

Grupos vulnerables, violencia contra las infancias y agencia de transformación: una propuesta de intervención formativa

Vulnerable Groups, Violence Against Children, and Transformative Agency: A Proposal for Formative Intervention

Hugo Armando Brito Rivera

Universidad Autónoma Metropolitana

<https://orcid.org/0000-0003-1363-5980>

hugoarmando.britorivera@izt.uam.mx

México

Resumen:

El artículo discute la pertinencia de apoyar y analizar la agencia de transformación de grupos vulnerables implicados en prácticas de violencia contra infancias en contextos escolares. Se discuten aspectos vinculados con los grupos vulnerables desde la perspectiva socio-construccionista, destacando cómo han sido abordados metodológicamente. Se argumenta a favor de innovar en el ámbito de la intervención, señalando que la relación entre la función tradicional de las epistemologías construccionistas, las metodologías cualitativas y la descripción centrada en dar a conocer capas interrelacionadas de significados, cuyo objetivo sea entender un proceso de activación de agencia del cual el o la investigadora forma parte, representa un campo emergente de estudio. A fin de eliminar la violencia contra infancias en contextos escolares, se propone un modelo sistémico de intervención formativa encaminado a construir culturas de paz, protección infantil y respeto a los derechos de las y los niños, de forma colectiva y *con* la participación de todos los actores escolares. Se presenta el Laboratorio de Cambio como estrategia pertinente para responder y sustentar con datos empíricos cómo apoyar procesos formativos con participantes inmersos en contextos de violencia contra la niñez a partir de un programa de investigación aplicada.

Palabras clave: agencia, grupos vulnerables, violencia contra infancias, intervención formativa, construccionismo

Abstract:

The article discusses the relevance of supporting and analyzing the transformative agency of vulnerable groups involved in practices of violence against children in school contexts. Aspects related to vulnerable groups are discussed from a socio-constructionist perspective, highlighting how they have been addressed methodologically. It argues in favor of innovation in the field of intervention, pointing out that the relationship between the traditional role of constructionist epistemologies, qualitative methodologies, and description focused on revealing interrelated layers of meaning, with the aim of understanding a process of agency activation in which the researcher is a participant, represents an emerging field of study. In order to eliminate violence against children in school contexts, a systemic model of formative intervention is proposed, aimed at building cultures of peace, child protection, and respect for children's rights, collectively and with the participation of all school actors. The Change Laboratory is presented as a useful strategy to respond and support with empirical data how to support training processes with participants immersed in contexts of child violence based on an applied research program.

Keywords: agency, vulnerable groups, violence against children, formative intervention, constructionism

Recibido: 17/10/2025 | **Aceptado:** 06/01/2026 | **Publicado:** 01/07/2026

| pp. 1 – 18

DOI: 10.19136/etie.v9n17.6353



Grupos vulnerables, violencia contra las infancias y agencia de transformación: una propuesta de intervención formativa

| *Introducción*

Uno de los límites de los estudios que adoptan una perspectiva construccionista sobre grupos vulnerables (GV) implicados en prácticas de violencia consiste en ceñir su objetivo a la indagación comprensiva de las estructuras de significados que las personas tienen acerca de su realidad, sin vincular estrategias metodológicas para apoyar la activación de agencia de esos mismos grupos. Tales estudios son útiles para obtener conocimiento por medio de diferentes capas de datos cualitativos a fin de dar cuenta acerca de cómo determinados GV construyen, representan y llevan a cabo determinados procesos, aportando conocimiento acerca de los sentidos y significados que orientan sus prácticas a partir de dinámicas intersubjetivas y simbólicas de la vida cotidiana.

Si bien el nivel interpretativo y explicativo de tales estudios es útil para desentrañar cómo se estructura la situación de vulnerabilidad y violencia, es necesario desarrollar proyectos que rebasen la investigación de base y se orienten a la construcción de nuevos conocimientos desde el ámbito de la investigación cualitativa aplicada, particularmente en relación con las metodologías de investigación-intervención formativa (I-IF) (Brito & De la Torre, 2023). Esto es particularmente necesario para promover y estudiar la activación de agencia en poblaciones vulnerables, como es el caso de las violencias contra las infancias¹ en contextos escolares.

Se sostiene que el concepto de agencia, particularmente la noción de *agencia de transformación* (Hopwood & Sannino, 2023), conforma una contraparte ineludible del concepto de vulnerabilidad, por lo que su estudio debe ser incluido como parte del análisis de los procesos sociales mediante los cuales los GV actúan y movilizan recursos adaptativos o de respuesta frente a las condiciones y escenarios socio-históricos desde los que se configura la violencia y vulnerabilidad como *proceso* (Castel, 1995).

A través del presente artículo se esboza, a nivel exploratorio, una línea de investigación en torno a las violencias contra las infancias en contextos escolares a partir de la implementación de procesos de I-IF y de su conceptualización en términos de GV mixtos. El modelo de la I-IF es discutido como enfoque útil tanto para activar capacidades conducentes a la superación de condiciones de vulnerabilidad, como para obtener y sistematizar datos provechosos para construir conocimiento empírico acerca de este mismo proceso. Esta perspectiva de investigación conlleva analizar el funcionamiento de metodologías de intervención que consideran formas innovadoras de colaboración entre GV e investigadores-interventores.

A través del artículo se argumenta a favor de innovar en el ámbito de la intervención, puesto que la relación entre la función tradicional de las epistemologías construccionistas, metodologías cualitativas y la descripción centrada en dar a conocer capas interrelacionadas de significados, cuyo objetivo sea entender un proceso de activación de agencia del cual el o la investigadora forma parte, es un campo emergente. En este sentido, se destaca el valor de explorar las estructuras de significados en procesos participativos orientados al cambio y desarrollo de nuevas prácticas, en concordancia con las metodologías intervencionistas de carácter socio-construccionista (Gergen & Gergen, 2004).

El presente artículo se orienta, por lo tanto, a discutir la necesidad de analizar y apoyar la agencia transformadora de GV en contextos de intervención para enfrentar y resolver diversas formas de violencia, con especial énfasis en la violencia contra las infancias en el ámbito escolar. El objetivo del artículo consiste en discutir aspectos teóricos vinculados con el encuadre de los GV como ámbito de interés en los estudios de orientación socio-construccionista, destacando cómo tales grupos han sido abordados teórica y metodológicamente. Como parte de tal discusión se encuadra la construcción social de la violencia y vulnerabilidad de grupos infantiles a través del caso de la violencia escolar.

Desde el ángulo de las aportaciones del artículo se aborda una perspectiva novedosa para el estudio de GV a través de su encuadre como parte de *sistemas de actividad colectiva* (Engeström, 2015). Parte de tal discusión interpela la implementación de experiencias de I-IF, de carácter práctico y participativo, para responder y sustentar con datos empíricos cómo apoyar procesos formativos con participantes inmersos en contextos de violencia a partir de un programa de investigación aplicada.

| Aspectos teóricos

Grupos vulnerables como foco de interés en los estudios de orientación socio-construccionista

Existe un vasto corpus de investigaciones enfocadas en el análisis de GV en contextos latinoamericanos (Rodríguez & Villa, 2002). Los enfoques socio-construccionistas en el estudio de tales grupos han jugado un papel central en distintas disciplinas, como la antropología, sociología, trabajo social, ciencias de la salud, o la psicología social. Desde la perspectiva socio-construccionista el concepto de vulnerabilidad es planteado en términos de un proceso relacional, socio-histórico y socialmente construido. Las orientaciones construccionistas que han abordado la vulnerabilidad grupal representan una alternativa útil para complementar los enfoques socio-demográficos mediante los que se ha abordado el estudio de los GV.

Tabla 1

Ejemplos de grupos vulnerables tradicionalmente estudiados

Grupos vulnerables:
– Familias migrantes en situación de privación de derechos humanos.
– Niñas y niños en situación de calle.
– Grupos indígenas.
– Adolescentes en situación de privación de libertad.
– Niñas y niños en situación de violencia.
– Poblaciones vulnerables al cambio climático.
– Jornalero/as agrícolas en situación de precariedad laboral.
– Grupos LGBT.
– Grupos de personas con VIH.
– Grupos de personas de la tercera edad.
– Víctimas de conflictos armados.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 2*Ejemplos de líneas de investigación con grupos vulnerables***Líneas de investigación con grupos vulnerables:**

- Análisis de la desigualdad y diferencias de género.
- Estudio de micro dinámicas de poder en el desarrollo de interacciones sociales desiguales.
- Factores de riesgo para constituirse en víctima de violencia doméstica.
- Violencia de género en el espacio público.
- Adquisición de la vulnerabilidad.
- Vulnerabilidad climática y género.
- Análisis de marcadores de vulnerabilidad y embarazo adolescente.
- Vulnerabilidad, identidad y salud.
- Vulnerabilidad y violencia intrafamiliar.

Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 1 se ofrece una visión general de los GV tradicionalmente estudiados, mientras que la Tabla 2 expone algunas líneas de investigación interdisciplinaria con dichos grupos. Ambas tablas proporcionan un panorama general de este objeto de estudio dentro del amplio espectro de las ciencias sociales.

Como se puede observar, los diferentes ángulos de investigación y la diversidad de GV conforman un panorama de indagación complejo. Una mirada transversal entre líneas de investigación permite observar cuatro aspectos comúnmente señalados en este tipo de estudios:

- Los GV representan minorías en tanto grupos no-hegemónicos y no-dominantes en el escenario social y político.
- La vulnerabilidad deviene en procesos de discriminación, estereotipación, estigmatización, prejuicio y/o invisibilidad.
- Los GV reducen sus posibilidades de desarrollo social, comunitario, económico y socio-emocional, por encontrarse, precisamente, en condiciones de desventajas socio-estructurales e históricas, lo cual favorece condiciones para distintos tipos de violencia.
- Las consecuencias de la vulnerabilidad derivan en empobrecimiento cognitivo, social y humano, tanto a nivel comunitario como social.

El estudio de tales grupos conforma una vía para estudiar procesos sociales estrechamente interrelacionados, como la pobreza, marginación, exclusión social y desigualdad. Desde este ángulo, su estudio conforma una vía para identificar relaciones complejas e inherentes a procesos psicosociales socio-histórica y estructuralmente definidos, como es el caso de las prácticas de violencia contra las infancias, que se entrecruzan con el estudio del riesgo social, precariedad, fragilidad, indefensión e incertidumbre (Beck, 1998).

A partir de este panorama de investigación, adquieren particular relevancia las modalidades con que tales grupos han sido estudiados metodológicamente desde las tradiciones interpretativas y

construccionistas, ya que representan un eje distintivo frente a los enfoques tradicionales de investigación, predominantemente socio-demográficos. Algunos aspectos distintivos de las estrategias metodológicas utilizadas desde el enfoque socio-construccionista son:

- *Estudio de GV en su contexto y desde una perspectiva narrativa y discursiva de la vida cotidiana.* La orientación construccionista considera como aspecto principal conducir investigaciones en los contextos históricos y sociales a los cuales pertenecen tales grupos. Esta característica refrenda lo cotidiano como centro de la investigación, asociándolo con las prácticas discursivas por medio de las cuales las personas dan cuenta de sus realidades y respectivos sentidos y significados (Bruner, 2009). Este particular rasgo, subscribe los posicionamientos interpretativos y hermenéuticos (Schwandt, 2000), interaccionistas (Mead, 1973; Blumer, 1982) y narrativos de la indagación de la sociedad como proceso socio-construido (Berger & Luckmann, 2008), así como el análisis de la vida cotidiana desde una perspectiva posmoderna (Gergen & Gergen, 2004).
- *Vulnerabilidad como proceso y construcción social.* El concepto de vulnerabilidad como proceso abre una vía para indagar las condiciones preexistentes, factores de riesgo, marcadores de vulnerabilidad y acumulación de desventajas sociales previas a la situación de vulnerabilidad y conducentes a esta, así como a la comprensión de los potenciales efectos de la misma, como es el caso del tránsito hacia la exclusión social y las dificultades que tales grupos tienen para superar la situación de vulnerabilidad. La vulnerabilidad, entendida como proceso socialmente construido (Castel, 1995) y no solamente como una condición dependiente de la voluntad de las personas que la experimentan (Zarowsky et al., 2013), constituye un recurso pertinente para comprender cómo se articulan dinámicas subyacentes a prácticas sociales específicas, como el embarazo adolescente en contextos de pobreza y la consecuente exposición a factores de riesgo (Stern, 2004). La construcción social de la vulnerabilidad implica desplegar un *enfoque narrativo* para su estudio a fin de dar cuenta de los procesos de significación y resignificación de la vida cotidiana. La vulnerabilidad como proceso, en perspectiva feminista, destaca el papel de las relaciones asimétricas de poder y desigualdades y diferencias de género como aspectos centrales (Ravera et al., 2016).
- *Investigación como proceso conjunto.* La orientación construccionista subraya la importancia de aproximarse a los GV mediante estrategias de investigación participativas. Quienes investigan construyen, por ejemplo, preguntas de investigación considerando el punto de vista, experiencia y conocimiento que las y los actores sociales tienen acerca de sus propias realidades. Tales estrategias resaltan la relevancia de reformular reflexivamente la mirada del investigador. Por ejemplo, la reformulación de su punto de vista puede transitar desde una postura de *saber* a una de *no-saber* a fin de regular las dinámicas de poder entre investigador y participantes, favoreciendo un proceso de construcción conjunta de significados (Exeni et al., 2015). Dada la condición de vulnerabilidad que caracteriza a tales grupos, tales estrategias son adecuadas para su aproximación metodológica, pues los participantes pueden pertenecer a escenarios antagónicos a la realidad de las y los investigadores, como es el caso, por ejemplo, del trabajo con niñas y niños en situación de calle. El proceso co-construido de la investigación implica ejercer una reflexividad constante acerca del propio rol investigativo y posición política en la indagación de los procesos de vulnerabilidad social y violencia.
- *Carácter co-construido del dato empírico e investigación como proceso relacional.* Los métodos de investigación de GV se adscriben a tradiciones interpretativas, descriptivas y comprensivas de la investigación social: etnografía, diario de campo, historias de vida, entrevistas, dispositivos de

reconstrucción narrativa conjunta, entre otros recursos (Zucchermaglio et al., 2013). Un aspecto distintivo de tales estrategias consiste en concebir la investigación como un espacio dialógico y conversacional mediante el cual los datos son producidos y construidos en interacción. Tal consideración se extiende a la validación de los resultados y, en algunos casos, inclusive a su análisis con la contribución de las y los participantes.

- *Uso de software cualitativo para analizar la relación entre espacio, lugar y desigualdad.* Las y los investigadoras construccionistas interesados en poblaciones vulnerables han utilizado software de computación cualitativa (e.g., MaxQDA, Atlas.ti, Nvivo, entre otros) para analizar las relaciones socio-espaciales y georreferenciales de la vulnerabilidad social, integrando datos textuales (e.g., entrevistas, grupos de discusión) y visuales (e.g., mapeo participativo) con el propósito de revelar relaciones complejas en los datos. La aplicación de tecnología para el análisis de la vulnerabilidad ha sido utilizada en el campo, por ejemplo, de la geografía de la violencia contra las infancias y violencia de género (Arhuis-Inca et al., 2022; Bartlett, 2017). En tales estudios se plantea la relación entre las particularidades del contexto urbano y su influencia en la configuración de vulnerabilidades y desigualdades espacialmente definidas.
- *Análisis de resultados y sistematización de conocimiento narrativo.* Además de construir perspectivas útiles para comprender a los GV desde un enfoque etnográfico y descriptivo (Hammersley & Atkinson, 1994), identificar y confirmar patrones de significados, comparar tales patrones por medio de una perspectiva de género a fin de generar análisis sobre las *intersecciones* entre categorías sociales, el enfoque construccionista ha contribuido a la sistematización de nuevo conocimiento narrativo (Czarniawska, 2014). Para configurar el conocimiento narrativo se desarrollan estrategias asociadas con el análisis del discurso, análisis de la conversación, análisis crítico del discurso, así como el análisis basado en la *interseccionalidad* (Lykke, 2011), entre otros.
- *Uso de los resultados.* La motivación de buena parte de los estudios sobre GV consiste en evaluar cualitativamente sus necesidades y requerimientos desde una perspectiva cultural y situada. Tal evaluación se considera como un paso necesario para diseñar políticas públicas en distintos campos, como es el caso del sector salud. Otro ámbito de uso de los resultados atañe al diseño de intervenciones sustentadas en aspectos significativos de los datos. Un ejemplo es la evaluación de necesidades en torno a la salud sexual y reproductiva de adolescentes, la identificación de factores de riesgo o el ámbito de protección de los derechos de las infancias y eliminación de la violencia contra niñas y niños (Biddlecom et al., 2024).

Si bien las modalidades desde las cuales se ha abordado la vulnerabilidad desde la perspectiva socio-construccionista conforman un conjunto de recursos potente para su estudio, persiste la falta de una orientación metodológica que contribuya a estudiar y activar la agencia de los grupos analizados, particularmente cuando se trata de infancias. Esta área de oportunidad exige conceptualizar la violencia contra las infancias como parte de un proceso de construcción social (Muehlenhard & Kimes, 1999), inscrito en la vida cotidiana y determinado por características socio-históricas y culturales (Rogoff, 2003), en tanto ejes necesarios para emprender experiencias de I-IF.

Construcción social de la violencia y vulnerabilidad de grupos infantiles: el caso de la violencia escolar

Para analizar la violencia contra infancias en contextos escolares, distintas aproximaciones concuerdan en plantear este proceso a partir de concebir a la escuela como institución y marco hetero-normativo de interacción social (Wescott, 2025). Las nociones de institución, identidad e interacción social cobran relevancia al abordar la violencia en los entornos educativos formales, pues tales aspectos son transversales a la conceptualización de la realidad escolar como construcción social. Desde este ángulo, las prácticas de violencia contra la niñez en contextos escolares, por ejemplo, la violencia entre infancias, o aquella perpetrada por el profesorado contra niños y niñas, considerarán variaciones significativas en función del contexto social, histórico y cultural en el que tengan lugar (Berkowitz, 2014; Bartlett, 2017). Tales variaciones incluyen identificar y reconocer las diferencias de género y los distintos planos de desigualdad social y económica de los GV implicados. Desde una perspectiva amplia, en la siguiente tabla (Tabla 3) se señalan los principales tipos de violencia contra las infancias en contextos escolarizados, concordantes con las prácticas de violencia fuera del entorno escolar (OMS et al., 2016).

Tabla 3

Ejemplos de tipos de violencias contra las infancias en la escuela

Tipo de violencia	Ejemplos
Violencia física perpetrada por docentes	Las infancias son golpeadas con la mano o con algún objeto Las infancias son pellizcadas o jaloneadas por el o la docente El profesorado golpea, abofetea o pellizca al estudiantado Castigo físico o corporal y disciplina punitiva
Violencia emocional perpetrada por docentes	Las infancias son objeto de lenguaje ofensivo, insultos o gritos. Las y los niños son objeto de humillaciones y castigos degradantes. Gestión de la clase basada en castigos y disciplina punitiva
Violencia sexual perpetrada por docentes	Comentarios sexuales Contacto sexual Acoso sexual Ofrecer favores o dinero a estudiantes a cambio de relaciones sexuales Violación dentro de la escuela
Violencia de estudiante a estudiante	Llamar por apodos Daño físico a otro estudiante Amenazas de violencia Robar comida o dinero Violencia de grupo Bullying o acoso (digital o presencial)

Nota. Elaboración propia con información de UNICEF (2023).

Los estudios construccionistas sobre violencia contra las infancias, ejemplificadas en la tabla anterior, destacan lo social, en perspectiva institucional e interaccionista, como el nivel adecuado de análisis. Un atributo significativo de tal abordaje consiste en indicar que las prácticas de violencia contra niños y niñas en la escuela son indicativas de modificaciones en la vida social y pública, así como de la experiencia subjetiva de quienes toman parte de esta. Cabe señalar que no existe homogeneidad en relación a tales prácticas, aunque se las denomine del mismo modo, pues estas corresponden a una gran variedad de sentidos y significados situados culturalmente.

Un aspecto central de la mirada construccionista acerca de la violencia contra la niñez, consiste en rebatir la perspectiva individualizada de la violencia como comportamiento y fenómeno psico-patológico, aportando bases teóricas y empíricas para su des-naturalización y des-esencialización como fenómeno (Best, 2016; Blume, 1996). Así, la violencia contra las infancias es enfocada como práctica social, ejercicio de dominación-poder y forma de vida e interacción socialmente construida (Carbajal, 2016). La violencia contra niñas y niños representa, y ello es particularmente visible en contextos escolares y familiares, una dimensión crítica del proceso de socialización.²

En este sentido, las infancias conforman GV a la violencia escolar a partir de relaciones asimétricas de poder y autonomía, particularmente cuando las prácticas de violencia son perpetradas por las y los docentes (Bagattini, 2019). En este sentido, los grupos infantiles son vulnerables debido a la posición de desventaja que tienen para hacer valer sus derechos y procurar su bienestar por sí mismos.³ Otros factores para el desarrollo de vulnerabilidad en grupos infantiles se relacionan con el proceso de desarrollo físico y sociocognitivo en el que se encuentran, así como con la restricción de la libertad y autonomía producida a través de relaciones verticales entre personas adultas e infancias.

Aunque se espera que el contexto escolar sea útil para apoyar la salud mental, desarrollo y protección de la niñez, la escuela puede ser el lugar donde niñas y niños viven prácticas de violencia que vulneran sus derechos y producen múltiples daños y consecuencias negativas a corto, mediano y largo plazo. Ejemplos de ello son el daño a la integridad, al desarrollo psico-neurológico y a la motivación para continuar aprendiendo, entre muchos otros aspectos. De acuerdo con el Instituto Nacional de Salud Pública y UNICEF (INSP & UNICEF, 2016), en México 6 de cada 10 niños, niñas y adolescentes han sido objeto de prácticas de violencia por parte de sus padres, madres, cuidadores o docentes, teniendo una mayor incidencia en territorios y demarcaciones donde confluyen procesos de desigualdad, pobreza y crecimiento urbano desordenado (Arhuis-Inca et al., 2022).

Es necesario señalar, por otra parte, que la violencia escolar involucra a actores que toman parte del ciclo de “perpetuación” de la violencia contra las infancias y de la vulnerabilidad como proceso intergeneracional. Desde este planteamiento, las personas adultas que perpetran prácticas de violencia contra niñas y niños, habrían formado parte, a su vez, de GV a la violencia al haber sido violentados ellos/ellas mismas durante la infancia (UNICEF, 2023). Ello señala características de la vulnerabilidad como proceso histórico en espiral y subraya la necesidad de abordar su estudio desde un enfoque amplio, es decir, tanto en perspectiva de *GV mixtos* conformados por personas adultas, niñas y niños. A fin de fomentar experiencias inclusivas y participativas orientadas a eliminar la violencia contra las infancias en contextos escolares, se propone implementar modelos sistémicos de intervención, mismos que contribuyan a la construcción de culturas de paz y respeto a los derechos de las y los niños “desde abajo”, es decir, de forma colectiva y *con* la participación de todos los actores escolares.

| **Aportaciones**

Investigación-intervención formativa y agencia de transformación en grupos vulnerables

Un ángulo innovador para el apoyo y estudio de grupos infantiles vulnerables a la violencia escolar consiste en enfocarlos como *participantes de sistemas de actividad colectiva*. A tal efecto, la perspectiva de la teoría de la actividad (Engeström, 2015) representa una herramienta teórica y metodológica adecuada para analizar las tensiones evolutivas de las interacciones sociales y el desarrollo socio-

histórico de las prácticas colectivas de violencia en la escuela desde una dimensión institucional. Analizar a los GV desde tal óptica, aporta al diseño e implementación de procesos participativos centrados en la activación y estudio de la agencia de transformación de las y los actores involucrados.

Algunos ejemplos internacionales de experiencias intervención dirigidas a reducir o eliminar la violencia contra las infancias en contextos escolares, principalmente en el ámbito del cambio de normas y modificación del comportamiento del profesorado, son: *Good School* (Kyegombe et al., 2017), *Learn in peace, educate without violence* (Devries et al., 2021, 2018), *Interaction Competencies with Children* (Scharpf et al., 2021), *Irie Classroom Toolbox* (Baker-Henningham et al., 2021) e *Interaction Competencies with Children for Teachers* (Masath et al., 2020). Tales intervenciones han enfocado la prevención y eliminación de la violencia escolar con la participación de grupos compuestos por niñas, niños y docentes de zonas marginadas, urbanas y rurales de países en vías de desarrollo (Ssenyonga et al., 2018; Kaltenbach et al., 2018; UNICEF, 2021). Aunque tales esfuerzos corresponden a un interés auténtico por apoyar a GV en contextos de pobreza, desigualdad y marginación a fin de combatir la violencia escolar, destaca que los aspectos socio-construccionistas y el concepto de agencia no son tomados en cuenta y, probablemente, el éxito o fracaso de tales iniciativas dependa de ello (Fabbri et al., 2021; Nkuba et al., 2018).

Sin embargo, aunque las intervenciones construccionistas reconocen la importancia de apoyar a GV por medio de un enfoque inclusivo y participativo (Rapacci, 2018; Acevedo, Castro & De León, 2018), la noción de agencia no parece ocupar un lugar central en la epistemología ni en el diseño de la intervención, quedando en muchos casos, limitada a una discusión teórica (Gergen, 1999; Wandrei, 2018; Rasi-Heikkinen, 2022).

Por esta razón, implementar experiencias de investigación e intervención enfocadas en la activación y análisis de la *agencia de transformación* (Virkkunen, 2006) en grupos vulnerables conforma un ámbito de innovación social y metodológica. Se cuenta con poco conocimiento acerca de cómo se activa y desarrolla la agencia de transformación en grupos vulnerables adscritos a dinámicas institucionalizadas (Laitinen et al., 2016). Un enfoque adecuado para tal objetivo es el modelo I-IF propuesto desde el enfoque la teoría de la actividad (Engeström, 2015). Para esta perspectiva, estudiar la agencia significa desentrañar cómo ésta emerge en procesos colectivos, de manera que por medio de la intervención se crean andamiajes y estímulos que permitan a los grupos activar su agencia personal y grupal.

El término *agencia* es entendido como la capacidad humana, individual o colectiva, de tomar el control de las propias acciones con la ayuda de los medios culturales a disposición. Desde de la propuesta de Sannino (2016), la *agencia transformadora* refiere al potencial humano de superar conflictos de motivos paralizantes con la ayuda de artefactos mediadores utilizados como segundo estímulo con el fin de transformar y resignificar la actividad, de forma intencionada y voluntaria.⁴ Considerando que la agencia transformadora consiste en “desprenderse del marco dado de acción y tomar la iniciativa para transformarlo” (Virkkunen & Ahonen, 2011, p. 49), una I-IF se encamina a proveer al grupo participante acciones de aprendizaje para actuar ante las problemáticas que les competen, ejecutando los acuerdos que de esta creación emanen al activar su agencia.

Si bien, como señala Sannino (2016), los estudios neo-vygotskianos sobre agencia han focalizado ejemplos individuales, existe un creciente interés en analizar cómo la agencia emerge y funciona en grupos, particularmente aquellos en situación de vulnerabilidad y violencia. Lo anterior implica analizar cómo tales grupos pueden convertirse en autores de la actividad colectiva dirigiéndola y dándole forma. Tal posibilidad conforma un aspecto crucial para GV en escenarios institucionales, como es el caso de

las infancias involucradas en prácticas de violencia en contextos escolares. Lo anterior interpela el estudio de la agencia de transformación en grupos conformados por niños y niñas (Cavazzoni et al., 2022), quienes, a su vez, representan uno de los actores sociales habitualmente excluidos de los enfoques intervencionistas orientados al cambio. Tal enfoque es coherente con el objetivo de posicionar a las infancias “en el centro” de la actividad escolar.

La metodología de I-IF es implementada y desarrollada mediante un conjunto de herramientas denominado “Laboratorio de Cambio” (LC) (Virkkunen & Newnham, 2013). El LC se adscribe al ámbito de las intervenciones socio-culturales y constructoristas de nueva generación y contempla la recolección, análisis y uso de datos empíricos a partir de técnicas dialógicas, observacionales y etnográficas para apoyar a grupos sociales en la comprensión y mejora de sus propias prácticas de acuerdo con la lógica de la investigación cualitativa aplicada.

Aunque no es un objetivo de la presente propuesta describir cómo ha sido implementada la metodología del LC en contextos mexicanos (véase Brito & De la Torre, 2023), es conveniente proporcionar un esquema general acerca de su funcionamiento: un LC se basa en la activación guiada de procesos de mejora autogestionados y consiste en la facilitación de sesiones mediante las que los participantes son apoyados en el análisis de la historia evolutiva de sus prácticas, incluyendo tensiones y contradicciones sociohistóricas, y al hacerlo, contribuir a la ejecución de distintos procesos sociocognitivos, ponderados en términos de acciones colectivas de aprendizaje.

Un LC considera a la intervención como un espacio de negociación de significados entre interventores y participantes, de naturaleza discursiva, dialógica e interactiva. La búsqueda y construcción conjunta de soluciones se realiza considerando los puntos de vista de las y los participantes, por medio de un proceso construido “desde abajo”. En un LC las y los participantes son involucrados activa y directamente en el análisis de datos empíricos, y ello se considera como un proceso de creación de sentido e interpretación de la propia actividad en base a datos presentados por el equipo de intervención, recolectados mediante entrevistas, microanálisis de observaciones significativas y/o problemáticas, narraciones y/o interacciones videogradas. Este proceso implica varias sesiones y puede conducir a nuevas formas de comprensión del contexto, soluciones a los problemas identificados y posibilidades para la expansión colectiva (Engeström, 2015). En este marco investigativo el cambio se plantea como una cualidad emergente del grupo, producto de las relaciones sociales y resultante de un proceso de negociación, intercambio y co-construcción de nuevos significados.

Para lograr lo anterior, se implementa un andamiaje participativo orientado a estimular la búsqueda y construcción conjunta de soluciones a contradicciones socio-históricas. La finalidad de la intervención consiste en crear un cambio cualitativo expresado por medio del redimensionamiento y resignificación de las propias prácticas y correspondiente identidad. Para tal objetivo, la co-construcción y emergencia de nuevas narrativas y posicionamientos útiles para reivindicar derechos humanos, de las infancias y de ciudadanía, conforman resultados clave de la intervención. La dimensión dialógica del proceso de cambio señala la importancia que las prácticas discursivas tienen en la evolución, resignificación y construcción de nuevas prácticas, convirtiéndose en el dato principal para dar cuenta de la emergencia de agencia de transformación, de la intervención y de sus resultados. En este marco, los resultados de la intervención son observables en los datos discursivos derivados de la interacción durante las sesiones, implicando un set de recursos provechoso para analizar la *manifestación discursiva de la agencia* (Haapasaari et al., 2016).

Consideramos que el análisis de tal manifestación discursiva es crucial para conocer cómo GV involucrados en prácticas de violencia escolar logran “romper” con el marco dado de acción que subyace socio-históricamente, reformulando la actividad a favor de la creación de una cultura de paz y no-violencia escolar.

Sin embargo, la aplicación del LC con GV implicados en prácticas de violencia escolar representa un campo por ser desarrollado. Aunque el LC ha sido aplicado para apoyar a GV en situación de calle y pobreza (Sannino, 2020), a poblaciones afectadas por el cambio climático (Lotz-Sisitka et al., 2017) o en procesos de inclusión social en contextos escolares (Cenci et al., 2020), no parecen existir evidencias sistemáticas de su implementación con grupos implicados en prácticas de violencia escolar. En este respecto, aún no se cuenta con conocimiento empírico y sistemático acerca de cómo GV mixtos activan su capacidad de agencia de frente a procesos de violencia contra las infancias. No obstante, comienzan a emerger experiencias basadas en el modelo del LC encaminadas al apoyo y conocimiento de la agencia de transformación de niños y adolescentes en contextos escolares (Engeström et al., 2023; Wei, 2023; Garraway & Friedrich-Nel, 2025), lo cual contribuye a la progresiva expansión del modelo de I-IF a nivel internacional.

En este orden de ideas, un ejemplo de una experiencia dirigida a fortalecer la agencia de transformación colectiva para re-mediar sistemas “opresivos” y prácticas disciplinares desiguales y punitivas contra infancias en contextos escolares es el *Indigenous Learning Lab* conducido por Ko y colegas (2025) con una comunidad indígena en Estados Unidos. Esta intervención formativa fue desarrollada con GV conformados por directivos, docentes, estudiantes, trabajadores sociales y familias de una escuela preparatoria, con el objetivo de reformular el sistema de disciplina escolar -y los daños asociados- y eliminar prácticas de violencia de carácter socio-histórico, marcadas por tensiones raciales, colonialismo de colonos y traumas intergeneracionales (Ko et al., 2025). Esta experiencia constituye un caso práctico pertinente para ejemplificar cómo articular procesos formativos con la participación de actores educativos en situación de asimetría, insertos en espirales socio-históricas de prácticas de violencia en la escuela. Es relevante hacer notar que este ejemplo, al crear un espacio dialógico conformado de estrategias participativas, narrativas históricas y diálogo crítico, da cuenta de cómo actores escolares con distintas posiciones en el sistema de actividad activan prácticas de diálogo horizontal, desde la óptica de un proceso co-construido “desde abajo” (Sannino, 2020), y, al hacerlo, redimensionan relaciones asimétricas de poder.

El *Indigenous Learning Lab* conducido por Ko y colegas (2025) es, asimismo, un ejemplo de cómo los miembros de una comunidad escolar -incluidas las infancias-, con historias e intereses diversos y en algunos casos opuestos, forman agencia colectiva y se comprometen de manera colaborativa a realizar esfuerzos conjuntos para eliminar la disparidad racial del sistema de disciplina escolar punitivo, reformulando prácticas de violencia escolar de carácter sistémico (para consultar datos empíricos y detalles operativos de la intervención véase Ko et al., 2025).

| Conclusiones

La presente propuesta ha enfatizado la importancia de sistematizar datos y producir conocimiento vinculado con el diseño, implementación y evaluación de estrategias de I-IF. Tal programa de investigación, entendido en el contexto de la investigación cualitativa aplicada, apunta a atender

problemáticas de las interacciones sociales e institucionales, como es el caso de la violencia contra infancias en contextos escolares.

Si bien los estudios socio-construccionistas acerca de GV conforman un valioso patrimonio de conocimiento útil para identificar y comprender relaciones complejas de la vida cotidiana de poblaciones vulnerables, es asimismo necesario implementar estrategias de I-IF para analizar y apoyar capacidades agentivas y, al hacerlo, contribuir a la prevención, reducción o eliminación de los daños y consecuencias vinculadas con la violencia hacia las infancias en contextos escolares.

La sistematización de datos acerca del proceso de activación de agencia de GV participantes de procesos de intervención en contextos institucionales, es útil para respaldar el diseño de políticas, por ejemplo, de protección infantil, a partir de la sistematización y análisis de datos y resultados de investigación culturalmente situados. No obstante, tal superficie de conocimiento se encuentra en fase inicial de desarrollo, razón por la cual la presente propuesta apunta a una línea de investigación a largo plazo. Desde esta perspectiva, el artículo contribuye a proporcionar un punto de acceso y conocimiento para profesionales interesados en metodologías de intervención y protección a la infancia, a fin de responder cómo es posible operativizar metodologías participativas para el trabajo con infancias desde el marco de la investigación cualitativa aplicada.

Como parte de los límites del presente artículo se identifica la necesidad de profundizar en aspectos específicos de la I-IF, de la epistemología de la teoría de la actividad o los resultados que las investigaciones fundamentadas desde este enfoque han producido, más allá de la perspectiva exploratoria de la propuesta aquí expuesta. Se considera necesario valorar la I-IF como una práctica de investigación con el potencial de apoyar a los GV en la redefinición de significados asociados con la vida cotidiana, contribuyendo al redimensionamiento del modo en que tales grupos construyen sus realidades y desarrollan estrategias de acción agentiva.

| **Notas**

¹Se utiliza el término “violencia contra las infancias” o “violencia contra la niñez” al destacar que la violencia es ejercida por sistemas, instituciones y personas adultas. No se utiliza el término “violencia infantil” al considerarse semánticamente ambiguo y referir a la violencia ejercida por la infancia o hacia la infancia, debilitando su precisión respecto a quién es la víctima y quién es el perpetrador (Comité de los Derechos del Niño, 2011).

²En algunos contextos los docentes atribuyen, de forma incorrecta, un sentido “formativo” a la violencia, como es el caso de Timor-Leste en el sureste asiático, donde he realizado trabajo de campo como consultor de UNICEF. Desde tal significado los docentes “justifican”, por ejemplo, prácticas de violencia física, como jalar las orejas o golpear la cabeza de las y los niños.

³La niñez se considera el periodo más vulnerable de la vida, en función de las relaciones asimétricas de dependencia que caracterizan el proceso de desarrollo infantil (Bagattini, 2019).

⁴Para explicar la activación de agencia se toma como referencia el “experimento de espera” a través del que Vygotsky abordó la noción de doble estimulación (Vygotsky, 1995), en tanto mecanismo generativo de la acción volitiva e intencional.

| Referencias

- Acevedo, J., Castro, L., & De León, C. (2018). Modelos de intervención social constructorista: Rumbo a la cuarta generación de intervenciones. En E. Pastor & M. Cabello (Eds.), *Retos y desafíos del trabajo social en el siglo XXI* (pp. 57–72). Universidad Autónoma de Coahuila / Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.2307/j.ctvf3w4vg>
- Arhuis-Inca, W., Ipanaqué-Zapata, M., Bazalar-Palacios, J., & Gaete, J. (2022). Space Analysis of School Violence in the Educational Setting of Peru, 2019. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 16044. <https://doi.org/10.3390/ijerph192316044>
- Bagattini, A. (2019). Children's well-being and vulnerability. *Ethics and Social Welfare*, 13(3), 211-215. <https://doi.org/10.1080/17496535.2019.1647973>
- Baker-Henningham, H., Bowers, M., Francis, T., Vera-Hernández, M., & Walker, S. (2021). The Irie Classroom Toolbox, a universal violence-prevention teacher-training programme, in Jamaican preschools: a single-blind, cluster-randomised controlled trial. *Lancet Glob Health*; 9: e456–68.
- Bartlett, S. (2017). *Children and the Geography of Violence: Why Space and Place Matter*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315174723>
- Beck, U. (1998). La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Paidós.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Berkowitz, R. (2014). Student and teacher responses to violence in school: The divergent views of bullies, victims, and bully-victims. *School Psychology International*, 35(5), 485–503. <https://doi.org/10.1177/0143034313511012>
- Best, J. (2016). Social construction of violence. En C. A. Cuevas & C. M. Rennison (Eds.), *The Wiley handbook on the psychology of violence* (pp. 20–35). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118303092>
- Biddlecom, A., Woog, V., Chandra-Mouli, V., Hindin, M. J., & Moreau, C. (2024). Risk and protective factors for the sexual and reproductive health of young adolescents: Lessons learnt and research priorities. *Journal of Adolescent Health*, 75(6), S45–S53. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2024.08.011>
- Blume, T. (1996). Social Perspectives on Violence. *Michigan Family Review*, 2(1), 9-23. <https://doi.org/10.3998/mfr.4919087.0002.102>
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico: perspectiva y método* (Obra original publicada en 1969). Hora.

- Brito, H., & De la Torre, J. (2023). El laboratorio de cambio en México: Tres experiencias de intervención formativa. En V. Cárdenas & M. Pérez (Eds.), *Diversidad y complejidad de la intervención psicosocial en México* (pp. 231–263). Universidad Autónoma Metropolitana; Fontamara. Disponible en:
<https://librosdepartamentodesociologia.izt.uam.mx/index.php/pds/catalog/view/4/6/45>
- Bruner, J. (2009). *Actos de significado*. Alianza Editorial.
- Carbajal, C. (2016). La construcción social de la violencia entre adolescentes y jóvenes de la zona de Los Pedregales de Coyoacán en el entorno familiar, escolar y comunitario. *Trabajo Social UNAM*, (4), 88–105.
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54058>
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, 21, 27-36.
- Cavazzoni, F., Ghafri, E., Obaid, H., Veronese, G., Fiorini, A. & Jaradah, A. (2022). The protective role of children’s agency: towards critical understanding of agency amongst children living in the context of armed conflict and political violence. *The Lancet*. 399, Special Issue, S1. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(22\)01136-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(22)01136-9)
- Cenci, A., Lemos, M. F., Bôas, D. F. V., Damiani, M. F., & Engeström, Y. (2020). The contradictions within inclusion in Brazil. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24, 100375. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100375>
- Comité de los Derechos del Niño. (2011). *General comment No. 13: The right of the child to freedom from all forms of violence*. Naciones Unidas. Disponible en:
<https://digitallibrary.un.org/record/711722?ln=es&v=pdf>
- Czarniawska, B. (2014). *Social science research. From field to desk*. SAGE.
- Devries, K. (2018). Preventing violence against children in schools’ study (PVACS) [ClinicalTrials.gov Identifier: NCT03745573]. ClinicalTrials.gov.
<https://doi.org/10.1186/s12889-019-7627-y>
- Devries, K., Balliet, M., Thornhill, K., *et al.* (2021). Can the ‘Learn in peace, educate without violence’ intervention in Cote d’Ivoire reduce teacher violence? Development of a theory of change and formative evaluation results. *BMJ Open*;11:e044645.
<https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-044645>
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2.^a ed.). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139814744>
- Engeström, Y., Rantavuori, P., Ruutu, P., & Tapola-Haapala, M. (2023). From future orientation to future-making: Towards adolescents’ transformative agency. In N. Hopwood & A. Sannino (Eds.), *Agency and transformation: Motives, mediation, and motion* (pp. 107–138). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781009153799.006>

- Exeni, S., Losantos, M., Montoya, T., Santa Cruz, M., & Loots, G. (2015). Aplicando la epistemología socioconstruccionista a la investigación en psicología. *Hexágono Pedagógico*, 6(1), 92–110. <https://doi.org/10.22519/2145888X.662>
- Fabbri, C., Devries, K., Knight, L., Naker, D., Namatovu, F., & Meinck, F. (2021). The EmpaTeach intervention for reducing physical violence from teachers to students in Nyarugusu Refugee Camp: A cluster-randomised controlled trial. *PLOS Medicine*, 18(10), e1003808. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003808>
- Garraway, J., & Friedrich-Nel, H. (2025). Work-integrated learning students' experience of a change laboratory: Developing student agency. *Studies in Continuing Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2025.2510418>
- Gergen, K. (1999). Agency: Social Construction and Relational Action. *Theory & Psychology*, 9(1), 113–115. <https://doi.org/10.1177/0959354399091007>
- Gergen, K., & Gergen, M. (2004). *Social Construction: Entering the Dialogue*. Taos Institute.
- Haapasaaari, A., Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2016). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, 29(2), 232–262. <https://doi.org/10.1080/13639080.2013.850125>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Hopwood, N., & Sannino, A. (Eds.). (2023). *Agency and transformation: Motives, mediation, and motion*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009153799>
- INSP & UNICEF (2016). *Encuesta Nacional de Niños, Niñas y Mujeres 2015*. Instituto Nacional de Salud Pública; UNICEF. Disponible en: https://www.unicef.org/mexico/media/1001/file/unicef_enim2015.pdf
- Kaltenbach, E., Hermenau, K., Nkuba, M., Goessmann, K., & Hecker, T. (2018). Improving interaction competencies with children—a pilot feasibility study to reduce school corporal punishment. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 27(1), 35–53. <https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1376230>
- Kyegombe, N., Namakula, S., Mulindwa, J., Lwanyaaga, J., Naker, D., Namy, S., Nakuti, J., Parkes, J., Knight, L., Walakira, E., & Devries, K. M. (2017). How did the Good School Toolkit reduce the risk of past week physical violence from teachers to students? Qualitative findings on pathways of change in schools in Luwero, Uganda. *Social science & medicine (1982)*, 180, 10–19.
- Ko, D., Bal, A., & Bird Bear, A. (2025). Speculative design toward inclusive futures: leveraging voices and future imaginations of the school community to transform a system of punishment and exclusion. *AERA Open*, 11(11), Article 23328584251324152. <https://doi.org/10.1177/23328584251324152>
- Laitinen, A., Sannino, A., & Engeström, Y. (2016). From controlled experiments to formative interventions in studies of agency: methodological considerations. *Educação*, 39(Núm. Esp.), 14–23. <https://doi.org/10.1590/1647-59732016ns0102>
- Lotz-Sisitka, H., Mukute, M., Chikunda, C., Baloi, A., & Pesanayi, T. (2017). Transgressing the norm: Transformative agency in community-based learning for sustainability in

- southern African contexts. *International Review of Education*, 63(6), 897-914. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9647-2>
- Lykke, N. (2011). Intersectional analysis: Black box or useful critical feminist thinking technology. En H. Lutz, M.T. Herrera Vivar, and L. Supik (Eds.). *Framing Intersectionality: Debates on a Multi-Faceted Concept in Gender Studies* (207–220). Ashgate Publishing Company.
- Masath, F.B., Hermenau, K., Nkuba, M. *et al.* (2020). Reducing violent discipline by teachers using Interaction Competencies with Children for Teachers (ICC-T): Study protocol for a matched cluster randomized controlled trial in Tanzanian public primary schools. *Trials*, 21, 4. <https://doi.org/10.1186/s13063-019-4032-5>
- Mead, G.H. (1973). *Espiritu, persona y sociedad*. Paidós.
- Muehlenhard, C. L., & Kimes, L. A. (1999). The Social Construction of Violence: The Case of Sexual and Domestic Violence. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 234–245. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_6
- Nkuba, M., Hermenau, K., Goessmann, K., & Hecker, T. (2018) Reducing violence by teachers using the preventative intervention Interaction Competencies with Children for Teachers (ICC-T): A cluster randomized controlled trial at public secondary schools in Tanzania. *PLoS ONE* 13(8): e0201362. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201362>
- Organización Mundial de la Salud, UNICEF, UNODC, et al. (2016). *INSPIRE: Seven strategies for ending violence against children*. OMS. <https://doi.org/10.1037/e566622016-001>
- Rapacci, M. (2018). *Metodologías y diseños para la intervención social: Construcciónismo social aplicado*. Ediciones Universidad Central. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv1m0kgr5>
- Rasi-Heikkinen, P. (2022). Social construction of marginality and agency. En *Older people in a digitalized society* (pp. 9–16). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-80355-958-520221002>
- Ravera, F., Iniesta I., Martín, B., Pascual, U., & Bose, P. (2016). Gender perspectives in resilience, vulnerability and adaptation to global environmental change. *Ambio* 45 (3), 235-247. <https://doi.org/10.1007/s13280-015-0716-6>
- Rodríguez, J., & Villa, M. (2002). Vulnerabilidad sociodemográfica: Viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas. CELADE; CEPAL.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Sannino, A. (2016). Double Stimulation in the Waiting Experiment with Collectives: Testing a Vygotskian Model of the Emergence of Volitional Action. *Integrative psychological & behavioral science*, 50(1), 142–173. <https://doi.org/10.1007/s12124-015-9324-4>
- Sannino, A. (2020). Enacting the utopia of eradicating homelessness: toward a new generation of activity-theoretical studies of learning. *Studies in Continuing Education*, 163-179, <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1725459>

- Scharpf, F., Kirika, A., Masath, F.B. et al. (2021). Reducing physical and emotional violence by teachers using the intervention Interaction Competencies with Children – for Teachers (ICC-T): Study protocol of a multi-country cluster randomized controlled trial in Ghana, Tanzania, and Uganda. *BMC Public Health* 21, 19-30. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-10045-5>
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2.^a ed., pp. 189–213). Sage.
- Ssenyonga, J., Hermenau, K., Nkuba, M., et al. (2018). Reducing violence against children by implementing the preventative intervention Interaction Competencies with Children for Teachers (ICC-T): Study protocol for a cluster randomized controlled trial in Southwestern Uganda. *Trials* 19, 435. <https://doi.org/10.1186/s13063-018-2810-5>
- Stern, C. (2004). Vulnerabilidad social y embarazo adolescente en México. *Papeles de Población*, 10(39), enero-marzo, 129-158.
- UNICEF (2021). Action to end violence against children in schools: UNICEF review of programme interventions illustrating actions to address violence against children in and around schools 2018-2020. UNICEF. Disponible en: <https://www.unicef.org/media/101891/file/CSAE-Programme-Review-2021.pdf>
- UNICEF (2023). Training teachers programme to end violence against children in and through schools. Facilitators and Participants’ manual (elaborado por Hugo Armando Brito Rivera en colaboración con Lamdor Sitorus). UNICEF.
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, 3(1), 43-66. <https://doi.org/10.4000/activites.33>
- Virkkunen, J., & Ahonen, H. (2011). Supporting expansive learning through theoretical-genetic reflection in the Change Laboratory. *Journal of Organizational Change Management*, 24(2), 229 – 243. <https://doi.org/10.1108/09534811111115375>
- Virkkunen, J., & Newnham, D. (2013). *The Change Laboratory: A tool for collaborative development of work activities*. Sense publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-326-3>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Wandrei, M. (2018). Agency-in-practice: An interpenetration of individual and social construction processes. *Journal of Constructivist Psychology*, 16(4), 287-322. <https://doi.org/10.1080/10720530390227621>
- Wei, G. (2023). Children’s agency during the COVID-19 pandemic in China. En N. Hopwood & A. Sannino (Eds.), *Agency and transformation: Motives, mediation, and motion* (pp. 336–354). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009153799.017>
- Wescott, S. (2025). On the utility of the concept of school-related gender-based violence (SRGBV) as an essential classifying, clarifying and categorising concept.

Ethnography and Education, 20(1), 1-17.

<https://doi.org/10.1080/17508487.2025.2514278>

Zarowsky, C., Haddad, S., & Nguyen, V. K. (2013). Beyond 'vulnerable groups': contexts and dynamics of vulnerability. *Global health promotion*, 20(1), 3–99.

<https://doi.org/10.1177/1757975912470062>

Zucchermaglio, C., Alby, F., Fatigante, M. & Saglietti, M. (2013). *Fare ricerca situata in psicologia sociale*. Il Mulino.