

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN PROCESO. VOCES DE AGENTES EDUCATIVOS Y EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN EN PROBLEMAS DE DESIGUALDADES/ VIOLENCIAS POR MOTIVOS DE GÉNERO

COMPREHENSIVE SEXUALITY EDUCATION IN PROCESS.
VOICES OF EDUCATIONAL AGENTS AND EXPERIENCES OF INTERVENTION
IN PROBLEMS OF GENDER INEQUALITIES/ VIOLENCES

Dome, Carolina¹; Erausquin, Cristina²

RESUMEN

El trabajo indaga 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 la ESI en Argentina. El estudio es exploratorio y 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 diferencia en desigualdad. Se elaboran datos recogidos por Cuestionarios de Problemas de Intervención con Matriz de Análisis Complejo de Profesionalización Educativa, que desarrolló esta línea de investigación y han utilizado las autoras 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 - Igualdad - Deconstrucción - Escuelas - Agentes educativos/as

ABSTRACT

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. The study is exploratory and presents an epistemic framework nourished by Vygotskian historic-cultural approaches to activity theory, gender and rights perspective, deconstruction and re-construction of conceptions of teaching and learning and changes in units of analysis in front of reductionisms that convert difference into inequality. 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 authors 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 - Equality - Deconstruction - Schools - Educational agents

¹Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología, Instituto de Investigaciones. Email: carolinabdome@gmail.com

²Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología, Instituto de Investigaciones. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología, Argentina.

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); implican un conjunto de acciones transformadoras que están interpelando al conjunto social. El “feminismo del siglo XXI”, es definido como *un movimiento de masas, interseccional y ciberactivo* (Varela, 2019), con un rol preponderante de la juventud. Al calor de numerosos debates y movilizaciones sociales, se comenzaron a cuestionar roles, mandatos y normas de género, en tanto fuentes de desigualdades y de distintas formas de violencia.

Este emergente social generó impactos en distintos ámbitos, incluyendo a las instituciones educativas. 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)¹, junto a otras leyes y convenciones internacionales.

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, hasta conceder 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). Lo que adquiere además características específicas en su relación con otras categorías como la etnia, la raza y la clase social entre otras condiciones que, lejos de ser naturales o biológicas, son construidas y están interrelacionadas (Crenshaw, 1989).

Con diferentes niveles de desarrollos, 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 efectiva (Faur 2018). Ello quedó plasmado en los resultados del *Operativo Aprender* (2017): el 83% de los/as encuestados/as demandó ESI en sus colegios y el 82% que en las escuelas se trate el problema de la violencia de género. En ese marco, también se destacan la elaboración de protocolos de intervención ante la violencia sexual y de género en buena parte de las jurisdicciones y un debate social para la revisión de prácticas de segregación y/o discriminación de los géneros femeninos y

¹Actualmente, la ley 27.610 de Acceso de Interrupción Voluntaria del Embarazo no participa del compendio de leyes principales que encuadran el accionar del programa ESI. Fuente: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/normativa>

disidentes en los contextos educativos.

En el marco de esos cambios, surgieron nuevas necesidades en materia de formación y capacitación docente; observándose la creación de postítulos en la temática, la publicación de diversos materiales de trabajo, cuadernillos y guías de implementación por parte de áreas gubernamentales nacionales y provinciales, y una ampliación en la oferta que diversas instituciones realizan en la materia. 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 los problemas de desigualdad de género y los recursos institucionales para abordarlos.

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. Se trata de un estudio exploratorio que comparte resultados y propone reflexiones a partir del diálogo con categorías analíticas, que articulan la perspectiva de género en educación con el enfoque socio-histórico-cultural y la perspectiva contextualista del cambio conceptual (Rodrigo 1997). Abordando relaciones complejas y heterogéneas que atraviesan los sujetos en su participación en *sistemas de actividad* escolares (Engeström 2001).

En investigaciones previas, se advirtió que los/as agentes educativos/as problematizan, intervienen y se implican en la resolución de problemas vinculados a la sexualidad, el acceso a derechos, la discriminación, la desigualdad de género y las violencias (Dome, 2019, Erausquin y Dome, 2018). Existen aún diferentes profundidades en la visibilización de los problemas de desigualdad de género, así como obstáculos institucionales y dificultades para articular acciones con otros sectores de la institución y la comunidad.

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 ese motivo, en el marco de acciones de formación y capacitación a agentes educativos/as, se implementaron Instrumentos de Reflexión sobre la Práctica, mediante la administración de Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Desigualdad de Género en Escuelas (Erausquin y Dome, 2018). La muestra fue integrada por 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 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. Erausquin. 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 ¿Configura la desigualdad de género un problema pedagógico? ¿Qué tipos de intervenciones genera la emergencia de situaciones-problema de violencia por motivos de género? ¿Crean y/o recrean herramientas específicas para su intervención? ¿Cómo actúan ante estas problemáticas? ¿Qué resultados les atribuyen a sus intervenciones? El objetivo del trabajo es conocer perspectivas y posicionamientos de agentes educativos/as ante situaciones de desigualdad de género en sus contextos de práctica. Se comparten resultados, se desarrolla análisis cualitativo de los relatos y se plantean reflexiones en clave de incorporación de la perspectiva de género en la acción educativa.

Marco teórico: Un contexto epistémico que comienza con interrogantes

El presente artículo busca un marco epistémico de interpelación recursiva, que plantee interrogantes y no certezas. El entrecruzamiento de “ida y vuelta” entre la Intervención y la Investigación, se entiende como trayecto *de la problematización a la concienciación* (Pablo Freire; 2002) por parte de un colectivo -que incluye investigadores/as e investigados/as- en una interacción sistemática y estratégica entre la universidad y las escuelas. ¿Será eso *pensar para transformar*? Retomando ideas planteadas por Ana María Fernández, (2021), se apuesta a hacer camino en la errancia, armar un saber-hacer siempre provisorio, en el insilio de aprender a vivir en un territorio de incertidumbre y complejidad. Construyendo una “caja de herramientas” que no responde a ningún patrón más que al de la necesidad social del ser de todos/as, que interrumpe “lo dado”, que sospecha de toda diferencia que se torna desigualdad y que es también júbilo, como insiste la autora -no sólo angustia- por descubrir lo nuevo, re-visualizar lo oculto y recuperar la implicación con la vida, la gente, el planeta. ¿Qué aporta aquí el *cruce de fronteras*? ¿Qué significa deconstruir la enseñanza, la escuela, la academia, la ciencia? Deconstruir no es destruir, sino analizar críticamente los modos en que hemos sido formados/as. Es una interpelación recursiva, una desnaturalización de lo que se instala como jerarquía, dominio, poder, asimetría. Según Derrida (1997), no es sólo realizar un ejercicio teórico o estético, sino apuntar a lo que tiene valor y consecuencias ético-políticas. Abre la posibilidad de algo nuevo que irrumpe de forma imprevista, para modificar un discurso o situación. Ir más allá de *los saberes por defecto* (Terigi, 2014) genera un movimiento al dejar huella. Sostiene Yrjö 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. Así, la deconstrucción de la enseñanza, el aprendizaje, la co-vivencia en las escuelas, tiene sentido para hacer lugar a la novedad, a la creatividad, a la vitalidad de los nuevos saberes.

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 de tramitar esas contradicciones sociales e históricas, y 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 su cruce de fronteras. Es *horizontal* porque crea conocimiento y transforma la actividad, desarrollando nuevos métodos cognitivos sin que sean notados. El aprendizaje expansivo emerge cuando el objeto y el propósito de la actividad de un sistema son *reconceptualizados*, incorporando un horizonte de posibilidades sustancialmente más amplio que en su anterior funcionamiento.

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 su origen en el trabajo de los psicólogos soviéticos Vygotski, Luria y Leontiev, habiendo sido posteriormente retomada y adaptada por distintas vertientes, a medida que este cuerpo de ideas era descubierto en distintos lugares del mundo. Siguiendo a Engeström y Sannino (2010), este corpus conceptual parte de entender que 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 mirada y 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.

El origen de esta teoría se inserta en relación con la influencia de la teoría marxista, especialmente por los conceptos de *historicidad* y de *dialéctica*. En cuanto al primero de estos elementos, la *historia*, se considera que siempre está presente en la actividad. La teoría de la actividad considera 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. Esto se debe a que la materia de estudio no se considera inmóvil ni inmutable sino en constante movimiento. 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.

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. Tomando en consideración lo que plantea Fainsod (2006) acerca de las *violencias de género* en las escuelas, 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/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, bajo una lógica de la inferioridad natural de las mujeres, y de los varones que constituyen la categoría de *lo otro* frente 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, como menciona Fainsod (2006). Los procesos de inferiorización, discriminación y fragilización operan muchas veces como naturalizaciones; conformado 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 desigualaciones 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 (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 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.

Violencias y con-vivencias en escuelas

Por otro lado, las con-vivencias en las escuelas se configuran como objeto de indagación e intervención de la psicología educacional, a la par que de la pedagogía crítica, uno de cuyos autores principales es Ph. Meirieu (2008).

En esa dirección, las autoras de este trabajo han contribuido a desarrollar un marco epistémico sobre el abordaje de violencias y con-vivencias en escuelas (Dome y Erausquin, 2018, Erausquin, 2019b, Dome, 2019, Dome, 2020). Construir lazos sociales es posible solamente sobre la base del entendimiento de las *vivencias* (Erausquin et al., 2017) de quienes conforman comunidades. Es decir, si no se construye, como mencionan las autoras -al retomar a Bleichmar (2008)-, una legalidad que “sujeta a la vez que habilita a todos por igual, y a la que se subordinan tanto el que ayuda a comprenderla e instaurarla, como el que la construye, aun en contra y más allá de su impulso inmediato.” (2019, p.22). Sin ello, no hay posibilidad de identificarse con el sufrimiento del otro, y por ende construir empatía. La *ética del semejante*, como sostienen Erausquin y otros (2019), deviene ordenadora de la construcción de lazos, vínculos y convivencias sociales en las instituciones educativas. Y deviene organizadora de una modalidad de trabajo que aloja contradicciones y conflictos, pero posibilita la construcción en la diferencia y la diversidad, porque habilita aprender a enseñar, a la par que se generan nuevas formas de aprender y enseñar. Se necesita generar condiciones para que - alojando diferencias- la escuela se vuelva un terreno que deje por fuera al castigo y la humillación como ordenadores de la práctica educativa (Vygotski, 1926-2012), y contemple la construcción de una mirada empática de, por y para los/las agentes y actores/actrices educativos/as.

Perspectiva crítica en Psicología Educativa sobre los saberes acerca de lo escolar

Se toman asimismo como referencias conceptuales las que formula 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 Educativa, 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 atiene al individuo y sus condiciones, como si fuera un carácter propio del mismo portarlas, desconociendo las 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 visibles e invisibles que las regulan (Baquero, 2007).

Estrategias metodológicas. La Matriz Multidimensional de Análisis Complejo desarrollada por Erausquin y Basualdo (2005, en Erausquin, 2019a), es utilizada para analizar Dimensiones, Ejes e Indicadores de Giro Contextualista en la Profesionalización Educativa, en las respuestas a los Cuestionarios sobre la Práctica Profesional en Situaciones Problema de Intervención. La unidad de análisis es los *modelos mentales situacionales* que construyen agentes educativos/as a través de la experiencia de la práctica profesional sobre problemas e intervenciones en escenarios educativos. Se apunta así a identificar *perspectivas y posicionamientos* implícitos y explícitos de los/las agentes profesionales educativos/as. El marco teórico que da sustento a esos instrumentos de recolección y análisis de datos es el *constructivismo episódico* creado por María José Rodrigo (1997). Para la autora, los modelos mentales son un modo de representación de la cognición individual compatible con la idea de que el conocimiento se construye en *escenarios socioculturales*, insertos en tramas interpersonales de actores/actrices dotados/as de intenciones y metas que, al realizar tareas y actividades culturales, negocian un significado compartido. Los modelos mentales situacionales son susceptibles al cambio, en relación a cambios de la situación, de las perspectivas de los otros actores/actrices y de la demanda cognitiva planteada. Rodrigo y Correa (1999), en su análisis del *cambio cognitivo de los modelos mentales*, entendieron el cambio cognitivo en escenarios educativos en tres dimensiones: “de la simplicidad a la complejidad”, “del realismo al perspectivismo” y “de lo implícito a lo explícito”. Este marco conceptual ordena la Matriz de Análisis Complejo de los Cuestionarios de Reflexión sobre Situaciones Problema de la Práctica Profesional en Escenarios Educativos (Erausquin, 2019a).

El presente trabajo corresponde a un estudio exploratorio. Se administraron *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Desigualdad de Género en Escuelas* (Erausquin y 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 Psicólogxs Feministas, a cargo de una de las autoras de este trabajo (Dome). 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 profesional. La muestra se compone del siguiente modo: A) Rol profesional: 10 agentes se desempeñan como profesores/as en el nivel secundario, 10 como docentes en el nivel primario y 1 agente como 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 1994), 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. Además, 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 esa construcción y qué apropiación desarrollan los/as agentes de las perspectivas y demandas de otros/as agentes en torno a los problemas.

Resultados: Análisis Multiaxial.

Dimensión 1: Situación-problema de desigualdad/ violencia de género

Los *problemas descritos* (eje 1) denotan complejidad en la perspectiva: 17 agentes narraron problemas complejos y multidimensionales (ind. 1.3) y otros 17 incluyeron interrelación entre factores o dimensiones (ind 1.4), existiendo otros

5 relatos que además, mencionan la trama relacional y/o institucional en la que se inscribe el problema (ind 1.5). Sólo 7 relatos no se incluyeron en los indicadores mencionados. En cuanto a *los niveles de explicación del problema* (eje 2), 30 de los 46 relatos no formularon hipótesis sobre causas posibles: 5 no describen ni explican el problema (ind. 2.1); 10 describen el problema sin explicarlo (ind. 2.2), y en 15 se realizaron algunas inferencias (ind 2.3). Luego, 12 relatos sí realizan hipótesis sobre causas, factores o razones (ind 2.4) y solo 4 diversas combinaciones de factores en interrelación.

Ejemplo. Ind 1.3 y 2.3:

La demanda que recibí del personal directivo de una escuela secundaria pública (600 alumxns, de 1° a 5° años, dos turnos) de nivel medio de la ciudad, fue que percibían con gran preocupación, el modo de vincularse de algunxs jóvenes en lo cotidiano y la naturalización de la violencia en sus relaciones interpersonales. A raíz de ello presenté el proyecto de las Jornadas de Sensibilización y Prevención: De Amores, Violencias y Derechos". (Lic. en Trabajo social, integrante equipo de orientación).

Los problemas relatados *son específicos del rol* (eje 3) que desempeñan como agentes educativos/as (ind 1.2) en 10 relatos; y *en un determinado campo de conocimientos y actuación profesional de la práctica* (ind 1.3) en 15, incluyendo apertura a otras disciplinas (ind.3.4) en otros 11. Sólo 4 relatos no denotan especificidad del rol (ind 3.1) y otros 4 dan cuenta de cierta interdisciplinariedad (ind. 3.5). Sobre *la historización del problema* (eje 4), 25 relatos *mencionan un solo antecedente del problema* (4.2), un hecho puntual que desencadenó la situación-problema de desigualdad/violencia; mientras que el resto se distribuyen en los indicadores 4.1 (6 relatos) 4.3 (5 relatos) y 4.4 (10 relatos). Al indagar los 10 relatos que se sitúan en 1.4: *Diversos antecedentes históricos relacionados entre sí*; se descubre que incluyen observaciones de la cotidianeidad escolar, sin limitarse a un evento aislado.

Ejemplo, ind 4.4:

Días después de comenzar el abordaje de los casos, observé que las dificultades de los/as niños/as en su proceso escolar, más allá de lo planteado por el cuerpo docente, se vinculaban a situaciones problemáticas más complejas, de trasfondo de lo que se observaba en la escuela, entre las cuales destaco: abuso sexual y violencia de género, siempre por parte de la figura paterna a la figura materna, lo cual también remite a violencia económica y psicológica, como violencia intrafamiliar. A lo largo de todo el ciclo lectivo, se presentaron las problemáticas mencionadas de forma continua, y los indicadores que se identificaban en la institución educativa, no remitían a problemas aislados, sino que existía una serie de variables en cada caso como factor económico, social, político, cultural. Sin embargo, al inicio, hubo reticencias por parte del equipo para trabajar de forma más profunda, con propuestas más a largo plazo, en pos de generar acciones de transformación, atendiendo a la emergencia, pero con un proceso de acompañamiento mayor e interdis-

ciplinario. En muchas ocasiones se sostenían en estereotipos o estigmatizaciones en cuanto a las niñas, intentando reducir la complejidad de las situaciones y comentando reiterativamente las malas experiencias que habían tenido con la aplicación de ESI, que yo planteé como herramienta fundamental para la intervención en la escuela.

En cuanto a *las relaciones de causalidad* (eje 5), en 7 relatos no se mencionan relaciones de causalidad (ind 5.1), mientras que 18 presentan unidireccionalidad en la relación causa efecto (ind. 5.2), 12 relatos establecen relaciones multicausales en la producción de problemáticas, (ind. 5.3), y otros 9 formulan relaciones causales multidireccionales en cadena (ind. 5.4), que son los mismos que dan cuenta de diversidad de antecedentes históricos, relacionados entre sí.

Sobre *el perspectivismo en la visión del problema* (eje 6), gran parte de los relatos no dan cuenta de la inclusión de diferentes perspectivas en la construcción del problema: 5 relatos no analizan el problema (ind 6.1), 12 dan cuenta de una sola perspectiva, la propia (ind. 6.2) y en 16 relatos la perspectiva única se basa en un conocimiento científico de la disciplina, más allá del sentido común (ind. 6.3). Con diferentes fundamentaciones, la situación-problema es descrita en general en el plano concreto y desde el punto de vista del/a agente entrevistado/a. Pero en otros 13 relatos se denota perspectivismo en la descentración de una única perspectiva (11 en ind. 6.4 y 2 en ind. 6.5), y se incluyen diversas lecturas de los hechos.

Por último, acerca de *la trama interpersonal* (eje 7), se halla un **nudo crítico** en que 8 relatos situaron el problema en un sujeto individual descontextualizado (ind. 7.1.a) o en el campo social con ausencia de lo subjetivo (ind. 7.1.b); y en otros 13 hay tendencia a la personalización o a la definición social más allá de factores que dan cuenta de intenciones o creencias subjetivas (ind. 7. 2ª y 7.2 b). Sin embargo, 15 relatos combinaron factores subjetivos singulares e idiosincrásicos, con factores estructurales (ind. 7.3), y otros 7 combinaron factores subjetivos e interpersonales con tramas de conflictos intra e intersistémicos (ind. 7.4). Estos relatos, junto a los 3 que incluyeron, además de lo mencionado, dilemas éticos y entrelazamientos institucionales (ind. 7.5); obtuvieron puntajes más altos en otros ejes de la *dimensión situación-problema*.

Dimensión 2 – Intervenciones realizadas.

Las decisiones acerca de *las intervenciones realizadas* (eje 1), en 17 de los/as 46 relatos, se sitúan unilateralmente en el/la agente educativo/a que responde (ind. 1.3), en otros 8, la decisión queda por fuera del/la agente o no se indica quién tomó la decisión (ind. 1.2; ind. 1.1). En cambio, se advierten **fortalezas** en los niveles de inter-agencialidad e interconsulta en buena parte de los relatos, en comparación con investigaciones previas (Erausquin, Dome, 2018): 10 relatos dan cuenta de una decisión que fue tomada por el/la agente, teniendo en cuenta la opinión de otros/as agentes (ind 1.4) y 11 dan cuenta de que la decisión sobre la intervención fue construida por el/la agente educativo/a, conjuntamente con otros/as agentes (ind 1.5).

Acerca de *la complejidad de las acciones* (eje 2) se advierten indicadores variados. Por un lado, 4 relatos no indican acciones (ind. 2.1), 9 indican una sola acción (ind. 2.2) y 13 indican acciones puntuales sin articulación entre sí (ind. 2.3). Por otro lado, 16 relatos indicaron acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención (ind. 2.4). Estos, junto a los 4 situados en el indicador 2.5 (acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención), coinciden con los puntajes más altos de la matriz de análisis en sus cuatro dimensiones, incluido el análisis de la situación-problema. Si bien son pocos los relatos que dieron cuenta de una intervención en términos de *proceso* continuado y sostenido en el tiempo, las **fortalezas** halladas en el plano de las acciones se vinculan a una mayor complejidad en la problematización y una mayor profundidad en la elaboración inter-agencial de las situaciones de desigualdad de género:

Ejemplo ind 2.4:

Una vez que el equipo técnico se informó de lo sucedido se plantearon las siguientes acciones:

-La trabajadora social le plantea a la docente la posibilidad de dirimir la situación individual en el grupo de resolución de conflicto.

-Otra acción llevada a cabo por el ETAP (equipo técnico de apoyo pedagógico) fue proponer a la docente que de manera conjunta inicien talleres de sensibilización tomado como temas prioritarios ESI con perspectiva de género, a fin de poder exponer que existen otras miradas más enriquecedoras en cuanto a la diversidad de géneros.

-La intervención fue decidida en conjunto y ejecutada por el equipo técnico de la institución."

Sobre *la acción de otros/as agentes en la intervención* (eje 3) se advierten algunas **fortalezas**. Si bien 4 relatos no señalan agentes de la intervención (ind. 3.1 y 3.2) y 15 señalan la actuación de un/a solo/a agente (ind. 3.3); otros 22 señalan actuaciones con otros/as agentes (ind. 3.4) -aunque sin construcción conjunta del problema y de la intervención, de lo que dieron cuenta sólo 5 relatos (ind.3.5) -. En cuanto a *los objetivos de las intervenciones* (eje 4), 15 relatos no enunciaron objetivos o los enunciaron confusamente (ind 4.1 y 4.2) y 21 enunciaron acciones dirigidas a un objetivo único (ind. 4.3) Otros 7 enuncian diferentes objetivos articulados antes de la intervención (ind. 4.4) y sólo 3 articularon diferentes objetivos antes, durante y después de la intervención (ind 4.5). Se identifica aquí uno de los **nudos críticos** de las intervenciones: ante problemas de gran complejidad, los objetivos no están del todo articulados o bien se formulan de forma puntual o sin enlace estratégico de uno con otros:

Ejemplo, ind 4.3: (ante situaciones de violencia reiteradas)

"Mi objetivo fue socializar la temática, conocer las causas, desterrar los mandatos y estereotipos patriarcales y androcéntricos".

En cuanto a los/las *destinatarios/as de la intervención* (eje 5) se advierte otro de los **nudos críticos**: 5 relatos no in-

dican destinatarios/as (ind. 5.1); 20 mencionan acciones sobre sujetos individuales o tramas vinculares exclusivamente (ind. 5.2), 9 enuncian acciones sobre individuos y tramas vinculares o dispositivos institucionales, sin articulación (ind. 5.3). En cambio, 10 relatos mencionan acciones sobre sujetos individuales, tramas vinculares y dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, y 2 relatos, agregaron además una ponderación en función del contexto (ind 5.5).

Ejemplos, ind 5.2:

- *"trabajar la integración del grupo"* - *"la acción fue sobre lxs estudiantes"*.

Sobre *la ayuda y la indagación ofrecida* (eje 6), 20 relatos enuncian acciones indagatoria y de ayuda a los/as actores/actrices para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas (ind. 6.4) y 1 incluye además una ponderación relativa al contexto (ind 6.5); 11 enuncian acción de ayuda a los/as actores/actrices para resolver problemas sin indagación antes, durante ni después de la intervención (ind. 6.3b) y 9 enuncian acción indagatoria y de ayuda para resolver problemas, con indiferenciación entre ambas (ind 6.2). Sólo 5 no indican acciones de ayuda e indagación (ind. 6.1), lo que coincide con los relatos que no advirtieron situaciones de desigualdad de género. En general, predominan acciones de ayuda, con distintos niveles de articulación con la acción indagatoria, pero se advierten dificultades y desafíos en la indiferenciación entre ambas instancias en una parte significativa de la muestra.

En materia de *pertinencia/especificidad de la intervención* (eje 7), 15 agentes relatan una intervención pertinente con respecto al problema y específica del rol educativo (ind. 7.3); y 15 incluyen, además, alguna referencia al marco teórico o/y modelo de trabajo en el campo de actuación (ind. 7.4). En este eje, la mayoría de los relatos (27) se sitúan en indicadores 7.1, 7.2 y 7.3, indicando dificultades en los niveles de conceptualización, inclusión de marcos teóricos o modelos de trabajo en el desarrollo de las intervenciones.

En cuanto a *los niveles de implicación en la intervención* (eje 8) 27 de los 46 relatos denotan implicación del relator con la actuación profesional, con distancia y objetividad en la apreciación (ind. 8.4). Los otros relatos se distribuyen entre los otros indicadores del eje, sin diferencias significativas. En líneas generales, primaron acciones con compromiso, responsabilidad y cierta distancia objetivante en la intervención.

Dimensión 3: Herramientas Utilizadas

Sobre las *herramientas utilizadas* (eje 1), 3 relatos no mencionan herramientas (ind. 1.1); 13 mencionan una sola herramienta vinculada a una sola dimensión del problema (ind.1.2) y 18 mencionan una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema (ind.1.3). Pero otros 12 relatos mencionan varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema (ind. 1.4). Predomina la unicidad de herramientas, normalmente enunciadas como

“jornadas”, “talleres” o un dispositivo específico.

Ejemplo ind.1.3:

“Las herramientas que utilicé fueron aprovechar la jornada de convivencia para tratar las desigualdades de género en este grado”.

En cuanto a la *especificidad de las herramientas en el campo educativo* (eje 2), 19 relatos mencionan herramientas específicas del rol y vinculadas a modelos de trabajo del área de la educación (ind. 2.3) y 17 mencionan herramientas específicas del rol, pero sin vinculación con modelos de trabajo del área de la educación (ind. 2.2). Los relatos restantes se distribuyen en los otros indicadores sin diferencias significativas. En línea con lo mencionado, los niveles de complejidad, profundización e historización de la situación-problema, aparecen vinculados a la complejidad, o bien a las dificultades de la intervención y la disponibilidad de herramientas fundamentadas en el trabajo profesional.

Dimensión 4: Resultados Atribuidos

Respecto de la *atribución unívoca o múltiple* (eje 1) de resultados, se releva distribución pareja entre los indicadores 1.1, 1.2, 1.3: 9 relatos no mencionan resultado/s ni atribución (ind 1.1); 10 mencionan atribución sin aclarar cuál es el resultado (ind 1.2); otros 10, mencionan resultados con atribución unívoca a la acción del/la agente, una condición del contexto o la dimensión interpersonal (ind 1.3). Otros 14 relatos los atribuyen, al menos, a dos condiciones de las mencionadas (Ind. 1.4) y solo 3 relatos menciona/n resultado/s con atribución múltiple, ponderada y articulada en función del contexto, a diferentes condiciones de producción de resultados (ind 1.5).

Sobre la *consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención* (eje 2), también se observan puntajes distribuidos: 22 relatos no presentan resultados consistentes (9 en ind.2.1 y 13 en ind. 2.2); 12 mencionan resultados consistentes con el problema y con la intervención (ind. 2.3) y 12 incluyen, además una ponderación de los resultados obtenidos (8 relatos en Ind. 2.4 y 4 relatos en ind 2.5). En conjunto, los puntajes no indican relaciones sólidas entre la atribución de resultados consistentes con el problema, la intervención y las otras dimensiones de análisis.

Discusión de los hallazgos:

Con relación a investigaciones realizadas previamente (Dome, 2018; Erausquin y Dome, 2018; Dome, 2019), esta muestra no contiene relatos en los que los/as agentes no identifiquen 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 1994), emergen **fortalezas** en la profesionaliza-

ción 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. En este punto, 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, 2021) nítida en la identificación de perspectivas diversas y diferenciadas, la ausencia de alguna identificación de **conflicto** en la dimensión interagencial o institucional, y 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 su correlato en el plano de las intervenciones y en el de la generación de transformaciones que apunten a cambios sistémicos, es decir, a cambios del modo habitual de hacer las cosas (Engeström, Sannino 2010).

En ese orden de ideas, se destaca que la mayoría de las situaciones relatadas (con indicadores de puntajes intermedios en la muestra), son hechos concretos, eventos en los que la desigualdad muchas veces constituye una interrupción 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, 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 reproducción 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 niñas y filas de niños, realizamos conteo de niñas y de niños presentes en el aula y lo escribimos en el pizarrón.

Acerca de las **intervenciones**, emergen fortalezas en relación al 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 a 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 reducido: "*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 cuáles se espera un alcance superior, sin una revisión de formatos de la tarea, de las prácticas institucionales, del dispositivo pe-

dagógico y de las relaciones inter e intra sectoriales. Asimismo, se señala que existieron otros relatos (alrededor de 16 según los ejes), 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 articulación con agencias escolares y extraescolares. A modo de 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 responsable y junto a la escuela de educación especial, se realiza presentación al Servicio Local. (...) A partir de allí 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 preocupación para la gran mayoría de los/las agentes que participaron en la investigación, aunque 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, atenta y de reconocimiento de la desigualdad, pero son pocos los relatos que contienen una interrogación o revisión de condiciones estructurales de desventaja y desigualdad de los géneros, o del rol reproductivo o performativo de la escuela de tales condiciones. Tampoco la problematización de un conjunto de disposiciones que pueden actuar en el sostenimiento y naturalización de las desigualdades. 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, Sannino, 2010), 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* (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 distancia-

miento 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 en sus arbitrarios culturales performativos de los géneros y como reproductor de desigualdades. Para así deconstruir (Derrida 1997) y reconstruir modos de actuar, pensar y sentir en las instituciones formativas.

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
- 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 XVI 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 XVII Encuen-*

- tro 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>
- 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., Sulle, A., García Labandal, L. (2017). La vivencia como la unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. *Anuario de Investigaciones de Facultad de Psicología UBA*. Volumen XXIII. Portal Publicaciones CAICYT.
- 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., 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). *¿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.
- 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. 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.
- Fernández A.M. (2021). *Psicoanálisis. De los lapsus fundacionales a los feminismos del siglo XXI*. Paidós.
- Freire, P. (2002). *Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora*. Galerna.
- Kaplan, (dir.) Castorina, Kantarovich, Orce, Brener, García, Mutchinick, y Fainsod (2006). *Violencias en plural. Sociología de las Violencias en la escuela*. Miño y Dávila.
- Meirieu, Ph. (2008). "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza". *Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 93-107. Ministerio de Educación.
- Lamas, M. (1996). "La perspectiva de género", *Revista La Tarea* N° 8, 1-10. Recuperado. En https://www.ses.unam.mx/cursos/2007/pdf/genero_perspectiva.pdf.
- Lopes Louro, G. (1999). "Pedagogías de la sexualidad", en *O corpo educado. Pedagogias 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: <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, 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 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*. Paidós.
- Rodrigo, M.J. y Correa, M. (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.
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En M. Feijoo & M. Poggi, *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión*. 217-234. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO.
- Varela, N. (2019). *Feminismo 4.0*. La cuarta Ola. Ediciones B.
- Vygotski, L. (1931-2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Tercera reimpresión. Crítica.
- Vygotski, 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>

Fecha de recepción: 25 de agosto de 2021
 Fecha de aceptación: 1 de noviembre de 2021
 Fecha de publicación: 30 de noviembre de 2021