

XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2022.

# **Experiencias de intervención ante desigualdades y violencias por motivos de género en instituciones educativas. Hallazgos y desafíos.**

Dome, Carolina y Erausquin, Cristina.

Cita:

Dome, Carolina y Erausquin, Cristina (2022). *Experiencias de intervención ante desigualdades y violencias por motivos de género en instituciones educativas. Hallazgos y desafíos. XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-084/801>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eoq6/8gp>

*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>.*

# EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN ANTE DESIGUALDADES Y VIOLENCIAS POR MOTIVOS DE GÉNERO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS. HALLAZGOS Y DESAFÍOS

Dome, Carolina; Erausquin, Cristina

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

## RESUMEN

El presente trabajo se basa en un estudio exploratorio que presenta un marco teórico nutrido por enfoques histórico-culturales vygotkianos de la teoría de la actividad, perspectiva de género y de derechos, deconstrucción y re-construcción de concepciones de enseñanza y aprendizaje y cambios de unidades de análisis frente a reduccionismos que convierten las diferencias en desigualdades sociales y educativas. Se indagan narrativas de agentes educativos/as sobre experiencias de intervención en problemas de desigualdades y violencias de género en escuelas, en el contexto del desarrollo estratégico de ESI en Argentina. Se elaboran datos recogidos por Cuestionarios de Problemas de Intervención con Matriz de Análisis Complejo de Profesionalización Educativa, que desarrolló esta línea de investigación en la indagación sobre violencias y con-vivencias escolares. Se abre el diálogo entre conceptos y problematizaciones, reflexiones e interrogantes así como conjeturas sobre fortalezas, dificultades y nudos críticos en apropiación y construcción de herramientas, articulaciones inter-agenciales y mediadores para un aprendizaje expansivo.

## Palabras clave

Diversidad - Intervención - Construcción - Escuelas

## ABSTRACT

EXPERIENCES OF INTERVENTION AGAINST INEQUALITIES AND GENDER-BASED VIOLENCE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS. FINDINGS AND CHALLENGES

The present work is based on an exploratory study that presents a theoretical framework nourished by Vygotskian cultural-historical approaches to activity theory, gender and rights perspectives, deconstruction and re-construction of conceptions of teaching and learning, and unit changes. of analysis against reductionisms that turn differences into social and educational inequalities. The work investigates narratives of educational agents on intervention experiences in problems of gender inequalities and violence in schools, in the context of the strategic development of ESI in Argentina. Data collected with Questionnaires of Intervention Problems are elaborated with Complex Analysis Matrix of Educational Professionalization, both of them developed in this line of research, and used by the author in the

investigation of violence and living together at school. A dialogue between concepts and problematizations, reflections and questions is opened, as well as conjectures about strengths, difficulties and critical nodes in appropriation and construction of tools, inter-agency articulations and mediators for expansive learning.

## Keywords

Diversity - Construction - Intervention - Schools

**Introducción:** En el marco de disputas políticas y de sentido, en el año 2006 se sancionó en nuestro país la ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), creando el Programa Nacional de ESI del Ministerio de Educación de la Nación (2008). Ello fue seguido por nuevas leyes conquistadas por el movimiento de mujeres y disidencias sexo-genéricas, que hoy forman parte del marco normativo que encuadra el programa: La ley N° 26.485 de prevención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres (2009), la ley 26.618 de Matrimonio Igualitario (2010) y la ley 26.743 de Identidad de Género (2012), junto a otras leyes y convenciones internacionales. La creciente visibilidad del movimiento de mujeres, la teoría feminista y los estudios de género, amplió la voz de las perspectivas críticas en educación, dando una importancia cada vez mayor al papel del género en la producción de la desigualdad social y educativa. En ese sentido, los estudios de género en la educación aportan una perspectiva crítica al análisis de la realidad escolar (Lopes Louro 1999, Morgade 2008), enunciando y poniendo en evidencia que los fenómenos sociales, institucionales, grupales y personales están atravesados por relaciones de poder *propias de los sistemas patriarcales* (Serret, 2008). Ello adquiere además rasgos específicos en su relación con otras categorías como la etnia, la raza, la discapacidad y la clase social; condiciones que, lejos de ser naturales, son construidas y están interrelacionadas (Crenshaw, 1989).

Con diferentes niveles de desarrollo, la ESI se ha convertido en una vía de introducción de la perspectiva de género en las escuelas, muchas veces antecedida por demandas estudiantiles para su aplicación efectiva (Faur 2018). En el marco de esos cambios, surgieron nuevas necesidades en materia de formación y capacitación docente; como la creación de postítulos en la temática, la publicación de diversos materiales de trabajo y guías

de implementación por áreas gubernamentales y una ampliación en la oferta educativa en la temática. Surgen interrogantes sobre la apropiación de esos saberes y herramientas en las escuelas y por parte de sus agentes, incluyendo la reflexión sobre cómo se entienden y asumen algunas dimensiones de la desigualdad de género y los recursos institucionales para abordarlas.

El presente artículo se propone indagar en torno a esos interrogantes, a partir de voces de agentes educativos/as sobre sus experiencias en sus contextos de práctica, asumiendo que la perspectiva de género permite dimensionar los fenómenos de desigualdad, analizar sus implicancias e intervenir educativamente para su resolución y/o superación (Lamas 1996). Por ese motivo, en el marco de acciones de formación y capacitación a agentes educativos/as, se administraron Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Desigualdad de Género en Escuelas (Erasquin, Dome 2018) implementados como Instrumentos de Reflexión sobre una Práctica Educativa.

La muestra está integrada por 46 agentes educativos/as de CABA y Provincia de Buenos Aires. Se analizan relatos de docentes, integrantes de EOE y otros/as agentes en contexto de investigación, describiendo problemas, intervenciones, herramientas y resultados de su intervención en situaciones de desigualdad de género, y en algunos casos, se identifican violencias por motivos de género. El presente trabajo se desarrolla en el marco del proyecto de Investigación UBACyT “Apropiación participativa de saberes, experiencias y herramientas psico-socio-educativas en entramados de actividad inter-agenciales. Afrontando desafíos de inclusión con sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades y diversidades” (2020-2022); dirigido por Prof. y Mg. Cristina Erasquin.

El interés se centra en describir y analizar el modo en que los/las agentes educativos/as visualizan las situaciones de desigualdad y/o violencia en sus contextos de trabajo, cómo se posicionan ante tales situaciones y en qué entramados participan, sosteniendo la pregunta por el rol educativo de sus prácticas.

### Perspectivas que integran el contexto epistémico

#### Lev Vygotski y la Teoría Histórico-cultural de la Actividad.

##### Tercera Generación.

Este artículo toma a la *teoría histórico cultural de la actividad*, especialmente la vertiente conocida como Escuela de Helsinki (Engeström, Sannino, 2010), como parte importante de su referencia conceptual. La misma tiene origen en el trabajo de los psicólogos soviéticos Vygotski, Luria y Leontiev. Desde esta perspectiva, la psique está ubicada no en el cuerpo ni en la mente de un individuo, sino en las acciones y actividades mediante las cuales el ser humano se involucra con el mundo. Dirige su análisis a lo que ocurre *entre* los/las seres humanos/as, su interacción con objetos, herramientas y artefactos culturales que sirven de mediación, al estar implicados en actividades colectivas intencionales. Esta teoría recibe la influencia del

marxismo, especialmente por los conceptos de *historicidad* y de *dialéctica*. La *historia*, está siempre presente en la actividad, y la esencia de las unidades de análisis elegidas para la investigación y la intervención no se identifica si los objetos de la actividad humana no son puestos en una perspectiva diacrónica, en la que se muestren sus transformaciones. Por otro lado, hablar de *dialéctica* significa adoptar el principio de que, cuando se está estudiando un sistema en movimiento, los principios de la lógica clásica no son factibles, entre ellos el principio de que la afirmación de un elemento significa la exclusión de su opuesto. En cambio, se opera con una unidad de opuestos en los que un sistema entra en movimiento justamente en función de la contradicción entre fuerzas opuestas, internas al mismo.

A partir de estas ideas, el presente trabajo entiende que el aprendizaje y la educación se dan en un cambiante mosaico de sistemas de actividad interconectados, animados por sus propias contradicciones y por las diversas maneras que tienen los sistemas de actividad de tramitar esas contradicciones sociales e históricas. En ese marco, el *aprendizaje expansivo* (Engeström, 2001) es *transformador*, ya que amplía los objetos compartidos por diferentes sistemas en su cruce de fronteras, aportando novedad. Es *horizontal* porque crea conocimiento y transforma la actividad, desarrollando nuevos métodos cognitivos, nuevos modos de hacer las cosas. El aprendizaje expansivo emerge cuando el objeto y el propósito de la actividad son *reconceptualizados*, incorporando un horizonte de posibilidades sustancialmente más amplio que en su anterior funcionamiento.

#### Perspectiva de género y de derechos en educación

Fainsod (2006) plantea la necesidad de construir una lógica que habilite la discusión sobre la perspectiva de género en terrenos educativos y visibilice las contradicciones, escisiones y dicotomías que emergen en y entre los/las agentes y actores/actrices sociales. Plantea la autora que “las instituciones juegan un papel protagónico en la gestión de discursos y prácticas de socialización y subjetivación, que clasifican a los/las actores/actrices sociales y los/las colocan en diferentes situaciones [...] según sus posiciones (de clase, de género, étnicas)” (Fainsod, 2006, p.67). Sostiene que las diferencias entre hombres y mujeres constituyen los modos de relacionarse y organizar sus vidas, en la que los varones que constituyen la categoría de *lo otro* frente a *lo propio* (hombres heterosexuales). La cultura patriarcal se sostiene en instituciones que legitiman un orden social que tiende a naturalizar las desigualdades e invisibilizar las violencias. Los procesos de inferiorización, discriminación y fragilización operan muchas veces como naturalizaciones, conformando invisibles sociales (Fernández 2009). “Un invisible social no es algo oculto o escondido, sino que —paradójicamente— se conforma de hechos, acontecimientos, procesos y dispositivos reproducidos en toda la extensión de la superficie social y subjetiva” (p.34.) Muchas veces, se trata de violencias menos visibles pero eficaces, que se ponen en juego a través de las desigualdades

en la distribución del poder, de la participación, del dinero. Tales violentamientos constituyen una de las múltiples estrategias de la producción de las desigualdades de género. En el caso de la escuela, se juegan como violencia institucional en el «currículum oculto» y su legitimación actúa sobre una particular operación en las significaciones colectivas, por la cual diferente es igual a inferior, peligroso o enfermo (Fernández, 2009).

Como mencionan Morgade (2008) y Kaplan et al. (2006), las escuelas no son neutras respecto a patrones de género. Reproducen diferencias subjetivas, legitimando y reforzando una mirada que va pautando lo normal/desviado, lo permitido/prohibido para cada sexo. Es así que “la discriminación hacia todos aquellos/aquellas “diferentes” se constituye en un anclaje para otras prácticas de violencia” (Fainsod, 2006, p.67). Se invisibiliza, y por ende naturaliza, la construcción social de categorías de género y la ponderación entre ellas, ocultando la discriminación y violencia que operan en esos procesos.

#### Perspectiva crítica en Psicología Educacional sobre los saberes acerca de lo escolar

Se retoman las formulaciones de Ricardo Baquero en su crítica epistémica, política e histórica a los *reduccionismos* en los que se suele insistir al momento de producir *saberes acerca de lo escolar*, y que terminan impregnando las prácticas docentes y de otros actores/actrices psico y socio educativos/as, o involucrados/as en la gestión institucional. En el marco del “giro contextualista” (Baquero, 2002), y el cambio en las unidades de análisis de la Psicología Educacional, el tipo de saber a producir sobre lo escolar “reclama formas de implicación diferentes a las usuales, formas de diálogo y trabajo a construir, formas de cooperación y confianza tejidas con paciencia” (Baquero, 2007, p.8). El autor advierte sobre “ciertas simplificaciones” (p.9) en las cuales se suele incurrir, distinguiendo dos formas: la *reducción del individuo* y la *reducción al individuo*, acompañada de las presunciones de verdad sobre el sujeto. La *reducción del individuo* implica unidimensionalizar al/la sujeto y los procesos de su desarrollo, dándole sobre-relieve y autonomía exagerados a los procesos cognitivos. Si se reconocen los otros procesos, se tiende a producir una escisión entre los procesos emocionales, sociales, vinculares y los procesos cognitivos, que aparecen como completamente independientes de los primeros. Por otro lado, la *reducción al individuo* consiste en abordar una situación problema desde el/la sujeto, tomando a lo individual como unidad última y autosuficiente de análisis, con abstracción de los aspectos situacionales. En ocasiones se pueden reconocer aspectos históricos, sociales o culturales del sujeto, pero el recorte se atiende al individuo y sus condiciones, como si fuera un carácter propio del mismo, desconociendo características situacionales del ámbito educativo y separando al alumno/a del vínculo con el/la docente, la dinámica grupal, la dinámica institucional y las normas que las regulan (Baquero, 2007).

#### **Metodología:**

El presente trabajo corresponde a un estudio exploratorio. Se administraron *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Desigualdad de Género en Escuelas* (Erausquin, Dome 2018) a 46 agentes educativos/as participantes en Seminarios de Posgrado de la UNMDP y cursos de capacitación organizados por la Asociación Civil Red de Psicologxs Feministas. En dichas instancias, se abordaron problemáticas relativas al presente trabajo, por lo cual la administración de los cuestionarios se aplicó de forma dialogada entre el proceso de escritura reflexiva individual y la participación en procesos grupales de aprendizaje y reflexión sobre la práctica.

Caracterización de la muestra: A) Rol profesional: 10 agentes son profesores/as en el nivel secundario, 10 son docentes en el nivel primario y 1 agente directiva del nivel primario. 5 agentes son docentes del nivel inicial y 7 del nivel superior, 7 agentes son integrantes de EOE, y 6 integran programas educativos que intervienen en territorio escolar; B) Antigüedad: mayoritariamente, tienen menos de 10 años de antigüedad en su profesión: 16 agentes poseen entre 0 y 5 años; 15 agentes entre 5 y 10 años; 4 entre 10 y 15 años, 3 entre 15 y 20 años y 8 poseen más de 20 años en la profesión; C) Zonas en las que trabajan: 26 agentes, en Provincia de Buenos Aires, 18 en CABA y 2 en otras provincias (Salta y Santa Cruz), pero realizando capacitación en Provincia de Buenos Aires; D) Género: 40 agentes son mujeres y 6 varones; E) Formación específica: de 46, sólo 11 agentes poseen formación previa en temáticas de género y/o ESI.

Para la elaboración cualitativa y cuantitativa de los datos recogidos con los Cuestionarios, se aplicó la *Matriz de Análisis Complejo de Dimensiones, Ejes e Indicadores de la Intervención educativa sobre problemas situados en contexto escolar* (Erausquin, Zabaleta, 2014, en Erausquin, 2019a). La *unidad de análisis* es “modelos mentales de intervención profesional sobre situaciones-problema de desigualdad de género en la escuela”. Se distinguen en ella cuatro *dimensiones*: a. situación problema en contexto; b. intervención profesional; c. herramientas utilizadas; d. resultados y atribución. En cada dimensión se despliegan *ejes*, que configuran recorridos y tensiones del proceso de profesionalización educativa en nuestro contexto. En cada eje se distinguen cinco *indicadores*, que implican diferencias cualitativas entre modelos mentales ordenados en dirección a un enriquecimiento de la práctica compatible con el “giro contextualista” (Baquero 2002). La Unidad de Análisis Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo 1997, Rodrigo y Correa, 1999), es utilizada en el plano metodológico para analizar los relatos y articularlos con categorías de abordaje que se proponen en el presente artículo. El análisis multidimensional brindó la posibilidad de estudiar en profundidad cada relato. La identificación de frecuencias permitió conocer algunas características recurrentes en la muestra. Se analizan diferencias significativas entre los MMS de los/las agentes educativos/as - con frecuencias mayores del 10% -, o diferencias de predominio de Indicadores, en cada Eje

y Dimensión de la *Matriz Multidimensional de Análisis*, a modo exploratorio, dado que las muestras no son estadísticamente representativas. El análisis de contenido, (Bardin, 1986), posibilita identificar qué tipos de problemas nombran como “desigualdad de género” o “violencia”, dónde están localizados, cómo son construidos, qué perspectivas participan en esa construcción y qué apropiación desarrollan los/as agentes de las perspectivas y demandas de otros/as agentes en torno a los problemas.

### Discusión de los hallazgos:

Con relación a investigaciones realizadas previamente (Dome, 2018; Erausquin y Dome, 2018; Erausquin, 2019), en esta muestra no hay relatos en los que los/as agentes enuncien que no identifican ninguna situación de desigualdad de género en sus contextos de práctica. Si bien ello puede deberse a características particulares de los/las nuevos/as agentes que aportaron sus relatos, también es posible que la variable temporal histórica, en un contexto de inclusión progresiva de la ESI (Morgade, 2015), esté surtiendo efectos en la visibilidad de este tipo de problemáticas.

Del análisis multiaxial de los Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo 1997), presentados en el *Anuario de Investigaciones* de la Facultad de Psicología (Dome, Erausquin, 2022) emergen **fortalezas** en la profesionalización docente ante **situaciones-problema** de desigualdad de género: se destacan la visión de la complejidad de los problemas, el uso de inferencias y la especificidad del rol del/a agente educativo/a en el relato de la situación, pero también emergen las **dificultades** en lo referente a la escasez de conceptualizaciones teóricas o modelos de trabajo en el campo de las disciplinas de pertenencia. La especificidad profesional se presenta en la mayoría de los relatos de forma muy acotada y sin interacción con otras disciplinas en la explicación del problema. La ausencia de **multivocalidad** (Engeström, 2001) nítida en la identificación de perspectivas diversas y diferenciadas; la ausencia de alguna identificación de **conflicto** en la dimensión interagencial o institucional, y la de señalamientos explícitos de la dimensión **ética**, configuran **nudos críticos**, y desafíos abiertos en la profesionalización educativa.

Asimismo, son acotadas las explicaciones e **historizaciones** del problema, con tendencia a la descontextualización, a la individualización y/o a la definición social exclusiva del mismo. La dificultad para recuperar aspectos históricos en la visión de las problemáticas (Engeström, 2001) puede obstaculizar la identificación de **tensiones** presentes en los sistemas de actividad, lo que tiene correlato en el plano de las intervenciones. En ese orden, se destaca que la mayoría de las situaciones relatadas son hechos concretos, eventos en los que la desigualdad muchas veces constituye una ruptura o una forma de violencia explícita. Ejemplo:

*“En una ocasión el reto fue tocarle las tetas a una compañera, pero el desafiado se negó y en otra fue “apoyar” a otra compañera y el desafiado aceptó y la apoyó (...) El nene dijo que era un*

*desafío igual a cualquier otro. Uno de los temas que se trabajó fue la cosificación de las compañeras”.*

En esos casos, las situaciones son reconocidas y explicitadas, a la par que se enuncian acciones para su superación. Pero no aparecen las acciones vinculadas a la problematización de condiciones estructurales de desventaja y desigualdad de los géneros, de carácter continuo y/o permanente en la escena social-educativa, ni sobre el rol reproductivo o performativo de la escuela de tales condiciones. Se denota como **desafío** la elaboración conceptual de las problemáticas, un punto de interés para las acciones de formación y capacitación a desarrollar en adelante.

En cambio, los relatos de situaciones que, en la mayoría de los ejes de análisis, obtuvieron puntajes entre indicadores 4 y 5, tienen características destacadas, a profundizar. En algunos casos, se incluye una lectura de carácter estructural y/o sistémico sobre la desigualdad, por ejemplo: *“han sido infinidad de situaciones que uno vive respecto a la desigualdad de género. Desde las diferencias de oportunidades por ser mujeres hasta el poco lugar para intervenir desde nuestro rol en instituciones”.* Y en algunos casos se incluyen señalamientos críticos sobre el rol escolar en la re-producción de desigualdades:

*Caímos en la cuenta de aquellas prácticas que realizamos en la escuela de manera automática, que continúan acentuando esas diferencias que desde el discurso sostenemos haber superado. Surgen cuestiones como éstas: continuamos separando a los alumnos en filas de nenas y filas de nenes, realizamos conteo de nenas y de nenes presentes en el aula y lo escribimos en el pizarrón.*

Acerca de las **intervenciones**, emergen fortalezas en el carácter específico disciplinar de las intervenciones, con apertura a la interacción con otras disciplinas en el plano de las acciones y decisiones, lo que contrasta con el enfoque de la situación-problema. Los y las agentes mayormente se mostraron implicados/as en la resolución de conflictos, reconociendo en su mayoría las situaciones de desigualdad, con distancia y objetividad en la caracterización. La implicación supone articulación entre compromiso y distanciamiento (Elías 1989, en Kaplan 2006) en una dialéctica de relaciones constitutivas. Ello puede haber posibilitado que la mayoría de los/las agentes hayan analizado la situación más allá de la victimización del sujeto y relatado acciones de ayuda efectiva con un rol activo frente a la desigualdad, aunque ayuda e indagación aparecen en algunos casos como procesos indiferenciados.

Las dificultades residen en la articulación entre diferentes destinatarios/as de la intervención y la inclusión de acciones sobre sujetos, tramas vinculares e instituciones, relacionadas entre sí. Los/as destinatarios/as de las intervenciones fueron estudiantes ubicados/as como sujetos del aprendizaje de nuevas formas de relación o representación ante las desigualdades de género, pero en la mayoría de los casos, **no lo fueron** otras personas **adultas**: directores/as, orientadores/as, preceptores/as, familiares.

Otra dificultad consistió en la articulación de diferentes objetivos de intervención: la mayoría enunció acciones dirigidas a un objetivo único, por lo general consistente en enseñar algo acerca de las fuentes o motivos que sustentan los problemas de desigualdad. Tales características correlacionan con la unicidad de las herramientas, enunciadas como “Taller”, “Jornada” o “Actividad de reflexión con el grupo”, ante situaciones que revisten gran complejidad y posiblemente requieren acciones sistemáticas sostenidas en el tiempo. Un ejemplo:

Situación-problema:

*En un primer año de la escuela secundaria, estudiantes varones y mujeres se vinculan de manera agresiva constantemente. Se empujan, insultan, golpean en el trato cotidiano. Los/as adultos y adultas de la institución, les llaman constantemente la atención, poniendo especial énfasis en el caso de las mujeres, a quienes indican que “son chicas, no se traten así”. En algunas oportunidades, estos tratos devienen en situaciones de mayor tensión, agresividad y violencia, en las que los y las estudiantes se pelean con golpes e insultos*

Intervención/herramientas:

*Trabajé en colaboración con el equipo directivo y con un grupo de docentes para realizar un taller debate en torno a la convivencia y las situaciones que surgían en el trato cotidiano (mencionando también estereotipos vinculados al sistema sexo-género). Terminamos con una conclusión grupal y algunas líneas de acción futuras propuestas a la escuela. El espacio del taller les sirvió para repensar el modo en que construían sus vínculos. Al respecto, se detecta una tendencia en la muestra: una actividad grupal determinada, en un dispositivo específico y acotado en el tiempo, como respuesta ante una diversidad de tensiones y problemas. Lo que advierte sobre posibles y nuevas “simplificaciones”: Si se ha reconocido en la bibliografía como problema la *reducción al individuo* (Baquero, 2007) en la intervención psicoeducativa, aquí se presenta un nuevo reducto: “el grupo”. Quedando éste escindido de las tramas institucionales, sociales e históricas, y en algunos casos desjerarquizando el abordaje individual que algunas problemáticas requieren, en el marco de acciones articuladas. A modo de ejemplo, ante un caso de violencia y discriminación a un estudiante transgénero, un agente comentó que su intervención se basó en lo siguiente:*

*Los objetivos son transmitir información, educar, en el marco de las nuevas leyes facilitadoras de derecho. Para adquirir herramientas para aceptar las diferencias, el respeto por las distintas identidades. Que sepan diferenciar entre género, sexo biológico, identidad de género. Brindar conocimiento que permita, un cambio de mirada, que no dé lugar a la discriminación.*

En otra situación muy diferente, acerca de una niña que quiso visitar a su padre preso por haber ejercido violencia de género, la agente comentó:

*Por mi parte, decidí no profundizar mucho más en la cuestión y sólo brindarle mi escucha activa para que pueda sentir alojado su malestar y angustia (...) Esta situación la trabajamos a*

*posteriori, y aprovechando que desde el EOE iban a abordar la problemática de la violencia de género, en el marco de 3 de junio, elegimos sumarnos a planificar un taller conjunto con los/las niños/as. En ese taller, abordamos distintos derechos que se veían vulnerados en las situaciones de violencia desde la perspectiva de los/las chicos/as mediante una actividad en donde grupalmente tenían que elegir recortes de diarios y revistas en los que se vieran reflejados actitudes y estereotipos de género (...).*

El interrogante que surge es si persiste una concepción de tipo “iluminista”, en el sentido de suponer que las herramientas que la escuela brinda, en términos de conocimiento e información, sean suficientes por sí mismas para modificar conductas, situaciones y condiciones de desigualdad, violencias y vulneración de derechos. Desde la lectura que aquí se realiza, ello tendría un correlato en la complejidad de la acción y su expansión en el sistema de actividad (Engestrom, Sannino, 2010). La intervención, al no contar con suficiente indagación, historización y análisis previo, se limita a eventos puntuales, con acciones y herramientas de tipo único, pero de las cuales se espera un alcance superior, sin una revisión de formatos de la tarea, de las prácticas institucionales, del dispositivo pedagógico y de las relaciones inter e intra sectoriales.

Asimismo, existieron otros relatos (alrededor de 16), que reflejaron intervenciones en las cuales las decisiones no sólo se tomaron teniendo en cuenta la opinión de otros/as agentes, sino que además se relataron acciones articuladas, vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con variedad de herramientas. 11 relatos, de esta muestra de 46, enunciaron diferentes objetivos previos a la intervención, lo que contrasta con los resultados generales. Se destaca que en esos relatos, las acciones permitieron construir *entramados* que vincularon saberes epistémicos con problemas de desigualdad, sosteniendo una mirada educativa en la articulación entre agencias escolares y extraescolares. Ejemplo:

*La escuela secundaria (...) convoca al Centro de Orientación Familiar, equipo interdisciplinario distrital, a fin de intervenir en dicha situación de alta complejidad. De manera corresponsable y junto a la escuela de educación especial, se realiza presentación al Servicio Local. (...) A partir de allí se inicia una intervención intersectorial que continuará en el año 2020, con la particularidad del inicio de la pandemia y el dispo (...) Se trabaja la alfabetización desde propuestas vinculadas a la ESI. Además se proporcionan materiales para que puedan confeccionar barbijos, tarea tomada también como contenido a ser trabajado desde distintas áreas curriculares y de cuidado por la pandemia (...) sumando luego al área de infancias y juventudes del ministerio de salud, para realizar un acompañamiento psicológico de manera remota.*

## Reflexiones Finales

Las desigualdades de género constituyen un problema de intervención para la gran mayoría de los agentes, a la vez que se advierten diferentes profundidades en la visibilidad del problema y su inserción en la trama institucional, con dificultades en la historización. Las situaciones son detectadas desde una perspectiva sensible y atenta, de reconocimiento de la desigualdad; pero la mayoría de los agentes no interroga ni revisa críticamente las condiciones estructurales de desigualdad de los géneros, ni refiere al rol reproductivo o performativo de la escuela de tales condiciones.

En ese marco, y especialmente en miras a la formación y capacitación de agentes escolares; las problemáticas enunciadas pueden fortalecerse mediante la construcción de problemas que tomen la historia, el conflicto y el desarrollo en consideración (Engeström, Sannino, 2010), para contrarrestar lo que muchas veces se enuncia como respuesta instantánea y acotada. Y a partir de ello, construir nuevas herramientas y aumentar la disponibilidad y accesibilidad de un conjunto de mediadores externos o inter-sectoriales, que ayuden a resolver y abordar las situaciones-problema. En esto mismo radica la *doble estimulación* en Vygotski (1931-2006): un primer estímulo es el problema, y uno segundo son los mediadores que contribuyen a su resolución. Ello implica poder hacer algo sobre lo que nos afecta, pero a su vez lograr cierto distanciamiento objetivante y conceptualizador, lo que requiere de un marco epistémico sólido, apoyado en la historia, con sentido estratégico (Erausquin, 2013), en pos de conceptualizar lo que nos pasa y cómo cambiarlo.

Al respecto, esta propuesta de indagación se propone continuar desarrollando los siguientes interrogantes ¿Cómo se convierten las y los agentes educadores/as en sujetos conscientes de sus derechos, de su fuerza y potencia, de los entrelazamientos de las dominaciones y de la posibilidad de nuevos entramados, a través de encuentros que generen legitimidades en la polifonía, la libertad y la igualdad? La inter-agencialidad (Engeström, 1997, en Erausquin, 2013), emerge como un camino posible para revisar el guión de la escuela moderna como reproductor de desigualdades, con sus arbitrarios culturales performativos de los géneros. Y también emerge para descubrir - no sólo desde la escuela, pero no sin ella - un camino para abrir perspectivas de visibilidad, entretejiendo aperturas, desnaturalizando "lo dado", animando giros de conceptualización, en un entramado polifónico, ético y político de voces y sentidos, que libere potencias de saber, de vida y futuro para todxs.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arenas Fernández, G. (1995) Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela. *Estudios y Ensayos*. Universidad de Málaga.
- Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, (98), 2002, 57-75 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
- Baquero, R. (2007) Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En: Baquero, Diker y Frigerio (comps.) *Las formas de lo escolar*. Del estante.
- Bardin, L. (1986) El análisis de contenido. Ediciones Akal.
- Bleichmar, S. (2008) *Violencia social-Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- Crenshaw, K. (1989) Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum* 140: 139-167.
- Derrida, J. (1997) Una filosofía deconstructiva. *Zona erógena*, 35. Disponible en: [http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/filosofia\\_deconstructiva.htm](http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/filosofia_deconstructiva.htm)
- Dome, C. (2018) Desigualdad de Género en Contextos Educativos. Perspectivas docentes sobre Situaciones y Problemas. *Memorias del X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Dome C. (2019) Posicionamientos docentes ante desigualdades de género en contextos educativos. *Memorias del XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVI Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Dome, C. (2020) Educación Sexual Integral y Prácticas Educativas Innovadoras. *Memorias del X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. ISSN 1667-6750 (impresa) ISSN 2618-2238 (en línea).
- Dome, C. y Erausquin, C. (2018) Intervenciones docentes ante la desigualdad de género en la escuela. *Memorias del II Congreso Internacional de Victimología*, 480-497. Facultad de Psicología UNLP. ISBN: 978-950-34-1684-6. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/77554>
- Dome, C., Erausquin, C. (2022) Educación sexual integral en proceso. Voces de agentes educativos y experiencias de intervención en problemas de desigualdades/violencias por motivos de género. *Anuario de Investigaciones*, Vol. XXVIII, Psicología Educativa y Orientación Vocacional, 2021. ISSN 0329-5885 (imp)1851-1686 (en línea).
- Engeström, Y. (2001) *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*. University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, PO Box 47, 00014 University of Helsinki.

- Engeström, Y., Sannino, A. (2010) Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges, *Educational Research Review*, (5) 1, 1-24.
- Erausquin, C. (2013) La teoría histórico-cultural de la actividad como artefacto mediador para la construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos. *Revista Segunda Epoca*. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. 13 (173-197).
- Erausquin, C. (2019a) *Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje Expansivo de agentes educativos*. Manual de uso. Edición digital. PsiDispa.
- Erausquin, C., Andrades-Moya, J., Corvera, G., Autora 1, Galiñanes Arias, A., Hernández-Ortiz, S., Lira González, J., Mazú, A., Quintana Avello, I., Quiñones Peña, J. P., Sánchez, J. M., Salas, G., Scholten, H., Villamar Bañuelos, A. y Villanueva Badillo, F. (2019) *¿Construir con-vivencias en escuelas para transformar violencias? Argentina-Chile México: caja de herramientas de 15 investigadores latinoamericanos* (edición digital 2.09). PsiDispa.
- Fainsod, P. (2006) Violencias de género en las escuelas. En - Kaplan, C. (dir.); *Violencias en plural. Sociología de las Violencias en la escuela*. En Miño y Dávila Bs. As.
- Faur, L. (2018) La mar no estaba serena. *Revista Anfibia* del 20 de julio de 2018. ISSN 2344-9365. UNSAM. Buenos Aires. Recuperado el 11 de junio de 2021 de: <https://www.revistaanfibia.com/la-mar-no-esta-serena/>
- Fernández, A.M. (2009) *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias* - 1a ed. - Nueva Visión.
- Kaplan, (dir.); Castorina, Kantarovich, Orce, Brener, García, Mutchinick, y Fainsod. (2006) *Violencias en plural. Sociología de las Violencias en la escuela*. Miño y Dávila.
- Lamas, M. (1996) La perspectiva de género, *Revista La Tarea* N° 8, 1-10. Recuperado. En [https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero\\_perspectiva.pdf](https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf)
- Lopes Louro, G. (1999) Pedagogías de la sexualidad, en *O corpo educado. Pedagogías da sexualidade*. Autentica.
- Matos, M., Paradis, C. (2013) Los feminismos latinoamericanos y su compleja relación con el Estado: debates actuales. Iconos. *Revista de Ciencias Sociales* [en línea] 2013, en: ISSN 1390-1249.
- Ministerio de Educación de la Nación (2017) *Resultados de primaria y secundaria a nivel nacional*. Aprender 2017. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender2017/reportes-nacionales>.
- Morgade, G. (Comp.) (2008) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. - 1a ed. - La Crujía.
- Rodrigo, M.J. (1997) Del escenario sociocultural al constructivismo epistémico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En Rodrigo M.J. y Arnay J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós.
- Rodrigo, M.J. y Correa (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo y Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Santillana. Aula XXI.
- Serret, E. (2008) *Qué es y para qué es la perspectiva de género*. Libro de texto para la asignatura: Perspectiva de género en educación superior, Oaxaca de Juárez, Instituto de la Mujer Oaxaqueña.
- Vygotski, L. (1931-2006) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Tercera reimpresión. Crítica.