

**PROPUESTA DE UN ENFOQUE BASADO EN APORTES
SOCIO PSICOGENÉTICOS PARA LA FORMACIÓN
EN INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN SOBRE
LA RELACIÓN ENTRE VIOLENCIA ESCOLAR
Y VIOLENCIA SOCIAL**

*Myriam Fracchia Figueiredo**

RESUMEN

Esta ponencia se nutre de la experiencia docente acerca de la formación de estudiantes-docentes en el desarrollo de procesos de investigación-intervención en los posgrados impartidos en la UPN Morelos. Comienza con la presentación de algunos obstáculos epistémicos que esta labor enfrenta y desarrolla los lineamientos principales de una propuesta teórico-metodológica, apoyada en un enfoque basado en aportes socio y psicogenético –desde J. Piaget, N. Elias y J. C. Marín– que permite enfrentarlos y complejizar la problemática de investigación inicial. Finalmente, se ejemplifica este proceso con la presentación sucinta de un estudio específico realizado desde esta propuesta en una secundaria pública en Cuernavaca, Morelos, en 2015, acerca de relación entre los hechos de

* Doctora en Ciencias Sociales. Docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Morelos. Correo electrónico: *myrfracchia@gmail.com*

violencia escolar relevados en su relación con los de la violencia social, en el contexto de un proceso de investigación-intervención sobre el clima escolar.

Palabras clave: investigación-intervención, violencia escolar, violencia social, aportes socio psicogenéticos.

OBSTÁCULOS EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES-DOCENTES DE POSGRADO EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Durante los siete años de docencia ejercida en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con sede en Morelos, y en la labor de asesoría de tesis en el posgrado –maestría y doctorado– me he enfrentado con algunos obstáculos durante el proceso formativo de los estudiantes, en su gran mayoría docentes de educación básica, para hacer investigación o investigación-intervención a lo largo del proceso que exigen los programas,¹ que consideran que toda intervención requiere la realización de la investigación, de manera previa o simultánea a ésta.

Según Sautu (2011, p. 58) la investigación científica en Ciencias Sociales, “es una forma de producir conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica, elaborada a partir de una teoría y de la aplicación de reglas de procedimiento explícitas”. Para López (2013, p. 30), la investigación es un “proceso de indagación sistemático e intencionado orientado a la explicación o comprensión o transformación de la realidad en un campo de conocimiento determinado”, donde la investigación educativa es “una práctica científica intencionada, social e histórica que tiene como objeto de estudio la educación en su aceptación amplia”, y define

¹ Dos años para la Maestría en Educación. Campo Desarrollo e Innovación Educativa (MEDI) y cuatro años para el Doctorado en Investigación e Intervención Educativa (DIIE).

con la Redmie (2012), la formación para la investigación educativa como: “un proceso colaborativo de adquisición de conocimientos y desarrollo de capacidades, destrezas, actitudes y valores que le permiten a la persona realizar investigación educativa y utilizar sus resultados... encaminado al ejercicio de una práctica profesional, mejorar la profesionalización de las prácticas educativas, resolver problemas específicos del campo de la educación, contribuir a la creación y fomento en la sociedad de una cultura científica”. López (2013, p. 31) añade que “es diferente formar a quien será un profesional de la investigación... que formar a quien requiere la investigación como apoyo para mejorar su desempeño profesional o a profesores que utilizarán la investigación como forma de enriquecimiento de su tarea cotidiana” (2013, p. 44).

El proceso formativo tropieza con varios obstáculos en la comprensión de la necesidad de realizar una investigación: en general, los estudiantes-docentes tienen la urgencia de encontrar soluciones alternativas a alguna problemática educativa concreta y la imagen que tienen de sí mismos es la de un profesionista que debe resolver problemas educativos y saber cómo hacerlo. Consideran, en algunos casos, suficiente el conocimiento derivado de su experiencia en enfrentarlos –lo que los lleva a formular objetivos de intervención de corto plazo– y les basta la elaboración de un estado de conocimiento acerca de la temática de su problemática.

PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA EL ARRANQUE DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN

¿Cómo enfrentar estos obstáculos y hacer comprensible a los estudiantes-docentes la necesidad de realizar un proceso de investigación que complejice la problemática y les permita pensar también en el mediano y largo plazos de la intervención? Bachelard (1993) y Bourdieu (2007) consideran indispensable la ruptura epistémica para iniciar un proceso de investigación. Para Bachelard (1993,

p. 13) una experiencia científica es la que “contradice a la experiencia común”, enfrentando los obstáculos epistemológicos o confusiones. En tanto que de acuerdo con Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2007, p. 27), la vigilancia epistemológica separa la opinión común del discurso científico, ya que “la familiaridad con el universo social constituye el obstáculo epistemológico por excelencia...”. Sugiere Bachelard (1993, p. 24) describir las imágenes iniciales para abandonar al empirismo inmediato, debido a que esto “tiene por lo menos la utilidad de desprender el pensamiento alejándolo del conocimiento sensible... Entonces el espíritu, constituido en sistema, puede volver a las experiencias con... interrogantes”. Esto conduce a “saber plantear los problemas”, lo que conlleva a saber formular preguntas, ya que “todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo... todo se construye” (1993, p. 15).

Un primer paso en este trabajo formativo es el apoyo docente a los estudiantes-docentes en el ejercicio de reconocer y describir de manera explícita la problemática o “el problema real”, punto de partida del proceso de investigación, que consiste en sus preocupaciones iniciales.

Es difícil que los estudiantes vean la importancia que ellos tienen como docentes en la problemática seleccionada y no siempre existe claridad acerca de estas preocupaciones iniciales, por ejemplo, en aquellos que buscan intervenir para disminuir la violencia escolar, que parten de que “no se puede llevar a cabo la enseñanza porque los alumnos se pelean todo el tiempo”; “los alumnos son agresivos, groseros, no respetan, así deben ser en su casa, de allí aprenden esa forma de ser”.

Estos ejercicios de ruptura epistémica, también los he impulsado en procesos colectivos de toma de conciencia² respecto al “problema real” de cada quién, tratando de conectarlo con su experiencia

² El proceso de toma de conciencia se fundamenta teóricamente en los aportes de Piaget (1985).

y la representación social de ésta. En la medida en que el “problema real” se va complejizando y hace observable el amplio conjunto de dimensiones y de sujetos que intervienen, éste puede llegar a transformarse totalmente, en contacto con los referentes teóricos que irán escogiendo, en un problema de investigación. A modo de ejemplo, una estudiante se planteó la siguiente pregunta general de investigación-intervención:

¿De qué modo en la etapa del egocentrismo propio de la edad de los alumnos del primer grado de primaria se pueden transformar los conflictos que surgen entre ellos para crear condiciones de cooperación, a través de la mediación docente, que propicien la cooperación? (Arredondo, 2016, p. 32).

A la vez, en este proceso los estudiantes-docentes reconocen sus fortalezas y carencias formativas, los vacíos de conocimiento que enfrentarán durante el proceso de investigación o de investigación-intervención. En el caso de la maestra mencionada, ciertamente su experiencia ha sido una fortaleza y sus carencias formativas han sido una serie de opiniones comunes que explicaban el problema de violencia entre pares que sólo han sido derribados por el contacto con las teorías y la observación de cada una de las situaciones de violencia, su descripción y el análisis de éstas desde las relaciones sociales involucradas, por señalar las principales.

¿Cuál podría ser una aproximación teórico-metodológica que guíe los procesos de investigación o de investigación-intervención de manera compleja?

LA PROPUESTA EN DESARROLLO APOYADA EN UN ENFOQUE SOCIO Y PSICOGENÉTICO

La postura epistémica que desarrollo durante el proceso formativo de estudiantes-docentes se nutre de algunos de los aportes de la epistemología genética o teoría general del proceso de conocimiento

humano, desarrollada por Jean Piaget (1975), Norbert Elias (1990), y articuladas por el sociólogo Juan Carlos Marín.³

Piaget funda la Escuela de Epistemología Genética, que nace de una confrontación teórica con las posiciones filosóficas de “carácter positivista que postulan un asociacionismo empírico, en el que el conocimiento se produce a través de la experiencia, los sentidos y la percepción... resultando una acumulación de observables clasificados por medio de un lenguaje puro lógico matemático”, y con “las filosofías y psicologías introspectivas, que atribuyen al sujeto la posibilidad de una especie de iluminación interior... a través de categorías innatas, ‘a priori’, producto de una especie de programación hereditaria.” Para Piaget, “el conocimiento consiste en un complejo proceso de... construcción cuya fuente no radica excluyentemente en el sujeto o en el objeto, sino en la relación dialéctica entre ambos, procediendo a través de mecanismos e interacciones muy específicas, con una legalidad que las regula” (Muleras, 2008, p. 55).

Esta teoría observa y estudia “la compleja relación entre las estructuras psicológicas individuales y las estructuras sociales” (Muleras, 2008), es decir, la sociogénesis y la psicogénesis, que presupone una relación entre individuo y sociedad, donde ambos son considerados inescindibles entre sí.⁴ Para Elias (1990), el individuo y la sociedad “sólo pueden comprenderse inmersos en un cambio estructural y tienen el carácter de procesos” (1990, pp. 12, 16), ya que “el devenir de las estructuras de la personalidad y de las estructuras sociales se realiza en una relación inseparable de la una con la otra”, donde “la identidad-Nosotros... constituye un componente fundamental del habitus social de un hombre, consintiendo en cuanto tal la individualización”, mientras que “la ‘identidad-Yo’ de los hombres se apoya en larga medida sobre su posibilidad de

³ Juan Carlos Marín (1930-2014), sociólogo argentino, con investigaciones pioneras en su campo y formador desde esta perspectiva de varias generaciones de investigadores en su país y en México, entre otros países de América Latina.

⁴ De acuerdo con Elias (1990), para ello hay que abandonar el paradigma que ha prevalecido hasta ahora de mantener a sociedad e individuos como entes diferentes.

adquirir conciencia de sí mismo... observando y reflexionando sobre sí mismos” (1990, pp. 209, 214).

A esta relación recíproca entre los individuos, Elias (1988) la denomina “entramado” o “red de interdependencias”, donde cada uno ocupa una posición y ejerce funciones interrelacionadas con las de los otros. A través de esas relaciones, los individuos “se modifican, se forman y transforman constantemente”. Así, el entramado funciona como “un tejido de relaciones móviles” constituyendo “un orden invisible” inexistente fuera de los individuos (1988, p. 12).

También para Piaget (1975, p. 161), la sociogénesis es tan importante como la psicogénesis, “ya que ambos aspectos son indisolubles en toda formación real”. No sorprende que su concepto de totalidad social coincida con el de Elias: “La relación social constituye una totalidad en sí misma, que produce nuevos caracteres que transforman al individuo en su estructura mental...” y advierte la existencia de “una continuidad desde la interacción entre dos individuos hasta la totalidad constituida por el conjunto”, considerando que “los hechos sociales son exactamente paralelos a los hechos mentales, con la única diferencia de que el ‘nosotros’ reemplaza constantemente al ‘yo’ y la cooperación a las operaciones simples” (1975, pp. 173-174). Según Muleras,

las interrelaciones que las estructuras sociales de conjunto establecen entre sí: las relaciones interinstitucionales, las relaciones entre corporaciones, las relaciones entre las clases sociales. El conjunto de relaciones sociales de cooperación y de enfrentamiento que establecen estas formas sociales se articulan a nivel de una formación social, más amplia, como en las que en una etapa del desarrollo capitalista podría circunscribirse en los límites de una sociedad nacional, y en la actualidad, a sociedades crecientemente internacionalizadas (Muleras, 2008).

De este modo, el observable social básico de Piaget son las interacciones como sistema de acciones, donde éstas “siempre son el resultado de la articulación del doble carácter del proceso –psicogénético

y sociogénético— en condiciones biológicamente específicas” (Muleras, 2008). De ahí que, según Marín (1995), “para comprender las acciones sociales, tenemos... que desentrañar el carácter de las relaciones sociales”, que “hacen referencia a los sistemas de correspondencia entre acciones sociales”, considerando que “las acciones sobreviven o no por los efectos que producen y no por su intencionalidad” (1995, p. 191). Así, la acción es “el punto de intersección o la expresión más objetiva de los procesos sociales que atraviesan la identidad de quienes la realizan y en correspondencia, de su cultura o del modo concreto de llevarla a cabo” (Fracchia, 2007).

Para Piaget, la relación entre sociogénesis y psicogénesis, “demuestra en qué medida, en el desarrollo psicogenético, la acción individual, es modificada en su naturaleza a partir de la interrelación de un sujeto con otro, ya desde el inicio de la vida humana”. Piaget introduce el medio social como variable a través de las relaciones de presión y de amor, ejercidas por el adulto —en particular los padres, luego los maestros—; así como las relaciones de cooperación entre pares. En otras palabras, “en toda acción individual se expresa una dimensión interindividual, la cual obviamente no escapa de las determinaciones sociales y culturales del entorno” (Muleras, 2008).

En el caso de la maestra citada, durante el proceso de investigación-intervención descubrió que los alumnos considerados agresores eran en realidad agredidos por otros alumnos, denominados por ella “agresores invisibles”. Descubrió también que algunos de ellos tenían un alto rendimiento académico y en su mayoría gozaban de un estatus económico-cultural superior a los segundos y tenían atención afectiva; los “agresores visibles” en general eran los más pobres y los de más bajo rendimiento académico, y con necesidad de apoyar en el trabajo familiar que por ello mismo, recibían poca atención y apoyo. Es decir, las formas de expresión de la violencia guardan relación con los grupos sociales diferenciados cultural y económicamente.

Estos resultados fueron posibles a partir del proceso de investigación de la ahora maestra acerca del contexto socioeconómico y

cultural de la zona escolar, de los alumnos observados, de las relaciones familiares y las relaciones escolares de éstos, así como de las relaciones entre todas estas dimensiones. Este modo de investigar la llevó a realizar una intervención con la creación de una ludoteca basada en el juego semanal libre, con fundamento en diversos enfoques teóricos en torno al juego cooperativo, con lo que logró que los alumnos se autorregularan. Otro resultado fue la baja notable de incidencias y de reportes emitidos por la docente hacia los alumnos, gracias también a la toma de conciencia de ésta en torno a las consecuencias de su emisión en las diversas relaciones sociales en las que se hallan involucrados los alumnos observados.

EL ENFOQUE BASADO EN LOS APORTES SOCIO PSICOGENÉTICOS EN EL ESTUDIO DE LA RELACIÓN ENTRE VIOLENCIA SOCIAL Y VIOLENCIA ESCOLAR

En el contexto de la investigación sobre violencia escolar, su relación con la violencia social ha constituido uno de los aspectos del estudio efectuado en una escuela secundaria pública, situada en una de las colonias de mayor inseguridad en Cuernavaca, Morelos, en 2015, desde un enfoque basado en aportes sociogenéticos y psicogenéticos.

Se ha llevado a cabo en el contexto de un diplomado para los docentes con objeto de investigar e intervenir en las formas de convivencia existentes en el espacio socioescolar.⁵

El observable central fue el entramado escolar y la red de relaciones sociales implicadas a partir del estudio de los diversos ámbitos de la vida cotidiana de los sujetos involucrados: docentes y estudiantes, y desde ellos, sus familias y colonias de residencia.

⁵ Fracchia y Poujol (2017): el diplomado lo hemos diseñado e impartido con la doctora Guadalupe Poujol Galván, de la UPN-Morelos.

Se relevaron los tipos de hechos de violencia por cada ámbito según los sujetos: todos reconocieron la existencia de hechos de violencia en cada uno de los ámbitos del entramado socioescolar. En *la colonia* nombraron: los asesinatos, levantones, desapariciones, violaciones, peleas y golpes, maltrato, secuestros, los efectos del consumo colectivo de drogas, los robos o asaltos en casas y en los lugares de trabajo. En *la familia*: el maltrato físico o verbal, el divorcio entre sus padres, el abandono del hogar por parte de uno de ellos, el secuestro o asesinato de familiares. En *la escuela* y en *el aula*: en la relación entre pares, lo más frecuente son las peleas y los golpes; las agresiones verbales y escritas, el robo de mochilas y de comida. Entre *estudiantes y docentes* y *entre docentes*: el robo de dinero, laptops. Entre *directivos y docentes*: la intimidación laboral, amenazas y la arbitrariedad.

Algunos de los efectos que este conjunto de hechos violentos ha tenido sobre los docentes y los alumnos fueron la dificultad en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el deterioro de la convivencia, el rezago educativo y la deserción; los sentimientos de impotencia, impunidad, injusticia, desconfianza, miedo y terror. Viven en la escuela una experiencia de despojo, indefensión e indiferencia de los demás. No hay ámbito social y educativo que brinde paz, seguridad, certeza de protección de la vida para estos sujetos y destacan la simultaneidad de los ámbitos de acción y los niveles de su intensidad generados por el traslape de las violencias.

Se encuentra en proceso de estudio también el juicio moral de los sujetos sobre estas relaciones sociales violentas e interconectadas en su vida, en su cuerpo, así como las propuestas de intervención que tienen al respecto.

Este estudio se realizó a partir de una metodología mixta, con igualdad en el estatus y simultaneidad en la aplicación de los métodos cuantitativos y cualitativos (Onwuegbuzie y Leech, 2006), desde el enfoque sugerido, reconociendo el carácter complejo que tiene la relación entre violencia social y escolar (Poujol, 2016).

Métodos cuantitativos: diseño y aplicación de dos cuestionarios sobre hechos de violencia, efectos, juicio moral y propuestas para enfrentarlos a 429 estudiantes de los tres grados de secundaria, en los dos turnos y a 51 docentes, durante dos consejos técnicos. Los datos fueron procesados con el paquete estadístico SPSS. Métodos cualitativos: diferentes registros de docentes –diarios de campo, reflexiones– durante el proceso de investigación, integrando teorías sobre la temática con los resultados preliminares y durante el proceso de intervención de “acompañamiento entre pares”, que realizaron los 35 docentes participantes en el diplomado: sobre éste y las evaluaciones de los estudiantes “tutoritos” y “tutoreaditos” (Frachia y Poujol, 2017).

Uno de los resultados de la relación entre la aproximación teórica y la base empírica relevada, ha sido la conceptualización de “violencia” como la resultante de una relación social materializada en una acción con efectos en el cuerpo de quien ha recibido la acción, considerando que “el cuerpo es la mediación de las relaciones sociales” (Marín, 1995) o sobre sus objetos materiales. Es fruto de una producción histórica del orden normativo y al mismo tiempo, de la otra concepción de violencia escolar, como la acción ejercida de manera reiterada e intencional para ocasionar daño.

En el ambiente escolar, con los docentes, las sesiones del diplomado se conformaron en un espacio de reflexión acerca de sí mismos, de su labor docente, de la complejidad del entramado del que forman parte; han escuchado a sus estudiantes, a través de los instrumentos de investigación, ya que cada uno aplicó a su grupo el cuestionario sobre las violencias existentes en los diferentes ámbitos de su vida, que vaciaron en una base de datos de Excel; socializaron los resultados con los docentes del mismo grado y de los otros dos grados y de los dos turnos como en una sesión del Consejo Técnico, que los llevó a iniciar la modificación del reglamento escolar. Este proceso les permitió comprender la acumulación de violencia que sus cuerpos y los de los estudiantes expresaban al llegar a la escuela y que se sumaban con las generadas por ésta o que permitía con el

tipo de reglamentos de convivencia y las intervenciones de carácter jurídico, penal y con el uso de la intervención policiaca para dirimir la violencia entre pares.

En el mismo espacio del diplomado, pero en las horas de trabajo de campo contempladas, los docentes llevaron a cabo la intervención de “acompañamiento entre pares”, donde los “tutoritos” eran escogidos por los “tutoreaditos” solo o en forma conjunta con el docente y trabajaron con una serie de instrumentos de guía y de evaluación, que orientó el trabajo del grupo en las materias donde era necesario o en las relaciones agresivas identificadas.

Este proceso contribuyó, además, a través de la intervención en el corto plazo, a abatir la deserción y el fracaso escolar.

También desplegó las potencialidades de estudiantes y docentes: los “tutoritos” comentaron que se sintieron muy importantes en desempeñar esa labor, que no creían poderlo hacer, que a la mayoría, le gustaría seguir realizándola y la enorme satisfacción de ver que al “tutoreadito” le había ido bien en los exámenes y que aprendía; al mismo tiempo admitían que en la relación de acompañamiento, ambas partes –independientemente del papel que se le había atribuido– habían podido entender o explicar algo que el otro no sabía y que fue de común beneficio; en pocos casos algunos se vieron rebasados en su tarea y tuvo que intervenir el docente a apoyar de forma más directa. Al mismo tiempo, los docentes descubrieron que integrar estas técnicas era de gran provecho para su labor: ser guía, supervisor en la relación de enseñanza-aprendizaje llevada a cabo entre pares con su mediación permanente y conocimiento de la necesidad afectiva y cognitiva de cada estudiante.

También como investigadoras de este proceso se nos planteó un desafío epistémico de cómo lograr que la escuela construya una red de cooperación social en el territorio con la participación de sujetos a fin de enfrentar los diversos hechos de violencia, para que el espacio escolar reconstruya el tejido socioescolar incluyendo a profesionales desde distintas áreas disciplinarias, no sólo para las

intervenciones sino además en la investigación acerca de los efectos que tiene sobre el ámbito escolar el proceso de guerra inédito, cuyo conocimiento es indispensable para saber qué hacer.

REFERENCIAS

- Arredondo, B. (2016). *El juego como medio para favorecer la travesía del egocentrismo hacia la cooperación y disminuir las relaciones de violencia entre los alumnos de primero de primaria*. Tesis de Maestría en Educación. UPN-Morelos.
- Bachelard, G. (1993). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (2007). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Elias, N. (1988). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fracchia, M. y Poujol, G. (2017). Efectos sociales y educativos de la violencia escolar en una secundaria pública en Morelos. Ponencia en el *X Congreso Internacional del Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz (CLAIP)*. 11 de enero. México: UNAM.
- Fracchia, M. (2007). Individuo y sociedad. Aportes teórico-metodológicos para la producción de conocimiento en el proceso de construcción de huertos en población ejidataria empobrecida. *Revista Consciencia*. 6, pp. 19-27. Cuernavaca: Escuela de Psicología, Universidad La Salle.
- López R., M. Sañudo L.; Maggi, R. (coords.) (2013). *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011*. México: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales/Comie (Colección Estados del Conocimiento).
- Marín, J. C. (1995). *Conversaciones sobre el poder*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Mulera, E. (2008). *Sacralización y desencantamiento. Las formas primarias del conocimiento del orden social*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/Mino y Dávila.
- Onwuegbuzie, A. J. y Leech, N. L. (2006). Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures. *Qual Report*, 11(3), pp. 474-498. Recuperado el 10/12/2015, de: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11-3/onwuegbuzie.pdf>
- Piaget, J. (1975). *Introducción a la epistemología genética. La explicación sociológica*. T. III. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1985). *La toma de conciencia*. Madrid: Morata.

- Poujol, G. (2016). Puntos de articulación entre violencia social, exclusión y violencia escolar. *RLEE, XLVI* (2), pp. 123-144. Recuperado de: <http://cee.edu.mx/home/construccion-ciudadana-de-lo-publico-2do-trimestre-2016>
- Sautu, R. (2011). Acerca de qué es y qué no es la investigación científica en ciencias sociales. En: C. Wainerman y R. Sautu (comps.). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Manantial, pp. 53-82.