

VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornadas de Investigación, X Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología de Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, 2014.

¿Bullying y/o violencias en escuelas? ¿Psicólogos y/o docentes?.

López A., Erausquin C.

Cita:

López A., Erausquin C. (2014). *¿Bullying y/o violencias en escuelas? ¿Psicólogos y/o docentes?. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornadas de Investigación, X Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología de Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/867>

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



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>.

Memorias

VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

XXI Jornadas de Investigación

Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

26 a 29 de noviembre de 2014

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

TOMO 1



ISSN 1667-6750



¿BULLYING Y/O VIOLENCIAS EN ESCUELAS? ¿PSICÓLOGOS Y/O DOCENTES?

Lopez, Ariana; Erausquin, Cristina
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El trabajo tiene como objetivo explorar y analizar representaciones y conceptualizaciones que Agentes Psicoeducativos construyen sobre los constructos "Bullying" y "Violencia Escolar" y vincularlas con intervenciones que relatan haber realizado - o imaginan que realizarían - sobre situaciones problemas comprendidas en esas definiciones, en escenarios escolares que los interpelan en su rol profesional. Se introduce el instrumento construido para la exploración, como entramado de dimensiones conceptuales y experienciales, aspectos personales y situacionales, fundamentado en enfoques metodológicos de "doble estimulación" (Vygotsky, Engeström) y "modelos mentales de situación" (Rodrigo) aplicados al intercambio cognitivo en el desarrollo profesional, para construir culturas de análisis y resolución de problemas en escuelas atravesadas por demandas de inclusión y creciente heterogeneidad de la población a educar (Daniels). Se hallan indicios de "giro contextualista" en las unidades de análisis de intervención, y desafíos vinculados a escisiones entre identidad pedagógica y psicológica, contexto extra-escolar y escolar, áulico y extra-áulico, intervenciones directas e indirectas, defensa de derechos y construcción de responsabilidad. Se re-crean antiguas divisiones entre "problemas de aprendizaje" y "conducta", que no posibilitan ingresar la metabolización pedagógica (Meirieu) del hecho violento, para trascender el poder de la fuerza con temporalidad, diálogo, escucha, mediación simbólica para la auto-regulación, es decir, educación.

Palabras clave

Bullying, Violencia escolar, Agente psico-educativo, Giro contextualista

ABSTRACT

¿BULLYING AND/OR VIOLENCE AT SCHOOLS? ¿PSYCHOLOGISTS AND/OR TEACHERS?

The work's aim is to explore and to analyse the representations and conceptualizations that Psycho-Educational Agents build on constructs of "Bullying" and "School Violence", and to link them with the interventions they narrate that they have performed - or they imagine they would perform - on situated problems that those definitions comprehend, in school stages which demand them in their professional role. We introduce the research tool that we have built, as a weaving-complex of conceptual and experience dimensions, situational and personal aspects, founded on methodological focus in "double stimulation" (Vygotsky, Engeström) and "mental models of situations" (Rodrigo) applied to cognitive exchange in professional development for building cultures of analysis and solving problems in schools crossed by inclusion demands and with increasing heterogeneity of people to educate (Daniels). We found indicators of "contextualist shift" in units of analysis of intervention, and challenges related to splitting between teacher and psychologist identities, school and out of school contexts, or classroom and out of classroom, direct and indirect actions, rights defense and de-

velopment of responsibility. Traditional divisions between "learning" and "behavior" problems are re-created, that prevent the entry of pedagogical metabolization of violent facts, for going beyond the power of the strength through timing, listening, dialogue, symbolic mediation for auto-regulation, that is, education.

Key words

Bullying, School violence, Psycho-educational agent, Contextualist shift

INTRODUCCIÓN:

El objetivo del siguiente trabajo es iniciar el análisis sobre las representaciones y conceptualizaciones que los agentes psicoeducativos despliegan sobre los constructos terminológicos "Bullying" y "Violencia Escolar". Por otro lado, analizaremos las posibles - o reales - intervenciones sobre estas situaciones problemáticas que suceden en el ámbito escolar, y si éstas se relacionan con o son moldeadas por representaciones personales o sociales de dichos constructos. Este objetivo se enmarca en la profundización del trabajo realizado en el Proyecto de Investigación 2012-2015 "Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en Sistemas de Actividad, desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica", dirigido por Prof. Mag. Cristina Erausquin.

MARCO EPISTÉMICO

En el marco de la investigación señalada, se resignifican reflexiones realizadas por Cátedra Abierta del Observatorio de la Violencia Escolar en Argentina (2008), que conceptualizan la posibilidad de enlazar manifestaciones de violencia con *actos pedagógicos* suficientemente potentes como para lograr su *metabolización y reelaboración* (Meirieu, 2008). Se entiende a las violencias como *cualidades relacionales, propiedades entre las personas y con las instituciones sociales*, visualizadas siempre en contexto (Kaplan 2006). Se concibe a *las violencias en plural*, dados los múltiples modos con que se presentan, y se realiza un señalamiento crítico sobre el histórico supuesto de *violencia escolar*, que concibe a la violencia como intrínseca a las escuelas, casi un atributo de las mismas o de la población juvenil que convive en ellas (Kaplan 2006).

Para Rodrigo (1994) la construcción del conocimiento social no es homogénea, ni ordenada en secuencias de transformaciones exclusivamente lógicas; es semántica, experiencial, episódica y personal en entornos de interacción social. Los modelos mentales situacionales de intervención de los Agentes Psicoeducativos se construyen a través de *procesos de internalización y externalización en sistemas de actividad* (Engeström, 2001), como cognición distribuida que emerge de experiencias de participación de los mismos en la actividad. La *inter-agencialidad*, (Engeström, 1987), entendida como la posibilidad de construcción conjunta de problemas e intervenciones, se convierte en condición de posibilidad para la *expansión* (Engeström 2001) de su aprendizaje profesional.

El principio metodológico de “doble estimulación” de Vygotsky (1988), creado para la indagación-intervención formativa, es re-creado por Engestrom (2009) para distinguir las intervenciones como “experimento controlable y predecible” de la tradición moderna, de las *intervenciones formativas* que necesita el mundo educativo - y social - contemporáneo: a) en la intervención como “experimento”, los contenidos y metas son conocidos de antemano por los investigadores, mientras en las *intervenciones formativas* los sujetos construyen una solución nueva o un nuevo concepto no conocido de antemano; b) en el “experimento”, se espera que los sujetos reciban la intervención sin discusión y las dificultades son interpretadas como debilidad del diseño a ser corregidas, mientras en las *intervenciones formativas*, los contenidos, la forma y el curso de la intervención están sujetos a negociación con los sujetos participantes; c) en el “experimento”, el objetivo es controlar todas las variables y obtener una intervención estandarizada que confiablemente genere los mismos resultados cuando sea transferida a nuevos contextos; mientras en las *intervenciones formativas*, el objeto es generar conceptos y soluciones intermedias, que puedan ser usados en otros contextos como herramientas de diseño de nuevas soluciones. El instrumento creado en este tramo de la investigación sobre los constructos “bullying” y “violencia escolar” se sustenta en la lógica de la “doble estimulación”, ya que justamente explora las posibilidades de atribución de significado y sentido que realizan los AP en el plano conceptual a la vez que experiencial, como sujetos y en contacto con las situaciones-problema que enfrentan.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Se administró a una muestra piloto, diez Cuestionarios indagando sobre conceptos e intervenciones, vinculados a los fenómenos de “Bullying” y “Violencia Escolar”, a Agentes Psicoeducativos (AP) que trabajan en el Área de Educación Especial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dichos Agentes ejercen su rol profesional en instituciones educativas de gestión pública y de nivel primario. Las narrativas de los AP reflejan sus creencias y representaciones, a través de su experiencia personal atravesada por la cultura, y destacan la subjetividad del narrador a la vez que la situación en la cual el mismo se encuentra involucrado.

El cuestionario está compuesto por las siguientes preguntas: 1) Según su opinión, ¿qué es Bullying?; 2) En instituciones en las que Ud. trabaja o ha trabajado, ¿se han abordado situaciones-problema que se comprenden con esa definición? ¿Puede relatar brevemente una de ellas?; 3) ¿Qué intervenciones realizaría Ud. - solo/a o conjuntamente con otros -, si ocurriera un hecho de Bullying en la institución en la cual Ud. trabaja?/ 4) Según su opinión, qué es Violencia Escolar?; 5) En instituciones en las que Ud. trabaja o ha trabajado, ¿se han abordado situaciones-problema que se comprenden con esa definición? ¿Puede relatar brevemente una de ellas?; 6) ¿Qué intervenciones realizaría si ocurriera un hecho de Violencia Escolar en la institución en la cual Ud. trabaja?.

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

Los agentes a quienes se les administraron los cuestionarios ejercen su profesión en la modalidad educativa de “educación especial”. Es necesario mencionar, que para poder cumplir con estas funciones, es requisito tener doble titulación; una correspondiente al área de Educación y otra a la formación específicamente psicoeducativa. De los diez cuestionarios administrados, cuatro corresponden a Profesores de Educación Inicial y Lic. En Psicopedagogía. Otros cuatro agentes son Profesores de Enseñanza Primaria y Lic. En Psicología. Por último, dos de ellos son Profesores de Edu-

cación Inicial y Lic. En Psicología.

Los roles ejercidos por estos profesionales son los siguientes: dos Maestras de Apoyo a la Integración, cinco Maestras de Recuperación, dos Maestras de Apoyo Psicológico y una Maestra Domiciliaria. Si bien todos los AP trabajan en Educación Especial, cumplen sus funciones en diferentes instituciones educativas: Escuelas Comunes, Escuelas Especiales, Escuelas de Recuperación, y Hospitales - con Escuela Hospitalaria -.

Es importante destacar que son profesionales que cuentan con amplia experiencia en el sistema educativo y están formados en el Área de Educación Especial.

ANÁLISIS DE DATOS

La primera referencia sobre el acoso entre pares en la escuela la realizó el psiquiatra sueco Heinemann en la década del setenta, y lo denominó *mobbing*. Luego se adoptó el término anglosajón “Bullying” para definir a la acción y “Bully” para designar a su autor/actor: el acosador (Garaigordobil, 2010). Este fenómeno incluye un subconjunto de conductas agresivas en las que hay un desequilibrio de poder y donde el acto agresivo es repetido todo el tiempo. Es un tipo de conducta dirigida a hacer daño; es repetida en el tiempo; y se produce en el seno de una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder. Los diferentes autores acuerdan que los tres criterios diagnósticos para identificar situaciones de *acoso escolar* son: 1) La existencia de una o más conductas de hostigamiento, reconocidas como tales, 2) La repetición de la conducta, conformando un acoso sistemático, y 3) La duración en el tiempo.

Ante la pregunta por su concepción del Bullying, los profesionales repitieron extractos o re-configuraciones de la definición conceptual antes mencionada. La totalidad de los agentes incluyó la palabra “Acoso” en sus definiciones. Nueve de los diez cuestionarios, explicaba que el acoso se realizaba “a un individuo”, y sólo en un cuestionario figuraba el término “entre pares”. Se podría pensar, a partir de estas representaciones, cómo sobresale la figura de victimización que implica la definición. Este constructo, desde su origen, ubica un victimario (Bully) y una víctima (acosado). M. Garaigordobil y J.A. Oñederra (2010) explican que entre las características básicas del acoso escolar; se encuentra la existencia de una víctima indefensa acosada por uno o varios sujetos, con intencionalidad mantenida de hacer daño. Y más adelante, en el mismo libro, describen los perfiles de riesgo para convertirse en agresor o víctima del Bullying. Luego podremos analizar los efectos en las posibles intervenciones de los agentes psicoeducativos, de analizar las situaciones a partir de estas concepciones.

La mitad de los profesionales ubican el contexto en el cual se deberá desplegar este acoso, para que sea tal; cuatro de ellos explican que puede suceder “dentro y fuera de la escuela”; y un agente recorta como escenario posible “sólo en la escuela”. Solamente tres de las respuestas explican que las conductas deben ser sostenidas en el tiempo. Es decir que la mayor parte de los agentes no consideran los elementos característicos del fenómeno: la repetición y duración en el tiempo.

Al preguntarles si se han abordado en las instituciones en las que trabajan situaciones que están comprendidas en esa definición de “Bullying”, sólo tres de los diez AP contestaron afirmativamente. Lo curioso es que al desarrollar esas situaciones, ninguna de ellas parecen enmarcarse dentro del fenómeno, tal como es por ellos mismos definido, en cuanto a los elementos característicos antes mencionados. La primera de las situaciones descritas, describe una escena de desborde en un aula (revoleo de sillas, agresión continua); en la segunda situación, un niño en una única oportuni-

dad le dice a un compañero “*te voy a hacer bullying*”; y por último, la tercera es una situación de agresión sostenida de docentes a alumnos. A partir de este primer acercamiento de la investigación, aparece entonces la primera pregunta: ¿Es realmente el Bullying un fenómeno que como tal se está incrementando en las escuelas argentinas? ¿O acaso es un término importado de otras culturas, con gran repercusión mediática?

En las definiciones sobre el Bullying los agentes reducen su unidad de análisis a la relación victimario-víctima, y al acoso sufrido por esta última. Al indagar sobre las intervenciones que realizarían ante estas situaciones, casi todos los agentes amplían su mirada al contexto en el que se encuentran, proponiendo *talleres con la comunidad educativa, con la institución, trabajo con el grupo de alumnos, intervenciones a largo plazo*. Podríamos pensar que al pensar el campo de la intervención, se evidencian *giros contextualistas, situacionales y mediacionales* de singular interés (Pintrich, 1999, citado en Baquero, 2002), si las comparamos con las acciones de intervención de psicólogos y otros agentes psicoeducativos que trabajaban en escuelas en nuestro contexto hace una década (Erausquin, Bur, 2013), y ello posibilita complejizar y profundizar la construcción de la situación problemática. La figura del problema, en las construcciones esbozadas, enfatiza intervenciones sobre grupos escolares, familias, institución-escuela, o comunidad social, en lugar de la individualización de niños-problema, o perfiles de rasgos a detectar para una supuesta intervención preventiva - como es muy común en otras culturas y en otras tradiciones de formación profesional -. En el marco de este proyecto de investigación, entendemos a las violencias como *cualidades relacionales*, y como tales, deben ser visualizadas siempre en contexto (Kaplan 2006); lo que convoca a la reflexión *en la acción y desde la acción*. Esto incluye concebirlas *en plural*, dados los múltiples modos que se registran en las instituciones educativas.

Al consultarles por la definición de Violencia Escolar, siete de los diez agentes resaltan el contexto de la institución educativa como marco en el cual se despliega este fenómeno. En la mitad de los cuestionarios se destaca que la violencia puede generarse entre diferentes actores de esta institución: alumnos, docentes, directivos, y todas sus combinaciones posibles. En algunos de los cuestionarios, se profundiza la definición relacionando esta violencia, la escolar, con una violencia social y/o simbólica que la engloba, y cuyas manifestaciones se observan en la escuela.

De los diez cuestionarios administrados, ocho de ellos mencionan haber presenciado situaciones de violencia escolar en su experiencia laboral, uno de ellos no contesta y uno responde que no. De las situaciones relatadas pudimos ubicar en reiteradas ocasiones la figura de “*abuso de poder*”, e implícitamente se dibujan en las diferentes narraciones la figura de un victimario con mayor poder y una víctima más débil. *Docentes que hablan en voz alta de sus alumnos, sin considerarlos, y a los que hay que defender...*”, “*Directoras que abusan y maltratan a su personal y a sus alumnos*”.

Hebe Tizio, en relación a este tema, explica que los procesos de culpabilización y victimización de los sujetos, no son sino dos caras de la misma moneda, que no dejan espacio para la responsabilidad. Cuando la vertiente es de culpabilización, se centra toda la responsabilidad en el sujeto y la posición del profesional es la de alguien que enjuicia. Cuando se trata de la victimización, la posición de los profesionales es de denuncia. Estas perspectivas polarizadas obturan la división subjetiva, que es el lugar desde el cual puede brotar la pregunta sobre cómo incide cada uno en lo que sucede (Tizio, H; 2010). El impacto de las políticas públicas, que situaron al niño y al adolescente como sujetos de derecho en las últimas décadas

en nuestro país, han permeado la sensibilidad y el compromiso de los agentes psico-educativos, apareciendo frecuentemente en su posicionamiento la “figura del defensor y protector del derecho del más débil, o del más joven, o del sujeto en desarrollo”. Dicha figura, o bien denuncia la vulneración del derecho, o bien sostiene la ayuda al humillado, o bien tiende a acercarse y proteger a la “víctima” de un poder que lo hostiga y que proviene de afuera. Ello hace que frecuentemente no se pueda de-construir ese poder, o que frente al mismo no se imaginen alternativas, como las de un sujeto colectivo, o alianzas estratégicas, o construcción de redes en los intersticios de un sistema, con el re-posicionamiento de los propios actores que son objeto de hostigamiento, dominio, o abuso de poder. En respuesta a las intervenciones que se realizarían antes esta situaciones de Violencia Escolar, los profesionales, al igual que en el caso anterior, mencionaron acciones genéricas, pero que tienen en cuenta al contexto de la intervención: “*hablar con la comunidad*”, “*realizar talleres, mediación*”, “*abordaje institucional, supervisión, ayuda externa*”.

Al concluir el análisis de las diferentes respuestas de los agentes psicoeducativos, nos llama la atención la falta de menciones de “intervenciones educativas”. No se desarrollan acciones de índole pedagógica, que corresponderían a los roles que desempeñan los agentes, a por lo menos una de las formaciones profesionales que tienen, y al ámbito en el cual trabajan. Esto se relaciona con otro hecho curioso que relevamos en la investigación: al preguntarles por las “*carreras en las que se graduaron*”, ocho de los diez profesionales no mencionaron su formación docente, sólo enunciaron su formación psicológica o psico-educativa: licenciado en psicología o licenciado en psicopedagogía.

Sin duda que la proximidad de las prácticas sociales al discurso político, cada vez más sintonizado con el neoliberalismo, conlleva el riesgo de transformar a los profesionales en ejecutores de las políticas de turno, con el consecuente vaciamiento del saber en sus campos específicos. La responsabilidad del agente de la educación es sostener la función educativa y poner todos los medios necesarios para ello y saber que cuando tiene dificultades tiene que revisar su posición. (Tizio, H; 2010). ...La pérdida de la función educativa en los espacios escolares genera violencia, que luego es tratada como un problema independiente. Todo lo que promueva el desarrollo de la cultura trabaja también contra la guerra... (Einstein)

REFLEXIONES FINALES Y LÍNEA DE INDAGACIÓN ABIERTA

El análisis de las respuestas de los agentes psico-educativos entrevistados al instrumento de reflexión, relevó indicios de *giros contextualistas* en la lógica de construcción de las intervenciones. Predominan acciones sobre vínculos, grupos, institución y comunidad educativa, comunidad social, superando la individualización de “niños problema”, la victimización e identificación del agresor, la penalización de los “menores”, la condena, represión o disciplinamiento y el control en nombre de la “prevención”. Se lo señala, porque esas modalidades caracterizaron a las agencias psicoeducativas, en otros momentos de la historia de las escuelas, con su legitimación-impensada y no problematizada - de decisiones de etiquetamiento y segregación, transformando toda diferencia en déficit y derivando sólo a la intervención clínica (Erausquin, Bur, 2013).

Sin embargo, las intervenciones de estos agentes tienden a ser directas, con ausencia de las indirectas. Es decir, no se actúa sobre lo pedagógico, ni sobre ni con los docentes, ni con su quehacer en el aula, ni sobre la currícula, ni sobre el contenido. La intervención se produce en paralelo a la acción pedagógica, sin integrarla a la problemática. La relación entre la identidad docente y la identi-

dad psicoeducativa - o aun psicológica - parece permanecer “en problemas”. La escisión no permite que la “metabolización pedagógica” opere en la disminución de la violencia en las escuelas - cualquiera sea su origen -, y que la figura de la defensa del más débil y la protección de su derecho se transforme en desarrollo de responsabilidad compartida. Se re-crean así las divisiones antiguas entre “aprendizaje” y “conducta” en el discurso escolar y aun en el dispositivo de evaluación e intervención. Y sin embargo, educar es hacer circular la palabra, la pausa, la escucha, el darse tiempo, el dar razones de las acciones, el regular los impulsos, el aceptar las reglas porque eso nos habilita a todos a tener derechos y realizar deseos.

Parafraseando a Freire: “La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello que está ahí, porque somos *proyectos* y *tenemos proyectos para el mundo*, que surgen de nuestros sueños y deseos. La educación tiene sentido porque mujeres y hombres aprendieron que se hacen y rehacen aprendiendo, y pudieron asumirse como seres capaces de saber qué saben y de saber qué no saben. La conciencia del mundo y de mí me hacen ser no sólo en el mundo sino *con él* y *con otros*, capaz de intervenir y no sólo adaptarme a él. Cambiar el mundo es tan difícil como posible”.

BIBLIOGRAFIA

Baquero, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La ‘transmisión’ educativa desde una perspectiva situacional”, en *Perfiles Educativos*. Vol XXIV, pp 57-75. México.

Daniels, H. (2003) “Tendencias actuales en la teoría sociocultural y de la actividad” y “El nivel institucional de regulación y análisis”, Vigotsky y la pedagogía. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.

Engeström, Y. (1987) Learning by expanding. 12 December, 2007 <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engeström/engeström/toc.htm>

Engeström, Y. (2001) “Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization”. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1, 2001.

Engestrom, Y. (2009) “The futur of Activity Theory: a rough draft”, en Sannino, Daniels y Gutiérrez K. (ed.) *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Erausquin, C., Bur, R. (2013) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires, Proyecto Editorial.

Erausquin, C., Dome, C., López, A., Confeggi, X., Robles López, N. (2012) *Figuras de agentes psicoeducativos abordando problemas de violencia en escuelas: Interagencias, Implicación, Historia e Intervención Estratégica*. Publicación evaluada y aprobada de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA Anuario XIX de Investigaciones de Psicología.

Gairogordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010) *La violencia entre iguales*. Edit. Piramide. Madrid

Kaplan, C. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires. Miño y Davila Editores.

Meirieu, Ph. (2008): *Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza*, en *Cátedra Abierta*. publicación del Observatorio Argentino de violencia en las escuelas, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2008.

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.

Tizio, H. (2001) *Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona, Editorial Gedisa. 2001.

Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Grijalbo.