

V Congreso Marplatense de Psicología de alcance internacional: "La psicología en el porvenir de la cultura". Facultad de Psicología Universidad de Mar del Plata, Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires, 2011.

# Desafíos de la Intervención de Psicólogos y otros Actores frente a Problemas de Violencias en Escenarios Educativos.

Erausquin C.

Cita:

Erausquin C. (Diciembre, 2011). *Desafíos de la Intervención de Psicólogos y otros Actores frente a Problemas de Violencias en Escenarios Educativos. V Congreso Marplatense de Psicología de alcance internacional: "La psicología en el porvenir de la cultura". Facultad de Psicología Universidad de Mar del Plata, Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/348>

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



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>.*

**V Congreso Marplatense de Psicología. “La psicología en el porvenir de la cultura”.**

**Tipo: Ponencia libre. Área: Psicología Educativa**

**TÍTULO: Desafíos de la intervención de Psicólogos y otros Actores frente a Problemas de Violencias en Escenarios Educativos**

**AUTORA:** Mag. Cristina Erausquin. Directora UBACYT P023 2008-2010 y 20020100100960 2001-2014. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. cristinaerausquin@yahoo.com.ar

**RESUMEN:** Se presentan hallazgos y discusiones de un Proyecto de Investigación de Universidad de Buenos Aires, sobre *modelos mentales situacionales* de intervención en *violencias en escuelas*, que construyen psicólogos y otros agentes, desde su experiencia en instituciones educativas de Ciudad de Buenos Aires y La Plata. Se identifican violencias plurales, desnaturalizando su sustancialización como “violencia escolar”, en tramas de conflictos, convivencias y legalidades en *escenarios diversos*. Se destacan las perspectivas de los actores, como punto de partida genuino de la apropiación y construcción de políticas innovadoras. Se administraron *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Violencias en Escuelas* a cien agentes psicoeducativos – psicólogos, asistentes sociales, psicopedagogos y docentes -, y se analizaron con la *Matriz Multidimensional de Profesionalización Psicoeducativa* (Erausquin). Categorías del marco socio-cultural se interrelacionan con la perspectiva contextualista del cambio cognitivo (Engestrom, Rodrigo). Se identifican fortalezas y nudos críticos de *tres figuras* delimitadas en las narrativas de los actores, articuladas con las condiciones para la inter-agencialidad que generan los sistemas sociales de actividad. El enfoque socio-histórico de la memoria y el olvido en las organizaciones se vincula al sentido estratégico de la intervención, con la posibilidad de interpelar al dispositivo escolar y construir alternativas a partir del aprendizaje compartido de la experiencia. **Palabras clave:** historización, figuras, violencias, escuelas.

**INTRODUCCIÓN.** El trabajo forma parte de la *línea de investigación* que analiza Modelos Mentales de Situación (MMS) de Psicólogos Educativos (PE) sobre problemas de *violencia en las aulas* (Erausquin et.al, 2009, Confeggi et.al., 2010). En respuesta a la demanda del trabajo en contextos escolares, los PE articulan propósitos, representaciones e intenciones con interacciones con docentes, alumnos, directivos y padres; construyendo sentidos que resignifican y negocian con otros actores de la comunidad educativa. Utilizan y transforman herramientas/artefactos del escenario sociocultural a través de procesos de internalización y externalización que despliegan en *sistemas de actividad* (Engeström, 2001), con conflictos, que en ocasiones configuran oportunidad para el cambio, y en otras, para el enquistamiento reproductivo. Dice Blaya, presidenta del *Observatorio Internacional de la Violencia en las Escuelas* (2010): “En las últimas décadas, ha crecido en el mundo el

*interés por el fenómeno de la violencia escolar, por la calidad de la educación y por la importancia que juega el clima escolar en el proceso educativo. Este interés..., se ha dirigido en los últimos años a descubrir cómo conviven docentes y escolares en los centros educativos y a poner en evidencia que las escuelas pueden ser escenario de fenómenos de disruptividad, agresividad, violencia".* Como Saucedo Ramos, investigadora de UNAM, se indaga la *perspectiva de los propios actores*, utilizando el marco sociocultural para interpretar sentidos que construyen en sus contextos de práctica. *"Casi el 90 % de la investigación leída sobre indisciplina y violencia en las escuelas termina haciendo sugerencias sobre lo que "las escuelas deberían hacer" para solucionar los problemas... Y los investigadores no se preguntan por las estructuras de apoyo con las que cuentan los propios actores de la intervención a la par que las presiones que reciben"* (2010), Es necesario explorar comprensivamente lo que los actores hacen, con los medios y en las condiciones en que trabajan, para contribuir a *expandir su mirada* sobre problemas y acciones, generando interlocución habilitante y reflexionante. El análisis se hace en base a 100 narraciones de *reflexión sobre la práctica* en contextos escolares de la Ciudad de Buenos Aires y la Ciudad de La Plata, en instancias de reelaboración de la experiencia en formación de posgrado. Se enfoca específicamente: a) cómo y con quiénes los agentes-relatores decidieron y actuaron en la intervención, sobre qué y quién-quiénes actuaron; b) si utilizaron herramientas psicoeducativas y c) si analizaron resultados. Se delimitan *tres figuras de intervención*, construidas por el equipo de investigación a partir del análisis de los *modelos mentales situacionales* de los Agentes Psicoeducativos. Se las vincula a la construcción de *matrices de aprendizajes*, para la expansión de *una cultura de análisis y resolución de problemas* en Equipos de Apoyo a Enseñantes, considerado por Daniels (2003) un camino para que las Escuelas puedan afrontar con calidad e inclusión la diversidad y complejidad que se presentan en su acontecer cotidiano.

**MARCO EPISTÉMICO.** En el trabajo, se utilizan categorías enmarcadas en unidades de análisis sistémicas, dialécticas y genéticas (Baquero, 2002) de enfoques socio-culturales originados en el pensamiento de Vigotsky (1988): *zonas de desarrollo próximo* para la construcción social de conocimientos e identidades (Newman et.al., 1989, Littowitz, 1993); *comunidades de práctica* (Lave, 1991, Rogoff, 1997) y *tercera generación de teoría de la actividad* y sistemas de actividad inter-agenciales e inter-institucionales (Engeström, 2001). Las categorías socio-histórico-culturales se articulan con la perspectiva cognitivo contextualista de los modelos mentales de situación (MMS) en escenarios de cambio

educativo (Rodrigo, 1999). Para analizar experiencias en *comunidades de práctica*, es necesario desplazar la mirada *desde los sujetos* hacia los *sistemas de interacción*. Los *sistemas de actividad* no pueden ser reducidos a una mera sumatoria de acciones individuales: no son homogéneos, tienen diferentes voces con frecuencia dispares y contienen sedimentos de modos históricos anteriores. La indagación sobre el *desarrollo del trabajo* en las organizaciones posibilita construir *contextos de práctica, de descubrimiento y de crítica* que el *aprendizaje por expansión* (Engeström, 1991) postula articulables con el protagonismo de los actores, y trascender el *encapsulamiento de la escuela* para convertirla en instrumento útil a los fines colectivos. La *participación de psicólogos* en el análisis y solución de los problemas complejos es crucial en la construcción de su *competencia profesional*: no la aplicación mecánica a la práctica de lo que se conoce de antemano, sino un desafío a la elaboración a través de construcciones compartidas. Superar el *dilema del rigor o la relevancia* exige *reflexión en la acción y sobre la acción* (Schön, 1998). Se retoma del debate sobre *inclusión educativa* (Daniels, 2009):

- la relación entre violencias en aulas y desafíos y obstáculos para la educación inclusiva;
- la construcción de entornos capaces de sostén emocional-cognitivo de educandos y educadores, a través de procesos de enseñanza y aprendizaje significativos para los sujetos;
- el valor de la justicia social y la igualdad en el intercambio de experiencias y la construcción de conocimientos multivocales con equidad participativa;
- el problema de haber pretendido educar a una diversidad de sujetos y poblaciones con un mismo método, una misma dirección, un mismo ritmo y las mismas metas para todos;
- el rol original de los Psicólogos Educativos vinculado a la evaluación de las *necesidades educativas especiales* utilizando tests de cociente Intelectual y a la derivación de niños con dificultades a un sistema *especial* de educación;
- la importancia de que los psicólogos puedan colaborar con los docentes en soluciones inclusivas para problemas que son inescindiblemente *de conducta-y-aprendizaje*;
- la escisión en la Psicología moderna entre cognición y emoción, aprendizaje y vida, persona y contexto, que ha reducido eventos personales, interpersonales e institucionales de una cultura a problemas situados sólo dentro de la mente de los individuos.

Se enlazan las manifestaciones de *violencias en escuelas* con la pregunta por la posibilidad de un *acto pedagógico colectivo* suficientemente potente como para lograr su metabolización y reelaboración reflexiva (Meirieu, 2008), pertinente al campo de la Psicología Educativa. El Proyecto recupera reflexiones que hicieron historia en nuestro contexto (Cátedra Abierta en *Observatorio de la Violencia Escolar en Argentina*, 2008), sobre la construcción compartida de legalidades habilitantes de la inclusión social y educativa, en lugar de la penalización, la prevención, la imputabilidad de *menores* con que se enfrenta a

las violencias cuando se confunde *seguridad* con *impunidad* y se olvida la diferencia entre *sujetos éticos* y *sujetos disciplinados* (Bleichmar, 2008) Las violencias en escuelas sólo pueden ser comprendidas en relación a procesos de fragmentación, descivilización y desigualdades, que han tenido históricamente importantes consecuencias. Entendemos a las violencias como *cualidades relacionales*, lo que significa concebirlas como *propiedades de relaciones de y entre las personas y con las instituciones sociales*, visualizadas siempre en contexto (Kaplan 2006). Las concebimos *en plural*, dados los múltiples modos con que se presentan en las instituciones educativas, la imposible *neutralidad* de las palabras que las nombran y el carácter tentativo de las hipótesis que las explican. Es preciso problematizar el supuesto de *violencia escolar*, que la concibe intrínseca a las escuelas, atributo de las mismas, sin tampoco considerarla originada necesariamente fuera de ellas, como si el contexto social extra-escolar hubiera invadido el *santuario de la acción civilizadora* con que la modernidad representó al designio escolar. "No podemos ver a la escuela como mero "recipiente" de la violencia exterior, ni tampoco como la única responsable de lo que ocurre en su interior" (Saucedo Ramos, p.69). Aunque no toda *violencia en la escuela* se genere allí, la escuela no puede permanecer ajena a ella, porque, como fracaso de la palabra legitimadora y de la legalidad habilitante del derecho de todos, compromete la posibilidad de construir sentidos, educar y aprender (Meirieu, 2008).

**ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS** . En base al diagnóstico realizado (Erausquin et al., 2003), se caracterizó la *Unidad de análisis* y se construyó una *Matriz de Análisis Multidimensional con Ejes de Profesionalización Psicoeducativa* (Erausquin, Basualdo, 2005). En la unidad de análisis "*modelos mentales que construyen agentes psicoeducativos, en situaciones de violencias en escuelas,*" se distinguen cuatro *dimensiones*: a. situación problema en contexto de intervención; b. intervención del profesional; c. herramientas utilizadas en la intervención; d. resultados de la intervención y atribución de causas o razones a los mismos (Erausquin et alt.2005). En cada *dimensión*, se despliegan *ejes*, que configuran líneas o vectores de recorridos y tensiones que han sido identificados en el *proceso de profesionalización psicoeducativa* en nuestro contexto. En cada eje, se distinguen cinco *indicadores* que implican diferencias cualitativas, ordenados en dirección al enriquecimiento de la profesionalización. Se trata de un estudio descriptivo exploratorio con análisis cuantitativos y cualitativos. Los datos fueron recogidos a través de una

consulta escrita de preguntas abiertas, el *Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Violencia Escolar* (Erausquin, 2009), acorde con la Unidad de análisis, y aplicado a 100 *Agentes Psicoeducativos en Contextos de Formación Profesional*. Participaban en una capacitación de posgrado psicoeducativa: Maestría en Psicología Educacional y Curso de Postgrado sobre Herramientas y Estrategias en Universidad de Buenos Aires; y Curso para Graduados sobre Violencias en Escuelas en Colegio de Psicólogos, Distrito XI.

**TRES FIGURAS DE LA INTERVENCIÓN.** Se elaboraron tres *figuras* de *intervención* de agentes psicoeducativos. En cada figura es posible advertir una *gestalt*, que delimita diferentes modos de concebir el problema, intervenir profesionalmente y re-elaborar la experiencia. No están directamente asociadas a las disciplinas curriculares de los agentes, ni tienen lugar en dispositivos homogéneos ni equivalentes. Son recortes, insistencias, agrupamientos de nudos críticos y fortalezas, comunes a ciertos entrelazamientos de sujetos agentes-y-contextos de intervención. Se denominan *figuras* porque son construcciones de límites porosos, con características y frecuencias significativas. (Se presenta información con rasgos principales de cada *figura*, especialmente en Dimensión Intervención de *Matriz de Análisis*) . **Figura 1. TRABAJO ENCAPSULADO.** La figura denominada *trabajo encapsulado* está integrada por el 42% de la muestra total. En general, estos profesionales actúan solos y aislados, sin construir, conjuntamente con otros actores, una intervención. El 28% de las narrativas menciona *sólo la actuación del agente psicoeducativo* y el 60%, *la actuación del agente psicoeducativo y de otros agentes, sin construcción conjunta del problema ni de la intervención* .El 36%, menciona que la *decisión está situada unilateralmente en el agente psicoeducativo* y el 44% *decide la intervención teniendo en cuenta la opinión de otros agentes sin construcción conjunta* . El 52% visualiza *acciones dirigidas a un objetivo único* y el 36% menciona *diferentes objetivos articulados antes de la intervención*. El 36% actúa *directamente hacia un sujeto individual*, por lo general un alumno/a, con el que el profesional se *encapsula* en una relación diádica. El 44% relata que la intervención se dirigió *hacia un sujeto individual, y a tramas vinculares o dispositivos institucionales, con una sumatoria de acciones no articuladas*. El 36 % menciona actividades de *indagación y ayuda diferenciadas y articuladas*, pero el 32% sólo despliega *ayuda o bien sólo indagación* y el 20% presenta las dos actividades de manera indiferenciada. En cuanto a la *valoración y distancia*, el 32% denota *sobre-implicación* y *sobre-identificación* con un sujeto individual al que se le atribuye condición de víctima. En *Herramientas*, el 32% *menciona herramientas inespecíficas* . **Figura 2. TRABAJO EN EQUIPO.** Otra figura es la denominada *trabajo en equipo*, ya se trate del ámbito institucional o de dispositivos comunitarios que abordan la cuestión psicoeducativa. Está compuesta por el 28% de la muestra y las

experiencias son expresadas en primera persona del plural, desde un *nosotros*. El 71% relata que *la decisión sobre la intervención es construida y tomada por el agente psicoeducativo conjuntamente con otros agentes*. El 53% relata la *actuación del profesional y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención* y el 41% da cuenta de la *actuación del profesional y otros agentes, sin construcción conjunta del problema y de la intervención*. El 82% plantea *diferentes objetivos articulados antes de la intervención*. El 65% indica *acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención* y el 53% menciona *acciones sobre sujetos individuales, y tramas vinculares o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados*. El 59% enuncia *acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para analizar y resolver sus problemas, con sucesión en el tiempo entre ambas*. Respecto de la *valoración y distancia del relator respecto de la intervención*, el 77% denota *implicación en la actuación profesional del agente, con distancia y objetividad en la apreciación* y el 24% *implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación profesional y apertura a posibles alternativas*. El 59% menciona *una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema*, mientras el 53% menciona *herramientas específicas del rol profesional y vinculadas a modelos de trabajo del campo de actuación*. El 53% menciona resultados con atribución a dos de las siguientes condiciones: *a) competencia del agente, b) condición del contexto, c) dimensión interpersonal, d) dimensión intrapersonal del destinatario* y el 53% menciona *resultado/s y atribución consistentes con el problema y con la intervención y ponderados con sentido de realidad*. **Figura 3. TRABAJO EN CONSULTA.** Esta figura está conformada por el 30% del total de la muestra, y en ella el AP interviene a través de la *consulta* de y/o con otros agentes, teniendo en cuenta diferentes opiniones, problematizándolas, pero articulándose a ellas. En relación a la *Intervención*, el 44% sitúa *la decisión en el agente, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes* y el 39% expresa que la decisión es *construida y tomada por el agente conjuntamente con otros agentes*. El 44% *actúa junto a otros agentes con construcción conjunta del problema y de la intervención* mientras el 39% *actúa junto a otros agentes sin construcción conjunta*. El 67% enuncia que *las acciones recaen sobre sujetos individuales y tramas vinculares y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados* y el 22% considera diferentes dimensiones del problema *por separado y sin articulación* en la *Intervención*. El 56% plantea *diferentes objetivos articulados antes de la intervención*. El 72% enuncia *acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas y articuladas*. En *Herramientas*, el 72% menciona *diversas herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema*; el 61%, *herramientas específicas del rol vinculadas a modelos de trabajo del campo* y el 33% *fundamenta teóricamente su uso*.

**CONCLUSIONES:** Las fortalezas y nudos críticos hallados en la construcción de problemas y en el diseño, implementación y evaluación de intervenciones se vinculan a: a) la formación académica de los psicólogos, b) el rol histórico de la escolarización en la formación de las sociedades y las personas, c) las vicisitudes del desarrollo humano en contextos sociales turbulentos, inciertos y de desigualdades acentuadas. Las fortalezas se asocian al pensamiento complejo en la construcción de hipótesis y al perspectivismo en la mirada sobre los problemas e intervenciones. Aparecen en las narrativas *escenas de urgencia*, en las que la violencia, ya sea desde los alumnos, los profesionales, o la institución, se dirige a *la humillación del más débil*. Las escenas desbordan el marco habitual de respuesta y el profesional suele responder con el apremio de la *inmediatez*, probablemente vinculada al sufrimiento que se pretende evitar, que genera dificultades para la planificación, la indagación y el análisis histórico de la acción, así como para la decisión conjunta o la actividad concertada entre varios a partir de la co-construcción del problema. Los *nudos críticos* vinculan a la combinación de la urgencia por “actuar” con los modelos explicativos hegemónicos en la formación de psicólogos. *Modelos provenientes de la clínica*, con reducción de los problemas a los límites del sujeto individual, son superados por las situaciones de conflicto y las dinámicas intersubjetivas e institucionales, quedando los agentes sin marcos teóricos apropiados para fundamentar el uso de herramientas. *Memoria y olvido: objetos y sistemas*. Aunque las acciones de recordar se desarrollan individualmente, los artefactos externos de la memoria son de uso potencialmente colectivo. En las instituciones educativas indagadas, se constata *el olvido de la base colectiva del desarrollo de una acción individual*. Se fractura y desaparece la memoria *secundaria*, referida al sistema de actividad, tanto externa como interna. Resulta necesario *re-mediatizar la memoria secundaria* con la recuperación de ayudas externas, para recuperar el recuerdo organizacional. La *historización y recuperación de la memoria organizacional* es crucial para que el sistema de actividad “aprenda” de la experiencia sedimentada, se habiliten “ciclos expansivos” y transformaciones, y resulte interpelado el dispositivo en la necesidad estratégica de re-diseñarse para incrementar la educabilidad de los sujetos en su diversidad, sin transformar la heterogeneidad en desigualdad, injusticia, inequidad. La reelaboración de modelos situacionales de intervención a través de *espacios de supervisión, redes sociales de aprendizaje y zonas de construcción social de significados*, constituye un desafío y a la vez *una necesidad estratégica* en Psicología Educativa. En esta indagación, se ha construido una herramienta de *re-conceptualización y andamiaje* de la experiencia: el Cuestionario fue re-significado como *Instrumento de Reflexión*. Su uso permitió deconstruir concepciones implícitas y explícitas que sostienen la práctica y habilitar lo que la misma anticipa como novedad. La integración de investigación e intervención en la formación de profesionales requiere – pero



también puede contribuir a desarrollar - *instituciones reflexivas "inteligentes"*, que flexibilicen sus *determinantes duros* (Baquero, 2002). La relación profesional-usuario puede dejar de ser así un vínculo asimétrico entre un experto y alguien que deposita confianza en él, para constituir una experiencia compartida de participantes. *Así como no se puede aprender a nadar quedándose en la orilla, es preciso tirarse al agua, es lo mismo para aprender cualquier cosa: Aprendemos a trabajar trabajando, aunque al principio no sepamos cómo hacer el trabajo.* (Vygotsky, 1924). *Quienes aprenden tienen la oportunidad de construir cómo hacer algo con los otros. Mientras descubren cómo puede ser su rol, siguen uno de muchos caminos, incluyendo uno que todavía no está allí, uno que tienen que aprender mientras lo construyen.* (Engestrom, 1991).

### Referencias Bibliográficas

- Baquero, R (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En *Perfiles Educativos. Tercera Época*. Vol XXIV Nos. 97-98. pp. 57-75. México.
- Blaya, Catherine. "Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas". En *Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc, 2010. p. 17-40.
- Bleichmar S. (2008) "La construcción de las legalidades como principio educativo" en *Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas*, publicación del *Observatorio Argentino de violencia en las escuelas*, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008.
- Bur, R., Erausquin C., Salinas D., López A. Arias X. (2009) "Modelos de Intervención Clínica y sistemas de actividad en formación de Psicólogos", en *XXXII Congreso Interamericano de psicología*, Guatemala, julio de 2009.
- Confeggi X., Dome C., López A. (2010) «Análisis de las narrativas de Agentes Psicoeducativos: Dispositivos y modalidades de abordaje de las violencias en contextos escolares». *Memorias II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación*, Noviembre 2010. ISSN 1667-6750. Facultad Psicología UBA.
- Daniels H. (2009) "Vygotsky and inclusion", en Hick P., Kershner R. & Farrell P. (eds.) *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. Londres: Routledge.
- Engeström, Y. (1991) "Non scolae sed vital discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*, Vol I, 243-259.
- Engeström Y. (1992) "El olvido organizacional: memoria y olvido en las organizaciones" en Engeström Y., Brown K., Engeström R. y Koistinen K. (1992) *Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad*. Buenos Aires. Paidós.
- Engeström Y. (2001) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No.1, 2001.
- Erausquin Cristina, Basualdo María Esther y González Daniela (2004) Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de "psicólogos en formación" sobre la intervención profesional en problemas situados. *Hacia una dialéctica de la diversidad. Anuario XI de Investigaciones año 2003*, ISSN 0329-5885
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., BOLLASINA V., García Coni A. (2005) "Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional", *Anuario XII de Investigaciones año 2004*, ISSN 0329-5885
- Erausquin C., Dome C., López A., Confeggi X., Denegri A., Villanueva G. (2009) "La violencia en las aulas desde la perspectiva de agentes psicoeducativos que son parte y toman parte en la experiencia educativa". *IV Congreso Marplatense de Psicología: "Ideales sociales, Psicología y Comunidad"*, Mar del Plata, diciembre de 2009. Facultad de Psicología UNMdeP. ISBN 978-987-544-335-5
- Erausquin, C. (2010) "Violence at school: a challenge for Educational Psychologists. Beyond focus on individual towards socio-cultural perspective". Oral Paper en *27<sup>th</sup> International Congress of Applied Psychology (ICAP2010)*, organizado por *International Association of Applied Psychology (IAAP)* Julio de 2010. Melbourne. Australia. Publicado Abstract y Trabajo en CD.
- Kaplan, C. (2006) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires. Miño y Davila Editores.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Littowitz, B.(1993) "De-construction in the Zone of Proximal Development". En *Contexts for Learning*. New York. Oxford University Press.
- Meirieu, Ph. (2008) "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza", en *Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas*, publicación del *Observatorio Argentino de violencia en las escuelas*, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008.
- Newman, D., Griffin, P.& Cole, M.(1989) *La zona de construcción de conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid. Morata.
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo", en J.I. Pozo y Monereo (Coord), *El aprendizaje estratégico*, Madrid: Santillana- Aula XXI.
- Saucedo Ramos, C. L.(2010) "Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela". En *Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc, 2010. p. 55-70.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Grijalbo. Trad. de *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, M: Harvard University Press.
- Vigotsky, L. (1934) *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: La Pléyade.
- Wertsch J. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid. Visor.
- Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.