contribución simultánea del sujeto, de las relaciones interpersonales y de las comunidades/instituciones culturales.

La exploración de los Modelos Mentales permite visualizar posicionamientos, posibles transformaciones, giros o reafirmaciones, a través de la implicación en *sistemas de actividad* de la práctica educativa de los agentes. Si los componentes de los Modelos Mentales son recíprocamente constitutivos e inseparables en sus interacciones; las negociaciones de significados pueden generar cambios en la construcción de los mismos, dado que son unidades dinámicas que reorganizan esquemas de conocimiento en función de sentidos y finalidades de los sujetos y las demandas de la tarea y de la situación (Rodrigo 1994, Rodrigo et.al, 1997, 1999). En ello reside la importancia de generar procesos reflexivos en escenarios profesionales, subrayada por distintos teóricos de diversas disciplinas (Schön, 1998).

El análisis del cambio cognitivo de los Modelos Mentales Situacionales distinguió tres dimensiones del cambio cognitivo-actitudinal: a) *de la simplicidad a la complejidad*, b) *del realismo al perspectivismo* y c) *de lo implícito a lo explícito* (Rodrigo et.al. 1999).

a) La dimensión *simple-complejo* supone un cambio en el análisis de las relaciones causales entre los componentes de la tarea o situación, lo cual implica un *cambio gradual desde el esquema simple y unidireccional de las representaciones cotidianas, a un esquema de relaciones complejas, sistémicas y multidimensionales* (Rodrigo y Correa, 1999). Un comportamiento mecánico se aplica de manera asociada a la presencia o ausencia de una única condición. En cambio, las conductas estratégicas y planificadas en función de condiciones críticas o relevantes del contexto, por su naturaleza dinámica, requieren de cambios flexibles en la representación de las situaciones.

b) La dimensión *implícito-explicito* supone el desarrollo de la verbalización de los contenidos de la mente (metacognición) según las formas del discurso científico. Así, lo implícito cotidiano pasa a ser accesible y publicable. El cambio cognitivo desde las representaciones implícitas hacia una explicitación comunicable, fue descrito por Karmiloff-Smith (1992), para quien el mecanismo responsable sería la redescipción representacional que realiza el sujeto, lo que le permite reconstruir sus representaciones en formas más abstractas, sintéticas y transmisibles.

c) La dimensión *realismo-perspectivismo* se expresa en el pasaje de una posición situada en un punto de vista único y hermético, a la consideración de diferentes puntos de vista, hasta poder alcanzar la pluralidad de enfoques, perspectivas y conceptos; estimulando la capacidad de argumentación. Según Harris (1993) la menor o mayor explicitación de otros sujetos sobre las estrategias que ponen en funcionamiento, contribuye a adoptar *nuevas perspectivas* sobre las propias actuaciones y concepciones sobre la naturaleza y finalidades del acto. El pasaje opera desde posiciones egocéntricas, de percepción directa de la realidad y dogmáticas, hacia posturas más hetero-atribuidas (“los otros tienen estrategias distintas”), constructivistas (“la estrategia que empleo determina la percepción que tengo de la realidad”) y relativistas (“no siempre hay una estrategia mejor o única para resolver un problema”).

Desde una posición histórico-dialéctica de revisión problematizadora de las construcciones de la psicología cognitiva, Engeström (1987) sostiene que el interés en los Modelos Mentales se ha incrementado en las últimas décadas porque son constructos dinámicos y modificables, *pueden generar descripciones de un sistema de actividad*, su forma, propósito y su funcionamiento, además de predicciones sobre los estados futuros. Sin embargo, delinea una visión de los modelos no tanto como entidades mentales sino como *modos de acción*, que encarnan propósitos a la vez que modos de concretar dichos propósitos, concepción afín con la noción acerca de la idealidad y a la vez materialidad de los artefactos de mediación semióticos de los sistemas sociales (Cole 1999). Sostiene Engeström (1987) que conceptos representacionales como los MMS (Rodrigo et. al 1999), tienen que tornarse *conceptos instrumentales* para la transformación de las configuraciones entre sujetos y contextos; el *aprendizaje expansivo* requiere que los objetos del pensamiento

sean transformados en instrumentos productivos del mismo, por sujetos enlazados en lo colectivo.

Los Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo et. al 1999) se construidos en las narrativas de los agentes, constituyen una *unidad sistémica, dialéctica y genética*, que articula cuatro *dimensiones*: a) la situación problema que el agente recorta y analiza, b) la intervención profesional que desarrolla, desde su rol específico c) las herramientas utilizadas en la intervención, d) los resultados de la intervención y la atribución de causas a los resultados. La delimitación realizada se fundamenta en una resignificación contextualizada de las teorías del cambio conceptual que sintetizamos (Rodrigo et.al, 1993, 1999).

### **3.2 – Las nociones de interagencialidad e historización en el análisis de las perspectivas de los agentes educativos**

En el análisis de las interacciones y producciones desarrolladas en los *Talleres de Reflexión sobre la Práctica* y de los *cuestionarios* utilizados en su contexto, adquiere relevancia la noción de *interagencialidad* (Engeström, 1987, 2001) para analizar los niveles de *construcción conjunta de problemas e intervenciones* entre los agentes involucrados en contextos de práctica. Dicha noción se reveló de utilidad en las investigaciones marco para delimitar *figuras de intervención profesional*, identificando *fortalezas y nudos críticos*, en la posibilidad de los agentes de incluir nuevas miradas acerca de las situaciones y *trabajar en los nudos (knotworking)*, a partir de la colaboración entre pares, comprometidos a resolver problemas y diseñar soluciones requeridas *por un objeto común*. En las investigaciones marco, esta categoría, asociada a la posibilidad de los agentes de incluir puntos de vista de sus pares, se correlacionó positivamente con indicadores relativos al cambio conceptual (Rodrigo et. al. 1999) en la visión del problema y en la construcción de intervenciones.

Engeström (1997) distingue *tres estructuras de inter- agencialidad: la coordinación, la cooperación y la comunicación reflexiva*. En la *coordinación*, los agentes desempeñan papeles prescriptos, teniendo cada rol un objetivo diferente y siendo el guión preestablecido lo que unifica la actividad, en tanto normativas que ordenan y modelan los regímenes de trabajo escolar. En la *cooperación*, los agentes se centran en el análisis y la resolución de un problema compartido y su significado. En el marco de lo prescripto por el guión, intentan conceptualizar y resolver problemas de maneras negociadas. Interaccionan entre sí, pero sin

cuestionar al guión ni las reglas. En la *comunicación reflexiva*, los agentes re-conceptualizan su propia organización, sus interacciones y el dispositivo en el que se ordena su actividad, incluyendo al guión y las reglas prescritas.

Se propone contar, en el análisis cualitativo de la experiencia de investigación, con la categoría de *Inter-agencialidad*, para indagar el grado en que los agentes educativos se implican en tramas relacionales para la visualización y abordaje de las situaciones-problema de violencia y las intervenciones en la escuela.

Otra categoría de indagación que se propone, en esta misma dirección, son las *acciones del recuerdo y el olvido en las instituciones* (Engeström 1992). En ese sentido, nos centraremos en los modos en que los agentes educativos *historizan* el problema, no sólo en el nivel de complejidad de la dimensión histórica, sino también en cuáles antecedentes les resultan significativos. En las investigaciones marco, los hallazgos sobre las formas de presentarse la *historización del problema* nos han conducido a interrogarnos acerca de qué *tipo de acciones de recuerdo* intervienen en la actividad laboral de los agentes educativos. Engeström (1992) postula que *recordar* es esencialmente un movimiento recíproco entre dos polos de dos ejes: uno de los ejes tiene en uno de sus extremos *acciones de recuerdo secundario* y en el otro *acciones de recuerdo primario*; mientras que el otro eje se constituye entre *las acciones de recuerdo mediante ayuda externa* y *las acciones internas de recuerdo*. Tomando el primer eje, se sostiene que el recuerdo consiste en establecer conexiones entre acciones primarias que tienen como fin recuperar las huellas del pasado del objeto, y acciones secundarias, que se proponen preservar y recuperar las huellas del pasado de la propia actividad. Es así que, mediante las *acciones de recuerdo primarias*, los agentes suelen obtener información individual sobre el alumno o sobre su familia a través de entrevistas a padres, reuniones con docentes o directivos de la escuela, o profesionales extraescolares, por ejemplo. De este modo, opera un *olvido de la historia del propio sistema de actividad en relación con el problema*, en tanto no se consideran las huellas de la propia actividad del sistema, en el sentido de cómo se hacían las cosas en el pasado. Sin embargo, cuando se observa una mayor apertura hacia las *acciones secundarias del recuerdo*, que se proponen preservar y recuperar las huellas del pasado de la propia actividad, la acción se modifica radicalmente y, según nuestras indagaciones, se instituye la posibilidad de realizar intervenciones que dejan huellas en el sistema escolar. Las mismas apuntan a la

transformación estratégica de la actividad, creando nuevas herramientas para mediar con el problema y ampliando el horizonte de significados. Dicha posibilidad es articulable con la propuesta de Merieu (2008) de abordar las violencias en el marco de la trama educativa, en un proceso de intervención pertinente con tal campo de actuación.

En función de lo expuesto, *la interagencialidad y la historización*, se convierten en condición de posibilidad para *la expansión del aprendizaje* (Engeström 2001), lo que supone una nueva cualidad *en el proceso de construcción de conocimiento*. Engeström (1991) plantea que el *aprendizaje expansivo* puede construir un *objeto expandido*, al conectar diferentes *contextos de aprendizaje*: el *contexto de crítica* al dispositivo y experiencia pedagógica (que puede consistir en cuestionar, contradecir y debatir); el *contexto de descubrimiento* (experimentar, simbolizar y generalizar); y el *contexto de aplicación a la práctica social* (búsqueda de relevancia social, implicación con la comunidad y pertinencia con el campo de actuación). Esa expansión rompe con el *encapsulamiento* del aprendizaje e implica una transformación cualitativa del sistema. Se trata de un *proceso largo, distribuido, que no aparece de una vez y para siempre dictaminado desde arriba (...) sino a través de auto-organización colectiva y reflexiva “desde abajo”, convirtiendo a la escuela en “instrumento colectivo”* (Engeström 1991, p.256). El resultado de ese tipo de aprendizaje *es una nueva conceptualización-significación, un nuevo modelo para su actividad* (Engeström 1991).

Tales ideas permiten afrontar el problema de la construcción de conocimiento de los Agentes Educativos, abordando al menos cuatro preguntas centrales, que son las que Engeström (2001a) plantea para el análisis de los procesos de aprendizaje: 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?*

### **3.3 –Aprendizaje expansivo, cambio y desarrollo de las prácticas**

El aprendizaje se constituye entre personas comprometidas en una actividad, en el intercambio de relaciones y ubicado en el contexto en el que los agentes actúan cotidianamente (Lave, 1988). La teoría de la actividad ha estructurado el concepto *aprendizaje expansivo* (Engeström, 1987), posición articulable con la teoría de las

*comunidades de práctica*, en tanto trasciende una visión mentalista del aprendizaje, para dar lugar a un concepto de naturaleza interactiva, procesual y cíclica. Cabe señalar como diferencia que la Teoría de la Actividad no atribuye al aprendizaje el carácter de un proceso desde *una posición periférica a una posición central* (Lave y Wenger 1991), ni el de una dirección hacia la experticia; sino lo entiende como un movimiento horizontal y vertical, al mismo tiempo, en la transformación de la práctica.

El aprendizaje expansivo es conceptualizado como *zona de desarrollo proximal colectiva* basada en la operación de los principios estructurantes de los sistemas de actividad. Su teorización supone integrar la relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo propuesta por Vygotsky (1988, 1995), para dar cuenta de la naturaleza dinámica de los sistemas, como marco de conceptualización del desarrollo de prácticas sociales. La teoría de la actividad considera que la transformación colectiva (desarrollo) se logra a través de procesos específicos de aprendizaje. Para Engeström, *un viaje a través de la zona de desarrollo próximo* equivale a un ciclo de aprendizaje expansivo que expresa un movimiento de reestructuración de actividades colectivas. Equivale a la distancia entre el presente, el día a día de las acciones, y las nuevas formas de actividad generadas colectivamente en la búsqueda de soluciones para el *doble vínculo*, incrustado en las acciones cotidianas (Engeström 2001b).

Tal proceso atraviesa la operación de contradicciones al interior del sistema y entre los sistemas, y actúa en función de una secuencia cíclica. Una transformación expansiva ocurre a través de un proceso creativo/productivo que, basado en la confrontación de las tensiones y contradicciones del sistema, permite replantear la relación entre elementos del sistema y objeto/resultado. Una transformación cualitativa sucede cuando el objeto y motivo son re-conceptualizados, alcanzando un horizonte nuevo y más amplio de posibilidades, en comparación al modo previo de la actividad (Engeström 2001b). Ello implica el inicio de un nuevo ciclo de transformación, por lo que *cambio, expansión y aprendizaje* son constitutivos del desarrollo histórico del sistema de actividad.

Los principios del aprendizaje expansivo estructuran una *metodología de investigación-intervención* apropiada para organizar experiencias de cambio y de formación profesional (Cole & Engeström, 2007). Tal metodología permite observar cómo los actores,

principalmente adultos, aprenden *en, desde y para* sus propias prácticas, que, definidas cultural, social e históricamente, son susceptibles de ser modificadas (Zuccheromaglio, 2002). Una experiencia de aprendizaje por expansión (o ciclo expansivo), favorece *la re-orquestración de las voces de los actores que conforman el ambiente laboral* (Cole y Engeström, 2001). Cada ciclo se relaciona con la historia de los participantes, de la actividad y del sistema en sí mismo. Las historias presentes en el sistema se entrelazan por medio de un marco de dialogicidad, negociación y co-configuración entre diversos niveles de experiencias y visiones (lo cual connota al sistema de actividad en términos de su naturaleza conflictiva). Lejos de una representación lineal, una zona de potencial desarrollo subraya, en términos dialógicos, los reajustes del sistema de actividad, comprendiendo desde una dimensión socio-histórica la re-organización y desplazamiento de los conocimientos profesionales.

La expansión del aprendizaje se lleva a cabo a través de acciones epistémicas de confrontación y negociación colectiva (Cole y Engeström, 2007) a fin de producir *giros conceptuales en la propia práctica*. El ciclo de confrontación de contradicciones/tensiones, en concordancia con los principios del materialismo dialéctico, supone el uso de la reflexividad como herramienta: *“Toda vida social es esencialmente práctica. Todos los misterios que inducen a la teoría, al misticismo, encuentran su solución racional en la práctica humana y en la comprensión de esta práctica”* (Karl Marx. Tesis de Feuerbach).

La *reflexión sobre la práctica* puede implicar entonces la ascensión de lo abstracto a lo concreto y, de acuerdo a los principios epistemológicos de la teoría de la actividad, el pensamiento no lineal, expandido u horizontal (Engeström 2001a 2001b), a favor de la configuración e implementación positiva de nuevas tareas. Al hacerlo, *se redefine el objeto de la actividad* ya que la dinámica del ciclo de aprendizaje expansivo no supone acciones aisladas, sino progresivas, intencionadas, socializadas y producidas con la contribución de los participantes. Una transformación expansiva significa la actuación de un proceso de cambio organizativo construido “desde abajo” y desde un enfoque grupal inclusivo. Los agentes, al re-orientar la relación con el objeto y motivo de la actividad, cimientan un salto cualitativo en la misma. Esto incluye ponderar posibilidades y alternativas de acción, discutidas y elaboradas desde dispositivos específicos. Los esfuerzos de reflexión conjunta inmersos en la co-construcción de soluciones y circulación de recursos, conllevan

interconexión entre agentes y desarrollo de competencias en, desde y para el contexto laboral.

Bajo estos preceptos, el aprendizaje es, antes que un resultado, un proceso mediado por la participación progresiva, intercambio de información y discusión en torno al propio repertorio de prácticas. El ciclo expansivo opera el desarrollo de una visión renovada y compartida del quehacer profesional. Tal proceso (paralelo al cambio participativo que requiere) presupone períodos de tiempo extendidos y estructuración-disposición de recursos específicos, además de acciones continuas y sostenidas para la exploración de zonas de límites organizativos y posible expansión.

#### **III.4 – Construir puentes entre universidad y escuelas.**

La metodología utilizada busca reducir la distancia entre el investigador y los participantes a través de la generación de redes inter-agenciales entre universidad y escuelas, para co-construir problemas de la vida escolar y esbozar soluciones que apunten a cambios estratégicos que posibiliten mejoras en la calidad educativa.

Al respecto, Yamazumi (2009) sostiene que la “*agencia humana*”, concepto central en la Tercera Generación de la Teoría de la Actividad, es el conjunto de “*potencialidades y posiciones de los sujetos para la creación de nuevas herramientas y formas de actividad con las cuales transformar al mismo tiempo sus mundos interno y externo y manejar sus propias vidas y futuros*” (Yamazumi, 2009, p.213). El autor propone así una *teoría pedagógica emergente del aprendizaje expansivo*, para desarrollar una agencia distribuida, múltiple y en red, a través de sistemas de actividad dialógicos, que cruzan fronteras (Engeström 2006) y se hibridizan. El programa de *investigación-intervención* desarrollado por él fue conceptualizado como un *híbrido* entre diversas organizaciones culturales para la innovación escolar. Consistió en la creación de un espacio compartido denominado “*después- de- la- escuela*”, en el que colaboraron para crear redes de aprendizaje una universidad, escuelas primarias locales, familias, expertos, y organizaciones comunitarias, subsidiadas por el Centro de Teoría de la Actividad Humana de Universidad de Kansai, Osaka, Japón (Yamazumi, 2006).

El autor retomó así conceptos de Engeström tales como “*Boundaryzone*” (tercer espacio), “*knotworking*” (trabajar en los nudos) y fundamentalmente “*mycorrhizae*” (2006)

relativo a formas de producción entre iguales dirigidas hacia *objetos huidizos, o fuera de un único control (runawayobjects)*, como los que orientan las relaciones no sólo *en* sino fundamentalmente *entre* sistemas de actividad interconectados. En tales formaciones, procesos de agencia compartida, según Engeström, se puede *conectar y generar reciprocidad*. Lo esencial es que los actores puedan *diseñar e implementar su propio futuro, en tanto sus prácticas habituales muestran síntomas de crisis* (p.256), con el potencial de expansión que adquieren los propios conflictos y contradicciones de cada uno de los elementos de los sistemas y de los sistemas entre sí. Esa expansión de la actividad rompe con el *encapsulamiento del aprendizaje escolar*, e implica una transformación cualitativa del sistema de actividad (Erausquin 2013).

Tales puntuaciones fueron relevantes al diseñar las estrategias de investigación-acción y negociar con los actores la creación de un posible *tercer espacio*, que se denominó *Taller de Reflexión sobre la práctica Profesional*, para generar la participación de los agentes educativos y el intercambio de saberes y prácticas entre universidad y escuelas. Para ello se conceptualizó la idea de una *organización híbrida* que cruza fronteras *entre sistemas de actividad* que expanden sus propios objetos (objetivos) y comparten, circunstancialmente, un nuevo objeto expandido. Los actores dan pasos fuera de sus dominios habituales de experticia, para encontrar nuevas soluciones, lo que involucra riesgos y desafía zonas de vulnerabilidad y exposición (Yamazumi, 2009).

La metodología de investigación-intervención propuesta por la teoría de la actividad es una herramienta teórico-práctica para crear espacios de intercambio y negociación en los que los actores contribuyen activamente a la renovación y expansión del aprendizaje, lo que requiere esfuerzos para construir un lenguaje compartido entre diferentes voces (Yamazumi, 2009). El Taller de Reflexión sobre la Práctica constituye así un escenario para comprender las prácticas educativas vinculadas a situaciones-problema de violencia desde una perspectiva situada y de acuerdo al enfoque psico-socio-cultural. A la vez, se vincula a la necesidad de problematizar los enfoques y lograr mejoras en la oferta educativa y en el desarrollo profesional de todos los agentes implicados en su participación.

La metodología participativa requiere la creación de contextos de acción reflexiva, como espacios discursivos orientados a desarrollar conocimientos, en los que sea posible

rediseñar y reorientar conjuntamente marcos epistemológicos sobre la acción cotidiana. Las experiencias procesuales y participativas de formación, negociación, colaboración y desarrollo de competencias personales/organizativas, son elementos inseparables del proceso de producción de aprendizaje y conocimiento en el sistema-comunidad. Ello supone dar lugar a la construcción de *agencia de transformación compartida* (Engeström 2006). Sobre ello, cabe señalar que, según Engeström, en el aprendizaje expansivo no hay centro fijo de autoridad-control, sino una agencia distribuida y situada en la que las combinaciones de personas y tareas son cambiantes.

Según Sánchez y García (2011), que adscriben a la tarea de orientadores y asesores, es necesario en primer lugar, alcanzar algún grado de comprensión conjunta de los problemas y los medios para resolverlos; comprensión que no es un “estado” sino un “proceso”, nunca cerrado, sometido a continuos avances y retrocesos, y por tanto, a un grado importante de incertidumbre. El segundo desafío nace de la incertidumbre potencial que genera toda negociación del significado. Consiste en poder llegar a crear un clima de aceptación y reconocimiento entre los participantes del encuentro, para que el tejer y destejer no sea vivido como una amenaza personal, lo que se logra si la persona – o personas - tiene la sensación de ser escuchada, comprendida y valorada (Sánchez y García 2011).

En otro orden de ideas, se señala que la propuesta de Engeström del *Laboratorio de Cambio* (2007), recoge antecedentes teóricos en el método de *doble estimulación* creado por Vigotsky para la indagación de los sistemas psicológicos, en el marco de una nueva psicología basada en la mediación cultural de las funciones mentales superiores. Intentando superar el esquema estímulo-respuesta, Vygotsky propuso el estudio de aquellos *medios e instrumentos* que el sujeto utiliza para organizar su comportamiento: *La tarea que el niño aborda en el contexto experimental está, como regla, más allá de sus actuales capacidades (...) En tales casos un objeto neutral es situado cerca del niño, y frecuentemente podemos observar cómo el estímulo neutral es dirigido dentro de la situación y toma la función de un signo. Así, el niño activamente incorpora esos objetos neutrales en la tarea de resolver un problema (...) los estímulos neutrales adquieren la función de un signo y desde ese momento en adelante, la estructura de la operación asume un carácter esencialmente diferente* (Vygotsky, 1978, citado en Engeström, 2007). Su examen de la acción práctica se centra en procesos cognitivos a través de *la acción doblemente mediada: por los otros y por los*

*instrumentos de la cultura*. Este tema, en Vygotsky, se relaciona profundamente con el de la construcción del conocimiento, en tanto procesos de reconfiguración de las estructuras psicológicas, que a su vez guían, una vez conformadas, la acción sobre el mundo. Engeström (2007) se propuso examinar el método de doble estimulación de Vygotsky, como una base para las *intervenciones formativas en el lugar de trabajo*, donde la doble estimulación está, sobre todo, dirigida a *producir nuevas, expansivas formas de agencia en los sujetos*. Según el enfoque, las personas “importan” un conjunto de *medios-estímulos* (instrumentos psicológicos) dentro de un contexto experimental, que se transforma en un contexto de investigación en el que el experimentador puede manipular la estructura de la investigación para desencadenar (pero no “producir” él mismo) la *construcción* en el sujeto de nuevos fenómenos psicológicos.

El método propicia que los agentes educativos dispongan de las condiciones para recrear significados acerca de sus prácticas, analizando sus propios modelos de actividad en redes sociales de aprendizaje o zonas de construcción social de significados, creando nuevos dispositivos y herramientas de *re-conceptualización* y *andamiaje* de su experiencia. Si bien no se espera la producción de un ciclo completo de aprendizaje expansivo, tal como se concibe a nivel de la teoría, ya que ello requiere de determinadas condiciones espacio-temporales hoy no instituidas en los escenarios educativos, sí se espera contribuir al desarrollo de prácticas inter-agenciales, en las que sea posible construir problematización, análisis crítico e historización de las prácticas, así como proyectar acuerdos y acciones para un futuro después del Taller. Se instituye así, la pertinencia y necesidad de desplegar una metodología psico-socio-cultural que analice de manera profunda, integral y vigorosa el significado de las prácticas cotidianas en cuanto a acciones co-implicadas.

### **III.5 – Los significados como unidad de análisis para identificar perspectivas de los agentes sobre problemas de violencia e intervenciones en escuelas**

Por *perspectivas* se entienden los *puntos de vista* de los agentes educativos, que se expresan en sus producciones escritas y en su participación verbal, en sus *narrativas* situadas e ideas explícitas sobre los temas que discuten. Incluyen representaciones, conocimientos y creencias, pero también posiciones – epistémicas, políticas, éticas – en relación al compromiso con su quehacer. Se trata de puntos de vista sobre ellos mismos y las

situaciones que enfrentan, y se materializan en los significados que atribuyen a sus experiencias.

En ese sentido, el análisis de los *Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Violencias en Escuelas* (Erausquin, et al 2009), permite enfocar qué tipos de problemas nombran como “violencia”, dónde están localizados o situados, cómo son construidos, cuáles perspectivas participan en esa construcción y qué apropiación desarrollan de las mismas y de las demandas de otros agentes en torno a los problemas. Por otro lado, el análisis focaliza el modo de implicarse en los problemas, cómo y con quiénes los agentes decidieron y actuaron en la intervención cuándo enfrentaron problemas de violencia en la escuela y sobre qué-quién-quiénes actuaron a la hora de construir una intervención. También, se analiza la naturaleza de las herramientas utilizadas, su emergencia y los sentidos otorgados, si pueden fundamentar teóricamente su uso y si analizan diferentes condiciones de producción de los resultados obtenidos. A su vez se apunta a describir y analizar las propias prácticas discursivas ocurridas al interior de los Talleres de reflexión en pos de analizar procesos dialógicos y de negociación y/o confrontación entre agentes, recuperando aportes significativos.

Compartiendo ideas de Kaplan (2006), *la violencia en la escuela no es una cosa dada*, no está ahí para ser aprehendida de inmediato. Como muchos fenómenos y objetos sociales, que no son fácilmente visibilizados, ni obvios, ni siempre evidentes para los agentes en su cotidianidad. En ese sentido, la narrativa de una situación-problema de intervención a través del *Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Violencias en Escuelas* (Erausquin et. al 2009), invita a un movimiento constructivo y posiblemente desnaturalizador (Erausquin Dome, en prensa; Dome 2015) de las situaciones, los problemas y las prácticas asociadas, en la medida en que las mismas son re-significadas en contextos de reflexión conjunta.

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 como respecto a la noción de 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 (1988, 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 (Scribner, 2002). En esta línea, la producción y compartición colectiva de artefactos de mediación contribuye a posibilitar vínculos estructurales de la realidad compartida, constituyendo el origen social de las relaciones humanas y con el mundo.

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 (Vygotsky, 1988). Para una mayor precisión conceptual, es preciso señalar que Vygotsky sostuvo que el pensamiento se estructura en unidades constituidas por el significado de cada palabra: *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* (1995). Así, el análisis de los significados producidos por agentes educativos en contextos de interacción y reflexión sobre la práctica, nos informa acerca de las *perspectivas* que los mismos construyen en su apropiación, y permite dar cuenta de procesos dialécticos (entre aspectos comunicativos e intelectuales, o bien, entre sujetos y contextos) siempre mediados por ellos mismos, que participan en su construcción. Los significados son herramientas mediadoras de la actividad.

A su vez, es viable sostener que 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 pueden desarrollarse en torno a dichas prácticas de mediación y actuación profesional. El lenguaje conforma un recurso cultural y deviene en dato para el investigador, en tanto es constituyente del espacio dialógico-conversacional en el cual los actores negocian, co-construyen y desarrollan sus prácticas. Ello fundamenta la estructuración de estrategias de análisis interpretativas, cuya base es, precisamente, 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 forman parte.

## IV – INVESTIGACIÓN APLICADA

### IV.1 – Objetivos e hipótesis de Trabajo

#### **Objetivo General:**

- Identificar perspectivas y posicionamientos ante problemas de violencias e intervenciones en escuelas, en agentes educativos de dos colegios de nivel medio de Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, caracterizando los procesos de aprendizaje y apropiación de sentidos que tienen lugar en el marco de talleres de reflexión sobre la práctica profesional.

#### **Objetivos Específicos:**

- Analizar los relatos de los agentes educativos, describiendo los modelos mentales que construyen sobre problemas y situaciones de violencia en las escuelas, en contextos de práctica docente.
- Identificar, a través de dichas narrativas, las intervenciones que los agentes educativos realizan para abordar y resolver situaciones y problemas de violencia en las escuelas; los instrumentos de mediación que utilizan, así como el modo en que los re-crean, reconstruyen y re-contextualizan; y los análisis que realizan de sus resultados.
- Caracterizar las interacciones interpersonales, institucionales y comunitarias que conforman el contexto específico de práctica de los agentes educativos en ambas escuelas, y los intercambios que tienen lugar a partir de su participación en los talleres de reflexión.
- Analizar entramados, apropiaciones y re-estructuraciones de significados y sentidos que emergen, en el marco del desarrollo de los talleres de reflexión, en ambas escuelas.
- Caracterizar los procesos de construcción de conocimiento y aprendizaje profesional desarrollados en el marco de dichos talleres, en ambas escuelas.

- Identificar giros, movimientos y cambios de perspectivas y posicionamientos de los agentes educativos, a partir de su participación en los talleres, en ambas escuelas.
- Describir similitudes y diferencias entre experiencias y producciones desarrolladas en cada uno de los dos contextos escolares explorados, y abrir interrogantes y puestas en diálogo entre hallazgos y conclusiones relativas a cada uno de ellos.

### **Hipótesis de trabajo**

- La participación de los agentes educativos en talleres de reflexión sobre la práctica profesional docente se entrama significativamente en su comprensión y análisis de los problemas de violencia que emergen en sus contextos de trabajo; en la identificación de las herramientas que utilizan, las estrategias de intervención que construyen, la valoración de los resultados que obtienen, así como la vinculación entre diferentes agencias y actores en la intervención, emergiendo procesos de reestructuración de significados y expansión del conocimiento profesional disponible.

## **IV.2 – Diseño de la investigación**

El presente trabajo se enmarca en una perspectiva de *investigación cualitativa*, en tanto asume una posición interpretativa y se interesa en las formas en que el mundo social es comprendido, experimentado y producido (Mason 1996). Se interesa “*por el contexto, los procesos, por la perspectiva de los participantes, sus sentidos, su experiencia, y su conocimiento*” (Vacilachis 2009 p.29). La indagación se dirige a identificar las visualizaciones y los abordajes de los agentes educativos de las situaciones de violencia que emergen en las escuelas: qué es lo que entienden por violencia, cómo se manifiestan dichas situaciones, sus descripciones y localizaciones de las mismas y las características que poseen las escenas que focalizan como “problemas” o “conflictos” en relación a las violencias. Se enfoca el proceso de construcción de las intervenciones de los agentes educativos y su participación en el *Taller de Reflexión sobre la Práctica* coordinado por la tesista del presente trabajo. Se exploran las características de sus experiencias educativas revisitadas en

el desarrollo del Taller, las agencias e inter-agencias, los intercambios y apropiaciones de significados y sentidos, los giros o cambios de perspectiva o posicionamiento, y los aprendizajes asumidos, así como el uso y re-creación de las herramientas disponibles en el escenario escolar.

Para el Análisis de los datos se utiliza la triangulación que es una de las técnicas más empleadas para el procesamiento de los datos en las investigaciones cualitativas (Báxter Pérez 2003). El presente trabajo realiza *Triangulación de Fuentes*, para comparar y contrastar datos entre sí recogidos desde distintos ángulos.

Para el análisis de los datos surgidos de la administración del *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin, et. al 2009 - Anexo V), se utiliza la *Matriz de Análisis de Modelos de Intervención de la Práctica Docente sobre Problemas Situados en el Contexto Escolar: Ejes, Dimensiones e Indicadores* (Erausquin y Zabaleta, 2014) (Anexo VI), en la que se distinguen cuatro *dimensiones*: *a.* situación problema en contexto de intervención; *b.* intervención del profesional; *c.* herramientas utilizadas en la intervención; *d.* resultados de la intervención y atribución de causas o razones a los mismos. En cada una de las *dimensiones*, se despliegan *ejes*, que configuran líneas o vectores de recorridos y tensiones que han sido identificados en el *proceso de profesionalización educativa*, en nuestro contexto. En cada uno de los ejes, se distinguen cinco *indicadores* que implican diferencias cualitativas, ordenadas en dirección a un enriquecimiento de la profesionalización. Los indicadores no son necesariamente uniformes para todos los ejes, ni están implicados en una *jerarquía representacional genética* en su versión fuerte (Wertsch, 1991).

Para el análisis del *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller* (Erausquin, Dome 2014 – Anexo VII), se seleccionan las dimensiones de análisis: *Aprendizaje de la experiencia* (Dimensión V) y *Cambios en la intervención* (Dimensión IV), seleccionadas de la *Matriz de Análisis Complejo del Aprendizaje Expansivo. Dimensiones, ejes e indicadores de la Profesionalización Docente* (Marder y Erausquin, 2015 – Anexo VIII) con indicadores vinculados a la teoría del *aprendizaje expansivo* (Engeström 2001a, Erausquin, Basualdo 2014).

Se utiliza el *análisis de contenido* (Bardin, 1986), con criterio de clasificación semántico, temático y secuencial, en el análisis de las entrevistas y exploraciones etnográficas; en clave de vincularlo con los resultados del análisis de los Modelos Mentales en Situación (Rodrigo 1994; Rodrigo y Correa 1999) y las características de los aprendizajes en contextos de práctica profesional (Engeström 2001). Se apunta con ello a lograr una *descripción densa* (Geertz; 1995), en tanto microsociedad e interpretativa, tematizando secuencias, tensiones y datos significativos, con el objetivo de obtener y relacionar categorías teórico-analíticas. Se comparte la idea de que “*Durante el trabajo de campo y el análisis es necesaria la construcción teórica: la construcción de categorías y relaciones conceptuales que permiten articular la descripción de determinada realidad*” (Rockwell 1985). El rol del análisis cualitativo, en particular, y de la integración de métodos, en general, aparece en el estudio de los contextos, de la definición de situaciones, de la comprensión de los sentidos que confieren los sujetos a la acción y a su interacción.

### **IV.3 – Instrumentos de recolección de datos**

Las técnicas que se utilizan para el relevamiento de datos corresponden a la *orientación etnográfica*, (Zucchermaglio 2002; Marcus 2001). La construcción de un campo como *referente empírico* (Ameigeiras 2009) implica una construcción llevada a cabo por el propio investigador y sus informantes (Guber, 1991), que al interactuar, observar, interpretar, participar, hacen del conocimiento etnográfico un “*conocimiento localmente situado*” (Soprano, 2006). Para ello se trabaja con la construcción de desarrollos analíticos en el diario de campo en forma de memorias (Hammersley y Atkinson, 1994:180), donde además se consignan situaciones dadas en las visitas, encuentros y comunicaciones realizadas por la investigadora en las fases previas a los talleres.

Se administra *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin, et.al 2009), que se elaboró acorde con la Unidad de Análisis: Modelos Mentales de Agentes Educativos sobre Situaciones-Problema de Violencias en Escuelas. Se indagaron Dimensiones que conforman la estructura de dicha Unidad de Análisis: Situación problema, Intervención, Herramientas y Resultados (Erausquin, Dome, López, Confeggi, Robles 2011), con el objeto de identificar el *sistema representacional* al que se refieren los sujetos en sus narrativas. Las situaciones,

intervenciones, herramientas y resultados relatadas en los mismos, fueron utilizadas en la construcción del segundo encuentro (espejo, interrogación y confrontación), constituyéndose en un insumo para el desarrollo del Taller.

Se administra al cierre del Taller el *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller* (Erausquin, Dome, 2014). El mismo incluye dos preguntas estructurantes: 1) *¿Qué aprendió a partir de tu participación en el taller?* 2) *¿Qué cambiaría de la intervención relatada en el Cuestionario respondido al principio del taller?* Se exploran los procesos de aprendizaje expansivo, la identificación de los sujetos del mismo, y la existencia de giros y cambios de posicionamiento y perspectiva.

Las *Entrevistas Semi – Estructuradas* (Iñiguez y Vitores 2004) se realizan en base a una *lista de consignas para entrevista a informantes clave* construida por la tesista. Los agentes escogidos intencionalmente como *informantes clave* fueron autoridades de las escuelas: Supervisora y Vicerrectora de Escuela 1, Directora y Vicedirector de Escuela 2, quienes tuvieron asimismo el rol de facilitar los talleres entre los docentes y organizar los espacios para su realización (Anexos III y IV: Trabajo de Campo). Se realizan encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos a la comprensión de sus perspectivas respecto del problema de indagación, y el conocimiento de sus experiencias, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bogdan 1992). Desde el punto de vista de la propuesta de Sabino (1992), la entrevista realizada se corresponde a una *entrevista guiada*, en tanto se orienta por puntos de interés que se van explorando en el curso de la entrevista, con la posibilidad de formular preguntas no previstas, inquiriendo sobre temas emergentes.

### **El Taller de Reflexión sobre la Práctica**

En la construcción y realización del Taller (Anexos III y IV: Trabajo de Campo) se aplica la metodología de *investigación-acción* que incorpora el protagonismo de los sujetos durante el proceso de análisis y búsqueda de soluciones a problemas, a la par que busca transformar las percepciones naturalizadas de la realidad y las formas de situarse frente a ella (Báxter Pérez 2003). En el Simposio Mundial de Cartagena (1977), Orlando Fals Borda señala que ésta es una metodología inserta dentro de un proceso vivencial para los grupos de

base, que incluye el análisis crítico, el diagnóstico de situaciones y la práctica como fuente de conocimiento-transformación.

La metodología es articulable con el enfoque de *investigación-intervención formativa* de Engeström Y, (2007), desarrollado por el autor en el análisis de sus experiencias de Laboratorio de Cambio, para el *aprendizaje expansivo* en contextos de trabajo. El enfoque de Engeström es aplicado por Daniels (2014) y Yamazumi (2010) en el Proyecto Internacional de la *escuela-después de la escuela*, en el marco de lo que Daniels concibe como “*aporte del enfoque socio-histórico a la construcción de una cultura de análisis y resolución de problemas para potenciar en las escuelas el abordaje de la diversidad*” (2004, p.).

En la investigación educativa, Ebburt (1985: p.156, citado en Báxter Pérez 2003) define a la investigación-acción como la “*tentativa de cambiar y mejorar la práctica educativa por parte de grupos de participantes mediante sus mismas acciones prácticas y a través de sus propias reflexiones sobre los efectos de esas acciones*”. Al adoptar esta modalidad, se apunta a integrar conocimiento, reflexión y acción (Souza Minayo, 2009), desde un enfoque situacional. Este trabajo se basa en el reconocimiento de que el investigador necesita: (a) abordar en los estudios las perspectivas de los participantes; (b) interrogar y abrir las cuestiones en juego; (c) explorar el contexto cultural en el cual las personas realizan sus actividades cotidianas; y d) promover la modalidad dialógica entre agentes participantes en dispositivos inter-agenciales.

Para la construcción del Taller, se adoptaron *principios y herramientas metodológicas* propuestas por investigadores pertenecientes a la *Tercera Generación de la Teoría de la Actividad*: el modelo de *laboratorio de cambio* (Engeström 2010a) fue pensado como concepto metodológico para favorecer las interacciones entre los participantes, mediadas por la investigadora, apuntando a producir *micro ciclos de innovación* de la actividad y *expansión* del aprendizaje (Engeström 1987, 2001b, Engeström y Sannino, 2010). Su valor no es el de arquetipo sino el de *instrumento*, susceptible de ser modificado en el transcurso de su empleo. La relevancia de la *teoría de la actividad* (Engeström 1997), basada en los aportes de Vigotsky (1977), subyace en las posibilidades que ofrece para el desarrollo de los sujetos, a través de su participación en el *desarrollo-transformación* del

contexto de trabajo profesional, por medio de experiencias de aprendizaje situadas y colectivas que conforman un nuevo modo de pensar los problemas, expandiendo las competencias profesionales.

En este marco, las sesiones incluyen ejercicios de discusión y confrontación basados en situaciones significativas de la actividad escolar escogidas por los propios agentes, con el propósito de fortalecer el sentido de *comunidad de práctica* (Wenger, 2001) y desarrollar *agencia de transformación compartida* (Virkkunen, 2007). Al mismo tiempo, la implementación del Taller contribuye a la exploración, por medio de una óptica etnográfica, de las estructuras de significados que emergen de un proceso de reflexión sobre la práctica (Scaratti, Stoppini y Zucchermaglio, 2009).

El *Taller de Reflexión Sobre la Práctica* es una estrategia de la modalidad investigación–acción para desarrollar procesos de construcción y apropiación del conocimiento en relación a los problemas de violencia en escuelas, y una contribución a la construcción de redes inter-agenciales entre universidad y escuelas para el análisis y abordaje de la temática. Es una propuesta psicoeducativa que apunta a la *reflexión sobre la acción* (Schön 1992), porque se realimenta con la recuperación e integración crítica de las representaciones y saberes que parten de la comunidad educativa.

El Taller de Reflexión Sobre la Práctica construido en el presente Trabajo de Tesis se articula en torno a tres *ejes* centrales:

- 1) La reflexión crítica de las prácticas cotidianas en relación a las situaciones de violencia en el sistema escolar.
- 2) La construcción de una instancia de producción de conocimientos, que posibilite procesos de apropiación de saberes relacionados a la vida escolar.
- 3) La construcción de una instancia de aprendizaje cooperativo y de participación democrática, que aumente la posibilidad de una construcción conjunta de problemas e intervenciones.

Se distinguen dos dimensiones, en función de dos objetivos prácticos: la intervención y la investigación, que se desarrollan simultáneamente en los tres encuentros.

La metodología participativa con los agentes corresponde al período abarcado por los tres encuentros realizados en cada institución educativa y sus fases previas. El objetivo de la intervención es contribuir a la reflexión y re-mediación de las prácticas asociadas a los problemas de violencia en contextos educativos, co-construyendo inter-agencialidad entre los participantes.

La segunda dimensión corresponde al proceso de análisis en el cual, de acuerdo a Zucchermaglio (2002), la *metodología etnográfica* se adecua a la complejidad de la investigación-intervención, ya que subraya la importancia del lenguaje como práctica social, enfoca sentidos y significados de los participantes a través de la re-construcción de la experiencia, y reconoce al investigador como parte del mundo social observado (Marcus 2001). El objetivo del segundo nivel es *describir* las estructuras emergentes de significados en el marco de un proceso orientado *al cambio* de la práctica de un grupo de agentes educativos, a través del análisis compartido de esa práctica.

El Taller constituye un contexto de estudio en sí mismo. Su análisis se dirige a focalizar la realización y construcción de las prácticas cotidianas en relación a las problemáticas de violencia, los recursos disponibles y las perspectivas sobre los problemas y las acciones, lo que provee información relevante sobre la *cultura escolar*, vital para el desarrollo de futuros proyectos.

#### **IV.4 – El escenario y los participantes**

La investigación se basa en un estudio de tipo descriptivo, de carácter exploratorio. El *universo* está constituido por los agentes educativos participantes en los Talleres de Reflexión sobre la Práctica, organizados en ciclos de tres encuentros, en dos escuelas de nivel medio de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires. Participan también docentes y directivos, como *informantes clave*, en las entrevistas previas, en base a su rol estratégico en los procesos de intervención ante situaciones y problemas de violencia en la escuela. En ese sentido, se trata de un muestreo intencionado que consiste en «*seleccionar casos con abundante información para estudios detallados*» (Patton, 1990, p.169).

El presente trabajo denomina *Escuela 1* al escenario educativo en el cual se desarrolló el primer taller, con un grupo de once docentes del turno vespertino de distintas materias, la vicedirectora de dicho turno y una de las supervisoras escolares de la Región.

Se trata de una escuela media de gestión estatal con modalidad comercial, ubicada en CABA, cuyo turno vespertino ofrece nivel secundario común y nivel secundario para jóvenes y adultos. Contempla planes de estudio de 4 y 5 años de duración que otorgan el título de Perito Mercantil con diferentes especializaciones. Su matrícula es de aproximadamente 800 estudiantes. Las entrevistas a directivos y observaciones de la institución y los Talleres se desarrollaron entre Agosto y Septiembre de 2015.

La denominada *Escuela 2* es la institución educativa donde se desarrolló el segundo taller, 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. Se trata de una escuela de educación secundaria de gestión estatal ubicada en el Partido de Avellaneda en la Provincia de Buenos Aires. Su modalidad es Bachiller con Orientación Artística, ofrece nivel secundario común de 5 años de duración y otorga el título de Bachiller en Artes Visuales (ARVIS). Hoy cuenta con 300 estudiantes. Las entrevistas a directivos y observaciones de la institución y los encuentros del Taller se desarrollaron en Octubre de 2015.

#### **IV.5 – Implementación**

##### **Primer encuentro: Fase de apertura y negociación:**

Se inicia con el armado de círculo entre los participantes, las palabras de bienvenida, la presentación del taller y de cada uno de los participantes. Se explicitan los objetivos del Taller en el marco del desarrollo de la Investigación de Tesis de la autora del presente trabajo y se realiza luego una exposición dialogada de la modalidad de trabajo y primer ejercicio de debate grupal de acercamiento a los conocimientos sobre las violencias en escuelas, con preguntas abiertas como: *¿Qué los motivó a realizar este taller?*, *¿Qué esperan del mismo?*, *¿Qué otros proyectos están realizando que se relacionen con este taller?*, *¿En qué otros espacios pudieron trabajar esta temática?*, *¿Conocen algunas de las Guías de Orientación sobre conflictividad y violencia en las escuelas?*

A continuación, se presenta y explicita el *Cuestionario de Situaciones Problema de Violencia en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin 2010). La explicación incluye que el Cuestionario, en diferentes trayectos de la Investigación Marco, fue resignificado por Agentes Educativos como *Instrumento de Reflexión sobre la Práctica*, en contextos de comunidades de aprendizaje y en circuitos de participación guiada (Erausquin 2010), y que el objetivo es que pueda ser útil para ello en el presente Taller. Se trabaja el tema de la confidencialidad de la información y la libre voluntad del consentimiento para compartirla y transmitirla. Se administra el Cuestionario a los participantes. Finalmente, se introducen algunas líneas de exposición y debate sobre los saberes epistémicos acerca de las violencias en escuelas, a partir de elaboraciones producidas en nuestro contexto socio-histórico, como cierre del primer encuentro y apertura al segundo. Se invita a los agentes a dar cuenta sintéticamente de ellas en caso de que las posean. La Tesista registra las verbalizaciones audibles y las manifestaciones gestuales y corporales significativas en relación a saberes, vivencias e intercambios, así como los señalamientos, acciones, interacciones e intervenciones de los agentes educativos.

### **Segundo encuentro: Espejo, interrogación y confrontación:**

Se propone un trabajo grupal, de intercambio, reflexión y problematización de las experiencias recogidas en las respuestas al *Cuestionario de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin 2010). En este encuentro, la tarea se estructura en base a la metodología del “espejo”, principio proveniente del *laboratorio de cambio* (Sannino, 2011). De acuerdo con Engeström, (2001a), el “espejo” es una superficie expositiva, constituida por diapositivas, carteles, videos, etc. utilizada para representar y examinar experiencias de la práctica laboral, particularmente situaciones problemáticas y tensiones, pero también iniciativas de solución. El análisis y la discusión colectiva comienzan con el *espejo* de problemáticas presentes en el sistema de actividad.

Para ello, en el Taller, el contenido de las diapositivas del PowerPoint con el cual se trabaja en la exposición dialogada, se construye en base a la lectura de las respuestas a los *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin, et al 2009), recortando temas comunes en las experiencias e intervenciones y reflexiones de los agentes educativos, seleccionados en

función de las insistencias y recurrencias temáticas, a la vez que otros elementos significativos, por su aporte de divergencias, nuevos puntos de vista, contradicciones. Las diapositivas son construidas en función de los ejes más significativos de la producción de los agentes, en correspondencia con la *Matriz de Análisis de Modelos de Intervención de la Práctica Docente sobre Problemas Situados en el Contexto Escolar: Ejes, Dimensiones e Indicadores* (Erausquin et. al. 2014), y traspuestos didácticamente a la situación de aprendizaje del Taller. Para compartir las experiencias en el Taller, la investigadora debe contar con el consentimiento previo de los docentes que las aporten. Para el debate, se elaboran preguntas y contraposiciones construidas a partir de recomendaciones y orientaciones de documentos y resoluciones del Ministerio de Educación de la Nación y de Ciudad y Provincia de Buenos Aires<sup>2</sup>, sobre la temática de estudio en la presente Tesis. A continuación de la exposición dialogada realizada con apoyo en el PowerPoint proyectado, se incluyen preguntas dirigidas al grupo-taller para suscitar su participación y verbalización de reflexiones, aportes, dudas y puntos de vista.

La Tesista registra en forma escrita las verbalizaciones audibles y las manifestaciones gestuales y corporales, significativas en relación a saberes, vivencias e intercambios, así como señalamientos, acciones, interacciones e intervenciones de los agentes educativos. Finalmente, los participantes exponen en forma oral las principales conclusiones e ideas surgidas del debate grupal en el segundo encuentro, con devoluciones por parte de la Tesista, Coordinadora del Taller.

### **Tercer encuentro: Reflexión sobre la experiencia:**

En función de los debates y problemáticas recorridas, se propone un trabajo de reflexión sobre la experiencia, para explorar si existieron – y cuáles son - nuevos aprendizajes y sentidos. Para ello, se ponen en juego herramientas lúdicas y pedagógicas, como experiencia a realizar con y entre los agentes educativos, y que a su vez ellos puedan

---

<sup>2</sup> Nota: Los documentos seleccionados son: “Guía de Orientaciones Federales para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas relacionadas con la Vida Escolar” (Ministerio de Educación de la Nación y Secretaría General el Consejo Federal de Educación, 2014); “Guía de Orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar”, (UNICEF y Ministerio de Educación de Prov. Bs As, 2014); Resolución 655 del Consejo de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Protocolo de Intervención) (2007); “Guía de Orientación Educativa: Bullying y acoso entre pares”, y “Guía de Orientación Educativa: maltrato y abuso infanto juvenil” (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014).

re-crear y transferir a la práctica docente en la escuela. Se incluyen en el plenario el debate de ideas y conceptos compartidos en el encuentro anterior. Se distribuyen materiales con recursos pedagógicos<sup>3</sup> para el aula y la “Guía de Orientaciones Federales para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas relacionadas con la Vida Escolar” (2014). Se procede a realizar un juego grupal (ver Anexo), denominado en los talleres como “juego de las etiquetas”; para examinar y problematizar etiquetamientos y prejuicios habitualmente emergentes en la vida escolar. Se analiza a continuación el juego realizado entre ellos y su potencialidad para el trabajo en aula y los emergentes significativos señalados por los propios agentes. En el cierre de este encuentro, se los invita a verbalizar las ideas/reflexiones surgidas a partir del recorrido por el conjunto de este taller en un Plenario.

Se convoca al surgimiento de propuestas de temas y proyectos a trabajar en futuros encuentros, en el marco de la construcción de redes inter-agenciales entre la Universidad y las Escuelas, que se propone en la Investigación Marco. La Tesista registra las verbalizaciones audibles y las manifestaciones gestuales, corporales más significativas en relación a saberes, vivencias e intercambios, así como los señalamientos, acciones, interacciones e intervenciones de los agentes educativos. Se distribuye y administra el *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller* y se verbalizan palabras de cierre.

---

<sup>3</sup> Estos son: *Experiencias para armar. Manual para talleres en salud sexual y reproductiva*. Ministerio de Salud. Presidencia de la Nación. *Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. *Explora/Pedagogía: Normas, libertad, disciplina*. Programa de Capacitación Multimedia. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. *La Emoción de Aprender a Transformar. Derechos de la Infancia y participación*. Edición Electrónica. Fundación Educo. España. *Respeten Mi Cuerpo. Un manual para adultos que quieren conversar con niños sobre los límites del cuerpo y abuso sexual*. Fundación Save the Children. *Sinfín de principios. Propuestas para la educación cooperativa en la escuela*. Instituto de la Cooperación. Fundación de Educación, Investigación y Asistencia Técnica – IDELCOOP, Rosario, Argentina.

## V – RESULTADOS

Los resultados hallados buscan dar respuesta al objetivo general de esta investigación: Identificar perspectivas y posicionamientos ante problemas de violencias e intervenciones en escuelas, en agentes educativos de dos colegios de nivel medio de Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, caracterizando los procesos de aprendizaje y apropiación de sentidos que tienen lugar en el marco de talleres de reflexión sobre la práctica profesional.

### V.1 – Las perspectivas de los informantes clave: Análisis de entrevistas a los directivos

Se presenta el análisis de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a:

- Supervisora y Vicerrectora, en escuela 1
- Directora y Vicedirector, en escuela 2

Las entrevistas semi-estructuradas constituyeron un insumo de importancia para la planificación de los *Talleres de Reflexión sobre la Práctica Profesional* en cada escuela. El siguiente recorrido identifica perspectivas y posicionamientos de los informantes clave sobre problemas e intervenciones de violencia en las escuelas en que se desempeñan, analizando los significados atribuidos a los problemas y los instrumentos de mediación (Cole 1999) utilizados para abordarlos. Se caracteriza el modo en que los agentes, en contexto de entrevista, identificaron y visualizaron las interacciones interpersonales, institucionales y comunitarias que conforman el contexto específico de su práctica y se identifican *fortalezas y nudos críticos*. (Erausquin et al., 2010) en dirección a la profesionalización educativa sobre problemas de violencia en escuelas.

Para el análisis cualitativo, se utiliza *el análisis de contenido* (Bardin, 1986), construyendo ejes de análisis a partir de las respuestas de los agentes, mediante criterios de clasificación semántica y secuencial. Durante el recorrido, se escriben reflexiones en clave de vincular temas y contenidos con desafíos de investigación-intervención para el desarrollo de la presente tesis. Los ejes propuestos son:

1. Motivos atribuidos a la realización del *Taller de Reflexión sobre la Práctica Profesional*.
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.

- **Eje 1**

En el primer eje se ubican motivos que los informantes de cada escuela atribuyeron a la realización del *Taller de Reflexión sobre la Práctica Profesional*, en pos de identificar aspectos valorativos y significativos sobre la realización de los mismos. Para ello, se parte del supuesto de que los sentidos producidos por los agentes informantes se relacionan con los modos de participar en las prácticas escolares (Rogoff 1997), lo que lleva a destacar aquí su rol como directivos y/o autoridades y su particular lugar de implicación en los problemas de la vida escolar.

- a) **Escuela 1**

Respecto de los motivos señalados por la supervisora, se destaca su primera afirmación: *“Porque lo veo necesario”*. Necesidad que ubicó en la formación de los docentes, ya que estos *“no cuentan con herramientas suficientes”*. Dicha cuestión se enunció vinculada al *compromiso* de los mismos, ya que *“siempre pasa que somos los directivos los que hacemos los pasos necesarios y cuesta mucho comprometer a los docentes en ir más allá. (...) muchos piensan que sólo se trata de dar su clase. Cuesta que tengan una formación continua, por lo general leen poco y nada, y a veces no nos acompañan con las propuestas de formación”*. Según sus palabras, los docentes no están siempre implicados en su formación profesional; a la par que se requiere de su involucramiento en determinadas tareas, en la división del trabajo institucional, también se requiere respecto de *“los pasos necesarios”* para el abordaje de los problemas de violencia.

Sin embargo, según informó, la idea de realizar el taller surgió *“gracias a una docente (...) que quería trabajar el problema de la violencia simbólica; o como dijo ella, la violencia invisible”*. Se advierte en ello una trama entre agentes que, aunque de forma

temporal, permitió articular propósitos para la realización del taller: *“Yo tenía tu idea en la cabeza, me gustó la propuesta de un taller participativo y quería hacerla antes de fin de año (...) Y justo una de las profes dijo en una jornada que quería trabajar el problema de la violencia simbólica (...) Eso me dio pie y les comenté esta idea”*. Con estas verbalizaciones, la agente mencionó como motivo explícito para la realización del taller, el abordaje de la *“violencia simbólica”*, *“porque eso daba para pensar mucho, ... las relaciones con los alumnos, con los profes, con los directivos, los tratos...”* La insistencia de la palabra de *“pensar”*, expresa una intención reflexiva de importancia en función de los objetivos propuestos en el proyecto del taller. Agregó: *“ya sólo el hecho de pensar, de poder pensar, de dar un espacio para eso, sirve mucho*. Sin embargo, al preguntarle sobre la noción de violencia simbólica, ésta fue poco definida y enunciada de forma general: *“Es invisible, también viene de parte de los docentes; de los padres, de todos lados, está en la sociedad, y la escuela es parte de la sociedad”*. La definición sitúa a la violencia simbólica en agentes individuales y en la sociedad en general, sin aludir al rol específico de la escuela en su producción, ni a cuestiones institucionales, tradicionalmente ligadas al concepto (Bourdieu, Passeron, 1977). Ello se vincula con lo siguiente: *“Yo creo que lo mejor es que hablen de su experiencia, que cuenten lo que pasa en las otras escuelas donde trabajan, que piensen toda su trayectoria”*. Si los temas a abordar tratan sobre la trayectorias y experiencias de los docentes y lo que pasa en *otras* escuelas, se hace difícil poner en el centro del análisis al propio *sistema de actividad* (Engeström 2001) escolar, para el desarrollo de aprendizajes y cambios a nivel de las prácticas. Cuando la entrevistada preguntó a la entrevistadora *“¿Vos sobre eso qué pensás?”*, la respuesta tuvo el objeto de inquirir cuestiones abiertas para definir objetivos del taller: *“Creo que es bueno partir de las situaciones que los docentes traigan, y desde ahí van a surgir líneas de indagación, de reflexión. Lo que se conoce como violencia simbólica puede tener muchos sentidos, por eso es bueno problematizarlos...”*

Por su parte, la Vicerrectora también señaló motivos relativos a la formación docente para la realización del taller: *“la capacitación docente y anticiparnos también a los problemas (...) es necesario estar mejor preparados”*. Se destaca, como diferencia con la Supervisora, el uso de la primera persona del plural en el discurso, que la incluye a ella misma como destinataria del taller. Por otro lado, el abordaje de la *“violencia simbólica”*, señalado en la entrevista anterior, no fue mencionado y en su lugar se ubicaron elementos

vinculados a factores externos: *“Justo el tema se está discutiendo mucho en todos lados, aparece en los medios, pasa en todas las escuelas, en distintos niveles (...) Es parte de la agenda educativa y nunca lo tomamos”*. Luego agregó: *“Hay muchos cambios en la sociedad, en la escuela, en las familias y si no actualizamos los conocimientos y las herramientas, vamos a estar desfasados”*. Se advierte así, falta de unanimidad entre las autoridades entrevistadas sobre los motivos y objetivos de la realización del taller, aunque ambas dan cuenta de que la propuesta fue formalmente informada y debatida.

Lo analizado sitúa como *desafío*, en dirección al proceso de *aprendizaje expansivo* (Engeström 2001), co-construir un objeto/objetivo compartido para la actividad en el taller. Engeström (2001) destaca que el objeto/objetivo *“se desplaza desde un estado inicial no pensado, vinculado a determinada “materia prima” (...) hacia un objeto/objetivo significativo construido colectivamente por la actividad del sistema. “El objeto/objetivo de la actividad es un blanco móvil, que no se reduce a metas conscientes a corto plazo”* (2001: 3). Dicha tarea será analizada a partir de la experiencia del taller, en pos de indagar la posibilidad del desarrollo de procesos de co-construcción de problemas y objetivos de aprendizaje.

Finalmente, ambas entrevistadas realizaron valoraciones acerca del formato del taller: *“a los profes no les gusta que vengan de afuera a decirles lo que tienen que hacer”* (...) *“Hay que abordar el tema, pero con cuidado, a los profesores no les es cómodo sentirse indagados”*, sostuvo la supervisora. Luego agregó: *“si el clima de debate no es bueno, el resultado tampoco. (...) Recordá que hay cierta paranoia en los docentes, no les es cómodo sentirse cuestionados (...) muchos no querrán quedar “escrachados”*. En un sentido semejante, la vicerrectora mencionó: *Sí, se deben animar a hablar, a preguntar, pero siempre con respeto”*. El formato interactivo fue señalado como positivo por ambas agentes durante las entrevistas, pero expresaron recaudos sobre el rol de la tesista/tallerista como agente externo, adjudicando razones en determinadas actitudes e intenciones de los docentes. Se realiza también una demarcación de lo que debe ser “ordenado”: *“a veces los espacios de debate no se aprovechan porque se hacen quejas, se cuelan otros temas; hay que ver cómo ayudar a ordenar el debate. Eso es lo único que puede ser más complicado”*, señaló la vicerrectora. Este punto será retomado en el análisis del taller de reflexión, en pos

de indagar interacciones e intercambios producidos en él, en clave de vincularlo con lo que transmiten las informantes clave.

## **b) Escuela 2**

La directora entrevistada en esta escuela también puso énfasis en la formación docente, ligando la misma a la práctica: *“Son temas que tienen que ser parte de la formación docente, de la formación en ejercicio, continua, en la práctica. Nos interesó esa idea, porque no abundan espacios para vincular el saber con la práctica. Existen muchas capacitaciones docentes que se quedan en lo teórico y al menos yo ya estoy saturada de eso”*.

En su entrevista, se destaca el uso de la primera persona del plural, aunque por momentos su discurso alterna con menciones en tercera persona: *“Tiene que ser algo que le sirva a cada docente. Para aprender, pero también para valorar lo que existe, lo que hacemos”*. Además, la entrevista añadió otros motivos en ocasión al taller: *“Aprovechar para que todos los profesores digan su parecer, y yo también quiero aprovechar el taller para acordar cosas con ellos. Porque es necesario apoyar los proyectos vigentes (...) porque cuando prima la queja, te inmovilizás”*. Anticipó así su implicación en el taller, su intención de generar acuerdos desde su rol de directiva; información que amplió al final de la entrevista: *“Creo que (en el taller) debemos retomar algunas de las cosas que charlamos, trabajar los acuerdos institucionales”*.

Al preguntarle *“¿En qué crees que puede ayudar el taller?”* la entrevistada refirió a la idea propuesta por el vicerrector: *“Me dijo que quería trabajar herramientas de negociación de los docentes, el diálogo de las partes. A mí me pareció bárbaro”*, lo que contrasta con lo planteado en la escuela 1, acerca del “orden”, y de que *“es mejor hablar de otras escuelas”*, por *“la paranoia de los docentes”*, *“van a sentir que los escrachan”*.

Además, para la Directora de Escuela 2, el taller responde a determinadas necesidades internas de la escuela: *“Hace a la continuidad del año. Porque en las reuniones de trabajo y espacios institucionales siempre charlamos mucho las cuestiones pedagógicas y los casos de violencia siempre saltan en el debate. Además el cierre no estaba bien planificado. Llegamos volando, con poca preparación, con mil temas, así que me alegré con la propuesta”*. En ese sentido, el taller fue percibido como una posibilidad de abordar

necesidades formativas que, hasta el momento y en determinadas condiciones de dificultad, la escuela no había podido planificar. Se recibe la impresión de que se lo “apropian” en relación con su realidad y necesidades, los directivos de Escuela 2.

En la entrevista realizada al vicedirector, el primer motivo que mencionó es: *“Nos interesan las herramientas de negociación de los docentes (...) cuesta lograr acuerdos”*. Más adelante agregó: *(El taller puede ayudar) a desarrollar esas herramientas de negociación, de diálogo, a ponerse en el lugar del otro, a hacer carne la idea de respetarnos mutuamente*”. Con ello amplió la noción de “negociación” mencionada antes por la directora, dando cuenta de un *objetivo significativo* (Engeström 2001) construido en el propio *sistema de actividad*, al menos entre los miembros del equipo directivo. Interesa entonces, analizar cómo ello se significó en el transcurso del taller, y si dicha idea fue apropiada y/o transformada a través de la interacción en el colectivo docente.

Por otro lado, ambos agentes valoraron la propuesta de un formato interactivo para la realización del taller. Dice el vicedirector: *“Creo que es la mejor manera. Acá siempre debatimos mucho; a veces nos incluso nos peleamos, pero en el marco de que tenemos profesores de ideologías fuertes”*. También la directora señaló que *“los espacios son para interactuar (...). Acá siempre abrimos los debates y los damos hasta el final. Porque es la única manera de crear consensos y definir las propuestas”*. Este punto, al igual que en la Escuela 1, será retomado en el análisis del taller, para indagar interacciones e intercambios entre los agentes educativos. Y otro aspecto a considerar es que el vicedirector mencionó: *“nos pareció bueno traer propuestas que no sean las gubernamentales, porque aportan algo diferente”*. El uso de la primera persona del plural revela un punto de encuentro con dichos de la directora: *“Existen muchas capacitaciones docentes que se quedan en lo teórico”*. La búsqueda de *“algo diferente”* aparece como un motivo añadido en la realización del taller.

- **Eje 2**

Este eje temático apunta a caracterizar el modo en que los agentes significan los problemas de violencia en la escuela en la que se desempeñan, la valoración acerca de la incidencia del problema en la institución y las situaciones que mencionan, en pos de indagar los sentidos del nombramiento de la misma (Castorina, Kaplan 2006).

### a) Escuela 1

Sobre este punto, la supervisora de la escuela 1 señaló: *“si bien acá la violencia no es desbordante, como en otros lados, estoy segura que todos los docentes vivieron alguna situación alguna vez”*; En un sentido semejante, la vicerrectora de la misma escuela sostuvo que el problema *“parece empeorar día a día. Aunque acá en el colegio aún no llega a ser tan grave”*. Se advierte en ello una diferenciación entre lo que ocurre en la escuela y la gravedad que suponen que existe en otros lados.

Ambas entrevistadas, al preguntarles por el tipo de actos o situaciones de violencia que predominan en la escuela, señalaron formas de violencia que ocurren entre alumnos: *“Las peleas, insultos, maltratos, enfrentamiento entre un grupito y otro. No viene pasando a mayores, pero es lo más frecuente”*, indicó la vicedirectora. También la supervisora dijo: *“Creo que lo que más ocurre es la violencia entre alumnos, porque “me miraste mal”, por competencia, por orgullo, por liderar grupos. Como te decía, no son casos de lo más graves, aunque sí conocemos situaciones que se dan puertas afuera donde terminan a las trompadas”*. Las situaciones señaladas como frecuentes al interior de la escuela, se relacionan con *incivildades y micro-violencias* (Debarbieux 1996 y 2003a) y contrastan con situaciones que saben que ocurren *“puertas afuera”*. La entrevistada no mencionó ninguna relación de los problemas de violencia entre alumnos con la vida escolar, o al menos no formuló explícitamente implicancias de la escuela en dichos problemas y en su posibilidad de abordarlos.

Por otro lado, situaciones que aparecieron relatadas en la entrevista, y que comprometen el accionar de los docentes, no fueron significadas como violentas: *“Evaluar en forma oral al alumno delante de sus compañeros, cosas que hay que cambiar... Es lógico; pasa en todos lados”*, sostuvo la supervisora. También, respecto de la actuación docente en una pelea con algún alumno por la nota, la vicedirectora señaló: *“Un docente puede cometer una injusticia”*, sin que dicha acción haya sido significada como violenta por la entrevistada.

Si en las prácticas sociales las palabras no son neutras (Bourdieu, 1994), importa el hecho de nombrar como *“injusticia”* y no como *“violencia”* una mala corrección de un profesor y una consecuente pelea con el alumno. Es también significativo el hecho de que

sean vistas como “lógicas” determinadas formas de evaluación que, aunque naturalizadas en muchas escuelas, han sido y son objeto de críticas y objeciones en el marco del debate sobre el saber pedagógico (Perrenoud 2009). El concepto de violencia, al ser una construcción social, permite interrogar la existencia de *procesos invisibilizadores* de la misma relativos en parte a la división del trabajo, ya que ésta posibilita la emergencia de determinados puntos de vista (Engeström 2001) 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). En ese marco, las acciones de unos y otros no son juzgadas con conceptos análogos; aun cuando en otro momento de la entrevista se admitió que la “*violencia simbólica*” también “*viene de parte de los docentes*”. En ese sentido, se considera relevante analizar la emergencia de dicha categoría en el transcurso de los talleres y en las narrativas expresadas a partir de los *Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Violencias en Escuelas* (Erausquin et. al. 2009), en pos de crear condiciones para la re-construcción crítica del término “violencias” como propiedad relacional de las situaciones (Kaplan, 2006a).

Se destaca en la información aportada por la supervisora una diferencia sustantiva entre lo que denominó “violencia” y “mala conducta”, conjuntamente con su fundamentación: “*no es la indisciplina escolar el mayor problema; no es una cuestión de mala conducta; hay respeto de los alumnos a los docentes y a los directivos (...). Lo más difícil son las relaciones conflictivas que a veces hay entre los jóvenes, el etiquetamiento, la discriminación. No son cosas que se puedan tipificar como mala conducta o indisciplina escolar, porque muchas veces son invisibles. Se liga con lo que hablamos al principio, en relación a la violencia simbólica*”. La violencia simbólica, que en este momento aparece más definida, es adjudicada a determinadas prácticas entre alumnos. Esas formas de agresión, serían “*más difíciles*”, tal como dijo, pero “*lo más grave, lo más preocupante, es cuando los chicos están en situación de abandono por parte de los padres, de la sociedad, se drogan, delinquen, etc. Para esos problemas tenemos menos herramientas. Sabemos qué hacer en líneas generales con la indisciplina, pero cuando la violencia viene de lo social, la escuela está en peores condiciones de ayudar*”. Sí, entonces, existen situaciones “desbordantes” para la escuela aunque “*se trata de casos más aislados*”. Lo dicho anticipa

cierta visión sobre las principales dificultades de la actividad escolar respecto de los problemas de violencia.

Sobre la *atribución de causas* de los problemas de violencia, la supervisora sostuvo: *“Éstos motivos son socioculturales, económicos, desinterés de las familias de los alumnos, de las autoridades, de la sociedad. Mucho se viene hablando de la crisis de valores...”*. Se refirió luego, a una *“problemática social instalada en muchos colegios”*. Al respecto, se leen sentidos semejantes en los aportes realizados por la vicerrectora: *“Desinterés de las familias de los alumnos, falta de límites y de contención (...) Algunos que fueron golpeados por sus padres repiten lo que aprendieron...”*. Supervisora y vicedirectora ubican la génesis de la violencia en el contexto extraescolar (Erausquin, et. al 2012) y la alejan del concepto de violencia simbólica señalado como motivo del taller; razón por la que interesan las respuestas que ofrecen, luego, acerca de la relación entre las violencias y las prácticas de la escuela. Según la supervisora: *“La escuela es la mejor solución contra la violencia (...) Muchas veces a los docentes nos cuesta ver las potencialidades y ayudar a los alumnos a desarrollar su futuro (...) La escuela hace la diferencia y puede ofrecer siempre algo mejor para todos”*. Así, el rol de la escuela se visualiza implicado en la solución y no en las causas de situaciones de violencia, a la par que se mencionan dificultades docentes para generar las soluciones. Ello fue más explícito en los dichos de la vicedirectora: *“si un docente no tiene buenos tratos, si no respeta a sus alumnos, no está ayudando a resolver el problema. No se si son la causa, pero tampoco colaboran en la solución”*.

Sobre los puntos señalados, se destaca como *fortaleza* (Erausquin, et. Al. 2010) la perspectiva de que la escuela puede realizar una oferta distinta a las prácticas violentas, aunque el modo como puede y debe hacerlo, no fue especificado. Insiste, en cambio, como *nudo crítico* (Erausquin, et. al. 2010), la dificultad para revisar críticamente posicionamientos escolares co-implicados en la producción y/o reproducción de las prácticas violentas.

## **b) Escuela 2**

En las palabras de los entrevistados, las situaciones de violencia que normalmente enfrentan no son vistas como extremas y/o graves, a la par que 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. En sentido semejante, 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, de modo semejante al de las entrevistadas en la Escuela 1, en el contraste con lo extraescolar al decir: *“en comparación con el afuera, la escuela es un lugar seguro. Oímos comentarios todo el tiempo sobre la violencia entre bandas (...).el contraste con la experiencia educativa es abismal”*. Tal idea fue resumida por el vicedirector: *“En ese contexto, la escuela es realmente una isla”*.

Cabe señalar que “el afuera” de esta escuela 2, según informaron los agentes, es un entorno con condiciones más extremas que las informadas en la escuela 1, respecto a los peligros que los actores sociales enfrentan. Los agentes comentaron que: *“hubo muertos por el enfrentamiento entre los turnos”*; *“estamos en territorios confinados a la desocupación, al gatillo fácil, a la contaminación, al hambre, al paco y a la violencia”*; *“la delincuencia (...) es parte de la experiencia de muchos chicos”*. Sin embargo, la directora aclaró: *“no voy a redundar en esto porque cada escuela tiene sus dificultades”*. Más adelante, cuando se desarrolla el intercambio sobre procedimientos e intervenciones, se analiza el modo en que la escuela se implica en los problemas que implican el “afuera”. Mientras tanto, parece problematizarse si la escuela es realmente una isla, dado que, según informó la directora, hay temas que *“se filtran”* y *“no te podés meter”*: *“Un día una piba robó siete mil pesos de algún lado y los trajo a la escuela (...) nos cuenta que había sacado la plata de abajo de un sillón, donde también había armas. No sabíamos qué hacer. Por suerte intervino el hermano mayor (...) y no dejó que nos metamos. Porque si alguien se enteraba de que la plata llegó a nosotros, no sabés lo que puede pasar. Temas como éstos se filtran en la escuela y hay cosas con las que directamente no te podés meter”*. En la escena, la escuela debió permanecer inmóvil, debido al peligro que involucraba “meterse” para los propios agentes.

Sin embargo, las situaciones de violencia señaladas por los directivos como más frecuentes refieren a *incivildades y micro-violencias* (Debarbieux 1996 y 2003<sup>a</sup>) y no a violencias extremas: *“Los chicos se pelean; ya no pasan mucho a las trompadas, pero sí 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, como pasó recién, donde un chico la insultó. (...) pero son situaciones manejables, donde la autoridad escolar tiene incidencia. Son problemas comunes con soluciones conocidas*". Esto se asemeja, en un punto, con informaciones provistas por las agentes de la escuela: Existen conflictos ligados a la indisciplina en los confines de lo escolar, para las que los agentes se sienten más idóneos y/o preparados. Ello da cuenta del uso de recursos (normativos, educativos, etc.) presentes en las escuelas, apropiados por los agentes como *conocimiento práctico* (Wenger, 2001); *fortaleza* que forma parte del repertorio de herramientas disponibles en lo escolar, su contexto específico de práctica y de experticia, resultando pertinente interrogarse por la naturaleza y alcance del uso de dichos recursos.

En cuanto a los sentidos atribuidos a la palabra violencia, algunas palabras del vicerrector incluyeron nuevos nombramientos para la misma. Si bien afirma que "*Violencia en sí*" es la "*violencia física*"; señaló luego que a los docentes les "*cuesta lograr acuerdos. Está el que no quiere negociar nada*", y él mismo se preguntó "*¿hay violencia ahí?*". Sobre este punto más adelante agregó: "*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 no declaró abiertamente como violentas a dichas prácticas (sí referidas como injusticias) lo dicho da cuenta de potencialidades para nuevas reflexiones sobre prácticas docentes a modo de ponerlas en debate. Finalmente, y en otro sentido, agregó: "*la pobreza es violencia*", dando cuenta de una mayor *elasticidad semántica* (Bourdieu 1987) en el uso de la categoría, con elementos de apertura hacia una visión relacional o social.

Acerca de las causas que atribuyen a los problemas de violencia, dice la directora: "*Hay una realidad muy difícil, una forma aprendida de ganarse un lugar en el barrio a través de la violencia (...) Por eso nos ponemos muy orgullosos cuando egresan (...) se fueron logrando algunos cambios, con programas de inclusión para 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 ubican principalmente en lo extra-escolar, el *efecto establecimiento* (Debarbieux 1996) es identificado en el mismo acto en que dichas causas se nombran, a la par que se ejemplifican ciertos abordajes que la escuela realiza. Los directivos fueron muy

exhaustivos sobre estos puntos en la entrevista. Sin embargo, los agentes no identifican posibles causas o factores vinculados a variables institucionales, como productoras y/o reproductoras de situaciones de violencia (particularmente, de violencia simbólica). Es probable que en determinadas condiciones institucionales, tales factores no sean los que tienen más peso en relación a los problemas cotidianos; pero diversas líneas de trabajo e investigación sobre la temática advierten sobre su desarrollo en el marco de la constitución del *proyecto escolar moderno* (Dubet y Martuccelli 1998). Se destaca la ausencia de conceptualizaciones sobre este tipo de violencia, en las significaciones construidas por los agentes, que se vinculen con sus experiencias e intereses en relación al Taller. Es viable la hipótesis de que dichas formas resulten menos relevantes y significativas para los agentes de la Escuela 2, quienes enfocan prioridades de acción en relación a problemáticas sociales, culturales y económicas, en contextos de crisis, tal como ellos los caracterizan.

- **Eje 3**

En este eje se analizan los aportes de los informantes clave que contribuyen a identificar *perspectivas sobre intervenciones y procedimientos* descriptos e *instrumentos de mediación utilizados* en tales procesos. El objetivo es aproximarnos al modo en que visualizaron recursos y significados relativos a los abordajes de los problemas, analizar si se plantearon *estrategias* al respecto y las características de las mismas.

- a) **Escuela 1**

Los cuatro *informantes clave* mencionaron, en algún momento de la entrevista, el problema de la “*falta de herramientas*”, tal como aparece en sus propias palabras. En el caso de la Supervisora en la escuela 1, al preguntarle si considera que los docentes no están capacitados para abordar estos problemas, comentó: “*No del todo (...) Si bien muchos docentes individualmente nos seguimos capacitando (...), este tema nunca lo trabajamos juntos*”. También dijo: “*Se hicieron varios talleres de convivencia en el colegio pero estaban orientados a alumnos; es menos lo que se hace con los docentes en la institución*”. Igualmente, la vicerrectora informó: “*hasta el momento no trabajamos estos temas*”. Las agentes identifican que a nivel institucional, aún no se organizaron respuestas colectivas en términos de capacitación y/o formación en relación a la falta de herramientas para este campo específico de la práctica, lo que nos informa acerca de determinadas condiciones

presentes para la realización del taller. Al preguntarle a la vicerrectora sobre los temas que sí trabajaron en la institución, señala: *“la evaluación, las normas, cómo fomentar la participación de los estudiantes en los proyectos de ciencia o poesía. Hay espacios para discutir lo educativo, seguir la agenda, pero no vienen todos los docentes a las mismas”*. Por un lado, no se advierte en lo explicitado por la agente que esos temas se hayan vinculado y/o retroalimentado con la generación de herramientas para la conflictividad escolar y las violencias. Por otro lado, la agente agrega que los docentes no participan plenamente en esos espacios debido a *“licencias, ausencias por motivos varios, artículos, etc. siempre estás con la mitad de la planta en las reuniones”*, cuestión que amerita problematizar los niveles de apropiación de las herramientas allí generadas y/o compartidas, que podrían favorecer la constitución de *comunidades de práctica* (Lave y Wenger 2001).

Otro elemento para el análisis es la información de que la escuela posee un *régimen de convivencia* propio, o sea, elaborado en la propia escuela; proceso que diversas líneas de investigación en la temática (Furlan 2003; Debarbieux y Blaya 2001, 2010) señalan como posible favorecedor de un buen clima escolar. Sin embargo, los aportes de la supervisora, comunican que muchos docentes no fueron parte de dicho proceso: *“fue hace varios años, y ya quedó. Está, lo usamos. Pero hay muchos docentes nuevos que no fueron parte del debate, lo que se suma a lo que te dije de la particularidad del turno vespertino, que no se lo tiene tanto en cuenta”*. La entrevistada identifica como dificultad el hecho de que algunos docentes no hayan sido parte del proceso de construcción del *régimen de convivencia*, cuestión de importancia, en tanto la apropiación de recursos implica una relación activa entre los sujetos y los usos culturales objetivados (Rocwell 1997); lo que convoca a problematizar las formas y condiciones para la apropiación, por parte de los docentes, de las herramientas disponibles.

Sobre los *alcances del régimen de convivencia* como recurso, la supervisora señaló: *“Hace a cuestiones de orden, de proporcionalidad, de derechos y responsabilidades (...) se trata de un consenso técnico (...) porque fue general (...) Las escuelas son lugares complejos, y si bien el régimen de convivencia es importante, hay cosas que exceden a la escuela”*. También la vicerrectora mencionó: *“No sé si es del todo adecuado para los problemas de violencia. Porque no alcanza (...) ninguna sanción es tan fuerte como para reparar una agresión física o un hecho de ese tipo”*. Las agentes advierten nuevas

dimensiones no comprendidas en lo prescripto por el régimen de convivencia, sin embargo, en la entrevista no explicitan otras herramientas. La supervisora señaló: *“cuando hay situaciones graves, somos los propios directivos los que recurrimos a la justicia, pero eso pasa cuando ya no tenemos más herramientas, y claro, en los casos donde el protocolo lo indica”*. La información disponible permite considerar que los problemas no resueltos en el orden disciplinario escolar (Dubet 1998) (y significados como *“más graves”* por una de las entrevistadas) se enfocan en un orden normativo externo; sin que se mencionen recursos pedagógicos que permitan construir nuevas legalidades (Bleichmar 2008) y aporten al abordaje del problema en la institución. Sobre este punto, la propia entrevistada agregó: *“Lo único que existe definido de antemano es el protocolo y el régimen de convivencia. Entiendo que no se avanzó en nuevos acuerdos, más amplios”*. Dicha situación también fue reflejada, desde otro ángulo, por la vicerrectora: *“Deberían existir mecanismos para que las familias acompañen el proceso de reparación (...) (...) Y en eso la escuela debería ser más firme... no digo que nosotros debemos ser rígidos, pero hay cosas que no se pueden permitir, hay que hacer sentir la responsabilidad del otro; porque siempre la responsabilidad de todo es de la escuela, pero hay que convocar a la familia para que no actúen en nuestra contra, como si nosotros fuésemos sus enemigos”*. Dicha frase revela la perspectiva de las informantes sobre la insuficiencia de las legalidades construidas, que reconocen que falta, más allá de que el discurso asume un sentido más bien defensivo.

Acercas de los procedimientos identificados, se analiza lo señalado por la supervisora: *“Cuando hay una pelea, o una situación de descontrol en el aula, la primera reacción de los docentes es hablar con los chicos, luego recurrir a los directivos (...), si está comprometida la integridad del joven hay que hacer (la denuncia), o derivación. Y siempre se trata de hablar con el adulto responsable más cercano al joven (...) muchas veces descubrimos que hay un hermano mayor, un tío, que tiene mejor relación. Lo terminamos llamando para que ayude en la contención (...) Y si el problema fue de indisciplina, los directivos evalúan el tipo de sanción, aunque a veces también sanciona el docente. Luego se elabora un acta y si el tema lo amerita se cita a los padres. En esos casos se tiende a la reparación de la conducta a través del diálogo”*. Nuevamente, se sostiene la diferencia entre los problemas de disciplina (tratados a través de la sanción, mayormente impartida por los directivos; del acta como recurso administrativo, y del dialogo entre partes) y los *otros* problemas sobre los

que el régimen de convivencia no tiene alcance. Y en el caso de que exista peligro para el estudiante, además de la derivación externa, se menciona un recurso de contención y empatía, la búsqueda de alguna persona con “*mejor relación*”, “*para que ayude en la contención*”. La dimensión afectiva apareció valorada también cuando señaló: “*Lo bueno es que los docentes hablan con los chicos, aconsejan, tratan de ayudar*”.

Otro de los procedimientos identificados, en este caso por la vicerrectora, se refiere a discusiones entre alumnos y docentes por la nota de una evaluación: “*Si el asunto no es claro lo vemos en la dirección: vemos la evolución del alumno. Por ejemplo, si el chico ya viene teniendo malas notas, eso corresponde a un desempeño que no viene siendo suficiente, pelean para ver si esta vez logran zafar. Pero si el caso es de un alumno que en otras materias les viene yendo bien, o que en otras pruebas rindió mejor y justo ahora no, entonces muy posiblemente el docente se equivocó*”. La indagación apunta a la evolución del alumno en un aspecto muy específico: la historia de sus calificaciones, y no a desentrañar la naturaleza del problema a través del cotejo de hechos y perspectivas de los agentes involucrados. Tales criterios ameritan ser problematizados, dado que las prácticas de *etiquetamiento*, señaladas por la supervisora como problemáticas entre alumnos, resultan muchas veces invisibles para quienes las despliegan, porque se hallan atravesadas por un desconocimiento de su arbitrariedad (Bourdieu 2005). Tales cuestiones son retomadas en la planificación, desarrollo y análisis del taller de reflexión, con el objetivo de someterlas a problematización crítica.

Sobre las herramientas a tener en cuenta (en términos ideales) para abordar situaciones de violencia, sí mencionaron aspectos no visualizados en los procedimientos y recursos identificados: “*Habría que trabajar mucho las charlas debate en el aula, los valores humanos, mirar películas que tratan los temas de violencia y luego analizarlas, hacer algunas preguntas, hacer jornadas con los chicos (...) el tiempo es tirano (...) debemos inspirarnos en propuestas que sí se vienen haciendo acá como el taller de ciencias*” señaló la supervisora. La vicerrectora afirmó: “*La forma de resolverlos es trabajando pedagógicamente con los chicos, trabajar educativamente*”. Ello revela una *fortaleza* en la visión de procedimientos e intervenciones con valor pedagógico, pero que aún no fueron transferidos a la práctica efectiva. La supervisora aludió a razones de tiempo,

situación crítica en la mayoría de las escuelas; sin embargo, no se percibe el planteo de metas en el mediano y largo plazo para la inclusión de las mismas.

Respecto de las intervenciones y la actuación de los docentes en los problemas de violencia, la vicerrectora mencionó que a los mismos *“les cuesta poner límites y todo lo que tenga que ver con citar a los padres, hacer seguimientos, lo depositan en los directivos”*. La supervisora sostuvo: *“muchos están poco comprometidos en el seguimiento y la mayoría de las veces derivan el tema a las autoridades (...). Y lo cierto es que los directivos están muy desbordados por otros temas”*. Las informantes entrevistadas no problematizaron si los docentes conocen los pasos que hay que dar, si fueron convocados a participar en su ejecución, y si, al igual que los directivos, no experimentan situaciones de desborde producto de las múltiples tareas y presiones que enfrentan en su práctica cotidiana.

En cuanto a los significados otorgados a determinados programas y recursos, entendidos desde una perspectiva psico-socio-educativa como *artefactos culturales* (Cole 1999), presentes en el proyecto escolar, la supervisora informó: *“Estamos haciendo muchos proyectos, trabajando varios programas; como el de alumnos madres y padres, la inclusión de las TICs, y eso nos invita a pensar”*. La vicerrectora menciona *“proyectos de ciencia o poesía”*. Señala la supervisora, que se está realizando *“un proyecto de cambio del imaginario escolar;”*; *“se fue haciendo fama de que es un colegio de repetidores, de baja calidad educativa, etc. y eso no es así. La propuesta pedagógica sigue siendo de calidad (...). Este es un colegio histórico que ha tenido mucho prestigio, lo que no es fácil de sostener tal cual. (...) Comenzaron a asistir alumnos y alumnas con nuevas necesidades en forma masiva, y eso para algunos sectores es signo de que la escuela desmejoró. (...) Yo creo que esas ideas se pueden cambiar.”* En cuanto a los primeros proyectos mencionados, no se deduce de lo explicitado, que se vinculen con la generación de herramientas para el abordaje de la convivencia, la conflictividad y/o las violencias. Sin embargo, en el proyecto de *“cambio del imaginario escolar”*, sí aparecen algunos elementos de apertura que, aunque no explícitamente, se vinculan a la convivencia y mejora de la relación de la escuela con la comunidad. Interesa entonces indagar en las perspectivas de los docentes participantes del taller de reflexión, si tales proyectos son visualizados y/o significados y cómo.

Se identifican algunos *nudos críticos* (Erausquin et al., 2010) en las perspectivas y posicionamientos de las agentes respecto de intervenciones ante problemas de violencia en su contexto de práctica. Por un lado, en relación a la apropiación de recursos presentes en la cultura escolar (Rockwell 1997), en algunos temas, no aparecieron atendidas y/o interrogadas las características de *las condiciones para la participación de los docentes* en las prácticas cotidianas (Rogoff 1997). Por otro lado, la visión sobre procedimientos, acciones e intervenciones relatadas, no incluyeron elementos que refieran a la identificación del *efecto establecimiento* (Debarbieux 1996) como variable interviniente de las situaciones que se vivencian, cuestión que se refleja en la escasa vinculación con aspectos pedagógicos y/o específicamente educativos. Tales cuestiones, consideradas desde la perspectiva con la que se conceptualiza la profesionalización educativa, pueden dificultar la construcción de una política o plan de acción con potencial de colaborar en un abordaje de carácter estratégico (Erausquin, et. Al. 2011), a largo plazo, de los problemas identificados en la escuela.

## **b) Escuela 2**

En el análisis de los dichos de sus informantes claves, se destaca: “*en las reuniones de trabajo y espacios institucionales siempre charlamos mucho las cuestiones pedagógicas y los casos de violencia siempre saltan en el debate*”. Luego, al preguntarle a la directora por las acciones de capacitación referidas a la temática, indicó: “*Si bien nunca hicimos un curso así como ahora, con un programa, con encuentros, todo el tiempo es parte del debate, del intercambio (...) faltan herramientas; pero se trata de brindar espacios para que nos apoyemos en ese sentido*”. El vicedirector sostuvo: “*Capacitación, no, no recuerdo. Sí hablamos mucho de la convivencia (...) y hay normas sobre lo cotidiano que se conversan, que las acordamos entre todos (...) La verdad que acá somos de poco curso, poca teoría*”. Se destaca una mayor regularidad en el abordaje de la temática, vinculada especialmente al problema en la práctica, que en la Escuela 1. El vicedirector señaló: “*Acá aprendimos todo en la práctica, en el día, haciendo.*” En ello se advierte como *fortaleza*, la existencia de recursos, tiempos y espacios destinados al tratamiento del problema, también cuando la directora señaló: “*Estamos tratando de incrementar el trabajo en las horas institucionales (...) la socialización del trabajo*”. De cara a la planificación del

taller, surge la necesidad de generar aportes conceptuales, de carácter epistémico, que enriquezcan la construcción de conocimiento profesional de los agentes involucrados.

Sobre el régimen de convivencia como recurso, la directora señaló: *“Rige el código de convivencia de una normativa común para todas las escuelas (...). Pero acá hubo que hacer un proceso mucho más profundo, un proceso de construcción de normas elementales. 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 desinstitucionalizarla (...), desarmar algunos formatos tradicionales, sacar a la escuela a la calle, tener proyectos diferentes. “Hacer escuela”, mostrar que acá hay ideas distintas a las de la calle”*. El proceso de construcción de legalidades excedió ampliamente la construcción de la normativa escrita en el código de convivencia, cuya primera definición en la voz de la entrevistada, es circunscripta a una cuestión administrativa general: *“presentamos ante el consejo la elaboración de nuestro acuerdo institucional de convivencia, eso se maneja bien”*. Se destaca que se debió construir un régimen específico para esta escuela, o como dijo también el vicedirector: *“Dejar de ser un montón de clases y pasar a ser una escuela”*. Al respecto, a diferencia de la Escuela 1, que es un colegio con casi un siglo de antigüedad, se trata de una escuela nueva, cuyo nivel se completó recién en el año 2009; razón por la que seguramente se haga más presente la historia de su constitución en la voz de los entrevistados.

Pero además, dicho *proceso de historización* aparece visualizado por los agentes como la *construcción de una convivencia escolar*: *“mostrar que acá hay ideas distintas a las de la calle”*; lo que coincide con lo señalado en el eje anterior, acerca de que los entrevistados incluyen ciertas determinaciones referidas al denominado *“efecto establecimiento”* (Debarbieux 1996) y una diferenciación con determinadas características señaladas por ellos respecto del contexto-extraescolar. Aparecen indicios de construcción de legalidades en un *sentido subjetivante* (Bleichmar 2008), cuya existencia amerita una indagación mayor, pero que se evidencian 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, tenemos derechos y responsabilidades. Después eso irá tomando forma diferente en cada uno”*. Del

conjunto de estos aportes, se infiere que los agentes integran recursos escolares-institucionales en una significación compartida a partir de experiencias en común (Lave y Wenger, 2001). Interesa abordar si dicha significación sobre los abordajes del problema es también compartida con y apropiada por los docentes de la escuela; sobre la base de que las comunidades suelen construir discursivamente visiones compartidas en torno sí mismas (Zucchermaglio, 2002). En las entrevistas, los agentes no dan cuenta de procesos negociados específicamente con los docentes sobre este punto; aunque sí mencionan mensajes que les han dirigido.

Sobre intervenciones y procedimientos cotidianos, la directora destacó que *“sí hay pautas que fuimos consolidando; los padres vienen a las reuniones, el equipo de preceptores maneja muy bien el tema con los padres y por eso le encargamos a ellos especialmente la tarea; también trabajamos mucho con los auxiliares para que tengan buenas relaciones con los chicos;(…) Están las chicas del Equipo de Orientación que dan una mano enorme. Hay equipos, y cada quien tiene sus responsabilidades”*. La agente resalta la existencia de equipos de trabajo que dan cuenta tramas relacionales (Engeström 2001) en la división del trabajo, aunque ello aún no evidencia estructuras de construcción conjunta de problemas e intervenciones, puesto que el centro está puesto en la división de tareas y reparto de responsabilidades entre agentes con guiones prescriptos.

Por otro lado el vicedirector, al preguntarle por la existencia de alguna política o acuerdo de acción definido, respondió: *“Lo primero es contener (…) Y sobre todo estar atentos. Porque a veces nos llegan noticias de que algunos se quieren agarrar a la salida y trabajamos por evitarlo, hablando con los chicos. Una vez hubo una amenaza “heavy” y luego se desvaneció gracias a nuestra acción (…) Y también ofrecer proyectos, como te decía; porque eso contiene (…) Mejorar la oferta educativa es una manera de afrontar los problemas”*. En primer lugar, se advierte en la idea de *“estar atentos”* un compromiso efectivo por evitar desenlaces que pongan en peligro a los estudiantes, cuya herramienta más destacada es el *dialogo directo*. Pero también, nuevamente se integra en la misma respuesta, la *trama educativa* como medio de para el abordaje de los problemas.

Cabe interrogar si la idea de *“mejorar la oferta educativa”* aparece menos vinculada a cuestiones del currículo y del aula, y se concatena únicamente a lo que la

escuela ofrece como “*diferente*” en términos de proyectos específicos. De la lectura de las entrevistas, se advierte que el eje de la acción se enfoca en la tarea institucional organizativa y en la puesta en marcha de programas 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 los desenfoca de algunas especificidades de la tarea docente, pedagógica, que continúan a su cargo aunque no las desempeñen en forma directa.

Párrafo aparte merecen algunas consideraciones sobre el *equipo de orientación escolar*, que a diferencia de la escuela 1, trabaja al interior del establecimiento. La directora dijo: “*se encargan de abordar el tema, de ayudar, de contener a los chicos. Les brindan un espacio de escucha, de atención y de seguimiento*”. El vicedirector agregó: “*Laburan muy bien; se sientan con los chicos, contienen uno por uno (...) (toman) todo lo que hace a los conflictos de las personas y entre los alumnos*”. En las entrevistas, los agentes destacan su labor, presencia y compromiso; a la vez que lo vinculan a tareas específicas ligadas a “la contención”. Dicha tarea también fue señalada más arriba para el caso de los proyectos, pero aquí se diferencia el modo “uno por uno” en la intervención ante conflictos interpersonales. Al respecto, interesa indagar si los agentes participantes en el taller visualizan tareas del equipo de orientación que incluyan otras dimensiones, junto a prácticas inter-agenciales (Engeström 2001) para la resolución de los conflictos que abordan.

Acerca de la actuación docente, el vicedirector mencionó: “*Yo creo que los docentes tienen mucho potencial, pero lo subjetivo también se mezcla (...) no ponerse a la altura del chico, son cosas que se saben pero que en el momento son difíciles de manejar*”. En un sentido semejante, la directora señala: “*Todavía confrontan mucho con los chicos y existen tácticas más productivas*”. Dicha caracterización se entrama con los motivos señalados por los agentes para la realización del taller, por lo que cobra relevancia percibir cómo los docentes interpretan sus acciones.

Con respecto al trabajo de los docentes, aparecen algunas semejanzas con las perspectivas de los agentes entrevistados en la escuela 1, ya que los directivos de la escuela 2 señalan una mayor necesidad de involucramiento por parte de los docentes: “*Tenés que actuar*”, les digo; *porque siempre me tiran todo a mí para resolverlo (...) hay que trabajar*

*la intervención docente, tanto en lo didáctico, en lo pedagógico, como en lo normativo. Deben poder sancionar ellos también. O sea, pueden, pero no lo hacen. No ponen autoridad*". También el vicedirector señaló: *"queremos que los problemas y conflictos cotidianos los resuelva cada docente. O al menos que les den un primer tratamiento. No porque nosotros no ayudemos, todo lo contrario. Pero siempre están esperando que llegue uno para que haya una solución"*. Si bien en las voces de estos agentes fue mencionada la existencia de espacios de negociación cotidiana para abordar las temáticas, parece insistir la dificultad y/o desencuentro entre intenciones y propósitos de los directivos con lo que éstos le atribuyen a los docentes. Sin embargo, no adjudican dicho problema a la falta de compromiso de los mismos. Al respecto, la directora agregó: *"Son muy comprometidos, le ponen el cuerpo todos los días. Pero es muy fuerte la cuestión del agotamiento docente, que lleva a veces a la parálisis; a la no acción"*.

Cuando la directora hizo consideraciones respecto de la historia de la escuela y de los esfuerzos que realizaron para ampliar la oferta educativa, sostuvo: *"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. Están hacinados en las aulas, pero ya no se agarran a piñas. Estas acciones son herramientas que a veces los docentes no ven, no saben lo que pasó acá antes de ellos y algunos discuten en el vacío. Hay que ver el contexto, la historia, de dónde venimos"*. Desde este ángulo, la agente denuncia *divergencias* en la visión de ciertas acciones que ella explícitamente nombra como "herramientas" y sostiene una visión crítica acerca de dicho desconocimiento. Su perspectiva incluye lo que, desde la teoría de la actividad, se teoriza como *acciones secundarias del recuerdo* (Engeström 1992), en tanto se proponen preservar y recuperar las huellas del pasado del sistema de actividad (escuela) en el que se desempeña su práctica. La historia del abordaje del problema es también la historia de la escuela y sus efectos. Esta modalidad de la memoria también se evidencia en algunos aportes del vicedirector señalados más arriba. Por eso, interesa indagar no sólo si estas formas de historización se evidencian en las perspectivas de los docentes, sino también si los mismos se sienten participes activos de los espacios colectivos e interagenciales señalados.

Finalmente, respecto de los proyectos educativos, es viable sostener que los mismos son visualizados como *artefactos culturales mediadores* (Cole 1999) en la construcción de entramados (Cazden 2010) para el abordaje de los conflictos. Ambos directivos mencionaron una gran diversidad de proyectos, acciones y programas vinculados a diferentes tareas, a la par que la concepción de los mismos se entramó con las acciones señaladas para la 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... la puesta en marcha de todo implica trabajar todos esos resortes”*, sostuvo la directora. El vicedirector señaló: *“Todo sirve: cuando los chicos tienen actividad y proyectos, están mejor. Incluso nos empezó a pasar que 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. Creo que 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. Se advierte así, en la visión de los programas y proyectos una mirada educativa con carácter estratégico (Erausquin, et.al 2012) para la intervención en la acción sobre los problemas vinculados a la conflictividad y violencias.

- **Eje 4**

En lo siguiente se identifica si los agentes informantes dan cuenta de interacciones interpersonales, instituciones y/ comunitarias al referirse a sus contextos de práctica, en pos de indagar la visualización de tramas relacionales en y entre dichos sistemas. Dicha cuestión importa en la medida en que se considera que el armado de tramas interagenciales puede aportar a la construcción de conocimientos polifónicos y multivocales (Erausquin, Basualdo, et. al 2010) acerca de problemas e intervenciones y/o a construir entramados sistémicos (Cazden 2010) para el abordaje y tratamiento de los mismos.

- a) Escuela 1**

Acerca de las características de las relaciones interpersonales entre los agentes educativos, la supervisora informó que *“las relaciones entre ellos no son del todo buenas; hay malestar (...). Mi impresión es que hay tensión (...) se generan malos modos por el uso*

*de los espacios, las reservas del aula de video, el cañón, etc. (...) “a veces nos etiquetamos entre nosotros...”*. En el mismo sentido, la vicerrectora señaló: *“Discuten mucho. Algunos son muy compañeros; los jóvenes ponen mucha energía; pero también hay rivalidades”*. La visión crítica de las agentes entrevistados sobre este punto, resulta relevante para la planificación del taller, para diseñar estrategias de participación que propicien un buen clima para su desarrollo. La supervisora indicó: *“hay profesores que no se conocen mucho entre sí, trabajan algunas horas en esta escuela y están de paso; eso complica que haya más grupalidad”*. Dichas frases, advierten cuestiones que pueden dificultar la formación de tramas entre agentes para la resolución de problemas en la institución. En ese marco, cabe la pregunta por el tratamiento de las diferencias y la construcción cotidiana de las interacciones interpersonales, dado que determinados problemas surgen, según señala la supervisora, por *“distintas concepciones de la escuela”* y, según señala vicerrectora, por *“criterios distintos que siempre aparecen. Y también lo político, así como el país está dividido, los docentes también”*. Las agentes identificaron problemas y transmitieron cierta preocupación al respecto, sin embargo, no se advierte que los directivos hayan tomado medidas en el asunto o bien delineen alguna estrategia para el tratamiento de la conflictividad que señalaron. Resulta de interés destacar que la problemática de la convivencia *“fue menos trabajada con los docentes”*, cuando también se revela como pertinente trabajarla *entre* docentes y generar acuerdos institucionales sobre usos de espacios, tratamientos de los debates. Adquiere relevancia en la planificación del taller atender a la presentación entre los participante, la circulación de la palabra y la coexistencia de perspectivas; en sí, agenciar la convivencia al interior del mismo dispositivo.

Respecto de las interacciones que las agentes ubicaron a nivel de la institución y en los confines del sistema educativo, la supervisora señaló que *“el turno vespertino está más huérfano. Si me preguntás, yo creo que esta escuela está sobre-intervenida (...). Pero no todo llega al turno noche; está más desorganizado; a veces sienten que están al margen, que no son parte del colegio”*. La agente aportó una visión crítica acerca de la desproporcionalidad en la oferta que las autoridades de las direcciones y ministerios realizan para los distintos turnos; y pueden ser motivos implícitos para la realización del presente taller en el turno vespertino, en tanto éste se halla *“más huérfano”* de propuestas institucionales y de capacitación. Acerca de este problema, la agente enumeró causas y

razones: *“la planta docente no es la misma que la del turno tarde y mañana (...); las autoridades son otras y también nos dan menos atención cuando solicitamos algo a las autoridades. No sabría explicarte exactamente qué pasa. Es como una dinámica propia, institucional”*. El turno vespertino aparece en su perspectiva prácticamente como una institución aparte y al respecto, enunció una iniciativa para aportar a su vinculación con los otros turnos, que es el proyecto de “cambio del imaginario escolar”, *“un proyecto para los tres turnos, pero que surgió del rector del turno noche”*. Se infiere que el proyecto es visualizado como una suerte de táctica para conectar sub-sistemas al interior de la escuela, en función de objetivos particulares. Se trata de una iniciativa incipiente, de la que las agentes no aportaron mayor información. Resulta de interés relevar, a partir de las perspectivas de los agentes participantes en el taller de reflexión, si estos temas son visualizados y significados.

Existen otros aportes acerca de las problemáticas suscitadas con otras instancias del sistema educativo. La vicerrectora señala que *“vienen del gobierno, de la dirección de educación, les hacen completar cientos de papeles y después no pasa nada. Son cosas que vienen de arriba, te apuran con algo y después no pasa nada. Eso es maltrato, o destrato, y genera bronca, apatía; y eso repercute en cómo el profesor da su clase, como trata a los demás, incluso a los chicos”*. La frase describe aspectos de percepción del *clima escolar*: por un lado identifica presiones burocráticas que dificultan el ejercicio profesional y que impactan en la vida anímica; pero no se identificaron acciones para su tramitación y abordaje. Es preciso señalar un riesgo en la frase citada, que es el de la naturalización de formas de “maltrato-destrato” hacia el alumnado, sobre la base de la victimización docente. Si bien no tenemos aquí mayores elementos para el desarrollo de esta idea, se considera pertinente señalar la pregunta para el análisis posterior de sus implicancias.

Otro tema de interés es el de las dificultades para establecer interacciones con otros agentes que actúan o deberían actuar en relación a acontecimientos que suceden en la escuela. Tales dificultades obedecen, según lo identificado por las entrevistadas, a determinadas condiciones interinstitucionales y comunitarias. No obstante, insiste como *nudo crítico* la falta de evidencia, en sus voces, de estrategias que intenten abordar dichas dificultades. Ello se refleja en aportes como el siguiente: *“los EOE, y los equipos de Mediación y Conflictos, se entiende que son ellos los que deben encargarse. Pero no dan*

*abasto (...). Sería ideal tener docentes especializados (...)*"; o bien *"no hay mucho más que la escuela para hacer un seguimiento continuo, porque los padres están ausentes; los organismos públicos para ayuda psicológica o social no tienen turnos. No hay un sistema completo para seguir sistemáticamente cada caso, y nuestro recurso principal es hablar con los chicos."* Tales frases, aportadas por la supervisora, significan a la escuela como el único agente social para una intervención ante los problemas identificados, a la par que el recurso señalado como principal (hablar con los chicos) se revela insuficiente para un abordaje estratégico de las situaciones y problemas que las propias agentes visualizaron en forma crítica.

Dicha dificultad también se evidencia en el relato de situaciones donde otras instituciones sí intervienen directamente en el problema: *"cuando un docente toma una decisión de carácter pedagógico y sanciona a un alumno, lo que hace el padre es ir a la Defensoría del Pueblo (...) y la Defensoría inicia un procedimiento legal, y aunque no ha judicializado aún los casos, todo eso deteriora la autoridad docente"*, señaló la supervisora. Al respecto, no se señalaron sobre este punto acciones articuladas y/o negociadas con la defensoría, o bien, algún tipo de comunicación e interacción; que incluso actúe en resguardo de la propia autoridad docente. Desde la perspectiva con la que la presente investigación aborda la temática, se considera preciso trabajar sobre estos *nudos críticos* a partir de las *fortalezas* que evidencian las perspectivas de los y las agentes, para que no obturen la posibilidad de co-construcción de entramados entre diversas agencias para el abordaje y resolución de problemas de la práctica.

## **b) Escuela 2**

En apartados anteriores se identificaron referencias de los informantes sobre espacios destinados al debate colectivo, vinculados a tareas profesionales. Ahora a nivel interpersonal, la directora señaló que las relaciones entre agentes *"son buenas, hay compañerismo. Somos muy diferentes entre nosotros, hay visiones que no coinciden, (...) pero hay buena voluntad y eso resuelve casi todo. Yo creo que el docente que quiere venir acá, tiene un perfil muy particular (...) más allá de todas sus diferencias, son personas con mucha preocupación por el contexto socioeconómico y por los pibes en situación de marginalidad"*. En sentido convergente, el vicedirector señaló: (las relaciones) *"son muy*

*fluidas, porque se busca escuchar a todo el mundo, que todos traigan sus ideas, que las discutamos y que aquellas que logran un consenso mayoritario sean llevadas adelante por todos”; “siempre debatimos mucho; a veces nos incluso nos peleamos, pero en el macro que tenemos profesores de ideologías fuertes”. Estas frases revelan fortalezas en la valoración de espacios para el debate de perspectivas, que evidencian ciertos efectos positivos sobre la tarea, en el sentido de que se acuerdan temas para implementar en forma conjunta. Dicho proceso, no aparece exento de conflictos. El vicerrector señala: “Tenemos algunos docentes que otros acusan por ser medio “fachos” (...) comprenden poco de los problemas sociales que hay. Igual a veces me cuesta menos trabajar con ellos que con algunos jóvenes, que son “progres” digamos, pero son terribles, se quejan de todo” En este punto, resultan de interés algunos medios que los directivos señalan para trabajar aspectos relacionales e institucionales. Se destaca el relato de una actividad específica por parte de la directora: “en cartulinas poníamos columnas con “lo bueno” y “lo malo” de los docentes y de los estudiantes (eran otras categorías, no recuerdo bien); (...) los escritos de los docentes eran parecidos (a los de los estudiantes) salvo en dónde tenían que poner lo malo de los docentes. En esa columna sólo aparecieron cosas tales como “IOMA, el servicio, etc.”; nada que los implique directamente a ellos. Luego se dieron cuenta ellos solos (...) No es que no quieren hacer autocrítica, sino que no sale espontáneamente”. El vicerrector señaló: “(la directora) y yo igual les rompemos bastante, los volvemos un poco locos porque siempre los estamos interpelando, trayendo proyectos, cambiando cosas. Es que esta escuela se está haciendo”. De lo dicho se infiere que, a través de la búsqueda de logros en la tarea, en el nivel de la actividad práctica, se intentan re-orquestar las relaciones entre los agentes, más allá de las diferencias ideológicas, pedagógicas, personales. Dicha idea amerita otro tipo de desarrollos para abordarse en forma efectiva, pero así es como se presenta en la perspectiva de los agentes entrevistados.*

A nivel institucional, los agentes denunciaron problemas organizativos y expresaron demandas de mayor involucramiento de los docentes en los mismos. La directora señaló: “debemos establecer bien los tiempos, los turnos de trabajo (...) hay problemas de superposición de espacios y horarios, tenés que trasladarlos de un lugar a otro, es un lío; el personal no da abasto en los cambios de turno, se te escapan los chicos, son muchos, no alcanzan las manos; y tenés profesores que sólo llegan a la hora de su clase, ni cinco

*minutos más (...) aún hay cosas que debemos seguir acordando*” Los problemas de organización son enunciados en el discurso de los directivos en referencia a la falta de presupuesto y recursos; también evidencian acciones para abordar el problema. Por un lado la propia directora señala la necesidad de acordar tales cuestiones con los docentes, y por otro, los agentes en diversas ocasiones señalaron situaciones de articulación de medios y fines para conseguir financiamiento, ampliar el edificio.

Los agentes entrevistados dan cuenta de relaciones e interacciones cotidianas con la vida comunitaria en la que participa la escuela. A diferencia de las otras prácticas, éstas no sólo fueron valoradas, sino también conceptualizadas y planteadas en el nivel teórico-epistémico por parte de la directora. Una de las frases citadas más arriba se refirió a procesos de institucionalización y desinstitucionalización de formatos educativos tradicionales. Luego se refirió a *“la relación escuela-comunidad”* y agregó: *“Acá hay una fuerte identidad barrial que se quiere aprovechar. Todos los vecinos se conocen entre sí, los alumnos son todos vecinos, hay una vida afuera en la que deben seguir conviviendo”*. A partir de ello, se explayó sobre los proyectos realizados: *“Cualquier docente que camina por el barrio es saludado por todos. Nos conocen, las madres nos piden ayuda”*. En un sentido semejante, y con otra forma de enunciación, el vicerrector señaló: *“eso se te impone porque las madres nos dicen que hagamos algo por los chicos, que hagamos algo con los adolescentes, que las ayudemos. Entonces no hay manera de hacerse el zota”*. La idea es “sacar la escuela afuera”, como se citó más arriba, y construir situaciones educativas que funcionan en el espacio público; el extenso conjunto de proyectos y programas (algunos generados sólo desde la escuela, otros co-gestionados con ONGs y con organismos municipales, provinciales y nacionales) da cuenta de una *fortaleza* en la construcción de vínculos con agentes externos que evidencian la construcción de un entramado sistémico (Cazden 2010) entre lo escolar y lo extra-escolar.

Finalmente, en relación a los temas de este apartado, surge la pregunta acerca de si el conjunto de los docentes visualizan estas tramas y conflictos, y sí coinciden en algunos elementos del diagnóstico de los mismos. Nuevamente, el sistema de actividad aula, no es mencionado dentro de la construcción de estrategias de abordaje problemas, conflictos e intervenciones. Interesa indagar sí ello es advertido y cómo es significado por los agentes en el transcurso de los talleres de reflexión sobre la práctica, en tanto su visibilización puede

contribuir a la construcción de tramas inter-agenciales entre las actividades de los docentes y los desafíos planteados por los directivos.

### **Reflexiones para el abordaje de los próximos resultados**

A continuación, se plantea una síntesis de los principales temas emergentes del análisis de las entrevistas con los informantes, para ser vinculadas con las perspectivas de los agentes educativos en los apartados siguientes.

Para investigar su comprensión y análisis de los problemas de violencia en sus contextos de trabajo; es preciso identificar sentidos atribuidos al término “*violencia*” y analizar la posibilidad de co-construcción de objetos/objetivos de aprendizaje e el transcurso de los talleres, pesquisando si los motivos señalados por los informantes clave son significados, apropiados y/o transformados en el transcurso de los mismos. De las entrevistas analizadas, se desprende que las formas de violencia denominadas *DE* la escuela (Charlot 2002), no son enunciadas; por lo que resulta de relevancia, indagar condiciones y posibilidades para revisar críticamente posicionamientos escolares co-implicados en la producción y/o reproducción de las violencias, a la par que identificar si visualizan variables contextuales y relacionales sobre los problemas de violencia que reconocen. Ello puede aportar a la identificación de *nudos críticos* posiblemente vinculados a las características de los sistemas de actividad (Engeström, 2001) en los que se insertan sus prácticas.

Respecto de la identificación de las *herramientas* que utilizan y de las estrategias de intervención que construyen, interesa analizar el modo en que dan cuenta los actores del uso de recursos identificados por los informantes clave que forman parte del repertorio de herramientas disponibles; y/o de la transformación y recreación de los mismos.

A su vez, interesa la posibilidad de la *vinculación con aspectos pedagógicos* y/o específicamente educativos en las *intervenciones* que construyen ante los problemas de violencias en escuelas. Interesa identificar si los proyectos y/o programas específicos que se desarrollan en las escuelas, son visualizados y/o significados por el conjunto de los agentes educativos como artefactos mediadores ante problemas de conflictividad, violencias y gestión de la convivencia y si se trata de una mediación explícita o implícita, visible o invisible (Daniels, 2015a, 2015b). También resulta de interés indagar el modo en

que el conjunto de los agentes historizan los problemas e intervenciones y determinar si la historia del propio sistema escolar, señalada por algunos de los informantes clave, aparece relacionada con la trama generadora de problemas y/o abordajes en las violencias que surgen en la escuela. Respecto de la valoración de los resultados que atribuyen a las intervenciones realizadas, se revela pertinente analizar si la visión sobre procedimientos, acciones e intervenciones relatadas, incluyen elementos que refieran a la identificación del *efecto establecimiento* (Debarbieux 1996) como variable interviniente en los resultados obtenidos.

Finalmente, sobre la vinculación entre diferentes agencias y actores en la intervención, interesa indagar como son visualizadas por los agentes docentes, en clave de relacionarlas con lo que transmiten las informantes clave, a la par que identificar la existencia de equipos de trabajo que dan cuenta tramas relacionales y estructuras de inter-agencialidad (Engeström 2001) para la construcción conjunta de problemas e intervenciones. En ese sentido, interesa la visualización de tramas interpersonales, institucionales y comunitarias, junto a la necesidad de trabajar acuerdos institucionales, para posibilitar el análisis de las interacciones inter-sistémicas al interior de la escuela (EOE, aula-dirección, etc) y los entramados sistémicos con agencias del contexto extraescolar.

## V.2 – Descripción de modelos mentales situacionales de agentes educativos para el análisis y la resolución de problemas de violencia en contextos educativos

Se analizan las narrativas de los agentes de cada escuela en el *Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Violencias en Escuelas* (Erausquin et. al 2009), a través de la *Matriz de Análisis Multidimensional con Ejes e Indicadores de Profesionalización Educativa* (Erausquin, Basualdo, 2007; citado en Erausquin et al. 2009, 2010) (ver Anexo VI). Se presenta, en cada uno de los ejes de las cuatro dimensiones de la unidad de análisis, las diferencias cualitativas de los Modelos Mentales Situacionales (MMS) (Rodrigo et. al 1999), ordenados en dirección a un enriquecimiento de la práctica.

El análisis multidimensional, a través de la matriz, brindó la posibilidad de estudiar en profundidad cada relato. Luego, la identificación de frecuencias permitió conocer algunas características comunes, en tanto recurrentes en la muestra, de los MMS de los participantes de cada escuela. Los *cuestionarios*, al ser administrados en contexto de taller y con objetivos de aprendizaje, constituyeron un insumo de importancia para la construcción de los contenidos de los siguientes encuentros del taller en cada escuela. En el presente apartado, la descripción de frecuencias y el análisis de contenido (Bardin, 1986) nos permiten identificar *fortalezas y nudos críticos* (Erausquin, et.al., 2010) en la profesionalización educativa en los grupos participantes. Al tratarse de características compartidas, lejos de ser reducidas a propiedades individuales de los agentes, se consideran vinculadas también a los sistemas societales e institucionales (Engreström, 2001) en los que se insertan sus prácticas.

La identificación de *fortalezas y nudos críticos* nos permite construir categorías de indagación sobre **giros** cognitivos y actitudinales (Rodrigo et. al. 1999) luego de la experiencia del taller.

Se analizan diferencias significativas entre los MMS de los agentes educativos mayores al 10%, o bien diferencias de predominio de Indicadores, en cada Eje y Dimensión de la *Matriz Multidimensional de Análisis*. Los porcentajes incluidos en los gráficos se señalan sólo a modo descriptivo, dado que las muestras no son estadísticamente representativas.

**2.1 – Descripción de modelos mentales situacionales de agentes educativos de la Escuela 1 (N=14).**

### **DIMENSIÓN I: SITUACION-PROBLEMA**

**Eje 1 - “De la simplicidad a la complejidad de los problemas”:** 7 agentes educativos de la Escuela 1 relataron *un problema complejo y multidimensional* (Ind3), 3 agentes relataron *un problema complejo con interrelación de factores y dimensiones* (Ind4) y otros 3 *un problema simple, unidimensional* (Ind2).

**Eje 2: “De la descripción a la explicación del problema”:** 6 agentes educativos de la Escuela 1 mencionaron *inferencias más allá de la descripción* (Ind3), 5 agentes describieron *el problema sin explicarlo* (Ind2) y 2 agentes dieron *una hipótesis sobre causas, factores o razones* (Ind1).

**Ejemplo:** *“Un alumno me tiró una silla simplemente porque fue desaprobado en un examen por copiar. Hasta el momento del hecho éste alumno tenía un trato correcto, aunque un poco falto de afecto (...) sucedió de un día para otro, fue un detonante (...) creo que su reacción fue sólo por resaltar en el grupo, no es un alumno problemático* (Ind.1.3 y 2.3).

**Eje 3: “De la inespecificidad a la especificidad de la Enseñanza de un campo de conocimientos y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema”:** 10 agentes educativos de la Escuela 1 *explicaron el problema con relación a la intervención de un Profesor* (Ind2), 4 de ellos *explicaron el problema con relación a la intervención de un Profesor en un determinado campo de conocimientos y actuación de la práctica docente* (Ind3) y otros 4 *explicaron el problema con relación a la intervención de un Profesor en un determinado campo de actuación y conocimientos de la práctica docente, con apertura a la intervención de otras disciplinas* (Ind4).

**Eje 4: “Historización y mención de antecedentes históricos del problema”:** 6 agentes educativos de la Escuela 1 dieron cuenta de *una diversidad de antecedentes históricos del problema, sin interrelacionarlos* (Ind3), 4 dieron cuenta de *una diversidad de antecedentes históricos, significativamente relacionados entre sí* (Ind.4) y 3 agentes mencionaron *un antecedente del problema* (Ind2).

**Eje 5: “Relaciones causales en el planteo del problema”:** 10 agentes educativos de la Escuela 1 dieron cuenta de *relaciones causales unidireccionales* (Ind2), y 3 de ellos dieron cuenta de *relaciones causales multidireccionales de factores causales y efectos* (Ind3).

**Eje 6: “Del realismo al perspectivismo en el enfoque del problema”:** 6 agentes educativos de la Escuela 1 enunciaron *una sola perspectiva del problema, como si fuera la realidad* (Ind2) y otros 6 enunciaron *una sola perspectiva, basada en el conocimiento científico profesional de su disciplina, más allá del “sentido común”* (Ind3).

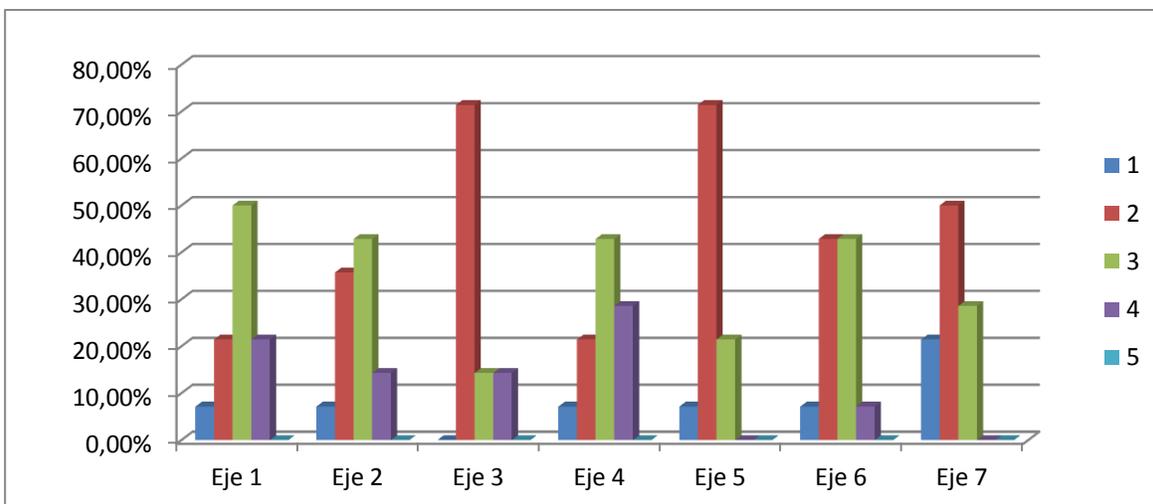
**Eje 7: “Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad en la ubicación del problema”:** 7 agentes educativos de la Escuela 1 *tendieron a la personalización del problema, más allá de factores estructurales* (Ind2), y 4 agentes combinaron *factores subjetivos singulares e idiosincrásicos, con factores estructurales, que dan cuenta de regularidades y diversidades* (Ind3) y el 21,43% señala *el problema situado en un sujeto individual descontextualizado* (Ind1).

**Ejemplo:** “Generalmente, toda situación de violencia escolar es el resultado de una problemática individual, ya sea abandono de los padres, desatención, maltrato, fallecimiento de alguno de los progenitores, adopción, etc. (...) son problemas que se viven en el mundo de hoy en día (...) en el aula de 4to año tenía un alumno que rompía puertas y ventanas (...) tenía una des-escolarización tremenda (...) hoy en día se preocupa por sí mismo” (Ind2).

#### **GRÁFICO<sup>4</sup> DIMENSIÓN I: SITUACION-PROBLEMA – Escuela 1**

---

<sup>4</sup> Los gráficos describen los porcentajes obtenidos en cada uno los indicadores (1, 2, 3, 4, 5) en cada eje de la dimensión analizada.



## DIMENSION II: INTERVENCION PROFESIONAL

**Eje 1: “Quién/quienes deciden la intervención”:** 6 agentes educativos de la Escuela 1 situaron *la decisión sobre la intervención unilateralmente en el agente Profesor (Ind3)*, 4 de ellos situaron *la decisión en el agente Profesor, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes (Ind4)*, y 2 situaron *la decisión en el Agente Profesor, construida y tomada conjuntamente con otros agentes (Ind.5)* y el 14,29% sitúa *la decisión fuera del agente Profesor (Ind2)*.

**Ejemplos.** (Ind3): *“Yo decidí intervenir. Quería que se pudiera insertar en la clase y que pudiera relacionarse con sus compañeros y docentes”*. (Ind4): *“Mi objetivo fue separar y tranquilizar a las chicas (...) Más tarde, junto a colegas, tratar de entender, y que las chicas entendieran que así sólo se agrandaban los problemas y las diferencias”*. (Ind5): *“una vez conversado con el alumno llamamos a su tutor y volvimos a conversar sobre el tema y entre los tres decidimos un compensatorio al momento vivido”*.

**Eje 2: “De lo simple a lo complejo en las acciones”:** 6 agentes educativos de la Escuela 1 relataron *una sola acción (Ind2)* y 5 agentes relataron *diferentes acciones puntuales sin articulación entre sí (Ind.3)*.

**EJE 3: “Un agente o varios en la intervención”:** 5 agentes educativos de la Escuela 1 *dieron cuenta de la actuación del Profesor y de otros agentes, pero sin construcción*

conjunta ni del problema ni de la intervención (Ind4), otros 5 dieron cuenta de la actuación de un solo agente: el Profesor (Ind3) y 2 agentes dieron cuenta de la actuación de un solo agente con exclusión del Profesor (Ind2).

**Ejemplos:** (Ind4): “Con una preceptora (...) comenzamos a acompañarla con el objeto de contenerla. El acercamiento consistía en charlar con la alumna, junto con la preceptora, de los sucesos (...) la intervención la decidí yo”. (Ind3): “Intenté con el dialogo, hacer recapacitar a la alumna del alto nivel de agresión expuesto y abrir el dialogo y reflexión con sus compañeros”.

**EJE 4: “Objetivos de la intervención”:** 9 los agentes educativos de la Escuela 1 enunció acciones dirigidas a un objetivo único (Ind3) y 4 agentes enunciaron confusamente objetivos (Ind2).

**Ejemplo:** “Objetivos: trabajar sobre la situación que irrumpe”. (Ind3)

**EJE 5: “Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales”:** 10 de los agentes educativos de la Escuela 1 dieron cuenta de acciones sobre sujetos individuales o tramas vinculares, o dispositivos institucionales, exclusivamente (Ind2) y 2 de los agentes dieron cuenta de acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, no articulados en simultáneo (Ind3).

**EJE 6: “Acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de los problemas”:** 6 de los agentes educativos de la Escuela 1 enunciaron sólo acción de ayuda a los actores para resolver problemas sin indagación antes, durante ni después de la intervención (Ind3), 4 agentes enunciaron acción indagatoria y de ayuda para resolver problemas, con indiferenciación entre ambas (Ind2) y 3 agentes enunciaron acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas (Ind4).

**Ejemplo:** “desarman la pelea el profesor, el preceptor y el jefe de preceptores (...) se habla con los alumnos, se hacen acuerdos, se cita a los padres, se convoca a la consejo de

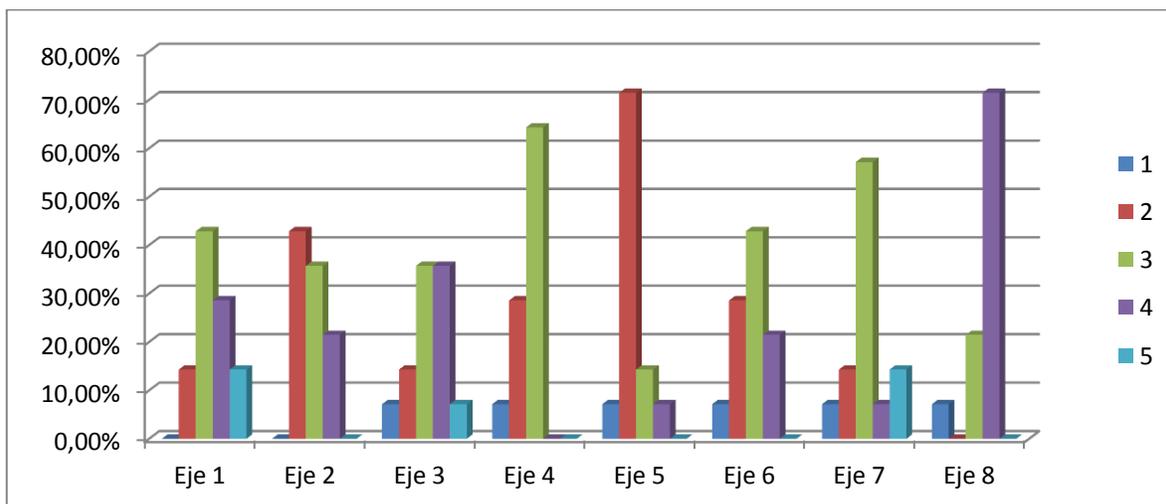
convivencia y se decide sanción. Se trabaja en el seguimiento y se deriva a los alumnos a reunión con profesionales”. (Ind3).

**EJE 7: “Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional”:** 9 de los agentes educativos de la Escuela 1 *enunciaron una intervención pertinente al problema que se realiza desde la especificidad del rol profesional de un Profesor (Ind3)*, 2 relatos *enunciaron una intervención pertinente con respecto al problema, sin especificidad del rol docente en la intervención (Ind2)*.

**EJE 8: “Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención”:** 10 de los agentes educativos de la Escuela 1 *denotaron implicación del relator con respecto a la actuación del Profesor, con distancia y objetividad en la apreciación del problema y la intervención (Ind4)* y 3 relatoron *denotaron des-implicación del relator con respecto a la actuación del Profesor (Ind3)*.

**Ejemplo:** “un alumno se comenzó a golpear la cabeza contra la pared (...) una alumna salió del aula buscando a algún directivo o preceptor (...) no había nadie y la preceptora estaba ocupada (...) entonces hablé con el alumno y luego hice un acta (...) logré calmarlo y no sé qué otra cosa podría haber hecho. Lo importante es saber qué otra cosa hubiese tenido que hacer para evitar algo mayor.” (Ind4).

**GRÁFICO DIMENSION II: INTERVENCION PROFESIONAL – Escuela 1**



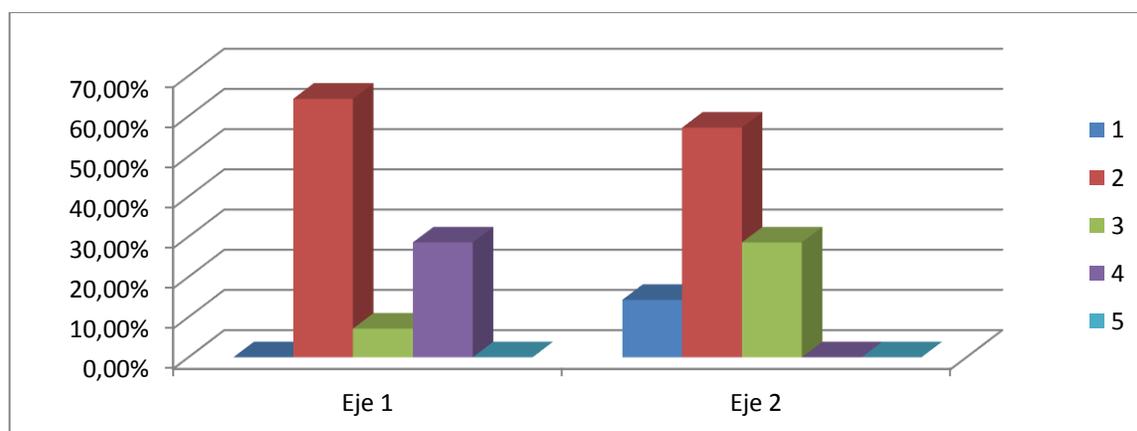
### DIMENSION III: HERRAMIENTAS

**EJE 1: “Unicidad o multiplicidad de herramientas”.** 9 de los agentes educativos de la Escuela 1 mencionaron una herramienta vinculada a una sola dimensión del problema (Ind2) y 8 mencionaron varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema (Ind4).

**Ejemplo:** “Mi herramienta fue la pablara, conversar con el alumno para que reflexione.” (Ind2).

**EJE 2: “Carácter genérico o específico de las herramientas”.** 8 de los agentes educativos de la Escuela 1 mencionaron las herramientas específicas del rol del Profesor, pero sin especificidad con relación a los modelos de trabajo del área o campo de Enseñanza de la Disciplina (Ind2) y 4 mencionaron herramientas específicas del rol del Profesor y que se vinculan a los modelos de trabajo del área o campo de Enseñanza de la Disciplina (Ind3).

**GRÁFICO DIMENSION III: HERRAMIENTAS – Escuela 1**



### DIMENSION IV: RESULTADOS Y ATRIBUCION DE CAUSAS DE ÉXITO O FRACASO

**EJE 1: “Resultados y atribución unívoca o múltiple”.** 9 de los agentes educativos de la Escuela 1 mencionaron *resultado/s con atribución unívoca del mismo a: una competencia del agente, o una condición del contexto*, (Ind3) y 4 mencionaron *a: a) resultado/s sin atribución” / b) atribución sin aclarar cuál es el resultado* (Ind2).

**Ejemplo** (Ind3a) “*El resultado fue favorable. Pienso que en la medida que uno cambia el entorno cambia. Logré mirarlo de otra manera*”.

**EJE 2: Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención.** 7 de los agentes educativos de la Escuela 1 *mencionaron resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y la intervención* (Ind.3) y 5 mencionaron *resultados sin atribución* (Ind.2).

## **2.2 – Descripción de Modelos Mentales Situacionales de Agentes Educativos de la Escuela 2 (N=18)**

### **DIMENSIÓN I: SITUACION-PROBLEMA**

**EJE 1 - “De la simplicidad a la complejidad de los problemas”:** 9 de los agentes educativos de la Escuela 2 *analizaron un problema simple, unidimensional* (Ind2), 7 agentes *analizaron un problema complejo y multidimensional* (Ind3) y 2 *analizaron un problema complejo con interrelación de factores y dimensiones* (Ind4).

**EJE 2 - “De la descripción a la explicación del problema”:** 10 de los agentes educativos de la Escuela 2 *describieron el problema sin explicarlo* (Ind2) y 5 agentes *mencionaron inferencias más allá de la descripción* (Ind3) y 3 formularon *una hipótesis sobre causas, factores o razones* (Ind4).

**EJE 3 - “De la inespecificidad a la especificidad de la Enseñanza de la Psicología y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema”:** 9 de los agentes educativos de la Escuela 2 *explicaron el problema con relación a la intervención de un Profesor* (Ind2) y 8 agentes *explicaron el problema con relación a la intervención de un Profesor en un determinado campo de conocimientos y actuación profesional de la práctica docente* (Ind3).

**Ejemplo:** *“Los estudiantes provienen de un estado de cosas con diversos grados de violencia que muchas veces cuesta tanto enterarse como digerirlos (...) es muy difícil no conmoverse al punto de perder el centro y no saber bien qué hacer o continuar trabajando como si nada (...) Soy un profesor y mis capacidades y mi preparación no alcanzan (...) improviso en cada caso, no tengo una receta infalible”.* (Ind3).

**EJE 4 - “Historización y mención de antecedentes históricos del problema”:** 7 de los agentes educativos de la Escuela 2 *dieron cuenta de un antecedente del problema* (Ind2), 6 *no dieron cuenta de antecedentes históricos del problema* (Ind1) y 5 *dieron cuenta de una cierta diversidad de antecedentes históricos del problema, sin interrelacionarlos* (Ind3).

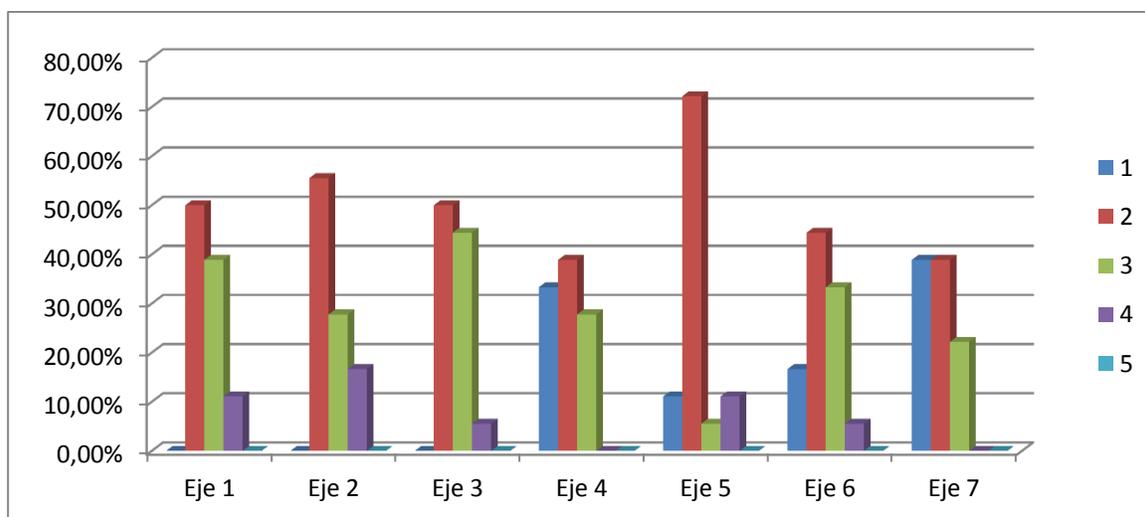
**Ejemplo:** *“Esta situación (de insultos entre alumnos) se repite constantemente en clases a contra-turno”.* (Ind2).

**Eje 5 - “Relaciones causales en el planteo del problema”:** 13 de los agentes educativos de la Escuela 2 *dieron cuenta de relaciones causales unidireccionales* (Ind2), 2 *agentes dieron cuenta de relaciones causales multidireccionales en cadena* (Ind4) y 2 *agentes no mencionaron ninguna relación causa efecto* (Ind1).

**EJE 6 - “Del realismo al perspectivismo en el enfoque del problema”:** 8 de los agentes educativos de la Escuela 2 *enunciaron una sola perspectiva del problema, como si fuera la realidad* (Ind2), 6 *enunciaron una sola perspectiva, basada en el conocimiento científico profesional de su disciplina pedagógico-didáctica, más allá del “sentido común”* (Ind3) y 3 *no enunciaron análisis del problema* (Ind1).

**EJE 7 - “Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad en la ubicación del problema”:** 7 de los agentes educativos de la Escuela 2 *situaron el problema situado en un sujeto individual descontextualizado* (Ind1), otros 7 *tendieron a la personalización del problema, más allá de factores estructurales* (Ind2) y 2 *agentes combinaron factores subjetivos singulares e idiosincrásicos, con factores estructurales, dando cuenta de regularidades y diversidades* (Ind3).

## **GRÁFICO DIMENSIÓN I: SITUACION-PROBLEMA – Escuela 2**



## DIMENSION II: INTERVENCION PROFESIONAL

**EJE 1 - “Quién/quienes deciden la intervención”:** 8 de los agentes educativos de la Escuela 2 *situaron la decisión sobre la intervención unilateralmente en el agente Profesor (Ind3)*, otros 8 agentes *situaron la decisión en el agente Profesor, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes (Ind4)* y dos agentes *situaron la decisión fuera del agente Profesor (Ind2)*.

**EJE 2 - “De lo simple a lo complejo en las acciones”:** 11 de los agentes educativos de la Escuela 2 *mencionaron diferentes acciones sin articulación entre sí (Ind3)*, 4 *mencionaron acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención (Ind.4)* y 3 agentes *mencionaron una sola acción de intervención (Ind2)*.

**Ejemplo:** *“Un grupo de varones empezó a silbar y a golpear las mesas (...) les pedí que cesaran pero lo hacían cada vez peor. Entonces por primera vez no tuve más remedio que mandar a uno de los practicantes en busca del rector (...). Pero los problemas no terminaron aquí. Una vez que sacamos a algunos alumnos de la clase para conversar con ellos, otro chico empezó a molestar a sus compañeros tirándoles del cabello (...) por lo que no tuve más remedio que pedir nuevamente la intervención del mencionado (...) luego no volví a la escuela (...) a veces dejo de salir los fines de semana para armar bien las clases y a pesar de eso a los alumnos no les interesa (...) creo que las notebook y celulares no contribuyen a una buena clase ya que distraen”.* (Ind.3).

**EJE 3 - “Un agente o varios en la intervención”:** 9 de los agentes educativos de la Escuela 2 *dieron cuenta de la actuación del Profesor y de otros agentes, pero sin construcción conjunta ni del problema ni de la intervención (Ind4)*, 8 agentes *dieron cuenta de la actuación de un solo agente: el Profesor (Ind3)*.

**EJE 4 - “Objetivos de la intervención”:** 9 de los agentes educativos de la Escuela 2 *enunciaron acciones dirigidas a un objetivo único (Ind3)*, 6 agentes *enunciaron confusamente los objetivos de la intervención (Ind2)* y el 2 *enunciaron diferentes objetivos articulados antes de la intervención (Ind4)*.

**Ejemplo:** *“Mi objetivo fue que las alumnas tomaran conciencia y reparen su error.” (Ind2)*.

**EJE 5 - “Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales”:** 13 de los agentes educativos de la Escuela 2 *dieron cuenta de acciones sobre sujetos individuales o tramas vinculares, o dispositivos institucionales, exclusivamente (Ind2)*, y 4 agentes *dieron cuenta de acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, no articulados en simultáneo (Ind3)*.

**EJE 6 - “Acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de los problemas.** 11 de los agentes educativos de la Escuela 2 *enunciaron sólo acción de ayuda a los actores para resolver problemas sin indagación antes, durante ni después de la intervención (Ind3)*, 3 agentes *enunciaron acción indagatoria y de ayuda para resolver problemas, con indiferenciación entre ambas (Ind2)* y dos agentes *enunciaron acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas (Ind4)* y el 11,11% *no enuncia acción indagatoria ni ayuda a los actores para resolver problemas (Ind1)*.

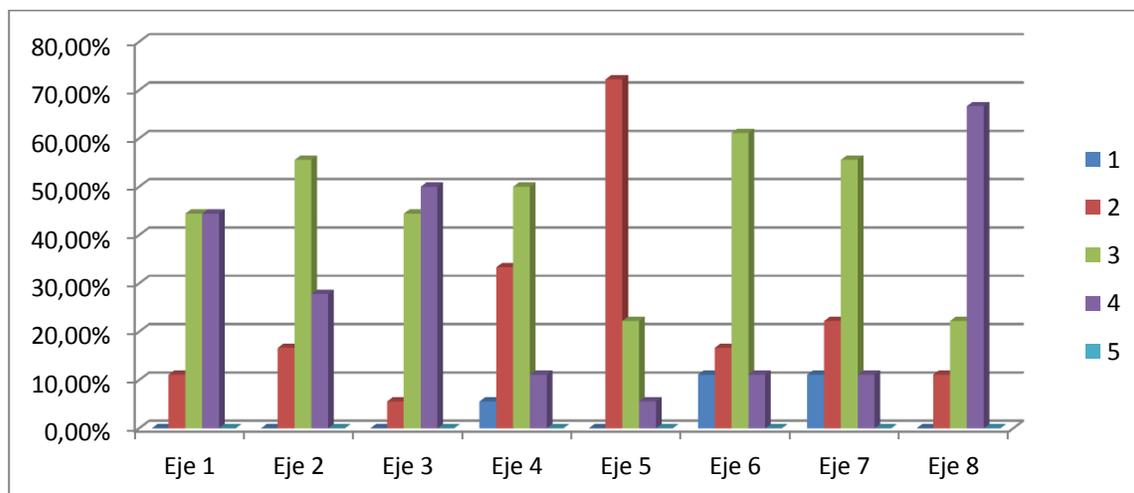
**EJE 7 - “Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional”:** 10 de los agentes educativos de la Escuela 1 *enunciaron una intervención pertinente al problema y se realiza desde la especificidad del rol profesional de un Profesor (Ind3)*, 4 *enunciaron una intervención pertinente con respecto al problema, sin especificidad del rol docente en la intervención (Ind2)*, 2 agentes *enunciaron*

*intervención pertinente con respecto al problema y se enmarca en la especificidad del rol de Profesor, con alguna referencia al marco teórico o/y a modelos de trabajo en el campo o área de actuación de la Enseñanza (Ind4) y en el 11,11% no hay pertinencia de la intervención enunciada con respecto al problema ni especificidad del rol docente en la intervención (Ind1).*

**EJE 8 - “Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención”:** 12 de los agentes educativos de la Escuela 2 denotaron implicación del relator con respecto a la actuación del Profesor, con distancia y objetividad en la apreciación del problema y la intervención (Ind4), 4 agentes denotaron desimplicación o sobreimplicación, con sobreidentificación o confusión con respecto a la actuación del Profesor (Ind3) y 2 agentes denotaron valoraciones polarizadas con respecto a la actuación docente: agentes demonizados, peyorizados, idealizados, o victimizados, impotentes, pasivos o dañados (Ind2).

**Ejemplo:** “Es un esfuerzo permanente por lograr la atención de los alumnos y poder desarrollar una clase. Se siente preocupación por la seriedad de la situación y que se dañe la integridad de los alumnos.” (Ind.3).

### GRÁFICO DIMENSION II: INTERVENCION PROFESIONAL – Escuela 2



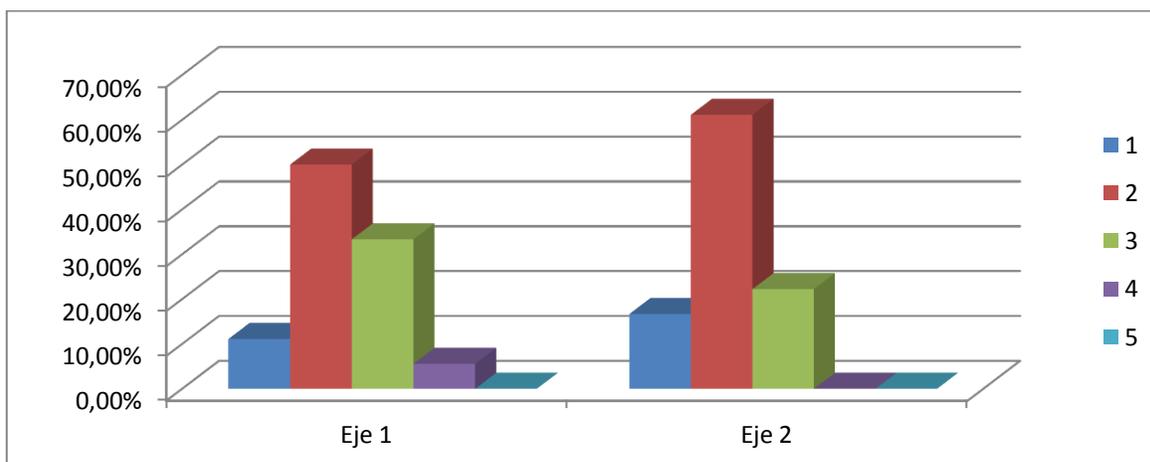
### DIMENSION III: HERRAMIENTAS

**EJE 1 - “Unicidad o multiplicidad de herramientas”:** 9 de los agentes educativos de la Escuela 2 mencionaron una herramienta vinculada a una sola dimensión del problema (Ind2), 6 agentes mencionaron varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema o menciona una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema (Ind3), y 2 no mencionaron ninguna herramienta (Ind1).

**Ejemplo:** (Ind2) “la herramienta a utilizar en estos casos es el dialogo”.

**EJE 2 - “Carácter genérico o específico de las herramientas”:** 11 de los agentes educativos de la Escuela 1 mencionaron herramientas específicas del rol del Profesor, pero sin relación a los modelos de trabajo del área o campo de Enseñanza de la Disciplina (Ind2) y 4 mencionaron herramientas específicas del rol del Profesor y que se vinculan a los modelos de trabajo del área o campo de Enseñanza de la Disciplina (Ind3).

### GRÁFICO DIMENSION III: HERRAMIENTAS



### DIMENSION IV: RESULTADOS Y ATRIBUCION DE CAUSAS DE ÉXITO O FRACASO

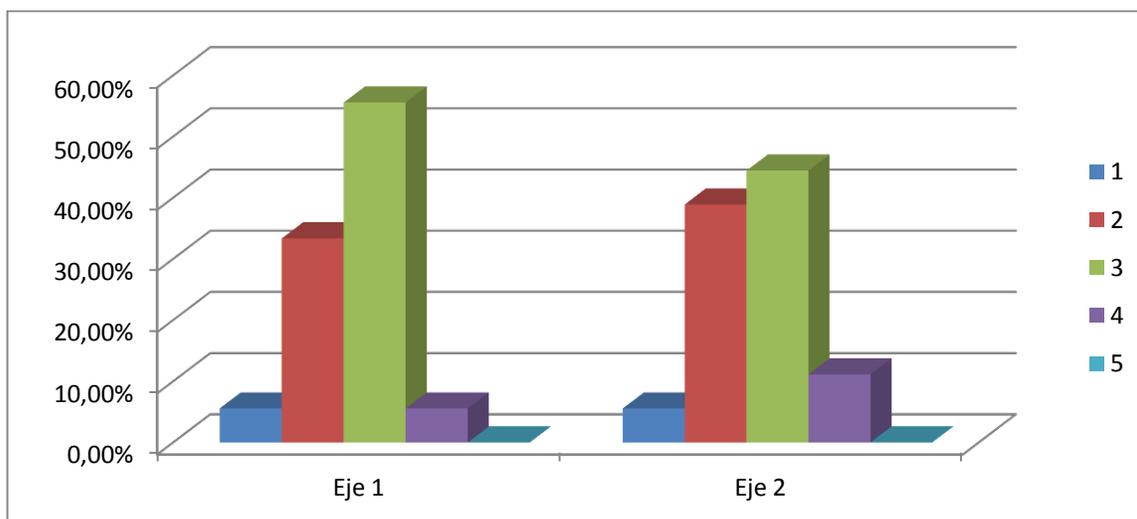
**EJE 1 - “Resultados y atribución unívoca o múltiple”:** El 56,56% de los agentes educativos de la Escuela 2 menciona resultado/s con atribución unívoca del mismo a una competencia/ incompetencia del agente o una condición del contexto, (Ind3) y el el 38,89%

menciona *resultado/s sin atribución o bien menciona atribución sin aclarar cuál es el resultado* (Int2).

**EJE 2 - “Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención”:** 10 de los agentes educativos de la Escuela 2 *mencionaron resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y la intervención* (Ind.3), 6 de los agentes *mencionaron resultado/s consistentes con el problema y con la intervención sin atribución* (Ind.2) y dos *mencionaron resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención y ponderados con sentido de realidad* (Ind.4).

**Ejemplo:** “*Los resultados fueron positivos, ya que tanto el alumno como el padre fueron involucrados en la situación y el reconocimiento del chico que había incurrido en el error tal vez se refleje en próximos comportamientos (...) pidió disculpas que sentí sinceras y hoy no tenemos conflictos.*” (Ind.3).

#### GRÁFICO DIMENSION IV: RESULTADOS Y ATRIBUCION DE CAUSAS DE ÉXITO O FRACASO



### V.3 – Análisis de resultados: Modelos mentales.

#### a) Escuela 1

El Análisis de los Resultados de la descripción de los MMS de los Agentes en el abordaje de situaciones problema de violencias en las escuelas, advierte *fortalezas*, especialmente en la *problematización* de las situaciones de violencia, ya que las narrativas suelen incluir problemas complejos y multidimensionales y ofrecen mayores elementos que la descripción del problema, en dirección a una explicación de posibles factores incidentes en el mismo. A su vez, se destaca que los agentes relataron problemas específicos del rol docente, además de que señalaron diversos antecedentes significativos sobre la historia de los mismos.

A través de un análisis cualitativo de los sentidos atribuidos al término *violencia*, se encontró que todos los relatos señalaron problemas que tuvieron como protagonistas a los estudiantes. En la mayoría de ellos como agresores (en relación a sus compañeros o hacia el propio docente) en situaciones relacionadas a *incivildades* y *micro-violencias* (Debarbieux, 1996 y 2003a), al igual que informaron las agentes directivas entrevistadas. Sólo algunos relatos, visualizaron a los alumnos/as como víctimas de problemas, y en ese caso, originados en el contexto extraescolar, particularmente en sus familias. A su vez, en forma semejante a lo compartido por las informantes clave, ningún agente-relator mencionó alguna relación de los problemas de violencia entre alumnos *con* la vida escolar. Así, formas vinculadas a las *violencias DE la escuela* (Charlot 2002) no aparecieron en los relatos. Pues los agentes no formularon posibles implicancias de la escuela (como institución o comunidad escolar por ejemplo) en dichos problemas y en su posibilidad o imposibilidad de abordarlos.

Si bien en los relatos existen historizaciones de algunos antecedentes del problema, las historias no contienen referencias de *acciones secundarias del recuerdo* (Engeström, 1998), que indiquen la recuperación del problema en el propio sistema escolar, o bien la indagación por *cómo se hicieron las cosas en el pasado* frente a problemas similares. La historización recayó únicamente en antecedentes de los alumnos/as, (*acciones primarias*, según Engeström, 1998), ya sea sobre su comportamiento escolar o sobre su historia personal-familiar.

Por otro lado, ningún relato hizo mención a ejemplos y/o definiciones acerca del concepto de *violencia simbólica* (Bourdieu, 1988) señalado por una de las informantes clave como motivo para la realización del taller. Lo señalado hasta ahora, permite identificar un *nudo crítico* en las perspectivas de los agentes, consistente en la *invisibilización* de posicionamientos escolares co-implicados en la producción y/o reproducción de las prácticas violentas, lo que dificulta la posibilidad de revisar críticamente los mismos.

Es posible que ello se vincule con algunas dificultades identificadas en otros indicadores de la Dimensión I, pues se destaca que ningún relato dio cuenta de *multicausalidad* en la atribución de factores y/o causas del problema. Más allá de la complejidad en la descripción del problema y de su nivel de explicación, las causas suelen obedecer a factores personales e interpersonales; sean éstos intenciones y/o conductas estudiantiles, o bien, situaciones familiares de los alumnos/as. Ello se condice con que la mayoría de los relatos realizó escasa contextualización del problema: las situaciones no fueron incluidas dentro de tramas relacionales, institucionales y/o sociales, sino descritas con tendencia a la personalización e individualización. En ese sentido, *la trama psico-social es escindida* del recorte de la situación, lo que constituye un nuevo *nudo crítico* en las perspectivas sobre el problema.

Por otro lado, se destaca que la mayoría de los agentes educativos refirió a una única perspectiva en la narración del problema, centrada en el agente-relator, sin que se dé cuenta en el relato de miradas o puntos de vista distintos a los que el agente aportó. Este ítem se vincula a una serie de problemas, que se avizoran en el relato de las intervenciones realizadas y que se desarrollan en párrafos siguientes.

En la Dimensión II, la Intervención Profesional, se destaca que los agentes se ubicaron como en forma activa en la toma de decisiones en la intervención realizada, y en una parte significativa, estas decisiones incluyeron la participación de otros agentes aunque sin construcción conjunta de las mismas. Se destaca también que la mayoría de los relatos trataron sobre problemas pertinentes con el rol docente y, aunque no primaron las prácticas de indagación acerca de las características y causas de los problemas, se mencionaron acciones de ayuda efectiva ante las situaciones emergentes. En este orden de ideas, y a diferencia de algunos señalamientos producidos por las informantes clave, se advierte en la

gran mayoría de relatos, que los agentes se involucraron en la resolución de problemas, con compromiso e implicación, incluso con preocupaciones acerca de lo correcto de su accionar. En ello se identifica una *fortaleza* respecto de su *implicación* en los problemas e intervenciones.

El análisis cualitativo de los relatos revela que acciones tales como *conversar, contener, abrazar, acercarse y dialogar* fueron frecuentemente nombradas, e indican la prevalencia de actos de carácter afectivo como intento de evitar peligros mayores, o bien de recomponer vínculos luego de la situación violenta. A su vez, se advierten acciones de empatía comprensiva vinculadas a la necesidad de apuntalar aspectos morales, reflejados en palabras tales como *recapacitar; reflexionar, tomar conciencia*. Sin embargo, la posibilidad de vincular dichas acciones con *aspectos pedagógicos y/o* específicamente educativos, cognitivos y/o epistémicos, no fue mencionada ni identificada en las intervenciones, ni articulada con abordajes *estratégicos de y en* los sistemas escolares (Erausquin et. al., 2012). Ello señala que la inclusión de los afectos, valorados en las perspectivas sobre las intervenciones, apareció de forma escindida de la unidad afectivo-intelectual que constituye la *vivencia* (Vigostky, 1994) en la praxis consciente o en la reflexión reelaborativa de la relación con el ambiente de la perspectiva personal de los jóvenes.

Las dificultades señaladas posiblemente expliquen que en la mayoría de los relatos, las acciones se enunciaron con escasa articulación entre sí, dirigidas a aspectos puntuales del problema y destinadas a objetivos únicos, consistentes en la mejora de algunas relaciones, conductas o actitudes estudiantiles. A su vez, y en consonancia con la escisión de la trama psico-social en la visualización del problema (identificada en la Dimensión I), la gran mayoría de los relatos se refirió a acciones que se realizaron sobre sujetos individuales o tramas vinculares exclusivamente, siendo éste un *nudo crítico* señalado en los MMS descritos en el abordaje de situaciones problema de violencias en escuelas.

Se advierte así una dificultad en la construcción de *entramados* (Cazden, 2010) para actuar sobre aspectos personales, institucionales y sociales en el abordaje de los conflictos y problemas de violencia. En la información obtenida hasta aquí en los relatos, los agentes no dieron cuenta de tramas interpersonales, institucionales y/o comunitarias, ni de acuerdos institucionales más amplios para posibilitar interacciones inter-sistémicas al interior de la

escuela (EOE, aula-dirección) ni de entramados sistémicos con agencias del contexto extraescolar. Dicha dificultad en la identificación de tramas para pensar o actuar juntos frente a lo que atañe o involucra al conjunto, parece referida en primera instancia al sistema institucional en el que se inscribe la actividad profesional educativa.

Interesa, entonces, indagar condiciones para el desarrollo de conocimientos que orienten la actividad, considerando que el *aprendizaje en la práctica* (Lave y Wegner, 1991), requiere de la participación mediada por la diversidad de puntos de vista y agencias (Engeström, 2001) de los actores co-participantes en los contextos de trabajo.

Sobre esta base, es posible identificar, en base a la información disponible, una de las principales dificultades y *nudos críticos* compartidos por los agentes-relatores de esta escuela: Si bien un porcentaje significativo (35,71%) de los relatos señaló la participación de otros agentes en la intervención, ésta se realizó *sin construcción conjunta de las intervenciones*, a la par que un porcentaje análogo señaló que las intervenciones se construyeron en soledad. Incluso cuando la actuación de otros agentes fue enunciada, se realizó a través de la derivación de problemas y la parcelación de la intervención; lo que se asemeja a lo señalado por las informantes clave en las entrevistas, respecto del problema de los *pasos necesarios*. Estas actuaciones son ejemplificadas en frases tales como *se derivó al EOE, se lo acompañó a la dirección y pude seguir con la clase*. La inclusión por parte de los agentes de nuevas miradas acerca de las situaciones y de la posibilidad de *trabajar en los nudos* (Engeström, 1987, 2001a), a través de la *coordinación o comunicación reflexiva* con de diferentes agencias y actores en la intervención, no se manifiesta en los relatos.

En las entrevistas, una de informantes clave mencionó dificultades en la *grupalidad*, debido a que los docentes se conocen poco entre sí; y otra de las entrevistadas señaló las ausencias recurrentes a las reuniones institucionales. A su vez, las informantes clave de esta escuela señalaron que, a nivel institucional, aún no se habían organizado respuestas colectivas en términos de capacitación y/o formación para este campo específico de la práctica. La información obtenida hasta aquí nos permite sostener que se plantean *desafíos* para la colaboración entre pares, comprometidos a resolver problemas y diseñar soluciones, cuando son requeridos *por un objeto de indagación e intervención compartido*. Se requiere la conformación de equipos de trabajo en tramas relacionales y estructuras de

interagencialidad (Engeström, 2001a), para la construcción conjunta de problemas e intervenciones.

En la Dimensión III, las Herramientas, la mayoría de los agentes educativos mencionaron una sola herramienta vinculada a una sola dimensión del problema y son muy pocos los relatos que dieron cuenta de diversas herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del mismo. Sobre este punto la herramienta más nombrada fue la *palabra*, o bien el *dialogo y la conversación*, aunque algunos casos puntuales incluyeron la confección de un acta o la sanción normativa. Las herramientas se mencionaron en forma genérica, sin mayores aclaraciones o reminiscencias y sin fundamentación teórica o empírica acerca de su uso. Si bien se trata de herramientas pertinentes con el rol del profesor, no suelen poseer especificidad en relación a modelos de trabajo del área o campo de enseñanza.

En ese sentido, determinadas prácticas pedagógicas y/o educativas, propias del rol docente, no aparecieron incluidas dentro del repertorio de herramientas disponibles para abordar los problemas de violencia en las aulas. Se identifica aquí un *nudo crítico* en la posibilidad de visualizar *herramientas pedagógicas* como acciones educativas que produzcan movimientos en los dispositivos de trabajo áulico y brinden la posibilidad de crear abordajes estratégicos, en el sentido de que trasciendan los problemas urgentes y se planteen educar en la convivencia, la no violencia y el fortalecimiento de derechos. Las herramientas pedagógicas no parecen ser visualizadas como *artefactos mediadores* (Cole, 1989) para actuar sobre los problemas de violencia o bien para construir *entramados* (Cazden, 2010) en las aulas, que vinculen lo epistémico con lo cotidiano, o los contenidos curriculares con las vivencias estudiantiles. Sin embargo, ello no implica que no las construyan o puedan construirlas, sino que no resultan visualizadas en los relatos; motivo que amerita una indagación más profunda hacia el transcurso del taller.

Los actores tampoco dieron cuenta del uso de recursos identificados por los informantes clave que, en la perspectiva de éstos, forman parte del repertorio de herramientas disponibles; tales como el régimen de convivencia, el protocolo de actuación y otros recursos normativos vinculados a la vida escolar. Ello, junto a lo formulado en relación a al problema de la *grupalidad*, permite interrogar la existencia de un *nudo crítico* en la

*apropiación de herramientas* existentes en el sistema escolar, sosteniendo a su vez la pregunta por el alcance y efectividad de las mismas.

En ese orden de ideas, se destaca que los proyectos y/o programas específicos que se desarrollan en las escuelas en las que trabajan, y que fueron mencionados por las informantes claves, no fueron visualizados por los agentes – o no adquieren ese significado - como *artefactos mediadores* ante problemas de conflictividad, violencias y convivencia; razón por la que es preciso indagar, a través de los talleres, si se trata de una mediación implícita o invisible (Daniels, 2015a) para los docentes.

En la Dimensión IV, los Resultados y su Atribución, la mayoría de los relatos coincidió en mencionar resultado/s con atribución unívoca a una competencia del agente, o a la dimensión personal del sujeto destinatario de la intervención, sin que la atribución de éxitos (o fracasos) involucre otras dimensiones interaccionales, institucionales y/o comunitarias. A su vez, en la mitad de los relatos, los resultados y atribución mencionados fueron consistentes con el problema y con la intervención realizada, en la medida en que los problemas e intervenciones se enfocaron del modo que señalamos más arriba, o sea, siendo congruentes con ellos. A diferencia de algunas conclusiones de las investigaciones marco, esto revela una *fortaleza* en la identificación de resultados vinculados al accionar de los agentes. Pero la valoración de los mismos (en consonancia con los *nudos críticos* identificados) no incluyó la identificación del *efecto establecimiento* (Debarbieux, 1996) como variable interviniente en los desenlaces obtenidos; cuestión que también se vincula al problema de la escases de referencias a componentes pedagógicos y/o específicamente educativos. Tales cuestiones, constituyen *desafíos* en la profesionalización educativa, en pos de la construcción de intervenciones con potencial de colaborar en un abordaje de carácter estratégico (Erausquin, et. al., 2011) de los problemas identificados en esta escuela.

## **b) Escuela 2**

Se destaca en la Dimensión I que la mitad de los relatos contiene narraciones de *problemas simples y unidimensionales*, cuyos hechos principales fueron narrados en secuencias lineales, principalmente descriptivas. Mientras que la otra mitad de los relatos contiene narraciones de *problemas complejos y multidimensionales* (aunque sólo dos de ellos incluyeron interrelaciones entre las dimensiones mencionadas) con enunciación de

inferencias e inclusión de elementos explicativos. A su vez, y en contraste con los resultados obtenidos en la Escuela 1, se advierte que priman las respuestas con poca historización de los problemas, con pocas menciones de antecedentes significativos. Lo dicho hasta aquí, advierte desafíos y posibles *nudos críticos* a ser revisados en la problematización de las situaciones de violencia.

En otro orden de ideas, se destaca que la mitad de los relatos de la muestra de esta escuela describió problemas específicos del rol docente, mientras la otra mitad de la muestra denota especificidad del problema con relación a la intervención docente en un determinado campo de conocimientos y actuación profesional. Ello se advierte en algunas descripciones de problemas que se inscribieron en el marco de actividades pedagógicas y en el uso de algunos conceptos vinculados a dicha práctica, tales como *formatos de la tarea, clima de clase*. Sin embargo, la mayoría de los relatos coincidió en establecer relaciones unidireccionales de tipo causa -efecto (en una frecuencia mayor a la detectada en la escuela 1): Las causas de los problemas de violencia se suelen atribuir exclusivamente a factores personales e interpersonales entre alumnos (vinculados a intenciones y/o conductas estudiantiles) o bien, a la situación socio-económica de los alumnos/as y su contexto extra-escolar.

El análisis cualitativo de los sentidos atribuidos al término *violencia* en las narrativas, permite advertir que todos los relatos narraron situaciones cuyos protagonistas fueron sujetos estudiantiles. En todas ellas, los estudiantes aparecieron como agresores en relación a compañero/s de estudio o hacia el propio docente. Dicha característica difiere con algunos relatos de la Escuela 1, en los que los estudiantes fueron visualizados como *víctimas* de otras violencias. Sin embargo, sí se establecieron relaciones causales directas entre problemas extra-escolares (mencionados en los relatos como *la crisis social, al barrio o la situación de los padres*) y las conductas agresivas de los estudiantes. Las situaciones descritas, se vincularon principalmente a formas de violencia que coinciden con las nociones de *incivildades y micro-violencias* (Debarbieux, 1996 y 2003a), al igual que informaron los directivos entrevistados. Sólo en dos de los relatos aparecieron formas de violencias más graves que incluyeron el *uso de armas y amenazas mafiosas*.

A su vez, en forma semejante a lo ocurrido con los relatos de la Escuela 1, 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 dichos problemas. O sea, no fue visualizada la *violencia DE la escuela* (Charlot, 2002) y no se incluyeron respuestas específicamente escolares ante los problemas señalados. Resulta llamativo su contraste con las perspectivas de los informantes clave, en cuyas entrevistas incluyeron alusiones permanentes al rol de la institución en el abordaje estratégico (Erausquin et.al 2012) de problemas vinculados a las violencias y la convivencia escolar, con ejemplos concretos acerca de los mismos. Dicha cuestión amerita sostener interrogantes acerca de las condiciones colectivas para la apropiación de significaciones que se presentaron compartidas entre los directivos.

Acerca de la historización realizada por los agentes en los *cuestionarios*, se destaca la ausencia de *acciones secundarias del recuerdo* (Engeström, 1998), dado que entre los antecedentes más significativos, se suelen mencionar acciones relativas al pasado del comportamiento escolar y/o civil de los estudiantes (*acciones primarias*). Ello contrasta con la información obtenida en las entrevistas a los informantes clave, en las que sí fue recuperada la historia del problema en el propio sistema escolar, fundamentalmente a través de la explicitación de acciones institucionales y educativas.

Por lo antedicho, se identifica un *nudo crítico* consistente en la *fragmentación* entre las perspectivas de los agentes-relatores y las de los directivos, acerca de las acciones que la escuela realiza como institución y que se vinculan a lo que Debarbieux (1996) denominó *efecto establecimiento* debido a su acción positiva sobre el *cima escolar*. Ello se condice con algunos señalamientos realizados por la directora en la entrevista, acerca de la necesidad de que los docentes se apropien de la historia de la constitución de la escuela.

Esta situación también coincide con el hecho de que los indicadores de *perspectivismo* en la visión del problema fueron menos frecuentes, y que la mayoría de los relatos refirieron a la presencia de una *única perspectiva* (la del agente) en el enfoque del problema, sin incluir otras miradas, como por ejemplo, la de los directivos.

Por otro lado, resulta llamativo que una gran parte de los relatos situaron el problema en un sujeto individual-descontextualizado, mientras que un porcentaje equivalente realizó

descripciones con tendencia a la definición social del problema, pero desvinculadas de factores personales e institucionales. Las situaciones no fueron inscriptas en tramas vinculares, institucionales y/o sociales. En ese sentido, al igual que en la Escuela 1, *la trama psico-social es escindida* del recorte de la situación-problema, pero en este caso el problema es individual o social, sin hacer trama con lo pedagógico e institucional, lo que constituye un nuevo *nudo crítico* en la identificación y caracterización de los problemas de violencia que enfrentan en sus contextos de práctica.

En la Dimensión II, se destaca que la gran mayoría de los relatos incluyó decisiones en las que el agente fue parte activa en la toma las mismas. A su vez, se advierte que un porcentaje significativo mencionó que la decisión sobre la intervención se situó en el agente, teniendo en cuenta la opinión de otros colegas. Los relatos, en relación a lo obtenido en la escuela 1, visualizaron mayores acciones de consulta entre agentes e intercambio de perspectivas en la resolución de problemas.

En ese orden de ideas, se advierte que la mitad de los relatos dieron cuenta de la actuación del profesor y de otros agentes en la intervención, aunque sin construcción conjunta del problema ni de la intervención. Los datos obtenidos hasta aquí (y en concordancia con las informaciones ofrecidas por los directivos en las entrevistas), permiten distinguir que las estructuras *inter-agenciales* (Engeström, 1997) predominantes, se aproximan más a *la coordinación y la cooperación* que a *la comunicación reflexiva*. Los relatos suelen incluir la acción y participación de otros agentes, pero en el marco de lo prescripto por el guión en relación a la división del trabajo. El análisis cualitativo permite advertir que la mayoría de los agentes apelaron a los directivos, reconocieron su presencia e implicación, a la par que contaron con el apoyo e interconsulta con el equipo de orientación escolar. Sin embargo, los problemas e intervenciones no fueron co-construidos a partir de objetivos comunes, sino que se asemejaron a acciones *en cadena*, en las que los diversos agentes participaron únicamente en función de su experticia profesional específica. Ello revela, por un lado, *fortalezas* en la cooperación entre agentes y a su vez *desafíos* en la construcción de procesos que los co-impliquen en la construcción de decisiones comunes.

Los agentes, en su mayoría, mencionaron diversas acciones en su intervención, aunque con escasa vinculación entre sí. Incluyen separar al alumno del grupo, conversar con

él para que repare en su actitud, confeccionar un acta (acción nombrada en todos los relatos), apelar a los directivos, realizar algunas acciones coordinadas con preceptores y consultar a integrantes del equipo de orientación. Tales acciones no aparecen integradas a un *proceso* de intervención, sino que se reparten en función de tareas y acciones prescriptas aplicadas a la situación-problema.

Otra cuestión a considerar, es que la mitad de los relatos enunció acciones que estuvieron dirigidas a un objetivo único. Éstas, al igual que en la Escuela 1, apuntaron a la mejora y/o reparación de relaciones, conductas y actitudes estudiantiles. Dicha información se condice con que la mayoría de relatos mencionó acciones que recayeron exclusivamente sobre sujetos individuales o tramas vinculares, sin mencionar los quehaceres vinculados a la relación escuela-comunidad, señalados por los informantes clave. Las tramas institucionales y comunitarias, y los entramados con agencias y actores del contexto extraescolar, no aparecieron en los relatos de los docentes, a diferencia de lo señalado por los directivos.

Sobre este punto, cabe considerar que los sistemas de actividad (Engeström 2001) comprenden contradicciones históricas en varios niveles que repercuten en el trabajo cotidiano. La relación entre el objeto y el sujeto de la actividad es una de las tensiones dominantes en la profesión docente (Terigi, 2012), razón por la que es viable articular la información obtenida con el hecho de que “*la organización del trabajo docente tiende a obturar la posibilidad de desarrollar la actividad conjunta inherente al carácter colaborativo e institucional de la docencia*” (Terigi, 2012 p.9). Estas consideraciones revelan la importancia de indagar, en el transcurso del taller, condiciones y posibilidades para la problematización de la actividad y la inclusión de su carácter colectivo.

En otro orden de ideas, se advierten que primaron las acciones de ayuda a los actores en las intervenciones ante situaciones-problema de violencia, siendo menor la indagación realizada acerca de los motivos del problema. A su vez y a modo semejante con la Escuela 1, se advierte en la mayoría de los relatos, que los agentes se involucraron en el abordaje de problemas, con compromiso e implicación en su trabajo, con distancia y objetividad en la apreciación; lo que revela una *fortaleza* en su *implicación* ante problemas e intervenciones. También a modo semejante con la Escuela 1, se mencionaron acciones como *apelar al buen vínculo, contener abrazar, proteger y dialogar*, cuyo carácter afectivo/emocional se entrama

el trato con los estudiantes. Sin embargo cabe señalar que, a diferencia de algunos datos hallados en la Escuela 1, algunos relatos incluyeron aspectos pedagógicos que mediaron en las intervenciones. Entre ellos, se mencionaron acciones como *contar cuentos, realizar una actividad reflexiva, conversar con el resto del grupo en el aula, cambiar de clima y sacarlos a alguna actividad al aire libre, usar la huerta*. Si bien no se trata de acciones articuladas en intervenciones de carácter estratégico apuntadas a provocar transformaciones en el sistema de actividad, su presencia revela una mayor especificidad docente. Ello concuerda con el hecho de que la mayoría de los relatos narraron intervenciones pertinentes respecto al problema y realizadas desde la especificidad del rol de profesor.

En la Dimensión III, a modo semejante con la Escuela 1, la mayoría de los relatos mencionaron una sola herramienta vinculada a una sola dimensión del problema y son muy pocos los relatos que dieron cuenta de diversas herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del mismo. Sobre este punto las herramientas más nombradas fueron *la palabra, el dialogo y la conversación*; aunque en este caso todos los agentes nombraron la confección del acta y ninguno hizo alusión a la sanción. Las herramientas así señaladas se mencionaron en forma genérica, sin fundamentación teórica o empírica acerca de su uso. Si bien se trata de herramientas que son pertinentes con el rol del profesor, no suelen poseer especificidad en relación a modelos de trabajo del área o campo de enseñanza. También, a modo semejante con la Escuela 1, las herramientas pedagógicas (incluso nombradas como acciones en las intervenciones) no fueron visualizadas en un sentido que las articule como *artefactos mediadores* (Cole, 199) para actuar sobre los problemas de violencia o bien para construir *entramados* (Cazden, 2010) en las aulas. Sobre este problema, también se destaca que los actores tampoco dieron cuenta del uso de recursos enfatizados por los informantes clave que, en la perspectiva de éstos, forman parte del repertorio de herramientas disponibles tales como los proyectos y/o programas que se desarrollan en la escuela. La existencia de este *nudo crítico* en la *apropiación de las herramientas* invita a considerarlo en la posterior indagación.

Como se señaló en otros apartados, el *sistema de actividad escolar* puede ser analizado de acuerdo a dos dimensiones; como actividad aula y como actividad institucional-escolar. Ambos sistemas equivalen a la dimensión inter-individual (actividad del profesor en la clase) y colectiva (red de relaciones entre profesionales) de la práctica escolar (Engeström y

Sannino, 2010). En este caso, los relatos de los docentes no incluyeron el sistema institucional y se centraron en el sistema de actividad-aula, lugar desde el cual construyeron su perspectiva. El sistema-aula, considerado como responsabilidad exclusiva de la acción del profesor, puede generar una serie de contradicciones que dificulten la inclusión de la perspectiva institucional de la escuela y la apropiación de las herramientas allí generadas. La interrelación *entre sistemas*, en este caso aula y escuela, potencial del aprendizaje colaborativo y la circulación de conocimientos y prácticas propias de cada subsistema, señala la necesidad y el desafío de construir una *boundaryzone*, (zona-fronteriza) o *tercer espacio* en el que interaccionen los objetos/objetivos de, al menos, esos dos sistemas de actividad.

En la Dimensión IV, en coincidencia con las cuestiones hasta aquí señaladas, más de la mitad de los relatos coincidieron en mencionar resultado/s con atribución unívoca a una competencia del agente o a la dimensión intrapersonal del sujeto destinatario de la intervención, sin involucrar nuevas dimensiones. A su vez, en la mitad de los relatos, los resultados y atribución mencionados fueron consistentes con el problema y con la intervención realizada y, al igual que en la Escuela 1, se revelan *fortalezas* en la identificación positiva de resultados, aunque la valoración de los mismos no incluye referencias o vinculaciones con el *efecto establecimiento* (Debarbieux, 1996) como variable interviniente. Estas cuestiones, constituyen *desafíos* en la profesionalización educativa, en pos de la construcción de acciones e intervenciones con carácter estratégico (Erausquin, et. al., 2011) para abordar los problemas que enfrentan los agentes en esta escuela.

#### **V.4 – Análisis de registros etnográficos de los talleres de reflexión sobre la práctica**

El siguiente recorrido contribuye a identificar perspectivas y posicionamientos ante problemas de violencias e intervenciones en escuelas de los agentes educativos participantes en *Talleres de Reflexión sobre la Práctica Profesional*, y a caracterizar los procesos de aprendizaje y apropiación de sentidos desarrollados el marco de dichos talleres.

Para ello se abordan los siguientes objetivos específicos: Caracterizar las interacciones interpersonales y los intercambios que tienen lugar a partir de su participación en los talleres de reflexión; analizar entramados, apropiaciones y re-estructuraciones de significados y sentidos que emergen en el desarrollo de dichos talleres y finalmente; caracterizar los procesos de construcción de conocimiento y aprendizaje profesional desarrollados.

A partir del análisis del análisis de las exploraciones etnográficas, se indagan significados emergentes en el marco de un proceso orientado a la *expansión del aprendizaje* (Engeström, 2007); tematizando secuencias, tensiones y datos significativos que permiten relacionar categorías analíticas constitutivas de la hipótesis de trabajo de la presente tesis.

En el material Anexo (III y IV) se exhiben extractos de los registros etnográficos de los tres encuentros que constituyeron los talleres realizados en cada escuela. Dichos registros se focalizaron en las verbalizaciones producidas por los participantes y en el despliegue de algunas estrategias pedagógicas que se inscriben en la metodología de *investigación-acción* (Báxter Pérez 2003) adoptada en la presente tesis.

El análisis de datos producidos a partir de la implementación de una metodología que aspira al protagonismo de los sujetos, subraya la importancia del lenguaje como práctica social, en tanto permite enfocar sentidos y significados que los participantes despliegan en el análisis, reflexión y re-construcción de las prácticas cotidianas en relación a los problemas de violencia en la escuela. A su vez, el presente análisis reconoce al investigador como parte del mundo social observado (Marcus 2001) en la medida en que su participación se implica en la construcción del campo como *referente empírico* (Ameigeiras 2009), consistente en el desarrollo de los *Talleres de Reflexión sobre la Práctica*.

##### **a) Taller de Reflexión sobre la Práctica. Escuela 1**

### Análisis del Primer Encuentro:

El taller contó con una planificación que la tesista presentó por escrito con objetivos articulados (Anexo II); sin embargo la experiencia demostró una *distancia* entre lo que formalmente fue explicitado, lo acordado con los directivos y lo *agenciado* por los docentes involucrados en las significaciones que compartieron.

La pregunta abierta por la tesista, acerca de los *motivos del taller*, fue respondida en primer lugar por la supervisora: “*Lo pensamos para trabajar la violencia simbólica. Eso es algo que pasa en cualquier escuela, que nos pasa a todos*”. Acto seguido, y en otro sentido, otros docentes señalaron: “*A mí me interesa pensar qué hacemos con un caso en el aula. No estamos capacitados. Es cierto que nos pasa a todos*”. “*Creo que sería bueno aprender sobre protocolo, ver como se usa, qué hacer; porque la cosa está más pesada. O sea, si pasa algo... ¿qué tengo que hacer?*”. Otros docentes agregaron: “*... trabajé en un centro de entrenamiento deportivo, y (...) nuestro error fue que pensamos que el deporte era como una varita mágica que iba a sacar a los pibes de la droga, de la violencia*”. “*Una como docente se encuentra con problemas nuevos, las viejas recetas ya no funcionan*”.

La polifonía (Bajtín 1979/1982) se hizo presente en las respuestas a esa pregunta. Los motivos señalados por los docentes, aunque distintos entre sí, apuntaron a problemas prácticos y concretos y no tanto al motivo señalado por la supervisora referido a la noción de *violencia simbólica*. Se infieren algunos significados convergentes, acerca de que la violencia es algo que “*nos pasa a todos*” y que se requiere saber *¿qué tengo que hacer?*”. Ello también desencadenó un debate (circulante en la opinión pública) enunciado por un profesor que dijo “*ahora la violencia se ve más, pero también hay más*”, al que una docente explicó de la siguiente manera: “*Ahora pasa que tenemos más atención, más antenas. (...) En parte porque estamos más sensibles, sabemos más. Antes*”. Luego de ello, los aportes volvieron a centrarse en problemas concretos, vinculados a situaciones de violencia con y entre alumnos/as, en consonancia con la información obtenida en los *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin, et al. 2009) y en las entrevistas a las informantes clave. En ello, una docente dijo: “*yo ahora tengo una situación con cuatro alumnos que descontrolan la clase y al resto del grupo. ¿Qué hacer? Es, ¿viste?, como la manzana podrida*”. Al instante la supervisora

respondió: *“Para esas cosas hay asesoría psicopedagógica, y si hay chicos muy problemáticos se puede acudir al EOE”*. La respuesta instantánea no permitió que pueda problematizarse la idea de *“la manzana podrida”*, sino que más bien, fue reforzada con la inclusión de una idea conexas, la de *“chicos muy problemáticos”*. Sin embargo, el hecho puede interpretarse como un intento, por parte de la supervisora, de deslizar el “foco” temático en pos de los motivos que ella intentó debatir.

Para indagar este proceso, se retoma en primer lugar el problema planteado en el análisis de las entrevistas a las informantes clave, acerca de la posibilidad de co-construcción de objetos/objetivos de aprendizaje (Engeström 2001a) durante el transcurso del taller. En ese marco, las preguntas de la tesista, dirigidas al grupo-taller, tuvieron diversos objetivos según los momentos del mismo, que se irán explicitando en el presente análisis. En base al modelo del *laboratorio del cambio* (Engeström 2007) las mismas intentaron apuntar al desarrollo de *contradicciones* entre sentidos, significados y perspectivas, y desencadenar fenómenos inter-psicológicos para la construcción de objetos compartidos. A su vez, determinados aportes y verbalizaciones de los participantes contribuyeron a la emergencia de procesos de construcción y negociación de significados (Bruner, 1990/2009) al interior del *sistema-taller*.

En ese sentido, la simple re-pregunta enunciada por la tesista *“¿En qué creen que puede ayudar este taller?”*, intentó reiniciar el ciclo dialógico acerca de los motivos, que había quedado inconcluso en el dialogo anterior. Nuevamente, respondió primero la supervisora: *“En ver cómo hacer carne la idea de que la escuela hace la diferencia. Ver qué diferencia podemos hacer nosotros (...) ayudar a un proyecto de vida”*. Luego, el aporte de un docente reencausó la enunciación de motivos hacia los problemas prácticos: *“Si, yo entiendo, como el caso de Camilo Blajaquis, la escuela ayuda a que los pibes puedan ir más allá de su origen... pero ¿alcanza? ¿Se puede con todos?”*.

Ante ello, una docente aportó una reflexión que dio un giro en la temática, diciendo: *“La violencia está naturalizada, muchas veces no se ve, y hablar del tema ayuda a visibilizarla. A veces también la ejercemos nosotros, en las expectativas que ponemos sobre los chicos”*. El motivo enunciado primero por la supervisora en forma de noción o título, ahora fue expuesto de forma más explícita (se trataba de la profesora que hizo la propuesta

de trabajar la temática de la “violencia invisible”), e incluyó además referencias hacia la problematización de la propia práctica docente.

Dicha idea no fue explayada en los diálogos que siguieron y la vicedirectora buscó ejemplificar lo siguiente: “*con esto de que la escuela hace la diferencia: a veces estoy en la dirección, golpean la puerta y me dicen: ¿disculpe puedo entrar? Y eso lo hacen los mismos chicos que en otros lados se llevan todo por delante*”. En un sentido semejante, otro docente agregó: “*Yo no vi signos de violencia acá. Es de la puerta para afuera. Acá todos saludan, hay vínculos, hay respeto*”. Estos dos agentes, ubicaron la tarea de “*hacer la diferencia*” a nivel de lo vincular y como efecto de lo escolar, circunscripto únicamente a su ámbito de incumbencia. Dicha idea fue tensionada luego por el docente que antes había preguntado “*¿alcanza?*”, agregando lo siguiente: “*Sí, yo entiendo. Pero creo que hay cosas que exceden. Por más que los tratemos bien – eso es indispensable-, estamos con pocas herramientas. Me interesan esa guías que nombraste (dirigiéndose a la tesista), tener más recursos*”. En sentido semejante otra docente contó un problema de su propia experiencia y agregó: “*Me pregunto qué hacer, yo lo hice constar en actas (...) ¿Hice bien?*”.

Para identificar las *herramientas* que utilizan, cabe mencionar que en el primer encuentro, los agentes nombraron y reconocieron la existencia del *protocolo de intervención* aunque no refirieron a su contenido, que parecían no conocer exactamente. Por otro lado, una pregunta de la tesista permitió descubrir que los agentes no conocían las guías de orientación confeccionadas por organismos estatales<sup>5</sup> que fueron utilizadas para la elaboración de algunos contenidos del segundo encuentro.

Así, los motivos prácticos vinculados al “*¿qué hacer?*”, se fueron perfilando como “*materia prima*” hacia un objeto/objetivo de la actividad (Engeström 2001), y algunas veces introdujeron un intento de respuesta, haciendo eco de la frase “*la escuela hace la diferencia*”. En el presente análisis se advierte que tal idea, que comúnmente circula en el discurso escolar actual como “políticamente correcta”, contuvo a su vez la contradicción de no brindar respuestas específicas a las dudas, inquietudes y preocupaciones prácticas enunciadas por algunos de los profesores. Su sentido giró en torno a los efectos que lo escolar puede generar en algunas conductas observables de los estudiantes, idea que al ser

---

<sup>5</sup>Las mismas fueron citadas en el apartado dedicado a la Implementación de la Metodología (IV.5.) de la Presente Tesis.

analizada, se asemeja a lo enunciado por uno de los profesores: “*como una varita mágica que iba a sacar a los pibes de la droga, de la violencia*”. Ese sentido fue coincidente con una frase escrita en un cartel pegado en la puerta del colegio, al que la tesista pudo fotografiar (ver Anexo III) que decía: “*La educación es la mejor vacuna contra la violencia*”

Lo dicho coincide con algunos datos de las entrevistas a las informantes clave, en cuyo análisis se advirtió que el rol de la escuela es visualizado en la solución y no en las causas de los problemas de violencia. Hasta aquí, la revisión crítica de posicionamientos escolares/institucionales co-implicados en la producción y/o reproducción de las violencias, prácticamente no fue enunciada (a excepción de la aproximación realizada por la docente que explicitó la “violencia invisible”), lo que coincide también con el análisis de los datos surgidos de los *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin, et al. 2009).

En ese marco, se infiere que las preguntas vinculadas al *¿Qué hacer?* o *¿hice bien?*, presentaron mayor apertura hacia procesos de revisión de pensamientos y acciones, como un camino para mejorar la práctica (Schön 1992, 1998). En base a esa posibilidad, la tesista propuso escribir las propias experiencias en el *cuestionario de reflexión sobre la práctica*, diciendo que “*su sentido es partir de los problemas reales*”, intentando con ello aportar a los objetivos de *reflexión* explicitados en la planificación del taller, que resultaron convergentes, aunque de forma incipiente, con algunas enunciaciones de los agentes.

Acto seguido, surgió una verbalización que el presente análisis identifica como manifestación de una *resistencia* a tematizar la violencia en la escuela, cuando la supervisora agregó: “*Sí, pueden escribir de cualquier situación; hipotética, como dice ahí; o de una película, o de cualquier otra escuela*”. Se infiere que para la formulación de dicha frase, pueden haber incidido valoraciones de la agente respecto de los docentes, ya que en la entrevista personal había mencionado que “*hay cierta paranoia en los docentes, no les es cómodo sentirse cuestionados (...) muchos no querrán quedar “escrachados”*”.

Desde la perspectiva de la *Teoría de la Actividad*, las experiencias de aprendizaje son procesos no exentos de tensiones y dificultades; empero, todas las voces de los agentes, incluidas las resistencias, se incluyen como parte del proceso y motivo de análisis; ya que

representan formas de participación y no únicamente límites fijos (Sannino, 2011). Por eso, más que evadir dicha resistencia, se intentó tensionarla a partir de la enunciación, por parte de la tesista, de los motivos/objetivos que se fueron delimitando colectivamente: *Es importante considerar que si bien tienen toda la libertad de escribir sobre lo que crean pertinente; apuntemos a los problemas comunes compartidos (...) sería productivo que apuntemos a las situaciones cotidianas que enfrentamos en la escuela*".

Pero dicha resistencia no operó sin efecto, el cual implicó, por un lado, que dos de los relatos narraron situaciones de otras escuelas y por otro, que durante el encuentro siguiente no pudieron *espejarse* (Sannino, 2011; Engeström 2001a) relatos completos a modo ejemplar para analizar y comparar colectivamente (ver anexo III; último ejercicio del segundo encuentro). Sí bien se incluyeron ejercicios de discusión y confrontación basados en situaciones significativas de la actividad escolar escogidas de los relatos de los agentes (en forma anónima e impersonal), las dos situaciones ejemplares expuestas en forma completa, a los fines de ser comparadas entre sí, debieron ser extraídas de una muestra de relatos externa a la escuela. Ello fue debido a que la tesista evaluó que no había condiciones para debatir y comparar las intervenciones realizadas en el sistema. Por un lado, se evaluaron riesgos de exposición de los agentes ante las dificultades señaladas, a la par que se consideraron algunos elementos expresados en las entrevistas a las informantes, ya analizados, junto al hecho de que el taller constituyó un ciclo muy corto de intervención para movilizar aspectos de mayor profundidad. Por otro lado, se aclara que en la escuela 2 dicho ejercicio fue realizado de la misma forma, para homologar lo más posible las metodologías utilizadas.

A continuación, para identificar las *estrategias de intervención* y la *valoración de los resultados* que los agentes realizan, se analizan diálogos e interacciones sobre aspectos que se consideraron claves en relación al marco conceptual y los análisis precedentes. En primer lugar, interesa destacar un hecho ocurrido en este primer encuentro: Al preguntarles a los agentes sobre los proyectos institucionales vinculados a la temática del taller, sólo respondió la supervisora, enumerando los mismos. No emergió ninguna otra voz apoyando, refutando y/o ampliando tales dichos. Luego, cuando la tesista preguntó "*¿Qué creen que aportan esos proyectos?*" en pos de propiciar la toma de la palabra de otros agentes, nuevamente

respondió la supervisora: “*son políticas inclusivas, intentos de la escuela por mejorar la educación de todos*”.

La ausencia de *polifonía* en esta secuencia, se condice con el hecho de que los proyectos y/o programas que se desarrollan en la escuela, no fueron visualizados ni significados como *artefactos mediadores* en los relatos escritos que posibilitaron el análisis de los *Modelos Mentales Situacionales* (V.3). Ello permite ratificar que los mismos constituyen una mediación que la escuela sí realiza, - o algunos de sus agentes directivos la intentan -, pero que hasta el momento es implícita o invisible (Daniels, 2015a) para los docentes. Se advierten, entonces, desafíos en la inclusión de acciones realizadas a nivel institucional, en las perspectivas de los agentes.

Finalmente, otro hecho a destacar es que la actividad de presentación de los integrantes, sentados en forma circular, contribuyó a que algunos profesores se conozcan entre sí, vean sus rostros, sepan sus nombres y la materia que dictan, por primera vez. Además, si bien en este encuentro hubo menos participación que en los siguientes (en el sentido de las verbalizaciones producidas) se advierte que la denominada “*paranoia*” de los docentes (son palabras de la supervisora en la entrevista) no se manifestó en ninguna conducta que obstaculizara el desarrollo del mismo. Al respecto, sólo surgieron dudas esperables, tales como: “*los escritos son para vos, según entiendo*”; y aunque la tesista aclaró que podían poner un seudónimo, o bien escribirlos en forma anónima, sólo tres relatos no incluyeron el nombre, profesión y antigüedad de los relatores.

### Análisis del Segundo Encuentro

Durante el segundo encuentro, los primeros ejercicios incluyeron la reflexión y problematización de las situaciones relatadas y de las herramientas utilizadas en las intervenciones que fueron proyectadas en las primeras diapositivas. Sobre las acciones y herramientas, se citaron frases tales como: “*Tratar de explicar*” / “*Hablar y citar a los padres*” / “*Se habla con los alumnos*”, “*Se hacen acuerdos*”. / “*La palabra*”. / “*Transmitir conocimientos*” / “*Diálogo. Hacer que recapacite*”. / “*Logré calmarlo*”. / “*Restaurar el respeto*” – “*Escucha*”- “*Consejo*”. Las frases fueron seguidas de citas sobre recomendaciones de la *Guía de Orientaciones Federales* (2014) acerca del uso de

herramientas dialógicas. La tesista realizó una connotación positiva acerca de la circulación de la palabra y agregó: “*Se sostiene (en la guía) que la palabra canaliza, en parte, el conflicto. Pregunto: ¿qué palabras?, ¿qué temas?, ¿qué cosas hablar? ¿cómo hablar?*”. Ello permitió la emergencia de dos significados en tensión: “*dialogar-aconsejar*”. Pues un agente señaló: “*Lo importante es no bajar línea, más bien generar confianza*”, y otro le respondió: “*Si, pero uno es modelo, también debe aconsejar, ayudar desde otro lugar*”. Luego, otra docente agregó: “*Yo no sé si estoy de acuerdo con el rol de “aconsejador”, no hay que pararse por encima. Ahí veo que no es lo mismo el diálogo que transmitir conocimientos...*”

Ante ello, la tesista citó una frase de la guía mencionada: “*Una de las cosas que se sugiere es tomar la variable situacional, o sea: “estás desobediente” más que “sos desobediente”. Eso invita a contextualizar las conductas y a pensar la posibilidad de que sean de otro modo*”. Ello permitió la enunciación de una síntesis producida por uno de los docentes, que dijo: “*Y a no estigmatizar. Si yo le digo sos así o asá, ya lo estoy encasillando*”. De lo dicho se infiere que pudo operar, en forma incipiente, una *re-significación de una herramienta ya conocida y utilizada: la palabra.*

Un movimiento semejante se advierte en otra herramienta identificada: La sanción. Al respecto, se destaca la siguiente secuencia:

*P4: “Para mí eso de las sanciones no cambia nada. No sirve (...), es inútil.”*

*S: “Yo no creo eso. La sanción sirve para poner un límite (...) Tiene una función. (...) Hace a la autoridad. (...) Eso es lo importante, la ley más que la sanción”.*

*P4: “Claro. Depende de cómo se la use también. Pasa que hay chicos que van acumulando sanciones y sanciones (...), no es un límite para ellos...”*

*S: “Ese tema se viene discutiendo mucho; hoy se volvió a ver la importancia (...) porque algún freno, alguna ley (...) debe ser un proceso con diálogo...”*

*P5: “Coincido. La sanción puede existir, pero se debe justificar (...)”*

*(Silencio)*

*T: “Se suele señalar (en las guías) la importancia de entender a las sanciones como un punto de partida para la transformación de las conductas, y no como un punto de llegada (...) para que sea una herramienta que es una parte de un proceso...”*

Así, se trabajó sobre herramientas ya visualizadas (en tanto mencionadas en los relatos) e incluidas en la actividad, y al *espejarse* (Sannino, 2011; Engeström 2001a) (ver *Implementación* de la presente tesis en el apartado IV.5) el nombramiento de las mismas, se produjeron negociaciones y algunas re-significaciones acerca de su uso. Algo semejante ocurrió en el uso del *acta* como herramienta, lo que se refleja en la siguiente secuencia:

*P7: “No estamos habituados al uso de lo escrito en el tema de los compromisos...”*

*P4: “Sí, al elaborar un acta”.*

*P7: “Si, pero se habla de lo escrito para generar consenso. ¿Cómo consensuar? No se puede siempre...”*

*P5: “Me gusta lo que dice ahí de no confrontar sin necesidad, a veces el acta la hacemos para dejar constancia y punto...”*

*T: “¿Y creen que podemos usarla de otro modo?”*

*S: “La palabra escrita implica mayor regulación y seguimiento; sirve para volver a lo hecho... el acta puede servir en ese sentido”.*

*P4: “Es algo administrativo. Hay que proponerles herramientas más aptas a los estudiantes, para que ellos también aprendan. Bueno también puede ser el acta misma, pero acá se dice otra cosa, que es lograr compromisos”.*

*T: “(...) Instrumentos comunes como el acta o la sanción, pueden ser usados de diferentes formas según la perspectiva desde donde se los utilice. (...) si se apunta al consenso, tanto el uso, como posiblemente el efecto de esa herramienta, sean distintos...”*

*S: “Me parece bien que el acta no sea sólo para un uso testimonial; o bien de amenaza (...) debe ser algo que sirva para objetivar los hechos, ponerlos en claro.*

Los agentes enunciaron que la escritura implica mayor complejidad y la separaron del acta, a la que atribuyeron el significado de acción administrativa. El diálogo permitió diferenciar un nuevo sentido, vinculado al seguimiento, objetivación y clarificación de los problemas.

Por lo antedicho se advierte que las herramientas normativas mencionadas por las informantes clave en las entrevistas, fueron visualizadas y sometidas a la reflexión por los agentes, aunque no se hizo mención al *régimen de convivencia*. En el análisis de los *MMS* (Rodrigo et. al 1999) se advirtió que la mayoría de los relatos mencionaron una sola

herramienta vinculada a una sola dimensión del problema, por lo que se infiere que la actividad dialógica del taller permitió explicitar nuevas dimensiones posibles de abarcar con las herramientas conocidas. A su vez, las herramientas que habían sido señaladas en forma genérica en los *cuestionarios*, adquirieron mayor fundamentación acerca de su uso.

En otro orden de ideas, en el desarrollo de este segundo encuentro, se *espejaron* (Sannino, 2011; Engeström 2001a) en las diapositivas elementos presentes en una minoría de relatos, que incluyeron acciones que fueron más allá de la intervención sobre el sujeto individual: “*Mejorar las relaciones entre las personas*”; “*Gestar lazos*”, “*Comprometer al grupo a acompañarlo*”, “*Rodear a la persona que sufre*”, “*No dejarlo solo*”. El debate que tales citas suscitaron, amplió el enfoque sobre la acción a nivel de lo grupal-vincular. Ello se reflejó en frases tales como: “*Hay que trabajar el grupo (...) hay que pedir ayuda de los compañeros*”; “*Hay que hacerse el tiempo y hablar con sus amigos*”.

Ello también se enunció al trabajar sobre el concepto de *niveles de intervención* (ver Anexo III). A partir de las recomendaciones de las *Guía de Orientaciones Federales* (2014) se enumeró: *un nivel de intervención individual* (relacionado al trabajo de reflexión analizado anteriormente sobre las herramientas dialógicas), *un nivel de intervención grupal* y *un nivel de intervención institucional*. Estos dos últimos niveles se consideran de importancia, ya que desde el enfoque con el que aquí se investiga, contribuyen a la construcción de intervenciones *con sentido estratégico* (Erasquin et. al 2011).

Acerca del segundo nivel de intervención, se destaca la siguiente secuencia:

T: “(...) ¿A qué creen que debe, además de lo individual apuntar una intervención?”

P7: “Al grupo, a los pares...”

T: “¿Cómo?”

P7: “Conversando con los hicos, se liga con lo que decíamos antes, de actuar sobre el grupo de pares, de generar algún tipo de diálogo”.

T: “¿Te referís al punto de vista vincular, afectivo?”

P7: “Sí, digamos, los lazos, el compañerismo...”

Según se advierte, el nivel de intervención grupal es visualizado desde lo vincular y no desde lo pedagógico-áulico. En consonancia con lo relevado en las entrevistas a las informantes clave y el análisis de los *Modelos Mentales Situacionales*, las perspectivas no

incluyen intervenciones a nivel de lo pedagógico, para actuar sobre los problemas de violencia. Nuevamente, la valoración de lo vincular-afectivo aparece escindido de la unidad afectivo-intelectual que constituye la *vivencia* (Vigostky, 1994).

Sin embargo, al realizarse una devolución sobre ello y citar acciones pedagógicas para el aula recomendadas en la “*Guía de Orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar*” (2014) de UNICEF Y GPBA, aparecieron algunas verbalizaciones que apuntaron en esa dirección y algunas resignificaciones de acciones realizadas y también de resultados obtenidos. Por ejemplo, una docente dijo: “*Acá hicimos charlas sobre adicciones, y fue excelente. Vinieron profesionales bárbaros, trabajaron con la opinión de los chicos, las dudas... también hicimos talleres sobre convivencia (...) ahí discutimos normas, su fundamento*”.

Luego de ello, la tesista preguntó: “*Pensando en nuestras experiencias relatadas... ¿a alguien se le ocurre qué agregar a nuestra intervención pensando en este nivel áulico?*” Ante ello se desplegó la siguiente secuencia interaccional:

P5: “*Agarré el caso de dos alumnos gritando hasta terminar en los golpes, porque uno le quería sacar la novia al otro. Y ahora me fui pensando en que hay un problema de género: el rol de la mujer, que aparece como objeto. (...) Y ese tema se puede trabajar en el aula; los derechos de las mujeres*”.

P6: “*Si pero para eso hay que implementar los talleres de ESI. Acá no llegó nada*”.

T: “*Les voy a enviar también las guías de ESI que otorga el ministerio; hay una con diversas actividades para el aula*”.

P7: “*¿En ESI se trabaja los derechos de la mujer?*”

T: “*(...) Hay una primera unidad dedicada a los derechos y perspectiva de género*”.

P5: “*Bueno, eso se puede aprovechar. Porque si enseñamos a pensar sobre los derechos, a no discriminar, estamos abordando el tema ¿no?*”

En dicha secuencia, se advierten diversos elementos significativos. Por un lado, la enunciación de estrategias hasta el momento no descriptas; por otro lado, la articulación con un proyecto de posible realización. Además, se agregó información sobre herramientas no

presentes en el sistema<sup>6</sup> y que fueron compartidas en forma de texto en el tercer encuentro. Por último, se advierte la construcción, al menos en las perspectivas de los docentes intervinientes, de un *entramado* (Cazden 2010) entre aspectos pedagógicos/curriculares y posibles vivencias estudiantiles, al concatenarse la educación sexual con la perspectiva de género, los derechos de las mujeres y la no discriminación.

El análisis advierte que, a partir de allí, la vinculación con aspectos pedagógicos, comenzó a avizorarse en las perspectivas de otros agentes participantes. Ello se reflejó en frases tales como *“que circule palabra cómo se sugiere. Hay contenidos que se prestan menos; pero hay que hacer que los chicos participen”*; *“hay mucho de lo que se dice ahí que se puede hacer y tenemos herramientas para hacerlo (...)”*; *“no había pensado esto por ese lado... o sea, sí entiendo lo de hacer talleres; trabajar las vivencias, me parece genial; pero pensarlo todos los días es un esfuerzo que nos trae problemas pero nos libera de otros (...) De estar explicando todo el tiempo, de tener que estar imponiéndonos, de tener que pedir silencio... de otras cosas que son de antes”*. Las frases citadas plantean desafíos en la construcción de intervenciones articuladas con las prácticas de enseñanza.

Luego, al debatirse el *nivel de intervención institucional*, se destacan una serie de problematizaciones y reflexiones surgidas a partir de la presentación de la décima diapositiva (Ver registro del Taller. Anexo III). En ella se incluyeron recomendaciones de diversas guías y algunas citas de los relatos de los docentes que contrastaron con dichas recomendaciones. El contenido presentó preguntas vinculadas a los acuerdos institucionales, los discursos y prácticas y los vínculos con las familias y la comunidad local. También incluyó la pregunta por *“¿Cómo la escuela trató el problema?”*, a la par que *espejó* (Sannino, 2011; Engeström 2001a) algunas frases de los relatos que ubicaron a los antecedentes del problema únicamente en el/los alumnos y/o su/s hogar/es.

Cuando la tesista preguntó la opinión de los agentes sobre las preguntas proyectadas, una docente respondió, generando risas entre los participantes, *“que es bueno hacerlas”*. La risa surgió por efecto del contenido irónico, cuestión que puede interpretarse como la manifestación de cierta crítica, acerca de que tales preguntas no serían respondidas. Luego

---

<sup>6</sup> Refiere a las guías para la implementación del programa ESI: *“Experiencias para armar. Manual para talleres en salud sexual y reproductiva”*. Ministerio de Salud. Y *“Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula”*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación

de ello, una frase dicha por la supervisora, colaboró en visualizar posibles respuestas: “*Sí, hay muchas cosas que hacemos; por ejemplo los proyectos institucionales, los debates pedagógicos, el reconocimiento de todo eso que se hace día a día*”. Así, atribuyó significado a los proyectos en el marco de los contenidos vinculados al debate.

Luego, tras proyectar las diapositivas sobre el concepto de *Intervención institucional*, se destaca la siguiente secuencia:

P3: “*(...) Pero cómo saber qué es lo que hay modificar. A nivel institucional hay cosas que son así y que nosotros no podemos cambiar*”.

V: “*Nos faltan herramientas. Todo lo que dice ahí se puede cambiar, bueno no sé si todo, pero hay cosas que tienen que aportar los especialistas...*”

T: “*También pienso que hay cosas en las que son ustedes los especialistas, más que los agentes externos. Insisto igual en la idea de que esto es para pensar, para problematizar (...) no es una receta...*”

P4: “*Más allá del chiste, hay preguntas que no nos hicimos, ya eso es mucho...*”

Desde la perspectiva de la Teoría de la Actividad (Engeström 2001a, 2001b), la secuencia permite inferir el surgimiento de un *contexto de crítica* incipiente al dispositivo institucional (en la tensión de lo que se puede o no cambiar) y el *contexto de descubrimiento* de nuevas dimensiones vinculadas al problema, que se reflejan en el reconocimiento de preguntas hasta ahora no realizadas.

Se advierte también, que las guías citadas en las diapositivas, se fueron perfilando como herramientas mediadoras de la actividad del taller, con potencial de generar *contradicciones* (Engeström 1987) (sólo en la medida en que sus significados sean genuinamente apropiados y re-contextualizados críticamente por los agentes) en tanto incluyeron elementos de innovación respecto de la forma culturalmente dominante de la actividad (Engeström 2001a).

En otro orden, en relación a cómo fue visualizada la *vinculación entre diferentes agencias y actores en la intervención educativa*, se destaca un diálogo emergente a partir de la proyección de la octava diapositiva, que incluyó referencias al rol docente a través de las siguientes citas de los relatos: “*Si no se interviene en ese momento se naturaliza*”/ “*Hay que intervenir siempre*”. / “*Sacar a los tres alumnos y hablar con ellos*”. / “*Poner el cuerpo*”.

/“Separarlas, retirar a una alumna.”/ “Abrazarla (...) tranquilizar”. Además, la diapositiva incluyó otras citas relativas al trabajo en equipo y/o la interconsulta, con preguntas añadidas por la tesista: “La autoridad decidió la intervención (¿Pudo consensuar la intervención con la docente?) / “Intervino la Psicóloga y todo su equipo” (¿consultaron a la docente acerca de lo ocurrido?)”. Las preguntas buscaron tensionar los hechos narrados y desarrollar reflexiones con potencial de operar en dirección a la *expansión* del conocimiento.

A partir de ello, un agente señaló: “El docente suele ser el “detector” de los problemas (...)” Luego una docente preguntó: “¿Los gabinetes se informan a través de los/as docentes? ¿Debe ser así? A mí nunca me pasó. Tampoco tenemos mucho contacto directo con el EOE, salvo para contar un hecho” y otra agente respondió: “Pero está bien, ellos deben encargarse. Nosotros intervenimos. Pero ellos deben hacer el seguimiento psicológico; esos son los roles, por eso importa el trabajo en equipo”.

En dicha secuencia, la noción de “trabajo en equipo” apareció asociada a la idea de “derivación”, en tanto el docente es el “detector” y el EOE es el que debe hacer el seguimiento, enunciado únicamente como “psicológico”. Ante ello, la tesista señaló: “Una cosa es el seguimiento psicológico, que también es un debate... pero hay otras formas de seguimiento, otras dimensiones”. A partir de dicha verbalización, una agente agregó una nueva visión: “El seguimiento del problema en sí... (...) ver la disciplina, el rol con el grupo, la escolaridad del chico...” y luego de algunas preguntas e intervenciones de otros agentes, la misma docente agregó: “Si el consenso importa con los chicos, también importa entre los docentes”. Las interacciones verbales sobre este punto mencionaron la dificultad de actuar en red, pero a su vez reconocieron su importancia. Ello se reflejó en frases tales como “a mí me pasó que no hubo intervención de nadie”, “ése es el problema”, junto a otros debates que giraron en torno a la necesidad de crear “consensos”. Sin embargo, la problematización sobre este punto no pudo avanzar hacia la enunciación de la necesidad de co-construir conjuntamente problemas e intervenciones. La idea de “actuar en red” se vinculó más a la inter-consulta entre agentes que a la construcción de objetos compartidos.

Ello pudo ser tensionado, de forma incipiente, a partir de la proyección de una diapositiva con contenidos intencionalmente vinculados al concepto de *expansión del aprendizaje* (Engeström 2001a). En ella se incluyó la pregunta: “¿Cómo ampliar nuestra

*intervención?*”, junto a citas extraídas de los relatos y preguntas añadidas de la siguiente forma: “*Vos sos distinta*” (cita de un relato); *le dijo una alumna a su docente. Si algo nos salió bien: ¿Cómo fomentar que otros trabajen de la misma forma? ¿Qué hacer para expandir nuestra experiencia?*”. A partir de dicha proyección, una docente señaló: “*Hay que hacer un fuerte trabajo con y sobre el grupo de compañeros, y eso debe ser apoyado por todos...*” Otro docente agregó: “*Tuve experiencias de las que aprendí muchísimo, ¿cómo lograrlo ente todos?*”. Ello redundó en debates acerca de la comunicación, la socialización y el consenso.

También el tema de posibles *circuitos de intervención*, presentados a través de un gráfico, sirvió para crear *un contexto de descubrimiento* (Engeström 2001b), en la medida en que la mayoría de las verbalizaciones indicaron su desconocimiento y lo reconocieron como nueva y útil información disponible. A su vez, sirvió para ir delimitando la idea de la necesidad de mayor articulación entre agencias en la perspectiva de los agentes, ya que una profesora señaló que más bien lo que suele ocurrir es “*correr para todos lados*”. En relación a ello, los agentes manifestaron dificultades objetivas del contexto, reflejadas en frases tales como: “*no tenemos donde enviarlo*” o “*en la dirección tenemos una lista de servicios de hospitales de la zona. Hay espera por los turnos; por eso pedimos que el EOE haga las derivaciones*”. Ello se condice con algunos datos obtenidos en los resultados precedentes, acerca de la dificultad de articular la acción con agencias e instituciones del contexto extra-escolar. Surgieron algunos intentos en dicha dirección, aunque aún sin resolver dicha dificultad. Por ejemplo, la vicedirectora dijo: “*sería bueno juntar toda la información*” (sobre los servicios de la zona) y luego, a través de la lista de mails, la tesista envió información institucional con datos útiles sobre guías de servicios, listas de teléfonos útiles, etc<sup>7</sup>. Sobre ello cabe agregar, que una actividad simple, como confeccionar una lista de direcciones de correo electrónico entre los participantes (que no existía de antemano), contribuyó a la construcción de una herramienta para la comunicación e interacción entre los docentes del turno de la escuela.

---

<sup>7</sup> Se trató de los siguientes sitios con información relevante:

<http://www.jus.gob.ar/atencion-al-ciudadano/guia-de-derivaciones/violencia-familiar.aspx>

<http://www.ciudadyderechos.org.ar>

<http://www.mseg.gba.gov.ar/mjysseg/dgcp/g/comisarias.html>

<http://www.mseg.gba.gov.ar/mjysseg/dgcp/g/comisarias.html>

Dicha secuencia, - teniendo en cuenta la comparación con la dificultad de construir nuevos *entramados* (Cazden 2010), que actúen sobre aspectos institucionales y sociales-, dio cuenta de la preocupación por la comunicación y de cierta apertura de los agentes para la generación de tramas institucionales y/o comunitarias, con agencias del contexto extraescolar.

Retomando el problema de la comprensión y el análisis de los problemas de violencia que emergen en el contexto escolar, se advierte que a partir de ciertas dinámicas interactivas se desplegaron algunas significaciones, vinculadas a los agentes protagonistas de las mismas. Luego de las secuencias precedentes, la tesista preguntó: “¿Por qué creen ustedes que la violencia aparece principalmente nombrada como una situación entre alumnos? Porque es así como apareció en los relatos...”. Lo que generó la siguiente respuesta por parte de la vicedirectora: “Existe también violencia de los docentes. Eso está muy instalado y no lo dijimos acá”, idea que esta vez tuvo mayor eco entre los participantes, ya que un profesor añadió: “La violencia entre los chicos es lo que más hay, yo no creo que sea lo único que ocurre”. Sin embargo no hubo acuerdo unánime, ya que otra profesora señaló: “Los docentes estamos muy demandados. Y nos cuesta mirarnos, porque ya afuera hay muchos discursos que apuntan sobre nosotros. Yo estoy de acuerdo en que hay que mejorar las prácticas (...), pero hay temas que ya no son nuestros, son sociales, económicos”. Dicha secuencia, si bien demuestra acuerdo con problematizar las prácticas, a la vez da cuenta de que dicha problematización puede ser vivida como una nueva presión entre las muchas que los docentes enfrentan. A su vez, las respuestas de los primeros agentes intervinientes, manifestaron nuevos puntos de vista sobre otros posibles protagonistas de las violencias, pero no sobre el propio dispositivo escolar (y sus prácticas asociadas) como posibles productoras y reproductoras de múltiples formas de violencia que son sufridas tanto por estudiantes como por docentes. Insiste aquí, lo que Abramovay y Rua (2003) denominaron *puntos ciegos* de la escuela, *en su propia auto-observación*.

Lo descripto hasta ahora en relación a la problematización de la práctica, permite retomar el problema de la construcción de objetos/objetivos de la actividad del taller. Por ejemplo, al final de este encuentro y tras la presentación de la decimotercera diapositiva que incluyó la pregunta por los objetivos de las intervenciones; algunas voces señalaron: “Bueno, acá hicimos mucho énfasis en la práctica cotidiana...”; “(...) se va construyendo

*una idea*"; "Son muchos temas posibles, pero si, es la práctica cotidiana para mí el tema que aglutina todo lo otro..." Ello permite afirmar que los motivos enunciados de forma incipiente en el primer encuentro, redundaron en la delimitación un *objeto significativo* (Engeström 2001) construido en el sistema-taller (al menos entre los agentes protagonistas de la secuencia), enunciado por los agentes como "*práctica cotidiana*".

Finalmente, al cierre del segundo encuentro se expusieron dos experiencias completas que ejemplificaron dos figuras de intervención diferentes (Dome, et. al, 2012; Erausquin et al. 2010): una mostró la acción de un agente individual sobre dos alumnos en *forma encapsulada* (Op. Cit) y la otra mostró una intervención institucional realizada a través de la conformación de equipos de trabajo. Ello permitió los siguientes comentarios: "Son muy distintas..."; "Nada que ver..."; "En el primer caso, pensando en todo lo que venimos hablando, el tema queda ahí, con la profesora y los alumnos... no va más allá, en cambio en la otra ya hay una intervención institucional"; "Sí, la diferencia es que en la segunda hay trabajo en equipo y esto que dijimos de los consensos institucionales".

En la voz de los agentes, emergió el enfoque sobre el propio sistema escolar en la dimensión de la intervención sobre violencias en escuelas. Con relación a los *nudos críticos* identificados en la identificación del *efecto establecimiento* (Debarbieux 1996), se revela que en la visión sobre procedimientos, intervenciones y resultados relatados, sí se comenzaron a identificar variables intervinientes, relativas a los acuerdos institucionales, los consensos sobre acciones (en el registro aparecen frases tales como "*debemos consensuar el uso del protocolo*" y "*consensuar el tema las denuncias*", entre otros) junto a la idea del trabajo en equipo, que fue enunciada por diversos agentes.

En comparación con la información obtenida en las entrevistas a informantes clave y el análisis de *los Modelos Mentales Situacionales*, se infiere la existencia, en este momento del proceso y a través de la intervención del taller, de una mayor apertura en la problematización de las intervenciones, herramientas y resultados, que en la visualización de problemas y posibles causas de las violencias.

#### Análisis del Tercer Encuentro:

Al tener un registro más abreviado del mismo (debido a que la tesista jugó el rol de coordinadora de la dinámica lúdica), el presente análisis cuenta con menos citas de las verbalizaciones producidas. No obstante, la información disponible permite inferir que en este encuentro, la *problematización* de las situaciones de violencia pudo ser abordada, aunque aún referida a posibles prácticas desplegadas por individuos y/o grupos y no vinculada a la dinámica de las instituciones escolares.

A través de la dinámica lúdica, se pudieron problematizar prejuicios, reflexionar sobre las prácticas de *“etiquetamiento”* (tal como fueron nombradas) y sobre las lógicas sociales que las generan; a la par que dicho contenido se articuló en forma significativa a la noción de *violencia simbólica* en la voz de los agentes. En ese intercambio, se verbalizó el problema de *“la homogeneización”* que producen las prácticas de etiquetamiento y se las conceptualizó como *“reforzadoras de la exclusión”*, tal como dijo una de las participantes. La reflexión realizada por los agentes también incluyó la explicitación de aspectos relacionales acerca del efecto de las etiquetas asignadas por *los otros* en la construcción de la subjetividad, ya que se aludió al problema de las expectativas sociales depositadas en las personas a partir de la adjudicación de etiquetas. Así, la idea de *“violencia invisible”* mencionada al inicio del ciclo, adquirió mayor explicitación, y cierta *expansión*, ya que además de haberse interrogado entre los docentes, se conversó la posibilidad de realizar el juego en situaciones didácticas con los estudiantes.

Se advierte también que la propuesta del juego fue positivamente aceptada por la mayoría de los participantes y cuando dos profesores se quedaron sin jugar, tres profesoras los fueron a buscar, tomándolos de las manos y riéndose. La actitud lúdica y las interacciones desplegadas, parecen haber contribuido al protagonismo de los agentes; ya que al finalizar este último encuentro, la supervisora dijo: *“Esto fue inédito. Nunca participaron tanto. No se suelen enganchar tanto. Fue raro”*.

Ello también fue reflejado cuando la tesista verbalizó la siguiente consigna: *“Hagamos una nueva ronda para que cada uno cuente las ideas que le surgieron a partir su experiencia en este taller, pensando en cómo trabajar en adelante”*: De las verbalizaciones, se destaca que la propuesta de realizar los talleres sobre ESI fue retomada y conceptualizada como una *“pedagogía del cuidado”*, tal como dijo una de las agentes. Se infiere que dicha

posibilidad *entrama* la movilización de aspectos institucionales, pedagógicos y sociales en el abordaje de temas significativos, a la par que amerita acciones inter-agenciales con otras instancias instituciones y/o extra escolares, ya que los agentes señalaron la necesidad de capacitación al respecto. A su vez, se destaca lo que una profesora dijo: *“Debemos trabajar en reuniones el problema de la autonomía docente, que acá se habló, tenemos muchas demandas, y es bueno tener espacios para iniciativas propias”*.

Estas ideas, en caso de poder realizarse en la escuela, pueden analizarse como productos resultantes de la *expansión* de la experiencia realizada en el taller, con potencial de traducirse en algún nivel de *desarrollo organizativo* (Engeström y Sannino, 2010) y cambios al interior del sistema escolar. Interesa entonces, que futuras investigaciones aborden y profundicen la emergencia de dichos procesos en la presente escuela.

#### **a) Taller de Reflexión sobre la Práctica. Escuela 2**

##### Análisis del Primer Encuentro:

El primer señalamiento es que todos los agentes presentes se conocían entre sí. Aunque se trata de una institución con menos personal que la escuela 1, el taller contó con mayor cantidad de participantes, ya que la actividad fue organizada para los docentes de los dos turnos de la escuela secundaria, que tienen ambos las mismas autoridades.

Luego de la presentación, la pregunta abierta por la tesista acerca de los motivos del taller, fue respondida en primer lugar por uno de los docentes: *“Lo estuvimos conversando estos días con M (vicedirector). Cada vez tenemos menos herramientas porque las que conocemos ya no sirven (...) hay mucha violencia en la sociedad y es cada vez más difícil saber resolverla”*. En un sentido semejante, otro profesor agregó: *“Los padres ya no contienen a los chicos, y los chicos tienen problemas que ya son problemas de adultos (...) y encima hay conflictos del barrio, del fútbol, y otros que se trasladan a la escuela (...) tienen tareas muy difíciles y menos herramientas que nosotros. Nosotros tenemos que darles esas herramientas...”*. Tales frases anuncian dos sentidos encontrados: las dificultades del contexto y la falta de herramientas para resolverlas. Ello se reflejó también en la siguiente intervención: *“Si un chico está mal, le decimos al preceptor que hable con él, y ahí nos enteramos que es porque mataron al papá. ¿Cómo querés que esté el pibe? Necesita más ayuda que la nuestra.”*

Lo dicho refiere a preocupaciones concretas acerca de la oferta que como agentes educativos pueden realizar para los estudiantes, señalando la insuficiencia de la misma ante los procesos de *victimización* que sufren los jóvenes. Sin embargo, al instante surgieron algunas ideas que, sin contradecirlos, tensionaron estos sentidos. Al respecto, una docente señaló: “(...) *El adulto a veces cree que da todo y que el chico no da nada, pero no es así, a veces los chicos sienten que están dando mucho, y tenemos que ver su trayectoria, de donde venían y cómo están ahora, porque ahí se ven los esfuerzos*”. En un sentido semejante, la directora agregó: “*También pensamos el taller para conocer mejor el estado de la cuestión; tal vez alguno de ustedes sepa cosas o tenga herramientas que otros no conocen (...). Y saber mirar es parte de nuestras herramientas*”.

Luego varios agentes comentaron situaciones de violencia ligadas a problemas *de y con* estudiantes. Algunas de ellas son las que aparecen relacionadas en los *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin et. al 2009), ya que, ante la proliferación de ejemplos y experiencias contadas en primera persona, la tesista sugirió canalizar mediante la escritura las preocupaciones y reflexiones que consideraran más significativas, para retomarlas en forma organizada en el próximo encuentro.

En lo siguiente, al preguntarles si conocían las guías de orientación confeccionadas por organismos estatales<sup>8</sup> -que serían utilizadas para la elaboración de los contenidos del segundo encuentro-, la respuesta negativa fue unánime. Sobre ello un docente denunció: “*Es muy loco que esas cosas no bajen de forma directa a las escuelas*”. Dicha queja y/o denuncia no tuvo mayores réplicas, pero la tesista aclaró que “*de momento*” les dejaba una copia de la misma a la par que la enviaría por mail, razón por la cual se confeccionó una lista de los mismos que sigue activa en la actualidad y por la cual se intercambian materiales bibliográficos.

Lo indagado hasta aquí permite advertir que el objetivo señalado por los informantes clave de trabajar “*herramientas de negociación*” no fue lo más retomado en este primer encuentro - aunque luego el vicedirector lo mencionó como parte de una intervención más general -, y en su lugar, la mayoría de los agentes - incluyendo los propios informantes clave

---

<sup>8</sup>Las mismas fueron citadas en el apartado dedicado a la Implementación de la Metodología (IV.5.)de la Presente Tesis.

- , señalaron la necesidad de contar con “*herramientas*” en un sentido más abarcativo. Sobre estos hechos, es importante destacar la *pluralidad de voces* (Engeström 2001) que se hizo presente desde el inicio del primer encuentro, en el que hubo una gran producción de aportes y verbalizaciones por parte de diversos agentes.

Una vez abordadas las primeras preguntas por los motivos, la tesista preguntó sobre las *expectativas* acerca del taller. Ante ello, un docente señaló: “*espero que podamos abrir la cabeza, pensar con más claridad y conocer mejor como pensamos estos temas*”, y dicha frase evidenció una apertura hacia lo colectivo, en un sentido semejante al señalado anteriormente por la directora. Luego, las respuestas volvieron a retomar el problema de las *herramientas*, aunque siempre pensadas en relación al colectivo docente, ya que todos los aportes solían incluir el uso de la primera persona del plural en el discurso.

En relación a lo ocurrido, la tesista preguntó: “*¿Qué herramientas creen ustedes que se necesitan?*” y las respuestas fueron diversas. Por ejemplo: “*Más recursos*” (económicos) y “*Cosas que se puedan hacer con las familias*”. Pero también, la directora agregó: “*Pensar nuestros propios espacios como institución, qué lugar le damos a los problemas, no hay recetas*”. Ello redundó en algunas respuestas tendientes a valorar el trabajo realizado, pero también a ampliar la idea enunciada como “*herramientas*”. Al respecto, una de las profesoras señaló: “*Yo veo lo increíble del trabajo que se hace en esta escuela (...) tal vez “herramientas” no sea la palabra adecuada, sino acciones, modos de tratarnos, de escuchar, de hacer...*”. En un sentido diferente, otra profesora dijo: “*Sí, yo también creo que eso es así. Pero también opino que la calle está muy difícil (...) todo lo que hacemos, lo bueno y lo malo; tiene que ir ajustándose todo el tiempo*”.

Es importante destacar el rol que la directora fue asumiendo durante el desarrollo del taller, tendiente a enfatizar en varias ocasiones el trabajo institucional realizado, en pos de que fuera valorado por los docentes; situación que se relaciona con algunos señalamientos realizados por ella en la entrevista, en la cual manifestó su intención de “*aprovechar*” el taller para tales fines. Ello se refleja en dichos como el siguiente: “*...Así como recién decían que con los chicos hay que saber de dónde vienen, su trayectoria, también hay que ver de dónde viene la escuela (...). Cuando logramos la doble jornada (...) tuvimos que revolucionar todo; a nivel institucional, de 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”.*

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 generales, 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 aporte: *“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 voces de agentes intervinientes, la visualización del *sistema de actividad* (Engeström 2001) escolar-institucional está presente; situación que contrasta con los resultados obtenidos en el análisis de *los Modelos Mentales Situacionales* (V.2). En los MMS reconstruidos a través de la escritura, el *sistema de actividad institucional* no aparecía generalmente incluido. Posiblemente, el rol jugado por la directora fue un factor clave para que se manifestara esa diferencia. También puede haber incidido la propia situación de debate colectivo, en tanto la misma implica un modo diferente de regular *la actividad* (Leontiev 1984); situación que contrasta con la *acción* de producir individualmente un relato.

La inclusión del *sistema de actividad* escolar en las perspectivas de los agentes, también se advirtió al momento de mencionar los proyectos y/o programas institucionales, cuando varios de ellos tomaron la palabra, realizaron descripciones de los mismos, e hicieron señalamientos de aspectos conceptuales y valorativos sobre su incidencia en las *vivencias* estudiantiles. Por ejemplo, algunos docentes señalaron: *“... son proyectos de inclusión y si las personas están incluidas cambia su forma de relacionarse”, “los proyectos también son mediadores”.* Varios participantes contaron situaciones ligadas a historias entre jóvenes y docentes, nombradas por una preceptora como *“informales”.* También en dicho debate, una profesora realizó un cuestionamiento a la noción de *“inteligencia”* y aludió a las capacidades estudiantiles que se despliegan en esas actividades.

Se advierte así, en la visión de los programas y proyectos una mirada educativa *con carácter estratégico* (Erausquin, et.al 2012) para la acción sobre los problemas que los agentes caracterizan en su contexto.

Lo relevado hasta aquí permite advertir que la visión sobre el denominado “*efecto establecimiento*” (Debarbieux 1996) emergió como un significado producido en la propia situación dialógica, sin mayor mediación que la propia interacción entre los participantes.

Por otro lado, 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, procedentes del contexto extra-escolar. Al igual que en el conjunto de la información analizada hasta ahora, la noción de “*violencia*” no fue relacionada con el dispositivo pedagógico. Éste, ante el contexto que sus voces caracterizan, es visto como un espacio de ayuda, contención e inclusión. Sobre este punto, también se infiere que la noción de “*violencia*” es descripta como problema a partir de percepciones y experiencias en primera persona.

En otro orden de ideas, cabe destacar que en dos verbalizaciones intercaladas entre las secuencias descriptas, los agentes hicieron alusiones al rol de las integrantes del *equipo de orientación*, valorizando su trabajo y la vez exteriorizando cierta tendencia de acudir a las mismas cuando advierten un límite en la propia acción. Por ejemplo, un docente dijo: “*Podemos ayudar, hablar (...) ser compañeros; pero ahí es donde las chicas de orientación nos dan una mano enorme; porque un caso así (más grave) necesita más ayuda*”. En el mismo sentido una docente agregó: “*...cada vez que algo viene por ese lado salgo corriendo a buscar a las chicas del equipo; son unas genias porque se ocupan de todos*”. El análisis de tales dichos interesa por su vinculación con el sentido de “*falta de herramientas*”, razón por la que se intentará ampliar en análisis siguientes.

#### Análisis del Segundo Encuentro:

Los primeros ejercicios incluyeron actividades para la reflexión y problematización de las situaciones relatadas y de las herramientas utilizadas en las intervenciones, que fueron proyectadas en las primeras diapositivas. Se citaron como situaciones mayormente visualizadas por los agentes: “*Peleas entre pares, conflictos/ insultos/ falta de respeto a los*

*docentes*". Las intervenciones relatadas se *espejaron* (Sanino 2010, Engeström 2001a) de la siguiente manera: "*Separar, agarrar, sacarlo del aula, tranquilizarlo/a, hacer algo con el alumno*", etc. Entre las herramientas, se citaron: "*la palabra, el diálogo*". La apertura fue semejante a la realizada en la escuela 1, incluyendo las recomendaciones de *La Guía de Orientaciones Federales (2014)* y las preguntas de la tesista.

Las respuestas suscitadas, más que retomar la cuestión referida a las herramientas dialógicas, repararon en la acción docente de "*separar*" a los alumnos agentes de la situación violenta del resto del grupo-clase. Dicha acción se repite en la mayoría de relatos, y según como fueron enunciadas en los *questionarios*, se asemejan a lo que Sacristán (1991, citado en Terigi 2012) denomina "*esquema práctico*", en tanto acción que se repite como *sistema* para la toma de decisiones en contextos de inmediatez, que no posee racionalidad explícita. Sobre este punto, se infiere que la interacción en el taller permitió ampliar la explicitación de aspectos propositivos sobre el conocimiento de dichas acciones. Por ejemplo, un docente señaló: "*Parece necesario que estén solos, o que no continúen en el mismo contexto*". Dicha idea, se enunció en forma asociada a acciones de cuidado y protección: "*Sacarlos del aula para cuidarlos, (...) evitar un daño mayor*", "*Sirve como corte, como un "basta", un minuto íntimo.*" Las frases citadas brindan mayor información sobre los sentidos atribuidos a dicha acción, no obstante la misma se enunció de forma no articulada a un *proceso* de intervención. Recién, sobre el final de esta secuencia interactiva, un docente enunció una combinación de acciones: "*Son momentos distintos entonces, un instante de silencio, pero sin embargo no dejarlo ahí, usar el diálogo...*".

Dicho aporte le permitió a la tesista proseguir con contenidos que ampliaron nociones acerca de la *circulación de la palabra*, con información semejante a la ofrecida al taller en la escuela 1. Al respecto, no hubo mayor debate sobre ideas vinculadas a la *no-estigmatización* en el uso del lenguaje, pero sí sobre la visualización de la idea de "*contextualizar las conductas*" (por ejemplo decir "*estas desobediente*" en vez de "*sos desobediente*"). Sobre ello, un docente inquirió: "*A mí me hace ruido, creo que no se está poniendo ningún límite, es todo muy blando... si una persona es de determinada manera, es correcto que seamos honestos con ella...*". Si bien la frase generó algunas respuestas contrarias, también generó comentarios que la reforzaron: "*¿Qué decirle a un chico cuando una ya sabe toda su trayectoria de violencia?, o sea, cuando uno ve que es algo que se*

*repite, que no es sólo la situación...*”, señaló la directora. También un profesor agregó: “*Si uno ya sabe la trayectoria del chico, y uno ya sabe que el chico ES...*”. De lo dicho, se infiere una perspectiva de tipo *realista* en la visión del problema (Rodrigo et. al. 1999); que en la primera voz asumió el sentido de poner un “*límite*”, pero también –y en consonancia con los aportes que le siguieron- de ser “*honestos*”, “*ir de frente*”.

Al respecto, la intervención de la tesista intentó tensionar dichos sentidos, distinguiendo dos niveles del problema: “*A nivel práctico, considero recomendable separar las estrategias de comunicación de la caracterización del alumno/a. O sea, una cosa es lo que nosotros deducimos, inferimos e interpretamos de la conducta del estudiante (... idea a la que habrán llegado luego de indagar la experiencia) y otra cosa es el curso de acción que definimos a partir de ese problema (...) Tal vez, probar un modo situacional de abordar el problema nos dé mayores posibilidades o resultados diferentes*” Para sustentar estos dichos, se consideró que los agentes construyen sus interpretaciones en base a experiencias significativas, y por lo tanto, que las mismas no carecen de fundamento.

Sobre esa base, se apuntó a incluir una nueva dimensión en la perspectiva sobre el problema: la del *efecto* o futuro de la acción, o bien, al uso de una *estrategia comunicativa* que, si bien se apoya en las interpretaciones propias, las pone *en suspenso*. En un sentido, el motivo señalado por vicedirector, de trabajar “*herramientas de negociación*”, se abordó en algunos aspectos ligados a las herramientas dialógicas y comunicativas.

Luego de ello, surgieron aportes de otros agentes que asumieron direcciones diferentes, pero que a su vez se desenmarcaron de la idea de “*ir de frente*”. Por ejemplo, un profesor dijo: “*Yo creo que el límite también lo ponemos con el diálogo (...) Uno es el único límite, a veces la única oreja... o veces la otra voz.*”.

Luego, tras proyectar diapositivas que entre otros temas sugirieron la connotación positiva de determinadas acciones de los estudiantes, se produjeron verbalizaciones sobre aspectos positivos de los mismos (contrastantes con las agresiones mencionadas en los relatos y con las victimizaciones mencionadas frecuentemente durante el primer encuentro), a la par que se enunciaron *tácticas* de acción docente para movilizar esos aspectos. Se destacan los siguientes aportes:

*“Hay que realzar lo que sí hacen los chicos (...) cuando les das una responsabilidad que es para ellos, hacen y hacen (...); “le dije a los profesores que hagan un trabajo diferente (...), para que trabajen más mezclados y no se cristalicen los grupos de los “que saben” y los “que no saben”...”; “Hay que descolocarlos, sacarlos del lugar del yo no puedo o yo no quiero, armar y desarmar... (...) no dejar que se perpetúen las asimetrías en los grupos, que no se generen más estigmas (...); “Por ejemplo, poner al más revoltoso a que cuide la puerta (...) o decirles a los más grandes que cuiden a los más chicos”. Estos aportes, si bien no aparecen articulados a un proceso de intervención, dan cuenta de recursos presentes en la cultura escolar, que articulan la acción pedagógica con la promoción de otras formas de relación, interacción y civilidad (Meirieu, 2008).*

Ello fue significado por nuevas voces como formas de contrarrestar ciertos padecimientos originados en lo extra-escolar. Por ejemplo, se escucharon frases tales como: *“Ya vienen estigmatizados de la casa. Ahí ya les dicen lo que pueden o lo que no pueden...”, “Y del barrio, los amigos ya lo tienen “junado”, ya cargan motes (...) que uno los toma como dados, porque ellos también”; “Cuando hay un problema de conducta siempre, siempre, hay un problema de fondo (...) un duelo, un abuso, etc.”*

La última frase generó un nuevo debate acerca del problema de las derivaciones a servicios de salud, justicia, etc. La directora señaló que la escuela cuenta con una lista de servicios de la zona, pero los agentes dijeron que igualmente esos servicios son “escasos”. La tesista se comprometió a compartir información sobre servicios de CABA y Pcia. de Buenos Aires<sup>9</sup>, que finalmente envió por mail. Por su parte, el vicedirector informó las tareas ya coordinadas con el área de salud de municipio y con la delegación educativa municipal, pero a la vez las caracterizó como “insuficientes”.

Sobre este punto, se destaca que los agentes visualizan actores y agencias presentes en el contexto extra-escolar, y si bien cuestionan el funcionamiento de las mismas, los aportes dan cuenta de acciones de articulación y/o consulta. A su vez, la presencia de

---

<sup>9</sup> <http://www.jus.gob.ar/atencion-al-ciudadano/guia-de-derivaciones/violencia-familiar.aspx> - <http://www.ciudadyderechos.org.ar> - <http://www.mseg.gba.gov.ar/mjysseg/dgcpq/comisarias.html> - <http://www.mseg.gba.gov.ar/mjysseg/dgcpq/comisarias.html>

programas que la escuela desarrolla en conjunto con ONGs, organizaciones barriales y de DD.HH, como así también con delegaciones gubernamentales, advierte la conciencia sobre recursos que la escuela gestiona en pos de ampliar su alcance, con actividades a contra-turno o bien “*informales*”, tal como señaló una docente en el primer encuentro.

También se destacan las relaciones que la escuela busca establecer con los padres. Por ejemplo, algunos aportes dijeron: “*Creo que está bien insistir en la reunión de padres, no desmoralizarnos cuando no salen bien...*”; “*Se apunta a que todos los padres vengan al menos una vez antes de que termine el año, se los llama al celular, y si es necesario pasamos por la casa (...) la idea es vincularlos con la institución*”. El presente análisis volverá sobre este tema, ya que más adelante, algunos agentes señalaron propuestas de expansión de estas acciones.

Interesa destacar que también en este taller se problematizaron algunos usos de las herramientas normativas presentes en régimen de convivencia y que hacen a aspectos objetivados del *orden disciplinario* (Dubet 1999). Primero, cuando se proyectaron diapositivas que ampliaron contenidos respecto del rol de lo escrito y de la confección de compromisos mutuos, la tesista mencionó que casi todos los relatos contenían la acción de “*confeccionar un acta*”. Luego preguntó: “*¿Alguien puede describir su uso?*”.

Ante ello, las respuestas remarcaron un sentido estrictamente práctico: “*Es una forma de dejar constancia*”; “*De tener un registro*”; “*Sirve también para tener los antecedentes, y la comunicación entre profesores (...) el historial.*”, “*Conductas, tiene que ser bien objetiva*”. Luego de ello la tesista agregó: “*...una idea que aparece en la Guía de orientaciones federales, es re-significar su uso, tenerlo como una herramienta de comunicación, y negociación*”, a lo que la directora sumó: “*Según entiendo, se propone desnaturalizarla... ¿es eso?*”, en consonancia con el aporte de otro docente que dijo: “*Recién se proponía el uso de lo escrito para la regulación de la convivencia, puede ser el acta...*”. Acto seguido, algunas voces objetaron esta nueva acepción, por ejemplo un docente dijo: “*...en el momento hay que estar... uno tiene que estar en tantas cosas, y a la vez no siempre el otro no quiere comprometerse a nada, o lo hace pero no pasa nada*”.

La apelación a las recomendaciones de la guía citada, sirvió para poner en tensión el uso habitual de la herramienta y producir algunas reflexiones. Sin embargo, la alusión a la

idea “*hay que estar*” denuncia que, en la práctica, el cambio no es visto como sencillo y/o factible. Por otro lado, se destaca que algunos agentes, a través de esta secuencia, rescataron la importancia del uso de lo escrito “*para volver sobre el compromiso*”, tal como agregó luego uno de ellos.

Acto seguido, la tesista preguntó: “*Una herramienta que no vi nombrada en ninguno de los relatos es la sanción: ¿Qué opinan?*”. En un primer momento, la pregunta desplegó un debate semejante al ocurrido en el taller en la escuela 1: “*Supongo que porque no es efectiva.*”; “*... a veces los profesores sienten que no tiene sentido. Disculpen, pero tengo la impresión de que nadie confía en que una sanción haga algo...*”, “*a veces es un trámite... lo más importante es lo que se dice cuando se aplica*”. También en esta escuela, fueron las autoridades las que tensionaron esos sentidos atribuidos a las sanciones. Pero además, la directora trató abiertamente de implicar a los docentes en el ejercicio de su aplicación. Al respecto señaló: “*... Yo no sé si ustedes lo notaron, pero acá lo que nos pasa es que los docentes no sancionan; no ponen el gancho; tratan de calmar los problemas en el aula y cuando se necesita de mayor intervención ahí vamos los directivos, pero somos los únicos que sancionamos. Me hago cargo de que yo lo venía haciendo así; pero no puede ser. El docente también debe sancionar, porque eso hace a su autoridad. Hoy sólo sancionamos los directivos y queda como que somos los únicos que tienen autoridad*”.

El reclamo generó un instante de silencio y luego de unos segundos se verbalizaron algunos señalamientos críticos sobre la relación de los docentes con ciertos aspectos disciplinarios y sobre algunas formas de intervenir en los problemas. Ello se refleja en la siguiente secuencia dialógica:

*P3: “Siempre derivamos el problema, y seguimos con la clase. Actuamos, pero no tenemos más herramientas”.*

*V:” El protocolo ¿sólo lo conocemos los directivos?”*

*P9: “Sabemos el protocolo, pero los que lo aplican son los directivos, uno a veces no sabe lo que corresponde”.*

*P10: “Yo opino que sabemos qué hay que hacer en esos términos (...) y si no se sabe se consulta, se averigua, acá la información circula...”*

D: “Sí, cuesta más a veces traducir lo que hacemos en términos formales; pero yo creo que lo hacemos. Sin embargo tenemos muchas otras cosas cotidianas que tenemos que consensuar. Me refiero a lo de los espacios, necesitamos ayuda para los cambios de turno”.

En la secuencia, algunas voces denuncian el problema de la *derivación* y lo vinculan, nuevamente, al problema de la falta de herramientas, que pone límites, ya no a sus conocimientos, sino a sus “radios” de acción. Acto seguido, la directora relató una serie extensa de inconvenientes suscitados por falta de personal en los cambios de turno y se refirió al desorden producido por la falta de espacios. Así, solicitó compromisos a los docentes para hacerse presentes en los horarios más conflictivos, lo que obtuvo respuestas afirmativas por parte de varios participantes. Ello advierte un proceso de re-negociación de algunas acciones relativas a la *división del trabajo* (Engeström 1987), en el cual, si bien primó la acción imperativa de la directora, se oyeron nuevos aportes que le dieron sentido al problema. La secuencia permite inferir que el taller, no sin tensiones y discusiones, se fue perfilando como un espacio para generar nuevos acuerdos en algunas tareas.

En ese marco, se destaca el “trato frontal” entre los agentes. Al leerse el registro del taller, se observan conversaciones que no reparan en tratos formales. Los agentes vocean (a diferencia de la escuela 1, donde muchos se trataron “de usted”) y confrontan sus opiniones. Y en ningún momento del taller, la tesista consignó malestar o conflicto agresivo. Pues al instante en que se producía una confrontación, también se producía una broma o sarcasmo y algunas risas. En general, se advirtió un *clima de confianza* entre los agentes, implicado en su estilo conversacional. Ello se condice con algunos datos brindados por los informantes clave en las entrevistas, acerca de las relaciones entre colegas. Ello permite identificar una fortaleza, que advierte condiciones positivas para la constitución de una *comunidad de prácticas* (Lave y Wenger 2001), ya que los debates surgidos fueron siempre en relación a las tareas. De todos modos, eso requiere preguntarse cómo estas pautas comunicacionales se despliegan en el trato con toda la comunidad educativa (la idea de “lo frontal” debió ser problematizada en otro momento), y sobre el significado atribuido a dichas pautas por conjuntos más amplios de actores que conviven en la escuela.

Tras presentar nuevas diapositivas, la tesista preguntó: “¿Por qué creen ustedes que en las situaciones relatadas en los Cuestionarios, las situaciones de violencia siempre

*proviene de los alumnos y/o su entorno?”* (La pregunta fue semejante a la producida en el taller de la escuela 1, ya que aludía a un problema similar: La gran mayoría de las respuestas a la primera pregunta del *Cuestionario* señalaron acciones realizadas por alumnos/as. Y algunas de ellas, señalaron situaciones en las que los estudiantes fueron víctimas de violencias ejercidas hacia ellos). Las primeras respuestas se refirieron, nuevamente, a problemas de tipo práctico y relativos a la propia experiencia: *“Porque es lo que más ocurre...”*; *“Si, es lo que más nos enfrenta día a día...”*. Ante ello, la tesista, en pos intentar la enunciación de aspectos posiblemente no advertidos, agregó: *“Entiendo ¿Pero no es llamativo que todos los instrumentos, los 18, hayan relatado problemas vinculados a esa forma de violencia? Creo que tal vez eso tenga un motivo (...).* Sin embargo, se produjo un nuevo silencio y la pregunta no generó respuestas.

Resulta difícil en el presente análisis producir inferencias decisivas. Sin embargo, el hecho de que no hayan surgido hasta aquí problematizaciones sobre el modo en que los problemas de violencia fueron visualizados, se relaciona con algunos señalamientos que repararon en la ausencia de atribuciones de causas de las violencias a las dimensiones institucionales y/o relacionales en el análisis de los relatos producidos por los agentes. Posiblemente, el motivo resida en la gravedad de algunos problemas que los agentes relatan respecto del entorno extra-escolar, que constituyen la principal fuente de preocupación.

Luego, se proyectaron algunas diapositivas referidas a los niveles de intervención *individual-relacional; grupal e institucional*, mencionados en la *Guía de orientaciones federales* (2014). Se incluyeron preguntas tales como: *“¿Qué condiciones ofrece la escuela para la circulación de la palabra?”*, como también el interrogante acerca de las políticas de inclusión educativa y los acuerdos institucionales. La proyección suscitó los siguientes comentarios que redundaron en debates sobre la valorización del trabajo docente, al cual se le realizaron críticas y defensas: *“Desde el poder, se echa la culpa de todo a los docentes, pero hay involucramiento (...) en varios lados ya nos tienen en el ojo de la tormenta (...)”*; *“Pasa que hay problemas serios, hay abuso de licencias, pero no en todos los casos”*; *“...pero el problema es más profundo... yo siento que a los profesores se nos piden cosas que están por encima de nuestras posibilidades”*.

La pregunta por el rol de la escuela como institución, más que abordarse en sí misma y producir valoraciones semejantes a las producidas en otros momentos del taller; interpeló al problema de la práctica de los docentes, quienes denunciaron sentirse “*en el ojo de la tormenta*” (este dicho se asemeja los de una profesora de la escuela 1 que denunció que “muchos discursos” recaen sobre los docentes). A la vez, se infiere que cuando el docente dijo “*Desde el poder*”, estaba aludiendo a la Guía citada por la tesista. Este hecho es interesante, ya que en el primer encuentro la tesista había señalado la necesidad de una lectura crítica de las mismas, en función de su evaluación *en contexto*.

Si bien lo ocurrido amerita un análisis más profundo que el que ocupa estas líneas; se advierte que los agentes denuncian presiones que los exceden respecto de su rol. Este hecho se vincula a lo señalado por Chevallard (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 a la cual exigirle “*todo*”. Ello se evidencia en los dichos producidos anteriormente por una profesora, acerca de sentirse “*la única oreja*”. Las condiciones en las que los docentes se desempeñan, sobreexigen las cargas en su tarea, tradicionalmente vinculada a la transmisión de conocimientos.

Por ello, acto seguido, la tesista preguntó: “*La pregunta entonces, es qué es lo que sí se puede hacer desde la especificidad docente, desde el rol social e institucional que éste cumple...*”. A lo que un docente respondió: “*Nuestra tarea es la enseñanza...*”. “*Pensemos cómo vincular nuestra acción de enseñantes con este tipo de problemas*”, respondió la tesista. Dicho debate generó la posibilidad de que los agentes participantes comiencen a visualizar su quehacer pedagógico-aúlico (antes enunciado a través del uso de algunas “tácticas”) *entramado* con formas de respuestas a los problemas del contexto. En ello 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*”.

Sobre este debate, la confrontación realizada por un docente permitió que el planteo no quede sólo en un plano vincular: “*Yo con eso tengo un debate: Estamos dando valores, etc. ¿eso implica relegar contenidos? ¿Al fin el docente vuelve a desdibujar su rol?*”, y también señaló: “*digo para debatir: ¡Ojo! lo mismo con los proyectos, todo piola, los*

*banco, los defiende; pero los pibes tienen que saber leer y escribir, tienen que saber matemática, no solo pintar*". La frase interesa en el sentido de que demanda lo que algunas elaboraciones denominan *Justicia Curricular* (Kantor 2006), y proponen que las propuestas alternativas al formato escolar tradicional no deben contraponerse a determinados objetivos educativos para el desempeño en determinada sociedad. Una devolución realizada por la tesista intentó connotar positivamente el contrapunto señalado por el profesor, y luego, los aportes de los directivos brindaron respuestas articuladas que *entramaron* saberes ligados al currículum prescripto y las tareas "alternas" que la escuela realiza:

*"...yo creo que desde la especialidad de cada uno, de la materia de cada uno, hay que buscarle la vuelta. Además esta es una escuela con orientación en artes, eso nos da muchas posibilidades";* señaló la directora, agregando luego: *"tenemos el desafío de una currícula inclusiva y a la vez de calidad; debate que estoy seguro atraviesan casi todas las escuelas públicas del mundo"*. También el vicedirector dijo: *"...en el taller de periodismo ¿no aprenden a escribir?... no digo que sea simple y que ya esté todo dicho; pero se puede aprender de muchas formas posibles"; "Hay que combinar"*.

La existencia de *polifonía y contradicciones* (Engeström 2001a) permitió que operen algunas re-conceptualizaciones acerca del rol docente y su implicación en los problemas de violencia, proceso no exento de tensiones y resistencias. Al respecto, cabe mencionar que la producción de estos *giros* en el enfoque de problemas y en el alcance del saber sobre los mismos, ameritaron mayor *mediación* por parte de la tesista, del material y de la intervención de los directivos; a diferencia de lo ocurrido en el primer encuentro.

Por ejemplo, al continuar luego con algunas intervenciones sobre inclusión educativa y proyectar diapositivas al respecto; surgieron verbalizaciones que insistieron en la dificultad del contexto socio-económico; o bien en *"lo imposible"* de garantizar la inclusión en dicho contexto. Ante ello, el intercambio temático finalizó cuando la directora dijo: *"Aun así, con todos sus problemas, los chicos vienen a la escuela (...) por algo vienen todos los días. Eso ya es un montón. Es un montón por parte de ellos, de sus padres y de nosotros. Desde ahí hay que construir"*.

A partir de tales dichos, y de algunas nuevas proyecciones sobre el rol de lo institucional, el trabajo en red y en equipo (tal como se utilizaron en la escuela 1), la tesista

preguntó: “¿Cómo creen que podemos pensar una intervención donde todos aprendamos de ella?”. Las respuestas en este punto fueron convergentes: “Deberíamos socializar más la experiencia en las reuniones”; “Rescato la vida colectiva. Yo creo que si no trabajamos en equipo no hay manera de resolver las cosas”.

Para profundizar la visión sobre estos problemas, la tesista *espejó* algunos elementos nuevos de las intervenciones: “Por ejemplo, acá hay una intervención que dice “se derivó al gabinete”; esto aparece en muchos casos. ¿Qué opinan?”. Ante esa pregunta, la voz de una de las orientadoras se manifestó por primera vez en el taller, diciendo: “Ahí se propone la construcción en conjunto de las intervenciones. Y me fijo en que yo no construyo mi intervención con el docente, lo ayudo, lo consulto, pero no juntos”. Su intervención fue de vital importancia para terminar de analizar el problema ya señalado por varios agentes acerca de la “derivación” de problemas, o bien, el “trabajo en cadena” señalado en las entrevistas a los informantes clave, y avizorar la posibilidad de un trabajo conjunto entre agencias interinstitucionales para el abordaje de problemas compartidos.

Ante esta emergencia, que surgió también por acción del contenido proyectado en las diapositivas (que la orientadora cita prácticamente de forma textual en su verbalización), la tesista señaló: “Es muy importante. Porque desde el equipo de orientación se toman muchas decisiones que no son sencillas; y la pregunta es cómo eso se condice con la actividad del aula”. También el vicedirector agregó: “Bueno, eso tiene que ver con lo del equipo”.

Lo siguiente también fue significativo: Un docente insistió en las dificultades para el trabajo en equipo, argumentando que “existe mucho individualismo en la sociedad”. La respuesta de la directora, en sentido adverso, objetó: “Sí, pero acá hay un equipo. Podemos equivocarnos; pero este es un equipo, el equipo que tenemos y hay que sacarle provecho”. El presente análisis advierte que la frase ofreció la posibilidad de que los agentes reconozcan la presencia grupal e institucional y se valgan de ella en su acción cotidiana.

Al cierre de este encuentro, los agentes agregaron algunas verbalizaciones sobre las diferencias en las dos intervenciones proyectadas (ya con muy poco tiempo para el cierre del taller) y se acordaron pautas para el último de los encuentros.

### Análisis del Tercer Encuentro

La jornada se desarrolló durante la mañana. Ese día tampoco hubo clases debido a las jornadas de capacitación docente. El encuentro se realizó en el mismo salón de clases. Se encontraban presentes la misma cantidad de participantes que el encuentro anterior. La metodología utilizada fue una réplica de la utilizada en la escuela 1.

En un segundo momento se procedió a la realización del “*Juego de las Etiquetas*” (ver Anexo IV), enunciando sus objetivos y consignas. Las consignas fueron realizadas por los agentes y la interacción se desarrolló en un sentido semejante al que se produjo en la escuela 1. Una vez finalizado el juego cada docente tenía pistas de la etiqueta que portaba, y la mayoría acertó en su contenido.

La reflexión sobre el juego realizado incluyó la problematización de etiquetas, a la par que se hizo referencia a la “*polisemia*” de algunas palabras como “*loco*”, “*autista*” y “*nervioso*”. Tras un momento de debate se terminó admitiendo que toda etiqueta “*posee algo de polisémica*”, tal como dijo un profesor. Ello permitió problematizar el uso del lenguaje, mencionar algunas ideas acerca de la noción de “*violencia simbólica*”, hasta el momento no tematizada, y formular algunas ideas críticas en torno a las prácticas de etiquetamientos. Un docente las denominó “*actos de la discriminación*”, y otro agente “*fuentes de prejuicios*”. Finalmente una de las frases agregó la noción de “*opresión*”; en tanto las mismas reflejan “*desigualdades de poder*”, tal como dijo una docente.

En lo siguiente, tras la consigna enunciada por la tesista de mencionar las ideas surgidas a partir del trabajo sobre el taller, se destacan dos temas centrales que fueron los mayormente discurredos:

Un docente propuso realizar *jornadas comunitarias con y para padres*. Al respecto dijo: “*nunca los incluimos en algo que les guste, y cuando los invitamos es para hablarles mal de su hijo*”. Ello generó una ronda de intercambios y debates. Finalmente, los agentes acordaron incluir el tema en próximas reuniones, y la directora mencionó que era necesario “*acordar una agenda al respecto*”. De lo dicho, se infiere que el debate reflejó preocupaciones sobre las prácticas de relacionamiento con los padres, a la par que produjo re-significaciones a cerca del trabajo que la escuela efectivamente realiza, esbozando posibles cambios en el futuro de la misma.

También los directivos mencionaron la posibilidad de seguir trabajando con la tesista y el equipo de investigación que integra, en pos de articular alguna propuesta sobre *convivencia escolar* para el año próximo. Esta idea había sido brevemente conversada por los directivos y la tesista en momentos previos al taller. En este último encuentro, el vicedirector lo comentó como una posibilidad, aún abierta en su concreción. Dicho trabajo bien podrá ser un proyecto de extensión universitaria para trabajar convivencia; pero aún resta acordar con los agentes su forma e implementación.

El presente análisis advierte que los temas emergentes dan cuenta propuestas que rompen con el *encapsulamiento* del aprendizaje e implican la posibilidad (potencial) de realizar *transformaciones cualitativas* (Engeström2001a) en el sistema de actividad y su vinculación con otras agencias. Por un lado, la problematización de falta de co-construcción conjunta, enunciada por una de las orientadoras, advierte la construcción de un contexto de crítica y descubrimiento articulable con la visualización de formas novedosas de actividad. Por otro lado, sobre la vinculación con agencias extra-escolares, aunque se trate de tareas que se relacionan de modo directo con la actividad culturalmente dominante del sistema, - habituado al trabajo sobre el ámbito extra escolar- la interacción desarrollada permitió agregar nuevos elementos sobre la misma y reformular el trabajo con los padres junto a la inclusión de nuevos actores en la interacción con la escuela.

Ello permite afirmar que, en comparación con la información obtenida en las entrevistas a informantes clave y en el análisis de *los MMS* (Rodrigo et. al 1999), se infiere, en este momento del proceso, la existencia de una mayor apertura en la problematización y la expansión de las intervenciones, herramientas y resultados, junto a algunos corrimientos respecto de la visualización de las formas que identifican como “violencia”, a través de la práctica lúdica. Se destaca así, que fueron conceptualizadas las acciones docentes, en mayor medida, en un sentido positivo y en su relación con las vivencias estudiantiles.

## V.5 – Análisis de la reflexión escrita al cierre sobre la experiencia del taller

El presente apartado responde al objetivo específico de identificar giros, movimientos y cambios de perspectivas y posicionamientos de los agentes educativos, a partir de su participación en los talleres en ambas escuelas.

Al cierre del último encuentro del *Taller de Reflexión sobre la Práctica* en cada escuela, se administró el *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller* (Erausquin, Dome, 2014. Anexo VII). El mismo incluyó dos preguntas: 1) *¿Qué aprendió a partir de su participación en el taller?* 2) *¿Qué cambiaría de la intervención relatada en el Cuestionario respondido al principio del taller?* Las mismas se formularon a los fines de explorar posibles procesos de *expansión del aprendizaje* (Engestrom 2001a) a través del análisis de las respuestas relatadas por los agentes.

Para el análisis del cuestionario, se seleccionan las dimensiones de análisis: *Aprendizaje de la experiencia* (Dimensión V) y *Cambios en la intervención* (Dimensión IV), seleccionadas de la *Matriz de Análisis Complejo del Aprendizaje Expansivo. Dimensiones, ejes e indicadores de la Profesionalización Docente* (Marder y Erausquin, 2015 – Anexo VIII) con indicadores vinculados a la teoría del *aprendizaje expansivo* (Engeström 2001a, Erausquin, Basualdo 2014). El análisis de estas dimensiones permitió identificar, en cada uno de los relatos, los cambios explicitados por los agentes acerca de su percepción de los problemas e intervenciones ante las violencias en escuelas. Luego, la identificación de las frecuencias en cada indicador, permitió conocer características del aprendizaje autopercibido por los participantes en cada escuela. Las mismas se presentan en lo siguiente, a la par que se ejemplifican algunos de los indicadores más frecuentes a través de citas de las respuestas producidas. Los porcentajes incluidos en los gráficos se señalan sólo a modo descriptivo, dado que las muestras no son estadísticamente representativas.

En este apartado, se analizan diferencias significativas en los cambios autopercibidos señalados por los agentes educativos, mayores al 10%, o bien diferencias de predominio de Indicadores, en cada Eje y Dimensión de la *Matriz Multidimensional de Análisis*.

La identificación de *fortalezas* y *nudos críticos* realizada en instancias previas, abona la comprensión de los *procesos de reestructuración de significados* y *expansión del conocimiento profesional disponible* luego de la experiencia del taller.

## 5.1– Descripción de indicadores de reflexión sobre la práctica desarrollada en el Taller. Escuela 1.

### DIMENSIÓN V: APRENDIZAJE DE LA EXPERIENCIA - (N=13).

**Eje 1 - “Tipo de aprendizaje. ¿A partir de qué dimensión se focaliza la experiencia de aprender?”:** En las respuestas producidas por los 13 agentes, 4 de ellos enfocaron *dimensiones cognitivas pero no emocionales ni relacionales* del aprendizaje (Ind3) y otros 4 agentes enfocaron dimensiones centradas en lo *relacional y/o lo emocional, sin lo cognitivo* (ind4). Luego, 3 de ellos hicieron *foco exclusivamente en lo emocional, en lo relacional o en lo cognitivo* (Ind2) y 2 relatos hicieron foco en *esas tres dimensiones o planos, articulados significativamente* (Ind5).

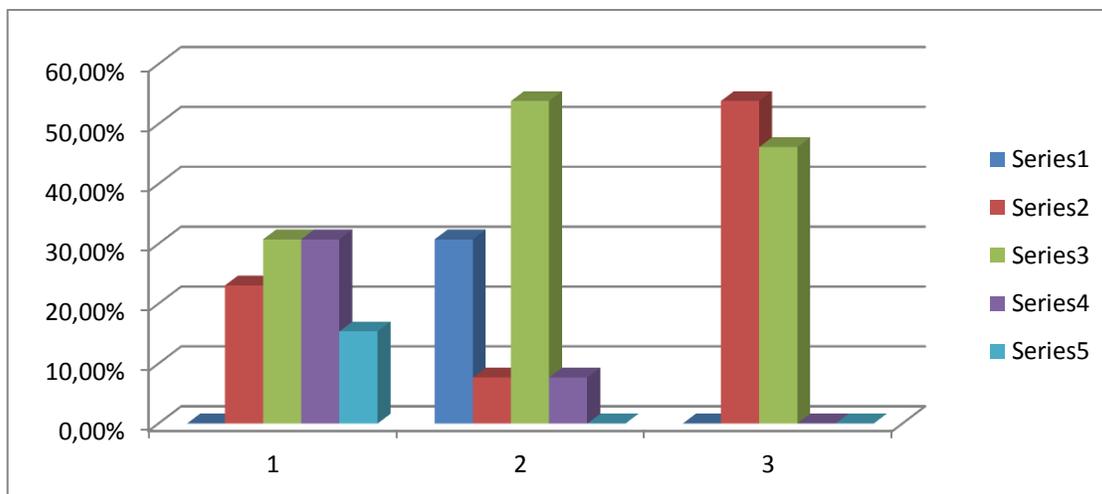
**Ejemplo:** “Advierto más ideas, cosas que no había pensado o que tenía en mente pero no sabía cómo formularlas”. (Ind3) / “Me sirvió mucho para repensar el maltrato verbal y las bromas insultantes”. (Ind4).

**Eje 2 - “Contenidos de los aprendizajes. ¿Qué es lo que aprende?”:** Entre los 13 agentes, 7 de ellos mencionaron *contenidos académicos/ conceptuales, articulados a la experiencia en el contexto en el que trabaja* (ind3), mientras que 4 agentes mencionaron *contenidos relativos al contexto en donde se interviene, sin vinculación a contenidos conceptuales/académicos* (Ind1).

**Ejemplo:** “Aprendí que la violencia se reproduce en las cosas que no se combaten, que hay que generar un clima para que todos los días todos puedan expresarse (...) Trabajar las propuestas de inclusión, porque previenen la violencia”. (Ind3).

**Eje 3 - “Sujetos/agentes del aprendizaje. ¿Quiénes aprenden? ¿Con quiénes?”:** 7 agentes refirieron el sujeto del aprendizaje *a la propia persona* (Ind2) y otros 6 lo mencionaron *en referencia al equipo de trabajo* (Ind3).

### GRÁFICO DIMENSIÓN V: APRENDIZAJE DE LA EXPERIENCIA – Escuela 1



## DIMENSIÓN VI: CAMBIOS EN LA INTERVENCIÓN - (N=12)

**Eje 1- “Propuesta de cambio. ¿Cuánto cambio? ¿Cuál es el alcance del cambio propuesto?”:** 4 de los agentes señalaron *que es necesario cambiar algún aspecto* (Ind3) y otros 4 agentes, *que es necesario cambiar diferentes aspectos* (ind4). Luego, 2 agentes indicaron que *no es necesario cambiar nada* (Ind1) y otros 2 no dieron cuenta de cambios porque *no los imaginan, no se les ocurren, etc.* (Ind 2).

**Ejemplo:** “*Hubiera sido positivo buscar una estrategia de trabajo en clase*” (Ind3).  
 /“*Seguramente trataría de replantear y poder de-construir los cartelitos que se fueron poniendo a los otros y ponemos a los otros (...) Plantearía más encuentros para descascarar y que salgan situaciones esmaltadas o escondidas (...) consensuaría opiniones con otros (...) Cuatro, seis, ocho, diez ojos ven más que dos.*” (Ind4).

**Eje 2- “Destinatarios. ¿A quiénes dirigirse o con quiénes trabajar?”:** 7 de los agentes coincidieron en *repetir los mismos destinatarios* (Ind1). Luego, 2 agentes señalaron *repensar los destinatarios* (Ind2) y otros 2 coincidieron en *sustituir los destinatarios por otros* (Ind3).

**Ejemplo:** “*(...) no cambiaría lo que se hizo bien, porque pudimos llegar a un acuerdo con los chicos.*” (Ind 1).

**Eje 3- “Cambio en los objetivos. ¿Cuáles? ¿Para qué?”:** 6 de los agentes coincidieron en *cambiar priorizando algún objetivo más que otro* (Ind3). Luego, 4 agentes se refirieron a *repensar algún objetivo que se menciona* (Ind2). Finalmente, 2 de los agentes refirieron a *insistir sin cambios en los objetivos* (Ind1).

**Eje 4 - “Cambio en el diseño e instrumentos ¿Qué cambiar? ¿Cómo implementar la intervención?”:** 6 de los agentes se refirieron a *repensar los plazos y el desarrollo temporal de actividades estratégicamente* (Ind3). Luego, 4 de ellos se refirieron a *repensar los modelos e instrumentos* (Ind2).

**Ejemplo:** *“Trabajar el antes, el durante y el después. Siempre pasa que trabajamos el durante”/ “Hay que hacer más seguimiento de los problemas, ver también la evolución en la clase.”* (Ind3).

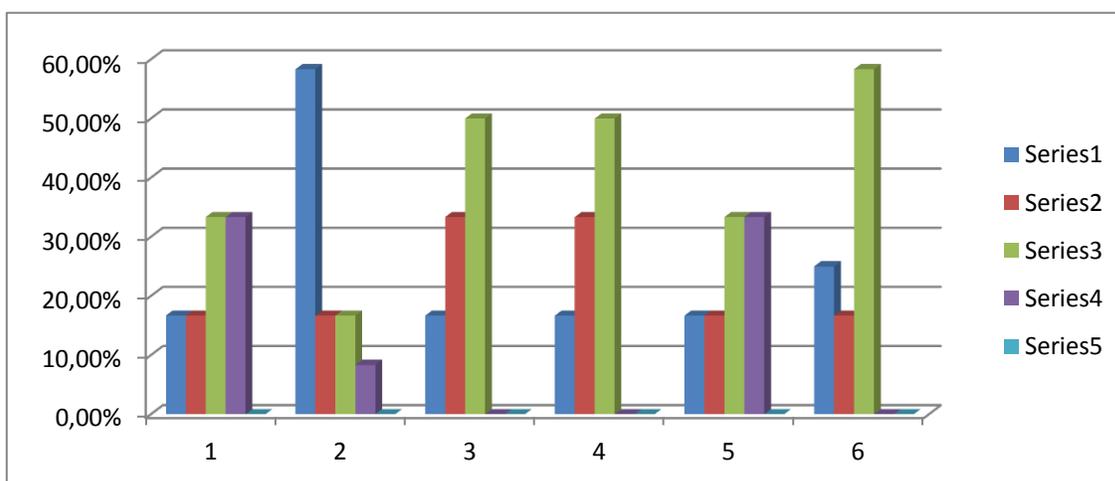
**Eje 5 - “Cambio en las condiciones para la implementación. ¿Qué se necesita para implementar el cambio en la intervención?”:** 4 de los agentes señalaron que *es necesario mayor compromiso del propio equipo o del equipo de trabajo* (Ind3) y otros 4 *mayor capacitación y mayor compromiso propio o del equipo de trabajo* (Ind4). Luego, 2 agentes señalaron que *es necesaria mayor capacitación propia o del equipo de trabajo* (Ind2) y otros 2 que *no es necesario modificarlas* (Ind1).

**Ejemplos:** *“El problema es que hay que seguir más los temas, no perderlos de vista (...) a mí nadie me informó nada. Hubiera alentado a que (la alumnas) no dejen las clases.”* (Ind3) / *“Considero que en las escuelas es necesario hacer más capacitación o reuniones donde hablemos de la práctica y de los problemas que nos pasaron en concreto y trabajar en grupo.”* (Ind4).

**Eje 6 - “Cambio en las Funciones. ¿Es necesario cambiar la división del trabajo?”:** 7 agentes se refirieron a *rever los niveles de participación requeridos y ofrecidos* (Ind3). Luego, 3 agentes *no propusieron cambios* (Ind1). Finalmente, 2 agentes coincidieron en *revisar algunas funciones* (ind2).

**Ejemplo:** “se debió gestionar ayuda psicológica para la damnificada; creo que eso se debía buscar afuera porque el EOE a lo sumo puede venir pocas veces, o en todo caso que ellos deriven...” (Ind3).

**GRÁFICO DIMENSIÓN VI: CAMBIOS EN LA INTERVENCIÓN – Escuela 1**



## 5.2 – Descripción de indicadores de reflexión sobre la práctica desarrollada en el Taller. Escuela 2.

### DIMENSIÓN V: APRENDIZAJE DE LA EXPERIENCIA- (N=18)

**Eje 1 - “Tipo de aprendizaje. ¿A partir de qué dimensión se focaliza la experiencia de aprender?”:** 5 agentes enfocaron dimensiones del aprendizaje en *lo relacional y/o lo emocional, sin lo cognitivo* (Ind4) y otros 5 colocaron el foco en esas *tres dimensiones o planos, articulados significativamente* (Ind5). Luego, 3 agentes se enfocaron *exclusivamente en lo emocional, en lo relacional o en lo cognitivo* (Ind2) y otros 2 coincidieron en enfocar *dimensiones cognitivas pero no emocionales ni relacionales* (Ind3).

**Ejemplo:** “A reflexionar sobre la escuela, qué aportamos al barrio y como sostener el rol docente (...) porque hay que instaurar el respeto...” (Ind4) / “Incorporé nuevas variables, pensando en lo preventivo, en la idea de ayudar a una convivencia más

*democrática (...) también rescato cómo hacer equipos mejores, porque somos un ejemplo para los chicos.” (Ind5)*

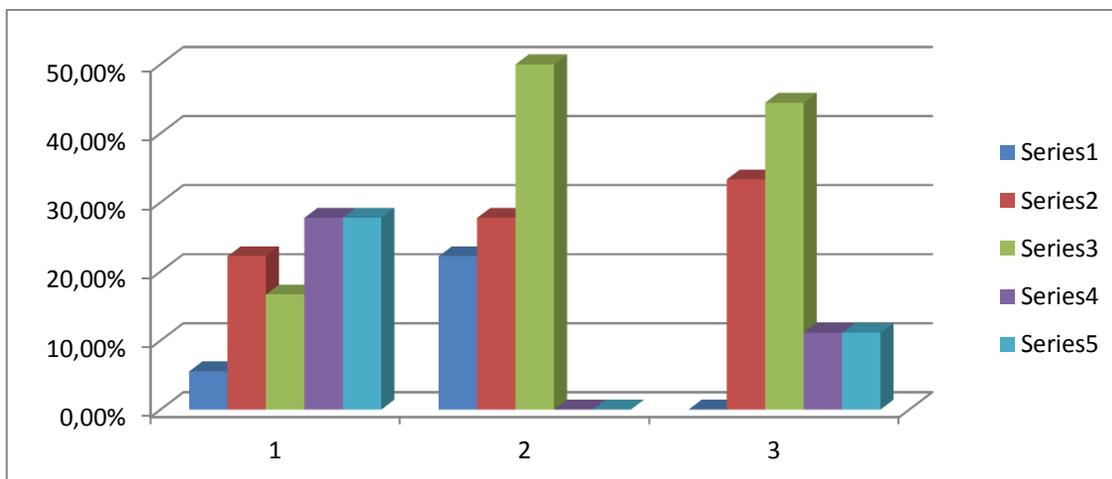
**Eje 2 - “Contenidos de los aprendizajes. ¿Qué es lo que aprende?”:** 9 agentes mencionaron *contenidos académicos/conceptuales, articulados a la experiencia en el contexto en el que trabaja* (Ind3). Luego, 5 agentes mencionaron *contenidos académicos, conceptuales, sin vinculación al contexto en donde se interviene* (Ind2). Finalmente, 4 agentes mencionaron *contenidos relativos al contexto en donde se interviene, sin vinculación a contenidos conceptuales/académicos* (Ind1).

**Ejemplo:** *“...Por eso me interesó pensar los roles, los distintos pasos que se pueden hacer, no dejar todo como estaba; pensar lo social, lo educativo, lo psicológico, ver lo que aporta cada uno de nosotros.” (Ind3).*

**Eje 3 - “Sujetos/agentes del aprendizaje. ¿Quiénes aprenden? ¿Con quiénes?”:** 8 agentes señalaron al sujeto del aprendizaje en *referencia al propio equipo de trabajo* (Ind3). Luego, 5 lo hicieron en *referencia a la propia persona* (Ind2). Finalmente, 2 agentes se refirieron a *actores individuales o sectoriales de la institución* (Ind4) y otros 2 realizaron *referencias a la propia persona, al equipo de trabajo y a la institución, articulándolos significativamente* (Ind5).

**Ejemplo:** *“A pensar en la escuela, en lo que hacemos todos los días (...). Hacemos muchas cosas bien, tenemos muchas iniciativas (...); pero hay que mejorar las palabras que usamos, como nos comunicamos, qué decimos”.* (Ind3).

## **GRÁFICO DIMENSIÓN V: APRENDIZAJE DE LA EXPERIENCIA – Escuela 2**



## DIMENSIÓN VI: CAMBIOS EN LA INTERVENCIÓN - (N=17)

**Eje 1 - “Propuesta de cambio. ¿Cuánto cambio? ¿Cuál es el alcance del cambio propuesto?”:** 6 agentes coincidieron en que es *necesario cambiar algún aspecto* (Ind3). Luego, 5 agentes no dieron cuenta de cambios *porque no los imaginan, no se les ocurren*, etc. (Ind2) y otros 5 señalaron que *es necesario cambiar diferentes aspectos* (Ind4).

**Ejemplo:** “*Creo que en parte estuvo bien, porque además se trabajó en equipo con la preceptora y la directora; aunque se pudo haber negociado mejor lo que se resolvía con el alumno, responsabilizándolo positivamente. Apelé al buen vínculo que tenía con él.*” (Ind3).

**Eje 2 - “Destinatarios. ¿A quiénes dirigirse o con quiénes trabajar?”:** 8 de los relatos coincidieron en *repetir los mismos destinatarios* (Ind1). Luego, 4 relatos coincidieron en *repensar los destinatarios* (Ind2) y 3 relatos con *sustituir los destinatarios por otros* (Ind3). Finalmente 2 relatos coincidieron en *llegar a los destinatarios trabajando con mediadores indirectos* (Ind4).

**Eje 3 - “Cambio en los objetivos. ¿Cuáles? ¿Para qué?”** 6 agentes se refirieron a *cambiar priorizando algún objetivo más que otro* (Ind3) y otros 6 a *repensar algún objetivo que se menciona* (Ind2). Luego, 2 agentes se refirieron a *cambiar todos los objetivos* (Ind4).

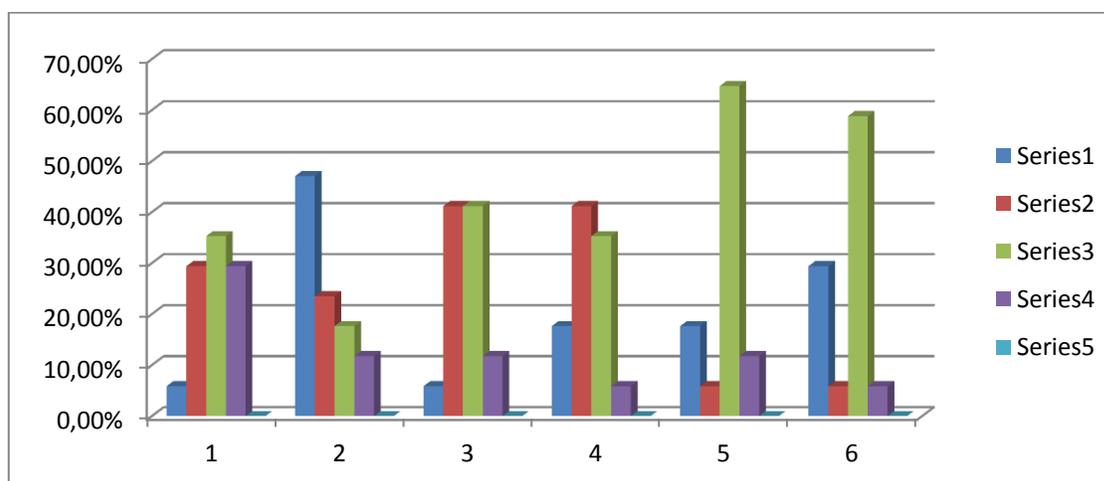
**Eje 4 - “Cambio en el diseño e instrumentos ¿Qué cambiar? ¿Cómo implementar la intervención?”:** 7 agentes coincidieron en *repensar los modelos e instrumentos* (Ind2) y 6 en *repensar los plazos y el desarrollo temporal de actividades estratégicamente* (Ind3). Finalmente, 3 agentes se refirieron a *repetir el diseño metodológico tal como está* (Ind1).

**Eje 5 - “Cambio en las condiciones para la implementación. ¿Qué se necesita para implementar el cambio en la intervención?”:** 11 agentes señalaron que *es necesario mayor compromiso propio o del equipo de trabajo* (Ind3). Luego, 3 agentes señalaron que *no es necesario modificar las condiciones* (Ind1). Finalmente, 2 agentes señalaron que es preciso *mayor capacitación y mayor compromiso propia o del equipo de trabajo* (Ind4).

**Ejemplo:** “*Hubiera dicho más lo que pensaba, porque me quedé muy angustiada. Necesité apoyo y algo salió mal, no fue mala voluntad, pero debí haber ido más allá, hablar el tema con la directora y lograr acuerdos de cómo hacer en cada tipo de situaciones*”. (Ind3).

**Eje 6 - “Cambio en las Funciones. ¿Es necesario cambiar la división del trabajo?”:** 10 agentes señalaron *rever los niveles de participación requeridos y ofrecidos* (Ind3). Luego, 5 agentes *no propusieron cambios* en la división del trabajo (Ind1).

**GRÁFICO DIMENSIÓN VI: CAMBIOS EN LA INTERVENCIÓN – Escuela 1**



## V.6 – Análisis de los resultados de la reflexión sobre la práctica desarrollada en el Taller.

El presente análisis realiza algunas inferencias sobre las respuestas a los *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller* (Erausquin, Dome, 2014), en cada *dimensión*. Su aporte reside en descubrir sentidos construidos por los agentes acerca de la experiencia realizada. Los agentes explicitaron sus valoraciones y enfoques sobre su propio aprendizaje, pero al tratarse de respuestas más circunscriptas que los relatos iniciales, previos a la experiencia del Taller, el análisis del aprendizaje desarrollado autopercebido es una tarea sólo aprehensible a la luz del conjunto de la información obtenida. Las inferencias se articularán con otros datos en las conclusiones de la presente tesis.

### a) Escuela 1

La primera consideración es que todos los agentes reconocieron haber aprendido de la experiencia, aunque las *dimensiones* del aprendizaje que focalizaron fueron diversas, tal como se describió más arriba (eje 1). Al considerar el conjunto de las respuestas, se advierte que la mayoría de ellos enfocaron su *aprendizaje* en dimensiones de mayor complejidad que lo exclusivamente emocional o vincular. A su vez, se observa que sólo dos de los agentes enfocó las tres dimensiones – conceptual, emocional, relacional –, articulándolas significativamente. El dato se revela de interés porque, más allá de los movimientos advertidos, el aprendizaje autopercebido mantuvo la *escisión* entre lo cognitivo-afectivo, señalada en los análisis precedentes de las reflexiones de los agentes sobre problemas e intervenciones.

Sobre los *contenidos* del aprendizaje (eje 2) identificados en las respuestas, poco más de la mitad señaló contenidos académicos y conceptuales, con algún nivel de articulación con la experiencia en el contexto de trabajo. Luego, cuatro agentes identificaron contenidos que se refieren únicamente a su experiencia en el contexto de trabajo. De la lectura del conjunto de las respuestas, se advierte que en la mayoría, lo que se considera aprendido es el tipo de información que se adquiere, valorada como novedosa (reflejada en frases como “*Aprendí que*”, “*Me llevo más...*”). Se infiere así que, independientemente de las dimensiones que los agentes enfocaron como significativas

respecto de la experiencia del taller (reflejadas en frases tales como “*me sirvió para*”, “*advierto que*”), su *contenido* se vincula a aspectos académicos, conceptuales y/o informativos proporcionados o compartidos en el taller.

En la identificación de los *sujetos* del aprendizaje (eje 3), nuevamente aparecen resultados divergentes: más de la mitad de los agentes hicieron referencia a la propia persona y menos de la mitad identificaron sujetos colectivos del aprendizaje de su entorno más inmediato, o sea, su propio equipo de trabajo. Se destaca que todos los agentes se autopercebieron como sujetos del aprendizaje, lo que se vincula al conjunto de resultados obtenidos en la Dimensión I. De ello se infiere que los agentes evidencian haber participado en un proceso de construcción de conocimiento; con la particularidad de que más de la mitad no realizó *giros conceptuales* (Rodrigo et. al 1999) hacia el descentramiento del aprendizaje de la primera persona del singular al plural.

El presente análisis advierte que, a la luz del conjunto de la información obtenida, los cambios más significativos se produjeron en la dimensión II.

En la mayoría las respuestas, los agentes señalaron que realizarían *cambios* en las intervenciones desplegadas en los relatos iniciales, aunque los alcances de dicho cambio se refirieron, o bien a algún aspecto particular, o bien a diferentes aspectos que deben ser modificados (eje 1). Los aspectos mayormente señalados incluyeron el tratamiento del problema en el aula, realizar mayor seguimiento, consultar y/o pedir ayuda a otros agentes, y en algunos casos, acciones institucionales, tales como realizar encuentros, jornadas institucionales, etc.

En cambio, al señalar cambios de los *destinatarios* de sus intervenciones (eje 2); la mayoría de los agentes coincidió en trabajar sobre los mismos destinatarios, a saber, los sujetos-alumnos/as; los mismos que los agentes visualizaron en los *Cuestionarios* respondidos al inicio del taller. Ello indica que, más allá de los cambios producidos, los estudiantes siguen siendo, en las narrativas de los agentes, la principal fuente de interés/preocupación en relación a las intervenciones que deben realizar ante las violencias en sus contextos de trabajo, y no aparecen intervenciones indirectas.

En los *objetivos* (eje 3), se advierten movimientos significativos en la mayoría de las respuestas, pero que no reflejan *giros* compartidos. Al respecto, seis de los agentes

coincidieron en priorizar algún objetivo más que otro y cuatro agentes se refirieron a repensar algún objetivo. Sobre ello, se indicaron principalmente acciones dirigidas a generar algún impacto no producido en su momento, como un agente que señala “*hubiera alentado a que no dejen la clase*”, o bien acciones agregadas a las realizadas, que implican algunos cambios en la direccionalidad de las mismas.

De modo semejante, se advierten cambios en relación a los *diseños e instrumentos* (eje 4) que los agentes implementaron, fundamentalmente situados en ampliar los límites temporales de la intervención, visualizando la necesidad de mayor seguimiento, o bien de trabajar a largo plazo; lo que contribuye al desarrollo de actividades con *sentido estratégico* (Erausquin et. al 2011), ya que superan la inmediatez y urgencia en la acción.

Se advierten cambios significativos en las *condiciones* para la implementación de las intervenciones (eje 5); los agentes señalaron principalmente la necesidad de un mayor compromiso propio y del equipo de trabajo, o bien de mayor compromiso y capacitación de los mismos. Se observan, en ese sentido, afirmaciones sobre la necesidad de participación y seguimiento por parte de ellos mismos y de otros agentes en las intervenciones desplegadas, a la par que otros agentes agregan, además, la necesidad de realizar capacitaciones, reuniones y jornadas, con sus colegas de trabajo.

Finalmente, en un sentido similar a lo señalado en el eje anterior (que se interpreta como un correlato del mismo) la mayoría de los agentes señaló que es necesario cambiar un aspecto de la *división del trabajo* (eje 6), a saber, los niveles de participación requeridos y ofrecidos, señalando fundamentalmente la necesidad de consulta, ayuda, acompañamiento e intercambio entre agentes, a la par que muchos de ellos se refirieron a la necesidad de “*trabajar en equipo*”.

De los movimientos y cambios identificados en la dimensión II, se infiere que los agentes suelen destacar, principalmente, la necesidad de inclusión y participación con otros colegas en las intervenciones desarrolladas ante los problemas de violencia en la escuela. Dicho cambio no sólo importa en sí mismo, sino también en relación a los *nudos críticos* identificados en el análisis de los Modelos Mentales Situacionales en el análisis de los relatos producidos en respuesta a los *Cuestionarios* previos a la experiencia (Rodrigo 1994). Allí, particularmente en la dimensión de la *intervención profesional*, se manifestaron

dificultades en la construcción de *actividades interagenciales* (Engeström, 1987, 2001a) entre los agentes educativos y profesionales involucrados en contextos de práctica. Al respecto, en el momento de Cierre, la posibilidad de los agentes de incluir los puntos de vista de sus pares y de *trabajar en los nudos (knotworking)* (Engeström, 2001) resulta facilitada, si destacan la necesidad de colaboración y trabajo en equipo.

## **b) Escuela 2.**

En la dimensión I se evidencian los cambios más significativos de perspectivas, entre el inicio y el cierre de la experiencia, en base a las respuestas a los *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller* (Erausquin, Dome, 2014). En relación a las *dimensiones del aprendizaje* que los agentes enfocaron en la experiencia realizada (eje 1), se advierte la apertura a *giros conceptuales* (Rodrigo et. al 1999) en una parte importante de las respuestas. Algunos señalan la articulación entre dimensiones relacionales y emocionales en el aprendizaje, y otros incluyen, además, dimensiones cognitivas articuladas significativamente. Al respecto, las respuestas incluyeron relaciones que establecen en el contexto áulico y con el contexto extra-escolar, a la par que se mencionaron, en algunos casos, algunos conceptos que fueron trabajados en el segundo y en el tercer encuentro del taller.

En sentido semejante, al indicar los *contenidos* del aprendizaje (eje 2), la mayoría de las respuestas mencionó contenidos académicos y conceptuales, incluyendo algunas de ellas una articulación de tales contenidos con la experiencia en el contexto en el que trabajan. Las respuestas usaron frases que se mencionaron en los talleres, interrelacionadas con la experiencia relatada en el *Cuestionario sobre situaciones-problema de violencia en escuelas*, administrado durante el primer encuentro del taller.

Con relación a los *sujetos* del aprendizaje (eje 3), la mayoría de las respuestas enunció un sujeto grupal-colectivo en la experiencia de aprender, referenciado principalmente en el equipo de trabajo inmediato (los participantes del taller), aunque otras respuestas incluyeron, además, referencias a otros sectores de la institución, a través de frases tales como “*acuerdos institucionales*” ó “*convivencia escolar*”.

Lo dicho resulta significativo, por su contraste con lo relevado en el análisis de las *situaciones-problema de violencia* relatadas por los agentes en respuesta al primer

*cuestionario*. Ello amerita reflexiones de mayor alcance, que deben integrar el conjunto de la información obtenida. Sin embargo en este apartado se pueden realizar algunas reflexiones de importancia.

Posiblemente el desarrollo de la actividad haya movilizado recursos presentes en los actores que no se pusieron en juego en los relatos iniciales. Los agentes pueden haber asumido en forma diferente la tarea de escribir, incrementando la explicitación de aspectos que durante el transcurso del taller se fueron delimitando como importantes. También resulta viable considerar que los aspectos comúnmente valorados del aprendizaje suelen ser aquellos que las personas advierten como novedosos y/o distintos de los que ya poseen.

En la dimensión II, también se advierten algunos movimientos, aunque no tan contrastantes con el análisis de los Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo et. al 1999) en las respuestas a los cuestionarios iniciales, como las que se señalaron en la dimensión I. Acerca del *alcance* del cambio (eje 1), las respuestas se repartieron entre las que coincidieron en que es necesario cambiar algún aspecto, las que señalaron que es necesario cambiar diferentes aspectos y las que no identificaron la necesidad de cambio alguno. El análisis advierte respuestas en las que los agentes oscilaron entre lo “positivo y lo negativo” de su intervención, junto a otras que se inclinaron hacia uno de esos dos polos.

En cuanto a los *destinatarios* de sus intervenciones (eje 2); casi la mitad de los relatos coincidió, al igual que en la escuela 1, en trabajar sobre los mismos destinatarios, los sujetos-alumnos/as. Pero se encontró una mayor cantidad de relatos (en relación a la escuela 1) que coincidieron en realizar algunos cambios, tales como repensar o sustituir los destinatarios por otros. A su vez, en dos relatos se incluyó además la posibilidad de llegar a los destinatarios a través de *mediadores indirectos*.

En la identificación de cambios planteados como necesarios en los *objetivos* de la intervención (eje 3), se advierten algunos movimientos significativos. De modo semejante a lo identificado en la escuela 1, una parte de los agentes coincidió en cambiar priorizando algún objetivo y otra en repensar algún objetivo en particular. Se infiere que la identificación de dichos cambios se vinculan a lo señalado en la dimensión I: al explicitar una mayor cantidad de aspectos conceptuales y/o relacionales y emocionales en los relatos,

los agentes advierten finalidades más amplias en las direcciones asumidas en las intervenciones relatadas.

En los cambios en el *diseño e instrumentos* (eje 4), los movimientos son significativos. La mayoría de los agentes coincidió en repensar modelos e instrumentos y otros agregaron la necesidad de repensar el desarrollo temporal de actividades estratégicamente. En el primer caso, incluyeron el uso de herramientas normativas o la realización de acciones puntuales en el aula, tales como “*realizar una actividad en la calle*”, o “*pensar juegos y cosas que sirvan*”. En el segundo caso, los relatos coincidieron en realizar más seguimiento de los problemas, a la par que las actividades pedagógicas pertinentes se destacaron con fines más amplios, no únicamente ocasionales.

Respecto de los cambios en las *condiciones para la implementación* de las intervenciones (eje 5), en la mayoría de los relatos los agentes hicieron hincapié en el compromiso propio o del equipo de trabajo, y no tanto en la necesidad de capacitación.

De modo semejante, sobre los *cambios en las funciones* (eje 5), la mayoría de los agentes señalaron ver los niveles de participación requeridos y ofrecidos, y una parte significativa no propuso cambios en la división del trabajo. De ello se infiere que la división de roles que se advierte en las respuestas a los primeros cuestionarios (y valorada por los informantes clave en sus entrevistas), no fue sometida a revisión. Al respecto, sí señalaron la necesidad de mayor involucramiento entre colegas y mencionaron en diversas ocasiones al “trabajo en equipo”, sin realizar críticas al modo vigente de distribución del trabajo. Por los motivos señalados, los cambios señalados como necesarios en la dimensión I constituyen, según el presente análisis, los *giros* más significativos.

## VI – CONCLUSIONES

1- El proceso de investigación materializado en la presente tesis permitió identificar aspectos de relevancia en las perspectivas y posicionamientos de agentes educativos ante problemas de violencias e intervenciones en las dos escuelas en las que se realizó el trabajo de campo. Se destacan a continuación los puntos más sobresalientes relativos a la hipótesis de trabajo. La enunciación de la misma fue la siguiente:

*La participación de los agentes educativos en talleres de reflexión sobre la práctica profesional docente se entrama significativamente en su comprensión y análisis de los problemas de violencia que emergen en sus contextos de trabajo; en la identificación de las herramientas que utilizan, las estrategias de intervención que construyen, la valoración de los resultados que obtienen, así como la vinculación entre diferentes agencias y actores en la intervención, emergiendo procesos de reestructuración de significados y expansión del conocimiento profesional disponible.*

A partir de las primeras exploraciones, se pudo advertir una característica compartida en las perspectivas de los agentes educativos de las dos escuelas, consistente en situar a los problemas de violencia en escenas que tienen como protagonistas a los alumnos/as.

Los estudiantes fueron vistos principalmente como agresores (en relación a sus compañeros o hacia el propio docente) y en algunos casos como víctimas de violencias provenientes de su entorno familiar (en la escuela 1); o bien de problemas originados por el contexto socioeconómico (en la escuela 2).

Ello pudo advertirse tanto en el análisis de los relatos producidos por los docentes en sus respuestas a los *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin 2009) administrados; en las entrevistas a los cuatro directivos, y en algunos diálogos producidos en los primeros encuentros del *Taller de Reflexión sobre la práctica* en cada escuela.

En las primeras fases de la investigación, se pudo constatar, a partir de la tipología propuesta por Charlot (2002), que las situaciones mayormente tipificadas como *violentas* por los agentes educativos 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 2003a), y en algunos casos de *indisciplinas* (Furlán 2003, 2005; Saucedo Ramos 2005). Tales situaciones, en las perspectivas de los agentes, contrastan con las situaciones que saben que ocurren “*puertas afuera*”, tal como señalaron.

Fundamentalmente los directivos fueron los que más expresaron ese contraste, en ideas tales como “*la violencia no es desbordante, como en otros lados*” (escuela 1), o “*en comparación con el afuera, la escuela es un lugar seguro*” (escuela 2). Se advierte así, la representación de un límite simbólico entre el adentro y el afuera escolar, siendo el primero un escenario de despliegue de prácticas consideradas de menor gravedad.

Las situaciones escolares mayormente tipificadas como *violentas* por los agentes educativos coinciden con diversos estudios que indagaron el problema en Argentina (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas 2008, 2009, 2015, Kornblit 2008, Miguez 2009, Kaplan 2011) y en Europa (Blaya, et. al. 2006, Carra y Sicot 1997, Debarbieux 1996, Montoya 1988), demostrando que las formas de violencia en las escuelas se relacionan más con *transgresiones e incivildades* que con las formas que envuelven mayor gravedad.

Se destaca también, en los agentes participantes de esta investigación, una tendencia a ubicar causas y orígenes de los problemas de violencia que ocurren en la escuela, en el contexto previo y externo a la misma; particularmente en los hogares y en los barrios donde habitan los estudiantes. En las entrevistas a los informantes clave, las directivas de la escuela 1 adjudicaron “*motivos socioculturales, económicos*”, añadiendo que se trata de una “*problemática social instalada en muchos colegios*”. En la escuela 2, los directivos aludieron a que “*hay una realidad muy difícil*”, “*una crisis social a la orden del día*”. Ideas semejantes aparecieron en las respuestas de los docentes y otros agentes educativos en los *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin, 2009) analizados y también en los primeros encuentros del *Taller de Reflexión sobre la práctica* en ambas escuelas, reflejadas en frases tales como “*hay mucha violencia en la sociedad y es cada vez más difícil saber resolverla*”.

Conclusiones semejantes se derivan de una serie de estudios incluidos en el apartado dedicado a las investigaciones sobre las perspectivas de los agentes educativos (I.3) que

forman parte del estado actual del conocimiento sobre el problema, relevado en la presente tesis. Particularmente, dentro de la primera tendencia allí delimitada, una serie de trabajos con distintos enfoques y metodologías (Richter, 2010; Di Leo 2009, 2011; Chagas Dorrey, 2005; García Sánchez y Ortiz Molina, 2012; Veccia, Calzada, Grisolia 2008; Saavedra, Marco Villalta, Muñoz 2007; Ghiso, 2012) descubrieron que las violencias en las escuelas son vistas por los docentes y otros agentes educativos como fenómenos ligados a causas externas a la escuela, sean sociales, económicas y/o culturales.

El análisis de los datos producidos en la presente investigación, también advierte que en las intervenciones realizadas por los distintos agentes, existe una tendencia a la *derivación* de los problemas de violencia hacia otros actores y agencias. En caso de los directivos de la escuela 1, dicha tendencia se hace presente cuando los problemas no pueden ser resueltos en el orden disciplinario escolar (Dubet 1998) y se derivan a un orden normativo externo; sin que se mencionen recursos normativos o pedagógicos más amplios que lo escrito en el *régimen de convivencia* (señalado como “*consenso técnico*” por la supervisora), que permitan construir nuevas *legalidades habilitantes* (Bleichmar 2008) para el abordaje del problema en la institución, a la par que no se enunciaron acciones coordinadas y/o co-construidas conjuntamente con otras agencias del contexto extra-escolar.

Respecto de los docentes de la escuela 1, la supervisora señaló que determinadas tareas “*las depositan en los directivos*”, y “*derivan el tema a las autoridades*”. En un sentido semejante, el análisis de los Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo et. al 1999) de los agentes educativos de la escuela 1 reveló que, aun cuando mencionaron la actuación de otros agentes en las intervenciones realizadas, la misma se realizó a través de la *derivación* de problemas y la parcelación de la intervención entre distintos agentes. Estas actuaciones son ejemplificadas en frases tales como “*se derivó al EOE*”, o “*se lo acompañó a la dirección y pude seguir con la clase*”.

También en la escuela 2, los directivos señalan como necesidad el involucramiento de los docentes en tales problemas, lo que se refleja en frases tales como “*siempre están esperando que llegue uno para que haya una solución*”. Sin embargo, los directivos de esta escuela sí dieron cuenta de procesos de construcción de legalidades que excedieron ampliamente la normativa escrita en el código de convivencia, y mencionaron acciones

coordinadas y co-construidas con agencias presentes en el contexto extra-escolar. Destacan la construcción de un *orden disciplinario* (Dubet 1998) específico para la escuela, relacionado al propio proceso de institucionalización escolar del que fueron protagonistas, incluyendo ciertas determinaciones referidas al denominado “*efecto establecimiento*” (Debarbieux 1996) en los problemas que la escuela enfrenta. Así, dieron cuenta de procesos de construcción de legalidades con *sentido subjetivante* (Bleichmar 2008), habilitantes de la inclusión social y educativa de estudiantes en situación de vulnerabilidad social.

Sin embargo, la integración de estos recursos escolares-institucionales, que constituyen una *significación compartida* (Lave y Wenger, 2001; Zuccheromaglio, 2002) entre los directivos, no fue espontáneamente evidenciada por los docentes de la escuela 2 en su producción de un relato, al inicio, en su respuesta al *Cuestionario de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin 2009). Allí, a modo semejante con la escuela 1, la actuación de otros actores en la intervención fue fundamentalmente enunciada a través de la derivación y delegación de problemas en otros actores. Aunque también se destacan acciones de consulta entre diversos actores, éstas no suelen constituir una construcción conjunta de problemas e intervenciones. Ello fue advertido por los propios agentes en el taller de reflexión sobre la práctica, donde algunas voces destacaron el problema de la *derivación* y lo vincularon al problema de la “*falta de herramientas*”, que conlleva la derivación de problemas, particularmente hacia directivos y hacia integrantes de los equipos de orientación; a quienes reconocen como más idóneos en relación al abordaje de los problemas que identificaron como de *violencia*.

Estas conclusiones coinciden en parte, con algunos aportes incluidos en el apartado dedicado a las investigaciones sobre las perspectivas de los agentes educativos (I.3), en el estado actual del conocimiento sobre el problema. Particularmente, dentro de la primera tendencia, existen trabajos que hallaron una inclinación a la *externalización de responsabilidades* y a la *derivación de problemas* (Otero, M, 2000). Sin embargo, algunos trabajos en dicha línea además vincularon esta característica con la expulsión de *niños-problema*, fundamentada en el hecho de que la violencia suele ser vista *como algo que está en los otros* (Arias, Martínez, Parafita, Sarthou, 2012), retroalimentando un *ciclo de exclusión escolar*. Según diversos trabajos, ello *se reproduce en prácticas discursivas* de distintos agentes educativos (López, Carrasco, Morales, Ayala, López y Karmy 2011; Nail

Kosher, Gajardo Aguayo y Muñoz Reyes 2012; López, Ascorra; 2012), y en la *dificultad de los docentes para implicarse en el problema*, puesto que *prima la pasividad en su rol* (Veccia, Calzada, Grisolia 2008).

Sobre estos últimos hallazgos mencionados, la presente tesis advierte algunas diferencias significativas acerca de posibles factores implicados en las acciones de *derivación*, diferencias que seguramente están vinculadas a los contextos de exploración de cada una de las investigaciones y a los agentes que conformaron sus muestras.

Por un lado, en la presente investigación, la tendencia a la *derivación* aparece visualizada y problematizada en la voz de los agentes como una dificultad vinculada al problema de la “*falta de herramientas*”, frase enunciada por los directivos entrevistados, tanto desde el punto de vista de la formación y capacitación docente, como así también, en la escuela 1, en el reconocimiento de la insuficiencia de las herramientas disciplinarias. También en los talleres en cada escuela (principalmente en la escuela 2) se advierte que los agentes señalaron que la “*falta de herramientas*” pone límites a sus “*radios*” de acción e incumbencia. Este hecho fue corroborado en cuestiones relativas al desconocimiento de las *guías de orientación confeccionadas por organismos estatales*<sup>10</sup>, los *protocolos de intervención* y otras informaciones de relevancia; aunque los docentes también señalaron la necesidad de contar con herramientas más abarcativas, en su preocupación por las dificultades que caracterizan en sus contextos de práctica y en el entorno extra-escolar.

También el análisis de los *Modelos Mentales Situacionales* (Rodrigo et. al 1999), en cada escuela, reveló que las herramientas enunciadas por los agentes educativos eran muy genéricas y vinculadas a una sola dimensión del problema, siendo muy pocos los relatos que dieron cuenta de diversas herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del mismo. Las herramientas más nombradas fueron la *palabra*, o bien el *diálogo y la conversación*, aunque algunos casos puntuales incluyeron la confección de un acta o la sanción normativa; pero sin fundamentación teórica o empírica acerca de su uso y sin especificidad en relación a modelos de trabajo del área o campo de enseñanza.

Según las indagaciones de esta tesis, las dificultades para el abordaje de las situaciones de violencia se vincularon por un lado con la precipitación de *escenas de*

---

<sup>10</sup>Las mismas fueron citadas en el apartado dedicado a la Implementación de la Metodología (IV.5.)de la Presente Tesis.

*urgencia* y, por el otro, con las *escasas referencias a herramientas específicamente educativas y/o pedagógicas*. 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, 1989) para actuar sobre los problemas de violencia. Aun en la escuela 2, cuyos agentes implicaron algunas acciones educativas, tales como *contar cuentos, realizar una actividad reflexiva, cambiar de clima y sacarlos a alguna actividad al aire libre*, no las incluyeron de forma articulada a un *proceso* de intervención con *carácter estratégico* (Erausquin et.al 2011), sino que las formularon como “tácticas” ocasionales ante la inmediatez de los problemas emergentes.

Lo dicho se asemeja a lo descubierto en algunos trabajos de Paulin y colaboradores (2005 y 2011), que señalan que los directivos apelan a diversas dimensiones para dar cuenta de la emergencia de situaciones violencia en la escuela, pero se trata de acciones aisladas y reactivas, sin una *planificación estratégica* orientada a mejorar las condiciones de convivencia. Los autores concluyen que *se presenta una fragmentación del marco explicativo*, operando más un conocimiento práctico que proposicional académico (Paulin et. al. 2011). Estas conclusiones interesan en la medida en también aquí, los directivos, docentes y algunos preceptos y orientadores, mencionaron acciones fragmentadas de los saberes que poseen, y que evidenciaron en los *Talleres de Reflexión sobre la Práctica*.

Dicha particularidad resulta llamativa dado que los saberes pedagógicos, particularmente los ligados a la *transmisión, son específicos* del trabajo docente (Terigi 2012); y sin embargo son escindidos o puestos en suspenso a la hora de construir intervenciones educativas ante las situaciones de violencia en las escuelas. Por eso, el presente análisis considera los aportes de Flavia Terigi, que señalan *que en la gestión en la urgencia, la improvisación es reflejada por los esquemas de percepción, de decisión y de acción que movilizan débilmente el pensamiento racional y los saberes explícitos del actor* (Terigi 2012: 24).

A lo que agrega que, *el saber pedagógico construido no es suficiente para dar respuestas fundadas a ciertos problemas del presente en nuestro sistema educativo* (dado que) *el “saber pedagógico por defecto” tiene problemas a la hora de afrontar las*

*condiciones actuales en que se produce el trabajo de enseñar y, sobre todo, a la hora de imaginar alternativas con algún poder instituyente”* (Terigi 2012:28).

Dichas consideraciones permiten ampliar la comprensión de los *nudos críticos* identificados en el presente trabajo, vinculados a la dificultad de visualizar *herramientas pedagógicas* en el marco de acciones educativas capaces de producir movimientos en los dispositivos de trabajo áulico y crear *abordajes estratégicos* (Erausquin et.al 2011) que operen a largo plazo, trasciendan las urgencias y permitan educar en la convivencia, la no violencia y el fortalecimiento de derechos; provocando por esa vía transformaciones en los *sistemas de actividad* (Engeström 2011a). Ello también dificulta la posibilidad de construir *entramados* (Cazden, 2010) al interior de las aulas, que vinculen los saberes epistémicos con los problemas cotidianos y los contenidos curriculares con las vivencias estudiantiles, tarea de transcendencia para un ambiente escolar capaz de facilitar el desarrollo de los sujetos.

Párrafo aparte merece el análisis de lo que algunos trabajos citados más arriba (Arias, et. al 2012; Veccia et. al 2008) descubrieron como *dificultad de los docentes para implicarse en el problema y pasividad en su rol*. Los datos obtenidos en la presente tesis, advierten diferencias sobre estos puntos entre los agentes que participaron en esta investigación; quienes se mostraron *implicados* en la resolución de los conflictos, visualizando, en algunos casos, procesos que subyacen como “determinantes” de las violencias, tales como la exclusión, el maltrato o la precariedad. Pero las escenas suelen desbordar el marco habitual de respuesta y los agentes suelen responder con apremio e inmediatez, muchas veces sin planificación ni suficiente análisis previo.

El análisis de los Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo et. al. 1999) advirtió que los agentes se ubicaron en forma activa en la toma de decisiones en la intervención realizada, con pertinencia respecto a su rol docente e incluso con preocupaciones acerca de lo correcto de su accionar. Y aunque no primaron las prácticas de indagación, sí mencionaron acciones de ayuda efectiva ante las situaciones emergentes.

En ese marco, acciones tales como “*conversar*”, “*contener*”, “*abrazar*”, “*acercarse*” “*dialogar*” “*apelar al buen vínculo*” y “*proteger*”, fueron frecuentemente nombradas, e indican la prevalencia de actos de carácter afectivo como intento de evitar peligros mayores, o bien de recomponer vínculos luego de la situación violenta. A su vez, se

advirtieron acciones de empatía comprensiva vinculadas a la necesidad de apuntalar aspectos morales, reflejados en palabras tales como *recapacitar; reflexionar, tomar conciencia*. Ello también fue reflejado en las entrevistas a los informantes clave donde, más allá de las variaciones en su valoración sobre el compromiso docente, señalaron acciones donde lo afectivo-vincular fue positivamente ponderado. Acciones semejantes se vislumbraron en los talleres, en frases tales como “*cuidarlos, (...) evitar un daño mayor*”.

Lo dicho revela que acciones con carácter afectivo/emocional se *entraman* en el trato con los estudiantes ante la irrupción de problemas de violencia en las escuelas en las que trabajan. Lo que adquiere relevancia, ante la necesidad de intervenciones afirmativas que se desenmarquen de *supuestos y prácticas que sistemáticamente niegan o negativizan a las juventudes* (Chavez, 2006). En el territorio escolar, lo personal y lo profesional se entrecruzan, razón por lo que adquieren importancias los aspectos afectivos y vinculares en la enseñanza (Zabalza y zabalza 2012). En ese marco, el *afecto escolar* contrasta con los procesos de desinstitucionalización (Dubet y Martucelli, 1998) fragmentación social, expulsión y destitución imperantes en diversos contextos (Duschatzky y Corea 2002), ya que los docentes promueven *estilos emocionales sólidos en una era líquida* (Abramowski, 2010); era donde la incertidumbre, la desprotección, la inestabilidad, la fragilidad y la precariedad aparecen como rasgos centrales.

Estos resultados se acercan a lo identificado en la segunda tendencia delimitada en la construcción del estado actual del conocimiento sobre el tema (I.3), donde diversos trabajos enfocaron (Colombo, 2011; Krmpotic, Farré, 2008; Triantes et. al 2001; Valadez, et. al 2008) la participación de los agentes educativos, principalmente a través de la *visualización positiva de los recursos* que emplean para intervenir e implicarse ante las situaciones y problemas de violencia.

Dicha *fortaleza* (Erausquin, et. al. 2010), en la perspectiva de los agentes, se advierte sin embargo escindida de la unidad afectivo-intelectual que constituye la *vivencia*, (Vigostky, 1994) en la praxis consciente o en la reflexión reelaborativa de la relación con el ambiente de la perspectiva personal de los jóvenes. Ya que en la mayoría de los relatos, las acciones fueron desvinculadas de los aspectos cognitivos, epistémicos y pedagógicos, y se enunciaron con escasa articulación entre sí, dirigidas a aspectos puntuales del problema y

destinadas a objetivos únicos, consistentes en la mejora de algunas relaciones, conductas o actitudes estudiantiles.

En ese sentido, se considera que la noción de *vivencia*, como síntesis de emoción y cognición, posibilita abordar una articulación significativa entre sujeto y contexto (Baquero, 2007), en la medida en que “*constituye la unidad de la personalidad y del entorno (...) y revela lo que significa el momento dado del medio para la personalidad*” (Vygotsky, 1996:67-68). La *vivencia* implica una transformación permanente, en la que “lo externo”, la realidad de la oferta cultural, se individualiza, siendo reestructurada y significada en el sistema psicológico del individuo, que alcanza distintos niveles de estructuración y complejización en su relación dialéctica con la cultura. Así, la *vivencia influye en el curso del desarrollo del sujeto, y determina de qué modo influye sobre el desarrollo uno u otro aspecto de la realidad* (Vygotsky, 1996: 68), propiciando la aparición de nuevas formaciones psicológicas –*neoformaciones*- integradas a la subjetividad, que delimitan la resignificación de las relaciones con el medio y con los otros, orientando la conducta.

Sobre los puntos hasta aquí señalados, cabe considerar que las tareas, dificultades y desafíos planteados a partir de la identificación de *fortalezas y nudos críticos* en la profesionalización educativa (Erausquin, et. al. 2010), lejos de atribuirse a competencias de los agentes particulares, pueden vincularse a dimensiones institucionales, siendo éstas las que imprimen ciertas *restricciones* a la tarea docente, a la par que pueden hacer de ella *una tarea colectiva* (Terigi 2012). En ese marco, la presente tesis incorporó en su contexto epistémico la idea de que el *aprendizaje en la práctica*, inherente a la profesionalización educativa, se origina a través de procesos de participación, mediados por la diversidad de puntos de vista de los co-participantes en comunidades de práctica (Lave y Wenger, 2001), en tanto lugares sociales en los que, por medio de diversos niveles y formas de *participación* (Rogoff 1997), se desarrollan las competencias personales y colectivas.

La investigación desde la perspectiva cultural permite considerar al aprendizaje, no como un proceso parcelado, sino como *cambios en los modos de participación y de comprensión* (Rogoff 1997) en los contextos culturales cotidianos. Al entender a las escuelas como *sistema de actividad* colectivos (Engeström 2001 a, 2001b), se enfatiza el desarrollo organizativo a través de la conexión e interacción (*boundaryzone*) entre sistemas, siendo éste

un rasgo característico de la *tercera generación de la teoría de la actividad* (Engeström y Sannino, 2010), cuya explicitación contribuye a analizar la integración de acciones profesionales y la posibilidad de que emerjan perspectivas compartidas de la realidad cotidiana y de los problemas que en ella se enfrentan.

Sobre este punto, los datos analizados revelan puntos de interés que plantean desafíos en la profesionalización educativa en las dos escuelas en las que se desarrolló el trabajo de campo.

En la **escuela 1**, los resultados de la presente tesis advirtieron que la dimensión institucional, o bien, el *sistema de actividad* escolar, permaneció *invisibilizado* en la reflexión y problematización realizada por los diversos agentes. Por un lado, los proyectos institucionales mencionados por los directivos en las entrevistas, no se vincularon con la generación de herramientas para el abordaje de la convivencia, la conflictividad y/o las violencias, mientras que la visión sobre procedimientos, acciones e intervenciones relatadas, no incluyeron elementos que refieran a la identificación del *efecto establecimiento* (Debarbieux 1996) como variable interviniente en las situaciones que se vivencian. Tales cuestiones, se vinculan con la dificultad en la construcción de abordajes con *carácter estratégico* (Erausquin, et. Al. 2011) ante los problemas identificados.

Por su parte, el análisis de los Modelos Mentales de Situación (Rodrigo et. al 1999) de los docentes, permitió advertir la existencia de un *nudo crítico* en la *apropiación de herramientas* existentes en el sistema escolar, que forman parte del repertorio de recursos disponibles; tales como el régimen de convivencia, el protocolo de actuación y otros recursos normativos vinculados a la vida escolar. En ese orden de ideas, también se destacó que los proyectos y/o programas específicos que se desarrollan en la escuela, no fueron visualizados por los agentes – o no adquirieron significado - como *artefactos mediadores* ante problemas de conflictividad, violencias y convivencia; constituyendo una *mediación implícita o invisible* (Daniels, 2015a) para los docentes.

En ese marco, se advierte que los Modelos Mentales de Situación, se presentaron *encapsulados* respecto al *sistema de actividad* escolar, centrados principalmente en el *sistema de actividad* áulico (ver figura 6 – Anexo IX), lo que dificulta visualizar a la docencia como tarea colectiva. Pues el *microespacio* de la práctica docente se inscribe en

espacios más amplios, representados por la institución escolar, el sistema educativo y la formación social (Pogré, 2011; citado en Terigi 2012:15). Pero a su vez, la estructura de los puestos de trabajo muchas veces obtura la posibilidad de desarrollar la clase de tareas colaborativas inherentes al carácter colectivo e institucional de la docencia, que entran en contradicción con las condiciones del trabajo y las condiciones institucionales de formación y de evaluación, que promueven la actuación *individual* del docente (Terigi 2012).

El análisis de dicha dificultad, presta especial atención a las *acciones del recuerdo* que los agentes de la escuela 1 realizan en sus relatos. Si bien en los relatos se hallaron algunos antecedentes significativos sobre los problemas que desarrollaron, la historización recayó únicamente en antecedentes de los alumnos/as, ya sea sobre su comportamiento escolar o sobre su historia personal-familiar. Ello coincide con lo que Engeström, (1998), denominó *acciones primarias del recuerdo*, mediante las cuales los agentes suelen obtener información individual sobre el alumno o sobre su familia a través de entrevistas a padres, conversaciones con docentes, directivos de la escuela, o profesionales extraescolares, como destacan algunos relatos que mencionan consultas ocasionales con integrantes del Equipo de Orientación Escolar, externo a la escuela. También aparecen tareas como confeccionar actas de los alumnos, que son acciones orientadas a recoger, almacenar y recuperar dicha forma de memoria.

De este modo, opera un *olvido de la historia del propio sistema de actividad en relación con el problema o problemas semejantes*, en tanto no se consideran las huellas de la propia actividad del sistema, en el sentido de registrar y luego recuperar *cómo se hacían las cosas en el pasado*, lo que constituye las *acciones secundarias* del recuerdo. Pues, la acción tiene principio y fin en la experiencia de un individuo y puede describirse en pasos o series. *La actividad*, en cambio, no acaba cuando se alcanza una meta y no depende de un solo individuo: si en los sistemas *el tiempo es recurrente y cíclico* (Engeström 2001a), la escala temporal es bastante amplia y hace difícil a los individuos rastrearla. Por eso la memoria, que se halla siempre mediada por *artefactos culturales* que la orientan y sesgan, promoviendo visibilidades e invisibilidades, depende de agencias colectivas que la promuevan, recuperen y desarrollen.

Sostiene Engeström (1992) que, en las organizaciones, la memoria *del sistema de actividad* tiende a fracturarse, desapareciendo las huellas del pasado de la actividad, tanto la que pudo haber causado el problema - condiciones de producción - como la que pudo haber intentado solucionarlo - intervenciones -, quedando registrado en cambio el pasado *del objeto: la conducta o el aprendizaje* de un alumno, por ejemplo. Así, se desconecta la acción profesional individual de su inscripción en la historia del sistema de actividad, se olvida la base colectiva del significado de su acción y se pierde la representación de cómo influir con su acción en el desarrollo de la actividad del sistema.

Por eso, el análisis realizado permite advertir que *las fracturas* en la memoria *del sistema de actividad* se correlacionan con la existencia de escasas articulaciones entre agentes en el sistema para la co-construcción conjunta de problemas e intervenciones ante los problemas de violencia en la escuela. Por un lado, el análisis de las entrevistas a informantes clave advirtió la existencia de un *nudo crítico* en relación a la apropiación de recursos presentes en la cultura escolar (Rockwell 1997), ya que no aparecen atendidas y/o interrogadas las características de *las condiciones para la participación de los docentes* en las prácticas cotidianas (Rogoff 1997).

También el análisis de los Modelos Mentales Situaciones (Rodrigo et.al 1999) permitió identificar una de las principales dificultades y *nudos críticos* compartidos por los agentes de esta escuela: una parte de los relatos enunció acciones e intervenciones que se construyeron en soledad; y en los casos donde se enunció la acción con otros agentes, estas se realizaron sin *construcción conjunta de las intervenciones*. Ello se condice con que la mayoría de los relatos realizó una escasa contextualización del problema, sin incluir las situaciones en tramas relacionales, institucionales y/o sociales, las que fueron descritas con tendencia a la personalización e individualización.

En ese sentido, *la trama psico-social fue escindida* del recorte de la situación: los agentes no dieron cuenta de tramas interpersonales, institucionales y/o comunitarias, ni de acuerdos institucionales más amplios para posibilitar interacciones inter-sistémicas al interior de la escuela (EOE, aula-dirección) ni de entramados con agencias del contexto extraescolar. A su vez, la ponderación del resultado de sus intervenciones, en consecuencia, no incluyó la identificación del *efecto establecimiento* (Debarbieux, 1996) como variable

interviniente en los desenlaces obtenidos; cuestión que también se vincula al problema de la escases de referencias a componentes pedagógicos y/o específicamente educativos.

En ese marco, la inclusión por parte de los agentes de nuevas miradas y puntos de vista acerca de las situaciones de violencia y de la posibilidad de *trabajar en los nudos* (Engeström, 1987, 2001a) para resolverlas, a través de la *coordinación o comunicación reflexiva* con diferentes agencias y actores en la intervención, constituye un desafío en su profesionalización educativa, para la construcción de intervenciones con potencial de colaborar en un abordaje de carácter estratégico (Erausquin, et. al., 2011) de los problemas identificados en esta escuela.

Pues lo enunciado más arriba acerca de la construcción de *entramados* (Cazden, 2010) importa no sólo para *el encuentro entre las mentes* en el aula, sino también para actuar sobre aspectos personales, institucionales y sociales en el abordaje de los conflictos y problemas de violencia. El *entramado* avanza en la construcción de un todo más amplio, de acuerdo a un diseño específico. Su metáfora es el tejido: *acciones repetidas de vaivén, construyen complejos patrones colores y formas orientados hacia un todo rico y coherente – cualitativamente muy diferente y muchos más significativo que las hebras separadas-* (Cazden 2010:73) Lo que requiere de una *interagencialidad* compartida con otros actores presentes en el contexto escolar, para la colaboración entre pares, comprometidos a resolver problemas y diseñar soluciones, requeridos *por un objeto de indagación e intervención compartido*. Se requiere la conformación de equipos de trabajo en tramas relacionales y estructuras de interagencialidad (Engeström, 2001a), para la construcción conjunta de problemas e intervenciones.

Sobre temas en la **escuela 2**, se encuentran semejanzas y diferencias con lo analizado en la escuela 1. En ese caso, el análisis realizado identificó que el sistema de actividad apareció *fragmentado* (y no necesariamente invisibilizado) en las perspectivas de los docentes.

Por un lado, los directivos refirieron a la historia de un proceso de institucionalización “*muy profundo*”, basado en la construcción de normas elementales: “*institucionalizar la escuela para recién después desinstitucionalizarla (...), desarmar*

*algunos formatos tradicionales, sacar a la escuela a la calle, tener proyectos diferentes*”, señaló, entre otras cosas, la directora. Dicho proceso de historización apareció visualizado como la construcción de una convivencia escolar: “*mostrar que acá hay ideas distintas a las de la calle*”; incluyendo así ciertas determinaciones referidas al denominado “*efecto establecimiento*” (Debarbieux 1996) y una diferenciación con determinadas características señaladas por ellos respecto del contexto-extraescolar. Dichas enunciaciones, se vinculan a las *acciones secundarias del recuerdo* (Engeström, 1998) que recuperan las huellas del pasado del *sistema de actividad*.

Sin embargo, dicha significación no fue espontáneamente compartida y apropiada por los docentes de la escuela a la hora de encarar la tarea individual de producir un relato, consigna requerida en el *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin 2009). Pues en la historización allí realizada por los agentes se destaca, al igual que en la escuela 1, la ausencia de *acciones secundarias del recuerdo* (Engeström, 1998), dado que entre los antecedentes más significativos, los agentes suelen mencionar acciones relativas al pasado del comportamiento disciplinar-escolar y/o civil de los estudiantes (*acciones primarias*) junto a la realización de acciones que extienden su registro, como por ejemplo la elaboración de un acta, acción presente en todos los relatos.

Lo llamativo de ello, no sólo es su contraste con las historizaciones producidas por los directivos, sino también con las primeras verbalizaciones que los agentes produjeron en el contexto del primer encuentro del taller donde – no sin insistencia de la directora– comenzaron a avizorar tempranamente los componentes de la historia de la escuela y su proceso de construcción de acciones institucionales ante los problemas de violencia que atravesaban de forma disruptiva (y grave) la experiencia educativa. Tal como señala Engeström (1998), 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 de un solo agente profesional. El rol jugado por los directivos y por otros agentes que hicieron eco de sus aportes, permitieron que el sistema de actividad *aprenda* de la experiencia colectiva y se habiliten *ciclos de expansión* en lo relativo a la historia institucional.

Si bien en las voces de los directivos, fue mencionada la existencia de espacios de negociación cotidiana para abordar las temáticas, parece insistir la dificultad y/o desencuentro entre significaciones, intenciones y propósitos de los directivos con los de los docentes. Sobre este punto, cabe destacar que *la actividad se realiza mediante una constante negociación, orquestación y lucha entre las distintas metas y perspectivas de los participantes. El objeto y el motivo de una actividad colectiva configuran un mosaico en constante movimiento, una pauta que nunca se establece por completo* (Engeström, 1999, citado en Daniels 2015:132-133). Las tensiones identificadas permiten advertir una fuente de posibles conflictos pero también, de mejoras de condiciones para el desarrollo de prácticas que colaboren en dirección a la *expansión del aprendizaje* (Engeström 2001a).

Para la emergencia dicha posibilidad, es preciso indagar las condiciones para para *colaboración entre pares* en el cotidiano escolar. Sobre este punto, la indagación realizada permitió advertir que priman las acciones de consulta y colaboración entre agentes, aunque sin co-construcción conjunta de problemas e intervenciones.

En la entrevista, la directora destacó la existencia de *equipos de trabajo* que dan cuenta tramas relacionales (Engeström 2001) en la división del trabajo, cuyo centro es puesto en la división de tareas y reparto de responsabilidades entre agentes con guiones prescriptos. A su vez, el análisis de los Modelos Mentales de Situación, advierte que un porcentaje significativo mencionó que la decisión sobre la intervención se situó en el agente, teniendo en cuenta la opinión de otros colegas, con intercambio de perspectivas en la resolución de problemas, a la par que la mitad de los relatos dieron cuenta de la actuación del profesor y de otros agentes en la intervención, aunque sin construcción conjunta del problema ni de la intervención.

También en el primer encuentro del taller, dos agentes hicieron alusiones al rol de las integrantes del *equipo de orientación*, valorizando su trabajo y la vez exteriorizando cierta tendencia de acudir a las mismas cuando advierten un límite en la propia acción. Los datos obtenidos hasta aquí permitieron distinguir que las estructuras *inter-agenciales* (Engeström, 1997) predominantes se aproximan más a *la coordinación y la cooperación* y menos a *la comunicación reflexiva*.

Los relatos en el *Cuestionario de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin 2009) suelen incluir la acción y participación de otros agentes, pero en el marco de lo prescripto por el guión en relación a la división del trabajo. La mayoría de los agentes apelaron a los directivos, reconocieron su presencia e implicación, a la par que contaron con el apoyo e interconsulta con el equipo de orientación escolar. Sin embargo, los problemas e intervenciones no fueron co-construidos a partir de objetivos comunes, sino que se asemejaron a acciones “en cadena”, en las que los diversos agentes participaron únicamente en función de su experticia profesional. Ello revela, por un lado, *fortalezas* en la cooperación entre agentes y a su vez *desafíos* en la construcción de procesos que los co-impliquen en la construcción de decisiones comunes.

Sin embargo, las intervenciones relatadas presentan *nudos críticos* en relación a otros aspectos de la misma. A modo semejante a lo ocurrido en la escuela 1, los relatos frecuentan en acciones dirigidas a un objetivo único, con acciones que recayeron exclusivamente sobre sujetos individuales o tramas vinculares, sin mencionar los quehaceres vinculados a la relación escuela-comunidad, señalados por los informantes clave.

O sea, los *entramados* (Cazden 2010) institucionales y comunitarios que la escuela establece con agencias y actores del contexto extraescolar, no aparecieron en los relatos de los docentes. En ese sentido, al igual que en la Escuela 1, *la trama psico-social fue escindida* del recorte de la situación-problema, y de la intervención, pero en este caso el problema fue enunciado como individual o social, sin hacer trama con lo pedagógico e institucional.

El análisis de los Modelos Mentales Situacionales permitió identificar un *nudo crítico* consistente en la *fragmentación* entre las perspectivas de los agentes-relatores y las de los directivos, acerca de las acciones que la escuela realiza como institución y que se vinculan a lo que Debarbieux (1996) denominó *efecto establecimiento* debido a su acción positiva sobre el *cima escolar*. Ello se condice con algunos señalamientos realizados por la directora en la entrevista, acerca de la necesidad de que los docentes se apropien de la historia y de las acciones de la escuela. Dichas cuestiones, si bien pudieron en parte ser re-negociadas en el transcurso del taller, el conjunto de la información obtenida permite inferir que la escuela aún no tiene resuelto ese problema.

Ante dichas tensiones cabe destacar, como se señaló en otros apartados, que el *sistema de actividad escolar* puede ser analizado de acuerdo a dos dimensiones; como actividad aula y como actividad institucional-escolar. Ambos sistemas equivalen a la dimensión inter-individual (actividad del profesor en la clase) y colectiva (red de relaciones entre profesionales) de la práctica escolar (Engeström y Sannino, 2010). En este caso, los relatos de los docentes no incluyeron el sistema institucional y se centraron en el sistema de actividad-aula, lugar desde el cual construyeron su perspectiva (ver figura 6 – anexo IX). El sistema-aula, considerado como responsabilidad exclusiva de la acción del profesor, y atravesado por una serie de demandas técnicas, pedagógicas y burocráticas, genera contradicciones que dificultan la inclusión de la perspectiva institucional y la apropiación, por parte de los docentes, de las herramientas generadas en instancias más amplias.

A su vez, de las *entrevistas a los informantes clave*, se advierte que sus perspectivas se enfocaron en la tarea institucional organizativa (sobre todo en la descripción de proyectos y programas educativos visualizados como *artefactos culturales mediadores* en la construcción de entramados para el abordaje de los conflictos, vinculados a diferentes tareas) y no en lo específicamente pedagógico-áulico. Si bien ello es acorde con su rol de directivos y su participación en la división del trabajo, posiblemente invisibilice determinadas especificidades de la tarea docente-áulica (escasamente mencionada por los directivos), que continúan a su cargo aunque no las desempeñen en forma directa. En ese caso, el encapsulamiento advertido en el análisis de los Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo et.al 1999) de los otros agentes respecto del sistema institucional, estaría siendo retroalimentado a través de la *falta de interrelación* entre ambos *sistemas*. La circulación de conocimientos y prácticas propias de cada subsistema, señala la necesidad y el desafío de construir una *boundaryzone*, (zona-fronteriza) o *tercer espacio* en el que interaccionen los objetos/objetivos de, al menos, esos dos sistemas de actividad, para la generación de aprendizajes colaborativos.

Finalmente, un punto de central interés en este apartado, reside en el hecho de que los agentes de **ambas escuelas** no mencionaron, hasta aquí, 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 en dichos problemas.

En la escuela 1, cuando la supervisora aludió a trabajar específicamente el concepto de “*violencia simbólica*”, la noción fue poco definida y enunciada de forma general, situándola en prácticas de agentes individuales y en la sociedad en general, sin aludir al rol específico de la escuela en su producción, ni a cuestiones institucionales, tradicionalmente ligadas al concepto (Bourdieu, Passeron, 1977). Además las agentes directivas entrevistadas, no formularon implicancias de la escuela en dichos problemas y en su posibilidad de abordarlos, aunque avizoraron algunos elementos alrededor de la propuesta de realizar un proyecto de “*cambio del imaginario escolar*”.

También el análisis de los Modelos Mentales de Situación (Rodrigo et.al 1999), desplegados en los relatos de respuesta a los Cuestionarios al inicio de la experiencia, advierte claramente que ningún agente mencionó alguna relación de los problemas de violencia entre alumnos *con* la vida escolar, ni retomaron la definición de *violencia simbólica* enunciada por la supervisora como motivo del taller. Los agentes no formularon hipótesis, inferencias o supuestos sobre implicancias de la escuela (como institución, como organización o como comunidad escolar, por ejemplo) en la emergencia y sostenimiento de dichos problemas, ni tampoco aludieron a la posibilidad o imposibilidad de la escuela para abordarlos. Así, las formas tipificadas por los actores no coinciden, en ninguno de los relatos, con la categoría de *violencias DE la escuela*, distinguida por Charlot (2002).

Por otro lado, durante el primer encuentro del *Taller de Reflexión sobre la Práctica*, sólo una agente educativa hizo mención al concepto de *violencia simbólica* (Bourdieu, 1988) mencionado también por la supervisora. Y sin embargo ello no generó nuevas respuestas, ejemplos y/o definiciones acerca de la misma por parte de otros agentes educativos participantes. Lo señalado hasta aquí, permitió identificar un *nudo crítico* en las perspectivas de los agentes educativos de la escuela 1, consistente en la *invisibilización* de posicionamientos escolares co-implicados en la producción y/o reproducción de las prácticas violentas, lo que dificultaría la posibilidad de revisar críticamente los mismos.

En la escuela 2, el problema de señalar posibles causas o factores vinculados a variables institucionales, como productoras y/o reproductoras de situaciones de violencia, asumió otras características. En las entrevistas a los directivos, los motivos del taller partieron de preocupaciones ligadas a necesidad de contar con “*herramientas de*

*negociación*”, ante lo que el vicedirector agregó: “*Está el que no quiere negociar nada, ¿hay violencia ahí?*”. La pregunta advierte que el agente identifica formas de violencia tradicionalmente conceptuadas como “invisibles”, pero las remite a prácticas individuales, (vinculadas a actitudes de los docentes) y no a elementos constitutivos del *régimen escolar*. El análisis de las entrevistas reveló que, 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, pueden constituir 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 a alusiones permanentes sobre el rol de la institución en el *abordaje estratégico* (Erausquin et.al 2012) de problemas vinculados a las violencias y la convivencia escolar.

Sin embargo, en los relatos de los agentes en los *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin 2009), no sólo los problemas de violencia entre alumnos se mencionaron sin relación *con* la vida escolar, sino que tampoco se incluyeron respuestas específicamente escolares/institucionales ante los problemas señalados, lo que contrasta con las perspectivas de los informantes clave, y nuevamente abre interrogantes sobre las condiciones colectivas, en el conjunto de la comunidad educativa, para la apropiación de significaciones que se presentaron compartidas entre los directivos. Lo enunciado más arriba, acerca de la posible falta de interrelaciones entre *sub-sistemas de actividad*, puede ser una de las causas para estos desencuentros de sentidos, significados y conocimientos.

También el en *Taller de reflexión sobre la Práctica* en la escuela 2, la noción de *violencia* no fue relacionada con el dispositivo pedagógico. Éste, más bien fue visualizado como un espacio de ayuda, contención e inclusión, ante el contexto de precariedad y violencia que sus voces caracterizaron situada en la vida extra-escolar de los jóvenes. E incluso, cuando se enunció la pregunta 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.

Sobre lo mencionado es preciso considerar que, tal como lo señala la bibliografía especializada, la violencia simbólica es la más difícil de identificar, debido a su carácter de invisibilidad y al desconocimiento de su ejercicio (Bourdieu, Passeron, 1977). El concepto de violencia, al ser una construcción social, permite interrogar la existencia de *procesos invisibilizadores* de la misma, relativos a las formas que asume la socialización, la integración social y la división del trabajo. Esas dimensiones son las que posibilitan la emergencia de determinados *puntos de vista* (Engeström 2001) y *esquemas de apreciación* (Bourdieu, 1988) acerca de lo que se considera o no violento, expresando el estado de las relaciones del poder simbólico en determinada coyuntura. El escaso reconocimiento que tienen de este problema los agentes educativos podría ser resultado, en el marco de lo que sostiene la bibliografía especializada, 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 presente análisis permite abrir algunas hipótesis acerca de posibles *procesos específicos*, vinculados a los contextos de investigación, 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. Particularmente en la **escuela 2**, 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 misma. Dicha característica se condice con algunas las respuestas de los agentes en los *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin 2009), en las que las causas de la violencia fueron escasamente problematizadas, porque posiblemente resulten obvias y evidentes para los actores. Ello se reflejó en uno de los aportes realizados en el *Taller de reflexión sobre la Práctica*, cuando una agente señaló: “*Si un chico está mal, le decimos al preceptor que hable con él, y ahí nos enteramos que es porque mataron al papá. ¿Cómo querés que esté el pibe?*” También, al preguntarles su opinión acerca del hecho de que todos los relatos

mencionaron únicamente situaciones de violencia entre estudiantes, algunos agentes respondieron: “*Porque es lo que más ocurre*”; “*...es lo que más nos enfrenta día a día...*”.

En la **escuela 1**, de modo quizá contradictorio (puesto que la supervisora se propuso indagar intencionalmente la problemática de la violencia simbólica), se advierte algo similar. Ello se reflejó cuando dijo: “*lo más grave, lo más preocupante, es cuando los chicos están en situación de abandono por parte de los padres, de la sociedad, se drogan, delinquen, etc. (...), cuando la violencia viene de lo social, la escuela está en peores condiciones de ayudar*”. Nuevamente, el peso de los procesos de fragmentación, crisis y vulnerabilidad social, en las perspectivas de los agentes, operan en la *invisibilización* de los procesos ligados a la *violencia simbólica* e institucional.

Sin embargo, 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 elemento constitutivo del *orden escolar*, permite 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). Pues la violencia institucional no se limita a determinadas prácticas desplegadas por docentes y otros 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.

Se trata de una *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 1998:19), que homogeniza a la par que clasifica (Dubet 2005a); que escinde lo epistémico de lo cotidiano, produciendo dificultades para la construcción de *entramados* (Cazden 2010) y mediaciones pedagógicas (Meirieu 2008) que favorezcan el desarrollo de experiencias subjetivantes para todos sus actores. Dicha problematización, es una apuesta por la construcción de nuevas formas de escolaridad que se propongan tensionar las violencias naturalizadas y construir nuevos formatos que permitan el despliegue y fortalecimiento de las *vivencias* estudiantiles.

Además, las violencias del dispositivo escolar afectan no sólo a los estudiantes, a través de la producción de *taxonomías escolares* (Bourdieu 1990), sino que generan una

serie de sufrimientos para los 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 curriculum y en el orden disciplinario, que oculta relaciones de fuerza subyacentes a su selección, asegurando la reproducción cultural y social.

Al respecto, Bourdieu plantea 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 1997:42).

En nuestra investigación, 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 algunos de los directivos en ser comprendidos y ayudados, y el anhelo que expresan de que sus colegas reconozcan la importancia de las tareas institucionales colectivas.

Por tales razones, se considera preciso problematizar los entrelazamientos de las violencias con el proyecto moderno de escolaridad obligatoria y sus contradicciones y el modo como la escuela produce o reproduce dicha violencia, a través de *arbitrarios culturales* presentados como universales (Kaplan, 2006). Dicha problematización puede ser más potente si proviene de la reflexión crítica de la propia comunidad educativa que despliega dichas prácticas.

**2-** En lo siguiente, se abordan las principales conclusiones sobre la caracterización de los procesos de aprendizaje y apropiación de sentidos que tuvieron lugar en el marco de *Talleres de Reflexión sobre la Práctica Profesional*, parte integrante del objetivo general de la presente tesis.

La primera consideración reside en que la actividad regulada colectivamente (Leontiev, 1984), en el marco de los *Talleres de Reflexión sobre la Práctica*, permitió la emergencia de re-significaciones sobre problemas e intervenciones de violencia en escuelas,

procesos de aprendizajes y apropiaciones de sentidos, relevados a partir de las voces de los agentes.

En **la escuela 1**, el presente trabajo señaló que algunos de los emergentes producidos durante el primer encuentro del taller, requirieron de más mediaciones que en la escuela 2, en el sentido de que su emergencia no fue espontánea sino circunscripta a la existencia de *polifonía y contradicciones* (Engestrom 1987, 2001a), que generaron cambios de posicionamiento acerca de problemas e intervenciones.

En ese marco, la emergencia de preguntas vinculadas al *¿Qué hacer?*, presentaron apertura hacia procesos de revisión de pensamientos y acciones, como un camino para mejorar la práctica (Schön 1992, 1998). También, en este primer encuentro, se generó un efecto cuyo alcance excede el análisis de lo ocurrido, dado que la actividad de presentación de los integrantes, a través de una disposición circular construída para el encuentro de las voces y las miradas, contribuyó a que algunos profesores se conozcan entre sí, por primera vez.

Luego, en el segundo encuentro, el análisis advirtió que pudo operar, en forma incipiente, una *re-significación de una herramienta* ya conocida y utilizada: la palabra. A la par que se trabajó sobre herramientas visualizadas (mencionadas en los relatos, tales como la confección de un acta y la sanción), cuyo uso fue *espejado* (Sannino, 2011; Engeström 2001a) para someterlo al debate entre los participantes. Ello permitió la emergencia de negociaciones dialógicas y algunas re-significaciones acerca de su uso.

Así, algunas de las herramientas normativas mencionadas por las informantes clave en las entrevistas, fueron visualizadas y sometidas a la reflexión por los agentes, ampliando lo que en el análisis de los Modelos Mentales Situacionales se advirtió acerca de las mismas, en relación a su unicidad y su vinculación a una sola dimensión del problema. La actividad dialógica del taller permitió explicitar nuevas dimensiones y contradicciones en las herramientas conocidas. Así, las herramientas que habían sido señaladas en forma genérica en los cuestionarios, adquirieron mayor fundamentación acerca de su uso y por lo tanto, condiciones para su apropiación.

Otro punto de interés reside en el hecho de la visualización de herramientas pedagógicas y los niveles de intervención ante las situaciones problemas de violencia en

escuelas. El análisis colectivo acerca del *nivel de intervención grupal*, en un principio visualizado únicamente desde la dimensión vincular, pudo ser ampliado y expandido hacia la inclusión de la dimensión pedagógica-áulica. Aparecieron así algunas verbalizaciones que apuntaron en esa dirección y algunas re-significaciones de acciones realizadas y de resultados obtenidos. Por ejemplo, algunas voces valoraron abordajes que la escuela realizó acerca de la temática “*adicciones*”, como así también de la “*convivencia*”, a la par que otra docente agregó la idea de trabajar el Programa de Educación Sexual Integral, para dar tratamiento a problemas de violencia surgidos de desigualdades entre los géneros e identidades sexuales.

Ello evidenció la enunciación de *estrategias* hasta el momento no descriptas, y la posibilidad de realizar nuevas acciones a nivel institucional. El análisis del *Taller de Reflexión sobre la Práctica*, permitió inferir que en ello operó la construcción, al menos en las perspectivas de los docentes intervinientes, de un *entramado* (Cazden 2010) entre aspectos pedagógicos/curriculares y vivencias estudiantiles. Los contenidos de las *vivencias* (Vigostky, 1994), comenzaron así re-articularse en una unidad afectivo-intelectual.

El análisis también advirtió que, a partir de dicha secuencia, la vinculación con aspectos pedagógicos comenzó a avizorarse en las perspectivas de otros agentes participantes, reflejado en frases y aportes que plantearon propuestas, desafíos y problematizaciones acerca de la construcción de intervenciones articuladas con las prácticas de enseñanza.

Sin embargo ello no fue directamente transferido a la hora de valorar su propio proceso de aprendizaje docente en el taller: en el *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller* (Erausquin, Dome 2014), si bien todos los agentes reconocieron haber aprendido de la experiencia, una importante cantidad de ellos se refirió fundamentalmente a aspectos emocionales y vinculares, con menor presencia de la dimensión epistémica. Contradictoriamente, en relación a lo aprendido en el taller, más de la mitad de los agentes señaló contenidos conceptuales, con algún nivel de articulación con la experiencia en el contexto de trabajo, denotando que lo que mayormente se entiende por *contenido de aprendizaje* – en respuesta a “¿qué aprendió?” - se vincula a aspectos académicos, conceptuales y/o informativos que fueron compartidos en la experiencia. La

escisión entre lo afectivo y lo cognitivo, se hizo presente en las respuestas de los agentes sobre el aprendizaje autopercebido a partir de la experiencia.

Otro aspecto a señalar, es que el trabajo desarrollado en el taller, permitió dar cuenta de algunas acciones y relaciones interagenciales que la escuela realiza y/o debería realizar en su contexto inter-institucional y con el entorno extra-institucional. Pues tras debatirse el *nivel de intervención institucional*, surgieron problematizaciones y reflexiones acerca de la valoración de los proyectos que la escuela realiza (y que hasta entonces se habían manifestado como *mediaciones invisibles* para la mayoría de los actores), junto a la emergencia –incipiente- de un *contexto de crítica* (Engeström 2001 b) al dispositivo institucional, en la tensión entre lo que se puede y lo que no se puede cambiar. A su vez, el análisis advirtió la construcción de un *contexto de descubrimiento* (Engeström 2001 b) de nuevas dimensiones vinculadas al problema, que se reflejan en el reconocimiento de preguntas sobre el funcionamiento y la dinámica institucional.

Se advierte también, que las Guías citadas en las diapositivas, se fueron perfilando como herramientas mediadoras de la actividad del taller, generando *contradicciones* (Engestrom 1987) entre sentidos innovadores allí propuestos en relación a la forma culturalmente dominante de la actividad (Engestrom 2001a).

En relación a cómo fue visualizada la *vinculación entre diferentes agencias y actores en la intervención educativa*, se destacan diálogos que visualizaron al docente como “*detector de los problemas*” (donde la noción de “trabajo en equipo” apareció asociada a la idea de “derivación”), emergiendo luego problematizaciones acerca de la dificultad de actuar en red, pero reconociendo a la vez su importancia.

Sin embargo, la idea de “*actuar en red*” se vinculó más a la interconsulta entre agentes que a la construcción de objetos compartidos. Ello recién pudo ser tensionado, en forma incipiente, a partir de la pregunta “¿*Cómo ampliar nuestra intervención?*”. A partir de dicha intervención, emergieron voces que rescataron el aprendizaje colectivo, lo que redundó en debates acerca de la comunicación, la socialización y el consenso.

Ello se condice con algunas respuestas, relatadas en el *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller* (Erausquin, Dome, 2014), en las que algunos agentes señalaron que realizarían cambios en las intervenciones desplegadas, aunque los

alcances de dicho cambio refirieron, o bien a algún aspecto particular, o bien a diferentes aspectos que deben ser modificados. Los aspectos mayormente señalados discurrieron en incluir el tratamiento del problema en el aula, hacer mayor seguimiento, consultar y/o pedir ayuda a otros agentes, y en algunos casos se señalaron acciones institucionales, tales como realizar encuentros y jornadas. También, los agentes enunciaron cambios a nivel de los objetivos, que incluyeron la necesidad de cambiar su intervención, priorizando algún objetivo más que otro, o bien, repensando algún objetivo mencionado. Sobre ello, se indicaron principalmente acciones dirigidas a generar algún impacto no producido en su momento, o acciones agregadas con cambios en la direccionalidad de las mismas. A modo semejante, las respuestas a los cuestionarios advierten movimientos en relación a los diseños e instrumentos que los agentes implementaron, fundamentalmente en la necesidad de ampliar los límites temporales de la intervención, o bien de trabajar a largo plazo; lo que contribuye al desarrollo de actividades con *sentido estratégico* (Erausquin et. al 2011), que buscan superar la inmediatez y la urgencia en la acción.

Sin embargo, a la hora de reflexionar sobre el propio aprendizaje docente, algunos de estos nuevos sentidos no fueron apropiados –al menos en forma explícita- por todos los agentes. En sus respuestas al *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller* (Dome, Erausquin, 2014), las respuestas se repartieron casi igualitariamente entre quienes refirieron el sujeto del aprendizaje *a la propia persona* y quienes mencionaron *referencias hacia equipo de trabajo*. Ello da cuenta de que la identificación de un sujeto colectivo en el aprendizaje docente, aún presenta variaciones y desafíos, más allá de algunos cambios notables a nivel de las intervenciones que identificaron.

También al abordarse la información sobre *circuitos de intervención*, se pudo crear *un contexto de descubrimiento* (Engeström 2001b), que fue delimitando la idea de la necesidad de mayor articulación entre agencias en la perspectiva de los agentes. Sobre ello, la simple confección de una lista de direcciones de correo electrónico entre los participantes contribuyó a la construcción de una herramienta para la interacción y para compartir la información disponible. Dicha secuencia, además, dio cuenta de la preocupación por parte de los agentes educativos acerca de la comunicación y la generación de tramas institucionales y/o comunitarias, con agencias del contexto extraescolar.

A su vez, el recorrido permitió problematizar algunas prácticas docentes, manifestando nuevos puntos de vista sobre otros posibles protagonistas de las violencias más allá de los sujetos alumnos, pero no aún sobre el propio dispositivo escolar y sus prácticas asociadas. Sin embargo, a la hora de señalar posibles cambios en los destinatarios de sus intervenciones; una mayoría de los relatos de los *Cuestionarios de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller* (Dome, Erausquin, 2014), coincidió en trabajar sobre los mismos destinatarios, a saber, los sujetos-alumnos/as. Ello indica que más allá de que los agentes reconocieron otros agentes y relaciones intervinientes en la generación de situaciones de violencia, los estudiantes siguen siendo la principal fuente de interés/preocupación en relación a las intervenciones que deben realizarse. Ni tampoco aparece la idea de *intervención indirecta* (Erausquin, 2012), es decir, de trabajar con otros agentes y agencias adultas, para, a través de ese trabajo, lograr un efecto mucho más potente y multiplicador sobre los destinatarios que los preocupan, los alumnos y la violencia entre ellos.

También se destaca que el recorrido, permitió la construcción compartida de un objetivo de la actividad del taller, delimitando la figura de la “*reflexión sobre la práctica*” como un *objeto significativo* (Engeström 2001) construido en el sistema, tal como fue enunciado por algunos agentes.

Finalmente, al cierre del segundo encuentro, en la voz de los agentes, emergió el enfoque del propio *sistema* escolar en la dimensión de la intervención sobre violencias en escuelas, con identificación del *efecto establecimiento* (Debarbieux 1996) en la visión sobre procedimientos, intervenciones y resultados relatados, junto a la idea del *trabajo en equipo*, que fue enunciada por diversos agentes. Dicha idea, luego se replicó en la mayoría de las respuestas al *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller* (Dome, Erausquin, 2014): acerca de las condiciones para la implementación de las intervenciones los agentes señalaron principalmente la necesidad de un mayor compromiso propio y del equipo de trabajo, o bien de mayor compromiso y capacitación de los mismos. Se observan allí descripciones de la necesidad de participación y seguimiento de los problemas de violencia por parte de ellos mismos y de otros agentes en las intervenciones desplegadas, a la par que otros relatos agregan, además, la necesidad de realizar capacitaciones, reuniones, jornadas institucionales, en investigación no se usa etcétera con sus colegas de trabajo. En

un sentido similar, y en relación a la división del trabajo, una mayoría de los agentes señaló en los *Cuestionarios de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller* (Dome, Erausquin, 2014) que es necesario cambiar los niveles de participación requeridos y ofrecidos, señalando la necesidad de consulta, ayuda, acompañamiento e intercambio entre agentes, a la par que muchos se refirieron a la necesidad de *“trabajar en equipo”*.

En el tercer encuentro la *problematización* de las situaciones de violencia pudo ser abordada, aunque aún referida a posibles prácticas desplegadas por individuos y/o grupos y no vinculada a la dinámica de las instituciones escolares. Sin embargo, la idea de la *“violencia invisible”* mencionada al inicio del ciclo, adquirió mayor explicitación, y cierta *expansión*, ya que además de haberse interrogado entre los docentes, se conversó la posibilidad de realizar dicha problematización en situaciones didácticas con los estudiantes.

De ello se destaca que la propia dinámica lúdica promovió nuevos fenómenos de participación entre los docentes, ya que tal como dijo la supervisora: *“Esto fue inédito. Nunca participaron tanto. No se suelen enganchar tanto. Fue raro”*.

Al cierre del tercer encuentro, la posibilidad de trabajar con el programa de Educación Sexual Integral, (conceptualizado como una *“pedagogía del cuidado”*), *entramó* la posibilidad de movilizar recursos institucionales, pedagógicos y psicosociales en el abordaje de temas significativos, lo que implica acciones inter-agenciales con otras instancias instituciones y/o extra escolares. Estas propuestas, en caso de poder realizarse en la escuela, implicarían una *expansión* de la experiencia realizada en el taller, con potencial de traducirse en algún nivel de *desarrollo organizativo* (Engeström y Sannino, 2010) y con potencial de impulsar cambios al interior del sistema escolar. Interesa entonces, que futuras investigaciones aborden y profundicen la emergencia de dichos procesos.

En **la escuela 2**, se advierte que algunos cambios se hicieron presentes desde el inicio de la actividad, por lo que se atribuye el carácter de factor explicativo al propio formato colectivo de la misma (Leontiev 1984) y al encuentro cotidiano entre agentes como antecedente de importancia para el desarrollo de las interacciones allí producidas.

En las voces de agentes intervinientes, la visualización del *sistema de actividad* (Engeström 2001) escolar-institucional se hizo presente en las primeras conversaciones, posiblemente debido al rol jugado por la directora, ya analizado en el punto 1 de estas

conclusiones. Ello se advirtió al momento en que los agentes comenzaron a mencionar los proyectos y/o programas institucionales, e hicieron señalamientos de aspectos conceptuales y valorativos sobre su incidencia en las *vivencias* estudiantiles. El análisis infiere la presencia de una mirada educativa con *carácter estratégico* (Erausquin, et.al 2012) para la acción sobre los problemas del contexto; que incluyó además la identificación del “*efecto establecimiento*” (Debarbieux 1996) como emergente de la propia situación dialógica.

Párrafo aparte merece el debate acerca del problema de la “*falta de herramientas*”, que los agentes denunciaron desde un lugar de *imposibilidad* ante las presiones y dificultades presentes en el contexto extraescolar. El diálogo consecuente de dicho debate, redundó en la producción de algunas respuestas tendientes a valorar el trabajo realizado, pero también a ampliar la idea enunciada como “*herramientas*”, al re-significarlas como “*acciones, modos de tratarnos, de escuchar, de hacer*”, tal como dijo una docente.

Lo dicho hasta aquí se condice con los cambios más significativos enunciados por los agentes en los *Cuestionarios de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller* (Dome, Erausquin, 2014), en los que se advierten *giros conceptuales* (Rodrigo et. al 1999) en una parte importante de los mismos, con relación a los Modelos Mentales de Intervención explorados al inicio. Algunos agentes despliegan articulación entre dimensiones relacionales y emocionales en el aprendizaje autopercebido, y otros despliegan, además, dimensiones cognitivas articuladas significativamente con relaciones que establecen en el contexto áulico y con el contexto extra- escolar, a la par que mencionan algunos conceptos tratados en del taller. En sentido semejante, al indicar los contenidos del aprendizaje, la mayoría mencionó contenidos académicos y conceptuales, incluyendo algunos de ellos una articulación con la experiencia en el contexto en el que trabajan. También a nivel de los sujetos del aprendizaje, la mayoría de relatos enunció un sujeto grupal-colectivo en la experiencia de aprender, referenciado principalmente en el equipo de trabajo más inmediato, aunque otros relatos incluyeron, además, referencias a otros sectores de la institución, como la agencia de los Equipos de Orientación Escolar. Me parece que se merece su mención.

Sobre estos puntos, el contraste con las respuestas dadas en los *Cuestionarios sobre situaciones-problema de Violencia en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin

2009) es notable; razón por la que dichos cambios no son posibles de atribuir mecánicamente a la experiencia del taller, debido al breve lapso de tiempo transcurrido.

Sin embargo, el desarrollo de la actividad colectiva puede haber movilizado recursos presentes en los actores, que no se pusieron en juego en el momento de confeccionar los primeros relatos. Al respecto, es posible sostener tres hipótesis. La primera, es que los agentes pueden haber asumido en forma diferente el compromiso con la tarea de escribir, incrementando la explicitación de aspectos que durante el transcurso del taller se fueron delimitando como importantes y significativos. La segunda reside en que la dimensión menos explicitada en el primer *Cuestionario sobre situaciones-problema de Violencia en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin 2009) fue la vinculada a la Situación-Problema de Violencia (dimensión I), y no así la Intervención Profesional (Dimensión II), por lo que es probable que, en el recorte de la misma, haya operado el hecho (señalado en punto 1 de estas conclusiones) de que las causas de los problemas de violencia, al resultar más obvias y evidentes para los actores por su vinculación con el contexto familiar, social, económico de la vida de los jóvenes, redundaron en una menor explicitación de las mismas. La tercera es que el rol jugado por los directivos, y principalmente por la directora, los haya interpelado a avizorar nuevas dimensiones acerca de los problemas y a reconocer la existencia de un equipo de trabajo que emprende tareas colectivas para abordarlas.

En otro orden de ideas, durante el taller, también se pudieron problematizar ideas tales como “*ir de frente*” y enunciar algunas estrategias comunicativas que difieren de la mera declaración de interpretaciones personales acerca de los sucesos y de las personas, colaborando así, por la vía de los hechos, con el objetivo de trabajar “*herramientas de negociación*”, señalado por los directivos entre los motivos para la realización del taller.

Luego, al *espejarse* (Sannino, 2011; Engeström 2001a) algunas intervenciones docentes, junto a recomendaciones de las Guías confeccionadas por organismos estatales, se produjeron verbalizaciones sobre aspectos positivos de los estudiantes, que contrastaron con el rol de agresores adjudicado en los primeros relatos. A su vez, los agentes enunciaron “*tácticas*” de acción docente para movilizar los aspectos advertidos como positivos en los estudiantes, a la par que nuevas voces señalaron a dichas acciones como formas de contrarrestar padecimientos originados en lo extra-escolar.

También pudo someterse a la crítica el problema de las “*derivaciones*”, no sólo a través de la generación de algunos acuerdos institucionales impulsados por la acción de los directivos (centrados en pedir ayuda ante problemas organizativos e imponer sanciones cuando los docentes lo consideren pertinente); sino también en la visualización de la articulación con agencias extraescolares. Sobre este punto, se destaca que los agentes visualizaron actores y agencias presentes en el contexto extra-escolar, y si bien cuestionaron el funcionamiento de las mismas, dieron cuenta de acciones de articulación y/o consulta con ellas. También destacaron las relaciones que la escuela busca establecer con los padres, a la par que las mismas recibieron nuevas propuestas de abordaje enunciadas en el tercer encuentro.

Ello advierte procesos de re-negociación de algunas acciones relativas a la *división del trabajo* (Engeström 1987), en los que, si bien primó la acción imperativa de la directora, se oyeron nuevos aportes que le dieron sentido al problema. El taller, no sin tensiones y discusiones, se fue perfilando como un espacio para generar nuevos acuerdos en algunas tareas específicas.

Interesa desacarar que también se problematizaron algunos usos de las herramientas normativas presentes en régimen de convivencia y que hacen a aspectos objetivados del *orden disciplinario* (Dubet 1999), cuya dinámica fue semejante a la señalada en el análisis de la escuela 1, aunque no sin confrontaciones acerca de la distancia entre lo debatido en el taller y las dificultades en la práctica efectiva.

Al trabajarse los contenidos de los *niveles de intervención* (individual, grupal e institucional), se incluyeron preguntas sobre el rol de la institución en los problemas de violencia y sus posibles abordajes, cuestión que interpeló a los docentes, quienes denunciaron sentirse “*en el ojo de la tormenta*”. Al respecto, el análisis realizado destacó que los agentes denunciaron presiones que los exceden respecto de su rol, lo que se vincula a lo señalado por Chevallard (1997, citado en Terigi 2012), acerca de que el sistema educativo soporta el peso de las exigencias de toda una sociedad, para la cual la educación es la última reserva a la cual exigirle “*todo*”. Las voces que denunciaron estas exigencias, pusieron en evidencia que las condiciones en las que los docentes se desempeñan, sobreexigen su tarea, tradicionalmente vinculada a la transmisión de conocimientos.

Por ello, al re-preguntarles por lo que sí pueden hacer desde su especificidad como docentes, se generó un diálogo en el que los agentes comenzaron a visualizar su quehacer pedagógico-aúlico *entramado* con formas de respuestas a los problemas del contexto. Se generó un nuevo debate a partir de la exigencia de un docente, que tensionó los sentidos recientemente construidos, al denunciar el acento puesto en lo “vincular” y la consecuente relegación de los contenidos académicos. Ello permitió formular nuevos *entramados* y mediaciones entre lo *emocional-vincular* y lo *epistémico*, y las respuestas generadas a partir de allí buscaron integrar y combinar dichas dimensiones.

Lo dicho hasta aquí, se condice con que en los *Cuestionarios de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller* (Dome, Erausquin 2014), la mayoría de los agentes indicó que realizaría cambios significativos acerca de las intervenciones relatadas en las respuestas a los Cuestionarios al inicio. Sobre el alcance de dichos cambios, las respuestas se repartieron en forma similar entre las que coincidieron en que es necesario cambiar algún aspecto y las que señalaron que es necesario cambiar diferentes aspectos, aunque también cabe señalar que existieron respuestas que no dieron cuenta de cambios necesarios. También una parte de los agentes coincidió en cambiar priorizando algún objetivo y otra en repensar algún objetivo en particular. Además, señalaron cambios en el diseño e instrumentos: la mayoría de agentes coincidió en repensar modelos e instrumentos y otros agregaron la necesidad de repensar el desarrollo temporal de actividades estratégicamente. En el primer caso, incluyeron el uso de herramientas normativas o la realización de acciones puntuales en el aula, tales como “*realizar una actividad en la calle*”, o “*pensar juegos y cosas que sirvan*”. En el segundo caso, los relatos coincidieron en realizar más seguimiento de los problemas, a la par que las actividades pedagógicas se señalaron con fines más amplios, no únicamente ocasionales.

Acerca de las intervenciones revisitadas en los *Cuestionarios de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller* (Dome, Erausquin, 2014), la dimensión que menor cambio manifiesta es la que se relaciona con los destinatarios de la intervención: casi la mitad de los relatos coincidió, al igual que en la escuela 1, en trabajar sobre los mismos destinatarios: los sujetos-alumnos/as. Sin embargo, se encontró una mayor cantidad de relatos (en relación a la escuela 1) que coincidieron en realizar algunos cambios, tales

como repensar o sustituir los destinatarios por otros. A su vez, en dos relatos se incluyó además la posibilidad de llegar a los destinatarios a través de mediadores indirectos.

La existencia de *polifonía y contradicciones* (Engeström 2001a) permitió que operen algunas re-conceptualizaciones y giros acerca del rol docente y su implicación en los problemas de violencia, proceso no exento de tensiones y manifestaciones de resistencia. Al respecto, una respuesta de la directora ante las extensas dificultades mencionadas por los docentes, sostuvo: *“Aun así, con todos sus problemas, los chicos vienen a la escuela (...) por algo vienen todos los días. Eso ya es un montón. Es un montón por parte de ellos, de sus padres y de nosotros. Desde ahí hay que construir”*.

El debate siguiente, que trató temáticas vinculadas a dimensiones institucionales y generó entre los participantes aportes tales como: *“Deberíamos socializar más la experiencia en las reuniones”*; *“Rescato la vida colectiva”*, *“trabajamos en equipo”*. Pero uno de los giros más destacados, es el que produjo una de las integrantes del Equipo de Orientación Escolar, quien sostuvo: *“me fijo en que yo no construyo mi intervención con el docente, lo ayudo, lo consulto, pero no juntos”*. Su intervención permitió problematizar la *“derivación”* de problemas, o bien, el *“trabajo en cadena”* señalado en las entrevistas a los informantes clave, y avizorar la posibilidad de un trabajo conjunto entre agencias interinstitucionales para el abordaje de problemas compartidos.

Ello se condice con cambios señalados por los agentes en *Cuestionarios de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller* (Dome, Erausquin, 2014), acerca de las condiciones para la implementación de las intervenciones. En la mayoría de los relatos los agentes hicieron hincapié en el compromiso propio y del equipo de trabajo. Sin embargo, a la hora de señalar cambios en las funciones, la mayoría de los agentes señalaron rever los niveles de participación requeridos y ofrecidos, y una parte significativa no propuso cambios en la división del trabajo. De ello se infiere que la división de roles que se advierte en los primeros cuestionarios (y valorada por los informantes clave en sus entrevistas), vinculada a una división del trabajo semejante al *“trabajo en cadena”* no mayormente fue sometida a revisión; aún producida la problematización crítica de una de las integrantes del equipo de orientación escolar. Dicho *giro*, producido por la agente del EOE mencionada, no fue apropiado por otros

participantes del taller; aunque sí señalaron, en los cuestionarios, la necesidad de mayor involucramiento entre colegas y mencionaron en diversas ocasiones al “trabajo en equipo”.

Finalmente, en el tercer encuentro, la reflexión sobre el juego realizado incluyó la problematización de etiquetas y el uso del lenguaje, a la par que se produjeron algunos esbozos acerca de la noción de “*violencia simbólica*”, hasta el momento no tematizada, aunque sí abordada –implícitamente- a través de algunas acciones concretas de innovación al interior del dispositivo escolar.

Luego, el hecho de que un docente proponga realizar *jornadas comunitarias con y para padres*, diciendo que “*nunca los incluimos en algo que les guste, y cuando los invitamos es para hablarles mal de su hijo*”, generó la re-significación de una actividad regularmente realizada en la institución, esbozando posibles cambios en el futuro de la misma. También, al socializarse en el taller una idea conversada entre la tesista y los directivos, acerca de la posibilidad de desarrollar un proyecto de extensión universitaria para trabajar temáticas vinculadas a la convivencia, se advierte la articulación de propuestas a futuro que, en caso de poder articularse, darían cuenta de movimientos en dirección a la *expansión del aprendizaje* (Engeström, 2011a) cuyo ciclo encuentra un punto de inicio en la realización del Taller de Reflexión sobre la Práctica.

Los temas emergentes dan cuenta propuestas que rompen con el *encapsulamiento* del aprendizaje e implican la posibilidad (potencial) de realizar *transformaciones cualitativas* (Engeström2001a) en el sistema de actividad y su vinculación con otras agencias.

Los procesos y cambios analizados en **ambas escuelas**, más que atribuirse al formato específico del Taller (ver Anexo II), se consideran mediados por las características de los *sistemas de actividad* en los que se desarrollaron. El contexto es integrante de la interacción y no mero escenario, siendo producido por los agentes y a la vez constituyente de las prácticas que en él tienen lugar. Por eso, es preciso considerar las dinámicas entre los condicionamientos objetivos y los sentidos de los actores, entendiendo la especificidad propia de cada configuración escolar y teniendo en cuenta las restricciones y posibilidades materiales y simbólicas puestas en juego.

Por eso, no es lo mismo que en la escuela 1 el taller se haya desarrollado únicamente con los docentes del turno vespertino, cuyos directivos señalaron sentirse como

una institución aparte. Mientras que en la escuela 2, la tarea involucró a los dos turnos de la escuela, entendida ésta como una unidad. Tampoco es lo mismo, que los agentes se conozcan previamente entre sí y estén habituados a las prácticas de debate, en vez de que ocurra ello prácticamente por primera vez. En ese sentido, la práctica desarrollada en los talleres se inscribió en el marco de dinámicas institucionales específicas, que se implicaron en los modos de participar (Rogoff 1997), y que imprimieron determinadas marcas en las interacciones producidas.

El rol de las autoridades también participó en el desencadenamiento de determinados sucesos, siendo distintos los estilos observados en una y otra escuela. Si bien las cuatro autoridades, en las dos escuelas, fueron propiciantes de la realización el taller, y compartieron propósitos de empoderamiento de las prácticas docentes, se advierte que en la escuela 2, los directivos jugaron además un rol *habilitante* para la emergencia de diálogos *polifónicos* y encuentros entre diferentes puntos de vista, logrando que determinados temas y problemas - muchas veces ocultos en las instituciones escolares- emerjan y sean sometidos a debate. Lo dicho se refleja también en que la propuesta de un formato interactivo para el desarrollo del taller, fue señalado como positivo por todos los directivos entrevistados. Pero las agentes directivas de la escuela 1 expresaron recaudos sobre el rol de la tesista como agente externo, a la par que realizaron una demarcación de lo que debe ser ordenado en el debate con y entre los docentes. A diferencia, los directivos de la escuela 2 manifestaron estar acostumbrados al conflicto y “choque” de opiniones, anticipando la posibilidad de que ello efectivamente ocurra.

No obstante las diferencias, la construcción de un tiempo y un espacio destinado a la *reflexión sobre la práctica* (Schön 1992, 1998) y al *encuentro entre las mentes* (Bruner 1997, en Cazden 2010. P. 63), generó impactos en los Modelos Mentales (Rodrigo et. al 1999) construidos por los agentes. Éstos lograron identificar, apropiar y re-apropiarse de herramientas escolares (normativas y pedagógicas) y dotar de sentido a sus experiencias, lo que se entró en su comprensión y análisis de los problemas de violencia que emergen en sus contextos de práctica.

El presente trabajo asume que la *reflexión sobre la práctica* y el *encuentro entre las mentes* ayudó a fortalecer el desarrollo de la *comunidades de práctica* (Lave y Wegner,

2001) y la co-construcción de medios e instrumentos para la *expansión* del aprendizaje, al *desencapsularlo* de su supuesta pertenencia exclusiva al territorio de las mentes individuales (Engeström 2001a). Pues no se trató de una reflexión solipsista, sino ubicada en un marco institucional de colaboración (Terigi 2012). Así, los agentes desplegaron articulaciones entre conceptos y experiencias, y afirmaron algunos cambios sistematizados respecto de sus intervenciones, *entramando* situaciones, acciones y resultados, aunque con distintos niveles de apropiación.

Su participación en los talleres de Reflexión sobre la Práctica, colaboró en el vasto desafío de construir *entramados* (Cazden 2010), entendidos como puentes entre lo familiar y lo extraño, entre lo viejo y lo nuevo, entre lo cotidiano y lo científico, entre lo racional y lo emocional. El *entramado*, como metáfora, no se reduce ni a lo cognitivo, ni a lo afectivo, ni a los sujetos ni a las situaciones, ni a lo interpersonal ni a lo social-institucional-cultural, ni a los cuerpos ni a las mentes, ni a las prácticas ni a las experiencias. No escinde, sino que une estructuras y dinámicas distribuidas entre diferentes dimensiones.

En esta investigación, los *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Violencia en Escuelas* se transformaron en *Instrumentos de Reflexión desde, sobre y para la Práctica Profesional* (Schon, 1998), cuando las narrativas fueron discutidas entre los relatores, tras ser *espejadas* en los *talleres de reflexión sobre la práctica*. A través del *espejo* de sus relatos, los participantes plasmaron sus perspectivas y las compararon, ensayaron, ampliaron y corrigieron, al compartir, diferenciar y re-pensar lo vivido, expanden sus horizontes de creatividad y crítica, de multivocalidad y cambio, de historicidad y alternativas (Engeström, 2001).

En ese sentido, el desarrollo de una metodología participativa se reveló como herramienta útil para la posibilidad de que los agentes actúen en agencias inter-escolares, desarrollen proyectos al interior de las escuelas y con otras agencias del contexto extra-escolar. Ello posibilitaría, como ocurrió incipientemente en esta experiencia de Taller, que se asuman como sujetos activos ante los problemas de violencia y potenciales mediadores en la construcción de dispositivos escolares con *carácter estratégico* (Erausquin et. al 2001), siendo a su vez *productores del saber pedagógico* (Terigi 2012).

## VII- REFLEXIONES FINALES PARA FUTURAS INDAGACIONES

La investigación realizada constituyó la posibilidad de construir un puente entre escuela y universidad en el intercambio de saberes, que se pretende continuar y desarrollar en adelante, en pos de compartir experiencias y perspectivas mutuas. La metodología utilizada buscó reducir la distancia entre el investigador y los participantes a través de la generación de una red interagencial entre universidad y escuelas, con el propósito de co-construir problemas de la vida escolar y esbozar soluciones que apunten a cambios estratégicos que posibiliten mejoras en la calidad educativa.

Particularmente en la escuela 2, los directivos mencionaron la posibilidad de continuar trabajando con la tesista y el equipo de investigación que ésta integra, en la articulación de una propuesta alrededor de la temática “*convivencia escolar*”, en un futuro cercano. Esta idea fue conversada por los directivos y la tesista en momentos posteriores a las entrevistas y comunicada ante los distintos agentes en el último encuentro *del Taller de Reflexión sobre la Práctica*. El vicedirector fue quién comentó la propuesta como una posibilidad, aún abierta en su concreción. Dicho trabajo bien podría articularse en un proyecto de extensión universitaria para trabajar la temática esbozada, aunque aún resta acordar con los agentes su planificación e implementación.

El interés de esta propuesta reside en contar con trabajos de observación y participación en el campo educativo, que permitan dar cuenta de dinámicas específicas en la construcción de la convivencia escolar, y posibilitar la caracterización de procesos escolares implicados en el abordaje de la misma, advirtiendo particularidades, frecuencias e intensidades, entramadas en la construcción de la historia escolar.

Además, para profundizar las conclusiones de la presente tesis, resulta interesante ampliar los límites temporales del diseño utilizado, de corte sincrónico, aunque con inclusión de una diacronía de corta extensión, reflejada en los tres encuentros de los *Talleres de Reflexión sobre la Práctica*. Un trabajo más extendido puede contribuir al desarrollo de procesos de *externalización* e *internalización* (Engeström 1997) de giros y movimientos en los sistemas de actividad, con *apropiación recíproca* entre agentes profesionales y actores

sociales, que favorezcan *la expansión* y creación de instrumentos/artefactos mediadores para una actividad potencialmente transformadora.

Estas reflexiones retoman los aportes de Yamazumi (2009) para quien la “*agencia humana*”, es el conjunto de “*potencialidades y posiciones de los sujetos para la creación de nuevas herramientas y formas de actividad con las cuales transformar al mismo tiempo sus mundos interno y externo y manejar sus propias vidas y futuros*” (Yamazumi, 2009, p.213). Para ello se conceptualiza la idea de una *organización híbrida* que cruza fronteras *entre sistemas de actividad* que, a su vez, expanden sus propios objetos (objetivos) y comparten, circunstancialmente, un nuevo objeto expandido (Yamazumi, 2009).

La metodología de investigación-intervención propuesta por la teoría de la actividad es una herramienta teórico-práctica útil para crear espacios de intercambio y negociación en los que los actores contribuyen activamente a la renovación y expansión del aprendizaje, lo que requiere de esfuerzos para construir un lenguaje compartido entre las diferentes voces y perspectivas (Yamazumi, 2009). A la vez, se incluye la necesidad de contextualizar los enfoques académicos, lograr mejoras en la oferta educativa y contribuir al desarrollo profesional de todos los agentes implicados en su participación.

La implementación de una metodología participativa requiere la creación de contextos de *acción reflexiva*, como espacios discursivos orientados a desarrollar conocimientos, para rediseñar y reorientar conjuntamente marcos epistemológicos sobre la acción cotidiana. Las experiencias procesuales, diacrónicas y participativas de formación, negociación, colaboración y desarrollo de conocimientos personales/organizativas, son elementos inseparables del proceso de producción de aprendizajes y *de la agencia de transformación compartida* (Engeström 2006).

El método propicia que los agentes educativos dispongan de las condiciones para recrear significados acerca de sus prácticas, analizando sus propios modelos de actividad en redes sociales de aprendizaje o zonas de construcción social de significados, creando nuevos dispositivos y herramientas de *re-conceptualización* y *andamiaje* de su experiencia. Se instituye así, la pertinencia y necesidad de desplegar una metodología psico-socio-cultural que analice de manera profunda, integral y vigorosa el significado de las prácticas cotidianas en cuanto a acciones co-implicadas.

## BIBLIOGRAFÍA

Abramovay, M. y Rúa, M. (2002). *Violences in Schools*. Brasilia, UNESCO, Senna Institute, UNADIS, World Bank, USAID, Ford Foundation, CONSED, UNDIME.

Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. En *Revista mexicana de investigación educativa* vol. 26: pp. 833-864. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00077&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n026/pdf/rmie10n26scB03n04es.pdf>. Recuperado el 2 de Febrero de 2015.

Abramowski, A. (2010): *Maneras de Querer. Los Afectos Docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires. Paidós. Prologo e Introducción.

Ameigeiras, A. (2009). La etnografía en la investigación social. En I. Vacilachis. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Araos, C. y Correa, V. (2004). *La escuela hace la diferencia. Aproximación sociológica a la violencia escolar*. Fundación Paz Ciudadana - Instituto de Sociología P.U.C. Santiago de Chile. Disponible: [http://www.pazciudadana.cl/vio\\_escolar/La\\_escuela\\_hace\\_diferencia.pdf](http://www.pazciudadana.cl/vio_escolar/La_escuela_hace_diferencia.pdf). Recuperado el 1 de Febrero de 2015

Arias, M; Martínez, M; Parafita, D; Sarthou; H (2012). La violencia está en Los otros. G. Víctor, G. Kaplún, L. Morás (comps.) *La palabra de los actores educativos*. Montevideo: CSIC /Trilce.

Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago: Andrés Bello.

Ávalos, B. (2003). *Prevención de la violencia en escuelas de América del Sur. Catastro de programas y proyectos*. Santiago: PREAL.

Bajtín, M. (1979). *Estetikaslovesnogotvorchestva*. Moscú: Iskusstvo. [Trad. Esp. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1982].

Ball, S.: (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, Paidós/MEC.

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

Bardiza-Ruiz, T. (1997). *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*. Revista Iberoamericana de Educación 15.

Barrón, M. Y Carbonetti, M. (2007). La escuela como factor de inclusión en la adolescencia. En M. Barrón (Comp). *Violencia*. Universidad Nacional de Córdoba.

Batallán, G: (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, septiembre-diciembre. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México. 679-704.

Batallán, G: (2004). El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar. *Cuadernos Antropológicos sociológicos N°.19 ene./jul*. Buenos Aires. pp. 63-81.

Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. En *Revista Espacios en Blanco. Serie indagaciones* Nro. 16. NEES/UNCPBA.

- Baudelot, C.; Establet, R. (1976). *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspero.
- 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.
- Behre, W; Astor, R; Meyer, H. (2001). *Elementary and Middle-school teachers' reasoning about intervening in school violence: an examination of violence-prone school subcontexts*. Journal of Moral Education, 30(2), 131-153.
- Blaya, C (2010). Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas. En A Furlán, M. Pasillas-Valdez T. Spitzer, A. Nashiki (comps) *Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones* (4-37) Buenos Aires: Noveduc.
- Blaya, C. (2001). Climats colaire et violencedans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. En E. Debarbieux; C. Blaya (dir.): *Violence à l'école et politiques publiques* (pp. 159-177). París, ESF Éditeurs,
- Blaya, C. (2002). Elementos para la reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro: los casos de Francia e Inglaterra. En *Organización y Gestión educativa*, N° 4, 12- 20.
- Blaya, C; Debarbieux, E (2009). Clima escolar i prevenció de la violencia. *Observatoire International de la Violence à l'École*. Universitat de Bordeus 2. França.
- Blaya, C; Debarbieux, E; Rey Alamillo, R; Ortega Ruiz, R (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de educación*, N° 339, 293-315.
- 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.
- Bliss, J. R. (1993). Building Open Climates in Urban Schools, en P. B. Forsyth, M. Tallerico (eds.). *City Schools, leading the way*. Newbury Park: Corwin Press.
- Bonafé-Schmitt J. P. (2002). *La médiation scolaire par les élèves*. Paris, ESF.
- Boulton, M. J. (1997): Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- 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.
- Brodsky y O'Neal Smitherman (1983): *Handbook of Scales for Research in Crime and Delinquency*. Perspectives in Law and Psychology, 5. Plenum Press. New York and London.

- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard: Harvard University Press. [Trad.Esp. *Actos de significado*. Madrid: Alianza editorial, pp. 168, 2009].
- Caballero Pérez, M; Anáhuac Mayab (2013): *Bullying en escuelas públicas y privadas*. Revista de la Comisión de Investigación FIMPES, año 2, N 3. Pp. 8-14. México. Disponible en [http://archivos.diputados.gob.mx/Centros\\_Estudio/ceameg/ias/Doc\\_24.pdf](http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/ceameg/ias/Doc_24.pdf). Recuperado el 10 de Enero de 2015.
- Cardia, N. (1997): A violencia urbana e a escola. En *Contemporaneidade e educação* N° 2. pp: 26-99.
- Carra, C. y Sicot, F. (1997). Una autre perspective sur les violences scolaires: L'expérience de victimation. En *Emin & Charlot* (Ed.) *Violences a l'ecole - etat des savoirs*. Paris: ArmandColin:Mason.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Castorina, J.A. y Kaplan, C. (2006). Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto. En C. Kaplan, (Dir.), *Violencias en plural, Sociología de las violencias en la escuela* (pp. 27-53). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. y Kaplan, C. (2009). Civilización, violencia y escuela: Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa. En C. Kaplan (ed.) *Violencia escolar bajo sospecha*. (pp. 29-54). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cazden C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.
- Cerrón, L.A. (2000). La conflictividad escolar como reflejo social: tomando una perspectiva global del problema. En *Revista de Investigación e Innovación Educativa Tarbiya*, N° 25. 7-17.
- Chagas Dorrey, R (2005). Los maestros frente a la violencia de los alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, Octubre-Diciembre, año/vol 10, número 027*, pp 1071-1082. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, D.F.
- Chaiklin, S. (2001). Comprensión de la práctica científico-social de "Estudiar las prácticas". En S. Chaiklin, & J. Lave, (Eds.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, (pp. 23-74). Buenos Aires: Amorrortu.
- Charlot, B. (2002). A violència na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. En *Sociologias, Porto Alegre*, año 4, n° 8, jul/dez, pp: 432-443.
- Chavez, M (2006). Juventud Negada y Negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la argentina contemporánea". *Revista última década*. Viña del Mar. CIDPA. ISSN 0717-4671
- Cole, M. (1996/1999). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Harvard University Press [Trad.Esp. *Psicología Cultural*. Madrid: Morata, pp. 335, 1999]
- Cole, M., y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon. (Ed.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, (pp. 23-74). Buenos Aires: Amorrortu.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2007). Cultural-historical approaches to designing for development. En J. Valsiner y A. Rosa (Eds.). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 489-507). New York: Cambridge University Press.

- Cole, M; Engeström, Y. y Vásquez, O. (2002). Introducción. En M. Cole, Y. Engeström y O. Vásquez, O. (Eds.). *Mente, Cultura y Actividad. Escritos fundamentales sobre cognición humana comparada*, (pp.1-17). México: Oxford UniversityPress.
- Colombo, G. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, vol. 8-9, núm. 15-16, 2011, pp. 81-104, Consejo de Profesionales en Sociología Argentina.
- Corona Gómez, A. (2002). *Disciplina y violencia escolar: Dispositivos organizacionales y pedagógicos. Tesis de maestría en Pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Daniels, H. (2004). Activity theory, discourse and Bernstein. *Educational Review*, Vol. 56, N° 2, 121-132.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*, London: Routledge. [Trad. Esp. *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós, pp. 272, 2003].
- Daniels H. (2009). Vygotsky and inclusion, en P. Hick, R. Kershner y P. Farrell (eds.) *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. Londres: Routledge.
- Daniels H (2015a). Mediation: An expansion of the socio-cultural gaze. *History of the Human Sciences*, Vol. 28(2) 34–50 [Trad. Esp. Mediación: Una expansión de la mirada socio-cultural. *Documento de uso interno. Facultad de Psicología*. UBA Diciembre 2015M Larripa, 2015].
- Daniels, H (2015b). Professional Learning in Interagency Workplaces. En B Selau y R Fonseca de Castro (comps), *Enfoque histórico-cultural. Investigación educacional en diferentes contextos* (pp.231-266). EDIPUCRS de la Pontificia Universidad Católica de Río Grande Do Sul. Porto Alegre. [Trad. Esp Aprendizaje profesional en espacios de trabajo inter-agenciales. *Documento de uso interno. Facultad de Psicología*. UNLP, 2015].
- 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. (2003a). *L'oppressionquotidienne, recherchessurunedélinquance des mineurs*. Paris: la Documentation Française.
- Debarbieux, E. (2003b). School violence and globalization. En *Journal of Educational Administration To be published*.
- Debarbieux, E. (2012). La violence à l'école: spécificités, causes et traitement. In M. Cusson (ed.) *Traité es Violences Criminelles*. Montréal: Hurtubise.
- Debarbieux, E; Blaya, C. (2001). *Violence in schools. Ten approaches in Europe*. Issyles-Moulineaux: ESF.
- Debarbieux, E.; Montoya, Y. (1998). *La violence scolaire: évolution 1995-1998 et premiers effets du plan d'expérimentation de luttecontre la violence en milieu scolaire*. Rapport de recherche. Paris, Ministère de l'EducationNationale, DPD.
- Defensor del pueblo (2006): *Informes, Estudios y Documentos. Violencia Escolar, el Maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria, 1999-2006*. España. Disponible en:

[http://www.madrid.org/dat\\_norte/WEBDATMARCOS/supe/convivencia/ViolenciaEscolar2006.pdf](http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/convivencia/ViolenciaEscolar2006.pdf).

Recuperado del 10 de Diciembre de 2014.

Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.

Del Rey, R. Ortega, R (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, N° 10. ISSN 1138-6908, pp. 10, 77-89.

Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. Avances en supervisión educativa: *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, N° 2.

Devine, J; (2002). A mercantilização da violência escolar. En: *Violências nas escolas e políticas públicas*. En E. Debarbieux, y C. Blaya (Orgs.). Brasília: UNESCO. 207-224. En línea, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf>. Recuperado el 8 de Enero de 2015.

Di Leo, P. (2009). *Subjetivación, violencias y climas sociales escolares: Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Tesis Doctoral en Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Di Leo, P. (2011). Violencias y climas sociales en escuelas medias: experiencias de docentes y directivos. *Educación y Pesquisa*. Vol.37 no.3. Universidad de San Pablo. 599-612

Di Napoli (2012): Jóvenes, violencia y escuela: un análisis de las relaciones entre grupos de pares en dos escuelas secundarias de la Argentina. *Revista Austral de Ciencias Sociales* 23, pp: 25-45. Disponible en: [DOI:10.4206/rev.austral.cienc.soc.2012.n23-02](https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2012.n23-02). Recuperado el 10 de Enero de 2014.

Di Napoli (2013): *Violencia, racismo y escuela. El caso de los alumnos tipificados como violentos*. Propuesta Educativa Número 39 – Año 22 – Jun. 2013 – Vol 1 – Págs 43 a 50.

Díaz-Aguado, M. J.; Martínez, R. Y Martín, G. (2004): *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Madrid: Instituto de la Juventud.

Dome, C. (2012). Intervenciones de agentes profesionales ante situaciones de violencia que atraviesan la experiencia educativa. *I Congreso Nacional de Victimología: Investigación y prácticas profesionales: Prácticas sociales contra las violencias.III Jornadas de Victimología de la Facultad de Psicología. I Encuentro Internacional de Estudiantes, prácticas contra las violencias*. Universidad Nacional de La Plata: Facultad de Psicología. La Plata.

Dome, C. (2013). Construcción de Conocimiento Profesional de Agentes Educativos ante Situaciones de Violencia en sus contextos de Práctica. *IV Congreso Internacional de Investigación. Conocimiento y Prácticaprofesional: Perspectivas y Problemáticas Actuales*. Universidad Nacional de La Plata:Facultad de Psicología. La Plata.

Dome, C. (2014). Aprendizaje Expansivo de Agentes Educativos que Abordan Situaciones de Violencia en sus Contextos de Práctica. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires

Dome, C. (2015a). En búsqueda de categorías para investigar el conocimiento profesional ante situaciones de violencia en escuelas. *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires

Dome, C. (2015b). Co-configuración de aprendizajes e intervenciones de agentes psicoeducativos ante diferentes manifestaciones de violencias en escuelas. *XXXV Congreso Interamericano de Psicología*. Sociedad Interamericana de Psicología, Lima, 2015.

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 de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires

Dome, C; Erasquin, C. (En prensa). Agencias, significados y aprendizajes en la construcción de conocimiento para abordar problemas de violencia en escuelas. *Anuario XXII de Investigaciones en Psicología*. Presentación del artículo: Mayo de 2015. A publicar en marzo-abril de 2016.

Dome, C; López, A; Confeggi, X (2012). Perspectivas de Agentes Psicoeducativos ante diferentes formas de manifestación de violencias en escuelas. Aprendizaje situado en contexto y modalidades de intervención. *II Jornadas Internacionales del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Dubet, F. (1998). Les figures de la violence a l'école. In *Revue Française de Pédagogie*. No. 123. 35-45. Disponible en: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/archives/revue-francaisede-pedagogie>. Recuperado el 15 de Enero de 2015.

Dubet, F (2002): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos*. Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. (2005a): *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.

Dubet, F (2005b): Ecole: la revolte des "vaincus". In *Sciences Humaines. Hors-série Violences*. No. 47. Disponible en <http://www.scienceshumaines.com>. Recuperado el 15 de Enero de 2015.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Paidós.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda, los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós

Dussel (2006). La escuela y la construcción de un orden democrático: dilemas de la autoridad pedagógica contemporánea. En *Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2006): Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas - 1a ed.* - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006. 64 p.; 22x18 cm.

Edwards, D. (1996). Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula. En C. Coll y D. Edwards (Eds.). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 35-52.

Elzo, J. (1999). *Jóvenes españoles 1999*. Madrid: Fundación Santa María.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (1991). Non scolaesed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning, *Learning and Instruction, Vol. 1*, 243-259.

- Engeström Y. (1992). El olvido organizacional: memoria y olvido en las organizaciones. En Y. Engeström, K. Brown, R. Engeström y K Koistinen. *Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad* (pp.157-186). Buenos Aires. Paidós.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, Vol. 43, No. 7, pp. 960-974.
- 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 Ediciones.
- Engeström, Y. (2001b). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. In *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Engeström, Y (2006). From Well-Bounded Ethnographies to Intervening in Mycorrhizae Activities. *Organization Studies*, 27: p. 1783 - 1793.
- Engeström Y. (2007). Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons from Journeys Toward Co-configuration. In *Mind, Culture and Activity*, 14 (1-2),(pp.23-39).University of California.
- 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.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. In *Educational Research Review*, No. 5, pp. 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. (2010). Violence at school: a challenge for Educational Psychologists. Beyond focus on individual towards socio-cultural perspective. Oral Paper en *27 the International Congress of Applied Psychology (ICAP2010)*, organizado por *International Association of Applied Psychology (IAAP)* Julio de 2010. Melbourne.Australia. Publicado Abstract y CD
- Erausquin, C (2013). La teoría de la actividad como artefacto mediador para construir puentes entre universidad y escuelas. *Revista de Psicología, segunda época*. Facultad de Psicología.UNLP. Vol. 13.Disponible en: <http://revistas.unlp.edu.ar/RPSEUNLP/article/view/1116>. Recuperado en 19 de Marzo de 2015.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., Bolasina V., García Coni A. (2005). Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional, *Anuario XII de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Universidad de Buenos Aires Facultad de Psicología. 2005 vol 13. ISSN 0329-5885.
- Erausquin C.y Basualdo M.E. (2006). Herramientas y competencias en la profesionalización de psicólogos: aprendizaje, desarrollo y participación guiada en "comunidades de práctica. *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Agosto de 2006, Tomo I, ISSN 1667-6750.
- Erausquin, C; Basualdo, M.E; Dome, C; López, A; Confeggi, X; Robles López, N. (2011). Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: Un desafío para la Psicología Educacional. *Anuario de*

*Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Universidad de Buenos Aires Facultad de Psicología. 2011 vol.18 n°. p - . issn 0329-5885. eissn 1851-1686. eissn 1851-1686.

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.

Erausquin, C; Basualdo, M.E; Dome, C; López, A. (2013). Re-mediatizar la memoria social para aprender de la experiencia y construir futuro: perspectivas de agentes psicoeducativos sobre violencias en escuelas. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Universidad de Buenos Aires Facultad de Psicología. 2013 vol.20 n°1. p - . issn 0329 5885, eissn 1851 1686.

Erausquin, C; Basualdo, M.E; Dome; C Robles López, N. (2013): Implicación en la intervención: perspectivas de agentes psicoeducativos sobre génesis de problemas y orientación estratégica de las prácticas en violencia en escuelas. *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Prof. en Psicología, XX Jornadas de Investigación y 9no Encuentro de investigadores MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Erausquin, C; Dome, C; López, A; Confeggi, X. (2010). Violencias en la escuela: interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores. En C. Erausquin y R. Bur (comps). *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.

Erausquin, C; Dome, C; López, A; Confeggi, X; De Negri, A; Villanueva, G. (2009). La violencia en las aulas desde la perspectiva de agentes psicoeducativos que “son Parte” y “tomar parte” en la experiencia educativa. *Congreso. IV Congreso Marplatense de Psicología: Ideales sociales, Psicología y Comunidad. Facultad de Psicología*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata.

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 prácticas. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. ISSN.0329.5885.

Erausquin, C; Dome, C; Robles López, N. (2012). Diferentes Manifestaciones de Violencias en Escuelas: Génesis de Problemas y Prácticas desde la Perspectiva de los agentes Psicoeducativos. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Erausquin C; García Labandal L., Basualdo M., Meschman C. (En prensa). Perspectivas, conceptualizaciones y sentidos en tramas de Formación Inicial del Profesorado: la Construcción de la Profesión del Profesor de Psicología. *Anuario XXII de Investigaciones en Psicología*. Presentación del artículo: Mayo de 2015. A publicar en marzo-abril de 2016.

Erausquin C; Zabaleta, V. (2014): Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras. *Revista EXT*. ISSN 2050- 7272. Universidad Nacional de Córdoba. 1-36.

Etxeberría Balerdi, F. (2001). Europa y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41. 122-169.

Eugenio Saavedra G., Marco Villalta P., María Teresa Muñoz Q (2007). Violencia escolar: la mirada de los docentes. En *Límite*, vol. 2, núm. 15, 2007, pp. 39-60, Universidad de Tarapacá. Chile.

Fernández, I. (2003). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. México: Alfaomega.

Fernández-Díaz, L. M. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.

Fernández-Domínguez, M. y Palomero-Pescador, J.E. (2001). La violencia Escolar, un punto de vista global. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza. n° 41, Agosto 2001, pp. 19-38.

Foucault, M. (2002): *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Francia. Ministerio de Educación (2009) *Documento de trabajo*.

Furlán, A (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. En: J.M. Piña, A. Furlán y L Sañudo, *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México, 1999-2002*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Furlán, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 26, pp. 631-639.

Furlán, A, Saucedo-Ramos, M.C, Lara-García, B (2004). *Miradas diversas sobre la indisciplina y violencia en centros escolares*. Universidad de Guadalajara. Guadalajara.

Gallo, P. (2008). De cuando las maestras eran bravas: un apunte sobre la violencia en las escuelas. En D. Míguez (Comp.) *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires, Paidós.

Gallo, P. (2009). Transformaciones en las Relaciones Intergeneracionales, Autoridad y Violencia en las Escuelas. En G. Noel, *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. [et.al.]. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

García, M. y Madriaza, P. (2005). La imagen herida y el drama del reconocimiento: estudio cualitativo de los determinantes del cambio en la violencia escolar en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 27-41. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052005000200002](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000200002&lng=es&tlng=es). Recuperado en 10 de febrero de 2015.

García, M; Madriaza, P (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudios de Psicología* 2006, 11(3), 247-256.

García Sánchez, B; Ortiz Molina, B. (2012). *Los maestros ante la violencia escolar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

García, S (2010). *Violencias, incivildades y miedos en el ámbito educativo. Un estudio socioeducativo sobre la perspectiva de los estudiantes de Educación Secundaria*. Tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa. Universidad de San Andrés. Buenos Aires.

Geertz, C: (1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.

Ghiso, A. M. (2012). Algunos límites de las respuestas frente a la violencia y la inseguridad, en las instituciones educativas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), pp. 815-824. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n2/v10n2a03.pdf>.

Gómez Nashiki, A. (1996). *La violencia en la escuela primaria*. Tesis de maestría en Sociología Política, México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.12.

Gómez Nashiki, A. (2005). Violencia e Institución Educativa. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, ISSN (Versión impresa): 1405-6666. RMIE, Jul- Sept-. Vol. 10, NÚM. 26, PP. 693-718.

González Cuevas, E; y Guerrero Dávila, M (2003). Investigaciones sobre violencia en el ámbito escolar. En Piña, Furlán. S; Sañudo, L (comp): *Acciones, actores y prácticas educativas*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Grupo Ideograma Editores, México, D. F.

Graham, E (1979). Epidemiological studies. En H.C. Quay y J.S. Werry (Comp) *Psychopathological disorders of childhood* (2ª ed). New York: Wiley.

Guber, R:(1991).*El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.

Guerin S y Hennessy E (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education*, 17, 249-261.

Hazler, R; Miller, D; Carney, J; y Green, S. (2001). *Adult recognition of school bullying situations*. Educational Research, 43(2), 133-146.

Informe Instituto Nacional de Evaluación Educativa. INNE (2007). *Para entender la violencia en las escuelas*, México.

INJUV y CIDE (1999):. *Conflicto y mediación en el medio escolar*. Disponible: [http://www.injuv.gob.cl/cedoc\\_archivos/estudios/conflicto.pdf](http://www.injuv.gob.cl/cedoc_archivos/estudios/conflicto.pdf). Consultado el 15 de Diciembre de 2014.

Iñiguez, L. y Vitores, A. (2004). *La Entrevista Individual*. Orientaciones preparadas por Dr. Félix Vázquez (UAB). Curso de Investigación Cualitativa: Fundamentos, Técnicas y Métodos.

Juvonen, J. Y Graham, S. (2001). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimised*. New York & London: Guilford Press.

Kantor, D. (2000). *Experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina en escuelas de nivel medio. Informe final*. Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación. GCBA. Buenos Aires.

Kaplan, C. V. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.

Kaplan, C. (ed.). (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kaplan C. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta educativa Nro 35*. Año 20-Junio 2011, vol. 1.

Kessler, Gabriel (2002). *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Kornblit, Ana. Lía (coord.) (2008). *Violencia Escolar y Climas Sociales*. Buenos Aires. Biblos.

Krmpotic, C; Farré, M. (2008). Violencia social y escuela. Un relato empírico desde barrios críticos. En *Revista katálysis vol.11 no.2 July/Dec. Print version*. Florianópolis.

Larizgoitia, I. (2006). *La Violencia También es un tema de salud pública*. Grupo de Trabajo para el estudio de la violencia colectiva de la SEE y grupo ISAVIC. Gac. Sanit 2006 (suplemento 1) 63-70.

Larripa; M. Erausquin, C. (2008): Teoría de la Actividad y Modelos Mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: “Aprendizaje expansivo”, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Universidad de Buenos Aires Facultad de Psicología. 2008 vol.15 n°1. p - . issn 0329 5885, eissn 1851 1686.

- 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. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge: University Press. [Trad. Esp. La cognición en la práctica. Barcelona: Paidós, pp. 225, 1991].
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave, (Eds.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 15 – 44). Buenos Aires: Amorrortu.
- Lave, J. (2002). Lo que tienen de especial los experimentos como contextos para pensar. En M. Cole, Y. Engeström y O. Vásquez (Eds.). *Mente, Cultura y Actividad. Escritos fundamentales sobre cognición humana comparada* (pp. 47-57). México: Oxford University Press.
- Lavena, C. (2002): *Primer aproximación a la violencia escolar en la Argentina*. Presentación de los resultados de la investigación ¿La violencia va a la escuela? Una mirada a la violencia escolar en la Argentina. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Lawrence, C; Green, K. (2005). Perceiving classroom aggression: the influence of setting, intervention style and group perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 587-602.
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago.
- Levinson, B. (1998). La disciplina vista desde abajo: Lo que incita a los alumnos a la rebeldía en las escuelas secundarias de Estados Unidos. *Revista Perspectivas 4*: 661-677.
- López, A. (2013). ¿Bullying o violencia en escuelas? Acerca de lo estratégico en las unidades de análisis e intervenciones. *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- López, V; Ascorra P. (2012). Miradas de la violencia en el espacio social de la escuela. *Revista psicoperspectivas. Individuo y sociedad* VOL. 11, N° 2 pp. 1-7. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- López, V; Carrasco, C; Morales, M; Ayala, A; López, J; Karmy, M, (2011). Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso. En *Psykhe* vol.20, no.2, pags7-23. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Marcus, G. E. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. En *Alteridades*, vol. 11, núm. 22, julio-diciembre, pp. 111-127.
- Mason, J.(1996 ). *Cualitativa Investigación*. Londres. Sage.
- 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.
- Merle, P. (2005). L'humiliation des élèves, une pratique anti-pédagogique. En *Éducation & Management*, mayo de 2006, pp: 38 a 41.
- Miguez, D. (2009). Las formas de Violencia en las Comunidades escolares. En G. Noel [et.al.] *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. - 1a ed. -Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

MINEDUC (2004). *Convivencia escolar: metodologías de trabajo para escuelas y liceos*. República de Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC (2006). *Programa liceo para todos* [Documento en línea]. Disponible: [http://lpt.mineduc.cl/index\\_sub0.php?id\\_portal=42](http://lpt.mineduc.cl/index_sub0.php?id_portal=42). Recuperado el 03 de Enero de 2015.

Munné, M. y Mac-Gragh, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de la mediación*. Barcelona: Graó.

Muñoz Abundez, G (2008). Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [Revista mexicana de investigación educativa](#). RMIE vol.13 no.39 México oct./dic.

Muñoz Abundez, G: (2010). Estudio de Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. En A. Furlán, et. al. (comps.). *Violencia en los centros educativos, Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Muñoz, M. T., Lucero, B. A., Cornejo, C. A., Muñoz, P. A. y Araya, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 16-32. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-munozluceroetal.html>. Recuperado el 2 de Febrero de 2015.

Muñoz Quezada, M; Saavedra, E; Villalta, M; (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar en estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía* 82, pp: 197-224.

Mutchinick, A. (2009). *Violencias, Confianza y Escuela Secundaria: Un estudio socioeducativo sobre las percepciones de jóvenes escolarizados*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- Sede Argentina. Buenos Aires.

Nail Kosher, O; Gajardo Aguayo, J; Muñoz Reyes, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. En *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 11, No. 2. 111-145.

Narodowski, M. (1993). *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Espacios en Blanco, Departamento de Ciencias de la Educación-Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA. Tandil.

Nicolaidis, S; Toda, Y; Smith, P. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.

Noel, G (2009). Violencia en las Escuelas y Factores Institucionales. La cuestión de la Autoridad. En Gabriel Noel [et.al.] *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2006). *Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas* - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006. [http://www.mcye.gov.ar/construccion/pdf\\_observatorio/violencia.pdf](http://www.mcye.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/violencia.pdf) Recuperado el 16 de Diciembre de 2014.

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2008). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. Ministerio de Educación de la Nación - 1a ed. -Buenos Aires.

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2009). *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Gabriel Noel [et al.]. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en [http://www.me.gov.ar/construccion/pdf\\_observatorio/violencia\\_en\\_las\\_escuelas\\_2.pdf](http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/violencia_en_las_escuelas_2.pdf) Recuperado el 05 de Marzo de 2014.

Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2010). *Relevamiento Cuantitativo. Desde la mirada de los alumnos*. Ministerio de Educación. Argentina. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/elministerio/files/2013/07/ONE2010.pdf>. Recuperado el 15 de Diciembre de 2014.

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

Olweus, D. (1973): *Hackkycklingarochöversittare: Forskningom skol mobbning*.

Olweus, D. (1999). The nature of school bullying: a cross-national perspective Sweden. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds). (pp. 7-27) London y New York: Routledge.

Orozco Ramírez, L. Ybarra Sagarduy, J. Guerra López, V; (2012). Adaptación del Cuestionario de Violencia Escolar en estudiantes de educación secundaria de México. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, pp.14-22.

Ortega, M. E., Medina, Y. & Vega C. (2011). Diferencias Transculturales en la Manifestación del Bullying en Estudiantes de Escuela Secundaria. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 761 - 768.

Ortega, R. (2002). *Naturaleza y prevención educativa de la Violencia Escolar. Informe sobre la Investigación de los malos tratos y la exclusión social en el marco de un proyecto europeo*. Trabajo de Cátedra. Segundo Ejercicio. Córdoba, Universidad de Córdoba.

Ortega, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), pp. 787-804.

Ortega, R.; Angulo, J. C. (1998). Violencia Escolar. Su Presencia en Institutos de Educación Secundaria de Andalucía. En *Revista de Estudios de Juventud*, 42, pp. 47-61.

**Ortega, R., Calmaestra-Villén, J. Mora-Merchán, J.A (2008). Ciberbullying. En *International journal of psychology and psychological therapy*, Vol. 8, Nº. 2, 2008 , págs. 183-192.**

Ortega, R.; Del Rey, R; Fernández, I. (2003). Working together to prevent school violence: The Spanish response. En P. K. Smith, *Violence in Schools: The Response in Europe*. London, Routledge.

Ortega, R.; Del Rey, R; Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 41, pp. 95-113.

Ortega, R.; Mora-Merchán, J. A. (1995). [Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Cuestionario del alumnado de secundaria](#). Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.

Ortega, R.; Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla, Mergablum.

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.

Otero, M. (2000). Escuela y violencia. Relaciones intra e interinstitucionales. Ponencia presentada en el *XXII Congreso Internacional de Latin American Studies Association*. Marzo 16-18. TEC-04 Miami.

- Palacios Abreu, R. (2001). *Ser estudiante de CETIS sus significaciones y prácticas sociales*. Tesis de maestría en Enseñanza Superior, México: Facultad de Filosofía y Letras/ División de Estudios de Posgrado-UNAM.
- Paredes, M. T., Álvarez, M. C., Lega, L. I. & Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "bullying" en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latino Americana de Ciencias Sociales en Niñez y Juventud*, 6 (1), pp. 295-317.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. En *Sage Publications*. Newbury Park CA.
- Paulin, H; Lemme, D; Tomasini, M; Arce, M; Arpire, I; Lescano, R; López, J; Martinengo, V; Nazar, M. (2005). Concepciones de los directivos de nivel medio acerca de la relación entre alumnos y orden normativo escolar. En *Cuadernos de Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba*. pp. 267 – 267.
- Pikas, A. (1989). Pure conception of mobbing gives the best for treatment. *En School Psychology International*, 10, pp: 95–104.
- Pintrich, P. (1994). Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology. *Educational Psychology N° 29* 137-148.
- PREAL (2003). *Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.preal.org> recuperado el 22 de Febrero de 2015.
- Puigros, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Editorial Galerna.
- Rechea, C.; Bárberet, R.; Montañes, J. Y Arrollo, L. (1995). *La delincuencia juvenil en España: Autoinformes en los jóvenes*. España: Universidad de Castilla-La Manch.
- Renau, M. (2005). *La inadaptación escolar*. Barcelona, España: Nova
- Richter, N. (2010). En Llanta. Construcciones docentes sobre los estudiantes violentos de Escuela Media y Su vestimenta. Eje 3: *Identidades/alteridades y representaciones y prácticas de ciudadanía*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras – UBA
- Rockwell; E(1985). *La importancia de la etnografía para la transformación en la escuela*. En Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Colombia: serie memorias-uni6n pedag6gica nacional.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural de la escuela. En A. Álvarez (Ed.). *Hacia un curriculum cultural. La vigencia de Vygotsky en educaci6n* (pp. 21-38). Madrid: Fundaci6n Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En: N. Elichiry (coord) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 25-40). Buenos Aires: Manantial.
- 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.
- Rodrigo, M.J. y Arnay, J. (1997). *La construcci6n del conocimiento escolar*. Barcelona, Paid6s.
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. E J.I. Pozo y C. Monereo (Coord). *El aprendizaje estrat6gico*. Madrid: Santillana- Aula XXI.
- Rodrigo, M. J., Rodr6guez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximaci6n al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

- 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.
- Rogoff, B. and Topping, K. (2002). Mutual contributions of individuals, partners, and institutions: planning to remember in girl scout cookie sales. *Social Development* 11(2): 267-289.
- Sabino, C. (1992) *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. Y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. En *Aggressive Behavior*, 22, 1996: 1-15.
- Salomon, G. (Ed.), (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sánchez E. y García R. (2011). Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar. En E. Martín e I. Solé (coords.) *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de Intervención*. Barcelona. Editorial GRAO.
- Sánchez, J.M; Villamar Bañuelos A; Rodríguez Díaz B; Martínez Montes de Oca G; Lira J; Hernández C; Secundino Sánchez N; (2012). Percepción de la violencia en escuelas de Educación Básica del Distrito Federal, México. *Memorias del XXXIV Congreso Interamericano de Psicología*. Brasilia.
- Sannino, A. (2011b). Ricerca-intervento in teoria dell'attività. Attualità della tradizione vygotskijana. Formazione & Insegnamento. En *European Journal of Research on Education and Teaching*. Año IX, No. 3, pp. 104-114.
- Saucedo Ramos, C. (2005): Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 26, pp. 641-668.
- 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.
- Scaratti G., Stoppini L., & Zucchermaglio, C. (Eds.) (2009). *Autori di ambienti organizzativi. Costruire le proprie pratiche lavorative*. Roma: Carocci.
- Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Smith P.K; Pepler, D; Rigby, K. (2004). Bullying in schools: How successful can interventions be? Cambridge University Press-SMORTI, A.; MENESINI, E.; SMITH, P. K. (2003): *Parents' definitions of children's bullying in five-country comparatives*, en *Journal of cross-cultural Psychology*, 34, 4, pp. 417- 432.
- Soprano, G. (2006). *La vocación kantiana de la antropología social. Ensayo sobre el dialogo etnográfico entre las categorías nativas y las categorías científicas del conocimiento social en el estudio de la política*. Documento de trabajo. Buenos Aires. IDH – UNGS.
- Souza Minayo M.C. (2009). *“La artesanía de la Investigación Cualitativa”*. Buenos Aires, Editorial Lugar.

Spitzer, T.C. (2010). Diagnósticos de la violencia escolar en México. En A. Furlán et al (comps) *Violencia en los centros educativos, Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Sús, M.C. (2005). Convivencia o disciplina ¿Qué está pasando en la escuela? En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, D.F., COMIE, 10(27), pp. 983-1004.

Tamar, F. (2005). Maltrato entre escolares (bullying): Estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar. En *Psykhé*, 14, 1, 211-225.

Taylor, S.J. Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Ed.Paidós, España.

Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En *Documento básico* (pp. 7-44). Buenos Aires: Santillana

Terry, A. A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence. En *British Journal of Educational Psychology*, 68:255–268.

Testanière, J. (1968). Chahuttraditionnel et chahutanomiquedansl'enseignement du seconddegré.En *RevueFrançaise de Sociologie*, VII-VIII, pp. 17-34.

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.

Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En G. Tiramonti (comp.) *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media* (pp36-99). Buenos Aires: Manantial.

Triantes Torres, M; Sánchez Sánchez, A; Muñoz Sánchez, A. (2001): Educar para la convivencia como prevención de la violencia interpersonal: Perspectiva de los profesores. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 41, Agosto 2001, pp. 73-93.

Vacilachis, I (2009): La investigación cualitativa. En Vacilachis (coord.): *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Valadez, I; Martín del Campo, S. (2008). El trabajo Participativo con docentes, una búsqueda de propuestas para enfrentar el maltrato entre iguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero- marzo, año/vol 13, número 036, pp 87-111. COMIE, D.F.

Vásquez, C. (2003). Predicción y prevención de la delincuencia juvenil según las teorías del desarrollo social (social developmenttheories)". En *Revista de Derecho: Valdivia*, XIV, 135-158. Chile: Universidad Austral de Chile.

Veccia, T; Calzada, J; Grisolia, E. (2008). La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares: un estudio cualitativo. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología Vol 15, Universidad de Buenos Aires*. ISSN 1851-1686.

Vega, A. (2001). *Los centros escolares ante la inadaptación escolar*. Málaga: Aljibe.

Virkkunen, J. (2007). Collaborative development of a new concept for an activity. En *Activités*, Vol. 4, No. 2, pp. 158-164.

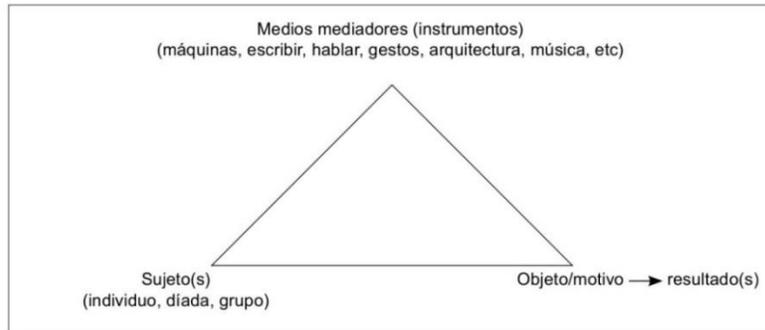
- Vygotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica –Grijalbo
- Vygotsky L. (1994). *The problem of the environment*. En R. Van der Veer y J. Valsiner (eds.) *The “Vygotsky Reader”* (pp.355-370). Great Britain: Blackwell Publisher.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vigotsky, L. (1996). La crisis de los siete años. En Segarte, A. (comp.) *Psicología del desarrollo. Selección de lecturas. Tomo I*. Editorial Félix Varela. La Habana.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid. Visor
- Wieviorka M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto, jun.* vol.15, no.1-2, p.239-248.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Akal.
- Yamazumi K. (2009). Expansive Agency in Multi-Activity Collaboration. En A. Sannino, H. Daniels y K. Gutiérrez (edit.) *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yamazumi Y; Engeström Y. y Daniels H. (2005). *New Learning Challenges: Going Beyond the Industrial Age System of School and Work*. Kansai: Kansai University Press.
- Yoon, J. S. y Kerber, K. (2003). Elementary teachers’ attitudes and intervention strategies. In *Research in Education*, 69, 27-35.
- Zabalza, M. y Zabalza, A. (2012): *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el estar*. Madrid: Nercea.
- Zucchermaglio, C. (2002). *Psicologia culturale dei gruppi*. Roma: Carocci. pp. 148.

**ANEXO I:**

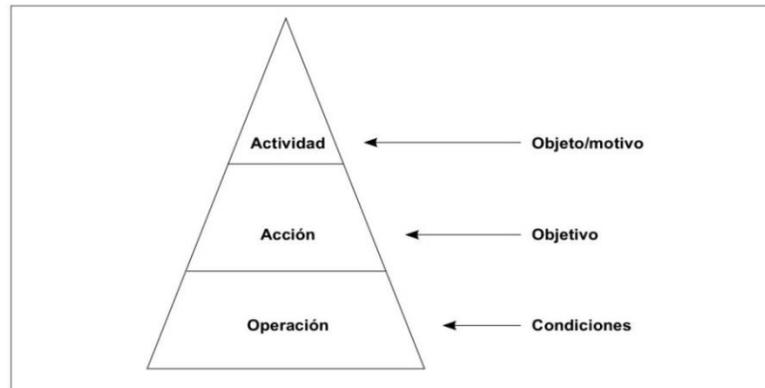
**TRIÁNGULOS MEDIACIONALES.**

**PRIMERA, SEGUNDA Y TERCERA GENERACIÓN DE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD**

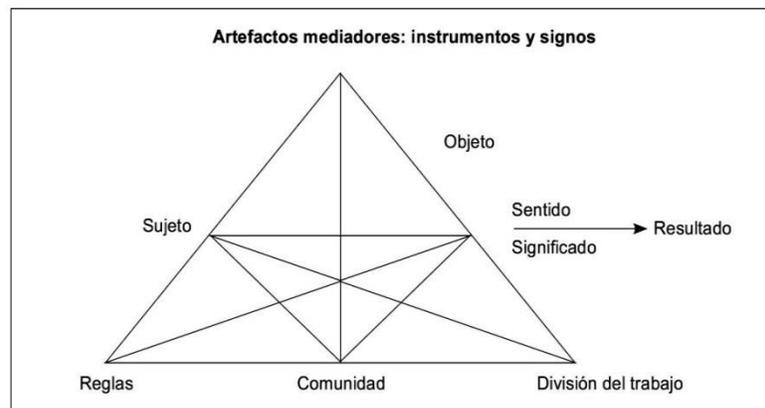
**FIGURA 1.** Modelo de la primera generación de la teoría de la actividad



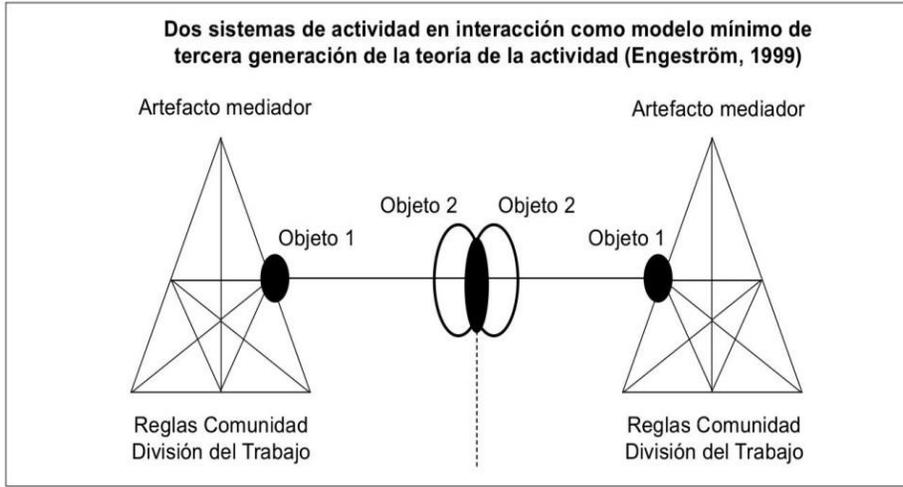
**FIGURA 2.** Estructura jerárquica de la actividad según Leontiev.



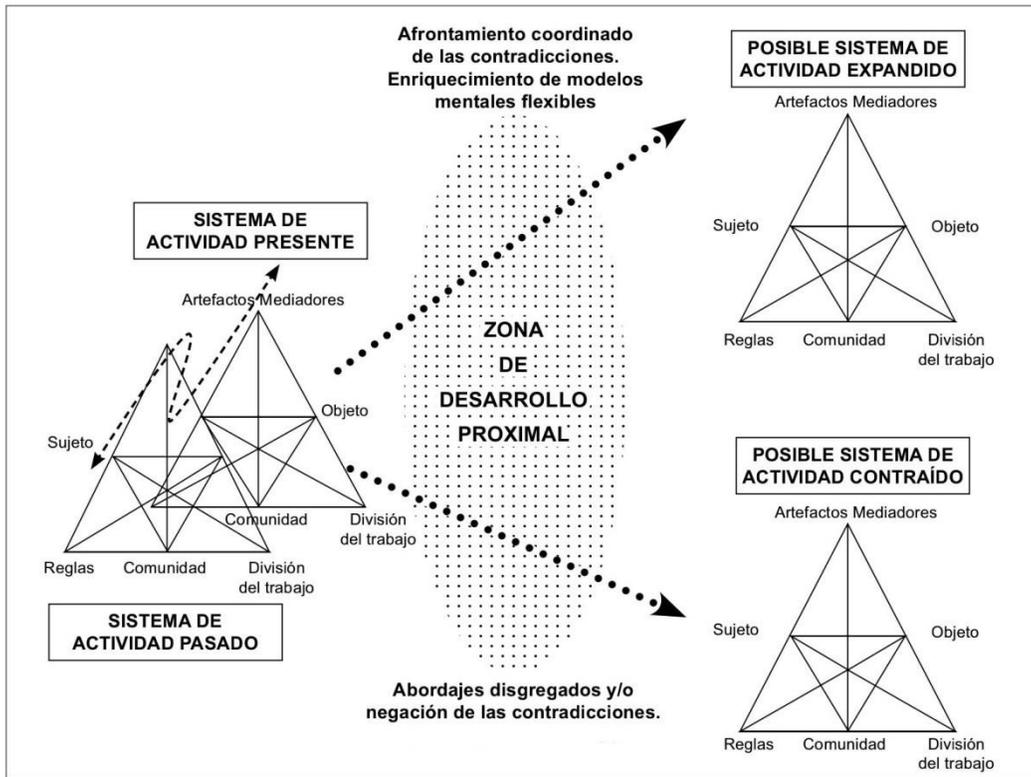
**FIGURA 3.** Modelo de la segunda generación de la teoría de la actividad según Engeström.



**FIGURA 4.** Modelo de la tercera generación de la teoría de la actividad.



**FIGURA 5** Posibles dinámicas de expansión y contracción de los sistemas de actividad.



## ANEXO II:

### RESUMEN DE LA PLANIFICACIÓN DEL TALLER PRESENTADA A LAS AUTORIDADES DE LAS ESCUELAS.

1) **Título:** *“Taller de Reflexión sobre las Violencias en las Escuelas”.*

2) **Datos Curriculares de la responsable del proyecto:** Carolina Dome, DNI 29589353, Lic. En Psicología, Magistranda en Psicología Educacional, Docente e Investigadora de la Universidad de Buenos Aires y capacitadora en la Secretaría de Deportes de la Nación. Mail: [carolinabdome@gmail.com](mailto:carolinabdome@gmail.com)

3) **Justificación y fundamentación:** Muchas veces los docentes no nos reconocemos “capacitados/os” para intervenir y educar ante las situaciones de violencia que emergen en nuestros contextos de práctica, dejando dicha tarea en manos de “expertos”. Sin embargo, proporcionamos constantemente una educación y valoración sobre tales situaciones, a veces implícita, que naturaliza nuestras creencias. La escuela tiene mucho por hacer a la hora propiciar vínculos saludables y relaciones con sentido democrático e igualitario. A partir de nuestro reconocimiento como sujetos activos en los procesos educativos vinculados a la educación en derechos, la no violencia y el bienestar, proponemos apropiarnos de herramientas teórico-metodológicas para reflexionar sobre los posicionamientos e intervenciones que cotidianamente enfrentan la conflictividad, la disruptividad y las violencias en los contextos educativos.

#### 4) **Objetivos**

- Analizar la propia experiencia en espacios de reflexión compartida.
- Desarrollar herramientas de trabajo para fortalecer la intervención profesional.
- Conocer y reflexionar sobre las recomendaciones que imparten el Ministerio de Educación de la Nación y otras instituciones.

5) **Contenidos:** La noción de conflicto como intrínseca a las relaciones humanas. Distinción entre conflicto-disruptividad y violencia. Planteo y problematización de las

acciones y herramientas docentes para enseñar, convivir y compartir. Niveles de Intervención: Individual, Grupal e Institucional. Una pedagogía para prevenir las violencias: propuestas para metabolizar las manifestaciones de violencia a partir de estrategias educativas y preventivas. Herramientas lúdicas y educativas para propiciar vínculos saludables y relaciones democráticas e igualitarias.

**6) Estrategias Didácticas:** Actividad Plenaria. Debate y discusión grupal. Administración de los *Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Violencias en Escuelas* (Erausquin, 2009), diseñado para reflexionar sobre las situaciones de violencias emergentes de la propia práctica. / Exposición dialogada, con proyección de diapositivas, con actividades de debate y problematización de las experiencias narradas en los Cuestionarios / Trabajo vivencial a partir del uso de herramientas lúdicas transmisibles a la práctica escolar, para cuestionar estigmatizaciones, discriminaciones y “etiquetamientos”. / Socialización de guías de lectura del material bibliográfico propuesto. / Promoción permanente de la articulación entre la teoría y la práctica cotidiana de los docentes. / *Administración del Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller* ((Erausquin, Dome, 2014).

**7) Distribución del Tiempo:** Tres encuentros, de 180 a 200 min. Frecuencia Semanal.

**8) Bibliografía Sugerida.**

-*Guía de Orientaciones Federales para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas relacionadas con la Vida Escolar* (Min. de Educación de la Nación 2014).

-*Guía de Orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar* (UNICEF y Min. de Educación de Prov. Bs As, 2014)

-*Guía de Orientación Educativa: Bullying y acoso entre pares*”, y “*Guía de Orientación Educativa: maltrato y abuso infanto juvenil* (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014).

-Castorina, J. A; Kaplan, C. (2006). Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto. En C. Kaplan (coord.) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

-Meirieu, Ph: (2008). Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. En *Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Observatorio Argentino de violencia en las escuelas, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008.

## **ANEXO III - TRABAJO DE CAMPO EN ESCUELA 1**

**Tipo de Establecimiento:** Escuela Media.

**Modalidad:** Comercial.

**Gestión:** Estatal

**Oferta:** Nivel secundario común y Nivel secundario de jóvenes y adultos. Planes de estudio de 4 y 5 años de duración. Título que otorga: Perito Mercantil (con diferentes especializaciones: comercial, seguros, administración, etc.)

**Dependencia:** Dirección de Educación Media, Ministerio de Educación, CABA. .

**Año de Fundación:** 1924. Oficializada en 1929. El Edificio actual data desde 1941.

**Turno de trabajo del Colectivo Docente Participante:** Vespertino.

### Entrevista Semi-Estructurada a Supervisora

Fecha: 5 de Agosto de 2015.

#### Datos de la Entrevistada:

Cargo: Supervisora

Antigüedad en el Cargo: 3 Meses

Antigüedad en la Docencia: 30 Años (aprox.)

Sexo: femenino

Edad: 56 años

**Introducción:** La entrevistada fue mi nexa para el armado del taller en la presente escuela. Anteriormente se desempeñó como directora de escuela media en la Región II y a la fecha asumía recientemente el cargo de supervisora de la región de la presente escuela. Las primeras conversaciones versaron en torno a la escuela de la cual era directora. Luego, debido a su cambio de cargo, la propuesta quedó suspendida. Finalmente, reanudamos el contacto cuando la entrevistada logró acordar con la vicedirectora de la presente escuela la realización del taller con docentes del turno vespertino. Debido a su contacto personal con los directivos (según informó en conversaciones telefónicas), contaba con conocimientos sobre la misma, además de que ya estaba informada acerca de mi propuesta de taller: sus contenidos fueron presentados por escrito y luego conversados personalmente.

### Transcripción de la entrevista:

#### **¿Cuáles crees que son los motivos para realizar un taller orientado a problematizar las situaciones de violencia que se producen en la escuela?**

Porque lo veo necesario. Si bien acá la violencia no es desbordante como en otros lados, estoy segura que todos los docentes vivieron alguna situación y no cuentan con herramientas suficientes. En ciudad hay un protocolo de intervención, yo lo aplico, es lo que todos debemos hacer; pero el protocolo es sólo una parte. Es lo formal. Además siempre pasa que somos los directivos los que hacemos los pasos necesarios y cuesta mucho comprometer a los docentes en ir más allá. No es que no les preocupe, pero muchos piensan que sólo se trata de dar su clase. Cuesta que tengan una formación continua, por lo general leen poco y nada, y a veces no nos acompañan con las propuestas de formación. Un espacio para ellos, para trabajar los problemas siempre viene bien.

#### **¿Cómo surgió la idea de hacerlo en esta escuela?**

Gracias a una docente. Yo tenía tu idea en la cabeza, me gustó la propuesta de un taller participativo y quería hacerla antes de fin de año. Y justo una de las profes dijo en una jornada que quería trabajar el problema de la violencia simbólica; o como dijo ella, la violencia invisible, porque eso daba para pensar mucho, para pensar las relaciones con los alumnos, con los profes, con los directivos, pensar los tratos y muchos estuvimos de acuerdo. Eso me dio pié y les comenté esta idea. Hay que abordar el tema, pero con cuidado, a los profesores no les es cómodo sentirse indagados, además de que las relaciones entre ellos no son del todo buenas; hay malestar, yo lo entiendo, pero la escuela tiene que alojar. Acá estamos haciendo muchos proyectos, trabajando varios programas; como el de alumnos madres y padres, la inclusión de las TICs, etcétera, y eso nos invita a pensar. Pero también es cierto que el turno vespertino está más huérfano. Si me preguntás, yo creo que esta escuela está sobre-intervenida: todo el tiempo vienen propuestas de la dirección, del ministerio, agarramos las que podemos, las metemos en las jornadas docentes, hacemos reuniones, vienen capacitadores, etc. Pero no todo llega al turno noche; está más desorganizado; a veces sienten que están al margen, que no son parte del colegio. Yo me puse contenta cuando la profe dijo lo de la violencia invisible porque vi una veta; porque a los profes no les gusta que vengan de afuera a decirles lo que tienen que hacer. Yo creo que

lo mejor es que hablen de su experiencia, que cuenten lo que pasa en las otras escuelas donde trabajan, que piensen toda su trayectoria.

**¿En qué crees que puede ayudar el taller?**

En brindar herramientas, que piensen también en ellos, en como encaran su trabajo.

**¿Qué entender por violencia simbólica?**

Es invisible, también viene de parte de los docentes; de los padres, de todos lados, está en la sociedad, y la escuela es parte de la sociedad. No sé si vos lo agarraste por el lado de lo simbólico... ¿Qué pensás?

**Creo que es bueno partir de las situaciones que los docentes traigan, y desde ahí van a surgir líneas de indagación; de reflexión. Lo que se conoce como violencia simbólica puede tener muchos sentidos, por eso es bueno problematizarlo, abrir lecturas y pensar herramientas posibles.**

Claro. Yo creo que el tema va a surgir, porque hay interés. Claro que no todos, algunos docentes no se van a implicar demasiado, hay que ver...hay que abrir espacios.

**Recién decías que los docentes no cuentan con herramientas suficientes...**

**¿Pensás que el docente no está capacitado para sobrellevar estos problemas?**

No del todo, porque es múltiple el abanico de esta problemática social instalada en muchos colegios. Si bien muchos docentes individualmente nos seguimos capacitando, vamos a los cursos de formación de los organismos, de CEPA, de los sindicatos, etc. este tema nunca lo trabajamos juntos. Y también es cierto que la mayoría de capacitaciones no son directamente sobre estos asuntos. Sí hablamos muy seguido de la convivencia, que tiene que ver, claro, pero hace más a los problemas de disciplina; de conducta, eso va a surgir también, porque se está discutiendo mucho el tema de la autoridad docente, así que se vincula. Se hicieron varios talleres de convivencia en el colegio pero estaban orientados a alumnos, para los chicos; es menos lo que se hace con los docentes en la institución.

**¿Podrías señalar cuando fue la última vez que recibieron capacitación referida al manejo de grupos, los vínculos, o bien al tratamiento de la violencia escolar o convivencia?**

No sabría decirte. Como te decía, individualmente está, porque cada docente algo tiene, o estudió, pero estos temas no fueron abordados institucionalmente entre docentes.

Claro que se habla, todo el tiempo, pero es colateral. Siempre se escuchan conversaciones, se habla del respeto, todo eso circula, pero no está sistematizado, y muchas son ideas sin cuerpo, porque aún no hay una forma acordada de hacerlo...

**Hace un instante me dijiste las relaciones entre los docentes no son del todo buenas... ¿podrías desarrollar esta idea?**

Nada del otro mundo, cosas que siempre pasan en todas las escuelas, pero que hay que mejorar. Mi impresión es que hay tensión. El otro día en una reunión hubo una discusión sobre la evaluación y un profe se enojó por que otro señaló que hay docentes que no evalúan correctamente y discutieron bastante. Igual parece que el tema ya tenía historia entre ellos. No sabría decirte. A veces también se generan malos modos por el uso de los espacios, las reservas del aula de video, el cañón, etc. No hay necesidad. Y arguyen luego que el problema es el cansancio. También es cierto que hay profesores que no se conocen mucho entre sí, trabajan algunas horas en esta escuela y están de paso; eso complica que haya más grupalidad. También, por lo que vi en las últimas reuniones, creo que hay distintas concepciones de la escuela. Los más antiguos defienden modos que yo llamaría tradicionales, de dictar los contenidos, evaluar en forma oral al alumno delante de sus compañeros, cosas que hay que cambiar... Es lógico; pasa en todos lados. El tema se está charlando, son cosas que siempre generan debate y creo que a veces nos etiquetamos entre nosotros; diciendo que tal o cual es de determinada manera, etc. Una no puede incidir en la modalidad de trabajo de cada docente, pero trato de alentar a que vean la importancia de tener una mirada más atenta, porque por ejemplo hay varios docentes que se toman muchas licencias y eso dificulta el trabajo; e insisto con el tema de la formación. Porque a la hora de pedirles algo más, de que se queden después de hora para aprender algo, tratar un tema, hacer una capacitación, es muy difícil. Acá toca el timbre y se van como los chicos, ni un minuto más. Salvo los días que hay horas institucionales.

**Y también señalaste que el turno vespertino está más huérfano ¿podrías desarrollar esa idea?**

Por un lado, es un turno con su propia dinámica. Algunos alumnos son adultos, por el horario, aunque la modalidad es para todos; la planta docente no es la misma que la del turno tarde y mañana -son prácticamente los mismos en esos dos turnos-; las autoridades son otras y también nos dan menos atención cuando solicitamos algo a las autoridades. No sabría

explicarte exactamente qué pasa. Es como una dinámica propia, institucional; y el turno recibe menos atención, sus directivos son más nuevos; nunca les toca la mejor parte. Por suerte ahora logramos articular un proyecto para los tres turnos, que surgió del rector del turno noche. Es un proyecto de cambio del imaginario escolar; porque el X (menciona un nombre resumido del colegio) está muy venido abajo, así que lo estamos trabajando. Recién estamos empezando. Es una idea para charlar con la comunidad educativa.

### **¿Qué quiere decir que está “muy venido abajo”?**

Este era un colegio de excelencia, y se fue haciendo fama de que es un colegio de repetidores, de baja calidad educativa, etc. y eso no es así. La propuesta pedagógica sigue siendo de calidad, aunque claro que hubo que adaptarla a nuevas demandas. Este es un colegio histórico que ha tenido mucho prestigio y lo que no es fácil de sostener tal cual. Las cosas fueron cambiando, la población fue cambiando; empezaron a venir chicos de otros estratos sociales; las clases medias y medias altas migraron a la educación privada, hubo riesgo de cierre de cursos hace unos años. Comenzaron a asistir alumnos y alumnas con nuevas necesidades en forma masiva, y eso para algunos sectores es signo de que la escuela desmejoró. Algunos sectores sociales piensan que si no sos del nacional o del pele, tenés que ir al privado. Y yo creo que esas ideas se pueden cambiar. Vamos a difundir en la comunidad los proyectos que tenemos, las cosas que hacemos, etc.

### **Según leí, la escuela tiene su propio régimen de convivencia. ¿Cómo es y cómo surgió el mismo?**

Sí, pero fue hace varios años, y ya quedó. Está, lo usamos. Pero hay muchos docentes nuevos que no fueron parte del debate, lo que se suma a lo que te dije de la particularidad del turno vespertino, que no se lo tiene tanto en cuenta. El régimen de convivencia trata de aplicarse. No difiere mucho de los cambios que se hicieron en el 2008 en los consejos, cuando volvieron a incorporarse las sanciones y entiendo que hubo una resolución que hizo modificaciones a la ley Ley n° 223 que define del sistema de convivencia. Ese cambio llevó a que el tema se debata en las escuelas. Se supone que la vuelta las sanciones le da más poder al docente. Aunque en ese marco se aclaró que no era un retorno del viejo régimen de amonestaciones. Hace a cuestiones de orden, de proporcionalidad, de derechos y responsabilidades. Las sanciones sirven para que haya posibilidad de reparación por parte de los alumnos y también de los padres, pero se trata de

un consenso técnico. Lo hablaron primero con directivos y supervisores. Luego se bajó a las escuelas, y acá los directivos decidieron una propuesta que fue charlada en reuniones docentes, donde hubo acuerdo mayoritario, y luego fue charlado con alumnos.

**¿Por qué decís que se trató de un consenso técnico?**

Porque fue general. Es lógico. No hay recetas. Las escuelas son lugares complejos, y si bien el régimen de convivencia es importante hay cosas que exceden a la escuela. Por ejemplo, cuando un docente toma una decisión de carácter pedagógico y sanciona a un alumno, lo que hace el padre es ir a la Defensoría del Pueblo, quejarse, hacer una denuncia; y la Defensoría inicia un procedimiento legal, y aunque no ha judicializado aún los casos, todo eso deteriora la autoridad docente. También ocurre que, cuando hay situaciones graves, somos los propios directivos los que recurrimos a la justicia, pero eso pasa cuando ya no tenemos más herramientas, y en los casos donde el protocolo lo indica. Hace muchos años que acá no pasa algo tan grave; conozco mucho a los directivos del colegio, de hace mucho, y hace varios años un grupo de alumnos cometió agresiones graves contra alumnos de otro colegio, se debió llamar a la policía y el tema se terminó resolviendo en la justicia, porque involucró denuncias de padres, noticias en los medios, etc.

**Al principio señalaste las situaciones actuales de violencia no son desbordantes ¿Cómo evalúas la incidencia de los problemas de violencia en su escuela? O bien ¿Qué tipos de situaciones consideras más frecuentes?**

Creo que lo que más ocurre es la violencia entre alumnos, porque “me miraste mal”, por competencia, por orgullo, por liderar grupos. Como te decía, no son casos de lo más graves, aunque sí conocemos situaciones que se dan puertas afuera donde terminan a las trompadas; pero no llegan al colegio de esa forma. Lo más grave, lo más preocupante, es cuando los chicos están en situación de abandono por parte de los padres, de la sociedad, se drogan, delinquen, etc. Para esos problemas tenemos menos herramientas. Sabemos qué hacer en líneas generales con la indisciplina, pero cuando la violencia viene de lo social, la escuela está en peores condiciones de ayudar. Sé que acá hay casos sociales extremos como en todos lados, aunque son casos más aislados. Ahora que pienso, tampoco es la indisciplina escolar el mayor problema; no es una cuestión de mala conducta; hay respeto de los alumnos en líneas generales, eso es así. Lo más difícil son las relaciones conflictivas que a veces hay

entre los jóvenes, el etiquetamiento, la discriminación. No son cosas que se puedan tipificar como mala conducta o indisciplina escolar, porque muchas veces son invisibles. Se liga con lo que hablamos al principio en relación a la violencia simbólica, el tema de los etiquetamientos que generan expectativas negativas en torno a algún alumno.

**¿Cómo enfrenta actualmente la escuela estos problemas? ¿Hay alguna política o acuerdo de acción definido?**

Lo único que existe definido de antemano, como te decía, es el protocolo y el régimen de convivencia. Entiendo que no se avanzaron en nuevos acuerdos, más amplios, que inviten a pensar los etiquetamientos, etc. Cuando hay una pelea, o una situación de descontrol en el aula, la primera reacción de los docentes es hablar con los chicos en el momento, luego recurrir a los directivos. Ahora, en casos de gravedad los directivos evaluamos si hay que hacer la denuncia, porque si está comprometida la integridad del joven hay que hacerla, o bien hacer una derivación según el caso. Y siempre se trata de hablar con el adulto responsable más cercano al joven. Porque si bien primero se llama los padres, muchas veces descubrimos que estos no vienen y que hay un hermano mayor, un tío, etc. que tiene mejor relación. Lo terminamos llamando para que ayude en la contención, no más, porque las cuestiones legales deben tratarse con los tutores a cargo, que por general son los padres. Y si el problema fue de indisciplina, los directivos evalúan el tipo de sanción, aunque a veces también sanciona el docente. Luego se elabora un acta y si el tema lo amerita se cita a los padres. En esos casos a lo que se tiende es la reparación de la conducta a través del diálogo. Pero la falta debe constar en acta.

**Al respecto de estos problemas concretos ¿Cómo evalúas el trabajo efectivo, en la práctica, de los docentes?**

Lo bueno es que los docentes hablan con los chicos, aconsejan, tratan de ayudar. Pero muchos están poco comprometidos en el seguimiento y la mayoría de las veces derivan el tema a las autoridades, recurren primero al preceptor, que suele ser el que más habla con los chicos, pero cuando precisan calmar otro tipo de situaciones, como barullos en el aula, o una pelea de enfrentamiento físico, van a los directivos. Y lo cierto es que los directivos están muy desbordados por otros temas. Tienen muchas presiones del sistema, deben resolver mucho papelerío y creo que hay poco tiempo para seguir profundamente el tema. Te encontrás luego con que no hay mucho más que la escuela para hacer un seguimiento

continuo, porque los padres están ausentes; los organismos públicos para ayuda psicológica o social no tienen turnos, etc. No hay un sistema completo para seguir sistemáticamente cada caso, y nuestro recurso principal es hablar con los chicos.

**¿Cuáles crees que son los motivos de la violencia que se produce en la escuela?**

Estos motivos son socioculturales, económicos, desinterés de las familias de los alumnos, de las autoridades, de la sociedad. Mucho se viene hablando de la crisis de valores; además de la pobreza hay algo cultural, el rol de los medios, los discursos desvalorizantes y la crisis de los vínculos. Se ve en las familias, pero creo que la violencia parte de que no existan vínculos sanos, afectivos, que alojen y contengan a los chicos.

**¿Considerás que las situaciones de violencia tienen alguna relación con las prácticas de los docentes y/o de la escuela?**

Seguramente. La escuela es la mejor solución contra la violencia. A los docentes siempre les cuento la historia de Benito Quinquela Martín, un pibe que fue abandonado y gracias a que pudo desarrollar vínculos nuevos logró desplegar un talento que lo sacó de la marginalidad. Trabajaba descargando carbón en el puerto y consiguió una escuela de pintura y llegó a ser un gran artista. Muchas veces a los docentes nos cuesta ver las potencialidades y ayudar a los alumnos a desarrollar su futuro. Cada caso es único, claro, no hay recetas; pero hay que darles más atención a los estudiantes. La escuela es un lugar único, la escuela hace la diferencia y puede ofrecer siempre algo mejor para todos.

**¿Cuáles son las herramientas que se deberían tener en cuenta para abordar situaciones de violencia en el aula?**

Hay que trabajar con la creatividad del docente en el aula. También tener en cuenta como es el grupo y las necesidades del mismo. Habría que trabajar mucho las charlas debate en el aula, los valores humanos, mirar películas que tratan los temas de violencia y luego analizarlas, hacer algunas preguntas, hacer jornadas con los chicos. El tiempo es tirano; cuesta hacerse el tiempo, pero debemos inspirarnos en propuestas que sí se vienen haciendo acá como el taller de ciencias o el de informática, o uno que se hizo hace unos meses en prevención del alcoholismo. Propuestas así pueden ayudar muchísimo.

**¿En la escuela disponen de equipos de trabajo para los problemas de violencia?**

Acá en Ciudad existe los EOE, y los equipos de Mediación y Conflictos, y se entiende que son ellos los que deben encargarse. Pero no dan abasto, no podemos depender de ellos. La escuela no tiene equipos propios. Sería ideal tener docentes especializados, encargados específicos, etcétera.

**Pensando ahora en términos ideales ¿Qué se debería cambiar en la educación para mejorar las prácticas de violencia en su escuela?**

Tantas cosas habría que cambiar... algunas de las cosas serían más horas en la escuela, la doble escolaridad debería ser una realidad de todos para que haya más proyectos a contra turno; modificar programas de estudios, más adecuados a la época y trabajar mucho la capacitación docente.

**Por último, ¿Qué sugerencia harías para el desarrollo del taller?**

Generar un buen clima. Porque por más que uno tenga muy en claro la teoría, las leyes, etc. si el clima de debate no es bueno, el resultado tampoco. Creo que podés aprovechar lo que sabés para charlar con ellos, contarles lo que estás investigando, transmitirles experiencias positivas de otros lados y ver qué es lo que ellos tienen para aportar de su trayectoria. Recordá que, como te dije, hay cierta paranoia en los docentes, no les es cómodo sentirse cuestionados. Me comentaste del cuestionario, y yo lo charlé con ellos y todo bien; pero fijate cómo van a hacer, muchos no querrán quedar “escrachados”. Yo les expliqué que era para un tema externo, que tenía que ver con tu tesis, que es anónimo, todo lo que me dijiste, pero sería bueno que hagas una introducción sobre eso.

**Sí, claro. Lo voy a tener en cuenta. La idea no es personalizar el debate, por eso creo que pueden responder los cuestionarios en forma anónima, y desde ya voy a explicarles su sentido.**

Rescato la idea que hablamos de reflexionar sobre la experiencia, de pensarnos a nosotros mismos, porque ya sólo el hecho de pensar, de poder pensar, de dar un espacio para eso, sirve mucho.

**Muchas gracias por tus palabras.**

Fecha: 15 de Agosto de 2015.

Datos de la Entrevistada:

Cargo: Vicedirectora del Turno Vespertino

Antigüedad en el Cargo: 2 años.

Antigüedad en la Docencia: 20 Años (aprox.)

Sexo: femenino

Edad: 49años

**Introducción:** La entrevistada se desempeña como vicedirectora del turno vespertino, y fue facilitadora para la realización del taller; asumiendo la tarea de convocar a los docentes al mismo, informar la propuesta y garantizar los espacios físicos para su realización. Previamente, mantuvo citas y reuniones con la supervisora entrevistada, quién le informó la propuesta y fomentó su participación en la misma. Luego de dos conversaciones telefónicas, me recibió en la oficina de la dirección para la presente entrevista. La cita se realizó en forma puntual, aunque durante el transcurso de la misma la conversación sufrió varias interrupciones debido a entradas de personal docente y administrativo, alumnos/as y madres; llamados telefónicos y otras interrupciones.

Transcripción de la entrevista:

**Según me informo S (Supervisora), estás al tanto de la propuesta de realizar un taller de reflexión sobre la práctica para pensar sobre los problemas de violencia en la escuela...¿Es así?**

Si, así es. S me informó y miré lo que trajiste. No estuve el día de la primera reunión que se habló. Pero estoy al tanto y lo estoy conversando con los profesores. Ya agendamos los encuentros y llevé una copia de tu proyecto al rector.

**¿Cuáles crees que son los motivos para realizar un taller orientado a problematizar las situaciones de violencia que se producen en la escuela?**

Primero, porque nunca lo hicimos y yo creo que hay que apostar y animarse a temas nuevos. Justo el tema se está discutiendo mucho en todos lados, aparece en los medios, pasa en todas las escuelas, en distintos niveles y parece empeorar día a día. Aunque acá en el colegio aún no llega a ser tan grave. Hay cosas muy preocupantes; otras que se exageran por

el rol de los medios y es bueno clarificar. Es parte de la agenda educativa y nunca lo tomamos. Y justo surgió un tiempo y espacio para hacerlo.

**¿Pensás que un formato interactivo, de debate entre los docentes y los directivos que estén presentes, puede resultar útil?**

Si, se deben animar a hablar, a preguntar, pero siempre con respeto. Creo que hay que buscar la manera de contener también a los docentes, porque a veces los espacios de debate no se aprovechan porque se hacen quejas, se cuelan otros temas; hay que ver cómo ayudar a ordenar el debate. Eso es lo único que puede ser más complicado. Pero están acostumbrados al debate, a las reuniones. Yo creo que va a serles muy útil.

**En tu opinión ¿en qué puede ayudar el desarrollo del taller?**

A la capacitación docente y a anticiparnos también a los problema. Yo venía pensando que no hay que esperar que las cosas nos pasen por encima; que es necesario estar mejor preparados. Hay muchos cambios en la sociedad, en la escuela, en las familias y sino actualizamos los conocimientos y las herramientas vamos a estar desfasados.

**A tu entender ¿Qué debiese aprender el docente para sobrellevar este tipo de problemas?**

¿Específicamente? No sé. A ver, debemos capacitarnos en formación educacional, psicología y en cuestiones legales. Además hay que tener en cuenta que cada alumno vive en un mundo distinto o diferente a otro y cada familia vive su realidad de acuerdo a sus necesidades.

**¿Podrías señalar cuando fue la última vez que recibieron capacitación referida a estas cuestiones?**

No, no al menos en este turno. Yo además soy docente en la escuela y hasta el momento no trabajamos estos temas.

**¿Qué temas sí trabajaron?**

No como capacitación, sino en las reuniones. Trabajamos la evaluación, las normas, cómo fomentar la participación de los estudiantes en los proyectos de ciencia o poesía. Hay espacios para discutir lo educativo, seguir la agenda, pero no vienen todos los docentes a las mismas.

**¿Por qué no vienen?**

Porque faltan. Ese es el tema más difícil con los docentes. Licencias, ausencias por motivos varios, artículos, etc. siempre estás con la mitad de la planta en las reuniones.

**¿Qué tipos de actos o situaciones de violencia son las que predominan en la escuela?**

Las peleas, insultos, maltratos, enfrentamiento entre un grupito y otro. No viene pasando a mayores, pero es lo más frecuente.

**¿Te referís a situaciones entre alumnos, o entre alumnos y docentes, o entre docentes?**

Sobre todo entre los chicos. También hay discusiones con los docentes, por la nota sobre todo. Un docente puede cometer una injusticia, entonces vienen los padres a reclamar. Si el asunto no es claro lo vemos en la dirección: vemos la evolución del alumno. Por ejemplo, si el chico ya viene teniendo malas notas, eso corresponde a un desempeño que no viene siendo suficiente, entonces pasa que pelean para ver si esta vez logran zafar. Pero si el caso es de un alumno que en otras materias les viene yendo bien, o que en otras pruebas rindió mejor y justo ahora no, entonces muy posiblemente el docente se equivocó.

**¿Cuáles crees que son los motivos de la violencia que se produce en la escuela?**

Desinterés de las familias, falta de límites y de contención. Entonces pasa que es un llamado de atención. Algunos fueron golpeados por sus padres y repiten lo que aprendieron. Por lo general hay familias con muchas necesidades socio-económicas.

**¿Considerás que los actos más frecuentes de violencia tienen relación con las prácticas de los docentes? ¿y/o de la escuela?**

Habría que verlo en cada caso. Si un docente no tiene buenos tratos, si no respeta a sus alumnos, no está ayudando a resolver el problema. No sé si son la causa, pero tampoco colaboran en la solución. La escuela somos todos; lo que los docentes hacemos, lo que los alumnos hacen, la comunidad cuando participa...sí, entonces todo lo que en ella se haga o se deje de hacer -porque a veces me preocupa más la omisión- tiene relación.

**¿Cuál es, en tu opinión, la falla más común que co-genera la violencia en las aulas?**

El maltrato o el destrato. Son cosas que pasan en las aulas, se nos escapan todo el tiempo. A veces pasa porque los docentes sienten que tienen muchas presiones encima, que

todo el mundo les dice lo que tienen que hacer; vienen del gobierno, de la dirección de educación, les hacen completar cientos de papeles y después no pasa nada. Son cosas que vienen de arriba, te apuran con algo y después no pasa nada. Eso es maltrato, o destrato, y genera bronca, apatía; y eso repercute en como el profesor da su clase, como trata a los demás, incluso a los chicos. Porque a los chicos hay que tenerles paciencia.

**S me explicó que la escuela tiene su propio régimen de convivencia. Respecto de las reglas de disciplina en la escuela ¿Considerás acorde la reglamentación?**

Ya no hablamos de reglas de disciplina, sino de convivencia, pero se entiende. Todo se discute en términos de convivencia. No sé si es del todo adecuado para los problemas de violencia. Porque no alcanza. Hay todo un encuadre de derechos y responsabilidades que se lo hacemos saber a los estudiantes; pero ninguna sanción es tan fuerte como para reparar una agresión física o un hecho de ese tipo. No estoy de acuerdo con volver a retomar el tema de las amonestaciones, porque siempre llevan a la expulsión; pero pienso que la reglamentación es insuficiente. No te digo de hacer como las escuelas privadas que directamente no reinscriben al estudiante al año siguiente, acá no es así, pero hay que buscarle la vuelta porque si no nadie es responsable...

**¿Cómo crees que se debe manejar los marcos de convivencia para ayudar a resolver estos problemas?**

Deberían existir mecanismos para que las familias acompañen el proceso de reparación; no solamente porque los padres son responsables de lo que hacen sus hijos, porque eso ya es un tema legal, sino porque es la única forma de que todos juntos, familia y escuela, tiremos para el mismo lado y ayudemos a los chicos a afrontar los problemas de la vida. Y en eso la escuela debería ser más firme; no digo que debemos ser rígidos, pero hay cosas que no se pueden permitir, hay que hacer sentir la responsabilidad del otro; porque siempre la responsabilidad de todo es de la escuela, y está bien, pero hay que convocar a la familia para que no actúen en nuestra contra, como si nosotros fuésemos sus enemigos...

**¿Cómo evalúan el trabajo de los docentes al respecto?**

Les cuesta poner límites y todo lo que tenga que ver con citar a los padres, hacer seguimientos, etc. lo reposan en los directivos. Creo que se necesitan herramientas mejores; más capacitación, saber qué decirles a los chicos, como hacerlos recapacitar, entender,

comprender... aquel docente que no es capaz de trabajar con las herramientas de diálogo tampoco va a ser capaz de generar buena convivencia.

### **¿Como ves las relaciones entre los docentes?**

Todo un tema. Discuten mucho. Algunos son muy compañeros; los jóvenes ponen mucha energía; pero también hay rivalidades, criterios distintos que siempre aparecen. Y también lo político, así como el país está dividido los docentes también. Cuando se habla de nuevas políticas educativas, la ley nacional de educación, o los planes en ciudad, o traen algún folleto sindical, salta lo político. Y son diferencias que no se resuelven. Por mi parte les digo que tenemos que convivir con diferencias y pensar en la escuela; que no dejen lo político de lado, pero que acepten lo que piensa el otro y que no sea un motivo de fricción.

### **En términos ideales ¿Qué haría para mejorar las prácticas de violencia en su escuela?**

La forma de resolverlos es trabajando pedagógicamente con los chicos, trabajar educativamente, ser responsable, no dejar pasarles una en el sentido de hablar mucho, explicar, generar lazos de confianza. Y que las familias se involucren. No hay otra opción. Hay que regenerar el tejido social.

### **Muchas gracias por tus palabras**

---

### **Registro del primer Encuentro (extractos)**

Duración: 120 Minutos.

Fecha: 18 de Agosto de 2015

Lugar: Sala de Profesores.

El encuentro comenzó en forma puntual. Se encontraban presentes la supervisora y la vicedirectora entrevistadas, junto a once docentes de diversas materias (Lengua, Contabilidad, Economía, Matemática, Historia, Informática, Educación Física y Educación Cívica). La supervisora me presentó y nos sentamos en forma circular alrededor de una mesa. Durante cinco minutos, realicé la presentación y algunas palabras de apertura. A continuación abrevio algunas frases escritas en mi planificación: “*A partir de reconocernos*

*como sujetos activos en los procesos educativos vinculados con la conflictividad, la disruptividad y las violencias, proponemos apropiarnos de herramientas teórico-metodológicas, para replantearnos las formas de posicionamiento e intervención a la hora de educar en derechos, para la no violencia y la convivencia democrática”.*

También se presentaron los integrantes, aproximadamente durante diez minutos (algunos no se conocían) Luego realicé preguntas al grupo-taller, para propiciar la toma de la palabra de los participantes. Se señala con una T a las verbalizaciones de la Tesista; S a las de la Supervisora, V a las de la Vicedirectora y P 1, 2,3 a las de los Profesores.

A continuación se desarrolla la dinámica del taller:

*T: ¿Cuáles son, en su opinión, los motivos que nos llevaron a organizar este taller?*

*S: Lo pensamos para trabajar la violencia simbólica. Eso es algo que pasa en cualquier escuela, que nos pasa a todos.*

*P 1: A mí me interesa pensar qué hacemos con un caso en el aula. No estamos capacitados. Es cierto que nos pasa a todos, la violencia atraviesa todo, es algo cotidiano.*

*S: Y también pensar que lo que el chico dice o hace dispara en algo en nosotros...*

*P 2: Es que lo difícil es lo social, las cosas que pasan en la casa. Yo antes trabajé en un centro de entrenamiento deportivo, hacíamos el enlace para que los chicos hagan deporte. Después nos dimos cuenta que nuestro error fue que pensamos que el deporte era como una varita mágica que iba a sacar a los pibes de la droga, de la violencia y entonces nos desesperábamos; porque ahora la violencia se ve más, pero también hay más.*

*P 3: Creo que sería bueno aprender sobre protocolo, ver como se usa, qué hacer; porque la cosa está más pesada. O sea, si pasa algo... ¿qué tengo que hacer? Uno actúa por sentido común, pero nunca sabemos bien qué hacer.*

*P4: Coincido. Hay muchos problemas en las escuelas, y una como docente se encuentra con problemas nuevos, las viejas recetas ya no funcionan*

*(Silencio).*

*T: Vamos a ir retomando mucho de lo que traen. Después existen guías de orientación elaboradas por el por el Ministerio de educación de la Nación, por Unicef con el ministerio de Educación de la Ciudad, junto a otras... vamos a trabajar mucho de eso... ¿alguien conoce alguna de estas guías u otras?*

*-No, responden varios al mismo tiempo.*

*P2: Igual, la práctica más que el protocolo. Llega un momento en que los chicos te confían cosas, te cuentan problemas, se abren a conversar. Todo se aprende con la experiencia.*

*P1: Ahora pasa que tenemos más atención, más antenas. Estamos más atentos. En parte porque estamos más sensibles, sabemos más. Antes mucho de esto no se detectaba, o la escuela le exigía cosas al chico que lo presionaba. Pasaba todo el tiempo...*

*P4: Por ejemplo yo ahora tengo una situación con cuatro alumnos que descontrolan la clase y al resto del grupo. ¿Qué hacer? Es, viste, como la Manzana podrida. El grupo sería tranquilo sino fuera por ellos...*

*S: Para esas cosas hay asesoría psicopedagógica, y si hay chicos muy problemáticos se puede acudir al EOE... en esas cosas ayudan.*

*(Silencio)*

*T: ¿En qué creen que puede ayudar este taller?*

*S: En ver cómo hacer carne la idea de que la escuela hace la diferencia. Ver qué diferencia podemos hacer nosotros, por ejemplo, yo creo que hay que hacer cosas como llevar a los chicos a la exposición en el museo de los migrantes. Hay historias interesantes. Lo digo como ejemplo, pero ayudar a un proyecto de vida.*

*P 2: Si, yo entiendo, como el caso de Camilo Blajaquis, la escuela ayuda a que los pibes puedan ir más allá de su origen... pero ¿alcanza? ¿Se puede con todos?*

*P 5: La violencia está naturalizada, muchas veces no se ve, y hablar del tema ayuda visibilizarla (descubro que se trata de la profesora que hizo la propuesta de trabajar ese tema). A veces también la ejercemos nosotros, en las expectativas que ponemos sobre los chicos/as.*

*V: Hay que hacer una apuesta por la escuela. Hacer ver la importancia de compartir con alguien. Por ejemplo: a veces estoy en la dirección, golpean la puerta y me dicen: ¿disculpe puedo entrar? Y son los mismos chicos que en otros lados se llevan todo por delante.*

*P 6: La relación de los chicos con el cuerpo administrativo es de respeto, se conoce cada problemática. Eso se logra con trabajo en equipo. Yo no vi signos de violencia acá. Es de la puerta para afuera. Acá todos saludan, hay respeto. Hay pautas adaptadas a necesidades y posibilidades, y eso da resultados. No hay que dejar a los chicos a la deriva.*

*P3: Si, yo entiendo. Pero creo que hay cosas que exceden. Por más que los tratemos bien – eso es indispensable-, estamos con pocas herramientas. Me interesan esa guías que nombraste (dirigiéndose a T), tener más recursos.*

*S: Hay una mirada que devolvemos al otro, hay palabras, formas de encarar los problemas que deben hacer la diferencia.*

*T: Son muy interesante estos debates. Estamos abriendo el espacio. La propuesta es partir de nuestras propias experiencias para analizar nuestros posicionamientos, los recursos que usamos, las propuestas que gestamos. En un rato les voy a comentar acerca de un instrumento de reflexión, que entiendo ya les anticiparon. Su sentido es partir de los problemas reales. En base a ello vamos a volver el encuentro siguiente; y pensarlos a la luz de lo que proponen algunas guías de orientación y otros aportes.*

*En otro orden de ideas quería preguntarles, para conocer mejor a la escuela, qué proyectos institucionales están llevando adelante que ustedes visualicen como vinculados a las temáticas que mencionaron.*

*S: son varios: Parejas pedagógicas, alumnos/as madres y padres, previas por parciales, escuelas deportivas y lo que te conté acerca del imaginario escolar*

*T: ¿Qué creen que aportan esos proyectos?*

*S: son políticas inclusivas, intentos de la escuela por mejorar la educación de todos.*

*(Silencio).*

*P7: (Cuenta caso un alumno de una escuela de provincia de buenos aires donde también se desempeña como docente, en situación de drogodependencia). Me pregunto qué hacer, yo lo hice constar en actas, pero me dijeron que no ponga lo de la adicción porque eso lo debe constatar un médico. ¿Hice bien?*

*P8: Y si eso es lo que dice la normativa... hay que hacerlo. Más desde que expulsaron dos maestras en capital, que fue injusto; pero eso nos pone alertas...*

*T: Les propongo, por razones de tiempo, que nos tomemos el tiempo restante para abordar los cuestionarios de reflexión sobre la práctica. Me comprometo a leerlos y pensar algunas propuestas para el encuentro siguiente (Expliqué luego brevemente las consignas del cuestionario y a qué apunta cada una).*

*S: Sí, pueden escribir de cualquier situación; hipotética, como dice ahí; o de una película, o de cualquier otra escuela.*

*T: Es importante considerar que si bien tienen toda la libertad de escribir sobre lo que crean pertinente; apuntemos a los problemas comunes compartidos. Por eso, si alguien no tuvo nunca una situación que identifique como violencia, lo invitamos a que la construya hipotéticamente. Sin embargo, como la idea es ver los problemas compartidos, sería productivo que apuntemos a las situaciones cotidianas que enfrentamos en la escuela.*

*P3: Los escritos son para vos, según entiendo...*

*T: Yo los voy a leer para planificar el encuentro siguiente y el que lo quiera se lo devuelvo la próxima. Pueden poner un seudónimo o bien escribirlo en forma anónima. Lo importante es que nos tomemos el tiempo y el espacio para construir las respuestas.*

En lo siguiente, repartí los instrumentos en hojas impresas a los asistentes (incluidas la supervisora y la vicedirectora) y comenzaron a responderlo. Se destinaron 20 minutos a dicha tarea. Solo tres asistentes lo respondieron en forma anónima.

A la salida, una profesora de lengua que no habló durante el taller, se acercó y me dijo que a su entender los problemas de violencia vienen de la casa, y “que eso no se dice”. Luego, en la puerta del colegio, estaba pegado el siguiente cartel, al que le tomé una foto:



---

### Registro del segundo encuentro

Duración: 220 minutos

Fecha: 25 de Agosto

Lugar: Salón de Video.

Participaron nuevos agentes que no estuvieron presentes en el encuentro anterior: otra supervisora de la región y dos profesores. Nos dispusimos en forma circular, utilizando cañón y pantalla para proyectar diapositivas. La metodología de elaboración del contenido de las diapositivas figura en el apartado IV “Perspectiva Metodológica/ Implementación”. Aquí se explicitó la metodología utilizada y se dijo: *“se presentan las experiencias en base a puntos comunes y ejemplares, de modo tal que ellas no son de nadie en particular, pero también son de todos”*. Con ello se apuntó a objetivar las experiencias en el ámbito compartido, evitar la personalización y propiciar la reflexión sobre su contenido. En lo siguiente, se muestran las diapositivas presentadas, junto a aportes, preguntas y debates orales producidos por los participantes.

#### Contenido de la primera diapositiva:

- Una situación recurrente nombrada como violencia: Maltrato verbal entre compañeros (muchas veces, como “antesala” o detonante de la violencia física; otras veces también contra el docente).
- Elementos significativos de las intervenciones y herramientas (citas de los cuestionarios):  
-“Tratar de explicar”. /-“Hablar y citar a los padres”/ “Se habla con los alumnos, “se hacen acuerdos”. / -“La palabra”. / “Transmitir conocimientos”/ “Diálogo. Hacer que recapacite”. / -“Logré calmarlo”. /-“Restaurar el respeto - escucha- consejo”-

*T: La palabra aparece en todas las citas como herramienta privilegiada. En la Guía de Orientaciones Federales se dice que la violencia suele ocurrir por temas no canalizados, a la falta de diálogo. Continúo con una más, así vemos esta parte y abrimos el debate:*

Contenido de la segunda diapositiva:

- *“Una palabra puede modificar la realidad del otro” (como también pasa, a la inversa, en el maltrato).*
- *Restituye el lugar de los adultos.*
- *Importancia de generar espacios donde la palabra circule. PENSAR LO COTIDIANO, que no sea la excepción.*

*En “Guía de Orientaciones Federales para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas relacionadas con la Vida Escolar”)*

*T: Se sostiene que la palabra canaliza, en parte, el conflicto. Pregunto: ¿qué palabras?, ¿qué temas?, ¿Qué cosas hablar? ¿Cómo hablar?*

*P1: Lo importante es no bajar línea, más bien generar confianza.*

*P2: Si, pero uno es modelo, también debe aconsejar, ayudar desde otro lugar*

*P: Yo no sé si estoy de acuerdo con el rol de “asesorador”, no hay que pararse por encima. Ahí veo que no es lo mismo el diálogo que transmitir conocimientos...*

*T: Una de las cosas que se sugiere en esa guía es tomar la variable situacional, o sea: “estás desobediente” más que “sos desobediente”. Eso invita a contextualizar las conductas e invitar y a pensar la posibilidad de que sean de otro modo.*

*P1: Y a no estigmatizar. Si yo le digo sos así o asá, ya lo estoy encasillando.*

*(La mayoría de los agentes asintieron con sus gestos).*

*T: Vamos a retomar este tema cuando abordemos algunos niveles de intervención. Las guías señalan la importancia de los consensos, de escuchar, de no juzgar. De momento, la palabra aparece en todos como herramienta privilegiada: ¿Se les ocurre alguna otra?*

*P3: La sanción. Es una herramienta.*

*P4: Para mí eso de las sanciones no cambia nada. No sirve para estos problemas, es inútil.*

*S: Bueno, yo no creo eso. La sanción sirve para poner un límite, para señalar algo, para decir algo. Tiene una función. Lo importante es que hace a la autoridad. El otro día en un*

*curso que hice vimos que hay que dar un lugar para la ley, algo que no es a capricho de tal cual; otra cosa. Eso es lo importante, la ley más que la sanción.*

*P4: Claro. Depende como se la use también. Pasa que hay chicos que van acumulando sanciones y sanciones y no se puede hacer nada, no es un límite para ellos...*

*S: ese tema se viene discutiendo mucho; hoy se volvió a ver la importancia de esta herramienta, porque algún freno, alguna ley, algo superior debe haber para apelar; pero la sanción debe ser un proceso con diálogo...*

*P5: Coincido. La sanción puede existir, pero se debe justificar...es mentira que ya no sirve.*

*(Silencio)*

*T: Se suele la importancia de entender a las sanciones como un punto de partida para la transformación de las conductas, y no como un punto de llegada; porque si no pasa eso que decís, de acumulación de sanciones sin sentido. Es importante evaluar su uso, justificarlo, para que sea parte de un proceso. Presento dos diapositivas más:*

Contenidos de la tercera y cuarta diapositiva:

Otro elemento significativo de las situaciones y las intervenciones:

-Situación de empatía que invita a confianza con el alumno, a que éste cuente acerca de motivos subyacentes. El docente logra descubrirlos al dialogar con el/la estudiante.

-Sospechar de la escena, de sus apariencias: En varios casos, se advierte que el docente operó un cambio de foco: de alumno victimario a víctima; donde aparecen problemas ligados a algún factor externo (consumo de sustancias, abandono, duelo, etc.).

*El docente logra descubrirlos al dialogar con el/la estudiante.*

Acciones significativas que se mencionan en algunos relatos:

-“Mejorar las relaciones entre las personas”.

“Gestar lazos” (entre la alumna con la madre, entre los alumnos, en el grupo del aula, etc).

“comprometer al grupo a acompañarlo”

-“Rodear a la persona que sufre”.

-“Trabajar el grupo. No dejarlo solo”.

T: ¿Qué opinan de estos nuevos elementos que aparecen?

P5: Es fundamental. Hay que trabajar el grupo. Es difícil, pero hay que pedir ayuda de los compañeros; los chicos escuchan más a sus pares que a nosotros y que a los padres.

V: pasa que hoy la escuela es a veces uno de los únicos lugares que tienen algunos alumnos donde ser escuchados. Hay que hacerse el tiempo y hablar con sus amigos.

P6: Por lo que decía ahí; a mí me tocó enfrentar un caso de abuso, me lo confió hace un tiempo una alumna, lo hemos charlado con el rector... yo le dije a la alumna que me sentía obligado a contar lo que me contó a la autoridad de la escuela, para realizar la denuncia.

S: Cuando hay peligro para un joven es importante hacer la denuncia.

P: Acá la alumna accedió. Fue hace un tiempo ya. Se hizo lo que había que hacer. Pero si no quiere uno lo tiene qué hacer igual, y eso te aleja de esa confianza.

S: Pero prima la importancia de actuar, más allá de lo que el/la alumno/a acuerde.

(Silencio)

T: Es importante ver cómo consensuar las denuncias. Es muy interesante como dijiste: “que te veías obligado contar lo que ella te contó”; algo que trasciende tu decisión personal, una responsabilidad más allá de nosotros. Por su puesto que el protocolo es muy categórico en ese punto; pero es importante la elaboración de las denuncias, ver qué puede pasar con la persona en situación de victimización, gestionar otros elementos que pueden alterarse tras la denuncia. Son cuestiones que como grupo, como escuela, se pueden ir consensuando...

V: Si, son temas que charlamos. En el caso de las denuncias hay un mecanismo para eso. Los profesores nos deben informar, y las autoridades las hacemos finalmente.

T: Adelanto una diapositiva que tenía para más adelante. Esto está en una guía de ciudad:

Contenido de la quinta diapositiva



*T: ¿Qué sabemos sobre esto que acá figura?*

*S: Si, no tan gráfico pero sí; pero claro, los supervisores debemos saberlo. Ahí no mencionan otros eslabones, como las propias comisarías, las defensorías, etc.*

*P4: Yo mucho no lo sabía, o sea, entiendo que hay que apelar a las autoridades, el tema no puede quedarse en uno, y sabemos lo del SAME, etc.; pero por ejemplo, con el ministerio no tenemos diálogo directo.*

*P3: Es bueno para pensar. Es un gráfico. No se da así... corremos para todos lados. Si pasó algo de salud se llama al SAME, o se denuncia si es necesario...*

*T: Lo traje porque es información institucional. A partir de esto podemos abrir preguntas acerca de qué información disponemos; me pareció que podía ayudar en ese sentido.*

*P3: A veces, cuando uno habla con un chico que necesita ayuda psicológica, no tenemos donde enviarlo...*

*V: en dirección hay una lista de servicios de hospitales. Hay espera por los turnos; por eso pedimos que el EOE haga derivaciones; pero sería bueno juntar toda la información...*

*T: Es necesario que estos temas surjan, no los vamos a terminar de hoy, hace a los recursos que se van gestando. De momento, puedo dejarles datos útiles, enviarlos por mail. Les sugiero que armemos una lista de mails. Les voy a enviar este PPT, las listas de teléfonos útiles, las guías de orientación y algo de bibliografía para los interesados.*

*P3: También nos va a venir bien para tener los mails de todos...*

#### Contenido de la sexta dispositiva:

*“Analizar los caminos a continuar”, dice uno de los relatos.*

*Primer nivel de Intervención: Individual/Interpersonal.*

Acciones Posibles: *Escribir acuerdos entre las partes en conflicto / Gestar compromisos mutuos que comprometan a la escuela en la solución. / Cuando se trata de conflicto de intereses, decir: “vos y yo tenemos un problema en común, lo vamos a enfrentar juntos” (solución conjunta).*

Las guías sugieren: *“El mejor momento para gestar acuerdos no es recién ocurrida la situación violenta, donde el diálogo está obturado” / Gestar acuerdos de acción con los padres, ponerlos por escrito y firmarlos. / Pensar juntos en el futuro – fortalecer proyecto de vida”*

*T: Quiero agregar que la palabra “consenso” aparece mucho en muchos de los relatos que ustedes aportaron (y a partir de ello amplíe información acerca del punto donde dice: “Solución conjunta” presentándola como posible estrategia de negociación).*

*P7: No estamos muy habituados al uso de lo escrito en el tema de los compromisos...*

*P4: Sí, al elaborar un acta.*

*P7: Si, pero se habla de lo escrito para generar consenso. ¿Cómo consensuar? No se puede siempre...*

*P5: Me gusta lo que dice ahí de no confrontar sin necesidad, a veces el acta la hacemos para dejar constancia y punto...*

*T: ¿Y creen que podemos usarla de otro modo?*

*S: La palabra escrita implica mayor regulación y seguimiento; sirve para volver a lo hecho... el acta puede servir en ese sentido.*

*P4: Es algo administrativo. Hay que proponerles herramientas más aptas a los estudiantes, para que ellos también aprendan. Bueno también puede ser el acta misma, pero acá se dice otra cosa, que es lograr compromisos.*

*T: Rescato estas ideas ...instrumentos comunes como el acta o la sanción, pueden ser usados de diferentes formas según la perspectiva desde donde se los utilice, en función de los objetivos. Puede no lograrse siempre el consenso, pero si ese es mi objetivo, tanto el uso, como posiblemente el efecto de esa herramienta, sean distintos...*

*S: Me parece bien que el acta no sea sólo para un uso testimonial; o bien de amenaza ahora que lo pienso; de mirá que acá estás “escrachado”; debe ser algo que sirva para objetivar los hechos, ponerlos en claro. (Los profesores asienten).*

*T: Paso ahora a lo que descriptivamente podemos llamar un segundo nivel de Intervención ¿a qué creen que debe, además de lo individual apuntar una intervención?*

*P7: Al grupo, a los pares...*

*T: ¿Cómo?*

*P7: Conversando con los hicos, se liga con lo que decíamos antes, de actuar sobre el actuar grupo de pares, de generar algún tipo de diálogo.*

*T: ¿Te referís a desde el punto de vista vincular, afectivo?*

*P7: Si, digamos, los lazos, el compañerismo...*

#### Contenido de la séptima diapositiva:

**Segundo nivel de intervención:** A nivel áulico, en lo cotidiano, generar espacios de reconocimiento y problematización de la temática.

*En la Guía elaborada por UNICEF y el GPBS (2014); se sugiere: “Proyectar, una vez pasada la urgencia, un trabajo pedagógico para el tratamiento de la situación conflictiva como un contenido de aprendizaje desde la experiencia vivida y compartida”. “Favorecer espacios de expresión de las afectaciones y tramitación colectiva, ya sea mediante la circulación de la palabra, escuchando el “decir” de cada actor, o con talleres de actividades expresivo-lúdicas, entre otros”.*

*T: ¿Qué opinan sobre lo que ahí se sostiene?*

*P1: Acá hicimos charlas sobre adicciones, y fue excelente. Vinieron profesionales bárbaros, trabajaron con la opinión de los chicos, las dudas... también hicimos talleres sobre convivencia, pero de eso ya pasó un tiempo; ahí discutimos normas, su fundamento.*

*V: Es importante; quizá lo difícil es partir de esto de la experiencia vivida, porque a veces reflotar el hecho es un nuevo problema. Pero también, peor es no decirlo.*

*T: pensando en nuestras experiencias relatadas... ¿a alguien se le ocurre qué agregar a nuestra intervención pensando en este nivel áulico?*

*P5: Yo les cuento mi situación: Agarré el caso de dos alumnos gritando hasta terminar en los golpes, porque uno le quería sacar a la novia al otro. Y ahora me fui pensando en que hay un problema de género: el rol de la mujer, que aparece como objeto. Se pelean entre ellos como si ella no pudiese decidir. Y ese tema se puede trabajar en el aula; los derechos de las mujeres.*

*P6: Si, pero para eso hay que implementar los talleres de ESI. Acá no llegó nada.*

*T: Les voy a enviar también las guías de ESI que otorga el ministerio; hay una con diversas actividades para el aula.*

*P7: ¿En ESI se trabaja los derechos de la mujer?*

*T: Se recomienda una primera unidad dedicada a los derechos y perspectiva de género.*

*P5: Bueno, eso se puede aprovechar. Porque si enseñamos a pensar sobre los derechos, a no discriminar, estamos abordando el tema ¿no?*

*T: La perspectiva de género aporta además herramientas interesantes para el pensamiento, y para trabajar desde las vivencias de los propios jóvenes.*

*P5: Hay que buscar oferta de intervenciones y capacitaciones en ESI...*

*V: Si, son los temas de la agenda que aún no pudimos tomar. Estamos con muchas cosas, este año no llegaremos con ESI, pero está bien pensarlo para el año que viene, hay que conversar lo también con el rector. Yo creo que va estar de acuerdo.*

*P4: Pasa que estamos muy demandados, nos llegan miles de cosas que implementar ¿Cuándo puede la escuela hacer sus iniciativas?*

*S: Tenemos que aprender a combinar, si lo de ESI surge como necesidad, no va haber problema, es más el tema de hacerse el tiempo lo que cuesta; y capacitarnos, pero hay que animarse.*

*T: esto nos invita a pensar iniciativas, pero también a pensar el aula, lo cotidiano, todos los días.*

*P2: Es importante el día a día. Transmitir una conducta del respeto.*

P4: *y que circule palabra cómo se sugiere. Hay contenidos que se prestan menos; pero hay que hacer que los chicos participen*

P2: *A veces suena todo muy idealista. Los chicos no siempre quieren hablar.*

T: *hay muchos temas que hacen a la propia escolarización como problema, etc. Las preguntas que me hago es ¿qué condiciones diarias brindamos todos los días para la toma de la palabra? ¿Promovemos el compañerismo, los trabajos en equipo, o mantenemos regímenes de rendimiento más individuales y/o competitivos?*

P2: *Eso ya depende de los contenidos, de las pruebas, etc.*

T: *Del curriculum...*

P2: *Si; hay cosas que se nos exigen de ese modo...*

P4: *pero hay mucho de lo que se dice ahí que se puede hacer y tenemos herramientas para hacerlo, porque son herramientas didácticas que todos sabemos, vimos, escuchamos... después a la hora de la nota es otra cosa, y es todo un rollo que tanta teoría no pudo resolver...*

P7: *No había pensado esto por ese lado... o sea, si entiendo lo de hacer talleres; trabajar las vivencias, me parece genial; pero pensarlo todos los días es un esfuerzo que nos trae problemas pero nos libera de otros...*

T: *¿De cuáles?*

P7: *De estar explicando todo el tiempo, de tener que estar imponiéndonos, de tener que pedir silencio... de otras cosas que son de antes.*

S: *Pienso que además de todo lo que se dice, que cada docente no sólo tiene responsabilidades, sino también autonomía en decisiones que hacen a esta cuestión cotidiana... en eso pueden tomar la iniciativa...*

T: *Esto me da pié para lo siguiente...*

Contenido de la octava diapositiva:

Posicionamiento/Rol: al docente

Citas de los relatos: *“si no se interviene en ese momento se naturaliza”/ “hay que intervenir siempre”. / “Sacar a los tres alumnos y hablar con ellos”. / “Poner el cuerpo”. / “Separarlas, retirar a una alumna.”/ “Abrazarla (...) tranquilizar”.*

Se advierte implicación directa en los problemas. Y también hay que pensar la interconsulta/derivación:

Citas de los relatos: *La autoridad decidió la intervención (¿Pudo consensuar la intervención con la docente?) / “Intervino la Psicóloga y todo su equipo” (¿consultaron a la docente acerca de lo ocurrido? ¿Qué pensar acá del rol docente?)*

Otra cita: *“Mas tarde, junto a otros colegas, tratar de entender...”*

Trabajo en equipo: *¿Cómo pensar los distintos roles?*

*P4: El docente puede ser el “detector” de los problemas. Estamos ahí todos los días. Por eso hay que pensar la comunicación y luego hacer el seguimiento en las clases.*

*P7: ¿Los gabinetes se informan a través de los/as docentes? ¿Debe ser así? A mí nunca me pasó. Tampoco tenemos mucho contacto directo con el EOE, salvo para contar un hecho.*

*P2: Pero está bien, ellos deben encargarse. Nosotros intervenimos. Pero ellos deben hacer el seguimiento psicológico; esos son los roles, por eso importa el trabajo en equipo...*

*P7: Yo no tuve experiencias así...*

*T: Una cosa es el seguimiento psicológico, que también es un debate... pero hay otras formas de seguimiento, otras dimensiones...*

*P7. El seguimiento del problema en sí...*

*T: Claro ¿cómo lo pensaste?*

*P7: No sabría decirte, pero ver la disciplina, el rol con el grupo, la escolaridad del chico...*

*T: ¿Alguien quiere agregar algo sobre este punto?*

*No, dijo un profesor.*

*S: Ahora creo que hay que consensuar el uso del protocolo. No hay un uso común....*

*P7: Si el consenso importa con los chicos, también importa entre los docentes...*

*T: Fundamental, y en lo posible entre los profesionales.*

*P8: Yo les cuento un tema: en provincia una vez tenía un alumno que se drogaba y por el efecto s empezó a golpear la cabeza con la pared. Yo estaba sola, le pedí a una alumna que mientras yo lo frenaba vaya a buscar al preceptor y no había nadie, yo no sabía para donde correr.*

*P9: Hay situaciones de falta de respuesta*

*T. Es importante pensar eso juntos, y hablarlo con las autoridades, etc. Para que no vuelva a ocurrir. Uno como docente puede solicitar, gestar acuerdos y acompañar para que estos pasos se realicen. Recién uno de ustedes habló de la comunicación... hay que buscar formas de actuar sobre la red, para pensar en red. No es fácil, pero hay que aprovechar las jornadas institucionales, las capacitaciones, las reuniones para pensar en red.*

*P8: A mí me pasó que no hubo intervención de Nadie.*

*T: ¿Por qué crees que nadie más que vos intervino?*

*P8: No sé, estaban en otra cosa.*

*T: ¿Pudiste hablarlo con ellos después o en algún momento?*

*P8: No, ese es el problema.*

*T: Por eso importan estos espacios para ver lo que no estamos viendo, si hay algo que no estamos haciendo, en buenos términos ver lo que hay que ajustar. Paso a la siguiente:*

Contenido de la novena diapositiva:

¿Cómo ampliar nuestra intervención?

-“vos sos distinta” (le dijo una alumna a su docente, en uno de los relatos).

Si algo nos salió bien: ¿Cómo fomentar que otros trabajen de la misma forma? ¿Qué hacer para expandir esta experiencia?

Otro relato agrega: “*Más tarde, junto a otros colegas, tratar de entender*”. ¿Cómo construir juntos una intervención para problemas semejantes?

**Construir un Problema Compartido**

*P4: Hay que hacer un fuerte trabajo con y sobre el grupo de compañeros, y eso debe ser apoyado por todos...*

*P6: Tuve experiencias de las que aprendí muchísimo, ¿cómo lograrlo ente todos?*

*T: Un problema compartido es una hipótesis, una visión conjunta acerca de lo que nos pasa... miremos esto que se propone en la guía de orientaciones federales:*

Contenido de la décima diapositiva:

*Importancia de:*

*¿Qué **acuerdos institucionales** se llevan adelante en la comunidad educativa?*

*¿Qué espacio existe **para participar** en la construcción de los acuerdos?*

*¿Qué **discursos y prácticas institucionales** posibilitan la toma de posición respecto del rechazo a las acciones violentas; y la solidaridad con quien sufre alguna agresión?*

*¿Qué **vínculos** con las familias y la comunidad local construye la escuela?*

Preguntar (se): ¿Cómo la escuela trató el problema?

Muchas veces, los antecedentes son del niño o de la historia del hogar

Ejemplo en los relatos: “*rendimiento académico*” – “*historia de su comportamiento*”- “*abandono familiar*”.

*T: ¿Qué opinan de estas preguntas?*

*P5: Que es bueno hacerlas; (risas)...*

*S: si, hay muchas cosas que hacemos; por ejemplo los proyectos institucionales, los debates pedagógicos, el reconocimiento de todo eso que se hace día a día.*

*T: Se trata de preguntas, para reflexionar. Es muy importante el aporte de S porque invita a reconocer herramientas presentes; y también es bueno irnos pensando, porque son cosas que no vamos a responder en un instante...por eso tu chiste tiene mucho de cierto (risas).*

*P5: En el próximo encuentro podemos retomar algo de esto.*

*S: Son temas que deberíamos retomar siempre ¿no?*

*(La mayoría de los docentes asintieron)*

*T: ¿Por qué creen ustedes que la violencia aparece principalmente nombrada como una situación entre alumnos? Porque es así como apareció en los relatos...*

*V: Existe también violencia de los docentes. Eso está muy instalado y no lo dijimos acá... creo que el tema está dado así en las noticias, en los medios.*

*P3: La violencia entre los chicos es lo que más hay, yo no creo que sea lo único que ocurre; pero los chicos vienen con problemas nuevos, hay más crisis, más demanda de ellos, más llamados de atención...*

*P1: Los docentes estamos muy demandados. Y nos cuesta mirarnos, porque ya afuera hay muchos discursos que apuntan sobre nosotros. Yo estoy de acuerdo en que hay que mejorar las prácticas y estos espacios sirven, pero hay temas que ya no son nuestros, son sociales, económicos...*

*T. Hay un debate que es sobre las causas de la violencia, ya lo vamos a retomar, pero, ¿y la escuela? Es posible preguntar, ya no por la causa sino: ¿Cómo la escuela trató el problema? ( o problemas semejantes en el pasado).*

*(silencio)*

*T: Si se puede construir una experiencia transmisible, es posible aprender de ella.*

*P8: Es muy difícil hacer acuerdos ¿Por qué nos cuesta tanto? Esas cosas son las cosas que debemos aprender... es increíble.*

*S: Hay que gestar los espacios para...*

*T: Para que pensemos, les paso lo que se sugiere en una de las guías acerca de la intervención institucional y algo de unos autores; las paso juntas por razones de tiempo, y porque van de la mano...*

### Contenido de la onceava diapositiva:

#### La intervención Institucional

*Transformación en los sentidos y organización escolar (espacios, tiempos, posiciones, tareas y trabajos, modos de circulación de la palabra y de responsabilidades en la escuela), con la intención de modificar los contextos escolares, las relaciones que allí se establecen y los sentidos que los sujetos adjudican a su tarea en la escuela.*

*Incluye a estudiantes y a docentes en la construcción de estrategias colectivas, para dar respuesta a situaciones puntuales conflictivas y como formas pedagógicas de hacer lugar a temáticas relevantes (no discriminación, aceptación de las diferencias, etc.).*

### Doceava diapositiva:

*Construir estrategias desde la intervención institucional propia de la escuela.*

*Esto significa priorizar la intervención pedagógica en un sentido amplio, enmarcada en estrategias de inclusión y enunciadas desde el discurso pedagógico, sin centrarnos en intervenciones jurídicas, del ámbito de la salud, o de otros ámbitos.*

*S: Es importante ver acá la importancia de la función de la escuela. No es nuestra función juzgar. En caso de estar frente a la presunción de la comisión de un delito será la justicia la encargada de afirmarlo....*

*P3: Se vincula con lo áulico. Pero como saber qué es lo que hay modificar. A nivel institucional hay cosas que son así y que nosotros no podemos cambiar.*

*V: Nos faltan herramientas. Todo lo que dice ahí se puede cambiar, bueno no sé si todo, pero hay cosas que tienen que aportar los especialistas...*

*T: También pienso que hay cosas en lo son ustedes los especialistas, más que los agentes externos. Insisto igual en la idea que esto es para pensar, para problematizar; para que analicemos lo que aparece en los cuerpos de conocimiento, no es una receta...*

*P4: Más allá del chiste, hay preguntas que antes no nos hicimos, ya eso es mucho...*

*T: Bueno, en ese sentido, una de las preguntas, es luego de un debate compartido, poder advertir cual es el objetivo de nuestra intervención.*

### Contenido de la treceava diapositiva

***Posibles preguntas ¿Cuál es el objeto de intervención?***

*- ¿El alumno/s?, ¿La escuela?, ¿El proceso de aprendizaje?, ¿Los procesos educativos?, ¿Las relaciones interpersonales?, ¿Las familias?, ¿Los problemas emocionales de los niños?, ¿Los problemas de conducta?; ¿La metodología de enseñanza? ¿Las normas institucionales?, ¿Los obstáculos de la actividad educativa, ¿La práctica cotidiana?*

*P7: Bueno, acá hicimos mucho énfasis en la práctica cotidiana...*

*S: Y en lo áulico, en los espacios institucionales, de a poco se va construyendo una idea...*

*P1: Son muchos temas posibles, pero si, es la práctica cotidiana para mí el tema que aglutina todo lo otro...*

*(Silencio).*

*T: Ahora leerán dos experiencias narradas por agentes educativos para que me digan lo que les parece y para que pensemos las diferencias entre ellas. No son docentes, son psicólogos, pero sirve para pensar cómo intervenir, lo que como docente puedo fomentar, etc...*

**Contenido de la catorceava diapositiva:**

*una orientadora de aprendizajes en un Equipo de Orientación Escolar de CABA. Comenta que estando a cargo de un grupo 4º año (EP) debió intervenir ante una situación de pelea y hostilidad entre dos adolescentes.*

*Como antecedentes del problema, comenta que se inició cuando “uno de los jóvenes comenzó a correr a unas compañeras y se tropezó cayéndose al piso. La otra compañera que estaba involucrada en esta situación, le pisa una mano. El niño se levanta, la insulta y le tira del pelo”.*

*Luego señala, que situaciones como esta son usuales en las clases y en los recreos.*

*Al indagarse por la intervención realizada ante la situación-problema, comenta que interviene invitando a ambos jóvenes a conversar luego de las clases, y “reconstruimos la situación con ambos niños, dándole la palabra primero a uno y luego al otro, para qué juntos analicemos las causas (...) El objetivo de mi intervención fue el de hacerle entender a los niños su error y la forma de repararlo”.*

*Al indagarse por las herramientas utilizadas, ésta responde: “Reflexión, escucha atenta, acción reparadora del error, conversación de lo ocurrido”. Acerca de los resultados, comentó: “se ven a largo plazo. Ya que mi intención es que ellos puedan tener una mirada reflexiva y autocrítica”.*

La misma se leyó en voz alta.

Quinceava , decimosexta y decimoséptima diapositivas:

*T: Esta experiencia también es un aporte externo. Es más larga, la separo en tres diapositivas:*

Una integrante de EDIA (Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia) en GBS, fue convocada a una escuela para abordar las situaciones conflictivas entre docentes y alumnos.

Sobre ello dijo: *“la convivencia es muy difícil y el emergente último fue que un profesor agredió a un alumno en clase, causándole algunos traumatismos leves.*

*Menciona que “la historia del problema, desde el equipo de conducción está ligada a las conflictivas que traen los jóvenes y como impactan en la escuela”.*

*Las acciones realizadas se basaron en reuniones con los directivos, “con el objetivo de conocer acerca de las problemáticas, enunciarlas y construir el recorte del problema”, reuniones plenarias con los docentes “con el objetivo de conocer las problemáticas construidas por toda la institución, sus hipótesis y sus soluciones intentadas”; entrevista con la directora “para analizar la plenaria anterior e intentar colaborar para que posicionara algún foco problemático para analizar y formular un posible abordaje”.*

*Luego agrega: “los problemas formulados en todos los grupos de profesores, fueron la falta de autoridad del Equipo de Conducción y la falta de presencia”. La propuesta de trabajo consistió en “armar categorías con los problemas e hipótesis enunciados en la plenaria anterior”...*

*“El objetivo era que la institución pudiera observar, cuál era el lugar que se le había dado a los jóvenes en esa práctica, el lugar de la enseñanza, la prioridades, los mensajes dados a los estudiantes (...) Pudimos observar la fortaleza de los docentes, preceptores y secretarios, para intervenir con los jóvenes (...)*

*El recorte del problema que construimos es que las dificultades de convivencia están fuertemente impregnadas por supuestos deterministas acerca de cómo inciden las condiciones familiares y socioeconómicas desventajosas de los jóvenes en sus trayectorias escolares. Las características deterministas los ubican por fuera y por tanto obtura posibilidades de cambios en sus prácticas (...). Se propuso entonces “que los docentes pudieran revisar sus prácticas y supuestos para luego poder construir prácticas participativas, donde la escucha a los jóvenes se constituyera en una herramienta para la práctica pedagógica”.*

Nos tomamos unos minutos para leer más detenidamente los relatos.

*T: ¿Qué les parecen?*

*P1: Son muy distintas...*

*P5: Nada que ver...*

*T: ¿En qué cosas ven la diferencia?*

*P1: En el primer caso, pensando en todo lo que venimos hablando, el tema queda ahí, con la profesora y los alumnos... no va más allá, en cambio en la otra ya hay una intervención institucional.*

*P7: Si es muy calcada la diferencia en que en la segunda hay trabajo en equipo y esto que dijimos de los consensos institucionales.*

*T: o sea, una construcción conjunta entre agentes que permite generar hipótesis compartidas, una visión sobre el problema que no sólo interroga un caso en particular, sino como se vienen haciendo las cosas.*

*V: Tenemos que avanzar en los acuerdos, los consensos entre nosotros.*

*P5: Pasa que en el segundo caso son agentes que pueden mirar desde afuera el problema, pero cuando uno es docente el radio de acción es distinto es el aula...*

*T: Es muy importante lo que decís porque nos invita a pensar qué es lo que podemos aportar desde nuestro rol. Como vos decís, el centro es el aula, pero también podemos, por la positiva gestar ideas, participar de los espacios, aprovechar esos espacios.*

*Para el encuentro que viene vamos a trabajar algunas ideas de juegos para el aula, para participar de una actividad práctica entre nosotros, que nos sirva de ejemplo, de modelo o*

*inspiración para la práctica. Y también, dejamos abierta la invitación a que traigan las ideas nuevas que hayan aparecido en este transcurso.*

Cierre del Segundo Encuentro: se hizo un intercambio final de dudas y opiniones, y se realizaron algunas anticipaciones de lo planificado para el próximo taller, en función de recolectar aportes que colaboren a su realización.

---

### **Registro abreviado del tercer encuentro:**

Duración: 180 minutos

Fecha: 1 de Septiembre

Lugar: Sala de profesores.

A continuación, por razones de espacio y por condiciones más dificultosas para la realización de registros exactos -debido a la dinámica lúdica del taller-, se exponen los fragmentos considerados más significativos de la experiencia.

Primer paso: Nos sentamos alrededor de la mesa. Realizamos una ronda de rescate del encuentro anterior. No había dudas explícitas sobre lo trabajado el día anterior, pero sí se rescataron ideas generales sobre el trabajo en equipo, la intervención institucional y la reflexión sobre la práctica.

Consulté si habían leído los materiales que le había enviado por mail (guías de orientación, entre otros) pero respondieron que no lo habían hecho. Retomé preguntas, se sostuvieron unos segundos de silencio, pero nadie agregó nada, salvo un profesor que dijo que quería charlar sobre algunos proyectos. Otros profesores dijeron estar interesados en ello, pero finalmente acordamos hacer una ronda al respecto al cierre del taller. Luego, comenté la propuesta del día y dejé un material con recursos para el aula (en fotocopia). Luego, presenté un juego que dominamos el “*Juego de las etiquetas*”.

#### Explicación de la dinámica del juego:

- *Primer paso: realización de actividad de "caldeamiento". Se ofrece la consigna de armar una ronda y empezar a circular por el espacio en múltiples direcciones. El coordinador verbaliza algunas consignas de interacción tales como: "ahora nos saludamos*

*como si nos encontraríamos en la calle"; "ahora nos tocamos con los codos", "ahora camino para atrás", etc.*

*-Segundo paso: Una vez "caldeado" el ambiente (se advierte cuando las personas "se sueltan", hablan más y más fuerte, intercambian palabras con los menos conocidos), se reparten azarosamente unas tarjetas que se pegan en la espalda de cada persona, sin que ésta pueda verla. Las tarjetas contienen "características"/"etiquetas" personales, tanto "negativas" como "positivas" (según desde donde se mire): por ejemplo: miedoso- rápida - loco- independiente - macho - llorón- etc. Es preciso aclarar a los participantes que las mismas son azarosas, que simplemente se trata de un juego.*

*-Tercer paso: Una vez puestas las etiquetas en cada persona, se le propone a las personas que vuelvan ubicarse en forma de ronda y que luego caminen como en el caldeamiento, e interactúen con la persona en función de su etiqueta, sin decirle, claro, la palabra o la etiqueta que lleva. La consigna es: "A través de palabras, gestos y movimientos le debo dar "pistas" a mis compañeros el adjetivo que lleva en la espalda. En función de la imagen y las palabras que me brindan los demás, debo adivinar que dice mi etiqueta".*

*-Cierre: Vuelta a la ronda. Cada persona, de a una por vez, debe decir la etiqueta que cree que le tocó. O sea, adivinar. Luego el coordinador la invita a decir algo acerca de cómo se sintieron con esa etiqueta, de donde creen que proviene, por qué la interacción se dio de tal o cual manera en función de una información arbitraria, etc.*

Objetivos: problematizar prejuicios, reflexionar sobre las lógicas de etiquetamiento social como adjetivos impuestos que nos invalidan conocer mejor a las personas.

Para su diseño, se consideró que en las entrevistas y en el taller surgió el problema de los "etiquetamientos".

A continuación, se consignan temas registrados durante el ejercicio de la actividad a través de los siguientes ítems:

-Los participantes respetaron las consignas, en el sentido de su comprensión y ejecución de las reglas y momentos del juego.

-La propuesta del juego fue positivamente aceptada por la mayoría de los participantes. Al inicio, dos profesores se quedaron sin jugar y se sentaron en un extremo de la sala. Ante ello, un grupo de tres profesoras los fue a buscar, tomándolos de las manos y, entre risas.

- Se infiere que hubo actitud lúdica y comprensión del juego.

-Al cierre, cada uno tenía indicios claros de su etiqueta y casi todos adivinaron la propia.

Se analizaron los sentidos dados a cada etiqueta. Se consignan los siguientes:

Fueron debatidas las etiquetas “*Rápido/a y provocador/a*”. Se conversó sobre el sentido de género que adquirieron en la interacción (etiquetas asociadas a actitudes peyorativas vinculadas al ejercicio de la sexualidad) y se interrogó que hubiera ocurrido si esas etiquetas hubiesen sido portadas por un varón. Se problematizó también lo ocurrido con la Etiqueta “*nerds*” ya que según señaló un profesor: “*a él le tocó una buena,*”. Ante ello otro docente señaló: “*No actuamos como chicos, para ellos eso no es bueno.*”

Ello permitió que se verbalicen ideas acerca de cómo los grupos atribuyen diferentes sentidos a cada etiqueta. Analizamos luego cómo se sintieron en el lugar de ser “los etiquetados”. Se mencionó el problema de los etiquetamientos de forma vinculada a la noción de violencia simbólica a la par que se problematizó el etiquetamiento de los jóvenes entre sí y de los docentes hacía los alumnos.

Surgió por parte de una profesora una crítica al etiquetamiento de los grupos/cursos: “*ya estigmatizamos a todos*”, dijo. También, sobre el “*auto-etiquetamiento*”, refiriéndose así al problema de cuando una etiqueta se convierte en una suerte de marca identitaria o de auto-referencia: por ejemplo: “*pibe chorro*”, “*villero*”, etc.

También, se verbalizó el problema de “*la homogeneización*” que produce una etiqueta, en tanto esto nos veda conocer a la persona en su diversidad de características. Otro docente agregó el sentido de la etiqueta como “*reforzadora de la exclusión*”. Por eso, agregué que es importante “*pensar en roles de las personas, en vez de perfiles. En tanto nos permite considerar lo situacional.*”. Un profesor (el mismo que dijo que no había violencia) dijo que las etiquetas pueden ser buenas; lo que generó un nuevo debate. Dijo el profesor: “*Ponele que hay una etiqueta buena, como inteligente,*”, a lo que otra profesora agregó: “*¿y el que no participa de ninguna etiqueta buena?*” *¿Cómo queda frente a eso?* Ello me permitió realizar una verbalización sobre lo relacional de las etiquetas, y “*la construcción de la propia imagen en función de lo que los otros nos devuelven...*”

Luego, el mosto profesor agregó: “¿y los *Wath up*, los grupos que se autoetiquetan? ¿Eso no es positivo?. “Nombrar no es etiquetar”, agregó la supervisora. Yo agregué luego: “El problema es que se pueda elegir. Es diferente cuando la etiqueta es impuesta”.

Luego se conversó la posibilidad de jugarlo con los chicos, hacerlos pensar sobre las etiquetas. Hacerlos jugar. Una docente sugirió “que sería bueno trabajarlo solo con etiquetas positivas, para aprender a valorar lo positivo del otro”, y luego varios profesores realizaron aportes a la idea del juego. Entre ellas se destaca: “Pensemos como los tratamos”, dijo una profesora. “Uno ofrece modelos”, dijo después. “Hagamos juegos en el aula, podemos mejorar los vínculos”, dijo otra profesora.

Luego de ese debate, verbalicé la siguiente consigna: “Hagamos una nueva ronda para que cada uno cuente las ideas que les surgieron a partir su experiencia en este taller, pensando en cómo trabajar en adelante”: De las verbalizaciones, anoté las siguientes:

-Una profesora propuso: “Realizar los talleres de ESI bajo el marco de una “Pedagogía del Cuidado”. “El año que viene debemos empezar a conversarlo”; “se pueden abrir muchas cosas, abordar varios temas conexos”, “tenemos que capacitarnos”, señalaron otros.

Una profesora dijo: “Debemos trabajar en reuniones el problema de la autonomía docente, que acá se habló, tenemos muchas demandas, y es bueno tener espacios para iniciativas propias”. Otra profesora agregó: “hay que ver como incluir la educación en valores”.

Realicé unas palabras de agradecimiento por su disposición y presenté el *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller*. Algunos docentes tenían que retirarse y se comprometieron a responder esas dos preguntas y enviarlas por mail. Tarea que efectivamente luego realizaron. A la salida del taller, la supervisora me dijo: “Esto fue inédito. Nunca participaron tanto. No se suelen enganchar tanto. Fue raro” La vicedirectora se acercó y me pidió una entrevista personal pero para hablar de la escuela. Pero la misma nunca se concretó.

Finalización del tercer encuentro.

---

## **ANEXO IV - TRABAJO DE CAMPO EN ESCUELA 2**

**Tipo de Establecimiento:** Escuela de Educación Secundaria.

**Modalidad:** Bachiller

**Gestión:** Estatal

**Ofertas:** Nivel secundario común para jóvenes. Planes de estudio de 5 años de duración y otorgan el título de Bachiller en Artes Visuales (ARVIS).

**Dependencia:** Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

**Año de Fundación:** 2005 (como continuación de la escuela primaria del mismo edificio). Trayecto hasta 5to año completado en 2009.

**Turno de trabajo del Colectivo Docente Participante:** Mañana y Tarde.

**Introducción:** Las entrevistas que se presentan a continuación, fueron realizadas en la sala de dirección de la escuela, tras mantener varias conversaciones telefónicas y por correo electrónico con el vicedirector de la escuela, quien fue mi contacto para la realización del taller. La planificación escrita, con contenidos y objetivos, fue presentada a ambos directivos. Luego, tuve una conversación telefónica con la directora sobre algunos detalles, días y horarios de realización. En el inicio de la entrevista a la directora, se encontraban ambos agentes en la oficina, quienes sugirieron hacer la entrevista juntos, ya que constituyen “un equipo”. Sin embargo, minutos después de iniciar la conversación, el vicedirector debió retirarse porque “un alumno insultó a una profesora que ya se había tomado quince días de licencia por esos temas”, tal como me dijo la directora. En ese marco, la entrevista con el vicedirector se reanudó el día siguiente.

### **Entrevista Semi-Estructurada a Directora**

Fecha: 1 de Octubre de 2015.

Datos de la Entrevistada:

Cargo: Directora de Escuela Media

Antigüedad en el Cargo: 7 años

Antigüedad en la Docencia: 18 Años (aprox.)

Sexo: femenino

Edad: 42 años

Trascripción de la entrevista:

**¿Cuáles crees que son los motivos para realizar un taller con docentes orientado a problematizar las situaciones de violencia que se viven en la escuela?**

Son temas que tienen que ser parte de la formación docente, de la formación en ejercicio, continua, en la práctica. Nos interesó esa idea, porque no abundan espacios para vincular el saber con la práctica. Existen muchas capacitaciones docentes que se quedan en lo teórico y al menos yo ya estoy saturada de eso; uno hace tantos cursos por puntaje, por currículum, pero son cursos standard.

**¿Cómo se desarrolló la idea de hacerlo en la escuela?**

Primero, me convenció M (vicedirector). Él andaba entusiasmado porque siempre quiere traer cosas, abrir temas, generar iniciativas. La idea me pareció interesante, porque hace a la continuidad del año. Porque en las reuniones de trabajo y espacios institucionales siempre charlamos mucho las cuestiones pedagógicas y los casos de violencia siempre saltan en el debate. Además el cierre no estaba bien planificado. Llegamos volando, con poca preparación, con mil temas, así que me alegré con la propuesta.

**¿En qué crees que puede ayudar el taller?**

Tiene que ser algo que le sirva a cada docente. Para aprender, pero también para valorar lo que existe, lo que hacemos. Porque cuando prima la queja, te inmovilizás. M. me dijo que quería trabajar herramientas de negociación de los docentes, el diálogo de las partes, etc. A mí me pareció bárbaro. Pero también aprovechar para que todos los profesores digan su parecer, y yo también quiero aprovechar el taller para acordar cosas con ellos. Porque es necesario apoyar los proyectos vigentes.

**¿Cuáles son los proyectos vigentes?**

Hay toda una parte relacionada a la relación escuela-comunidad. Siempre queremos sacar la escuela afuera, que actúe en la vida barrial. Acá hay una fuerte identidad barrial que se quiere aprovechar. Todos los vecinos se conocen entre sí, los alumnos son todos vecinos,

hay una vida afuera en la que deben seguir conviviendo. Los proyectos principales son “pintó XX”, que es el de confección de murales en el barrio y en el puente; “cultivarte”, que es de promoción de la literatura, donde los alumnos llevan propuestas de lectura a comedores y al centro de jubilados; estamos armando también un proyecto de corredor turístico, porque el barrio tiene una historia. Fue una idea de los alumnos y lo coordinamos con la escuela de acá enfrente que tiene tecnicatura de turismo. Son cosas que mejoran el clima escolar; pero, hay que tramitar la plata para la pintura, que siempre haya un docente que cuide a la gente, etc. y tenemos siempre muchas trabas para hacerlo de la forma en que lo planeamos. Además, tenemos que gestionar la convivencia en los murales, que no los rayen, que los cuiden... la puesta en marcha de todo implica trabajar todos esos resortes.

### **¿Cómo los trabajan?**

Estamos tratando de incrementar el trabajo en las horas institucionales con los profes. Es un espacio muy importante, porque debemos establecer bien los tiempos, los turnos de trabajo de cada curso, los materiales, los responsables de cada cosa, la socialización del trabajo. Además, como necesitamos mucha ayuda, y sobre todo los profes la necesitan, estamos con un proyecto de parejas pedagógicas con estudiantes de profesorado que, para realizar su práctica, hacen de ayuda al propio docente. Porque es muy difícil la gestión del aula para un sólo docente. Hay que atender las dudas individuales, organizar la clase para el conjunto del grupo, atender los problemas y las cosas que siempre surgen... es lógico que los docentes terminen exhaustos. Preguntale después a M que él es el responsable de este proyecto...

### **¿Pensás que un formato interactivo, de debate entre los docentes y los directivos que estén presentes, puede resultar útil para la realización del taller?**

Sin duda. Los espacios son para interactuar. Siempre hay que hacerlos. Acá siempre abrimos los debates y los damos hasta el final. Porque es la única manera de crear consensos; y definir las propuestas sobre aquello a lo que no llegamos a un consenso pero que debe hacerse más allá de todo.

### **¿Cómo son las relaciones entre los docentes?**

Son buenas, hay compañerismo. Somos muy diferentes entre nosotros, hay visiones que no coinciden, y a veces los debates son largos; pero hay buena voluntad y eso resuelve

casi todo. Yo creo que el docente que quiere venir acá, tiene un perfil muy particular. No cualquiera quiere venir a esta escuela, a este barrio. A veces llega el olor de las aguas contaminadas con desechos de las empresas petroquímicas. También tenemos problemas edilicios (hace pocos años terminaron la primera etapa de la obra de ampliación del edificio escolar para el secundario; y está prevista la iniciación de una segunda fase que aún no terminan); aunque las aulas tienen estufas, el frío igual se siente en los pasillos y en los espacios comunes más grandes. Cada tanto no hay luz y la lista sigue. No es fácil trabajar así; tenés que tener una visión que te sostenga día a día. Además el contexto -está a la vista- es difícil de llevar: la parte del fondo se compone de pasillos oscuros y sin calles; no podés ir ahí a buscar a los chicos o a los padres si pasa algo. No voy a redundar en esto porque cada escuela tiene sus dificultades; a lo que voy es que los docentes que vienen acá son, más allá de todas sus diferencias, personas con mucha preocupación por el contexto socioeconómico y por los pibes en situación de marginalidad.

**¿Cómo evalúas la incidencia de los problemas de violencia en su escuela? O bien, ¿Qué tipos de situaciones consideras más frecuentes?**

No veo grandes situaciones de violencia, no hay armas de fuego y eso que salís a la esquina y ves un montón. Un día una piba robó 7 mil pesos de algún lado y los trajo a la escuela, nos dimos cuenta porque fue al kiosco de la cooperadora a comprar con 100 pesos, y después otros 4 o 5 compañeritos también fueron con 100 pesos cada uno... y ahí empezamos a ver qué pasaba algo raro. Al final, después de desandar todo, juntamos 7 mil pesos (contando lo que gastaron por ahí, lo que la chica tenía en la mochila y otros puchos). Cuando hablamos con ella, nos cuenta que había sacado la plata de abajo de un sillón, donde según ella también había armas. No sabíamos qué hacer. Por suerte se avivó el hermano mayor, que cursa en 4to año. Vino y nos dijo “no se preocupen, esto es un problema familiar”. Y no dejó que nos metamos. Porque si alguien se enteraban que la plata llegó a nosotros, no sabés lo que puede pasar. Entonces, temas como esos se filtran en la escuela; y hay cosas con las que directamente no te podés meter. Pero lo que hay que considerar es que, en comparación con el afuera, la escuela es un lugar seguro. Oímos comentarios todo el tiempo sobre la violencia entre bandas, los enfrentamientos, eso se escucha más que el fútbol; por ahí exagero, pero escucho todo el tiempo lo que charlan. Y el contraste con la experiencia educativa es abismal. Hay una situación de abandono cada vez mayor, pero acá

hay escucha. Es un milagro que vengan. O sea, el milagro se produce. Los chicos que vienen a esta escuela viven situaciones extremas todos los días y aun así están acá todos los días. Cualquier docente que camina por el barrio es saludado por todos. Nos conocen, las madres nos piden ayuda. Claro que siempre hay situaciones de peleas entre alguno, o con un docente como pasó recién, donde un chico la insultó. Es cierto que eso pasa, pero son situaciones manejables, donde la autoridad escolar tiene incidencia. Son problemas comunes con soluciones conocidas.

**¿Podrías señalar cuando fue la última vez que los profesores realizaron algún tipo de capacitación referida al manejo de grupos, los vínculos, o bien al tratamiento de la violencia escolar o convivencia?**

Todo el tiempo. Si bien nunca hicimos un curso así como ahora, con un programa, con encuentros, etc. todo el tiempo es parte del debate, del intercambio. No es que tenemos todo resuelto, faltan herramientas; pero se trata de brindar espacios para que nos apoyemos en ese sentido.

**¿Hay alguna política o acuerdo de acción definido en la comunidad docente acerca de los problemas de violencia que surgen en el aula?**

Hay muchas cosas. Ahora, principalmente con M. queremos que los problemas y conflictos cotidianos los resuelva cada docente. O al menos que les den un primer tratamiento. No porque nosotros no ayudemos, todo lo contrario. Pero siempre están esperando que llegue una para que haya una solución, y esto así no puede continuar. Siempre cuesta que los chicos respeten las normas, y eso es algo que el docente debe saber enfrentar. Además hay problemas de superposición de espacios y horarios, tenés que trasladarlos de un lugar a otro, es un lío; el personal no da abasto en los cambios de turno, se te escapan los chicos, son muchos, no alcanzan las manos; y tenés profesores que sólo llegan a la hora de su clase, ni cinco minutos más; y yo quiero que ayuden en esos ratitos que son infernales. La escuela media es nueva, a contra turno, no fue pensada para tantos chicos. Hace poco logramos sostener la jornada doble, porque hay chicos que pidieron venir. Nos mata la falta de espacios. Entonces, te digo esto porque aún hay cosas que debemos seguir acordando. Por otro lado, sí hay pautas que fuimos consolidando; los padres vienen a las reuniones, el equipo de preceptores maneja muy bien el tema con los padres y por eso le encargamos a ellos especialmente la tarea; también trabajamos mucho con los auxiliares

para que tengan buenas relaciones con los chicos; ellos son fundamentales, son los que siempre están, a toda hora, y hay que incluirnos. Están las chicas del Equipo de Orientación que dan una mano enorme. Hay equipos, y cada quién tiene sus responsabilidades.

### **¿En qué consiste el régimen de convivencia de la escuela?**

Acá rige el código de convivencia de una normativa común para todas las escuelas secundarias de todo el nivel, que se basa en los acuerdos institucionales. Desde ya, presentamos ante el consejo la elaboración de nuestro acuerdo institucional de convivencia, eso se maneja bien. Pero acá hubo que hacer un proceso mucho más profundo, un proceso de construcción de normas elementales. Acá no había ni actos, no se formaban filas para entrar al aula, no se izaba la bandera, no se cantaba el himno; no había ningún ritual. Era una anomia absoluta. Hubo que construir todo eso. En la primaria se hace, pero la secundaria estaba muy desorganizada. Y son cosas necesarias. Fue todo un debate, porque algunos docentes ven a estos rituales como algo que no tiene sentido y yo no creo que sea así, porque la escuela tiene que tener su identidad, sus espacios de reunión, su relación con un proyecto de país que también podemos debatir. Así que hubo que instituir esos espacios, que eran necesarios contra la anomia reinante; o sea, institucionalizar la escuela para recién después desinstitucionalizarla, armar algo para, en un segundo paso, poder desarmar algunos formatos tradicionales, sacar a la escuela a la calle, tener proyectos diferentes. “Hacer escuela”, mostrar que acá hay ideas distintas a las de la calle. Una vez hecho eso, se puede pensar una vinculación diferente con la comunidad.

### **Al respecto de estos problemas concretos ¿Cómo evalúas el trabajo efectivo, en la práctica, de los docentes?**

Son muy comprometidos, le ponen el cuerpo todos los días. Pero es muy fuerte la cuestión del agotamiento docente, que lleva a veces a la parálisis; a la no acción; porque se sienten superados, a veces porque se enferman, se estresan, piden licencias. Y nos cuesta mucho manejar eso, porque son días sin clase, y no conseguimos suplentes tan rápido.

### **A tu entender ¿Qué debiese aprender el docente para sobrellevar este tipo de problemas?**

A intervenir. Al docente le dije que intervenga. “Tenés que actuar”, les digo; porque siempre me tiran todo a mí para resolverlo. Yo sólo puedo ayudar a los criterios que definen

que algo se haga o no se haga, y la puerta está siempre abierta para charlar esos criterios. Yo creo que hay que trabajar la intervención docente, tanto en lo didáctico, en lo pedagógico como en lo normativo. Deben poder sancionar ellos también. O sea, pueden, pero no lo hacen. No ponen autoridad.

**¿Cuáles crees que son los motivos o causas de la violencia que se produce en la escuela?**

Hay una realidad muy difícil, una forma aprendida de ganarse un lugar en el barrio a través de la violencia, cosa que se fue complicando con la cuestión de la droga. No todos los alumnos vienen de familias así; pero la delincuencia - a veces en forma de delito menor y a veces de forma grave- es parte de la experiencia de muchos chicos. Por eso nos ponemos muy orgullosos cuando egresan, cuando los ves grandes pensando en qué van a trabajar, cuando quieren estudiar algo más. El otro problema es el abandono; porque a veces los padres ya están rendidos, no tienen recursos, y los chicos vienen sucios, sin materiales para trabajar. En primaria se ve más porque son más chicos y más dependientes; y nos saben ni hablar bien. Te hablo de los casos más extremos, porque no es todo así. Y ahora la cosa mejoró, se fueron logrando algunos cambios, con programas de inclusión para chicos, ampliando la oferta de la escuela, buscando ideas que los convoquen.

**¿Considerás que las situaciones de violencia tienen alguna relación con las prácticas y/o posicionamientos de los docentes o de la escuela?**

A ver, creo que los docentes están muy desbordados; pero también les cuesta mucho mirarse a sí mismos. Una vez hicimos un ejercicio con docentes y alumnos, donde en cartulinas poníamos columnas con “lo bueno” y “lo malo” de los docentes y de los estudiantes (eran otras categorías, no recuerdo bien, era como los puntos a mejorar, o algo así). Esas columnas debían ser escritas tanto por chicos como por profesores y lo que pasó fue muy ilustrativo: los chicos en lo bueno de los docentes ponían cosas como, por ejemplo, “es muy bueno, explica bien, me ayuda, etc.” y lo malo (de los docentes) ponían cosas tipo “a veces tienen poca paciencia, etc.” Y también con ellos mismos: lo bueno era, por ejemplo, “somos buenos compañeros, nos esforzamos” y en lo malo ponían “nos cuesta respetar las normas, etc.” En cambio, los escritos de los docentes eran parecidos salvo en donde tenían que poner lo malo de los docentes. En esa columna sólo aparecieron cosas como “IOMA, el servicio, etc.”; nada que los implique directamente a ellos. Luego se

dieron cuenta ellos solos, fue muy claro. No es que no quieren hacer autocrítica, sino que no sale espontáneamente.

**¿Cuáles son las herramientas que se deberían tener en cuenta para abordar situaciones de violencia en el aula?**

Negociación, diálogo, escucha. Todavía confrontan mucho con los chicos y existen tácticas más productivas. Eso es necesario. Y también contar con los recursos escolares suficientes para el desempeño. A veces la escuela tiene que ampliarse, modificarse para resolver algunos asuntos; eso no incumbe directamente al docente, pero sería muy útil que nos ayuden a pensar en las políticas de la escuela, que las vean y que las entiendan. Conseguir esta secundaria a la que ahora asisten casi 300 alumnos fue un gran logro. Somos prolongación de la primaria para muchos chicos que antes dejaban la escuela, porque para hacer el secundario debían irse lejos. Hoy 1ro, 2do y 3ro tienen jornada extendida, y los de 4to y 5to que quieren venir a contra-turno cuentan con talleres y actividades. Y eso trajo cambios indispensables; no sabés lo que era esto en 2003, 2004, yo era docente: los pibes se mataban entre los turnos. En los barrios empezó a haber muertos por enfrentamientos entre los turnos, porque los de la mañana eran una banda y los de la tarde otra. Entonces, la continuación de la vida en la escuela, que fuimos trabajando de a poco y una parte de la consolidación de ese proyecto lo viví como directora, ayudó a que aprendan a convivir. Sirvió mucho tanto para la cuestión de los aprendizajes como para afianzar el vínculo entre los distintos turnos. Además, bajó el índice de repitencia. Ahora falta espacio. Están hacinados en las aulas, pero ya no se agarran a piñas. Estas acciones son herramientas que a veces los docentes no ven, no saben lo que pasó acá antes de ellos y algunos discuten en el vacío. Hay que ver el contexto, la historia, de dónde venimos...

**¿En la escuela disponen de equipos de trabajo para abordar los problemas de violencia?**

Las chicas del equipo de orientación dan una mano enorme. Las docentes las reconocen mucho porque se encargan de abordar el tema, de ayudar, de contener a los chicos. Les brindan un espacio de escucha, de atención y de seguimiento.

**Pensando ahora en términos ideales ¿Qué se debería cambiar en la educación para mejorar las prácticas de violencia en su escuela?**

Debería haber más recursos, más presupuesto y más capacitación docente. Con poco se hace mucho, y la única manera de multiplicar lo que se hace es priorizando la educación.

**Por último, ¿Qué sugerencia harías para el desarrollo del taller?**

Creo que debemos retomar algunas de las cosas que charlamos, trabajar los acuerdos institucionales, la negociación con los chicos, y dejarlos hablar a los profesores. Tenemos cada personaje...seguro va a salir de todo; yo ya estoy acostumbrada.

**Entrevista Semi-Estructurada a Vicedirector:**

Fecha: 2 de Octubre de 2015.

Datos de la Entrevistada:

Cargo: Vicedirector de Escuela Media

Antigüedad en el Cargo: 5 años

Antigüedad en la Docencia: 20 Años (aprox.)

Sexo: Masculino

Edad: 45 años

Transcripción de la entrevista:

**En tu opinión ¿cuáles que son los motivos para realizar un taller con docentes orientado a problematizar las situaciones de violencia que se viven en la escuela?**

Nos interesan las herramientas de negociación de los docentes. Y también nos pareció bueno traer propuestas no gubernamentales, porque aportan algo diferente. 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. Pero cuesta lograr acuerdos. Está el que no quiere negociar nada... ¿hay violencia ahí?

**¿En qué crees que debe ayudar el taller?**

A desarrollar esas herramientas de negociación, de diálogo, a ponerse en el lugar del otro, a hacer carne la idea de respetarnos mutuamente.

**¿Pensás que un formato interactivo, de debate entre los docentes y los directivos que estén presentes, puede resultar útil?**

Creo que es la mejor manera. Acá siempre debatimos mucho; a veces nos incluso nos peleamos, pero en el macro que tenemos profesores de ideologías fuertes, cada uno a su manera; pero todos son personas con opiniones propias...

### **¿Cómo evalúas las relaciones entre docentes y con el cuerpo directivo?**

Son muy fluidas, porque se busca escuchar a todos el mundo, que todos traigan sus ideas, que las discutamos y que aquellas que logran un consenso mayoritario sean llevadas adelante por todos. C (directora) y yo igual les rompemos bastante, los volvemos un poco locos porque siempre los estamos interpelando, trayendo proyectos, cambiando cosas. Es que esta escuela se está haciendo; y hay mucho por hacer. Tenemos algunos docentes que otros acusan por ser medio “fachos”, ojo no es que lo sean, pero son más difíciles, porque son muy estrictos y poco permisivos, retan mucho a los chicos, y si bien los quieren ayudar comprenden poco de los problemas sociales que hay. Igual a veces me cuesta menos trabajar con ellos que con algunos jóvenes, que son “progres” digamos, pero son terribles, se quejan de todo. Ahora están viniendo practicantes a ser ayudantes de profesores, estamos innovando con eso, es un proyecto que se nos ocurrió o nosotros y conseguimos financiamiento. Y estos docentes se quejaron, armaron un lío bárbaro porque dicen que estamos ocupando cargos docentes, supliendo su trabajo... En teoría tienen razón, pero en teoría; porque acá nos faltan docentes, no hay nuevas designaciones para la escuela, no nos permitirán nunca tener dos docentes por aula y con este proyecto estamos ampliando el alcance docente en el aula; y no se suspenden las clases si el profesor se enferma.

### **C (Directora) me comentó los proyectos que están haciendo: “Pinto la Isla”, el corredor turístico, y también el que mencionaste recién con los practicantes. ¿Hicieron otras experiencias similares en el pasado?**

Al principio, lo primero que hubo fue el aporte de una fundación, que trabaja por los derechos de los pibes y contra el gatillo fácil. Armaron talleres de panadería, electricidad, computación, fotografía, periodismo, radio, salud, género, apoyo escolar, apoyo terapéutico... de todo. Pero no todos se hacían en la escuela. No recuerdo bien cuáles; el periodismo y plástica seguro eran acá, porque ayudaban a la orientación artística. Los talleres se hacían después de las 17:30 –cuando concluye la jornada escolar-, y también los sábados. Y venían muchos chicos. Sigue habiendo varios, pasa que se desparramaron más por el barrio. Y los pibes se enganchan mucho con eso. Se habla de la apatía adolescente,

pero ellos se enganchan cuando algo les interesa. Todo sirve: cuando los chicos tienen actividad y proyectos, están mejor. Incluso nos empezó a pasar que 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. Creo que canalizan en el arte sus emociones, contando lo que les pasa desde otro lugar. Yo sé que no se pueden hacer cambios estructurales desde una clase o en un taller, pero me parece que ya es mucho poder mostrar otra mirada, otra posibilidad de ser. Cada tanto editan una revista y conformaron un Centro de Estudiantes. Sirve todo lo que a los chicos les interese y los saque de la calle. Antes recibíamos mucha ayuda externa, y ahora también, pero hay más proyectos creados y dirigidos desde la escuela.

**Al principio señalaste que no viven muchos casos de violencia física... ¿Qué tipos de situaciones consideras más frecuentes?**

Los chicos se pelean, ya no pasan mucho a las trompadas; pero sí se insultan, se molestan, se amenazan. Y lo hacen también con los docentes, porque cada tanto alguno no quiere que el profesor le diga lo que tiene que hacer. Hay chicos que vienen con muchos problemas de la casa, de las familias, y se descargan con lo que encuentran. Yo creo que viven a la escuela como un lugar mejor. La deserción no es mucha, pero hay que hacer un seguimiento e insistir: algunos tienen que quedarse a cuidar a sus hermanos más chicos o algunos empezaron tarde el secundario y, entonces, a la par trabajan en algún plan social. A veces tenemos que responder llamadas por algún trabajo, porque no tienen teléfono en su casa. Nos encargamos de muchas cosas, pero a veces los problemas de conducta, de faltas de respeto son difíciles.

**¿Pensás que el docente no está capacitado para sobrellevar estos problemas?**

Pasa que la realidad cambió. Los docentes estamos capacitados para una realidad que ya no es, y menos en escuelas que conviven en estos barrios. Acá aprendimos todo en la práctica, en el día, haciendo. Y creo que los docentes tienen mucho potencial, pero lo subjetivo también se mezcla. Saber manejar el enojo, saber dialogar, no ponerse a la altura del chico, son cosas que se saben peor que en el momento son difíciles de manejar.

**¿Cuándo fue la última vez que recibieron capacitación referida al manejo de grupos, los vínculos, o bien al tratamiento de la violencia escolar o convivencia?**

Capacitación, no, no recuerdo. Sí hablamos mucho de la convivencia, todos deben conocer las normas, y también hay normas sobre lo cotidiano que se conversan, que las acordamos entre todos: por ejemplo el uso de los elementos de comedor, los materiales de plástica, etc. tenemos mucho lío aun en esas cosas. La verdad que acá somos de poco curso, poca teoría...

**C (directora) me estuvo comentando sobre el proceso de construcción de normas, de rituales escolares, etc. ¿Cómo evalúas ese proceso?**

Hubo que construir una escuela. Dejar de ser un montón de clases y pasar a ser una escuela. En lo personal, yo no soy muy patriótico, no me gustan los actos tipo efeméride, lo del saludo a la bandera no me provoca nada; pero entiendo lo que vale eso en la experiencia de un niño, lo que hace en estos niños. 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, tenemos derechos y responsabilidades. Después eso irá tomando forma diferente en cada uno.

**¿Cómo enfrenta actualmente la escuela los problemas de violencia? ¿Hay alguna política o acuerdo de acción definido?**

Lo primero es contener. E intentar cumplir con las normas, hacer todo lo posible para que las reglas valgan para todos. Y sobre todo estar atentos. Porque a veces nos llegan noticias de que algunos se quieren agarrar a la salida, y trabajamos por evitarlo, hablando con los chicos. Una vez hubo una amenaza “heavy” y luego se desvaneció gracias a nuestra acción. Ayudamos a eso. No sé si tenemos todo muy definido, pero la atención es lo más importante. Y también ofrecer proyectos, como te decía; porque eso contiene. Estamos trabajando por mejorar la escuela, por ofrecerles un lugar mejor. Ya hoy te das cuenta que el edificio ofrece un mejor espacio que se distingue de las casas, más precarias de alrededor. Y queremos que haya más ambientes, un laboratorio y una buena biblioteca, que hoy se reparte en algunas estanterías en la sala de preceptores, de profesores y aulas. Mejorar la oferta educativa es una manera de afrontar los problemas.

**¿Cuáles crees que son los motivos de la violencia que se produce en la escuela?**

Estamos en uno de esos territorios confinados a la desocupación, al gatillo fácil, a la contaminación, al hambre, al paco y a la violencia. Hay una crisis social a la orden del día. En ese contexto, la escuela es realmente una isla. Nos pasan cosas que a

otras escuelas no les pasa. Por ejemplo, en otras escuelas, cuando llueve, los chicos no van a clase; acá vienen todos, porque les llueve más en la casa que en el colegio. Eso también es violencia, la pobreza es violencia, y es lo que hace que la gente se agreda.

**Al respecto de estos problemas concretos ¿Cómo evalúas el trabajo efectivo, en la práctica, de los docentes?**

Hacen un laburo tremendo. Con lo que pueden. Faltan herramientas, hay cosas que nos pasan por encima; pero yo veo mucho compromiso. Y eso se te impone porque las madres nos dicen que hagamos algo por los chicos, que hagamos algo con los adolescentes, que los ayudemos. Entonces no hay manera de hacerse el zota. Tenés que estar ahí, poner el cuerpo, hablar mucho con los pibes.

**¿Considerás que las situaciones de violencia tienen alguna relación con las prácticas de los docentes y/o de la escuela?**

La escuela es el lugar más seguro para todos. En todo caso 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.

**¿Cuáles son las herramientas que se deberían tener en cuenta para abordar situaciones de violencia en el aula?**

Yo te decía negociación, en el sentido de saber idear soluciones. No sé si es la palabra exacta, pero hay que poder entrar en la cabeza de los chicos, entender cómo piensan, sentir lo que sienten y lograr acuerdos.

**¿Disponen de equipos de trabajo para abordar los problemas de violencia?**

Está el equipo de orientación escolar. Son dos psicólogas que también son docentes y una psicopedagoga. Laburan muy bien; se sientan con los chicos, contienen, uno por uno; y también hacen talleres cuando se puede. No es que tomen la violencia en sí, pero si todo lo que hace a los conflictos de las personas y entre los alumnos.

**Pensando ahora en términos ideales ¿Qué se debería cambiar en la educación para mejorar las prácticas de violencia en su escuela?**

El sistema. Todo. La educación debería ser mejor. Porque aun el régimen educativo, por más flexible que vos lo pienses, o los intentos por mejorarlo en cada escuela, no siempre

acompaña a los intereses de los chicos y de los propios docentes. Hacen falta muchos cambios, más programa, más docentes, más presupuesto, más orientadores, etc.

**Por último, ¿Qué sugerencia harías para el desarrollo del taller?**

No sé bien; vos sabrás. Bueno, ya te dije algunas cosas. Nos gustó con C (directora) la idea de partir de la práctica como dice tu proyecto, así que no sabemos a ciencia cierta lo que va a surgir. Hay que estar abiertos.

---

**Aclaraciones sobre el registro de los talleres en la Escuela 2:**

Por razones de espacio, este anexo contiene la confección de un registro abreviado de los encuentros. Se aclara que el presente taller utilizó la misma metodología, diseño y momentos que el anterior, en pos de ofrecer condiciones semejantes para la reflexión y el aprendizaje, y para los objetivos de la presente investigación. Al respecto, la confección del presente registro puso el acento en los debates más desarrollados entre los actores

**Registro del Primer Encuentro (extractos)**

Duración: 120 Minutos.

Fecha: 8 de Octubre de 2015

Lugar: Aula de clases.

El encuentro comenzó con una breve demora; dado que se realizó tras finalizar la jornada escolar del turno tarde. Se encontraban presentes el equipo directivo, dos preceptoras, dos integrantes del equipo de orientación y un grupo aproximado de 16 profesores de diversas materias (Inglés, Artes Visuales, Prácticas del Lenguaje, Educación Física, Filosofía, Salud y Adolescencia, Lengua y Literatura, Artística, Matemática, Físico-Química, Biología, entre otras). El Vicerrector fue el encargado de presentarme y de enunciar algunas ideas objetivos del taller, que luego fueron completadas por la directora. Años resaltaron la importancia de la capacitación docente y la necesidad de generar espacios para ello en la institución. Luego, nos sentamos en forma de círculo corriendo las sillas hacia las paredes. Durante cinco minutos, realicé una presentación semejante al taller de la escuela 1 y algunas palabras de apertura. Luego pasamos al presentación de los

integrantes, lo que se llevó a cabo en aproximadamente quince minutos. Dicha información fue relevante para la tesista. Todos los participantes se conocían entre sí.

A continuación se detallan algunas verbalizaciones destacadas en función de las preguntas que la tesista realizó en el contexto del taller. (Notas: T: tesista; D: Directora, V: Vicedirector; E: Miembro de equipo de Orientación; P, 1, 2, 3, profesores y preceptoras).

*T: “¿Cuáles son, en su opinión, los motivos que nos llevaron a organizar este taller?”*

*P1:” Lo estuvimos conversando estos días con M; fue idea de él. Cada vez tenemos menos herramientas porque las que conocemos ya no sirven, ya no alcanza con señalar, pedir, retar, porque hay mucha violencia en la sociedad y es cada vez más difícil saber resolverla”.*

*P2: “Los padres ya no contienen a los chicos, y los chicos tienen problemas que ya son problemas de adultos; trabajan, algunos son padres, y no tuvieron buenos modelos; algunos vienen a clase como pueden porque mantienen su casa y encima hay conflictos del barrio, del fútbol, y otros que se trasladan a la escuela. Creo que los chicos tienen tareas muy difíciles y menos herramientas que nosotros. Nosotros tenemos que darles esas herramientas; se hace todo lo que se puede”.*

*P3: “Si un chico está mal, le decimos al preceptor que hable con él, y ahí nos enteramos que es porque mataron al papá. ¿Cómo querés que esté el pibe? Necesita más ayuda que la nuestra. Podemos ayudar, hablar con él, ser compañeros; pero ahí es donde las chicas de orientación nos dan una mano enorme; porque un caso así necesita más ayuda”.*

*P4: “Yo pienso que es general el problema. Lo de la violencia y lo de las herramientas. Yo también trabajé en una escuela en el centro de Lanús y no encuentro una situación muy diferente; los chicos vienen con problemas parecidos, y los docentes no tenemos los recursos. El adulto a veces cree que da todo y que el chico no da nada, pero no es así, a veces los chicos sienten que están dando mucho, y tenemos que ver su trayectoria, de donde venían y como están ahora porque ahí se ven los esfuerzos”.*

*D: “También pensamos el taller para conocer mejor el estado de la cuestión; tal vez alguno de ustedes sepa cosas o tenga herramientas que otros no conocen. Cuando hay un problema de conducta, siempre hay un problema detrás. Hay un conflicto, que no siempre deriva en violencia. Un conflicto solapado. Y saber mirar es parte de nuestras herramientas”.*

Luego se narraron algunos hechos y situaciones ligadas a problemas con alumnos. Algunas de ellas aparecen consignadas en los Cuestionarios sobre Situaciones-Problemas de Violencia en escuelas, ya que realicé la sugerencia de canalizar por esa vía las preocupaciones y las reflexiones sobre las experiencias en primera persona, para retomarlas en el próximo encuentro.

*T: “Vamos a ir retomando todas estas ideas; voy a traer algunos elementos que intentarán ayudar a estos asuntos. Les quería contar que acá les traje la Guía de Orientación Federales para situaciones conflictivas en la vida escolar; elaborada por el por el Ministerio de educación de la Nación, y también traje otra de UNICEF ¿Alguien conoce alguna de estas guías u otras?”*

*-No, responden varios casi al unísono.*

*P5: “Es muy loco que esas cosas no bajen de forma directa a las escuelas”.*

*T: “De momento traje una copia, y luego puedo enviárselas a todos por mail; ya que además la vamos a trabajar en el próximo encuentro y sería bueno que puedan leerlas, y en lo posible analizarlas, ver qué sirve y que no, qué comparten y qué no con lo que en ellas se sugiere”.*

En lo siguiente, se pasó una hoja donde cada participante anotó su nombre y dirección de mail para poder enviarles material.

*T: ¿En qué creen que puede ayudar este taller?*

*P5: Yo espero que podamos abrir la cabeza, pensar con más claridad y conocer mejor como pensamos estos temas.*

*V: Puede ayudar a desarrollar herramientas de negociación, de diálogo con los chicos, con los padres y entre nosotros; de pensar como actuamos nosotros. Los docentes somos mediadores, en eso consiste nuestro rol. Cuando alguien se queja de la performance docente muchas veces no está considerando todos los elementos. Y si nosotros sabemos dialogar ante cosas como esas y ante los conflictos vamos a lograr mejores resultados.*

*P 5: Pienso en más que las herramientas de la psicología ¿vos sos psicóloga no?, pero según entiendo acá vamos a ver más amplia la temática... porque yo no entiendo nada de psicología; así que cada vez que algo viene por ese lado salgo corriendo a buscar a las chicas del equipo; son unas genias porque se ocupan de todos.*

*T: ¿Qué herramientas creen ustedes que se necesitan?*

*V: Primero más recursos, pero bueno, hacemos con lo que tenemos.*

*P2: Cosas que se puedan hacer con los padres y con las familias.*

*D: Pensar nuestros propios espacios como institución, que lugar le damos a los problemas, no hay recetas.*

*T: Comparto; pues no existe un “kit” de herramientas hechas a medida; pero vamos a hablar de cuestiones que involucran lo normativo, también lo psicológico, ¿por qué no?, en el sentido de lo vivencial, de las experiencias, de los vínculos; y también vamos a explorar lo cotidiano, el aula, el aprendizaje y buscar las herramientas que sí existen y tal vez haya que desarrollarlas. Vamos a pensar la escuela.*

*P7: Yo veo lo increíble del trabajo que se hace en esta escuela, y es cierto, también comparto que nos faltan herramientas; tal vez “herramientas” no sea la palabra adecuada, sino acciones, modos de tratarnos, de escuchar, de hacer... yo creo que es por ahí la cosa.*

*P3: Si, yo también creo que eso es así. Pero también opino que la calle está muy difícil; que el barrio crece cada vez más, y todo lo que hacemos, lo bueno y lo malo; tiene que ir ajustándose todo el tiempo.*

*D: Creo que es importante lo que se dice; porque así como recién decían que con los chicos hay que saber de dónde vienen, su trayectoria, también hay que ver de donde viene la escuela, con la escuela. Cuando logramos la doble jornada, y los que vienen de ese época saben lo que les digo, tuvimos que revolucionar todo; a nivel institucional, de los proyectos, porque ahora teníamos chicos más grandes; con problemas e intereses nuevos, los espacios, hacer miles de trámites, creo que hay que mirarnos en esa trayectoria; la de que hicimos una escuela; y eso vino de abajo, nadie vino a decir “uy pongamos una escuela ahí que la necesitan”; la conseguimos nosotros, esas acciones son principales.*

*P1: Yo conozco como fue todo; incluso cuando no había secundario. Contener a los chicos en esa escuela es lo mejor contra toda violencia; pero esa escuela debe funcionar bien; y yo creo que funcionamos bien en líneas generales, pero la vorágine de todos los días impide estar mejor.*

*P2: Hay que insistir con lo curricular, con una oferta que se adapte a las necesidades de los pibes. Cuesta mucho, a mí cada vez me cuesta más, lograr llamarles la atención. No sé qué hacer; porque veo todo el esfuerzo que se hace, todo lo que costó armar este proyecto, 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, los pibes vienen dispersos, sin ganas, duermen en los bancos; solo se copan a veces...*

*T: Lo que traen ahora es vital, porque permite ver los recursos que usamos, las propuestas que se hicieron y desde allí empezar a evaluar los caminos a seguir. Vamos a retomar la idea de estrategias; o sea de pensar acciones o herramientas que sirvan para todos y para el largo plazo, que no se queden en aspectos parciales; iremos avanzando en ese sentido. Por eso les pregunto: ¿qué proyectos institucionales están llevando adelante que ustedes visualicen como vinculados a las temáticas que mencionaron?*

*P8: Son varios, ahora en el pasillo de enfrente están los chicos del taller de fotografía; hoy no pude ir pero cada tanto me quedo; está el de pintura, los programas gubernamentales, y los que hacemos desde acá.*

*P9: Yo soy profesora de artes y coordino una parte de “pintó la isla”; haciendo murales; hoy ese es el proyecto más fuerte porque es el que más chicos agrupa. Tenés que venir; no se para de tirar ideas y si te ven parada en la esquina te pintan a vos (risas); pintan todo lo que encuentran; así que de a poco vamos coordinando, tratando de respetar, sobre todo a los vecinos que algunos no quieren que su casa esté dibujada (risas).*

*T: Bueno, eso es una forma de trabajar lo público, los espacios, el respeto... ¿acaso no es eso una forma de contribución al problema que nos ocupa?*

*P7: Los proyectos son proyectos de inclusión y si las personas están incluidas cambia su forma de relacionarse.*

*P9: ¿Sería una forma más indirecta?*

Luego el vicerrector y la directora terminaron de nombrar el resto de los proyectos.

T: “*¿Qué creen que aportan esos proyectos?*”

A lo que los participantes señalaron diversas situaciones ligadas a historias de jóvenes y docentes y las relaciones gestadas al interior de esos espacios, señaladas por una preceptora como “*informales*”; también anoté cuestionamientos sobre lo que se entiende por “*inteligencia*”, integrando la mirada sobre capacidades de los chicos que se advierten en esos espacios “*informales*”; junto a la idea de mediación que recientemente nombró el vicedirector (“*los proyectos también son mediadores*”, dijo).

Luego, les propuse que nos tomemos el tiempo restante para abordar los cuestionarios, explicando su uso en el contexto de investigación. . Los repartí en hojas impresas y algunas personas solicitaron más tiempo, razón por la que se comprometieron a enviarme las respuestas por mail, tarea que cumplieron.

Los participantes no manifestaron dudas sobre los cuestionarios; a excepción de dos preguntas puntuales, dirigidas personalmente a la tesista, acerca de lo que exactamente se debía consignar en una respuesta.

Cabe señalar que los docentes y los preceptores respondieron el cuestionario. No así los directivos y miembros del equipo de Orientación, que en el momento de escritura se retiraron del aula a atender otros asuntos.

Luego, tras finalizar el primer encuentro, los directivos se acercaron a saludarme y el vicedirector me acompañó dos cuadras hasta una remisería.

Imágenes de algunos de los murales realizados por agentes escolares en el barrio:



---

### **Registro del Segundo Encuentro (extractos)**

Duración: 220 Minutos.

Fecha: 15 de Octubre de 2015

Lugar: Aula de clases.

La jornada se desarrolló en la mañana del 15 de Octubre, día en que no hubo clases en la escuela debido a que estaban fechadas las jornadas de capacitación docente. El encuentro se realizó en un salón de clases, al que se trasladó cañón y proyector. Se encontraban presentes la misma cantidad de participantes que el encuentro anterior.

Para la elaboración de las diapositivas se ajustó el contenido en función de los relatos escritos por los docentes de esta escuela en los *Cuestionarios sobre Situaciones Problemas de Violencia en Escuelas*. Cabe señalar que se detectaron semejanzas en las situaciones narradas y en algunas intervenciones, razón por la que algunos contenidos ya elaborados para la Escuela 1 resultaron pertinentes. No obstante, se hicieron ajustes parciales y se adaptaron informaciones referentes a la normativa provincial.

A continuación, se exponen sólo las temáticas y/o tópicos que generaron debate e intercambio de palabras entre los participantes.

Se señaló en las primeras diapositivas a las situaciones mayormente visualizadas por los agentes: *“Pelear entre pares, conflictos/falta de respeto a los docentes”*. Las intervenciones, frecuentemente, fueron relatadas de la siguiente manera: *“Separar, agarrar, sacarlo del aula, tranquilizarlo/a, hacer algo con el alumno”*, etc. Entre las herramientas, se nombraron las más mencionadas: *“la palabra, el diálogo”*.

*T: “La palabra aparece en todos los instrumentos de reflexión como herramienta principal; a veces la única. La Guía de Orientaciones Federales, al respecto nos aporta lo siguiente: (se proyecta contenido, correspondiente a Diapositiva 2 en el taller anterior)”*.

*E1: “Pero también dicen: separar... parece que se vuelve necesario que estén solos, o que no continúen en el mismo contexto”*.

*P1: “Sacarlos del aula para cuidarlos, porque el sólo hecho de salir a respirar puede evitar un daño mayor”*.

*D: “Sirve como corte, como un “basta”, un minuto íntimo; porque la conciencia hace lo suyo...”*

*E1: “Son momentos distintos entonces, un instante de silencio, pero sin embargo no dejarlo ahí, usar el diálogo...”*

En lo siguiente se procedió a proyectar diapositivas que ampliaron nociones acerca del uso de la palabra. En lo central, no hubo mayor debate a la hora de rescatar ideas asociadas a la no-discriminación, problematización de los etiquetamientos, el valor de lo escrito, etc. Sin embargo se suscitó un debate ante la visualización de la idea de *“contextualizar las conductas”*, por ejemplo diciendo *“estas desobediente en vez de sos desobediente”*:

*P2: “A mí me hace ruido, creo que no se está poniendo ningún límite, es todo muy blando... si una persona es de determinada manera, es correcto que seamos honestos con ella y se lo digamos de frente”*.

P3: *“Si, pero tampoco se consigue nada con retar todo el tiempo...”*

T: *“Son herramientas para ampliar nuestras estrategias de diálogo, y si bien es cierto que hay momentos para ser frontales; este es un criterio que también nos sirve a nosotros para tomar distancia de nuestros propios prejuicios posibles; y buscar caminos para...”*

D: *“Pero nosotros hacemos el seguimiento de los casos desde principio de año, tanto de problemas de aprendizaje como de conducta. ¿Qué decirle a un chico cuando una ya sabe toda su trayectoria de violencia?, o sea, cuando uno ve que es algo que se repite, que no es sólo la situación...”*

P2: *“Si uno ya sabe la trayectoria del chico, y uno ya sabe que el chico ES...”*

T: *“A nivel práctico, considero recomendable separar las estrategias de comunicación de la caracterización del alumno/a. O sea, una cosa es lo que nosotros deducimos, inferimos e interpretamos de la conducta del estudiante (en este caso lo que dicen ustedes acerca de su trayectoria, idea a la que habrán llegado luego de indagar la experiencia) y otra cosa es el curso de acción que definimos a partir de ese problema. En particular, lo que buscamos es herramientas que apunten a los efectos que buscamos. Tal vez, probar un modo situacional de abordar el problema nos de mayores posibilidades, o resultados diferentes.”*

P3: *“Yo creo que el límite también lo ponemos con el diálogo. Ahí recién decía algo de recuperar el rol de los adultos. ¿Cómo? Uno es el único límite, a veces la única oreja... o veces la otra voz.”*

P4: *“Yo no lo veo así, los chicos tienen muchas experiencias y encuentros, que quizá nosotros juzguemos de negativos, pero los tienen”.*

Luego, se prosiguió con ejemplos y situaciones que profundizaron dicha dirección en la conversación. Al respecto, se contaba para ello con diapositivas referidas al impacto del discurso en la autoestima y el aprendizaje y a la connotación positiva de las acciones deseables. Ante ello, se destacan las siguientes verbalizaciones:

E2: *“Hay que realzar lo que sí hacen los chicos... a veces los chicos que no hacen, cuando les das una responsabilidad que es para ellos, hacen y hacen... En el mismo grupo, en el mismo espacio, cuando se cambia la mirada, y se realza lo que sí se hace, cambia todo”.*

D: *“Recuerdan cuando le dije a los profesores que hagan un trabajo diferente, que adapten temas, para que trabajen más mezclados y no se cristalicen los grupos de los “que saben” y los “que no saben” ... que se ayuden, y sacarlos de la comodidad.”*

V: *“Hay que descolocarlos, sacarlos del lugar del yo no puedo o yo no quiero, armar y desarmar... en eso creo que somos despiertos; no dejar que se perpetúen las asimetrías en los grupos, que no se generen más estigmas, pero tampoco alterar la dinámica, en el sentido de estar atentos a no juntar gente que esté peleada por que sí; cuidar esas cosas”.*

P4: *“Por ejemplo, poner al más revoltoso a que cuide la puerta...o pedirles en el recreo a los más grandes que cuiden a los más chicos”.*

D: *“Claro, esas cosas “desarman” y a la vez le devolvemos algo sobre su quehacer...”*

P5: *“Ya vienen estigmatizados de la casa. Ahí ya les dicen lo que pueden o lo que no pueden...”*

P6: *“Y del barrio, los amigos ya lo tienen “junado”, ya cargan motes y apodos, a veces picaros, graciosos, que uno los toma como dados, porque ellos también.”*

P7: *“Pero eso no es problema. Vos escuchas “El sapo, el ácido, el macana, el manija, el moco”, por lo general varones, y eso es como jerga, ya casi rutina; a lo que voy es que un problema de conducta es más profundo y tiene cosas más complicadas”.*

E: *“Cuando hay un problema de conducta siempre, siempre, hay un problema de fondo, un duelo, un abuso, un duelo, un maltrato, un abandono...”*

El debate sobre este punto se luego giró alrededor del problema de las derivaciones, los pasos de intervención y seguimiento. La directora señaló que la escuela cuenta con una lista de servicios de la zona, pero los agentes dijeron que igualmente esos servicios son “escasos”. Luego brindé información de listados de las guías de servicios de provincia y capital para que, una vez finalizado el taller, se cuente con mayor información y se evalúe la posibilidad de establecer contacto con ellos. El vicedirector informó las tareas ya coordinadas con el área de salud de municipio y con la delegación educativa municipal, pero a la vez las caracterizó como “insuficientes”.

Más adelante, se incluyeron diapositivas que ampliaron contenidos respecto del rol de lo escrito y de la confección de compromisos mutuos. A raíz de ello, los agentes mencionaron la dificultad del manejo de la relación con algunos padres:

P8: *“Creo que está bien insistir en la reunión de padres, no desmoralizarnos cuando no salen bien; y que ahí se exprese todo; que se haga el acta, que el padre argumente y que el docente argumente”.*

D: *“Se apunta a que todos los padres vengan al menos una vez antes de que termine el año, se los llama al celular, y si es necesario pasamos por la casa. Esa tarea es fundamental de los preceptores. Pero no para hablarles ahí, sino para que venga a la escuela. El lugar donde debe hablarse es en la escuela. Si no queda otra, bueno, comunicaremos cómo podemos, pero el objetivo es vincularlos con la institución”...*

P7: *“Si, igual con algunos siempre es imposible”.*

T: *“Entre las herramientas se nombra mucho al acta, es decir, creo que casi todos la nombran. ¿Alguien puede describir su uso?”*

P6: *“Es una forma de dejar constancia.”*

P8: *“De tener un registro”.*

V: *“Sirve también para tener los antecedentes, y la comunicación entre profesores, ya que ahí uno tiene el historial.”*

T: “¿Qué cosas se consignan en el acta?”

V: “Conductas, tiene que ser bien objetiva”.

P7: “Si. Acciones y conductas”.

T: “Al respecto, comparto una idea que aparece en la guía de orientaciones federales. Allí se propone: resignificar su uso, tenerlo como una herramienta de comunicación, y negociación”.

P1: “¿Cómo?”

D: “Según entiendo, se propone desnaturalizarla... ¿es eso?”

P7: “Recién se proponía el uso de lo escrito para la regulación de la convivencia, puede ser el acta...”.

T: “Un espacio de compromisos mutuos, donde se consigna el hecho porque eso es requerido, pero se agrega el compromiso que los agentes involucrados en el problema, y en su solución (o sea, aquí también los profes, o quienes intervengan como mediadores) hagan mutuamente para el futuro. Se propone también que ese compromiso trate de dialogarse, de negociarse, que no sea una obligación impuesta externamente; a lo que se apunta es a que desde allí se pueda comprometer a los involucrados”.

P7: “No lo había pensado, pero es difícil.”

T: “Seguro”

P2: “Si, en el momento hay que estar... uno tiene que estar en tantas cosas, y a la vez no siempre el otro no quiere comprometerse a nada, o lo hace pero no pasa nada”.

E1: “Bueno, para eso está lo escrito, como se decía hace un rato, para volver sobre el compromiso”.

T: “Esta forma de usar la herramienta desde ya no es infalible, puede que no sea “la” solución; pero lo que se propone es que este uso puede ser más provechoso que el de una constancia. El tema es cómo nos orientamos nosotros...”

En lo siguiente la directora realizó algunas puntualizaciones sobre la documentación, los espacios de almacenamiento, etc.

T: “Una herramienta que ni vi nombrada en ninguno de los relatos es la sanción: ¿Qué opinan?”

P2: “Supongo que porque no es efectiva.”

E1: “Yo no creo que ya fue, hay que hacerla, pero a veces los profesores sienten que no tiene sentido. Disculpen, pero tengo la impresión de que nadie confía en que una sanción haga algo...”

D: “Ajá... ¿y entonces qué hacemos?”

P1: “A veces es un trámite... lo más importante es lo que se dice cuando se aplica”.

D: “Coincido, pero ¿quién sanciona?... pregunto, ¿quién sanciona?... Yo no se si ustedes lo notaron, pero acá lo que nos pasa es que los docentes no sancionan; no ponen el gancho;

*tratan de calmar los problemas en el aula y cuando se necesita de mayor intervención ahí vamos los directivos, pero somos los únicos que sancionamos. Me hago cargo de que yo lo venía haciendo así; pero no puede ser. El docente también debe sancionar, porque eso hace a su autoridad. Hoy sólo sancionamos los directivos y queda como que somos los únicos que tienen autoridad”.*

Se hizo un instante de silencio (yo tuve la impresión de que algunas personas estaban reflexionando, pensando), luego un docente agregó:

*P3: “Siempre derivamos el problema, y seguimos con la clase. Actuamos, pero no tenemos más herramientas”.*

*V:” El protocolo ¿sólo lo conocemos los directivos?”*

*P9: “Sabemos el protocolo, pero los que lo aplican son los directivos, uno a veces no sabe lo que corresponde”.*

*P10: “Yo opino que sabemos qué hay que hacer en esos términos, va, yo no siento que ese sea el problema, y si no se sabe se consulta, se averigua, acá la información circula...”*

*D: “Si, cuesta más a veces traducir lo que hacemos en términos formales; pero yo creo que lo hacemos. Sin embargo tenemos muchas otras cosas, cotidianas, que tenemos que consensuar. Me refiero a lo de los espacios, necesitamos ayuda para los cambios de turno”.*

En ese instante, la directora relató una serie extensa de inconvenientes suscitados por falta de personal en los cambios de turno; se refirió al desorden que se produce por falta de aulas y de espacio en el hall; solicitó compromisos a los profesores para hacerse presentes en esos horarios; y según pude anotar, varios docentes se comprometieron a brindar ayuda.

Tras avanzar en la presentación de nuevas diapositivas, pregunté:

*T: “¿Por qué creen ustedes que en las situaciones relatadas en los instrumentos, las situaciones de violencia siempre provienen de los alumnos y/o su entorno?”*

*P2: “Porque es lo que más ocurre...”*

*P5: “Si, es lo que más nos enfrenta día a día...”*

*T: “Entiendo ¿Pero no es llamativo que todos los instrumentos, los 18, hayan relatado problemas de esa forma de violencia? Creo que tal vez eso tenga un motivo. Una de las cosas que se está discutiendo mucho ahora, es la pregunta por las condiciones educativas, por las prácticas escolares y por la propia institución ¿qué se hace en ella o que no, que se relacione con las situaciones de violencia que se viven en lo cotidiano?.*

Acto seguido, como no obtuve nuevas respuestas, compartí algunas diapositivas referidas a los niveles de intervención, incluyendo lo individual-relacional; lo aúlico y lo institucional. Ello incluyó preguntas tales como: “¿Qué condiciones ofrece la escuela para

la circulación de la palabra?”, como también por las políticas de inclusión educativa y la práctica docente. Publico los siguientes comentarios:

P10: “Desde el poder, se echa la culpa de todo a los docentes, pero hay involucramiento. Yo comparto lo que acá se dice, pero ojo, porque en varios lados ya nos tienen en el ojo de la tormenta, y es un calibre difícil...”

P9: “¿Y las licencias? Degradan todo, hacen mal uso del estatuto y dan pié a que cuestionen un estatuto que es correcto...”

P10: “Pasa que hay problemas serios, hay abuso de licencias, pero no en todos los casos”.

P9: “En otra escuela, estoy como suplente hace años porque la titular se toma licencia en marzo; en diciembre viene y toma el cargo, cobra los tres meses que no tiene trabajo y vuelve a renunciar en Marzo, y yo tengo suplencia y esos aportes todos cortados”.

P10: “En eso tenés razón, hay gente que con ese uso del estatuto lo bastardea; pero el problema es más profundo... yo siento que a los profesores se nos piden cosas que están por encima de nuestras posibilidades”.

T: “La pregunta entonces, es qué es lo que sí se puede hacer desde la especificidad docente, desde el rol social e institucional que este cumple...”

P5: “Nuestra tarea es la enseñanza...”.

T: “Entonces, pensemos cómo vincular nuestra acción de enseñantes con este tipo de problemas”.

P12: “Ahí recién decía algo que acá no se retomó: Ver qué hacer en el aula. Nombraste que un colega puso “Llevarlos de paseo, cambiar de clima” o bien, pienso yo, de elementos, de bancos, pero no como castigo, sino como un “delete”; barajar y dar de nuevo”.

E2: “Trabajar lo vincular, ver que ante cada tarea, estemos fomentando respecto y compañerismo”.

P7: “El trato cotidiano contribuye el clima”.

T: “Se habla de educar en la no violencia; de promover formas de participación que movilicen formas sanas de relacionarse...”

P: 10. “Yo con eso tengo un debate: Estamos dando valores, etc. ¿eso implica relegar contenidos? ¿Al fin el docente vuelve a desdibujar su rol?”

D: “Entiendo que se dice de trabajar lo áulico. Yo creo que desde la especialidad de cada uno, de la materia de cada uno, hay que buscarle la vuelta. Además esta es una escuela con orientación en artes, eso nos da muchas posibilidades”.

P10: “Bueno, pero pienso, digo para debatir: ¡Ojo! lo mismo con los proyectos, todo piola, los banco, los defiende; pero los pibes tienen que saber leer y escribir, tienen que saber matemática, no solo pintar”...

V: “Bueno, pero por ejemplo, en el taller de periodismo ¿no aprenden a escribir?... no digo que sea simple y que ya esté todo dicho; pero se puede aprender de muchas formas posibles”.

T: *“Me parece central lo que se está discutiendo. Lo que vos decís (refiriéndome a P:10) es muy importante, porque hace a la igualdad educativa; que todos accedan a un nivel de contenidos con vocación de universalidad por así decirlo; o bien, que no haya una educación “lúdica” para los que no acceden a la educación universal. Es un debate intenso, porque también es importante lo que dijo D; que se refiere a la orientación artística de la escuela; o lo que dijo V; de que por esa vía se enseñe lo fundamental; o sea, no es que el arte es un compensatorio; es una orientación consciente, intencional”.*

D: *“Es un fin en si mismo; y tenemos el desafío de una currícula inclusiva y a la vez de calidad; debate que estoy seguro atraviesan casi todas las escuelas públicas del mundo; yo creo que, como decía al principio, una educación artística se debe poner al servicio de la inclusión, de hacer que los chicos estén en la escuela; ese es el principio fundamental, y una vez eso, tratar de dar lo mejor para que las condiciones de aprendizaje sean buenas”.*

P10: *“Si, mi pregunta es cómo no abandonar lo curricular cuando estamos poniendo tanto acento en los valores, o sea ... ¿cuál es nuestro rol?”*

V: *“Hay que combinar”.*

T: *“Y pensar que nuestra tarea pedagógica, nuestra enseñanza, los contenidos, etc. se pueden abordar de muchas maneras; y la construcción de esa manera impacta en el desarrollo de los estudiantes y en las prácticas cotidianas. Eso es en lo pedagógico, que es el rol principal docente, y que engloba todas las tareas que se hacen; pero también hay más cosas del rol docente, que están dentro de lo pedagógico: por ejemplo lo normativo, cómo impartimos las sanciones, cómo y cuándo “retamos”, llamamos la atención, cómo aplicamos las normas; todo eso que hoy se habló es parte de ese rol y es parte de lo que debemos revisar reflexivamente para actuar contra las violencias”.*

Luego, a raíz de continuar con algunas intervenciones sobre inclusión educativa y proyectar diapositivas al respecto; surgieron verbalizaciones que insistieron en la dificultad del contexto socio-económico; o bien con *“lo imposible”* de garantizar la inclusión en dicho contexto. Ante ello, el intercambio temático finalizó cuando la directora dijo:

D: *“Aun así, con todos sus problemas, los chicos vienen a la escuela. Primero, no todos están a la intemperie. Segundo, por algo vienen todos los días. Eso ya es un montón. Es un montón por parte de ellos, de sus padres y de nosotros. Desde ahí hay que construir”.*

En lo siguiente, se proyectaron algunas dispositivas referidas a lo institucional, al trabajo en red y en equipo, tal como se utilizaron en la escuela 1.

T: *“¿Como creen que podemos pensar una intervención donde todos aprendamos de ella?”*

P8: *“Deberíamos socializar más la experiencia en las reuniones”.*

V: *“Rescato la vida colectiva. Yo creo que si no trabajamos en equipo no hay manera de resolver las cosas”.*

*T: “Por ejemplo, acá hay una intervención que dice “se derivó al gabinete”; esto aparece en muchos casos. ¿Qué opinan?”*

*E1: “Ahí se propone la construcción en conjunto de las intervenciones. Y me fijo en que yo no construyo mi intervención con el docente, lo ayudo, lo consulto, pero no decidimos juntos”.*

*D: “Eso es fundamental, a veces los caminos no están congeniados”.*

*T: “Es muy importante. Porque desde el equipo de orientación se toman muchas decisiones que no son sencillas; y la pregunta es cómo eso se condice con la actividad del aula. Osea, eso que traes es de mucha ayuda para que pensemos que es importante lograr acuerdos institucionales y entre agentes acerca de un problema, analizar juntos los caminos a seguir”.*

*V: “Bueno, eso tiene que ver con lo del equipo”.*

*P7: “Existe mucho individualismo en la sociedad, y tenemos que ver como hacemos nosotros con eso”.*

*D: “Sí, pero acá hay un equipo. Podemos equivocarnos, lo que sea; pero este es un equipo, el equipo que tenemos y hay que sacarle provecho”.*

Luego de unos segundos pude aportar algunas reflexiones sobre la vida colectiva, la noción construcción conjunta y avanzar con las dispositivas que retrataron las dos intervenciones profesionales que se utilizaron en la escuela 1. Luego de mostrarlas, con poco tiempo, señale:

*T: “En la intervención 2, se ve como se amplía el foco: del alumno y su pasado, al colectivo escolar, a la propia práctica”.*

*E1: “Pienso en que esa intervención de EDIA es interesante porque te muestra todo un camino hasta que todos llegan a la construcción de una hipótesis.*

Luego, se agregaron algunas verbalizaciones sobre las diferencias en las dos intervenciones que fueron en la dirección de mi aporte tras la proyección. Lamentablemente, contábamos con poco tiempo para preguntar y desarrollar más detenidamente las ideas de los participantes. Finalmente, pude compartir algunas palabras de cierre:

*T: “El taller se propuso revalorizar la importancia de reflexionar sobre la cotidianeidad escolar, sobre eso que se hace todos los días, y también de documentarlo, tematizarlo, convertirlo en un índice de necesidades y tareas. En algún sentido, el camino que se propone es el de pensar la escuela”.*

### **Registro del Tercer Encuentro (extractos)**

Duración: 180 Minutos.

Fecha: 22 de Octubre de 2015

Lugar: Aula de clases.

La jornada se desarrolló durante la mañana. Ese día tampoco hubo clases debido a las jornadas de capacitación docente. El encuentro se realizó en el mismo salón de clases. Se encontraban presentes la misma cantidad de participantes que el encuentro anterior.

La metodología utilizada fue una réplica de la utilizada en la escuela 1: Se realizó una ronda de rescate sobre lo charlado en el encuentro anterior, al que evalué como muy participativo, debido a la cantidad de aportes realizados.

En un segundo momento se procedió a la realización del “Juego de las Etiquetas”, enunciando sus objetivos y consignas. Acto seguido, los docentes corrieron las mesas todavía más hacia los costados y se dispusieron para su realización. Sólo un docente decidió no participar pero sí observar el mismo, a la par que dijo: *“Me da muchísima vergüenza”*. Se produjeron risas, y una vez en la ronda expliqué las pautas del juego.

Las consignas fueron abordadas correctamente y la interacción se desarrolló en un sentido semejante al que se produjo en la escuela 1. Una vez finalizado el juego cada docente tenía pistas de la etiqueta que portaba, y la mayoría acertó en su contenido.

Luego, en la reflexión sobre el juego y en la problematización de etiquetas, se hizo referencia a la *“polisemia”* de algunas palabras como *“loco”*; *“autista”* y *“nervioso”*, aunque tras un momento de debate se terminó admitiendo que toda etiqueta *“posee algo de polisémica”*, tal como dijo un profesor. Ello permitió problematizar el uso del lenguaje, conceptualizar la idea de *violencia simbólica*, hasta el momento no tematizada, realizar algunas ideas críticas en torno a las prácticas de etiquetamientos y nombrarlas como *“actos de la discriminación”*, y como *“fuente de prejuicios y exclusión”*, como así también de *“opresión”*; tal como dijo una docente, refiriéndose a *“desigualdades de poder”*.

En lo siguiente, volvimos a sentarnos con las sillas en ronda y esboqué la consigna que mencionen las ideas surgidas a partir del trabajo sobre el taller. Al respecto, anoté dos ideas centrales, que fueron las mayormente discurradas:

-Un docente propuso realizar jornadas comunitarias con y para padres. Al respecto dijo: *“nunca los incluimos en algo que les guste, y cuando los invitamos es para hablarles mal de*

su hijo”. Ello generó una ronda de intercambios, y finalmente se acordó incluir el tema en próximas reuniones para acordar una agenda al respecto.

-También se mencionó la posibilidad de seguir trabajando junto a mí y el equipo de investigación al que pertenezco alguna propuesta para el año próximo. Esta idea había sido brevemente conversada con los directivos y conmigo en un momento previo al taller; y el vicedirector lo comentó como una posibilidad, aún abierta en su concreción. Dicho trabajo bien podrá ser un proyecto de extensión universitaria para trabajar convivencia; pero aun resta pensar su forma e implementación.

Finalmente, tras finalizar la ronda se distribuyó el *Cuestionario de Reflexión sobre la Experiencia*. Debido a cuestiones horarias, los profesores solicitaron responderlo en forma virtual y enviarlo por mail. En vicedirector se comprometió a recibir todas las respuestas y enviarlas a mi casilla, tarea que efectivamente fue realizada.

## ANEXO V:

### CUESTIONARIO DE SITUACIONES PROBLEMA DE VIOLENCIAS EN ESCUELAS EN CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL \*

Erausquin, Basualdo 2009  
Adaptación: Erausquin, Dome 2015

Nombre:

Profesión (y materia en la que se desempeña):

Tiempo de antigüedad en la Profesión:

Tiempo de Antigüedad en la Presente Escuela:

1-**Relate** una *situación problema de violencia* de su experiencia como profesional como docente o agente educativo, en cuyo análisis y resolución Ud. haya intervenido – si aún no ha tenido la experiencia, relátela tal como se la imagina-. **Describe la situación** en el contexto en el que se produce. **Explique** los elementos significativos. Mencione la **historia** del problema, o sea, los antecedentes de la situación.

2-a) **Relate** cada una de las **acciones** realizadas por Ud.; - y quienes puedan haber colaborado con Ud. -, para intervenir en el problema, detallando los momentos o pasos de esa intervención. b) **¿Quién** decidió esa intervención? c) **¿Qué objetivos** tenía Ud. en la intervención? d) **¿Sobre qué o quién/es** intervino y porque?

3)- **¿Qué herramientas** utilizo al intervenir como docente o agente educativo en un escenario escolar?

4)- **¿Qué resultados** tuvo esa intervención? **¿A qué atribuye** Ud. ese/os resultado/s?

\*El cuestionario original incluyó aproximadamente 15 renglones para el desarrollo manuscrito de cada respuesta.

## **ANEXO VI:**

<b>MATRIZ DE ANÁLISIS MODELOS MENTALES DE INTERVENCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE SOBRE PROBLEMAS SITUADOS EN CONTEXTO ESCOLAR: DIMENSIONES, EJES E INDICADORES</b>
---

Erausquin y Zabaleta, 2014

### **DIMENSION I: SITUACION-PROBLEMA**

#### **EJE 1: De lo simple a lo complejo**

- 1.1. a. No hay problema / b. Hay superposición de problemas con confusión
- 1.2 - Hay un problema simple, unidimensional.
- 1.3 - Hay un problema complejo, multidimensional.
- 1.4 - Hay un problema complejo con interrelación entre factores o dimensiones.
- 1.5 - El problema complejo incluye tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones.

#### **EJE 2: De la descripción a la explicación del problema**

- 2.1 - No describe ni explica el problema.
- 2.2 a. Describe el problema sin explicarlo./ b. Enuncia un esquema abstracto de problema sin describirlo.
- 2.3 - Menciona alguna inferencia más allá de los datos.
- 2.4 - Da una hipótesis sobre causas, factores o razones.
- 2.5 - Da diversas combinaciones de factores en interrelación.

#### **EJE 3: De la inespecificidad a la especificidad de la Enseñanza de la Psicología y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema**

- 3.1 - Inespecificidad del problema con relación a la intervención de un Profesor.
- 3.2 - Especificidad del problema con relación a la intervención de un Profesor.
- 3.3 - Especificidad del problema con relación a la intervención de un Profesor en un determinado campo de conocimientos y actuación profesional de la práctica docente.
- 3.4 - Especificidad del problema con relación a la intervención de un Profesor en un determinado campo de actuación profesional y conocimientos de la práctica docente, con apertura a la intervención de otras disciplinas.
- 3.5 - Especificidad del problema con relación a la intervención de un Profesor en un determinado campo de actuación profesional y conocimientos de la práctica docente,

articulada con la intervención de otras disciplinas, como por ejemplo la Didáctica o la Pedagogía o la Psicología.

#### **EJE 4: Historización y mención de antecedentes históricos**

- 4.1- Ninguna enunciación de antecedentes históricos del problema.
- 4.2 - Mención de un antecedente del problema.
- 4.3 - Mención de diversos antecedentes del problema, sin interrelacionarlos.
- 4.4 - Diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí.
- 4.5 - Diversos antecedentes históricos relacionados significativamente, ponderados con jerarquía diferencial.

#### **EJE 5: Relaciones de causalidad.**

- 5.1 - No menciona ninguna relación causa efecto.
- 5.2 - Unidireccionalidad en la relación causa efecto.
- 5.3 - Multidireccionalidad en la relación de factores causales y efecto/s.
- 5.4 - Relaciones causales multidireccionales en cadena.
- 5.5 - Relaciones causales multidireccionales en cadena con realimentación retroactiva.

#### **EJE 6: Del realismo al perspectivismo**

- 6.1 - No hay análisis del problema.
- 6.2 - Da una sola perspectiva del problema, como si fuera la “realidad”.
- 6.3 - La creencia o la duda de la única perspectiva se basa en un conocimiento científico de la disciplina pedagógico-didáctica, más allá del “sentido común”.
- 6.4 - Se denota perspectivismo en la descentración de una única perspectiva disciplinar, la pedagógico-didáctica.
- 6.5 - Análisis evaluativo de distintas perspectivas para plantear y resolver el problema.

#### **EJE 7: Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad**

- 7.1 a. El problema está situado en un sujeto individual descontextualizado. / b. El problema está situado en el campo social o institucional, sin vincularlo con la subjetividad de los actores.
- 7.2 a. Hay tendencia a la personalización del problema, más allá de factores estructurales./ b. Hay tendencia a la “definición social” del problema, más allá de factores que den cuenta de intenciones, deseos o creencias subjetivas.
- 7.3 - Se combinan factores subjetivos singulares e idiosincrásicos, con factores estructurales, que dan cuenta de regularidades y diversidades.

7.4 - Se combinan factores subjetivos e interpersonales con tramas de conflictos intra e intersistémicos.

7.5 - Se combinan factores subjetivos e interpersonales con tramas de conflictos y tensiones intra e intersistémicos, con dilemas éticos y entrelazamientos institucionales.

## **DIMENSION II: INTERVENCION PROFESIONAL DEL PROFESOR**

### **EJE 1: Quién/quienes deciden la intervención**

1.1 a. No se indica quién/es decide la intervención./ b. Se indica de manera confusa quién/es decide la intervención.

1.2 - La decisión sobre la intervención está situada fuera del agente Profesor

1.3 - La decisión sobre la intervención está situada unilateralmente en el agente Profesor

1.4 - La decisión sobre la intervención está situada en el agente Profesor, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes.

1.5 - La decisión sobre la intervención es construída y tomada por el agente Profesor conjuntamente con otros agentes.

### **EJE 2: De lo simple a lo complejo en las acciones**

2.1 - No se indican acciones.

2.2 - Se indica una sola acción.

2.3 - Se indican acciones puntuales sin articulación entre sí.

2.4 - Se indican acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención.

2.5 - Se indican acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención.

### **EJE 3: Un agente o varios en la intervención**

3.1 - No da cuenta de agentes en la intervención.

3.2 - Actuación de un solo agente con exclusión del Profesor.

3.3 - Actuación de un solo agente: el Profesor.

3.4 - Actuación del Profesor y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención.

3.5 - Actuación del Profesor y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención.

### **EJE 4: Objetivos de la intervención**

4.1 - No se enuncian objetivos.

4.2 - Se enuncian confusamente objetivos.

4.3 - Las acciones están dirigidas a un objetivo único.

4.4 - Hay diferentes objetivos articulados antes de la intervención.

4.5 - Hay diferentes objetivos articulados y ponderados antes, durante y después de la intervención.

#### **EJE 5: Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales**

5.1 - No se mencionan sujetos, tramas o dispositivos sobre los que se actúa.

5.2 - Hay acciones sobre sujetos individuales, o tramas vinculares, o dispositivos institucionales, exclusivamente.

5.3 - Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, no articulados en simultáneo.

5.4 - Hay acciones sobre sujetos individuales, y tramas vinculares y dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados.

5.5 - Hay acciones sobre sujetos individuales, y tramas vinculares, y dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto.

#### **EJE 6: Acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de los problemas**

6.1 - No se enuncia ni acción indagatoria ni de ayuda a los actores en la resolución de los problemas.

6.2 - Se enuncia acción indagatoria y de ayuda para resolver problemas, con indiferenciación entre ambas.

6.3 a. Se enuncia acción indagatoria sin ayuda a los actores para resolver problemas. / b. Se enuncia acción de ayuda a los actores para resolver problemas sin indagación antes, durante ni después de la intervención.

6.4 - Se enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas.

6.5 - Se enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con articulación en simultáneo y en sucesión temporal, según la ponderación relativa al contexto.

#### **EJE 7: Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional**

7.1 - No hay pertinencia de la intervención con respecto al problema ni especificidad del rol docente en la intervención.

7.2 - La intervención es pertinente con respecto al problema, sin especificidad del rol docente en la intervención.

7.3 - La intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol de Profesor.

7.4 - La intervención es pertinente con respecto al problema y se enmarca en la especificidad del rol de Profesor, con alguna referencia al marco teórico o/y a modelos de trabajo en el campo o área de actuación de la Enseñanza.

7.5 - La perspectiva del Profesor en la intervención sobre el problema es contrastada y articulada con la de otros agentes profesionales de disciplinas diferentes para la gestión de su resolución.

### **EJE 8: Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención**

8.1 - No aparece valoración ni implicación del relator con respecto a la actuación del agente.

8.2 - Hay valoraciones polarizadas con respecto a la actuación docente: agentes demonizados, peyorizados, idealizados, o victimizados, impotentes, pasivos o dañados.

8.3 a. Desimplicación del relator con respecto a la actuación del Profesor. / b. Sobreimplicación, sobreidentificación o confusión del relator con respecto a la actuación profesional del Profesor

8.4 - Implicación del relator con respecto a la actuación del Profesor, con distancia y objetividad en la apreciación

8.5 - Implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación del agente Profesor y apertura a posibles alternativas.

## **DIMENSION III: HERRAMIENTAS**

### **EJE 1: Unicidad o multiplicidad de herramientas**

1.1 - No se menciona ninguna herramienta.

1.2 - Se menciona una herramienta vinculada a una sola dimensión del problema.

1.3 a. Se mencionan varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema.

b. Se menciona una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema.

1.4 - Se mencionan varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema

1.5 - Se mencionan múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con articulación entre sí y ponderación relativa al contexto.

### **EJE 2: Carácter genérico o específico de las herramientas**

2.1 - Se mencionan herramienta/s sin especificidad con relación al rol del Profesor

2.2 - Se mencionan herramienta/s específicas del rol del Profesor, pero sin especificidad con relación a los modelos de trabajo del área o campo de Enseñanza de la Disciplina.

2.3 - Las herramientas son específicas del rol del Profesor y se vinculan a los modelos de trabajo del área o campo de Enseñanza de la Disciplina.

2.4 - Las herramientas se vinculan al rol del Profesor y al área o campo de Enseñanza de la Disciplina, con alguna referencia o fundamentación teórica de su uso.

2.5 - Las herramientas, específicas del rol de Profesor y del campo de Enseñanza de la Disciplina, son consistentes con el marco teórico, modelos de trabajo y competencias específicas del Profesor en el Nivel Académico correspondiente.

#### **DIMENSION IV: RESULTADOS Y ATRIBUCION DE CAUSAS DE ÉXITO O FRACASO**

##### **EJE 1: Resultados y atribución unívoca o múltiple**

1.1 No se mencionan resultados ni atribución.

1.2 a. Se mencionan resultado/s sin atribución. / b. Se menciona atribución sin aclarar cuál es el resultado.

1.3 - Se mencionan resultado/s con atribución unívoca del mismo a: a) una competencia o incompetencia del agente, b) una condición del contexto, c) la dimensión interpersonal, d) la dimensión intrapersonal del sujeto destinatario de la intervención.

1.4 - Se mencionan resultados con atribución a por lo menos dos condiciones de las mencionadas.

1.5 - Se mencionan resultado/s con atribución múltiple, ponderada y articulada en función del contexto, a diferentes condiciones de producción de resultados.

##### **EJE 2: Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención**

2.1 - El o los resultado/s no tiene/n consistencia con el problema ni con la intervención.

2.2 a. Se menciona/n resultado/s y su atribución no tiene consistencia con el problema ni con la intervención. / b. No se menciona atribución, pero el resultado es consistente con el problema y con la intervención.

2.3 a. Se mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención.

b. Se mencionan resultado/s pero no atribución, y los resultados son ponderados con sentido de realidad con relación al problema y la intervención.

2.4 - Se mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención y ponderados con sentido de realidad.

2.5 - Se analizan resultados y atribución, ponderándolos consistentemente con relación al tiempo, al contexto y a los actores en interrelación.



## ANEXO VIII

<b>MATRIZ DE ANÁLISIS COMPLEJO DEL APRENDIZAJE EXPANSIVO. DIMENSIONES, EJES E INDICADORES DE LA PROFESIONALIZACIÓN EDUCATIVA</b>
--

Marder y Erasquin, 2015

### **DIMENSIÓN V: APRENDIZAJE DE LA EXPERIENCIA**

#### **Eje 1: Tipo de aprendizaje. ¿A partir de qué dimensión se focaliza la experiencia de aprender?**

- 1.1. Sin especificación
- 1.2. Con foco exclusivamente en lo emocional, en lo relacional o en lo cognitivo
- 1.3. Con foco en dimensiones cognitivas pero no emocionales ni relacionales
- 1.4. Con foco en lo relacional y/o lo emocional, sin lo cognitivo.
- 1.5. Con foco en esas tres dimensiones o planos, articulados significativamente.

#### **Eje 2: Contenidos de los aprendizajes. ¿Qué es lo que aprende?**

- 2.1. Menciona contenidos relativos al contexto en donde se interviene, sin vinculación a contenidos conceptuales/académicos
- 2.2. Menciona contenidos académicos, conceptuales, sin vinculación al contexto en donde se interviene
- 2.3. Menciona contenidos académicos/ conceptuales, articulados a la experiencia en el contexto en el que trabaja
- 2.4. Menciona contenidos académicos/conceptuales, contenidos vinculados a la experiencia en el contexto en el que se interviene, y contenidos relativos a organizaciones sociales o comunitarias extra-escolares.
- 2.5. Menciona contenidos académicos/conceptuales, contenidos vinculados a la experiencia en el contexto en el que se interviene, y contenidos relativos a organizaciones comunitarias extra-escolares articulándolos significativamente

#### **Eje 3: Sujetos/agentes del aprendizaje. ¿Quiénes aprenden? ¿Con quiénes?**

- 3.1 No refiere a sujetos del aprendizaje
- 3.2 Referencia a la propia persona
- 3.3. Referencia al propio equipo de trabajo
- 3.4. Referencia a actores individuales o sectoriales de la institución con la que se trabajó.
- 3.5. Referencia a la propia persona, al equipo de trabajo y a la institución con la que se trabajó, articulándolos significativamente.

## **DIMENSIÓN VI: CAMBIOS EN LA INTERVENCIÓN**

### **Eje 1: Propuesta de cambio. ¿Cuánto cambio?¿Cuál es el alcance del cambio propuesto?**

- 1.1. No es necesario cambiar nada.
- 1.2. No da cuenta de cambios porque no los imagina, no se le ocurren, etc.
- 1.3. Es necesario cambiar algún aspecto
- 1.4. Es necesario cambiar diferentes aspectos
- 1.5. Es necesario cambiar diferentes aspectos articuladamente.

### **Eje 2: Destinatarios. ¿A quiénes dirigirse o con quiénes trabajar?**

- 2.1. Repetir los mismos destinatarios
- 2.2. Repensar los destinatarios
- 2.3. Sustituir los destinatarios por otros
- 2.4. Llegar a los destinatarios trabajando con mediadores indirectos
- 2.5. Repensar y/o agregar destinatarios y trabajar articuladamente con mediadores indirectos

### **Eje 3: Cambio en los objetivos. ¿Cuáles? ¿Para qué?**

- 3.1. Insistir sin cambios
- 3.2. Re pensar algún objetivo que se menciona.
- 3.3. Cambiar priorizando algún objetivo más que otro.
- 3.4. Cambiar todos los objetivos
- 3.5. Repensar, priorizar, sustituir y/o cambiar articuladamente objetivos.

**Eje 4: Cambio en el diseño e instrumentos ¿Qué cambiar? ¿Cómo implementar la intervención?**

- 4.1. Repetir el diseño metodológico tal como está.
- 4.2. Re pensar los modelos e instrumentos.
- 4.3 Re pensar los plazos y el desarrollo temporal de actividades estratégicamente
- 4.4. Re pensar la metodología articulando significativamente sus componentes.
- 4.5. Re pensar el diseño, instrumentos y toda la metodología articulando significativamente sus componentes

**Eje 5: Cambio en las condiciones para la implementación. ¿Qué se necesita para implementar el cambio en la intervención?**

- 5.1. No es necesario modificarlas.
- 5.2. Es necesaria mayor capacitación propia o del equipo de trabajo
- 5.3. Es necesario mayor compromiso del propia equipo o del equipo de trabajo
- 5.4. Mayor capacitación y mayor compromiso propia o del equipo de trabajo
- 5.5. Mayor capacitación y mayor compromiso propia y del equipo de trabajo

**Eje 6: Cambio en las Funciones. ¿Es necesario cambiar la división del trabajo?**

- 6.1. No propone cambios.
- 6.2. Rever algunas funciones.
- 6.3. Rever los niveles de participación requeridos y ofrecidos.
- 6.4. Revisar la distribución de las funciones.
- 6.5. Revisar la participación de los agentes, sus acciones y decisiones y la distribución de las funciones.

## ANEXO IX

### MODELOS MENTALES ENCAPSULADOS TENSIONES ENTRE SISTEMAS DE ACTIVIDAD

FIGURA 6 Tensiones generales inter e intra sistemas de actividad ESCUELA y sistema AULA

