

Perspectivas y experiencias de intervención en problemas de desigualdades/violencias por motivos de género en escuelas

AUTORAS:

Carolina Dome (carolinabdome@gmail.com)

Cristina Erausquin (erausquinc@gmail.com)

ORGANIZACIÓN DE PERTENENCIA:

Facultad de Psicología UBA. Facultad de Psicología UNLP.

Eje: Violencias, géneros y diversidad

Resumen

El trabajo explora narrativas de agentes educativos sobre experiencias de intervención en problemas de desigualdades y violencias por motivos de género en escuelas del Área Metropolitana, en el contexto del desarrollo estratégico de ESI en Argentina. Es un estudio exploratorio con un marco teórico nutrido por la perspectiva de género y de derechos (Dome, 2021), enfoques histórico-culturales vygotkianos, y el cambio en unidades de análisis de la Psicología Educativa, para superar reduccionismos que convirtieron diferencias en desigualdades, con *efectos impensados* (Baquero, 2002) en la producción de subjetividades. Se elaboran datos recogidos en *Cuestionarios de Situaciones Problemas de Intervención*, utilizando la *Matriz de Análisis Complejo de Profesionalización* (Erausquin, 2019a), que las autoras desarrollaron en la línea de investigación sobre violencias y con-vivencias escolares (Erausquin, Dome et al, 2019b). Se articulan conceptos y problematizaciones con reflexiones e interrogantes de educadores, identificando fortalezas, dificultades y nudos críticos en la apropiación y construcción de herramientas y en las articulaciones inter-agenciales estratégicas, para seguir investigando en profundidad. Emergen mediadores potenciales de *doble estimulación* y *ascenso de lo abstracto a lo concreto* para el *aprendizaje expansivo* (Engeström & Sannino, 2020), que serán parte del corpus epistémico de la indagación e intervención en futuros trabajos en el campo.

Palabras clave: *diversidad, igualdad, escuelas, agentes educativos*

Abstract

The work explores narratives of educational agents on intervention experiences in problems of inequalities and gender-based violence in schools in the Metropolitan Area, in the context of the strategic development of ESI in Argentina. It is an exploratory study with a theoretical framework nourished by the gender and rights perspective (Dome, 2021), Vygotskian historical-cultural approaches, and the change in the units of analysis of Educational Psychology, to overcome reductionisms that turned differences into inequalities, with unexpected effects. (Baquero, 2002) in the production of subjectivities. Data collected in Intervention Problem Situation Questionnaires are prepared using the Complex Professionalization Analysis Matrix (Erausquin, 2019a), which the authors developed in the line of research on violence and school co-living. (Dome, en Erausquin et al.2019b) Concepts are articulated. and problematizations with reflections and questions from educators, identifying strengths, difficulties and critical knots in the appropriation and construction of tools and in strategic inter-agency articulations, to continue investigating in depth. Potential mediators of double stimulation and ascent from the abstract to the concrete emerge for expansive learning (Engeström & Sannino, 2020), which will be part of the epistemic corpus of inquiry and intervention in future works in the field.

Keywords: *diversity, equality, schools, educational agents*

Introducción

Las demandas estratégicas de los movimientos de mujeres y LGTBIQ+, en el marco de lo que diferentes perspectivas han postulado como la “Cuarta Ola” del feminismo (Matos, Paradis 2013; Varela, 2019); generaron impactos en distintos ámbitos, incluyendo a las instituciones educativas. En el año 2006 se sancionó en nuestro país la ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI). Su implementación, fue entrando en relación con otras políticas en materia de sexualidad y derechos, en el marco de grandes procesos masivos del movimiento feminista. La creciente visibilidad del movimiento de mujeres, de la teoría feminista y de los estudios de género, amplió la voz de las perspectivas críticas en educación, concediendo 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, argumentando y poniendo en evidencia que los fenómenos sociales, institucionales, grupales y personales están atravesados por relaciones de poder y desigualdad basadas en condiciones de género, *propias de los sistemas patriarcales* (Serret, 2008).

La ESI se ha convertido en una de las vías de acceso a la perspectiva de género en las escuelas, muchas veces antecedida por demandas estudiantiles para su aplicación (Faur, 2018). En ese marco surgieron nuevas necesidades en materia de formación y capacitación docente; observándose la creación de una amplia oferta en la temática. Al respecto, surgen interrogantes sobre las condiciones para 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 pre-

sente artículo se propone indagar en torno a esos interrogantes, a partir de voces de agentes educativos sobre sus experiencias en sus contextos de práctica. El 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* (UBACYT 2020-2022); dirigido por Prof. y Mg. Cristina Erausquin.

La presente investigación asume 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 ello, en el marco de acciones de formación a agentes educativos/s, se implementaron *Instrumentos de Reflexión sobre la Práctica*, administrando *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Desigualdad de Género en Escuelas* (Erausquin, Dome, 2018). La muestra fue de 46 agentes educativos/as de CABA y Pcia. de Buenos Aires. Se analizaron relatos de docentes, integrantes de EOE y otros/as agentes en contexto de investigación, describiendo problemas, intervenciones, herramientas y resultados de intervención en situaciones de desigualdad de género y de violencia por motivos de género.

Marco teórico: Un contexto epistémico que asume interrogantes

En busca de un marco epistémico de interpelación recursiva que plantee interrogantes y aprenda a atravesar la ausencia de certezas. ¿Será eso *pensar para transformar?*, hacer camino en la errancia, armar un saber-hacer siempre provisorio, en el incilio (Fernández, A.M., 2021): atravesar territorios de incertidumbre y complejidad, generando aprendizaje contextualizado y expansivo a la vez (Rubio González y Taeli Gómez, 2020). Construyendo una “caja de herramientas” que no responda a ningún patrón más que al de la necesidad social y el derecho a ser de todos, y que sospeche de toda diferencia que se torna desigualdad. Descubrir algo nuevo, re-visualizar lo que se volvió invisible y recuperar la implicación con la vida, la gente, el planeta.

En tiempos de Pandemia de Covid-19, las crisis antes latentes, se manifiestan con crudeza: el 90% de los estudiantes del mundo han sido afectados por el cierre de escuelas y universidades, lo que ha ampliado las desigualdades de aprendizaje (Unesco, 2020; Unicef, 2020). Emergen amplios entornos y poblaciones marcados por la brecha y exclusión social y fenómenos asociados. Las dificultades de conectividad, equipamiento tecnológico, habitacionales, culturales y educativas son factores objetivos que no permiten que se desarrolle óptimamente la digitalización de la enseñanza en ASPO ni se lleve a cabo, de manera funcional, la modalidad remota, en todo el planeta.

Pero además de todo ello, existen elementos de orden epistemológico, paradigmático e inclusive ontológico y ético, enquistados en la educación actual, que le impiden avanzar hacia estadios que permitan responder a las problemáticas del presente. La educación y la ciencia se sostuvieron en certezas inmutables, pretensiones de orden, control y fijeza, dividieron la enseñanza del aprendizaje en una asimetría prefijada y reproductiva, y en una fragmentación y manipulación de las representaciones sin mezclarse con la vida misma. Y los *contextos*, en los que la vida se pliega y despliega en lo diverso y plural, requieren del encuentro con tensiones

y diálogos. Lo no predicho e inesperado, en ciencia y educación, se tornó anomalía. La *matriz epistémica* que propició la objetividad, el determinismo, la cuantificación aleatoria y la verificación empírica de fenómenos aislados, confundió el mapa con el territorio, la vida con su representación, las palabras con la realidad; y manipulando el mapa, la representación, la palabra, pretendieron efectos en la realidad. En este marco, un diálogo con las incertidumbres implica asumir la cualidad *contextual* y *expansiva* de los procesos educativos, lo que precisa identificar los principales rasgos epistémicos que generan sus crisis, así como los posibles abordajes. Se necesita promover rupturas con la *matriz epistémica clásica* para lograr apertura a lo inacabado, lo integral y multivariado, hacia una visión epistémica multidimensional. La educación y la ciencia deben asumir que la realidad actual configura cosmovisiones complejas, que integra la multireferencialidad de los sujetos y objetos que participan en procesos educativos, que, a su vez, desarrollan multiinteracciones y reconstrucciones que también son, y es bueno que sean, generadoras de realidad. Sostiene Yrjo Engeström (2001) que en las transformaciones importantes de nuestra vida personal y de las prácticas que desplegamos en las organizaciones, necesitamos aprender nuevas formas de actividad que aún no están allí. Son aprendidas mientras están siendo creadas. Para salir del encapsulamiento reproductivo, hay que hacer historia, caminar futuro, ejercer la crítica, resistir para transformar. El aprendizaje y la educación necesitan un cambiante mosaico de sistemas de actividad interconectados, animados por sus propias contradicciones. Y por las diversas maneras que tienen los sistemas de actividad, en su interacción, de tramitar contradicciones sociales e históricas, con la novedad que se aportan unos a otros en su diversidad. El *aprendizaje expansivo* (Engeström, 2001) es *transformador*, ya que amplía los objetos compartidos por diferentes sistemas en el cruce de fronteras. Es *horizontal* porque crea conocimiento y transforma la actividad, desarrollando nuevos métodos cognitivos. Emerge cuando el objeto y el propósito de la actividad de un sistema son *reconceptualizados*, incorporando un horizonte de posibilidades sustancialmente más amplio que antes.

Lev Vygotsky y la Teoría Histórico-cultural de la Actividad

Este trabajo toma a la *teoría histórico cultural de la actividad*, especialmente la vertiente conocida como Escuela de Helsinki (Engeström, Sannino, 2020), como referencia conceptual. Tiene origen en el trabajo de Vygotsky, Luria y Leontiev, habiendo sido retomada y adaptada por distintas vertientes, a medida que este cuerpo de ideas era descubierto en distintos lugares del mundo. Este corpus conceptual entiende que la psique está ubicada no en el cuerpo ni en la mente de un individuo solamente, sino en las acciones y actividades mediante las cuales el ser humano se involucra con el mundo. Hace foco en lo que ocurre *entre* los seres humanos, su interacción con objetos, y artefactos culturales mediadores, al implicarse en actividades colectivas intencionales. Esta teoría se inserta en la relevancia de la *historicidad* y la *dialéctica*. Destaca que la verdadera 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 históricas. La realidad no es inmóvil ni inmutable sino en constante movimiento. Por otro lado, *dialéctica* significa adoptar el criterio de que, cuando se estudia un sistema en movimiento, los principios de la lógica clásica no son factibles, como el que indica que la afirmación de un elemento significa la exclusión de su

opuesto. Se opera con la unidad de los opuestos. Un sistema entra en movimiento, justamente, por la contradicción entre fuerzas opuestas, internas al mismo.

Perspectiva de género y de derechos en educación

Por otra parte, es fundamental el entronque de la perspectiva socio-histórico-cultural con la perspectiva de género y de derechos en educación. Fainsod (2006) acerca de las *violencias de género* en las escuelas, plantea que es necesario 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 agentes y actores sociales: “las instituciones juegan un papel protagónico en la gestión de discursos y prácticas de socialización y subjetivación, que clasifican a los actores sociales y los colocan en diferentes situaciones [...] según sus posiciones (de clase, de género, étnicas)” (Fainsod, 2006, p.67). La cultura patriarcal se sostiene en instituciones que legitiman un orden social que naturaliza desigualdades e invisibiliza violencias. Los procesos de inferiorización, discriminación y fragilización operan como naturalizaciones; conformando invisibles sociales (Fernández, 2009). 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 (2011) y Kaplan et al. (2006), las escuelas no son neutras respecto a patrones de género. Reproducen diferencias subjetivas, legitimando y reforzando una mirada que pauta lo normal/desviado, lo permitido/prohibido para cada sexo. Es que “la discriminación hacia todos aquellos “diferentes” se constituye en un anclaje para otras prácticas de violencia” (Fainsod, 2006, p.67). Se invisibiliza y naturaliza la construcción social de categorías de género y la ponderación entre ellas, ocultando la discriminación y violencia que operan en esos procesos.

Estrategias metodológicas

Este 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, a cargo de una de las autoras del trabajo (Carolina Dome). La muestra se compone del siguiente modo: A) Rol profesional: 10 profesores del nivel secundario, 10 docentes del nivel primario y 1 directiva del nivel primario; 5 docentes del nivel inicial y 7 del nivel superior, 7 integrantes de EOE, y 6 integrantes de programas educativos que intervienen en territorio escolar; B) Zonas en las que trabajan: 26 agentes, en Provincia de Buenos Aires, 18 en CABA y 2 en otras provincias (Salta y Santa Cruz), realizando capacitación en Provincia de Buenos Aires; C) Género: 40 son mujeres y 6 varones; D) Formación específica: de 46, sólo 11 poseen formación previa en temáticas de género y/o ESI. Para la elaboración de datos recogidos con los Cuestionarios, se aplicó la *Matriz de Análisis Complejo de Dimensiones, Ejes e Indicadores de la Intervención Educativa* (Erausquin, Zabaleta, 2014, en Erausquin, 2019). La *unidad de análisis* es “modelos mentales de intervención profesional sobre situaciones-problema de desigualdad de género en la escuela”. Se distinguen cuatro *dimensiones*: a. situación problema; b. intervención profesional; c. herramientas utilizadas; d. resultados y atribución. En cada dimen-

sión se despliegan *ejes*, que configuran recorridos y tensiones del proceso de profesionalización educativa. En cada eje se distinguen cinco *indicadores*, que implican diferencias cualitativas, 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), posibilita pensar los relatos y articularlos con categorías conceptuales. El análisis multidimensional permite estudiar en profundidad cada relato. La identificación de frecuencias habilita reconocer algunas características recurrentes en la muestra. El análisis de contenido, como en toda investigación cualitativa (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 la construcción y qué apropiación desarrollan los agentes de las perspectivas y demandas de otros agentes en torno a los problemas. Se presenta una síntesis de la elaboración de los hallazgos más significativos en cada dimensión.

Discusión de los hallazgos

Del análisis de los Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo, 1997), emergen **fortalezas** en la profesionalización docente/agente ante **situaciones-problema** de desigualdad de género: se destaca el uso de inferencias y la especificidad del rol del/a agente educativo en el relato de la situación, pero también emergen **dificultades** en lo referente a la escasez de conceptualizaciones teóricas y modelos de trabajo en el campo de las disciplinas. La especificidad profesional se presenta mayormente de forma acotada y sin interacción con otras disciplinas en la explicación del problema. La ausencia de *multivocalidad* (Engeström, 2021) en la identificación de perspectivas diversas y la ausencia de alguna identificación de *conflicto* en la dimensión interagencial, institucional y/o ética, configuran **nudos críticos** y desafíos abiertos. Son acotadas las explicaciones e historizaciones del problema, con tendencia a la descontextualización, a la individualización y/o a la definición social exclusiva del problema sin emergencia de lo subjetivo. La dificultad para recuperar *aspectos históricos* en la visión de problemas (Engeström, 2001) obstaculiza la identificación de *tensiones* en los sistemas de actividad. La mayoría de las situaciones relatadas son hechos concretos, eventos en los que la desigualdad muchas veces constituye una disrupción o una forma de violencia. 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 acciones vinculadas a la problematización de condiciones estructurales de desventaja y desigualdad de los géneros, ni sobre el rol de la escuela en relación a tales condiciones. Se denota como **desafío** la elaboración conceptual de las problemáticas, un punto de interés para la formación y capacitación en ESI, así como la transformación expansiva de los aprendizajes profesionales, que generen estrategias y habilidades para abordar las tensiones, contradicciones y diferencias, a la vez que analicen lo multidimensional y multivariado de los fenómenos y acciones.

Los relatos de **situaciones** que, en la mayoría de los ejes coincidieron con indicadores de una mayor complejidad en la profesionalización educativa, tienen características destacadas. En algunos de esos 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 reproducción de desigualdades: *“Caímos en la cuenta de aquellas prácticas que realizamos en la escuela de manera automática, acentuando esas diferencias que desde el discurso sostenemos haber superado. Surgen cuestiones como que 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, etc.”* **Intervenciones:** emergen fortalezas en relación con 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 se mostraron implicados/as en la resolución de conflictos, 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 agentes hayan analizado la situación más allá de la victimización del sujeto y relatado acciones de ayuda efectiva, aunque ayuda e indagación aparecen en ocasiones como procesos indiferenciados. Las dificultades residen en la articulación entre diferentes destinatarios/as de la intervención y la inclusión de acciones sobre sujetos, con tramas vinculares e instituciones, relacionadas entre sí. Los/as destinatarios/as de las intervenciones fueron estudiantes ubicados/as como sujetos del aprendizaje, pero en la mayoría de los casos, no lo fueron otros/as actores adultos: directores, orientadores, preceptores, familiares. Otra dificultad es la articulación de diferentes objetivos de intervención: la mayoría enunció acciones dirigidas a un objetivo único, consistente en *enseñar* algo acerca de los 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 indicando “son chicas, no se traten así”. A veces, estos tratos devienen en situaciones de mayor tensión, agresividad y violencia, los y las estudiantes se pelean con golpes e insultos.* **Herramientas:** *Trabajé en colaboración con el equipo directivo y un grupo de docentes para realizar un taller-debate en torno a la convivencia y situaciones que surgen en el trato cotidiano (incluyendo estereotipos vinculados al sistema sexo-género). Terminamos con una conclusión grupal y líneas de acción futuras propuestas a la escuela. El 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, aparece como respuesta ante una diversidad de tensiones y problemas. Lo que advierte sobre posibles y nuevas “simplificaciones”: Si se ha reconocido como problema la *reducción al individuo* (Baquero, 2007) en la intervención psicoeducativa, aquí se presenta un nuevo reducto: *“el grupo”*; escindido de las tramas institucionales, sociales e históricas, y en algunos casos desjerarquizando el abordaje individual que algunas problemáticas requieren. Como ejemplo, ante un caso de discriminación a un estudiante transgénero, un agente comentó su intervención: *“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". El interrogante es si persiste una concepción "iluminista", en el sentido de suponer que las herramientas que la escuela brinda, en términos de conocimiento e información, sean suficientes para modificar conductas, situaciones y condiciones de desigualdad y violencias. Desde nuestra lectura, ello tendría un correlato en la complejidad de la acción y su expansión en el sistema de actividad (Engestrom, Sanino, 2020): 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 cuáles se espera un alcance superior, sin revisar formatos de la tarea, prácticas institucionales, dispositivos pedagógicos y relaciones inter e intra sectoriales.

Reflexiones Finales

Se recupera de la discusión de resultados, que la actuación ante las problemáticas enunciadas puede fortalecerse mediante la construcción de problemas que tomen la historia, el conflicto y el desarrollo en consideración (Engeström, Sanino, 2020), para contrarrestar lo que muchas veces se enuncia como respuesta o reacción automática 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 radica la *doble estimulación* (Vygotsky, 1931-2006): un primer estímulo es el problema, y uno segundo son los mediadores culturales que los participantes reconstruyen o reinventan para su resolución. Ello implica poder hacer algo sobre lo que nos afecta, pero a su vez lograr cierto distanciamiento objetivante y conceptualizador, y ello requiere un marco epistémico sólido, apoyado en la historia, con sentido estratégico (Erausquin, 2013). Para conceptualizar lo que nos pasa y cómo cambiarlo y enfrentar las contradicciones sociales que se nos plantean, individual y colectivamente, como conflictos de motivos. Se propone continuar desarrollando interrogantes y hallando respuestas, en una línea de indagación sustentada en el marco epistémico y metodológico descrito, con la participación de agentes educadores, y en sus interacciones con Salud, Justicia, Desarrollo Social, Género: ¿Cómo se convierten las y los educadoras/as en sujetos conscientes de sus derechos, de su fuerza, de los entrelazamientos de las dominaciones y de la posibilidad de nuevos entramados éticos? Ética que ya propuso Vygotsky a la educación, recomendando que en lugar de tornarse "el policía del alma", basando el aprendizaje en la obediencia, y la enseñanza en vigilancia, castigo y humillación, se ocupara de generar "interacciones vitales significativas" (1926-2012). ¿Cómo puede contribuir a ello un trabajo planificado y desplegado en encuentros sistemáticos y estratégicos –retomando el modelo del Laboratorio de Cambio de la Tercera Generación (Engeström, 2001)-, para generar territorios de legitimidad en la polifonía, la libertad y la igualdad de derechos en materia de género? ¿Qué caja de herramientas conceptuales y de reelaboración de vivencias (*pereshivanie*, experiencia emocional atribuida de sentido, Vygotsky, 1935 en Valsiner, 1994), ofrece el enfoque histórico-cultural, sustentado en la *historicidad* y la *dialéctica dialógica del encuentro en las diferencias*, para identificar contradicciones que se proyectan en conflictos interpersonales e intrapsíquicos, y convertir su emergencia en fuerza para transformaciones personales y colectivas?

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, núm. 98, 2002, pp. 57-75 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México
- Baquero, R. (2007). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En: R. Baquero, G. Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante
- Bardin, L. (1986). El análisis de contenido. Madrid: Ediciones Akal.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Dome, C; Erausquin, C (2018): Intervenciones docentes ante la desigualdad de género en la escuela. *Memorias del II Congreso Internacional de Victimología*, pp. 480 a 497. Facultad de Psicología UNLP. ISBN: 978-950-34-1684-6. Ensenada. Dirección estable: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/77554>
- Dome, C. (2021) Educación Sexual Integral y Subjetividad: la perspectiva de género en las aulas. *Revista de Educación* Año XII, No.24. Enero 2021.(p.191-200).
- 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, Finland.
- Engeström, Y. and Sannino, A. (2020) "From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning". *Mind, Culture, and Activity*, DOI: 10.1080/10749039.2020.1806328.
- Erausquin, C. (2013) La teoría histórico-cultural de la actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos. *Revista Segunda Época*. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.
- Erausquin, C. (2019a) *Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje Expansivo de agentes educativos*. Manual de uso. Edición digital. CABA, PsiDispa
- Erausquin, C., Andrades-Moya, J., Corvera, G., Dome, C., 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 b). ¿Construir con-vivencias en escuelas para transformar violencias? Argentina-Chile México: caja de herramientas de 15 investigadores latinoamericanos (edición digital 2.09). CABA: PsiDispa.

- Fainsod, P y Báez, J. (2020). Relaciones de género en tiempos de pandemia: la Educación Sexual Integral como una oportunidad. *Voces en el Fénix*. Disponible en: <https://tni.short.gy/aQhmPt>
- Faur, L. (2018). *La mar no estaba serena*. Revista Anfibia del 20 de julio de 2018. ISSN 2344-9365. UNSAM. Buenos Aires.
- Fernández, A. M. (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias* - 1a ed. - Buenos Aires: Nueva Visión, 224 p.; 20x14 cm. (Diagonal).
- Fernández A. M. (2021). *Psicoanálisis. De los lapsus fundacionales a los feminismos del siglo XXI*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaplan, C. (dir.); Castorina, J.; Kantarovich, G.; Orce, V. Brener, G. García, S.; Mutchinick, A. y Fainsod, P. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las Violencias en la escuela*. En Miño y Dávila Bs. As.
- Lamas, M. (1996): "La perspectiva de género", Revista La Tarea N° 8, México. 1-10p. Recuperado el 22 de mayo de 2021. En 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*. Belo Horizonte: 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, (Enero-Sin mes) : [Fecha de consulta: 11 de junio de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50925659007> 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, (Comp.) (2008). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa* / compilado por Graciela Morgade. - 1a ed. - Buenos Aires: La Crujía, 2011. 208 p.; 22x14 cm. - (Docencia)
- Rodrigo, M.J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: 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*. Barcelona: Paidós.199744
- Rubio González J. y Taeli Gómez F. (2020) Aprendizaje contextualizado y expansivo: Una propuesta para dialogar con las incertidumbres en los procesos educativos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 21 No3. Setiembre-Diciembre. 1-22. Doi: 10.15517/aie.v21i3.46241
- 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.

- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En M. Feijoo & M. Poggi, *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión* (pp. 217-234). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Varela, N. (2019): *Feminismo 4.0*. La cuarta Ola. Madrid: Ediciones B.
- Vygotsky, L. (1926-2012). *Conducta Ética. Naturaleza de la Ética desde el punto de vista Psicológico*. Traducción de Efraín Aguilar en <http://vygotski-traducido.blogspot.com.ar/search/label/Conductaética>.
- Vygotski, L. (1931-2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Tercera reimpre-
sión. Biblioteca de bolsillo. Barcelona.
- Vygotski, L. S. (1935c/1994). The problem of the environment. En R. Van der Veer y J.Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp.338-354). Blackwell.