

XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2021.

¿Cómo intervienen los agentes educativos sobre los conflictos escolares? Un análisis de sus modelos mentales y sistemas de actividad.

Ferrio, Fernando Esequiel.

Cita:

Ferrio, Fernando Esequiel (2021). *¿Cómo intervienen los agentes educativos sobre los conflictos escolares? Un análisis de sus modelos mentales y sistemas de actividad. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-012/808>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/even/VtX>

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>.

¿CÓMO INTERVIENEN LOS AGENTES EDUCATIVOS SOBRE LOS CONFLICTOS ESCOLARES? UN ANÁLISIS DE SUS MODELOS MENTALES Y SISTEMAS DE ACTIVIDAD

Ferrio, Fernando Esequiel

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo analiza la forma de resolver conflictos de docentes y agentes psicoeducativos. Se toma como teoría marco la tercer generación de la teoría de la actividad Engeström (2001) para ampliar la unidad de análisis desde el individuo al sistema de actividad del que forma parte y el concepto de Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo, 1997) para pensar que las estructuras de conocimiento de práctica construidas por los agentes tienen su sede individual pero pueden ser negociadas con otros. Es una investigación exploratoria de tipo cualitativa basada en el método etnográfico (Guber, 2001) y en la investigación-acción (Fals Borda, 2008). La población estudiada fueron docentes, agentes psicoeducativos de una escuela pública de gestión privada de Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Se administraron Cuestionarios sobre Situación Problema de Intervención Educativa (Erausquin, Basualdo, 2006 y 2008, en Erausquin, 2019) a un docente y a una Orientadora Educativa y el resultado de los mismos fue analizado con la Matriz de Análisis Complejo (Erausquin, Basualdo 2007 y 2009, en Erausquin 2019). Los resultados de esta investigación posibilitan identificar fortalezas y “nodos críticos” necesarios para realizar nuevas intervenciones que orienten hacia un aprendizaje expansivo en el sistema de actividad.

Palabras clave

Educación - Violencias - Conflictos escolares - Teoría de la actividad

ABSTRACT

HOW DO EDUCATIONAL AGENTS INTERVENE IN SCHOOL CONFLICTS? AN ANALYSIS OF YOUR MENTAL MODELS AND ACTIVITY SYSTEMS

The present work analyzes the way of resolving conflicts of teachers and psychoeducational agents. The third generation of the activity theory Engeström (2001) is taken as a framework theory to expand the unit of analysis from the individual to the activity system of which it is part and the concept of Situational Mental Models (Rodrigo, 1997) to think that the knowledge-of-practice structures built by agents have their individual headquarters but can be negotiated with others. It is a qualitative exploratory research based on the ethnographic method (Guber, 2001) and on

action research (Fals Borda, 2008). The population studied were teachers and psychoeducational agents from a public school under private management in the Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Questionnaires on the Problem Situation of Educational Intervention (Erausquin, Basualdo, 2006 and 2008, in Erausquin, 2019) were administered to a teacher and an Educational Counselor and the result of them was analyzed with the Complex Analysis Matrix (Erausquin, Basualdo 2007 and 2009, at Erausquin 2019). The results of this research make it possible to identify strengths and “critical nodes” necessary to carry out new interventions that guide towards expansive learning in the activity system.

Keywords

Education - Violence - School conflicts - Activity theory

Introducción

La violencia escolar es un problema que cobra mayor visibilidad en el mundo y en nuestro país. Según un informe presentado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), uno de cada tres adolescentes en el mundo sufre violencia escolar (UNESCO, 2019). En Argentina la situación no es menos alarmante: según las pruebas Aprender seis de cada diez alumnos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) dijeron haber presenciado discriminación por alguna característica “personal o familiar (ya sea religión, orientación sexual, nacionalidad, etnia o características físicas)” (Aprender, 2017). Esta situación nos obliga a dirigir nuestros esfuerzos en comprender la forma en la que los docentes y agentes psicoeducativos resuelven los problemas de violencia escolar, para luego, colaborar con ellos en el desarrollo de herramientas más efectivas.

El presente trabajo explora algunos los resultados y conclusiones de la Tesis de Grado de la Universidad de Buenos Aires del autor de este escrito: “*Modos de intervención de docentes y agentes psicoeducativos sobre conflictos escolares: Análisis de sus modelos mentales situacionales y sistemas de actividad*”, dirigida por Prof y Mg Cristina Erausquin el cual está basado en el trabajo de campo realizado en el segundo cuatrimestre del año 2019 en la práctica de investigación “Psicología y Educación: Los psicólogos y su participación en comunidades de Práctica y

Aprendizaje Situado” dirigida por Prof y Mg Cristina Erausquin. El objetivo de la investigación es conocer los modos de intervención sobre conflictos escolares de los docentes y agentes psicoeducativos de una escuela secundaria de CABA. Para lograr este objetivo se adoptara una posición no esencialista de la violencia escolar (Kaplan, 2006) para ubicarla fuera del sujeto, en la trama de relaciones de la que forma parte. Se tomara como unidad de análisis al sistema de actividad (Engeström, 2001) en el que los agentes desempeñan su práctica, el cual posee sus propias reglas, división del trabajo y objetivos delimitados. Para comprender las perspectivas de los agentes en relación a la violencia escolar analizaremos sus modelos mentales situacionales (Rodrigo, 1997) a través de la administración de un Cuestionario Situación Problema de Intervención (Erausquin, Basualdo, 2006 y 2008, en Erausquin, 2019) y su análisis posterior a partir de la Matriz de Análisis Complejo (Erausquin, Basualdo, 2006 y 2008, en Erausquin, 2019). Esta es una investigación de tipo cualitativa porque adopta un enfoque interpretativo de la realidad. Además se utilizan herramientas etnográficas para el análisis de los datos (Guber, 2001) y se piensa a la investigación ligada a la acción: “investigación acción” (Fals Borda, 2008) como un elemento transformador de la realidad social.

Estrategias metodológicas

Se realizó un estudio exploratorio de tipo cualitativo basado en el método etnográfico (Guber, 2001) y en la Investigación Acción (Fals Borda, O. 2008). La población estudiada fueron docentes y agentes psicoeducativos de una escuela de gestión privada de CABA. El contacto con la misma se obtuvo a partir de trabajos anteriores realizados por la cátedra “Práctica de Investigación: Psicología y Educación”, de la Facultad de Psicología de UBA. Se administraron Cuestionarios sobre Situación Problema de Intervención Educativa un docente y a una Orientadora Educativa. Los datos recogidos por los Cuestionarios (Erausquin, Basualdo, 2006 y 2008, en Erausquin, 2019) fueron analizados con la Matriz de Análisis Complejo, (Erausquin, Basualdo 2007 y 2009, en Erausquin 2019) y sus resultados fueron integrados al análisis del sistema de actividad del que forman parte.

El análisis de los Cuestionarios sobre Situaciones Problema de Intervención (CSPI) (Erausquin, 2006, 2019) posibilitan identificar y describir los Modelos Mentales de Intervención Profesional (MMIP) que los docentes y agentes psicoeducativos construyen en sus comunidades de práctica. Dicho análisis tiene como fundamento teórico el concepto de Sistema de Actividad (Engeström, 2001) y el de Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo, 1999). El primero, porque expande la unidad de análisis desde el sujeto hasta la comunidad de práctica, en la cual dichas personas aprenden e interactúan de manera conjunta, aportando una perspectiva propia desde el rol específico que ocupan. El segundo, porque los modelos mentales situacionales (que en interacción con otros agentes, pueden llegar a ser compartidos) tienen su sede en representaciones individuales y son plausi-

bles de ser analizados. El Cuestionario mencionado (CSPI) posibilita abarcar cuatro dimensiones de análisis de los MMIP: A) La situación problema que se enfrenta y analiza; B) La intervención profesional que se desarrolla (desde el rol específico psicólogo/docente); C) Las herramientas utilizadas en la intervención; D) Los resultados de la intervención y la atribución de causas a sus resultados.

Para el análisis del Cuestionario mencionado (CSPI) Erausquin et al. desarrollaron (2006/2019) una Matriz de Análisis Complejo, compuesta por cuatro dimensiones, que se corresponden con las del Cuestionario de Situación Problema: I) La situación problema que se enfrenta y analiza el agente; II) La intervención profesional que se desarrolla (desde el rol específico psicólogo/docente); III) Las herramientas utilizadas en la intervención; IV) Los resultados de la intervención y la atribución de causas a sus resultados. Cada una de esas dimensiones está subdividida en ejes específicos: la dimensión I está compuesta por siete ejes, la dimensión II está compuesta por ocho ejes, la dimensión III está compuesta por dos ejes y la dimensión IV está compuesta por dos ejes. A su vez, en cada eje se diferencian cinco indicadores, que tienen una progresión desde el 1 al 5, y el movimiento en dicha dirección denota un enriquecimiento en dirección al “giro contextualista”, o “aprendizaje expansivo”, habiendo en algunos casos una diferenciación entre a y b en un mismo indicador.

Resultados y análisis

Docente

El docente planteo un problema donde un estudiante se retira del colegio en su hora de clase sin permiso alguno, al darse cuenta de esto da aviso a preceptoria para que se ocupen. Este tipo de acción pareciera ser de control y derivación de los conflictos escolares. Además no se pregunta por las causas ni los factores que llevaron al estudiante a “escaparse” de la escuela en general y de su clase en particular. Pareciera que para este docente, la resolución de los conflictos escolares no forma parte de su rol, pues su intervención se limitó a avisar a preceptoria sobre lo ocurrido. Incluso cuando se le preguntó cómo se sintió y si cree que debió hacer algo distinto, respondió que se sintió bien porque pudo “detectar el problema”. El bienestar expresado parte de haber podido cumplir con lo que considera su deber, y la preocupación que expresa se localiza en aquello que considera no poder controlar: las conductas disruptivas de los estudiantes. Tampoco se menciona a otros agentes en la construcción del problema ni en la intervención ¿Habrá un espacio donde los docentes puedan ser escuchados

Figura de intervención

Este tipo de configuración es propia del trabajo encapsulado (Erausquin C., Dome C., Lopez A. y Fonfeggi X, 2013), caracterizada por la soledad de los agentes en su actividad, lo que provoca un empobrecimiento anímico de los mismos. En este

docente pareciera operar una individualización del problema y una escisión entre el abordaje pedagógico de los conocimientos escolares y el abordaje de las violencias. El estudiante-problema se configuraría como la unidad de análisis de un problema extra-pedagógico que el EOE debiera solucionar, para que el docente pueda continuar enseñando estrictamente aquello perteneciente a su currícula.

El sistema de la practica gabinetista

Pareciera que las acciones del docente para avisar sobre los conflictos áulicos corresponden con una práctica gabinetista donde los docentes derivan los problemas al EOE. Estos profesionales o expertos del EOE tendrían algún saber sobre cómo trabajar con los estudiantes violentos y son lo que determinan las intervenciones. De esta forma se configurarían dos sistemas de actividad dentro de la escuela (Engestrom, 2001): el primero correspondería al equipo de orientación escolar, junto con el equipo de dirección, que son los que toman las decisiones e intervienen, y por otro lado los docentes, que sólo se limitarían a impartir los contenidos dentro de la currícula de su materia. Esta construcción de roles diferenciados y delimitados en relación a sus deberes y responsabilidades, determina la percepción que cada agente posee sobre las demandas de su trabajo y las atribuciones que realizan sobre las competencias de otros agentes. Por este motivo el docente de economía construye una situación problema de complejidad simple unicausal y no explica el problema, pues la resolución más acertada desde su perspectiva es “cumplir” con lo que se espera de su rol, es decir derivar los conflictos a los profesionales más capacitados que deben actuar frente a estas situaciones. Este tipo de acciones son típicas de la estructura inter-agencial de la coordinación (Erausquin C, 2013) donde los agentes reproducen un guión preestablecido inherente a su rol y no interactúan con otros agentes para lograr intervenciones comunes.

Orientadora Educativa

La orientadora educativa planteo una situación de violencia en la que dos estudiantes se pelean frecuentemente. Cuando se le pregunta sobre las causas de estas peleas brinda dos respuestas, la primera es la “intensidad” de los estudiantes y la segunda la falta de límites en su familia. Ambas respuestas pueden ubicarse dentro de dos concepciones distintas que da Baquero (en Erausquin & Zabaleta, 2017) sobre el FEM. La primera es la que culpa al sujeto individual, poseedor de características específicas que lo transforman en no educables. Sobre este punto puede pensarse a “la intensidad” de los estudiantes como un tipo de etiqueta (Benasayag & Schmit, 2010) con el que se interpretan las acciones de los mismos y generan predicciones negativas sobre su educabilidad. Esta etiqueta viene a mostrar algo del ser del estudiante, obstruyendo las preguntas sobre su multiplicidad y potencialidad. De esta forma puede observarse que en el relato de la orientadora no aparece la subjetividad

de los estudiantes, que pudiera expresarse en los motivos de las peleas o lo que opinaban ellos sobre las mismas. Para la orientadora es esta etiqueta la que explica la subjetividad de los sujetos y su comportamiento. La segunda respuesta, expresada como la falta de límites de la familia, pertenece a la segunda concepción del FEM propuesta por Baquero (En Erausquin & Zabaleta, 2017), donde existe una ampliación de la unidad de análisis a un contexto (la familia) que moldearía los comportamientos de los sujetos y que sería la causa de las conductas no deseables de los mismos. Este enfoque aparentemente contextualista culpa al contexto social o familiar de los comportamientos indeseables de los sujetos y desresponsabiliza a la escuela y sus agentes. ¿No es la escuela parte del contexto del niño y del adolescente? Lo propio de una concepción contextualista es plantear que las conductas de los sujetos son el resultado de la interacción de los mismos con la escuela, y esta posición empodera y responsabiliza a los agentes educativos en su trabajo para que puedan operar sobre las violencias y hacerlas productivas (Meirieu, 2008).

Figuras de intervención

El tipo de intervención sobre las violencias de esta orientadora se corresponde con la figura del trabajo en equipo (Erausquin C., Dome C., Lopez A. y Fonfeggi X, 2013). Ella logra enunciar un trabajo grupal en la construcción del problema junto con otras orientadoras y el equipo de conducción, sin embargo los docentes quedan por fuera de este trabajo colectivo. En esta figura, prevalece el enfoque institucional de la misma, y la intervención sobre las violencias se efectúa por fuera del aula y de la clase. Esto da cuenta de una división entre el tratamiento de las violencias y lo pedagógico propiamente dicho. El tipo de estructura inter-agencial podría ser la cooperación (Erausquin C, 2013) en la cual los agentes se relacionan con otros para planificar la intervención y conceptualizar la misma, sin embargo en ningún momento cuestionan el guión preestablecido perteneciente a su rol. Otro punto importante es que existe únicamente un trabajo sobre la urgencia del momento y no se registran acciones de promoción y prevención que tengan como objetivo metabolizar las violencias inherentes a los estudiantes en situación educativa (Meirieu, 2008).

De la moral autoritaria a la construcción de legalidades

Las acciones de la orientadora parecieran tener un objetivo disciplinar. Esto se puede observar en su advertencia sobre que si continúan con sus peleas no podrán seguir en la escuela. Otra prueba de esta orientación es la atribución del cese de las conductas violentas a los límites que pusieron sus padres. El problema de este tipo de moral disciplinar/ autoritaria es que se basa en la ausencia de libertad y busca la obediencia a partir del miedo de los sujetos, y esto no disuelve los pensamientos y deseos antisociales (Vigotsky, 1926). La educación moral debería ser aquella que genera las condiciones para la libre elección

de las conductas, de la misma forma que los niños aprenden y respetan reglas de juego con sus pares. En este sentido se hace necesario que la escuela planifique talleres como artefacto mediador en el que estas reglas de convivencia y respeto por el otro se interioricen, esto significa asumir su responsabilidad como formadora de subjetividades (Bleichmar, en Erausquin et al., 2018) para favorecer una nueva construcción de legalidad basada en el respeto y el reconocimiento del otro.

Análisis inter cuestionarios

El análisis de cada uno de los cuestionarios muestra la existencia de una escisión institucional en dos sistemas de actividad, por un lado los docentes y por el otro los orientadores educacionales y el equipo directivo. Esto se expresa en la estructuración de sus roles y el tipo de figura de intervención analizado. En el primer caso, los roles se presentan bien diferenciados y contienen los deberes y obligaciones que se espera que el otro asuma. En los cuestionarios, el docente de economía relató un hecho en donde un estudiante no se encontraba en el curso y su intervención fue únicamente avisar a preceptoría, esto demuestra que para él su rol se limita a enseñar su materia, mientras que la conflictividad debe ser derivada y atendida por otros. En el caso de la orientadora, ella construyó una situación problema donde dos estudiantes se peleaban y ella misma junto con el equipo de conducción fueron los encargados de resolverlo, esto demuestra que se espera que ella intervenga para resolver este tipo de conflictos. Las figuras de intervención del trabajo encapsulado y del trabajo en equipo que fueron analizadas en el docente de economía y en la orientadora respectivamente constituyen estructuraciones complementarias de los modelos mentales situacionales que los agentes construyen para intervenir sobre los casos de violencia escolar. La escisión institucional mencionada se conforma con esta división de roles, donde el equipo de orientación se encarga de planificar e intervenir sobre los conflictos escolares, mientras que los docentes se limitan a impartir su clase y derivar cualquier otro problema.

La moral disciplinar/autoritaria se puede observar en cada uno de los agentes que respondieron el cuestionario. En el caso del docente de economía se expresa en su rol de control y verificación, mientras que en la orientadora educativa se muestra primero en la amenaza esgrimida contra los estudiantes de cambiarlos de turno si siguen con su conducta y segundo, en la atribución del cese de la misma a los límites impuestos por sus padres a los hijos. Este tipo de moral autoritaria se presenta acompañada de un esencialismo de la violencia, la cual se atribuye al sujeto individual y no a la red de relaciones de las que forma parte. Forma parte de un tipo de batalla de clasificación en la cual algunas definiciones predominan sobre otras, responsabilizando a determinados sujetos o grupos (Kaplan, 2007) ¿Será esta noción esencialista de la violencia hegemónica en esta institución? Podemos pensar que el docente de economía

comparte este tipo de denominación que se corresponde con la primera concepción del FEM en la cual los individuos fracasan por sus características intrínsecas (Baquero en Erausquin & Zabaleta, 2017). Por otro lado, la orientadora presenta dos tipos de concepciones distintas: en primer lugar, aquella que responsabiliza al individuo (noción esencialista de la violencia expresado en la etiqueta “intenso”) y en segundo lugar, aquella que responsabiliza a la familia, en este caso por la falta de límites que estas imponen a los estudiantes.

Conclusiones

Como conclusión, se puede afirmar que en esta escuela secundaria de gestión privada y religiosa existe una escisión institucional signada por una fuerte división de roles entre los docentes y equipo de conducción/orientadores. Esta división se expresa en los modelos mentales situacionales que construye cada agente educativo en relación a los conflictos escolares. Las configuraciones de los modelos mentales situacionales analizados en este trabajo se corresponden con dos figuras de intervención (Erausquin C., Dome C., López A. y Fonfeggi X, 2013) que en esta institución parecieran ser complementarias: El trabajo encapsulado analizado en el docente de economía y el trabajo en equipo analizado en la orientadora. El primero realiza sus intervenciones en soledad y se ocupa solamente de enseñar su materia, mientras que la segunda junto con la dirección se ocupa de planificar las intervenciones y llevarlas a cabo por fuera del trabajo pedagógico cotidiano. De esta forma, el aula no se configura como un espacio para el tratamiento de las violencias, en su lugar se deriva los “sujetos-problema” al equipo de orientación para que los conviertan en sujetos nuevamente educables.

Las intervenciones de los agentes que respondieron el cuestionario dan cuenta de una moral de tipo disciplinar/autoritaria. Este tipo de moral se caracteriza por buscar la obediencia de los estudiantes a partir del miedo a los castigos. Esta visión se corresponde con una noción esencialista de la violencia donde se reduce los conflictos que son de carácter relacional a la naturaleza de los sujetos.

Las intervenciones que realizan los agentes educativos en relación a las violencias parecieran siempre responder a la urgencia del momento. No existen planificaciones institucionales de prevención de los conflictos ni de promoción de las relaciones entre pares. Este tipo de proyectos a largo plazo son necesarios en primer lugar para metabolizar las violencias (Meirieu, 2008) y en segundo lugar, para construir un tipo de memoria institucional de las intervenciones como artefacto de reflexión colectiva. En continuidad con el trabajo realizado en la institución, se recomienda desarrollar espacios de reflexión institucional sobre las violencias escolares que involucren a ambas partes de la escisión mencionada más arriba. El objetivo es construir un espacio de escucha multivocal que posibilite un *aprendizaje expansivo* (Engeström, 2001) de los agentes profesionales educativos y psico-educativos en dirección a un giro situacional o contextua-

lista y genere una flexibilidad en los roles, incorporando a los docentes en la planificación institucional y brindando el apoyo para una metabolización pedagógica de las violencias dentro del aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Benasayag, M y Schmit, G. (2010). *Las Pasiones Tristes: Sufrimiento psíquico y crisis social*. Siglo XXI.
- Dome, C. Erasquin, C. (2015). Agencias, significados y aprendizajes en la construcción de conocimiento profesional para el abordaje de las violencias en las escuelas. *Anuario de Investigaciones*. XXII. 107-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369147944011>
- Engeström, Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1.
- Erausquin, C. (2007). Mediación, de James Wertsch. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/633>
- Erausquin, C., Basualdo, M. E., Dome, C., López, A., Confeggi, X., & Robles López, N. (2012). Figuras de agentes psicoeducativos abordando problemas de violencias en escuelas: inter-agencias, implicación, historia e intervención estratégica. *Anuario de investigaciones*, 19 (1), 311-328.
- Erausquin C. (2013). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista Segunda Epoca*. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/446>
- Erausquin, C. y Dome, C. (2016). "La investigación-acción como estrategia para re-visitar experiencias, posicionamientos y prácticas ante violencias en escuelas". *Anuario de Investigaciones*, 23, 87-196.
- Erausquin, C. y Zabaleta, V. (2017). Relaciones entre aprendizaje y desarrollo: modelos teóricos e implicancias educativas. *Agenda de problemas epistémicos, políticos, éticos en el cruce de fronteras entre Psicología y Educación*. *Anuario Temas en Psicología*, 3(), 181-217. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69130>
- Erausquin, C. (2019). Recordando a Silvia Bleichmar y su legado. En C. Erasquin (Ed). *¿Construir con-vivencias en escuelas para transformar violencias? Argentina Chile México: caja de herramientas de 15 investigadores latinoamericanos* (Edición digital 209). (pp. 20-29). <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/615>
- Erausquin, C. y Dome, C. (2019). Aprendizaje Profesional y Revisión de las Prácticas. En C. Erasquin (Ed). *¿Construir con-vivencias en escuelas para transformar violencias? Argentina Chile México: caja de herramientas de 15 investigadores latinoamericanos* (Edición digital 209). (pp. 29-71). <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/615>
- Erausquin, C., Mazu, A., Corvera, G., Galiñares Arias, A. (2019). Convivencia, Ética del Semejante y Legalidades. En C. Erasquin (Ed). *¿Construir con-vivencias en escuelas para transformar violencias? Argentina Chile México: caja de herramientas de 15 investigadores latinoamericanos* (Edición digital 209). (pp. 191-222). <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/615>
- Fals Borda, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). *Peripetias*. 110, 1-14
- Guber, R., (2001). *La etnografía. Método, Campo y Reflexividad*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Kaplan, C. (dir) (2009): *Violencia escolar bajo sospecha*. Introducción. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2008). "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza". En *Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Ciclo videoconferencias. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (93-107) Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Rodrigo, M.J. (1997). "Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas", en Rodrigo M.J. y Arnay J. *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós. Barcelona.
- Rodrigo M. J. y Correa (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo y Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la República Argentina (2017). *Aprender 2017*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_caba_secundaria_2017_0.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Vygotsky, L. (1926-2012). *Conducta Ética. Naturaleza de la Ética desde el Punto de Vista Psicológico*. Traducción de Efraín Aguilar en <http://vygotski-traducido.blogspot.com.ar/search/label/Conducta%20%C3%A9tica>