

CAPÍTULO 5

Vivencias estudiantiles e intervenciones educativas en escuelas secundarias: posicionamientos docentes frente a la violencia en las aulas

Carolina Dome¹ y Cristina Erausquin²
Universidad de Buenos Aires

Explorar comprensivamente las perspectivas de los agentes educativos en sus contextos de trabajo, contribuye a expandir la mirada sobre los problemas que enfrentan y la reflexión que realizan sobre las prácticas que desarrollan. El artículo retoma algunos resultados parciales de la Tesis de Maestría en Psicología Educacional, titulada “*Perspectivas de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencia en contextos de práctica profesional*”, a cargo de la Lic. Carolina Dome y la dirección de la Prof. Magister Cristina Erausquin, presentada en la Facultad de Psicología de Universidad de Buenos Aires, Argentina, con el objetivo de analizar perspectivas y posicionamientos de agentes educativos, ante problemas de violencias e intervenciones en escuelas.

La Tesis es un estudio *cualitativo*, con una metodología de *investigación-acción* desplegada con docentes de escuelas secundarias durante 2015, en pos de favorecer la interacción e intercambio entre agentes educativos en *Talleres de Reflexión sobre la Práctica Profesional*. En dichos talleres se realizaron registros etnográficos y administraron *Cuestionarios sobre Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de*

1. Maestranda en Psicología educacional, Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Correspondencia dirigirla a: carolinabdome@gmail.com

2. Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. Profesora Adjunta, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Intervención Profesional (Erausquin, 2010) y *Cuestionarios de Reflexión sobre la Práctica en el Taller*. Los resultados permiten identificar *fortalezas y nudos críticos* en la profesionalización educativa de los docentes ante problemas de *violencias en escuelas*, advirtiéndose movimientos, *giros de perspectivas* y construcción de nuevos significados a partir de la experiencia del taller, en dirección a un enriquecimiento de la práctica y una *expansión del aprendizaje* (Engeström, 2001). El presente trabajo enfoca la reflexión sobre las prácticas y estrategias de intervención que los docentes despliegan ante problemas de violencia que atraviesan la experiencia escolar, a partir del análisis de sus relatos construidos en respuesta a los *Cuestionarios sobre Situaciones Problema de Violencias en Escuelas* y los intercambios en los Talleres en los que se debatieron y problematizaron dichos relatos.

Sobre la relación violencia – escuela

El concepto de violencia continúa siendo materia de debate, crítica y reconstrucción en el campo de las ciencias sociales. Su delimitación en el campo educativo no se halla exenta de dicho diagnóstico. Se trata de un término polisémico que agrupa fenómenos de amplia multiplicidad y diversa naturaleza, razón por la que no es posible hallar un concepto unívoco acerca del mismo. La violencia no es un fenómeno preexistente que el concepto nombra, sino una construcción social. Se propone entonces sostener la noción de *violencias en plural*, habida cuenta de la imposible *neutralidad* de las palabras que las nombran y del carácter tentativamente constructivo de las hipótesis que las explican (Kaplan, 2006), y dados los múltiples modos con que se presentan a los actores en las instituciones educativas, en vez de atribuirla exclusivamente a variables internas del sujeto o a conductas meramente observables (Dome, 2015). Diferenciándose de posturas esencialistas, el presente trabajo sostiene que las manifestaciones de violencia no son una propiedad dada ni una forma de relacionarse pri-

vativa de determinados individuos o grupos, sino que se trata de una cualidad ligada a determinadas condiciones de producción materiales, simbólicas e institucionales. Se entiende a las violencias como cualidades relacionales, lo que significa concebirlas como propiedades entre las personas y con las instituciones sociales, y como tales, visualizables únicamente en su contexto (Kaplan, 2006). Tales ideas permiten realizar algunas críticas al histórico supuesto de una *violencia escolar*, que concibe a la violencia como intrínseca a las instituciones educativas, casi un atributo de las mismas, o de la población juvenil que convive en ellas (Kaplan, 2006). La operación semántica *violencia-escolar*, en tanto califica y adjetiva a la violencia, contribuye a la construcción de imágenes y percepciones sobre la escuela y sus actores, generando una unidad de sentido arbitraria, que asocia a la violencia a una suerte de esencia.

Existe consenso acerca de que la escuela no puede permanecer ajena a las violencias, porque su existencia compromete la posibilidad de construir sentidos, de educar y de aprender. El pedagogo francés Philippe Meirieu (2008) propuso enlazar las manifestaciones de violencia en escuelas desde un “acto pedagógico suficientemente potente como para lograr su metabolización y reelaboración, ya que la escuela es una institución que se construye como un esfuerzo para sorprender a la violencia humana” (Meirieu, 2008, p. 96). El autor señalaba la búsqueda de *un acto fundante* de una pedagogía contra la violencia, no basado en la prohibición de *la expresión* de la violencia, sino en la búsqueda de *un medio*, un *dispositivo pedagógico* para que dicha expresión se realice por vía de otros registros. Ello supondría la construcción de nuevos marcos rituales estructurantes de diferentes formas de relación social y elaboración de conflictos. Sobre esto, la psicoanalista argentina Silvia Bleichmar retomó como *desafío histórico* la reconstrucción compartida de *legalidades como principio educativo* (Bleichmar, 2008), no equiparables a la *puesta de límites* externos, sino *habilitantes* de la inclusión social y educativa. Dicha perspectiva “busca superar

la penalización y criminalización de menores con las que se ha enfrentado históricamente a las violencias, que confunden la constitución de sujetos éticos con sujetos disciplinados” (Bleichmar, 2008, p. 26). Esa superación implica afirmar condiciones para el pensamiento, la palabra y el reconocimiento entre semejantes en las instituciones escolares, dado que la escuela tiene que cumplir una función que no puede cumplir ninguna tecnología, que es la producción de subjetividad (Bleichmar, 2008, p. 33). En un sentido similar, la investigadora Carina Kaplan (2009) sostiene la necesidad de hallar alternativas a las perspectivas estigmatizadoras, 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 cotidianeidad” (p.13).

¿Puede la escuela cumplir esa función? El programa institucional moderno, aun sosteniendo históricamente el ideal pansófico de *educar a todos en todo*, encerró profundas contradicciones y hoy, la crisis de confianza y de lazos sociales de sentido (Castoriadis, 1998) resulta en agotamiento del programa. Dubet y Martuccelli (1998) afirman que la crisis del modelo escolar moderno implica también crisis de los saberes y conocimientos que regulaban las relaciones de los agentes escolares, posibilitando la emergencia de fenómenos de violencia. En ese marco, resalta la importancia de generar estrategias de intervención que actúen sobre las condiciones estructurales e institucionales en las que las personas desarrollan sus prácticas, incluyendo cogniciones y significaciones, a través de acciones articuladas, significativas y consensuadas en la comunidad escolar. Ello supone incorporar en la visión sobre procedimientos, acciones e intervenciones, lo que Debarbieux (1996) llamó *efecto establecimiento*, o sea, variables institucionales, vinculares y pedagógicas intervinientes en las situaciones. El concepto propone al ámbito de la institución y de los sujetos, como el lugar donde se deciden las acciones más significativas que inciden en las relaciones cotidianas. El *efec-*

to-establecimiento explica un porcentaje importante de fenómenos de violencia que acontecen entre los alumnos, docentes y/o padres y amerita ser integrado a toda construcción de política o plan de acción con potencial para un *abordaje estratégico* (Erausquin, et al. 2011), a largo plazo, de los problemas de violencia identificados en escuelas. Ello implica desarrollar prácticas *inter-agenciales* (Engeström, 2001), intercambios entre agentes escolares y sociales, que amplíen y/o transformen prácticas escolares instituidas. Las prácticas culturales que la escuela ofrece, de transmisión de saberes, de construcción de normas, de regulación de la vida en común y del ejercicio de la autoridad, se entraman significativamente en las relaciones sociales intra e intergeneracionales que se despliegan en su cotidianidad, y por ende, en el desarrollo subjetivo de sus actores.

Al respecto, Vygotsky (1994) postuló la noción de *vivencia* como la última de sus unidades de análisis, en tanto se articula con su perspectiva sobre el desarrollo subjetivo. La noción de *vivencia* plantea la articulación del desarrollo de la subjetividad en construcción, con la situación social, cultural y ambiental, que promueve, facilita y restringe sus reproducciones, estancamientos, creaciones y transformaciones (Vygotsky, 1996). La *vivencia* implica una transformación permanente, en la que “lo externo”, la oferta cultural, se individualiza, siendo reestructurada y significada en el sistema psicológico del individuo, que alcanza distintos niveles de estructuración y complejización en su relación dialéctica con la cultura y lo que ella le ofrece. “La vivencia influye en el curso del desarrollo del sujeto, y determina de qué modo influye sobre el desarrollo uno u otro aspecto de la realidad” (Vygotsky, 1996, p. 68), propiciando la aparición de nuevas formaciones psicológicas —*neoformaciones*— integradas a la subjetividad, que delimitan la re-significación de relaciones con el medio y los otros, orientando la conducta. La *vivencia*, síntesis de emoción y cognición, posibilita la articulación significativa entre sujeto y contexto (Baquero, 2006), lo cual “constituye la unidad

de la personalidad y del entorno (...) y revela lo que significa el momento dado del medio para la personalidad” (Vygotsky, 1996, p. 67-68). 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, un aporte significativo es el concepto de *entramado*, que Cazden (2010) definió como la tarea de “establecer conexiones construyendo desde lo familiar para desbloquear lo extraño” (p. 62). La idea de entramado amplía la noción de *mediación*, para abordar el encuentro entre conocimientos. Educar es construir entretejidos de lo cotidiano y lo científico, lo particular y lo universal, lo nuevo y lo viejo, lo cercano y lo distante, la familia, el grupo de pares y la escuela, el significado y el sentido. Sostiene, así, la idea de “las aulas como espacios híbridos para el encuentro entre las mentes” (Bruner, 1997, en Cazden, 2010, p. 63), ya que sin *entramado*, no hay genuino aprendizaje ni desarrollo subjetivo. Es necesario expandir la mirada educativa de las manifestaciones de violencia en la escuela y vincularlas con la trama de relaciones sociales que se construyen al interior de las instituciones educativas, ya que proveen modos productivos, reproductivos o invisibilizadores de las violencias, o bien la posibilidad de modificar relaciones establecidas y condiciones existentes en la creación de nuevas tramas.

Modelos mentales situacionales construidos por docentes sobre violencias en escuelas

En la Tesis, el foco se puso en la comprensión del punto de vista de los actores, y especialmente en recuperar la voz de los docentes sobre la temática y su presencia en el cotidiano escolar. En el presente artículo, el interés se centra, particularmente, en el modo en que los agentes educativos visualizaron las situaciones de violencia y las intervenciones que realizaron, sosteniendo la pregunta por el rol de lo educativo en sus

perspectivas. ¿Configuran la violencia y la convivencia objetos intencionales de intervención pedagógica? ¿Constituye su emergencia en el terreno escolar una oportunidad para la revisión de prácticas e interacciones entre adultos y jóvenes para la apropiación de múltiples formas de desarrollo? ¿Se requiere repensar la cuestión de la autoridad y del poder en la matriz educativa? Interrogantes que exceden los propósitos del escrito, permearon la reflexión de actores/agentes educativos en Talleres como el del trabajo de Tesis.

El contexto conceptual articuló categorías del enfoque socio-histórico-cultural con la perspectiva contextualista del cambio conceptual (Rodrigo, 1994), para abordar relaciones complejas y heterogéneas que los agentes educativos despliegan a partir de su participación en *comunidades de práctica* (Lave & Wenger 1991) y *sistemas de actividad* escolares (Engeström, 2001). Los enfoques socio-histórico-culturales, inspirados en el pensamiento de Vygotsky, resignifican relaciones entre aprendizaje, desarrollo, educación y trabajo, como un entramado inseparable de procesos personales, interpersonales e institucionales-culturales, dinámicos y cambiantes, de gran heterogeneidad. A su vez, el estudio de los Modelos Mentales (Rodrigo, 1994) de Situaciones-problema de la Práctica Profesional, ha contribuido a comprender formas de razonamiento y praxis que agentes educativos despliegan, identificando determinadas modalidades del funcionamiento institucional en las que dichos agentes desempeñan sus funciones, y el modo en que las mismas estructuran sus construcciones de significados y les posibilitan o no visibilizar fenómenos y dimensiones (Larripa & Erausquin, 2008).

Desde una posición histórico-dialéctica de problematización de construcciones de la psicología cognitiva, Engeström (1987) sostiene que el interés en los Modelos Mentales se ha incrementado en las últimas décadas porque son constructos dinámicos y modificables, y *pueden generar descripciones de un sistema de actividad*, además de predicciones sobre los estados futuros. Delinea una visión de los modelos, no tanto como

entidades mentales sino como *modos de acción*, que encarnan propósitos a la vez que modos de concretar dichos propósitos. Sostiene Engeström (1987) que se trata de *conceptos instrumentales* para la transformación de las configuraciones entre sujetos y contextos; ya que el *aprendizaje expansivo* requiere de los objetos del pensamiento y de las *instrumentalidades*.

Los Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo & Correa 1999) construidos en narrativas de los agentes en respuesta a *Cuestionarios sobre Situaciones Problema de Violencias en Escuelas* (Erausquin, 2010), 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. Esta delimitación se funda en una resignificación contextualizada de las teorías del cambio conceptual que se desplegó en el trabajo de Tesis (Rodrigo, Rodríguez, Marrero 1993; Rodrigo et. al 1999).

El análisis de los datos utilizó la *Matriz de Análisis de Modelos de Intervención de la Práctica Docente sobre Problemas Situados en Contexto Escolar* (Erausquin & Zabaleta, 2014), y el *análisis de contenido* de la investigación cualitativa (Bardin, 1986). El análisis enfoca qué tipos de problemas nombran como “violencia”, dónde están localizados, cómo son construidos, qué perspectivas participan en esa construcción y qué apropiación desarrollan de las mismas y de las demandas de otros agentes en torno a los problemas. Por otro lado, se analizó su modalidad de implicación en los problemas, cómo y con quiénes decidieron y actuaron en la intervención cuando enfrentaron problemas de violencia en la escuela, qué se propusieron, cuál fue su objeto/objetivo y sobre qué-quién-quiénes actuaron. También se analizaron las herramientas utilizadas, su emergencia y los sentidos otorgados, si pudieron fundamentar teóricamente su uso y si analizaron diferentes condiciones de producción de los resultados obtenidos.

El universo de investigación estuvo compuesto por agentes educativos participantes en los *Talleres de Reflexión sobre la Práctica*, organizados en tres encuentros, en dos escuelas de nivel medio de gestión estatal de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de Provincia de Buenos Aires. Uno de los talleres contó con la participación de 14 agentes educativos, y el otro con 18. Participaron también directivos, supervisores e integrantes de equipos de orientación escolar, como *informantes clave* en entrevistas previas y como participantes en el Taller en base a su rol estratégico en los procesos de intervención ante situaciones y problemas de violencia en la escuela.

Resultados y conclusiones: debates y desafíos para construir entramados frente a las escisiones

A partir de las primeras exploraciones, se advirtió una característica compartida en las perspectivas de los agentes educativos de las dos escuelas, consistente en situar a los problemas de violencia en escenas que tienen como protagonistas a los alumnos/as. En los relatos, los estudiantes fueron ubicados principalmente como agresores —en relación a sus compañeros o hacia el propio docente—, en algunos casos como víctimas de violencias provenientes de su entorno familiar —en la escuela 1—; o bien atravesados por problemas originados en el contexto socioeconómico —en la escuela 2—. A su vez, las situaciones mayormente tipificadas como *violentas* por los agentes educativos fueron escenas que irrumpieron en el contexto cotidiano escolar. Se relacionaron fundamentalmente con acciones que se encuadran en las nociones de *incivildades* y *micro-violencias* (Debarbieux, 1996), y en algunos casos de *indisciplinas* (Furlán, 2005), en tanto constituyen formas “*tenues*” que no revisten mayor gravedad y que, en las perspectivas de los agentes, contrastan con las situaciones que saben que ocurren “*puertas afuera*” de la escuela. Se destaca también, en los relatos producidos, 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 de los agentes tales como “*es una problemática social instalada en muchos colegios*”, “*hay una realidad muy difícil, una crisis social a la orden del día*” o “*hay mucha violencia en la sociedad y es cada vez más difícil saber resolverla*”. Otra característica compartida fue que los docentes mencionaron la actuación de otros agentes en las intervenciones realizadas, pero sólo a través de la *detección* por su parte de los problemas, su *derivación* a agentes psico y socio-educativos, con la consecuente parcelación de la intervención y con ausencia de construcción conjunta de problemas e intervenciones entre diferentes agencias profesionales. Ello se manifiesta en frases como “*se derivó al EOE*”—Equipo de Orientación escolar—, o “*se lo acompañó a la dirección y pudo seguir con la clase*”. Dichos problemas, fueron visualizados por los propios docentes en los talleres, quienes los vincularon a la “*falta de herramientas*”, frase enunciada en diversas ocasiones como aquello que pone límites a sus “*radios*” de acción e incumbencia. Esto se corrobora en el significativo desconocimiento de guías de orientación confeccionadas por organismos estatales, protocolos de intervención y otras informaciones. Aunque los docentes también señalaron su necesidad de contar con herramientas más abarcativas, en su preocupación por las dificultades que atraviesan los contextos de práctica y el entorno extra-escolar. Los agentes educativos 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 de los ambientes. 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. En sus relatos, se ubicaron de forma activa en la toma de decisiones sobre la intervención, con pertinencia respecto a su rol docente e incluso preocupaciones sobre si su accionar era el correcto. Y aunque no primaron las prácticas

de indagación, sí mencionaron acciones de ayuda efectiva ante situaciones emergentes. En ese marco, acciones tales como “conversar”, “contener”, “abrazar”, “acercarse” “dialogar” “apelar al buen vínculo” y “proteger”, fueron frecuentemente nombradas, e indican la prevalencia de actos de carácter afectivo, desde el acercamiento corporal y la palabra contenedora, 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 ante la irrupción de problemas de violencia en las escuelas en las que trabajan, algo significativo ante la necesidad de intervenciones afirmativas que se desenmarquen de *supuestos y prácticas que sistemáticamente niegan o negativizan a las juventudes* (Chavez, 2006). En el territorio escolar, lo personal y lo profesional se entrecruzan, razón por la que adquieren importancias los aspectos afectivos y vinculares en la enseñanza (Zabalza & Zabalza, 2012). En ese marco, el *afecto escolar* contrasta con los procesos de des-institucionalización (Dubet & Martucelli, 1998) fragmentación social, expulsión y destitución imperantes en diversos contextos, ya que los docentes promueven *estilos emocionales sólidos en una era líquida* (Abramovski, 2010), en la cual 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, aparece sin embargo escindida de la unidad afectivo-intelectual que constituye la vivencia (Vygotky, 1994), en la praxis consciente o en la reflexión reelaborativa de la relación con el ambiente, que enriquece la perspectiva personal de los jóvenes. En la mayoría de los relatos, las acciones de orden afectivo aparecieron desvinculadas de los aspectos cognitivos y pedagógicos, dirigidas a aspectos puntuales del problema y a objetivos únicos: la mejora de algunas relaciones, conductas o actitudes estudiantiles. Las herramientas utilizadas en sus intervenciones, fueron de carácter genérico y vinculadas a una sola dimensión del problema. Las más nom-

bradas fueron la *palabra*, el *diálogo* y la *conversación*, aunque algunos casos puntuales incluyeron la confección de un acta o sanción normativa, pero sin fundamentación teórica o empírica de su uso y sin especificidad en relación a modelos de trabajo en el campo de la enseñanza. Aparecen escasas referencias a herramientas específicamente pedagógicas, que no figuran en el repertorio disponible para abordar situaciones de violencia en las aulas, ni visualizadas como potenciales *artefactos mediadores* (Cole, 1996/1999). En algunos casos en los que los agentes implicaron acciones educativas, tales como contar cuentos, realizar una actividad reflexiva, cambiar de clima y sacarlos a alguna actividad al aire libre, no las incluyeron de forma articulada a un *proceso* de intervención, sino más bien como “tácticas” ocasionales ante la inmediatez de los problemas emergentes. Dicha particularidad resulta llamativa dado que determinados saberes pedagógicos, *específicos* del trabajo docente (Terigi, 2012), particularmente los ligados a la transmisión de conocimientos, fueron escindidos o puestos en suspenso a la hora de construir intervenciones ante las situaciones de violencia en las escuelas. Sobre este punto, cabe señalar que 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, p. 24). Se produce, en las intervenciones relatadas, fragmentación del marco explicativo, operando más un esquema práctico que el conocimiento escolar, lo que dificulta la posibilidad de construir *entramados* (Cazden, 2010) al interior de las aulas, que vinculen los saberes epistémicos con los problemas cotidianos —en este caso, las situaciones que emergen en el contexto— y los contenidos curriculares con las vivencias estudiantiles, tarea de transcendencia para un ambiente escolar capaz de facilitar el desarrollo de los sujetos.

La construcción de *entramados* (Cazden, 2010) importa no sólo para el encuentro entre las mentes en el aula, sino también para actuar sobre aspectos personales, institucio-

nales y sociales en el abordaje de 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 de colores y formas orientados hacia un todo rico y coherente cualitativamente muy diferente y mucho más significativo que las hebras separada” (Cazden, 2010, p.73). Su construcción requiere una *interagencialidad* (Engeström, 2001) con otros actores presentes en el contexto escolar, para la colaboración entre pares, comprometidos a resolver problemas y diseñar soluciones, requeridos *por un objeto de indagación e intervenciónco-construido*. Es decir, conformar equipos de trabajo en tramas relacionales para la construcción conjunta de problemas e intervenciones, y posibilitar interacciones inter-sistémicas al interior de la escuela —EOE, aula-dirección— y con agencias del contexto extraescolar. En ese marco, la inclusión por parte de los agentes de nuevas miradas y puntos de vista acerca de situaciones de violencia y la posibilidad de *trabajar en los nudos* (Engeström, 1987, 2001) para resolverlas, a través de la *coordinación o comunicación reflexiva* con diferentes actores, constituye un desafío en su *profesionalización educativa*, para construir intervenciones con potencial de transformación y creación de abordaje estratégico (Erausquin, et. al., 2011) en las escuelas.

Referencias

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de Querer. Los Afectos Docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar S. (2008). La construcción de las legalidades como principio educativo. En *Cátedra Abierta: Observatorio Argentino de violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- 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*. Buenos

Aires: Manantial.

- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Chavez, M. (2006). Juventud Negada y Negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la argentina contemporánea. *Revista Última Década*, 9, 29.
- Cole, M. (1996/1999). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Harvard University Press [Trad.Esp. Psicología Cultural]. Madrid: Morata.
- Debarbieux, E. (1996). La Violence en Milieu Scolaire 1. États des lieux. En *Revue française de pédagogie*, 123, La violence à l'école: approches européennes. (pp. 170-172).
- Dome, C. (2015). 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. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Dubet, F., & 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. En *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*. Melbourne: IAAP.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Dome, C., López, A., Confeggi, X., & Robles López, N. (2011). Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: Un desafío para la Psicología Educacional. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Universidad de Buenos Aires, 18, 181-198.

- Erausquin C., & Zabaleta V. (2014) Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras. *Revista Ext Revista*, 5, 1-36.
- Furlán, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 26, 631-639.
- Kaplan, C. V. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (ed.). (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Meirieu, Ph. (2008). Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. En *Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. Esp. Aprendizaje situado: participación periférica legítima]. México: UNAM.
- 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*, 15.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., & 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* (pp. 26-41). Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M.J., & Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. E J.I. Pozo y C. Monereo (Coord). *El aprendizaje estratégico* (pp. 75-86). Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Terigi, F. (2012). Los saberes de los docentes: formación, ela-

boración en la experiencia e investigación: documento básico. 1a ed. Buenos Aires: Santillana, 2012.

Vygotsky, L. (1994). *The problem of the environment*. En R. Van der Veer y J. Valsiner (eds.) *The "Vygotsky Reader"* (pp.355-370). London: Blackwell Publisher.

Vygotsky, L. (1996). La crisis de los siete años. En Segarte, A. (comp.) *Psicología del desarrollo. Selección de lecturas. Tomo I*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Zabalza, M., & Zabalza, A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el estar*. Madrid: Narcea.