

Universidad de la República

Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado:
modalidad pre-proyecto de investigación.

Título: Cartografía de poder en las prácticas educativas.

Estudiante: Marcelo Laprevote

Tutora: Adriana Molas

Co - Tutor: Jorge Chávez

Montevideo, Uruguay

Agosto 2014

Tabla de contenidos:

• Resumen.....	3
• Palabras Clave.....	3
• Fundamentación y Antecedentes.....	4
• Marco Teórico.....	8
◦ Dispositivo.....	8
◦ Poder.....	9
◦ Violencia.....	11
◦ Práctica educativa.....	12
• Delimitación del problema de investigación.....	13
◦ Objetivo General.....	14
◦ Objetivo Específico.....	14
• Metodología.....	14
◦ Técnicas.....	16
▪ Entrevista.....	16
▪ Grupo de discusión.....	16
▪ Observación participante.....	17
▪ Análisis documental y de información.....	17
• Actividades.....	17
◦ Entrevistas.....	17
◦ Grupos de discusión.....	18
◦ Observación participante en espacios educativos.....	19
◦ Encuentros de intercambio con la comunidad.....	19
• Consideraciones Éticas.....	19
• Cronograma de actividades.....	20
• Impacto esperado.....	21
• Referencias	22

Resumen:

El presente es un proyecto de investigación - intervención de tipo Cartografía (Passos, Kastrup, Escóssia, 2009) y se propone el estudio y la problematización de las relaciones de poder (Deleuze & Foucault, 1977) que componen ciertos dispositivos (Foucault, 1977, 2002, Deleuze 2008) educativos, a través de trabajar junto con los niñ@s, familiares y docentes del barrio.

Cada vez es más frecuente percibir un incremento en los niveles de violencia en la escuela (Gil, F, 2010) , asociados a una erosión del sentido institucional mismo y a una inercia anómica, que han transformado un espacio y un tiempo de formación en una rutina que sirve a los efectos de las dinámicas grupales sociales donde prima el criterio hegemónico de los adultos, y en donde los niños quedan relegados, no teniendo posibilidad de incidir sobre las prácticas y las políticas públicas que lo tienen como receptor pasivo de las mismas.(Trilla & Novella 2011)

El Territorio (Santos, M, 2007) donde se desarrollará la presente investigación es donde acontecieron las actividades principales del Espacio de Formación Integral denominada “Abordaje integral de situaciones de Violencia” durante los años 2011 y 2012, y que contaba con años de experiencia como proyectos interdisciplinarios del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales y la Facultad de Psicología, y que se ubica geográficamente en el Barrio Punta de Rieles en el Km 13 de Camino Maldonado.

Sirviéndose de la experiencia en “intervenciones institucionales” es que este proyecto se plantea investigar en el barrio. Desde una visión epistemológica compleja, es que se plantea cartografiar los procesos que allí se suceden con el objetivo de identificar procesos asociados o que permitan dar cuenta de la influencia de los ejercicios del poder en las prácticas educativas.

Palabras claves: Dispositivo, violencia, prácticas educativas, niñ@s.

Fundamentación y antecedentes:

El presente proyecto busca problematizar la violencia y el ejercicio del poder relacionada a la educación y al dispositivo escolar. Para esto expondremos sucintamente un estado del arte sobre educación, escuela y violencia, además de dos experiencias prácticas acaecidas en el Espacio de Formación Integral (EFI) “Abordaje Integral de Situaciones de Violencia” en 2011/2012.

Para las Naciones Unidas, en su informe sobre la violencia contra Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) publicado en 2006, es un hecho que existe violencia no sólo por parte de las familias sino también de las instituciones donde circulan los niños y jóvenes, en especial aquellos que son considerados peligrosos y por lo tanto pasibles de sanciones penales (Molas 2012). La violencia como modo de relacionamiento está naturalizada y legitimada tanto social, cultural y normativamente. Se considera que con fines pedagógicos un padre pueda golpear a su hijo siempre y cuando la violencia no exceda el límite de “marcar” su cuerpo. Asimismo a nivel de las instituciones se consideran castigos verbales o discriminatorios, produciendo violencia física, pero justificados en alguna acción incorrecta del niño (Molas, 2012).

La Convención de los Derechos del Niño (CDN) ratificada por el Estado uruguayo en su artículo 19 declara la obligatoriedad de los estados de proteger al niño contra toda forma de perjuicio, y su artículo 27 establece el derecho a todo niño a un nivel de vida adecuado. Asimismo el artículo 12 consagra el derecho del niño a ser tenido en cuenta en los asuntos que lo afecten directamente (CDN, 2009), esto incluye por fuerza su educación en toda su extensión.

Los autores críticos de la CDN no dejan de mencionar que a más 20 años de la aprobación y ratificación de la misma la situación de la infancia poco ha cambiado (Pedernera, 2010).

Entre los autores que han investigado la relación entre violencia, educación y escuela se encuentran:

Tognetta (2008) que entiende la violencia *en* la escuela y la violencia *de* la escuela. La primera hace referencia al plano manifiesto de los problemas intersubjetivos entre pares y con la autoridad a través de palabras y acciones. La segunda es la violencia de la escuela que intentando “ordenar” o “solucionar” esa violencia responde con sanciones y castigos que generan violencia igualmente. Este autor sustentándose en investigaciones recientes afirma que es fundamental un cambio en la escuela para que “...crianças e adolescentes possam adequar o sentido que dão às suas vidas a um conteúdo ético” (Tognetta, 2008).

Dentro del primer grupo de violencias (en la escuela) hallamos el trabajo de Cajigas, N (2011) quien investiga la violencia interpersonal entre estudiantes de primero de ciclo básico y las afecciones emocionales en los docente. Pone énfasis en aspectos como la ira y la depresión de

los jóvenes utilizando técnicas estandarizadas para su medición. Otras investigaciones en esta misma dirección son las de Álvarez-García, D Álvarez Pérez, L, Carlos Nuñez, J, González-Pineda, J , González Castro, P , Rodríguez Pérez, C (2007) en las que realizan un estudio sobre la opinión de los estudiantes sobre que tipos de violencia son más frecuentes a través de cuestionarios estandarizados.

Otros autores toman elementos de la “violencia *en* la escuela” y los relacionan con la “violencia *de* la escuela” como Di Napoli, P (2010), acólito de la investigadora argentina Carolina Kaplán, investiga sobre la violencia escolar específicamente en las tipificaciones de “alumno violento”. En su estudio desarrolla una mirada sociológica desde la que entender a la violencia como un emergente histórico construido por la sensibilidad posible de una época dada. A pesar de que la violencia sea frecuente y cotidiana su sentido está compuesto por el sistema de relaciones que la significan en un momento determinado.

La escuela realiza la operación de incluir abiertamente desde el exterior de ella para discriminar dentro de ella entre quienes se adaptan y son funcionales y quienes no. Siguiendo la línea de Norbert Elías, Kaplan (2011) expone como el Estado se atribuye la prerrogativa del ejercicio de la violencia, contribuyendo así a monopolizar esa función para sí. En este mismo estudio plantea que las acciones violentas de los jóvenes deben ser vistas integralmente, no sólo como acciones díscolas y anormales, sino como una viva expresión de rebeldía ante la violencia organizacional. En parte de sus conclusiones afirman que la violencia de niños y jóvenes está relacionada a un sentimiento de rechazo y discriminación por parte del medio hacia ellos y esto genera una necesidad de reclamar para sí, visibilidad y respeto.

Otro grupo de autores que evocamos en este proyecto ponen directamente el énfasis en la “violencia de la escuela”. Viscardi y Alonso (2013) plantean que la violencia más visible es la menos frecuente, pero sí lo que tonifica una opinión pública sobre la situación. Sin embargo los medios de los que se vale la escuela en su misión civilizatoria son represivas, apelando al castigo, la observación de la conducta, la imposición de restricciones, e incluso la intervención policial o del equipo multidisciplinario del centro educativo, que apunta a modificar la conducta de un sujeto particular al que se le atribuye algún tipo de anormalidad que debe subsanar mediante terapia psicológica y/o medicamentosa. La violencia de Estado y la racionalidades de gobierno van entretejiendo “pústulas” virulentas de violencia en los intersticios intersubjetivos de las diferentes capas del entramado social (Viscardi y Alonso 2013).

Silvia Bleichmar (2008) Plantea que el problema de la violencia a nivel educativo es reflejo de la violencia social, y para transformar la misma es necesario dejar de poner el acento en la “inseguridad” para ponerlo en “la impunidad”, ya que esta genera un efecto de “resentimiento” a nivel social que se traduce en la violencia criminosa “que da cuenta fuertes procesos de

desubjetivación” (Bleichmar, 2008: 26). Aclarando que por “impunidad” se refiere a los crímenes cometidos por el Estado y que no son juzgados por diferentes motivos, tanto en tiempos de dictaduras como en tiempos de democracias tanto de derecha como progresistas. Componiendo con esto mencionamos a Loaiza, Y (2012) que investiga la disciplina en las escuelas de Caldas (Colombia) entre 1960 y 1970 (período post dicatorial) donde da cuenta que los docentes ejercían control sobre los estudiantes tanto dentro como fuera del establecimiento, en relaciones verticales y autoritarias que naturalizaban el abuso psicológico y físico y que funcionaban en un conato perverso con las familias ya que se encontraba instalado el discurso hegemónico de “el castigo del maestro debe ser por culpa del alumno”. En las conclusiones de su investigación afirma que a partir del comienzo de los años 70, la relación docente estudiante cambia hacia posiciones que sin dejar de ser verticales eran más flexibles y proponían más responsabilidad al estudiante. Si bien el autor no lo menciona, esto está relacionado a la transición de las sociedades disciplinarias a las de control (Deleuze, G, 1991). Tanto Gil (2009) como Villa (2008) afirman que atravesada por las racionalidades neoliberales de gobierno la escuela no ha abandonado del todo su rol disciplinador del cuerpo, que incorpora otra asignación, la de producir ciudadanos capaces de “autocontrolarse”.

Jódar & Gómez (2007) entienden desde la analítica de gubernamentalidad que las prácticas de gobierno de corte Neoliberal inducen sobre la población una determinada forma de ser o dejar de ser, con el objetivo de generar ciudadanos funcionales al modelo económico - administrativo que rige bajo esta ideología general del Neoliberalismo. Así las tecnologías de gobierno despliegan y producen saberes que juegan un papel fundamental en el ejercicio del poder. A partir de allí es que se configurarán los dispositivos necesarios, para generar tal o cuál conducta, tal o cual subjetividad. La institución Educación y las organizaciones que la materializan en los establecimientos son una vívida manifestación de estas relaciones de Saber - Poder - Subjetividad (Villa, 2008).

Gerardo Cham (2009) analiza un reglamento de comportamiento (Saber) de un colegio privado en México. El análisis de este texto, tiene que ver con el ejercicio del poder a través de estatutos que violentan y vulneran directamente los derechos del niño. Estipula todo tipo de modulaciones para la conveniencia del funcionamiento del orden preestablecido del colegio. El niño es objeto en este texto, pasivo receptor de preceptos que debe asimilar o será pasible de sanciones.

También se consideran los trabajos que bregan por la autonomía y la participación de los niños. Para Trilla y Novella (2011) la participación de los niños no sólo en una obligación legislada, sino que es una vía regia para la educación en valores democráticos (tolerancia, respeto,

solidaridad, cooperación), incluso gozan de la experiencia de los consejos infantiles municipales, como aplicación práctica de la ley y la teoría.

Un paso más allá de esto está el Italiano Tonucci, F (1996) con el proyecto “La ciudad de los niños”. Experiencia nacida en Italia con repercusiones en Argentina y España y que propone principalmente incluir la sensibilidad y la experiencia singular de la infancia en el diseño urbano, modificando normas de tránsito, generando una red de responsabilidad y atención vecinal, “desapegando” a las familias de los niños y permitiéndoles a estos la experiencia de la autonomía como forma de ser educado en la libertad responsable.

Como fundamentación práctica de este proyecto de investigación, se analiza el proyecto de sistematización “Dispositivos en Movimiento” proyecto aprobado y financiado por el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) en su edición 2013. En él se plantea repensar la creación y transformación de los dispositivos que configuraron el Proyecto EFI “Abordaje Integral de Situaciones de Violencia” en los años 2011 – 2012 (Rocco, González, Burgues, Laprevote, 2013). En el cual se desarrollaron prácticas extensionistas que involucraron intervenciones sociales interdisciplinarias que tenían como objetivo problematizar y visibilizar la violencia en diferentes planos como lo son la escuela, la familia, el barrio, etc. Durante estas intervenciones se trabajó con niños y maestras, de múltiples formas que incluyeron componentes lúdicos, creativos, plásticos, dramáticos y colectivos. Hay dos dispositivos de particular interés para este proyecto de investigación y que presentamos brevemente. Uno de ellos es el “Movimiento Gurisada”. Fue un dispositivo que tuvo por objetivo ser una creación colectiva entre los adultos y los niños. El resultado de esta forma de trabajo con los niños se tradujo en una rápida apropiación del espacio por parte de los ellos y por lo tanto un interés generado hacia el próximo encuentro, y a su vez encendió la curiosidad de vecinos y familiares. Concluimos de esta experiencia que propiciar la autogestión de los niños generó tareas con sentido de las cuales se apropiaron y promovió su participación en la creación de los dispositivos que se producen en torno a ellos.

El otro dispositivo al que hacemos referencia es al de intervención institucional en el “Nodo Educativo” (NE), que fue un espacio de coordinación y articulación entre el Servicio de Orientación Consulta y Articulación Territorial (SOCAT) y actores territoriales vinculados con la educación. Un equipo del Proyecto EFI trabajó dos años en este espacio. Sobre el final del primer año y, en función de que se entendió conveniente a los fines del EFI, se participó en el diseño e implementación de lo que se dio en llamar “La Feria Educativa”. Este era un evento que se organizaba con el fin de cumplir con uno de los objetivos del NE que era promover la continuidad educativa en los niños del barrio. La intervención apuntó a promover la participación y autogestión de los niños. Para ello se propusieron instancias donde los niños

podieran resolver las cuestiones organizativas y de diseño del evento. Los niños produjeron insumos que luego hicieron llegar al NE con el fin de organizar la Feria Educativa. Esto enriqueció desde varios puntos de vista la Feria y contrario a los prejuicios del “mundo adulto” facilitó la organización y planificación del evento. Los niños propusieron intercambiar con personas adultas para saber que implicaba, seguir estudiando. Posterior a la Feria, los niños participaron de las instancias de evaluación de la misma.

Marco teórico:

El marco teórico de este proyecto se construye a partir de la articulación de cuatro conceptos: “Dispositivo” (Foucault, 1977, 2002, 2005; Deleuze, 1990), “Poder” (Foucault, 1977, 2002, 2005; Deleuze, 1990, Morey, 2008) , “Violencia”(Molas, 2012, Viscardi, 2003, Zizek 2009) y “Práctica Educativa” (Viscardi, 2011, Freire, 1988, 2004).

Dispositivo:

Es un concepto complejo, su definición misma es amplia y dinámica, su operatividad estriba en poder dar cierta cohesión, relación y sentido a una serie de elementos diversos. En este proyecto vamos a investigar tres diferentes dispositivos, uno de ellos es el aula escolar, otro el cuadro de baby fútbol, y por último los talleres de capoeira.

El dispositivo es la red que conecta una serie de elementos heterogéneos, un conjunto que compone “los discursos, las instituciones, las habitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho” (Foucault, 1977). Es la condición misma de lo que se puede hacer y decir y por ello su estudio revela la emergencia de determinadas prácticas (Foucault 1977). Como lo entiende Deleuze (1990) la importancia de una filosofía de los dispositivos radica en descartar cualquier “Universal” ya que justamente lo que se apela a estudiar, investigar y comprender es ¿cómo, para qué y dónde? se produce ese Universal.

Deleuze (1990) distingue cuatro dimensiones que componen al dispositivo, retomando con su propia mirada, y sintetizando la obra Foucaultiana.

Las líneas de visibilidad que están configuradas por las disposiciones espaciales de objetos y por las entidades arquitectónicas, por las maneras de presentarse y de desplazarse de los cuerpos. Lo visible en la escuela es que halla educadores y educandos distinguidos principalmente por su rango etéreo (“los grandes educan a los chicos”) y en gran medida por una distinción de género ya que los maestros hombres son minoría.

Las líneas de enunciación son el régimen de signos por medio del cual se enuncia lo enunciable. No hay un enunciado preexistente, sino una producción discursiva posible en tal o cual régimen de signos. Están encarnadas por sus reglas y normas tanto las escritas como las de tradición oral, por los textos de estudio, por la manera de nombrar las cosas que allí se encuentran. Ningún tipo de discursividad o enunciabilidad puede abarcar, o captar totalmente a lo visible, pues con nombrar un objeto no se aborda toda su extensión, toda su posibilidad sino justamente sólo aquella que puede ser nombrada en un dispositivo dado (Deleuze, 2008). De ahí que un saber está circunscripto a las circunstancias que lo hacen posible.

Estas dos líneas presentadas, configuran la dimensión del saber del dispositivo.

Líneas de subjetivación. Son simultáneamente un producto, un componente, y un factor de mutación de los dispositivos, garantes de su propia desestabilización, así como de su preservación. Cuanto más se distancia una producción subjetiva del compromiso entre saber y poder de un dispositivo, más será capaz de "...trazar caminos de creación que no cesan de abortar, pero tampoco de ser reanudados, modificados hasta llegar a la ruptura del dispositivo dado" (Deleuze 1990). Llevado al plano de la praxis cotidiana, este camino está lleno de asperezas y enemigos, es un camino temerario y peligroso, inseguro. No se optaría por él si no hubiese un posicionamiento ético-político por el cual se considera que hay dispositivos que en las cercanías de su "saber poder" son "beneficiosos e impulsan la sociedad y el progreso" y en las lejanías "son un mecanismo perverso de dominación".

Poder:

Es uno de los elementos del dispositivo junto con el saber y la subjetivación. *En tanto las líneas de fuerza* afectan y operan sobre el hacer ver y hablar. Se trata de la 'dimensión del poder'. Lo que no tiene registro per sé y se lo puede pensar en su historicidad a través de un saber que ha narrado o relatado los devenires y acciones del poder. Mientras es fuerza, es relación, es poder, es estrategia. Como se define siempre en relación, la manera que se tiene de saber de él es justamente atendiendo a los rumbos que tomó una disputa, una discusión, una lucha entre decisiones antagónicas, o la emergencia de eventos que a simple vista no parecían probable su aparición o surgimiento. Sobre el poder dirá Deleuze (2008) que toda relación de fuerzas es una "relación de poder", el poder, no es una forma, es un ejercicio y se vuelve claramente visible a través de sus resultados. Como cuando un ejército vence a otro, se aprueba una ley, se absuelve a un condenado, se implementa una disposición, la suba de salarios, la suba de impuestos, la aparición o desaparición de un producto en el mercado, la resolución de una partida de ajedrez, la separación de una pareja, la conformación de una orquesta sinfónica, el establecimiento de una empresa, la aparición de la escuela moderna.

Morey (2008) toma 5 postulados que Deleuze sintetiza de la obra Foucaultiana en relación al poder, y los presentamos a continuación:

1) Postulado de propiedad: El poder no se tiene, se ejerce.

2) Postulado de localización: No existe un lugar privilegiado como “Fuente de Poder” sino que hay que atender a su microfísica. El poder está desplegado, diseminado sobre el cuerpo social. Cada agente realiza su ejercicio de poder, el resultado general recoge estas decisiones y acciones u omisiones y a modo de un gran mosaico que sólo se percibe con la perspectiva necesaria, revela la naturaleza del ejercicio del poder de un conjunto dado de seres humanos.

3) Postulado de la subordinación: Toda Economía tiene implicada una forma del ejercicio del poder. El poder habita todas las líneas y todos los segmentos. Este postulado aclara que la disposición piramidal es un efecto del ejercicio de poder, y no una causa de que el poder se organice de tal manera. Esto quiere decir que en última instancia va a poder influir en los devenires mismos de la escuela en igual medida la dirección, que un padre o que un niño, atendiendo por supuesto a las especificidades de cada caso, lo importante es hacer énfasis en que es posible.

4) Postulado del modo de acción: El Poder produce lo Real a través de una transformación técnica de los individuos, la cual se conoce como Normalización. Para ello se cuenta con muchos dispositivos siendo los más paradigmáticos la escuela, el cuartel, la fábrica, el hospital psiquiátrico, la cárcel. Comparten la diagramación; el sentido con el que se diseña la arquitectura está íntimamente vinculado al sujeto que se quiere construir. Seres, dóciles, obedientes, manipulables, resistentes, productivos, funcionales a los intereses de quienes diagraman.

5) Postulado de la legalidad: La ley desde esta perspectiva opera como un gestor de ilegalismos que funciona en virtud de los privilegios de clase. Morey plantea: *“El ilegalismo no es un accidente, una imperfección más o menos evitable. Es un elemento absolutamente positivo del funcionamiento social, cuyo papel está previsto en la estrategia general de la sociedad”* (2008, 12), y para complementar este punto, Foucault dirá *“...me atrevería a decir que la ley no está hecha para impedir tal o cual tipo de comportamiento, sino para diferenciar las maneras de vulnerar a la misma ley”* (2008). Con respecto a estos embates teórico – políticos que ensayaba Foucault, Deleuze dirá *“Es como si una complicidad con el Estado se hubiera roto”* (Morey, 2008).

Violencia:

“La violencia es el ejercicio abusivo del desequilibrio de poder el cual genera daño y por ende la vulneración de los DDHH de quien lo padece” (Molas 2012, pp: 80). Estos ejercicios y sus

resultados se instalan e incorporan a la subjetividad colectiva, produciendo una naturalización de la violencia en los vínculos tanto a nivel micro como macro social.

Molas (2012) sintetiza los motivos que aporta García Méndez para dar cuenta de la relación entre pobreza, globalización y violencia. El Estado no regula el mercado y por lo tanto la escasez de trabajo genera un proceso de desafiliación social, disminuye el acceso a los recursos por parte de la población, aumenta la pobreza y con ella la desigualdad. “se ha generado un aumento de la población infantil y adolescente que vive en situación de pobreza, calle, desigualdad social y abandono” (Molas, 2012, pp 82). Conforme a esta autora, con el aumento de la desigualdad social adviene el crecimiento del crimen y la violencia.

Zizek (2009) habla de la violencia subjetiva, que es la más visible, la que se acusa de inmediato. De la violencia simbólica, relacionada con el lenguaje y la semiótica en general, y la violencia sistémica, que es la que se halla naturalizada de la que forman parte los estados y las macroorganizaciones. Utiliza la metáfora “materia oscura” para vincular indisociablemente el quantum de violencia percibida - subjetiva, y el de la no percibida, naturalizada, normalizada, institucional. Es muy evidente ver como frecuentemente el mundo adulto impone e imprime hasta con violencia desmedida órdenes, tareas, modos y maneras de ser, que luego pareciera que tienen validez sólo para los niños ya que los adultos vulneran con impunidad las mismas normas que exige a los niños. Esto es percibido tanto en el ámbito doméstico como en el escolar donde el acto de la violencia en este contexto halla sus orígenes o fundamentos en un tipo de violencia de los estratos organizativos superiores o macropolíticos (Bleichmar 2008, Kaplan, 2011, Di Napoli, 2010, Viscardi, 2003).

Viscardi (2003) profundiza la noción de violencia a nivel micropolítico a la luz de los reglamentos de conducta de las instituciones educativas, y entiende que se consideran dos grandes grupos de violencia. Está aquella que es obscena e irrumpe en cierta sensibilidad que tiene que ver con los robos, acosos, violaciones, asesinato, heridas, vandalismo, y otro grupo donde se hallan las agresiones cotidianas, las pequeñas faltas de respeto, humillaciones, denigraciones, interpelaciones inadecuadas, tan tóxicas y nocivas como las primeras pero más aceptadas o normalizadas en el ámbito social que se refleja y reproduce en el ámbito escolar-educativo. También la autora identifica la violencia simbólica del estado hacia los jóvenes al ofrecer cursos que no son de interés, lo cual se vuelve violento para el trabajador en general del centro educativo, en especial el docente.

Prácticas educativas:

Siguiendo a Donzelot (2008) la educación es pensada en la Europa de los últimos doscientos años como una tarea correspondiente al Estado y de amplia llegada al cuerpo social, teniendo

varios objetivos que tienen que ver invariablemente con la implantación de un nuevo orden social inspirado e influido por el racionalismo y el liberalismo como ideologías hegemónicas. La organización en torno a la educación fue un enclave crucial en la modernización y “civilización” de las poblaciones. Mantenía a los niños fuera de la calle y los concentraba en un lugar donde eran inevitablemente alcanzados por las técnicas de los médicos higienistas de la época, asimismo tenían llegada hasta las familias a través de los niños (Donzelot 2008). Las prácticas educativas se orientan en este sentido: civilizar, homogeneizar, crear hábitos y costumbres propios de la sensibilidad burguesa. En esta cruzada civilizatoria es que se orienta a la acumulación y transmisión de conocimiento académico. Este paradigma escolar se resquebraja junto con el Estado adentrados los años 90 del S.XX, (Cafarelli et al, 2011), relaciona la formación del docente con las modificaciones de carácter estructural que sufre la sociedad en los últimos 20 años donde cambian las lógicas sociales en virtud del neoliberalismo modificando las prácticas sociales a nivel general. Este factor incide en el ámbito educativo en la medida que sus habitantes cambian sus comportamientos. El Estado replegado provoca el debilitamiento institucional dejando al docente menos respaldado a todo nivel. Esto implica una modificación en el accionar docente en la medida que se acentúa el posicionamiento ético que este debe tomar y repensar. Principalmente porque ya la docencia no se trata de transmitir contenidos académicos sino de brindar contención en el vínculo.

En este punto consideramos la noción de práctica educativa de Paulo Freire (1988) en tanto práctica histórica, situada en un espacio dado con sus condiciones materiales de existencia. Es ideológica, no es ingenua ni natural. Define al menos para el adulto en rol de educador, básicamente dar lo máximo de sí mismo a través de una serie de exigencias (humildad, tolerancia, creatividad, curiosidad, crítica, no discriminar, respeto a la autonomía del educando) (2004). En este sentido es que Freire (2004) habla de considerar el conocimiento del educando sin avasallarlo. Fundamentalmente enseñar no es meramente transmisión de conocimientos.

Delimitación del problema de investigación:

Reflexionar sobre las prácticas educativas y los roles que se asumen y asignan en la educación en general y en la escuela en particular encendieron el interés por el estudio de las tramas intersubjetivas que se configuran en los dispositivos educativos, y esto remite a la cuestión del “poder” y por consiguiente la “violencia”. ¿Quién ordena?¿cómo, cuándo y dónde?¿en qué lugar quedan los niños en estos ejercicios del poder del “mundo adulto”?

Este proyecto se centra en el problema de la violencia tácita, naturalizada o invisibilizada producida y reproducida en las prácticas educativas; y en el ejercicio, promoción y facilitación del derecho de participación como manera privilegiada de visibilizarla.

La escuela es el reducto innegable de la producción de prácticas educativas pero no el único. También suceden en la calle, en el barrio, en el hogar, y en los establecimientos de cualquier organización. Todas tienen diferentes características según el espacio donde se desarrollan y por como se discrimina el rol del que educa y el que es educado y que tan “naturalmente” se asumen o adjudican. Estos roles pueden ser más y menos flexibles, más y menos dinámicos según la relación de fuerzas que se da entre los sujetos, colectivos y organizaciones implicados.

En la experimentación y análisis de estas relaciones de fuerza o poder sucedidas en el vínculo educativo dentro de un dispositivo es que se podrá dar cuenta o no de las dimensiones implícitas de la violencia.

La investigación se desarrollará:

1. En la escuela:
 - a. Con un grupo de niños en aula de escuela durante el tiempo de clase.
2. En dos proyectos educativos por fuera del establecimiento de la escuela
 - a. Talleres de Capoeira
 - b. Cuadro de Baby Fútbol

Como pregunta principal de la investigación se plantea:

¿Cómo ocurren los desequilibrios de poder que generan regímenes y relaciones violentas en la práctica educativa?

Como preguntas emergentes se plantea:

¿Que motiva o justifica el desequilibrio de fuerzas?

¿Qué nivel de sensibilidad y percepción hay a la violencia?

¿Cómo ocurren en comparación entre un espacio no formal de educación y uno formal?

¿Cómo se perciben las personas en relación a su ejercicio de poder y a como son afectados por los otros en este sentido?

Objetivo General:

- Aportar al acervo académico sobre la comprensión de las prácticas involucradas en la educación criticando fuertemente los procesos de naturalización de la violencia asociada a las prácticas educativas.

- Acompañar procesos durante los espacios educativos con especial atención a situaciones violentas o pasibles de problematizar en torno a la violencia.

Objetivos específicos:

- Comparar las dinámicas educativas entre la escuela y los espacios no formales.
- Visibilizar las nociones sobre violencia y su autopercepción por parte de la comunidad.
- Analizar escenas cotidianas donde se ejerce el poder en relaciones de fuerza desiguales.
- Fortalecer a los niños visibilizando y valorando sus puntos de vista frente a la comunidad.

Metodología:

Para este proyecto se plantea una metodología de corte cualitativo, orientada a profundizar sobre los aspectos singulares de lo que se investiga más que por intentar producir generalizaciones (Vasilachis, 2009, Morteo, 2013). Se interesa por recuperar la forma de ver y experimentar el mundo de las personas, por sus interacciones con el medio, por como atraviesan por la dinámica de cambios sociales, por como le dan sentido a todo eso (Vasilachis, 2009). Dentro de las metodologías cualitativas se opta específicamente por el recurso metodológico de la cartografía, que se caracteriza por posicionarse epistemológicamente desde la “... inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir: Toda pesquisa é intervenção”(Kasdrup, Passos, De Escossia, 2009.:17)

Esta es una metodología caracterizada por disolver las fronteras en lo que para las epistemologías clásicas está denominada por la díada “objeto-sujeto” donde al primero se le reserva un rol pasivo, ser investigado y al segundo un rol activo de investigador (Feyerabend, 1989).

Al ser el medio de investigación complejo es necesario que la metodología pueda variar en virtud del acontecimiento (Feyerabend, 1989).

Se considera que para el abordaje del problema planteado la cartografía es suficientemente flexible para desplegarse sobre esa complejidad, y a la vez es capaz de sostenerse y de orientarse a sí misma.

Cartografiar también implica reducir al mínimo las consideraciones previas a la investigación, ya que la investigación misma y por la naturaleza de este método es la que va “guiando” u “orientando” el desarrollo de la tarea (Esscossia et al, 2009). No obstante el método

cartográfico se orienta por “pistas” o “claves” que son conceptos que viene a oficiar de herramientas para orientar el trabajo de investigar en campo.

Una de las “pistas” clave es la de “Acompanhar processos” (Da Escossia et al, 2009) presentada por Kastrup y Pozzana de Barros, donde se asume que el cartógrafo se halla en situación donde hay procesos sucediendo y su tarea más que representar objetos y hacer descubrimientos, trata de identificar conexiones y movimientos de esos procesos con otros procesos (Da Escossia et al, 2009).

Apunta a una epistemología compleja, lejos de evitar la incertidumbre, se sumergen en esta, trabajan desde allí y por eso su planteo es tan radical. “A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação” (Esscósia et al, 2009.:17-18) Viene a rescatar los aspectos más políticos de las intervenciones del institucionalismo francés de mediados de siglo veinte encabezados por Lourau y sucedido por Guattari. “...se trata de transformar para conhecer e não de conhecer para transformar a realidade” (Esscósia et al, 2009, pp: 18).

Conforme a los planteos de Vasilachis de Gialdino (2009) con respecto a la Epistemología del Sujeto Conocido, los aportes de niñ@s, vecinos y familiares serán considerados ontológicamente equiparables al de los técnicos y científicos sociales que participan de la investigación para todos los efectos de la misma. Fundamentalmente para ser efectivos con el objetivo general del proyecto y concretos con los específicos. Con esto se “intenta que la voz del sujeto conocido no desaparezca detrás de la del sujeto cognoscente, o sea tergiversada como consecuencia de la necesidad de traducirla de acuerdo con los códigos de las formas de conocer socialmente admitidas” (Vasilachis, 2009, s/f).

Técnicas:

Para acompañar procesos no es posible predeterminar la totalidad de las técnicas metodológicas a utilizar ni sus actividades, “...pero sí establecer referencias que aporten a la generación de una actitud de apertura a lo que se va produciendo y de calibrage del caminar en el propio transcurso de la investigación” (Molas, 2013).

Se desarrollarán: Entrevistas (E), grupos de discusión (GD), y la observación participante (OP) y análisis documental y de información (ADyI).

Entrevistas:

La entrevista es una modalidad de interacción entre dos o más personas con un fin específico que busca sondear sobre algún tema que una conversación libremente en sí misma no satisficaría (Frasier, Tourinho, Gondim, 2004). Para ello es el rol del entrevistador, quien a conciencia de los objetivos que persigue la investigación realiza preguntas intentado cumplirlos. En este proyecto estarían principalmente abocadas a sondear la percepción sobre la violencia, sobre como se perciben los roles en la educación y el lugar del niño en ella, además de lo que resulte del propio proceso de investigación. Se realizarán entrevistas a maestr@s y familiares de los niñ@s.

Grupos de discusión:

Es una situación de interacción en la que se da un encuentro entre los actantes y una experiencia comunicativa en que se enlazan sistemas simbólicos y míticos, así como series de códigos, rituales, valores, actitudes, opiniones y, sobre todo, un sentido de lo práctico y de la relación del tema tratado con el sentido de la vida cotidiana de los actores (Arboleda, 2008).

En torno a una determinada temática se seleccionarán determinados participantes y se dispone un encuadre para realizarlo. Se debe realizar en un espacio confortable, con servicios sanitarios y acceso a agua potable. Deben reducirse al mínimo las posibilidades de dispersión o distracción de los participantes. Su duración no debe ser mayor de 2 horas.

El coordinador del grupo moderará los intercambios de modo flexible y abierto ya que para indagaciones específicas está la entrevista. Su rol se basa en la escucha y en la posibilidad de problematizar sobre las discusiones sin tomar partido o mostrarse parcial a alguna de las tendencias del grupo o parte de él

Se estipula que los GD no deben ser superiores a 12 personas ni menores a 5.

Se realizarán GD con familiares, docentes y niños de todos los ámbitos de la forma que se detallan en el apartado "Actividades"

Observación participante (OP):

Para Callejo (2002), citando a Atkinson y Hammersley, la Observación participante es un modo de estar en el mundo propio de los investigadores. Refiere a implicarse y participar de las actividades de una comunidad o grupo en el que se está desarrollando una investigación con ciertas características actitudinales como enumera Kawulich (2005) siguiendo a otros autores, como ser desprejuiciado, prepararse para posibles afecciones a la sensibilidad producto de las diferencias culturales, tener la mente abierta, estar abierto a participar, y practicar una buena escucha. Elementos fundamentales para establecer un buen rapport.

Se implementará la técnica en el aula de clase (durante la clase) de la escuela del barrio. Asimismo se realizarán en contextos no formales como en un taller de capoeira y en el cuadro de Baby Fútbol de Punta de Rieles.

Análisis documental y de información (ADyl):

Para Dulzaides y Molina Gómez (2004) “El análisis documental es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documento...”. Proceso que se combina con el análisis de información que implica la selección decodificación y síntesis de los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos (Dulzaide y Molina Gómez, 2004). En la presente investigación se realizará una búsqueda de documentos producidos en, por, y/o para la escuela. Reglamentos, estatutos, circulares, memos, juicios en los boletines o carnés de notas, sanciones y otros que resulten pertinentes a los efectos del proyecto.

Actividades:

Entrevistas: Se realizarán entrevistas a Familiares y maestr@s de los niños implicados en los dispositivos analizados, tanto el de aula escolar, como el taller de capoeira y el cuadro de baby fútbol. En los seis meses que se estipulan para la realización de entrevistas se espera realizar no menos de 9 entrevistas (un promedio de tres entrevistas por ámbito).

Se registrarán mediante dispositivos de grabación de audio conforme a las consideraciones éticas del proyecto.

Grupos de discusión: Se implementarán de la siguiente manera: Un GD con familiares responsables de niñ@s de los dispositivos estudiados (grupo de escuela, taller de capoeira, baby fútbol) estipulando que pueda incluso haber coincidencias.

Uno con todos los docentes relacionados a los dispositivos estudiados.

Un GD con niños que forman parte de los dispositivos estudiados. La dinámica con ellos será más flexible intentando adaptarse a sus necesidades del momento, habilitando diversas formas de expresión y estando especialmente atentos para poder registrar y sistematizar lo que manifiesten.

Un GD con todos los implicados sobre el tramo final de la investigación. La temática para este último GD mantendrá el eje general de la investigación pero buscará su especificidad según los resultados (parciales) de los anteriores GD, con el fin de renovar la propuesta y que los

participantes no sientan que se está redundando. Con respecto a la participación de los niños, además de las consideraciones especiales para el GD específico de ellos, se bregará porque todos los adultos implicados colaboren con esta actitud de tolerancia, escucha y respeto por las formas de expresión diversas de los niños, aclarando de antemano que no es una instancia formal donde se espera que hagan o dejen de hacer tal o cual cosa, y que lo que allí suceda es producto mismo del dispositivo montado.

Para cada grupo se hará una convocatoria a la cual se debe confirmar la participación de manera anticipada a los efectos de prever la viabilidad del GD. En el caso de que fueran menos personas que las necesarias, se pospone para otra fecha hasta que se logra la convocatoria requerida. En el caso de que fuesen suficientes más, se organizará otro GD de idénticas características en simultáneo, o convocando a otra fecha, en cualquier caso será debidamente comunicado a los participantes.

Los ejes temáticos disparadores estarán en relación a la percepción de la violencia en la institución y a la reflexión sobre los roles y cómo viven los diferentes actores institucionales esos papeles.

El proyecto estipula que serán un mínimo de 4.

Observación participante en espacios educativos: Se realizarán visitas sistemáticas con frecuencia semanal al grupo de escuela con el que se vaya a trabajar así como al taller de capoeira y el baby fútbol.

Se trabajará desde la empatía e intentando ser aceptado por los grupos en los que se va a realizar la OP para que nuestra presencia sea lo más “natural” posible, sin por ello dejar de considerar que la sola presencia del investigador ya está interviniendo y produciendo efectos, los cuales deben ser reconocidos y registrados en virtud de la calidad de la investigación.

Su registro será principalmente a través de una bitácora escrita que el equipo de investigadores llevará en cada encuentro que constará del registro in situ, y de síntesis o informes que se hagan de esos apuntes mensualmente.

También se recurrirá al registro gráfico en fotos y videos sujeto a las “Consideraciones Éticas”.

Encuentros de intercambio con la comunidad: Sobre el primer mes se coordinará con las instituciones y la comunidad para informar generalidades sobre el presente proyecto, sobre la práctica de la observación participante que se realizará, además de exhortar a la participación para las entrevistas y los GD.

Cuando ya se tengan definidos y delimitados los participantes se convocará a un encuentro para concretar lo expuesto en el apartado “consideraciones éticas”

Sobre los últimos meses, y en virtud de las consideraciones éticas del proyecto se realizará un encuentro con todos aquellos quienes hayan participado del proyecto para trabajar sobre lo que esta experiencia generó o movilizó en la escuela, en la familia, en los amigos y compañeros que participaron y compartir los resultados o productos que se hayan obtenido hasta el momento. Incluso se estipula una presentación y discusión colectiva del Informe Final, siendo este aún pasible de incluir o modificar elementos que así se entiendan.

Consideraciones éticas:

Luego de identificados los niños y niñas que serán convocados se realizará una reunión con ellos y sus familias para presentar la propuesta y procurar el consentimiento informado el cual será firmado por los familiares y por los niños/as, en caso de ser aceptado. Que contemplará que se conocen y aceptan modos y condiciones en las que se realizará esta investigación y sus actividades.

Al finalizar el informe se pondrá en discusión con los y las participantes de modo de incluir sus consideraciones.

El informe final será presentado en la zona a través de la coordinación con las instituciones con las que se ha trabajado y las familias y niños/as que han participado.

Con respecto al registro gráfico en fotos y videos: Será previamente comunicada y acordada su realización con los implicados, sus familias y referentes organizacionales. Garantizando el tratamiento adecuado de dicho registro, utilizable sólo a los fines de la presente investigación como anexos en el informe final, y para la presentación del mismo en donde sea menester. Evitando sin excepción las imágenes que identifiquen a cualquier persona que no halla manifestado ella misma y/o sus responsables legales por escrito su consentimiento con la exhibición pública de su imagen.

Asimismo y sin excepciones se mantendrá la confidencialidad de los datos proporcionados de todos los participantes, resguardándolos especialmente de cualquier asociación entre su persona (identidad e imagen) y los comentario y opiniones que brindaron para hacer posible la investigación. Para ello se modificarán sus datos reales por otros similares.

Cronograma de ejecución:

Actividades / Meses	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

Entrevistas			X	X	X	X	X	X				
Grupos de discusión			X	X	X	X	X	X				
Observación participante en espacios educativos			X	X	X	X	X	X	X	X		
Análisis Documental y de información	X	X	X	X								
Informe Final								X	X	X	X	X
Encuentros de intercambio sobre la experiencia con la comunidad	X	X										X

Impacto esperado:

Sensibilizar sobre la violencia en las prácticas educativas, promoviendo la problematización de la violencia sobre las mismas.

Dar cuenta de las violencias implícitas y naturalizadas que se hallan en muchas prácticas educativas y de los efectos que genera más allá de cuán “normal” parezca.

Se espera promover instancias de diálogo entre los adultos e intergeneracional sobre estas temáticas para que se desborde de los dispositivos y técnicas planteadas y quede como “derrames” de la práctica académica sobre el territorio.

Referencias:

- Álvarez-García, D Álvarez Pérez, L, Carlos Nuñez, J, González-Pineda, J , González Castro, P , Rodríguez Pérez, C (2007), Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de educación secundaria. *Revista Aula Abierta* Vol. 36 N° 1 y 2 pp: 86 a 96
- AGAMBEN, G. *Qué es un dispositivo?* Andalucía España, Universidad Internacional de Andalucía, <http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>
- Arboleda, Luz M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26(1), 69-77. Retrieved August 18, 2014, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-386X2008000100008&lng=en&tlng=es
- Burges, D, González, D, Laprevote, M, Rocco, B, (2014) Proyecto de Sistematización "Dispositivos en movimiento: Reflexiones a partir de la experiencia en Punta de Rieles" Inédito
- Cafarelli, Chapato, Errobidart (Comps) (2011) *Historias, actores e instituciones :estudios sobre prácticas educativas en tiempo de cambios y turbulencias.* Buenos Aires. Ed.Miño y Dávila
- Cham, G (2009) Coacción y poder en reglamentos escolares para niños (estudio de un caso), *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol 14, Núm 43.
- Da Escóssia, L, Passos, E, Virginia, K. (2009) *Pistas do método da cartografia.* Porto Alegre, Brasil. Editora Sulina.
- Deleuze, G. (1999) *Conversaciones*, Valencia España, Pre Textos
- Deleuze, G (1990) *¿Qué es un dispositivo?* en Michele Foucault Filósofo, España. Ed: Gedisa
- Deleuze, G (2008) *Foucault.* Bs As Argentina. Ed. Paidós.
- Deleuze, G & Foucault, M. (1977) *Un diálogo sobre el poder.* en Morey (2008) *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones.* Bs. As. Argentina. Alianza Editorial.
- Donzelot, J (2008) *La policía de las familias.* Familia, sociedad y poder. Bs. As. Argentina. Ediciones Nueva Visión.
- Dulzaides y Molina. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. 25/08/2014, de ACIMED, La Habana, Cuba
- Feyerabend, P, 1989. *Contra el método. Esquema para una teoría anarquista del conocimiento.* Barcelona España, Ed. Ariel.

- Foucault, M. (2005), *Historia de la sexualidad. 1, La voluntad de saber*, Madrid España, Siglo XXI.
- Foucault, M (2002), *Vigilar y Castigar*, Bs As Argentina. Editorial Siglo XXI
- Foucault, M (1977), *Le jeu de Michel Foucault* Bulletin Périodique du champ freudien, no 10, juillet 1977, pp. 62-93. En: <http://1libertaire.free.fr/MFoucault158.html>
- Fraser, Márcia Tourinho Dantas, & Gondim, Sônia Maria Guedes. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 14(28), 139-152. Retrieved August 18, 2014.
- Freire, P (2004). *Pedagogía de la Autonomía*, Sao Paulo, Brasil. Ed: Paz e Terra SA.
- Freire, P (1988). *La práctica educativa*. Conferencia pronunciada per Paulo Freire a l'Escola de Formació del Professorat. d'E.G.B. de la Universitat de Barcelona el dia 1 de febrer de 1988. Recuperado el 8/08/2014, en:
- Gil Villa, F Enero-Abril 2010. Paradojas y violencia: tensiones de la escuela posmoderna, *Revista de Educación*, 351. pp. 541-553 Universidad de Salamanca. Departamento de Sociología y Comunicación. Salamanca, Madrid.
- Jódar, F & Gómez, L, *Educación Post Disciplinar, Formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente* *Revista Mexicana de investigación educativa*, Vol 12. Núm 32. pp: 381 - 404
- Kaplán, Carolina (2011) *Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los estudiantes*. *Propuesta Educativa* Número 35 – Año 20 – Jun 2011 – Vol 1 – Págs. 95 a 103. Argentina.
- Loaiza, Y (2012) *La disciplina en las escuelas normales de Caldas en las décadas de 1960 y 1970: el poder y la autoridad para vigilar y castigar*. *Revista Educación y Pedagogía* Vol 6 N° 12 pp 17 - 38.
- Molas, A (2012) *La bajada de la política, Derechos humanos de adolescentes víctimas de violencia*. Tesis de Maestría UDELAR - UNICEF “Derechos de la infancia y políticas públicas”
- Morey, M., (2008) *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Bs. As. Argentina. Alianza Editorial.
- Morteo, A. (2013). *Consumo abusivo de psicofármacos en Hogares de Amparo de adolescentes en Montevideo*. Proyecto de Tesis de la Maestría de Psicología Social. Universidad de la República, Facultad de Psicología.
- Cajigas, N (2011) *Violencia interpersonal en los liceos de ciclo básico de Montevideo, Variables psicoeducativas conexas. Estudio de prevalencias. Informe Final*.

Administración Nacional de Educación Pública Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente Área de Perfeccionamiento Docente y Estudios Superiores

- Pedernera, L (2010) A veinte años de su ratificación: Lecturas críticas sobre la Convención sobre los Derechos del Niño. Trabajo presentado en las IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR, Montevideo, 13-15 de setiembre de 2010.
- Santos, M. (2007) O dinheiro e o território. En Santos, M. et al. "Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial." Río de Janeiro: Lamparina editora.
- Trilla Bernet, J. y Novella Cámara, A. M. (2011) Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. Revista de Educación, número extraordinario 2011, pp. 23-43.
- Viscardi, N y Alonso, N (2013) Gramáticas de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo, Uruguay.
- Un informe de Uruguay. . In: Werthein, J; Braslavsky C.; Tedesco, J.C.; Ouane, A.; Da Cunha, C. (Org.). Violencia na escola: América Latina e Caribe. Ed. 1, Brasília, UNESCO, 2003, p. 153-205.
- Tognetta, L (2008) Violencia na scola x violencia da scola. Mesa redonda en el VIII Congreso de Educación EDUCERE y III Congreso Ibero-americano sobre violencia en las escuelas CIAVE. eje: Violências e convivência nas Escolas: Fatores, mani festações e relações sociais no espaço. Recuperado 20/07/14: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/586_903.pdf
- Tonucci, F (1996). La ciudad de los niños, un modo de pensar la ciudad. Ed Losada
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa [92 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 10(2), Art. 30.
- Zizek, K (2009) Sobre la violencia: Seis reflexiones marginales. Buenos Aires. Ed.Paidós.