

## **VIOLENCIA SIMBÓLICA, VIOLENCIA INSTITUCIONAL O INVISIBILIDAD DE LA MEDIACIÓN DEL SISTEMA SOCIETAL DE ACTIVIDAD ESCOLAR : POSICIONAMIENTO ÉTICO DEL PSICÓLOGO EN EDUCACIÓN.**

Erausquin C. y Dome C.

Cita:

Erausquin C. y Dome C. (Agosto, 2016). *VIOLENCIA SIMBÓLICA, VIOLENCIA INSTITUCIONAL O INVISIBILIDAD DE LA MEDIACIÓN DEL SISTEMA SOCIETAL DE ACTIVIDAD ESCOLAR : POSICIONAMIENTO ÉTICO DEL PSICÓLOGO EN EDUCACIÓN. I Congreso Internacional de Victimología. Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata, Ensenada.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/23>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/05n>



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>.*

24, 25 y 26  
DE AGOSTO DE 2016  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA (UNLP)

I Congreso Internacional  
de **Victimología**  
*Homenaje al Psicólogo Profesor  
Juan Carlos Domínguez Lostaló*

*"Ecos de las violencias: consecuencias, interrogantes y desafíos en las prácticas interdisciplinarias actuales"*

## **VIOLENCIA SIMBÓLICA, VIOLENCIA INSTITUCIONAL O INVISIBILIDAD DE LA MEDIACIÓN DEL SISTEMA SOCIETAL DE ACTIVIDAD ESCOLAR: POSICIONAMIENTO ÉTICO DEL PSICÓLOGO EN EDUCACIÓN**

*Autorx/s: Erausquin Cristina, Dome Carolina*

Institución de referencia: Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires

E-mail: [cristinaerausquin@yahoo.com.ar](mailto:cristinaerausquin@yahoo.com.ar); [carolinabdome@gmail.com](mailto:carolinabdome@gmail.com)

### **Resumen.**

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Tesis de Maestría en Psicología Educacional *Perspectivas de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencia en contextos de práctica profesional*, presentada para su evaluación en abril de 2016, en la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. La autora de la Tesis es la Docente, Investigadora, Licenciada y Profesora en Psicología y Maestranda Carolina Dome, y la Directora de la Tesis es Mag. Cristina Erausquin, ambas autoras de esta ponencia, que recoge algunas reflexiones del análisis realizado a lo largo del trabajo de Tesis sobre lo que resulta en Violencia Simbólica, y es la insistencia en la Reproducción de lo Instituido, generada en la Invisibilización-Naturalización producida en el discurso, en la percepción y en la producción de acciones y del pensamiento mismo de Actores Educativos – en este caso, docentes, directivos, supervisores del área educativa en escuelas secundarias – de dimensiones que el Programa Institucional construyó en la escuela, como rama crucial del Estado Moderno, para el gobierno, disciplinamiento y control del desarrollo de sujetos y poblaciones que entendió como proceso civilizatorio frente a la barbarie. El análisis aborda entonces la crisis de dicho Programa y la revisibilización posible de las violencias implícitas, invisibles e invisibilizadas, en la macro-política, pero también en la micro-política del entramado cotidiano escolar, más allá de intenciones individuales. Y la necesidad de espacios de reflexión colectivos para la re-visibilización de lo que no es dicho ni es visto, no por reprimido, sino por naturalizado en la trama instruccional-regulatoria de la constitución inter-subjetiva y la socialización del desarrollo que organizan los formatos de crianza y educación escolar. Se presentan decires y haceres de una gestora educativa, que promovió el desarrollo de un trabajo en taller sobre “violencia simbólica” de los docentes de una escuela secundaria, y que

luego, en sus acciones, reprodujo típicas insistencias en materia de restricciones a las voces y a los sentidos habilitados, sin tomar conciencia de las contradicciones entre su decir y su hacer – entendiendo que ambos polos de la tensión forman parte de un movimiento que puede entenderse como metacognitivo, pero que involucra un posicionamiento todavía a desplegar en la toma de conciencia de una praxis reflexiva, que nunca es solitaria sino que se despliega en la intersubjetividad de los intersticios de un sistema de actividad. Se vinculan dichas tensiones y contradicciones con la unidad de análisis póstuma de Lev Vygotsky, la “vivencia” y su importancia en la “situación social del desarrollo” – los adultos, los gestores, los docentes, también se desarrollan y pueden producir impactos, movimientos, giros, en la organización del trabajo en los sistemas sociales y societales de actividad escolar – y la vivencia nos previene contra toda escisión, entre lo cognitivo y lo emocional, y entre lo individual y lo situacional-cultural-social. También, nos interesará revisar el aporte, sintetizado en recientes trabajos de Harry Daniels (2015), en los que profundiza el significado de lo que entiende por “mediación invisible” y su papel en la reproducción de modelos y discursos, según las normas, la división del trabajo y del poder, y las posiciones que los agentes ocupan en el sistema societal, en el marco de un Proyecto Nacional – con sede en Inglaterra – e Internacional - Japón, Finlandia – centrado en generar “aprendizaje inter-agencial”, “cruce de fronteras” y “experticia distribuida y relacional” en materia de abordaje de la vulnerabilidad y la exclusión social de amplios sectores de la infancia y la juventud escolarizada. Finalmente, el trabajo que hoy presentamos enfoca el posicionamiento ético que creemos es necesario sostenga un agente psico-educativo, en la indagación y en la intervención formativas y auto-formativas, como suspensión, interpelación, problematización de toda naturalización, sustancialización, esencialización de las categorías, en su capacidad de transformarse de prismas en sustitutos de las *existencias*, siempre inacabadas, imprevisibles, inciertas, polifónicas, vulnerables, pero dinámicas, vivas. En relación a estos posicionamientos, el material de análisis y las conclusiones de la Tesis mencionada, serán compartidos con los agentes y gestores del Taller realizado como Investigación-Acción, en dos escuelas secundarias – de Ciudad y Provincia de Buenos Aires - creando nuevas espirales de Intervención-Indagación, en el propiciamiento de Inclusión Social e Innovación Educativa, con adolescentes y jóvenes, en encuentros y desencuentros con las escuelas, trabajando conjuntamente con equipos de orientación escolar, directivos y docentes de esas mismas escuelas, en Proyectos de Extensión y Prácticas de Investigación en las que participan “psicólogos en formación” que aspiran a trabajar en escenarios educativos escolares.

**Palabras Clave:** posicionamiento ético, violencia simbólica, mediación invisible, escuelas.

## **Abstract.**

The work is framed in the Thesis of Educational Psychology Magister Project "*Perspectives of educational agents addressing situations and problems of violence in contexts of professional practice*", presented for final evaluation on april 2016, in Faculty of Psychology, Buenos Aires University. The authors are the Thesist, researcher, teacher and psychologist Carolina Dome and the Thesis Director, Professor, Researcher and Magister Cristina Erausquin. The work gathers some reflections from the analysis displayed about the concept of *Symbolic Violence* and the insistence in the reproduction of "the institucionalized" , with lack of visibility and "becoming natural" process through *invisible mediation* in the discourse, perceptions, actions and thoughts – of teachers, masters, supervisors, pupils - that Modern Institutional Programme built at schools core, for govern, control and disciplinary management of development of subjects and people, in order of turning them "civilized" . The crisis of that Programme makes possible to recover visibility of implicit violences, in the macro-policy and the micro-policy of school daily weft. Growing spaces of collective reflection are necessary for re-seeing that we didn't have to see, nor to say, because it had become "natural" in the interactions of activity systems that were in charge of socialization and subjective constitution.

## **TRABAJO COMPLETO**

### **Introducción.**

El trabajo explora lo que los actores educativos hacen, con los medios y en las condiciones en que trabajan, para contribuir a *expandir* la mirada sobre los problemas que enfrentan y propiciar su reflexión sobre sus prácticas. Las perspectivas de los agentes son un instrumento válido para reconocer recursos presentes en los contextos escolares donde participan y establecen relaciones diversos actores (docentes, alumnos, directivos, familiares, orientadores), ya que implican creencias, conocimientos, interacciones y experiencias atravesados por la cultura (Rockwell 2010). Se retoman resultados del trabajo de Tesis de Maestría en Psicología Educativa: "*Perspectivas de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencia en contextos de práctica profesional*", presentada en Secretaría de Posgrado de Facultad de Psicología de Universidad de Buenos Aires. El trabajo recoge reflexiones del análisis realizado acerca de la Violencia Simbólica y su posible devenir en formas de Violencia Institucional. Se enmarca en la participación de las autoras en Proyecto de Investigación UBACyT "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) y

actualmente en proyecto UBACYT 2016-2019 : “*Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes*”, dirigidos por Mag. Erausquin.

A través de exploraciones etnográficas en cuestionarios y entrevistas en profundidad, se identificaron perspectivas y posicionamientos de los agentes en su participación en *Talleres de Reflexión sobre la Práctica*, coordinados por la autora de la Tesis y realizados en las escuelas en que se desarrolló el trabajo de campo, una en CABA y otra en Avellaneda, Provincia de Buenos Aires. El análisis articuló 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 Vygotsky, han resignificado las relaciones entre aprendizaje, desarrollo, educación y trabajo, como un entramado inseparable de procesos personales, interpersonales e institucionales-culturales, dinámicos y cambiantes, heterogéneos, que se despliegan a través de la participación en *comunidades de práctica* (Wenger 2001) y *sistemas de actividad* societales (Engeström 2001). Los estudios sobre procesos de cambio conceptual vinculados a contextos de práctica en escenarios educativos (Rodrigo,1994) constituyeron otra contribución decisiva al requerimiento de bidireccionalidad y retroalimentación entre sujeto y contexto, para una construcción interdisciplinaria entre Psicología y Educación, en el marco de cambios históricos en las concepciones sobre el aprendizaje.

### **La Violencia Simbólica en el contexto epistémico de investigación educativa**

En Francia, investigaciones de los 70 pusieron de relieve al sistema escolar como reproductor de desigualdades sociales, y como co-responsable en gran medida de la violencia que se vive en las escuelas (Bourdieu y Passeron, 1977). Aparecen nociones ligadas al concepto de violencia simbólica, como *racismo de la inteligencia*, y producción de *taxonomías escolares* (Bourdieu 1988), ya que los sistemas de clasificación escolar reorganizan los esquemas de percepción y apreciación, estructurando la práctica escolar cotidiana (Bourdieu y Saint-Martín 1998). Se describen de un modo foucaultiano un conjunto de *micropenalidades*, humillaciones y exposiciones, en las prácticas que la escuela, como *institución disciplinaria moderna*, ejerce sobre el alumnado a través de un elemento constitutivo del poder disciplinario: *la sanción normalizadora*. Trabajos que retoman conceptos foucaultianos de poder, disciplina y micropolítica impactaron 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).

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. Algunas resaltan el rol de los mandatos institucionales que, impuestos al docente, se implican en la producción de los problemas de violencia. Conclusiones similares concluyen 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 discursividad democratizadora.

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 saberes y conocimientos que regulaban las relaciones entre agentes escolares, posibilitando la emergencia de fenómenos de violencia. En estudios de Eric Debarbieux en Francia (1996) se considera el denominado *efecto-establecimiento*, que propone al ámbito de la institución y de los planteles 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 como variable interviniente y explica un porcentaje importante de fenómenos de violencia que acontecen entre los alumnos, docentes y/o padres. Problematizar entrelazamientos de violencias con el proyecto moderno de escolaridad obligatoria y sus contradicciones, incluye 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, invisibilizándose 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 2005:240) que se manifiesta, por ejemplo, en el uso de taxonomías de clasificación de los sujetos, en prácticas de etiquetamientos o en la negación de diferencias sociales, culturales y personales. Estas consideraciones indican que “no podemos ver a la escuela como mero “recipiente” de la violencia exterior, ni tampoco como la única responsable de lo que ocurre en su interior”. Una visión no

fragmentaria debe considerar, según Debarbieux (2001), tanto el análisis macro como microgenético: las causas pueden ser imbricadamente externas-internas, asociadas al grado de organización y desorganización escolar, y los actores no son meros agentes impotentes manipulados por agentes externos (Debarbieux2001). Existe 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). La escuela moderna pretendió un proceso civilizatorio homogeneizador, que convirtió diferencias en déficits y segregó a quienes no se adaptaron, a sistemas “especiales” de tratamiento de “incapacidades”. ¿Es eso violencia? ¿Lo es imponer a una población “infantil” un proyecto que no han elegido, “por su propio bien”, y cuando fracasa, explorar razones del fracaso en incapacidades individuales, en lugar del fracaso de la escuela para educar?

También es violencia simbólica la que se produce, frente a la *crisis del programa institucional moderno*, con el abandono al caos, con la ausencia del cuidado que todo desarrollo necesita y requiere de parte de los más “crecidos”, con la violencia de una libertad sin responsabilidad ni aprendizaje ni reconocimiento recíproco, con el abandono de la escena escolar del rol adulto guía-facilitador-enseñante – como el ausentismo docente, más enmascarado que el ausentismo de alumnos -. El adulto que se retira sin confrontar (Winnicott,1972), sin pensar en construir acuerdos donde no los hay, ni en promover la construcción de significados y sentidos de dichos acuerdos, sostenidos en una ética, la de cuidar del semejante tanto como el otro podrá cuidar de nosotros, y en ese marco, habilitarnos a todos en nuestro derecho a con-vivir (Bleichmar, 2008).

### **Referentes empíricos de Entrevistas en Profundidad**

Las entrevistas semi-estructuradas constituyeron un insumo de importancia para la planificación de los *Talleres de Reflexión sobre la Práctica Profesional en cada escuela*. Su análisis identificó 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 utilizados para abordarlos. Las entrevistas se realizaron a una supervisora del distrito y a la vicedirectora de la primera escuela en que se desarrolló el Taller en CABA; y a la directora y vicedirector de la segunda escuela en Provincia de Buenos Aires. Enfocaremos ejes de análisis de las entrevistas a las directivas de la primera. Respecto de los motivos señalados por la supervisora, según sus palabras los docentes no están siempre implicados en su formación profesional; se requiere de su involucramiento en determinadas tareas, en la división del trabajo institucional. Sin embargo, 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". Con estas verbalizaciones, mencionó como motivo explícito para la realización del taller el abordaje de la "violencia simbólica", "porque eso daba para pensar mucho,... relaciones con los alumnos, con los profes, con los directivos..." Sin embargo, al preguntarle sobre la noción, ésta fue poco definida y enunciada: "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, ligadas al concepto (Bourdieu, Passeron, 1977) "Yo creo que lo mejor es que hablen de su experiencia, que cuenten lo que pasa en las otras escuelas donde trabajan, que piensen su trayectoria". Si los temas a abordar tratan sobre 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 aprendizajes y cambios en las prácticas. La Vicerrectora también señaló motivos relativos a la formación docente para realizar el taller: "la capacitación docente y anticiparnos también a los problemas (...) es necesario estar mejor preparados". El abordaje de "violencia simbólica", señalado en la entrevista anterior, no fue mencionado y en su lugar sí factores externos: "Justo el tema se está discutiendo mucho en todos lados, aparece en los medios, pasa en todas las escuelas (...) Es parte de la agenda educativa y nunca lo tomamos". "Hay muchos cambios en la sociedad, en la escuela, en las familias y si no actualizamos conocimientos y herramientas, vamos a estar desfasados". Se advierte falta de unanimidad entre las autoridades sobre motivos y objetivos de la realización del taller, aunque dan cuenta de que la propuesta fue informada y debatida. Las entrevistadas valoran el 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: "Recordá que hay cierta paranoia en los docentes, no les es cómodo sentirse cuestionados (...) muchos no querrán quedar "escrachados". 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 con recaudos sobre el rol de la tesista/tallerista como agente externo, adjudicando razones a actitudes e intenciones de los docentes. Se realiza 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 más complicado".

Si en las prácticas sociales las palabras no son neutras (Bourdieu, 1994), importa nombrar como "injusticia" y no como "violencia" una mala corrección de un profesor y una consecuente pelea con el alumno. Es significativo que sean vistas como "lógicas" formas de evaluación que, aunque naturalizadas,



han sido y son objeto de críticas y objeciones en el debate pedagógico. El concepto de violencia, como construcción social, interroga la existencia de procesos invisibilizadores, 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 que proveen ubicaciones específicas. 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”.

### **Reflexiones Finales.**

Las situaciones enunciadas en entrevistas a Informantes Clave son *violencias EN la escuela*, micro-violencias e indisciplinas. Contrastan con situaciones de “afuera”: “en comparación, la escuela es lugar seguro”. Ubican causas de problemas de violencia en el contexto externo: hogares y barrios que habitan los estudiantes. Las formas descritas nunca son *violencias DE la escuela*: hay un *nudo crítico* en las perspectivas, que no visibiliza la producción de violencia desde lo escolar, y si la visibilizan, se utiliza otra palabra que disminuye su peso. La trama psicosocial es *escindida* de lo educativo: no hay planos interpersonales, institucionales y comunitarios de abordaje, ni acuerdos inter-agenciales al interior de equipos de conducción y gestión (EOE-aula-equipo directivo), ni con docentes u otras agencias extraescolares. La inclusión de nuevas miradas, la reflexión sobre *posicionamientos éticos* y el trabajo *en los nudos* (Engeström, 2001), son *desafíos de profesionalización* para construir intervenciones con *potencial estratégico*. Abordar la violencia como elemento constitutivo del orden escolar, permitirá reconsiderar su rol en la conservación de un *sistema de desigualdad social* estructurado y reproducido. Violencia y paradoja de una escuela masificada que se define como democrática y meritocrática; pretende homogeneidad y clasifica (Dubet, 2005); escinde lo epistémico de lo cotidiano, sin mediaciones pedagógicas que favorezcan experiencias subjetivantes. Es preciso *problematizar* entrelazamientos de violencias con el *proyecto institucional moderno*, ya que, aunque en crisis, conserva su formato, su régimen de trabajo, la externalidad de su *guión*, que nadie discute evitando la incomodidad de desnaturalizar: *siempre ha sido así*. La investigación-intervención considera a la crisis oportunidad para cambiar, y promueve revisibilizar diferentes tipos de violencias en el cotidiano escolar. Son necesarios espacios de reflexión colectivos para decir lo que no es dicho, en la trama instruccional-regulatoria y de socialización desarrollada por regímenes de crianza y escolarización y en los procesos de subjetivación y de-subjetivación por ellos promovidos. Se vinculan tensiones y contradicciones descritas con la unidad

de análisis póstuma de Lev Vygotsky, la “vivencia” en la “situación social del desarrollo”: los gestores, docentes, padres, también se desarrollan, aprenden, crecen, y si reflexionan, pueden producir impactos, giros, en la organización del trabajo en los sistemas sociales de actividad. La “vivencia” nos previene contra toda escisión, entre lo cognitivo y lo emocional, y entre lo individual y lo situacional-cultural-social. Nos interesa también profundizar , en la investigación sobre “Violencia simbólica en escuelas: ¿violencia institucional o invisibilización de lo naturalizado?”, revisar recientes trabajos de Daniels (2015), en los que profundiza el significado de lo que entiende por “mediación invisible” y su papel en la reproducción de modelos y discursos, según las normas, la división del trabajo y del poder, y las posiciones que los agentes ocupan en el sistema social. Lo propuso en el marco de un Proyecto Nacional – con sede en Inglaterra – e Internacional - Inglaterra, Japón, Finlandia – centrado en la necesidad de “aprendizaje profesional inter-agencial”, “cruce de fronteras” y “experticia distribuida y relacional” para abordar eficazmente problemas de vulnerabilidad y exclusión social de amplios sectores de infancia y juventud escolarizadas.

Finalmente, recordamos el posicionamiento ético que es necesario sostenga un *agente psico-educativo*, en la intervención formativa. Es la suspensión, interpelación, problematización de todo etiquetamiento, involucrado en la naturalización y descontextualización de categorías clasificatorias – incluso originadas en la ciencia -, cuando se transforman de prismas o perspectivas en sustitutos de *existencias*, siempre inacabadas, imprevisibles, polifónicas, pero vivas. Análisis y conclusiones de la Tesis serán transferidos a la discusión con actores educativos, creando espirales de Intervención-Indagación, propiciando Participación, Inclusión e Innovación Educativas con adolescentes y jóvenes, trabajo inter-agencial con orientadores, directivos y docentes, en Proyectos de Extensión e Investigación en los que participan “psicólogos en formación”, anticipando su trabajo en escenarios educativos.

## Referencias bibliográficas

- Bleichmar, S. (2008). La construcción de las legalidades como principio educativo. *Cátedra Abierta, Observatorio Argentino de violencia en las escuelas*. Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. En Bourdieu, P. *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa* 19, Año 9. Buenos Aires: FLACSO.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Daniels, H (2015). Professional Learning in Interagency Workplaces. En Selau, B. & Fonseca de Castro, R. (Comps). *Enfoque histórico-cultural. Investigación educacional en diferentes contextos*, 231-266. EDIPUCRS, Porto Alegre. [Trad.: Aprendizaje profesional en espacios de trabajo inter-agenciales. Documento uso interno. Facultad de Psicología. UNLP, 2015].
- Debarbieux, E & Blaya, C. (2001). *Violence in schools. Ten approaches in Europe*. Issyles-Moulineaux: ESF.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. (2002): *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Kaplan, C. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En Elichiry, N. (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 Rodrigo, M.J. (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Granica.