

Intervenciones docentes ante la desigualdad de género en la escuela

Carolina Dome y Cristina Erausquin

carolinabdome@gmail.com

Universidad nacional de La Plata, Universidad de Buenos Aires
Argentina

Resumen

El trabajo explora posicionamientos docentes sobre desigualdad de género en escuelas. Para ello, se analizan *intervenciones* relatadas por docentes ante situaciones-problema de la práctica, y *herramientas utilizadas y/o creadas* en dicho proceso. La perspectiva de género en educación se articula en el presente estudio con el enfoque histórico-cultural y el constructivismo episódico, para construir un marco teórico que contemple las perspectivas personales en relación al *sistema de actividad* en el que se desarrollan. Se trata de un estudio exploratorio, que analiza resultados de la administración de *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Desigualdad de Género en Escuelas* (Erausquin & Dome 2018), con docentes del área metropolitana de Buenos Aires, como fase previa a la implementación de una investigación participativa en escuelas.

En la diversidad de relatos, se descubren *fortalezas* en las acciones de ayuda ofrecida y en la indagación del problema, junto a dificultades para actuar sobre tramas institucionales y construir conjuntamente el problema con otros agentes. Se propone el aporte al marco epistémico del concepto de “violencia simbólica” (Bourdieu, 1999), para analizar el papel de la escuela en su invisibilización y la inter-agencialidad como entramado (Cazden, 2010) de problematización, cognición distribuida y aprendizaje expansivo a través de la praxis.

Palabras clave: desigualdad; género; intervenciones; herramientas.

Abstract

The work explores teacher's positionings about gender inequality at school. Interventions narrated by teachers facing problem-situations of the practice and tools used and/or created by them in that process, are analysed. Gender approach in education is articulated in this study with historical-cultural approach and with

episodic constructivism, in order to build a theoretical frame that contains the personal perspectives in their relation with the activity system in which they develop. It is an exploratory study. The outcomes of the answers to the Questionnaires about Problem-Situations of Gender Inequality in Schools (Erausquin & Dome, 2018) from teachers of metropolitan area of Buenos Aires are analysed, as a previous phase of a participative research at schools.

Into the diversity of narrations, strengths are discovered in the helping actions and in the questioning of the problem situated that were offered, while also difficulties emerged to act with institutional wefts and jointly construct the problem with other agents. The epistemic contribution of the concept of “symbolic violence” (Bourdieu, 1999) is proposed, in order to analyse the role of the school in its invisibilization and the inter-agency as an inter-weaving (Cazden, 2010) of questioning, distributed cognition and expansive learning through the praxis.

Keywords: inequality; gender; interventions; tools.

Introducción

En la última década, la movilización masiva en favor de los derechos de las mujeres, forjaron nuevas representaciones sobre las relaciones entre los géneros. Las perspectivas teóricas postularon una “Cuarta Ola” del feminismo (Matos, Paradis 2013) comparablemente más extendida que las “Olas” ocurridas durante el siglo XX. Éstas lograron la consecución de *derechos cívicos y civiles* (Barrancos 2011) para las mujeres (como el voto, el divorcio, el acceso al trabajo y a la educación); pero los *derechos sociales* siguen pendientes. Éstos implican transformaciones estructurales, como la igualdad salarial entre hombres y mujeres, la disolución de barreras que impiden a las mujeres participar de determinadas prácticas culturales, la distribución de las tareas de crianza y trabajo doméstico, el derecho a la anticoncepción, educación sexual y la demanda de legalización de la interrupción voluntaria del embarazo; el acceso igualitario a los sistemas de salud y educación, la erradicación de la violencia de género, entre otros. Los derechos sociales implican igualdad *en el plano real* y no sólo en el *plano legal*, y configuran demandas estratégicas de los movimientos de mujeres. Esta emergencia social, generó nuevas exigencias hacia las escuelas, como la Educación Sexual Integral, el reconocimiento de la violencia de género y la aplicación de protocolos de intervención, y la revisión de prácticas de segregación y/o discriminación de los géneros femeninos y

disidentes. Desde la perspectiva con la que aquí se investiga, se considera que esas acciones necesitan enmarcarse *en una perspectiva de género* que se entrame en la formación profesional de los y las agentes del sistema educativo, y permita dimensionar los fenómenos de desigualdad, analizar sus implicancias e intervenir educativamente para su resolución y/o superación. Ello amerita conocer las condiciones en las que los y las docentes desarrollan las prácticas, las estructuras y recursos con las que cuentan, el contexto (relacional/institucional) en el que se realizan y su visión sobre los problemas mencionados.

Con el objetivo de explorar posicionamientos docentes ante situaciones de desigualdad de género en la escuela, el presente trabajo analiza las *intervenciones realizadas y herramientas utilizadas, ante situaciones-problema* de desigualdad de género, a través de relatos producidos por docentes en contexto de investigación. El trabajo, se enmarca en el proyecto de Investigación UBACyT (2016-2019): *“Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes”*. Las perspectivas docentes son analizadas a partir de la unidad de análisis *Modelos Mentales* (Rodrigo 1999), articulada con categorías del enfoque histórico-cultural (Engeström 2001), para abordar relaciones complejas y heterogéneas en contextos de trabajo. El interés se centra en el modo en que los agentes educativos intervienen ante las situaciones de desigualdad, sosteniendo la pregunta por el rol educativo de sus prácticas ¿Configura la desigualdad de género un problema de intervención pedagógica? ¿Crean y/o recrean herramientas específicas para su intervención? ¿Qué carácter tienen esas herramientas? ¿Cómo actúan los y las docentes ante estas problemáticas?

La perspectiva de género en la escuela

En la escuela se reproducen estereotipos de género *en el mensaje de que hay cuestiones "propias" para niños y otras para niñas (...)* actividades diferenciadas que todavía se dan en muchos planteles escolares (Lamas 1996 b). El abordaje de las problemáticas de género en la escuela supone no sólo admitir que existen prácticas reproductivas de la desigualdad de género; sino que además, la escuela participa *en la construcción de las subjetividades sexuadas* (Lamas 1996 b). Se trata de prácticas *performativas del género* propias de la educación tradicional, heredera de

la disciplinabilidad moderna, que construyen y significan las relaciones de género y las sexualidades: *la educación formal, en forma contradictoria, silenciosa pero a la vez es un espacio de performance de los cuerpos sexuados: las normas de vestimenta y apariencia aceptables y no aceptables, el uso del cuerpo en clase y en los recreos, etc.* (Morgade 1999) participan de ello. *La norma corporal es asumida, apropiada –y no estrictamente “seguida”– por el sujeto que se forma, en virtud de haber atravesado ese proceso de asumir un sexo en la hegemonía del imperativo que habilita ciertas identificaciones sexuadas y desalienta otras* (López Louro, 1999). La perspectiva de género parte de reconocer al contexto cultural-escolar y permite diseñar acciones para la modificación de las desigualdades. Ello supone un camino deconstructivo: implica una revisión que va desde el diseño de materiales de trabajo y programas sexistas; las perspectivas y posicionamientos de los agentes del sistema educativo respecto del problema, los contenidos curriculares, las normas disciplinarias y de convivencia, ya que en *las prácticas establecidas, las formas de relación, se perpetúan las formas de vivir y de actuar como mujer y como hombre* (Arenas, 1996; Barragán, 2001), formas hoy desiguales en términos de poder y condición social. El recorrido teórico advierte formas específicas en que lo escolar participa en la producción de las relaciones de género, a través de disposiciones que son apropiadas de forma singular-vivencial por los y las estudiantes; pero también, plantea la necesidad de pensar estrategias para trabajar educativamente sobre las desigualdades de género naturalizadas.

La escuela como sistema de actividad: mediación, herramientas e inter-agencialidad en la intervención educativa

El presente trabajo considera a las escuelas como contextos institucionales de trabajo y a los docentes como agentes activos en dicho contexto. La escuela no es sólo un escenario para la actividad de enseñanza-aprendizaje de niños y jóvenes, sino también un contexto de trabajo para aquellos que en ella tienen la responsabilidad de enseñar y son aprendices de la práctica (Zucchermaglio, 2002). De acuerdo con tal argumento, la escuela es contexto para la formación de conocimientos docentes, en tanto ambiente psico-culturalmente significativo (Daniels, 2003). Para representar un sistema de actividad colectivo, Engeström (1991) amplió el triángulo mediacional planteado por Vigotsky: a través de un esquema con múltiples interacciones y niveles de relación con el objeto-objetivo de

la actividad. El esquema permite problematizar cualquier actividad humana desde una perspectiva colectiva (Engeström, 2001), por medio del conjunto de relaciones constitutivas y dialécticas entre los siguientes elementos: Sujeto, Objeto/objetivo, Herramientas, Reglas, Comunidad y División del Trabajo. Las escuelas pueden visualizarse como Sistemas de Actividad colectivos que atraviesan tensiones y/o contradicciones, incertidumbre y dificultad, ante los modos cambiantes en los que se propone realizar la práctica escolar. La posibilidad de la escuela de actuar sobre las problemáticas de género, se enmarca en un contexto de *crisis de la función escolar* (Dubet y Martuccelli 1998), donde las respuestas a los problemas aún no están construidas. Los problemas pusieron en tensión las relaciones entre reglas, división del trabajo e instrumentos con que debe conducirse la práctica educativa, sin que se generen modificaciones que logren superarlas. Las tensiones acentúan la complejidad de los procedimientos educativos, cuya aplicación e interpretación concreta en la vida cotidiana escolar demuestra un nivel de conflictividad a veces sobresaliente. En un contexto de crisis educativa, caracterizado por perturbaciones sistémicas, nos interesa conocer el modo en que se interviene en las escuelas ante una desigualdad de género; un problema ya visualizado en el plano social y en la opinión pública. Para ello, el presente trabajo enfoca el papel de la cognición en la práctica y los procesos de cambio que desde el lugar de trabajo, se presentan como requerimiento inminente. Para explorar las perspectivas docentes sobre intervenciones y herramientas utilizadas ante situaciones-problema de desigualdad de género, se escogió la Unidad de Análisis de *Modelos Mentales Situacionales* (Rodrigo, 1999) de los agentes en contexto, que serán vinculados con las *estructuras de inter-agencialidad* (Engestrom, 1997), planteadas como categoría analítica de la actividad profesional docente.

Modelos mentales situacionales

La perspectiva cognitivo-contextualista de los modelos mentales de situación (MMS) en escenarios de cambio educativo (Rodrigo, 1999) considera que *"las personas construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social"* (Rodrigo, 1993:117). Se trata de una forma de construcción de conocimiento semántica, experiencial, episódica y personal en entornos de interacción social, dirigida a metas socialmente reconocidas y usando sistemas de

conocimiento compartido. El *modelo mental situacional* es una síntesis del conjunto de experiencias de *dominio* frente a demandas de la tarea, articulada con las intenciones del sujeto en relación al objeto, los conocimientos y las creencias previas y el intercambio y negociación de sentidos con otros actores en el escenario de la actividad (Rodrigo, 1999). El MMS se construye a través de *procesos de internalización y externalización en sistemas de actividad* (Engeström, 2001) que implican construcción y negociación de significados, herramientas y objetivos de la actividad.

Estructuras de inter-agencialidad

La inter-agencialidad, sostiene Y. Engeström, en *contextos articulados de descubrimiento, práctica y crítica*, produce *expansión del aprendizaje* más allá del *encapsulamiento* de las disciplinas académicas y de las agencias profesionales operando en aislamiento. Esta indagación reinstala en nuestro contexto la discusión sobre las *diferentes estructuras de la actividad multiprofesional e interagencial* (Engeström, 1997), que H. Daniels (2003) aplica al análisis de la construcción de *Equipos de Apoyo a Enseñantes*, como "*una forma de intervención que intenta alterar el contexto sociocultural de la educación mediante el desarrollo de una cultura de resolución de problemas en colaboración con pares*", [para] "*mejorar la capacidad de la escuela para responder a diversas poblaciones de estudiantes y potenciar el pensamiento colectivo*" (Daniels, 2003:198). Engeström (1997) distingue *tres estructuras de inter-agencialidad*: la Coordinación, la Cooperación y la Comunicación Reflexiva. En la inter-agencialidad por *coordinación*, los y las agentes desempeñan papeles prescriptos, teniendo cada uno un objetivo diferente y siendo el guión preestablecido lo que unifica la actividad - tanto las normativas (*guiones*) que ordenan el trabajo psicoeducativo como los *determinantes duros* del dispositivo escolar, que modelan regímenes de trabajo y formas de percibir y actuar -. En la inter-agencialidad por *cooperación*, los y las agentes se centran en el análisis y la resolución de un problema compartido, en su significado y sus alcances; en el marco de lo prescripto por el guión, intentan conceptualizar y resolver problemas de maneras negociadas. Interaccionan entre sí, pero sin cuestionar al guión, ni las tradiciones ni las reglas. En la inter-agencialidad por *comunicación reflexiva*, los y las agentes re-conceptualizan su propia organización, sus interacciones y el propio dispositivo en el que se ordena su

actividad. Problematizan objetos, guión e interacciones a través de la *reflexión sobre la acción*, mientras en las estructuras de coordinación y cooperación, *la reflexión* - cuando la hay -, *es en la acción*. La *cognición situada* en la práctica, incluye tramas vinculares, afectos, valores, creencias motivacionales y epistemológicas (Pintrich, 2006) e introduce en el desarrollo del cambio conceptual, heterogeneidades y discontinuidades en la producción de *sentidos*, más allá de una única lógica racional, habilitando posicionamientos docentes atravesados por contradicciones y tensiones.

Estrategias metodológicas

Se administraron *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Desigualdad de Género en Escuelas* (Erausquin, Dome 2018) a 30 Docentes de escuelas públicas de CABA y Conurbano. Se aplicó a la elaboración cualitativa y cuantitativa de datos la *Matriz de Análisis Complejo de Intervención de la Práctica Docente sobre problemas situados en el aprendizaje escolar: "Dimensiones, ejes e Indicadores"* (Erausquin, Zabaleta, 2014). La *unidad de análisis* es "Modelos Mentales de intervención docente 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 docente 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. Para el presente trabajo, por razones de extensión y desarrollo, se presentan únicamente resultados vinculados a las dimensiones: Intervención Profesional (2) y Herramientas utilizadas (3). El análisis multidimensional permitió analizar en profundidad cada relato. Luego, la identificación de frecuencias permitió conocer algunas características recurrentes en la muestra. Se analizan diferencias significativas entre los MMS de los agentes educativos mayores al 10%, o bien diferencias de predominio de Indicadores, en cada Eje de las Dimensiones 2 y 3 de la *Matriz Multidimensional de Análisis*. Los resultados se exponen a modo exploratorio, dado que las muestras no son estadísticamente representativas. El análisis de contenido de la investigación cualitativa (Bardin, 1986) enfoca las características de las intervenciones, cómo son construidas, qué perspectivas

participan en esa construcción y qué apropiación desarrollan de las mismas y de las demandas de otros agentes en torno a los problemas.

Análisis Multiaxial:

Dimensión 2: Intervención profesional

Las *decisiones acerca de las intervenciones* realizadas (eje 1) por 16 de los 30 docentes estuvieron *situadas unilateralmente en el agente docente* (ind. 1.3), y en otros 6 relatos, la decisión tomada por el docente fue *teniendo en cuenta la opinión de otros agentes* (ind 1.4).

Acerca de la *complejidad de las acciones* (eje 2), no se expresó una tendencia clara: 8 agentes indicaron *una sola acción* (2.2), 7 agentes indicaron *acciones puntuales sin articulación entre sí* (2.3), sin embargo 11 agentes indicaron *acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención* (2.4). Estos relatos, serán los que coincidan en los puntajes más altos obtenidos en la aplicación de la matriz de análisis en la muestra. *Ejemplo (2.4): "... hace 2 años ingresó nuestra primera alumna trans. Eso generó muchos roces dentro del grupo, sobre todo porque no se comprendía el proceso por el cual estaba pasando nuestra alumna. Tuvimos que intervenir más de una vez, cuando se agarraban a trompadas por insultarla, o cuando había comentarios violentos en el contexto del aula. Implementamos un taller de ESI con perspectiva de género, lo que nos llevó a notar que había problemas en relación a la comprensión y aceptación de la propia sexualidad. Dibujos de la vulva generaban gritos por parte de varias compañeras, y exigencia por parte de un sector como "deberías haber consultado con mi familia para ver si podía ver esto". Sin embargo, trabajar la temática favoreció la relación. Asimismo, implementamos un taller sobre cómo trabajar las diferencias y debates en el aula".*

Sobre la *acción de otros agentes en la intervención* (eje 3), 13 relatos señalaron la actuación de un solo agente en la intervención: el docente (3.3); pero otros 11 relatos *actuaron con otros agentes* (3.4) pero *sin construcción conjunta del problema* y de la intervención. En cuanto a los *objetivos de las intervenciones* (eje 4), 16 relatos enunciaron acciones dirigidas a un *objetivo único* (4.3): Ejemplo: *"El objetivo mejorar las relaciones entre los niños, porque hay situaciones de competencia y rivalidades entre varones y niñas"*. No obstante, 6 relatos

enuncian *confusamente objetivos* (4.2) y otros 6 relatos enuncian *diferentes objetivos articulados antes de la intervención* (4.4).

En la enunciación de los *destinatarios de la intervención* (eje 5) se advierten los principales puntos críticos: 16 agentes mencionaron acciones sobre sujetos individuales o tramas vinculares exclusivamente (5.2) Ejemplo: “*trabajar la integración del grupo*”, 6 agentes enunciaron *acciones sobre individuos y tramas vinculares o dispositivos institucionales*, sin articulación simultánea (5.3) y 5 agentes *no mencionaron sujetos, tramas o dispositivos sobre los que actuaron* (5.1): sus relatos se centraron en caracterizar el problema, sin detallar la actuación profesional en él.

Sobre la *ayuda y la indagación* ofrecida (eje 6), 12 agentes *enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas* (6.4), 6 agentes enuncian *acción de ayuda a los actores para resolver problemas sin indagación antes, durante ni después de la intervención* (6.3) y 7 agentes enuncian *acción indagatoria y de ayuda para resolver problemas, con indiferenciación entre ambas* (6.2). En líneas generales, primaron las acciones de ayuda, con distintos niveles de articulación con la acción indagatoria, pero con compromiso y participación de los docentes en la resolución de problemas. Acerca de la *pertinencia de la intervención con el rol docente* (eje 7), 12 agentes *relataron una intervención pertinente con respecto al problema y específica del rol docente* (7.3); y 9 agentes incluyeron, además, *alguna referencia al marco teórico o/y a modelos de trabajo en el campo o área de actuación de la enseñanza* (7.4). Finalmente, 18 de los 30 agentes denotaron *implicación del relator con respecto a la actuación docente, con distancia y objetividad en la apreciación* (8.4).

Dimensión 3: Herramientas Utilizadas

Sobre las herramientas utilizadas, 14 agentes mencionaron *una o más herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema* (1.3), y 9 agentes mencionaron *una sola herramienta vinculada a una sola dimensión del problema* (1.2). Ejemplo: “*Las herramientas que utilicé fueron aprovechar la jornada de convivencia para tratar las desigualdades de género en este grado*”. Sobre especificidad de las herramientas en el campo educativo, 14 agentes mencionaron *herramientas específicas del rol docente y vinculadas a modelos de trabajo del área*

o campo de enseñanza de la disciplina (2.3) y 9 agentes mencionaron *herramientas específicas del rol docente, pero sin vinculación con modelos de trabajo del área o campo de enseñanza de la disciplina (2.2).*

Análisis cualitativo: Entre las características compartidas, emergen fortalezas en relación al carácter específico docente que poseen las intervenciones relatadas. Las mismas se enmarcan en la tarea escolar, y se sostiene el rol docente en la división del trabajo escolar. Los y las docentes se mostraron implicados/as en la resolución de los conflictos, reconociendo en su mayoría a las situaciones de desigualdad de género, con distancia y objetividad en la caracterización. La implicación supone, como plantea Elías (1989), una articulación entre *compromiso* y *distanciamiento*, en una dialéctica de relaciones constitutivas. Ello posibilita analizar la situación más allá de la victimización del sujeto-objeto de la actividad, o su estigmatización. Y se entrama en las acciones de ayuda que los y las docentes desplegaron, con presencia y en un rol activo frente a la desigualdad. Las dificultades estriban en articular diferentes destinatarios/as de la intervención, en el sentido de incluir acciones sobre individuos y tramas vinculares e instituciones, para actuar sobre las situaciones de desigualdad. En la gran mayoría de relatos, los/as destinatarios/as fueron estudiantes, ubicados/as como sujetos del aprendizaje de nuevas formas de relación, no en cambio otros/as actores educativos/as adultos: directores, orientadores, preceptores, familiares. Otra dificultad consistió en la articulación de diferentes objetivos de intervención. Aunque algunos relatos reflejan esa articulación, la mayoría enunció acciones dirigidas a un objetivo único, por lo general consistente en reestablecer vínculos y mejorar los tratos entre personas.

El análisis de las *estructuras de interagencialidad* (Engestrom 1997) permite distinguir dos grupos de características: En el primero, mayoritario (entre 11 a 16 docentes, según los ejes) es posible situar relatos cuyas acciones fueron realizadas en soledad, y las decisiones acerca de esas acciones fueron tomadas en forma unilateral por el/a docente, sin consulta y sin la participación de otras perspectivas en la visión del problema y de la intervención. En algunos casos, se advierte una *estructura de coordinación* (Engestrom,1997), en la que el/la docente enuncia criterios que se enmarcan en sentidos construidos en la institución escolar y suponen la actuación de otros/as agentes, aunque ésta esté implícita. Ello convive con relatos en los que el/la docente denuncia no sentirse acompañado/a por la institución ni por sus colegas, por cierta naturalización de la desigualdad, o

indiferencia ante la misma. Lo que tendría un correlato en la complejidad de la acción y su *expansión* en el sistema de actividad (Engestrom, 2001): la intervención, al no contar con otras agencias y perspectivas diferentes a la que el/la docente puede aportar, se limita a eventos puntuales, con acciones de tipo único y un alcance acotado a los individuos protagonistas de las situaciones de desigualdad, sin poder realizar una revisión de formatos de la tarea, de las prácticas institucionales, de los sistemas productivos y reproductivos de la desigualdad presentes en el dispositivo escolar. El análisis advierte que dichas dificultades también se trasladan al plano instrumental, al uso de las herramientas en la intervención. Éstas fueron nombradas de forma genérica y vinculadas a una sola dimensión del problema. Las más nombradas fueron la palabra, o el diálogo y la conversación; sin fundamentación teórica o empírica acerca de su uso y sin especificidad en relación a modelos de trabajo en el campo de enseñanza. Se advierten en sus relatos escasas referencias a herramientas específicamente educativas y/o pedagógicas, propias de la tarea escolar, ya que no fueron nombradas dentro del repertorio de herramientas disponibles para abordar las desigualdades de género en las aulas, ni visualizadas como potenciales artefactos mediadores.

El siguiente grupo, que involucra menor cantidad de relatos (alrededor de 9 según los ejes de análisis), reflejó intervenciones donde las decisiones se tomaron teniendo en cuenta la opinión de otros/as agentes, y la actuación se produjo en consulta con colegas, aunque sin construcción conjunta del problema y de la intervención, ni apropiación de las demandas de otras agencias en torno a los problemas. En ese sentido, es viable sostener que los agentes trabajan de modo comparable a lo que Engeström (1997) denominó estructura de *Cooperación*; un segundo nivel de inter-agencialidad, basada en un trabajo que responde a un mismo guión, y que intenta conectar entre pares, poniendo en entredicho algunas prácticas y cómo se establecen. En estos relatos, se advierte una variedad de acciones articuladas, vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con variedad de herramientas en uso. Fueron vinculadas a situaciones pedagógicas, que ampliaron y tematizaron el problema que dio origen a la intervención. A su vez, 6 relatos de este grupo enunciaron diferentes objetivos previos a la intervención, lo que contrasta con los resultados generales de la muestra. Se destaca que estas acciones permitieron construir ciertos *entramados* (Cazden, 2010) al interior de las aulas, que vincularon los saberes epistémicos con los problemas de desigualdad, sosteniendo una mirada

educativa. Si bien las intervenciones no se orientaron a una transformación institucional (que se vincula con condiciones institucionales que exceden la actuación profesional del/a docente), se destaca que los/as docentes se valieron de instancias institucionales tales como jornadas y reuniones de trabajo para proponer una revisión del problema.

¿Desigualdad de género es violencia simbólica? ¿Violencia simbólica, violencia invisible, o violencia institucional?

El análisis de algunas dimensiones de los posicionamientos que emergen en los relatos de situaciones problema en contexto educativo, re-abrió interrogantes sobre la cuestión de la *violencia simbólica* y su relación con la desigualdad, especialmente en/y desde las escuelas. Puntualizamos, en una ponencia en el *I Congreso Internacional de Victimología* (Erausquin, Dome, 2016), la idea de Dubet de que las diversas formas de conflicto y de violencia que hallamos en la escuela proceden de varias lógicas, *“que no se reducen a la invasión de la escuela por la violencia social, sino que también responden a la violencia del mismo sistema escolar, violencia que procede de la paradoja de una escuela masificada que se define, a la vez, como democrática y meritocracia”* (Dubet, 1998: 19). También dijimos que en estudios realizados por Debarbieux en Francia (2001), se recalcó la importancia del *efecto-establecimiento*, que propone al ámbito de la institución y de los planteles de directivos, como el lugar donde se deciden las acciones más significativas, desestimando los determinantes estructurales y externos como única explicación sobre el origen de los problemas que allí acaecen. El *efecto establecimiento*, como variable interviniente, explica un porcentaje importante de fenómenos de violencia que acontecen entre alumnos, docentes y/o padres. Por eso, fue preciso problematizar los entrelazamientos de las violencias con el proyecto moderno de escolaridad obligatoria, incluyendo lo que las relaciones sociales de dominación disponen y habilitan como formas de *violencia simbólica* (Bourdieu, 1999), y el modo como la escuela produce o reproduce dicha violencia, a través de *arbitrarios culturales* presentados como universales (Kaplan, 2006). La violencia simbólica es aquella en la cual las víctimas desconocen la ilegitimidad de las asimetrías sociales, las consienten como necesarias, naturales, invisibilizándose la arbitrariedad del ejercicio del poder y la dominación violenta de los victimarios. Dice Bourdieu: *“llamo desconocimiento al hecho de reconocer una violencia que se ejerce precisamente en*

la medida en que uno no la percibe como tal" (Bourdieu, Wacquant, 2005: 240) y que se manifiesta, por ejemplo, en el uso de taxonomías de clasificación de los sujetos, en prácticas de etiquetamientos o en la negación de las diferencias sociales, culturales y personales, o la igualdad de derechos en los hechos. Indican que "*no podemos ver a la escuela como mero "recipiente" de la violencia exterior, ni tampoco como la única responsable de lo que ocurre en su interior"* (Saucedo Ramos, 2010: 69). Nuestra intención de profundizar la significatividad del concepto "violencia simbólica" para el análisis de fenómenos de desigualdad de género en la escuela, se apoya en que dicho concepto se elaboró en el marco de una teoría social (Bourdieu, 1999) que entiende a la violencia como relación dialéctica, y por lo tanto histórico-contextual y contingente. Y resaltó el papel de la escuela en su conformación. Así, su visibilización puede dar lugar a relaciones sociales menos coactivas y propiciadoras de mayor libertad e igualdad. La categoría ha sido utilizada en el campo de la investigación sobre violencias en escuelas (Debarbieux, 2001, Furlán, 2005). Y puede contribuir a visibilizar el mecanismo de producción de la naturalización de ciertas violencias, que se volvieron invisibles, o invisibilizadas, en su funcionalidad en relación a *fenómenos de dominación*, aunque pasibles de ser re-visibilizadas en la praxis y toma de conciencia por parte de sujetos colectivos. No es casual que Bourdieu, en su investigación originaria del tema (1965) en los pueblos Kabylia, haya destacado la dominación de género en el desarrollo de diferentes culturas, la supervivencia de relaciones de dominación, y el papel de las instituciones formativas en su invisibilización y/o naturalización.

Los *arbitrarios culturales* que la escuela impone están embebidos en relaciones de poder entre grupos o clases, y su imposición legitima las relaciones involucradas, ocultando el hecho de que las jerarquías escolares reproducen jerarquías sociales y también contribuyen a conformarlas. La violencia simbólica encuentra su eficacia al imponer representaciones sociales que predisponen a los agentes a clasificar el mundo de determinada manera, tal como puede analizarse en la imposición de las categorías sexo-genéricas. *El modo en que un agente se representa las divisiones de la realidad contribuye a la realidad de las divisiones* (Bourdieu, 1985: 93). ¿No hay violencia simbólica en el hecho de imponer a los/las niños, adolescentes, incluso adultos, un proyecto educativo, sin consultarlos, aunque sea "por su bien", y cuando se produce el fracaso escolar, en cuanto a los logros que se esperan iguales en todos/as, dentro de ese proyecto, se atribuye dicho fracaso a su incapacidad, a su

comportamiento, o a su contexto familiar o social extra-escolar? ¿Y no es extraño que no surja la pregunta de si algo en ese proyecto estuvo mal? ¿No es esa naturalización la que ordenó a la escuela moderna, a quienes quedaban adentro y quienes eran invisiblemente excluidos, en una *governabilidad* que sostenía y reproducía relaciones de dominación - y por tanto desigualdades en los hechos -, sin cuestionar su arbitrariedad? ¿No ha sucedido lo mismo con los modos en los que la psicología del desarrollo ordenó las heterogeneidades (Wertsch, 1991) en jerarquías genéticas, en las que lo que domina es lo superior, y el ordenamiento hacia el progreso “necesario” requiere que ciertos modos de pensar se declaren universalmente superiores, en detrimento de otros desestimados como “primitivos”? ¿No ha ocurrido lo mismo con las diferencias de género en el desarrollo de las subjetividades?

La propuesta investigativa es avanzar en la re-visibilización de lo invisible, que parece habitar en lo institucional y produce violencia a la libertad y a la diversidad, y que habita también invisiblemente en sujetos y grupos que no tomamos el timón para abrir espacio a otras potencialidades, convirtiendo a la heterogeneidad en naturalización de lo uniforme o fragmentación de lo común. No en vano la perspectiva de inte-ranimación de voces, en el tratamiento de la heterogeneidad, desde la horizontalidad del encuentro, sin jerarquías, ni atribuciones genéticas o biológicas, emerge con la perspectiva de género (Wertsch, 1991). ¿Cómo se convierten las y los agentes educadores de víctimas en sujetos conscientes de sus derechos, de su fuerza, de los entrelazamientos de las dominaciones y de la posibilidad de nuevos *entramados*, a través de encuentros que generen legitimidades en la polifonía, en la libertad y en la igualdad de interacción? ¿Cómo constituirse en co-responsables de una reflexión consciente que conduzca, mediante la implicación y el diálogo, a la (re) construcción de lo que hoy es llamado “escuela”, para convertirla en espacio-ambiente en el cual valga la pena estar incluidos/as? La inter-agencialidad de comunicación reflexiva (Engeström, 1997), emerge como camino posible para revisar un *guión* que sujeta al pasado, prescrito de antemano, el de la escuela moderna y sus arbitrarios culturales, para reconstruir modos de actuar, pensar y sentir en las instituciones formativas.

Reflexiones finales

Las desigualdades de género constituyen un problema de intervención para la gran mayoría de los y las docentes que participaron en la investigación, aunque se advierten diferentes niveles de interagency y complejidad en las acciones. Las situaciones son detectadas, mayoritariamente, desde una perspectiva sensible, atenta y de reconocimiento de la desigualdad, pero se infiere que, las condiciones en la que los agentes trabajan, no permiten una revisión y transformación de disposiciones que actúan en el sostenimiento y legitimación/naturalización de las desigualdades de género. Si bien muchos relatos incluyen una crítica a la *matriz performativa* de los géneros (Butler, 2001), en la investigación realizada no se avizoran acciones que se dirijan a su deconstrucción institucional. La perspectiva de género supone una re-consideración integral de las prácticas escolares, desde la organización inmediata de los tiempos y los espacios, las interacciones personales, las expectativas docentes, hasta las creencias más enraizadas. Los resultados obtenidos sugieren que ese abordaje sería facilitado en un tercer nivel de interagency, basada en la *comunicación reflexiva* (Engeström, 1997) y el intercambio entre agentes, para la co-construcción de problemas e intervenciones, que permita la circulación de herramientas, y que brinde mayor sostén institucional para la práctica. A partir del contacto establecido para la confección de los relatos, tres docentes solicitaron entrevista para asesoría e intercambio profesional con las autoras del presente trabajo, sobre los problemas que enfrentan. Una de ellas ya fue concretada. Esas experiencias constituyen interés para el presente análisis, en la medida en que informan con mayor profundidad algunos puntos de vista sostenido por los docentes. Finalmente, a partir de los contactos y encuentros establecidos, se está gestionando la posibilidad de desarrollar una *experiencia de investigación-acción* sobre problemas de género en el ámbito educativo en una escuela pública de la provincia de Buenos Aires. Se espera que esta exploración sirva para construir las categorías de indagación para futuros trabajos y herramientas para el intercambio profesional.

Referencias bibliográficas

- Arenas Fernández, G. (1995). *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela. Estudios y Ensayos*. Universidad de Málaga.
- Barragán, F. y otros (2001). *Violencia de género y curriculum*. Archidona: Aljibe.

- Barrancos, D. (2011). "Género y Ciudadanía en Argentina". En *Iberoamericana. Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies XLI*: 1-2 2011, pp. 23-39.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bourdieu P. (1985). *Qué significa hablar*. Madrid: Akal.
- _____ (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu P. & Wacquant L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Butler, J. (2001). *El género en Disputa. El Feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Cazden, C. (2010). "Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes". En Elichiry, N. (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Daniels H. (2003). *Vygotsky y la Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Debarbieux, E & Blaya, C. (2001). *Violence in schools. Ten approaches in Europe*. Issyles-Moulineaux: ESF.
- Dome, C. & Erausquin, C. (2016). "Agencias, significados y aprendizajes en la construcción de conocimiento para abordar problemas de violencia en escuelas". *Anuario XXII de Investigaciones en Psicología*. Publicación digital. ISSN. Portal de Publicaciones CAICYT. Buenos Aires: Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- _____ (2017). "La Investigación-Acción como estrategia para re-visitarexperiencias, posicionamientos y prácticas ante Violencias en escuelas". En *Anuario de Investigaciones*. Publicación digital ISSN. Portal de Publicaciones CAICYT. Buenos Aires: Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Engeström, Y. (1991). "Non scolae sed vital discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning". En *Learning and Instruction* 1, pp. 243-259. Traducción de Cátedra (Erausquin).
- _____ (2001). "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of Education and Work* 14 (1).
- Engeström, Y.; Brown, K.; Christopher, L.C. & Gregory, J. (1997). "Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work". En

- Cole; Engeström & Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erausquin, C. & Zabaleta, V. (2014). "Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras". En *Revista EXT*. ISSN 2050- 7272, pp. 1-36. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Erausquin, C. & Dome, C. (2016, agosto). "Violencia simbólica, violencia institucional o invisibilidad de la mediación del sistema societal de actividad escolar: posicionamiento ético del psicólogo en educación". En *I° Congreso Internacional de Victimología*. Publicado ISBN. La Plata: Facultad Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Furlán, A. (2005). "Problemas de indisciplina y violencia en la escuela". En *Revista mexicana de investigación educativa X*, pp. 631-640.
- Kaplan, C. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lamas, M. (1996 a). "El género: Una categoría útil para el análisis histórico". En Lamas Marta (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, pp. 265-302. México: PUEG.
- Lamas, M. (1996 b). "La perspectiva de género". En *Revista La Tarea* 8, pp. 1-10. México. Recuperado el 22 de Mayo de 2018, de 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". En *Revista de Ciencias Sociales* ISSN 1390-1249. [En línea]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50925659007>
- Morgade, G. (coord.) (1999). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: Crujía.
- Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M.J. & Correa, N. (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En Pozo, J.I. & Monereo, C. (Coord). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana- Aula XXI.

Saucedo Ramos, C. (2010). "Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela". En Furlán, A.; Pasillas-Valdez, M.; Spitzer, T. & Nashiki, A. (comps.). *Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones*, pp. 55-70. Buenos Aires: Noveduc.

Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

Zucchermaglio, C. (2002). *Psicologia culturale dei gruppi*, pp. 148. Roma: Carocci.