

VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación en Psicología. XXII Encuentro de Investigación en Psicología del MERCOSUR. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Argentina, Buenos Aires, 2016.

## **LOS DOCENTES FRENTE A LAS VIOLENCIAS EN LAS ESCUELAS: PROBLEMAS COMPLEJOS Y ESCISIÓN DE LAS INTERVENCIONES.**

Dome, Carolina y Erausquin, Cristina.

Cita:

Dome, Carolina y Erausquin, Cristina (2016). *LOS DOCENTES FRENTE A LAS VIOLENCIAS EN LAS ESCUELAS: PROBLEMAS COMPLEJOS Y ESCISIÓN DE LAS INTERVENCIONES*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación en Psicología. XXII Encuentro de Investigación en Psicología del MERCOSUR. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Argentina, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/carolina.dome/18>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/prXh/khy>



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>.*

## **LOS DOCENTES FRENTE A LAS VIOLENCIAS EN LAS ESCUELAS: PROBLEMAS COMPLEJOS Y ESCISIÓN DE LAS INTERVENCIONES**

Autoras: Carolina Dome, Cristina Erausquin.

carolinabdome@gmail.com

Área temática: Psicología Educacional y Orientación Vocacional

**RESUMEN:**El trabajo explora perspectivas y posicionamientos de agentes educativos ante violencias en escuelas, para expandir la mirada sobre problemas que enfrentan e intervenciones que realizan. El estudio es *cualitativo*, descriptivo y exploratorio. Analiza reflexiones de educadores de dos colegios secundarios de la región metropolitana y explora las características de las intervenciones que realizan. Se administraron *Cuestionarios de Situaciones Problema de Intervención en Violencias en Escuelas* (Erausquin, 2009) y *Cuestionarios de Reflexión sobre la Práctica del Taller* (Erausquin, Dome, 2014). El análisis de datos utiliza el *método etnográfico* (Soprano, 2006) junto al *análisis de contenido* (Bardin, 1986). Los resultados posibilitan identificar *fortalezas y nudos críticos* en la profesionalización educativa. El concepto de *vivencia* postulado por Vigotsky (1994) como unidad de análisis para el estudio de la conciencia, se revela como herramienta útil para el análisis de las intervenciones educativas en contexto.

**Palabras Clave:** *Perspectivas – Violencias – Intervenciones – Vivencias*

## **THE TEACHERS OPPOSITE TO THE VIOLENCES IN THE SCHOOLS: COMPLEX PROBLEMS AND EXCISION OF THE INTERVENTIONS**

**ABSTRACT:** This work explores the perspectives and positionings of educational agents about violences at schools, for expanding the glance at the problems they face and the interventions they develop. The study is qualitative, descriptive and exploratory. Reflections of educational agents of two secondary schools from the Metropolitan Area are analysed and the characteristics of interventions developed by educators are explored. Questionnaires of Problem Situations in Interventions on Violence at Schools (Erausquin 2009) and Questionnaires of Reflection on the Practice along the Workshop (Erausquin, Dome 2014) were administered. The data analysis uses ethnographic method (Soprano 2006) and content analysis (Bardin 1986). The results make possible to identify strengths and critical knots in educational becoming professional process. The concept of “emotional experience” stated by Vygotsky(1994) like an unit of analysis for the study of conscience, is revealed useful for analyzing educational interventions in context.

**Keywords:** *Perspectives - Violence - Intervention – Learning – Emotional Experiences.*

## **INTRODUCCIÓN:**

Se desarrollan líneas de análisis de los hallazgos producidos en el trabajo de Tesis de Maestría en Psicología Educacional de la UBA: “*Perspectivas de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencia en contextos de práctica profesional*”, de la Licenciada y Tesista Carolina Dome, dirigida por la Profesora y Magister Cristina Erausquin, autoras del presente trabajo. La tesis consistió en un estudio *cualitativo* sobre una metodología de *investigación-acción* desplegada con docentes durante el año 2015 en dos colegios de nivel medio de Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en pos de favorecer la interacción e intercambio entre docentes en *Talleres de Reflexión sobre la Práctica Profesional*. La indagación realizada tuvo antecedentes en el proyecto de investigación UBACyT: “*Construcción del Conocimiento Profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en Sistemas de Actividad: Desafíos y Obstáculos para el trabajo de Psicólogos*” (2013-2015); dirigido por la Prof. Cristina Erausquin, y prevé continuidad en el 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*”. El objetivo de la investigación es analizar perspectivas y posicionamientos de agentes educativos ante problemas de violencias e intervenciones en escuelas. Al respecto, el presente trabajo postula la noción de *vivencia* (Vygotsky 1994) como categoría de utilidad para re-pensar las relaciones entre escolarización y desarrollo subjetivo; siempre en relación a las intervenciones educativas ante las violencias en las escuelas. Se retoma el análisis sobre las intervenciones de los docentes ante los problemas de violencia, a través de lo que aportan sus relatos construidos en los *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin 2009), los cuales fueron debatidos y problematizados en el marco de los *Talleres de Reflexión sobre la Práctica*.

## **ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS:**

El trabajo se inscribe en una perspectiva de *investigación cualitativa*, en tanto asume una posición interpretativa de las formas en que el mundo sociales comprendido, experimentado y producido por los actores sociales (Mason 1996). Se enfoca la reflexión de los agentes educativos sobre la construcción de sus intervenciones ante situaciones y problemas de violencia en escuelas y su participación en el *Taller de Reflexión sobre la Práctica*, dispositivo

diseñado y coordinado por la tesista. En los mismos, se exploraron las características de sus experiencias educativas revisitadas, las agencias e inter-agencias desplegadas en relación a los problemas y las prácticas, los intercambios y apropiaciones de significados y sentidos, los giros o cambios de perspectiva o posicionamiento, los aprendizajes asumidos y reconocidos por los agentes, así como el uso y re-creación de las herramientas disponibles y accesibles en el escenario escolar (Dome, 2014, 2015). En el marco de dichos talleres se realizaron registros etnográficos y 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 generales, identificaron *fortalezas y nudos críticos* en la profesionalización educativa de los docentes ante problemas de *violencias en escuelas*, y advirtieron 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).

### **LAS VIVENCIAS COMO UNIDADES DE ANÁLISIS E INTERVENCIÓN ANTE PROBLEMAS DE VIOLENCIA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS:**

La noción de *vivencia* fue postulada por Vigotsky (1994) como la última de sus unidades de análisis para el estudio de la conciencia, en su indagación sobre las emociones y la situación social del desarrollo. En este trabajo, se sugiere que la noción de vivencia (*perezhivanie*) permite re-pensar las intervenciones educativas sobre problemas de violencia en escuelas desde una perspectiva no escisionista, ya que su conceptualización plantea el desarrollo de la subjetividad en construcción, con la situación social, cultural y ambiental, que promueve, facilita y restringe sus reproducciones, estancamientos, creaciones y transformaciones. La *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*” (Vigotsky, 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 en su relación con la cultura y lo que ella le ofrece. Así, la *vivencia determina de qué modo influye sobre el desarrollo uno u otro aspecto de la realidad* (Vigotsky, 1996: 68), propiciando la aparición de nuevas formaciones psicológicas –*neoformaciones*- integradas a la subjetividad, que delimitan la re-significación de las relaciones con el medio y con los otros, orientando la conducta.

El concepto invita a reflexionar sobre las ofertas culturales que realizan las escuelas y a interrogar la vinculación entre las tareas de aprendizaje y los problemas, situaciones y conflictos vitales de los estudiantes, para trabajar educativamente sobre las violencias naturalizadas. El debate interesa en la medida en que muchos de los trabajos que incluyeron esta nueva unidad, se centraron en el análisis de los aspectos afectivos en el desarrollo de habilidades y competencias (Fariñas, 1995; García y Fernández, 1997); pero no en el rol de lo epistémico en la construcción, estructuración y regulación de la subjetividad, que orienta la percepción del sujeto sobre el medio y el tipo de relación que establece con éste. La propuesta de Vigotsky sostiene que el entorno es comprendido de forma diferente por la aparición de las nuevas formaciones psicológicas que caracterizan el nivel de desarrollo actual del sujeto. *“El significado de estos factores ambientales, que al parecer, se han mantenido inalterados, experimentan en realidad un cambio (...) el [sujeto] ha cambiado (...) se ha alterado la relación del con estos factores ambientales particulares”* (Vigotsky, 1994, p.3). La vivencia incluye componentes cognitivos y afectivos que la modifican activamente: *“depende no sólo de la naturaleza de la situación misma, sino de la medida en que [el individuo] entiende y se percata de ella”* (Vigotsky, 1994, p. 11). Se propone así estudiar a los fenómenos psíquicos como fenómenos vivenciales y su abordaje *“debe ser capaz de hallar la relación que existe entre el [sujeto] y su entorno, la experiencia emocional (parezhivaniya) del [sujeto], en otras palabras, cómo un [sujeto] se entera de, interpreta, [y] se relaciona emocionalmente con cierto acontecimiento”* (Vigotsky, 1994, p.7).

## **RESULTADOS Y CONSIDERACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS E INTERVENCIONES DE LOS DOCENTES ANTE SITUACIONES DE VIOLENCIA EN LA ESCUELA.**

El interés se focaliza en el modo en que los agentes educativos visualizan las situaciones de violencia y las intervenciones que realizan, sosteniendo la pregunta por el rol de lo educativo y lo epistémico a nivel de sus perspectivas intervenciones y su implicación en las *vivencias* estudiantiles.

El contexto conceptual de la tesis articuló 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 al participar en *comunidades de práctica* (Lave y Wenger 2001) y *sistemas de actividad* escolares (Engeström 2001 a). El estudio de los Modelos Mentales (Rodrigo 1994) sobre situaciones-problema de la práctica profesional, contribuyó a la comprensión de formas de razonamiento y praxis que los agentes educativos despliegan. Los Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo et. al 1999) construidos en las narrativas de los agentes en los *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin 2009), 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. Su análisis enfocó qué tipos de problemas nombran como “violencia”, dónde están 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. A su vez, se analizó la implicación en los problemas, cómo y con quiénes los agentes decidieron y actuaron en la intervención y sobre qué-quién-quiénes actuaron. También, se analizó la naturaleza de las herramientas utilizadas y si analizan diferentes condiciones de producción de los resultados obtenidos.

A partir de las primeras exploraciones, se advirtió una característica compartida en las perspectivas de los agentes educativos, consistente en **situar a los problemas de violencia en escenas que tienen como protagonistas a los alumnos/as**.

En los relatos los estudiantes fueron ubicados 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; o bien de problemas originados por el contexto social. A su vez, las situaciones mayormente tipificadas como *violentas* fueron escenas que irrumpieron en el contexto cotidiano escolar. Sus características se encuadran en las nociones de *incivildades*, *micro-violencias* (Debarbieux 1996 y 2003a) e *indisciplinas* (Furlán 2003, 2005), como formas “*tenués*” que no revisten mayor gravedad y que, en las perspectivas de los agentes, contrastan con las situaciones que, según señalan, ocurren “*puertas afuera*” de la escuela. Se destaca también, **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. Ello se refleja en frases tales como “*es una problemática social instalada en muchos colegios*”, “*hay una realidad muy difícil, una crisis social a la orden del día*”.

Otra característica compartida fue que los docentes mencionaron la actuación de otros agentes en las intervenciones, pero sólo a través de **la derivación de problemas, sin construcción conjunta de problemas e intervenciones**. Estas actuaciones son ejemplificadas en frases tales como “*se derivó al EOE*” (equipo de Orientación escolar), o “*se lo acompañó a la dirección y pude seguir con la clase*”. Lo dicho fue problematizado por los propios docentes en *los talleres*, quienes lo vincularon a la “**falta de herramientas**”, frase enunciada en diversas ocasiones, como lo que pone límites a sus “radios” de acción, en su preocupación por las dificultades en sus contextos de práctica y en el entorno extra-escolar.

**Los agentes educativos a su vez 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. En sus relatos, los agentes se ubicaron de 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**. Acciones 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. Lo dicho revela que **acciones con carácter emocional** se *entramaron* en el trato con los estudiantes y fueron las que **primaron** ante la irrupción de problemas de violencia. 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). El **afecto escolar** (Abramowski, 2010) contrasta con los procesos de desinstitucionalización, fragmentación social, expulsión y destitución (Dubet y Martucelli, 1998) imperantes en nuestro contexto socio-histórico, ya que los docentes promueven así **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.

Dicha *fortaleza* (Erausquin, et. al. 2010) en la intervención 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. Pues 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 del problema y destinadas a objetivos únicos, consistentes en la mejora de relaciones, conductas o actitudes estudiantiles. Sobre esto, se destaca que las herramientas utilizadas por los agentes educativos en sus intervenciones, eran de carácter genérico y vinculadas a una sola dimensión del problema. Las más nombradas fueron la *palabra*, o bien el *diálogo y la conversación*, aunque en algunos casos puntuales, incluyeron la confección de un acta o la sanción normativa; sin fundamentación teórica o empírica acerca de su uso y sin especificidad en relación a modelos de trabajo en el campo de enseñanza. Se advierten en sus **relatos escasas referencias a herramientas específicamente educativas y/o pedagógicas**, propias de la tarea escolar, que no aparecieron nombradas dentro del repertorio de herramientas disponibles para abordar las situaciones de violencia en las aulas, ni visualizadas como potenciales *artefactos mediadores* (Cole, 1989). Incluso en algunos casos, en que los 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 en un *proceso* de intervención, sino que más bien las formularon como “tácticas” ocasionales ante la inmediatez de los problemas. Lo que resulta llamativo dado que determinados saberes pedagógicos *específicos* del trabajo docente (Terigi 2012), particularmente **los saberes ligados a la transmisión de conocimientos, fueron escindidos o puestos en suspenso** a la hora de construir intervenciones ante las violencias en las escuelas.

Sobre este punto, Flavia Terigi sostiene *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). Se produce, en las intervenciones relatadas, **una fragmentación del marco explicativo**, que dificulta la posibilidad de construir *entramados* (Cazden, 2010) al interior de las aulas, que vinculen los saberes epistémicos con los problemas y vivencias estudiantiles. La construcción de *entramados* (Cazden, 2010) importa 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 y 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). Dicha tarea, requiere la conformación de equipos de trabajo en tramas relacionales y estructuras de *interagencialidad* (Engeström, 2001), para la construcción conjunta de problemas e intervenciones para posibilitar interacciones inter-sistémicas al interior de la escuela (EOE, aula-dirección) y entramados con agencias del contexto extraescolar. 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 *cooperación 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.

### **REFLEXIONES FINALES:**

El concepto de violencia continúa siendo materia de debate, crítica y reconstrucción en el campo de las ciencias sociales. 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. La violencia no es un fenómeno preexistente que el concepto nombra, sino que es una construcción social. En ese marco, interesa ver el modo en que es nombrada por los agentes educativos en sus contextos de práctica. Al respecto, los hallazgos producidos en el análisis específico de los relatos contruidos por los docentes en los *questionarios* permiten formular nuevos interrogantes, ya que en ellos, **parecen operarteorías implícitas** (Rodrigo 1999) **y significados sobre la noción de violencia, que la vinculan a variables y aspectos de carácter exclusivamente emocional.** La indagación venidera, debe considerar esta característica en pos de favorecer nuevos procesos de aprendizaje que permitan ampliar el alcance de las intervenciones a realizar.

El presente trabajo sostiene la necesidad de utilizar, crear y re-crear herramientas específicamente psico-educativas para **desnaturalizar y problematizar las violencias** que atraviesan las experiencias educativas. Dado que las violencias no son una propiedad dada ni una forma de relacionarse privativa de determinados individuos o grupos, sino que son cualidades ligadas a determinadas condiciones de producción materiales, simbólicas e institucionales, importa la contribución que las escuelas pueden realizar en términos de

construcción de *nuevas legalidades* como *principio educativo* (Bleichmar, 2008), *habilitantes* de la inclusión social y educativa y de nuevas formas de relación entre las personas.

Por ejemplo, el pedagogo francés Philippe Meirieu (2008), propuso la posibilidad de enlazar las manifestaciones de violencia en las escuelas desde un *acto pedagógico suficientemente potente como para lograr su metabolización y reelaboración (...) como un esfuerzo para sorprender a la violencia humana*" (2008: 96). El autor señala así, la búsqueda de *un medio*, de un *dispositivo pedagógico* para que la expresión se realice por la vía de nuevos registros, de nuevos marcos rituales estructurantes de otras formas de relación social y elaboración de los conflictos. También la investigadora educativa Carina Kaplan (2009) sostiene la necesidad de hallar alternativas basadas en "*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*" (2009:13). En ese marco, importa 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, a través de acciones articuladas, significativas y consensuadas en el conjunto de la comunidad escolar, integradas a la construcción de una política o plan de acción con potencial de colaborar en un *abordaje de carácter estratégico* (Erausquin, et. Al. 2011), o sea, a largo plazo, de los problemas de violencia identificados en las escuelas. Ello implica, a su vez, desarrollar prácticas *inter-agenciales* (Engeström, 2001), de intercambios entre agentes escolares y sociales, que amplíen y/o transformen las prácticas escolares instituidas. Las prácticas culturales que la escuela ofrece, a través de la transmisión de saberes, de la construcción de normas, de la regulación de la vida en común y del ejercicio de la autoridad, se entraman significativamente en las relaciones sociales intra e inter-generacionales que se despliegan en su cotidianidad, y por ende, en el desarrollo subjetivo de sus actores. Se comparte entonces la necesidad de **sostener una mirada educativa acerca de las manifestaciones de violencia** en las escuelas y de vincular la problemática con la trama de relaciones sociales y vinculares que se construyen al interior de las instituciones educativas, siendo éstas la que proveen modos productivos, reproductivos o invisibilizadores de las violencias, o bien la posibilidad de modificar relaciones establecidas y condiciones existentes.

### **Bibliografía:**

-Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.

- 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.
- Bleichmar S. (2008). La construcción de las legalidades como principio educativo. En *Cátedra Abierta: Observatorio Argentino de violencia en las escuelas*. Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- 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.
- Cole, M. (1996/1999). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Harvard University Press [Trad. Esp. Psicología Cultural. Madrid: Morata, pp. 335, 1999].
- 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 : approche européennes. pp. 170-172.
- 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 Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología –UBA. Bs.As.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. In *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Erausquin, C. (2010). Violence at school: a challenge for Educational Psychologists. Beyond focus on individual towards socio-cultural perspective. *27th International Congress of Applied Psychology (ICAP2010)*, (IAAP) Julio de 2010. Melbourne. Australia.
- 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 Educativa. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. UBA. 2011 vol.18
- 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.
- Fariñas, G. (1995): Maestro, una estrategia para la enseñanza. Ed. Academia, La Habana.
- Furlán, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 26, pp. 631-639.
- González, F; A. Mitjans (1989): La personalidad: su educación y desarrollo. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
- Kaplan, C. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (ed.). (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- 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. Mineduc. Bs. As.
- 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.
- 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*. UBA Facultad de Psicología. 2008 vol.15 n°1.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- 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 Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. E. J.I. Pozo y C. Monereo (Coord). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana- Aula XXI.
- Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En *Documento básico* (pp. 7-44). Buenos Aires: Santillana
- 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.
- 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.
- Zabalza, M. y Zabalza, A. (2012): *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el estar*. Madrid: Nercea.