

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

Posicionamientos docentes ante desigualdades de género en contextos educativos.

Dome, Carolina.

Cita:

Dome, Carolina (2019). *Posicionamientos docentes ante desigualdades de género en contextos educativos. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/786>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/v9n>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

POSICIONAMIENTOS DOCENTES ANTE DESIGUALDADES DE GÉNERO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Dome, Carolina
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El trabajo explora posicionamientos docentes ante problemas de desigualdad de género en contextos educativos. Se analizan relatos docentes sobre intervenciones realizadas, herramientas utilizadas y resultados atribuidos ante situaciones-problema. El presente estudio articula al enfoque histórico-cultural con aportes del psicoanálisis y del constructivismo, para obtener un marco de comprensión de la perspectiva de género en educación. 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. El análisis incluyó 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), basada en aportes del constructivismo episódico, para contemplar las perspectivas personales en relación al sistema de actividad en el que se desarrollan. Emergen fortalezas en la visión de problemas complejos y específicos del rol docente, en las acciones de ayuda ofrecida y en la indagación del problema; junto a dificultades en la contextualización e historicización e invisibilidad de condiciones estructurales, junto a dificultades para actuar sobre tramas institucionales y construir conjuntamente el problema con otros agentes.

Palabras clave

Desigualdad - Género - Docentes - Posicionamientos

ABSTRACT

TEACHING POSITIONS IN THE EVENT OF GENDER INEQUALITIES IN EDUCATIONAL CONTEXTS

The work explores teaching positions to problems of gender inequality in educational contexts. We analyze teachers speeches about interventions, tools used and results attributed to problem situations are analyzed. The present study articulates the historical-cultural approach with contributions from psychoanalysis and constructivism, to obtain a framework for understanding the gender perspective in education. This is an exploratory study that analyzes the results of the administration of Questionnaires on Situations-Problems of Gender Inequality in Schools (Erausquin, Dome 2018) with teachers from the metropolitan area of Buenos Aires. The analysis included the Matrix of Complex Analysis of intervention of the teaching practice on

problems located in the scholastic learning: "Dimensions, axes and Indicators" (Erausquin, Zabaleta, 2014), based on contributions of the episodic constructivism, to contemplate the personal perspectives in relation to the activity system in which they are developed. Strengths emerge in the vision of complex and specific problems of the teaching role, in the actions of help offered and in the investigation of the problem; together with difficulties in the contextualization and historicization and invisibility of structural conditions, together with difficulties in acting on institutional networks and jointly constructing the problem with other agents.

Key words

Inequality - Gender - Teachers - Positioning

Introducción. Las demandas estratégicas de los movimientos de mujeres y de las disidencias sexuales, la sanción de la ley 26.150 de Educación Sexual Integral en 2006, junto a diversas leyes de reconocimiento de derechos en materia de género, la movilización masiva contra la violencia hacia las mujeres y luego en favor de la interrupción legal del embarazo entre otros reclamos, fueron generando nuevas exigencias hacia las escuelas. Entre ellas se destacan la implementación de programas de Educación Sexual Integral, la aplicación de protocolos de intervención ante la violencia sexual y de género y la revisión de prácticas de segregación y/o discriminación de los géneros femeninos y disidentes. Esas acciones ameritan enmarcarse *en una perspectiva de género* que se entrame en la formación profesional de los y las agentes del sistema educativo, que les permita dimensionar los fenómenos de desigualdad, analizar sus implicancias e intervenir educativamente para su resolución y/o superación.

El presente trabajo se enmarca en el proyecto 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*". El interés se centra en el modo en que los agentes educativos se posicionan ante las situaciones de desigualdad de género en sus contextos de trabajo, sosteniendo la pregunta por su rol educativo ¿Configura la desigualdad de género un problema de intervención pedagógica? ¿Crean y/o recrean herramientas específicas para su intervención? ¿Cómo actúan ante estas problemáticas? ¿Qué

resultados les atribuyen a sus intervenciones?

El objetivo del presente trabajo es explorar posicionamientos docentes ante situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. Por *posicionamiento docente* se entiende al “*modo en que los sujetos maestros/as y profesores/as construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad social y educativa. Estas configuraciones suponen una particular lectura de esos problemas y la organización de dinámicas y estrategias para su resolución a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la presencia de elementos históricos de la profesión, la apropiación de la circulación de significados puestos a circular por la discursividad oficial y otros agentes*” (Southwell y Vassiliades, 2014, pp. 3-4). La categoría refiere a los modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. A los fines de explorar algunas características, el presente trabajo analiza relatos producidos por docentes en contexto de investigación. La Unidad de Análisis *Modelos Mentales Situacionales*, distinguida en cuatro dimensiones (1, Situación-Problema; 2, Intervención realizada; 3, Herramientas Utilizadas, y 4 – Resultados Atribuidos), es utilizada en el nivel metodológico a los fines de analizar la categoría de *Posicionamiento Docente*.

Contexto Conceptual

La perspectiva de género en la educación: Toda práctica educativa toma decisiones sobre los procesos de desarrollo infantil, en el sentido propuesto por Vygotsky: *la educación es el desarrollo artificial del niño* (Baquero, 2018). Las teorías psico-educativas de raigambre socio-histórico-cultural pusieron foco en el dominio crecientemente abstracto o descontextualizado de los conocimientos que produce la escuela. Pero también la educación impacta en *las vivencias* estudiantiles, donde lo afectivo e intelectual funcionan en unidad; a través de la interiorización de actividades intersubjetivas mediadas por complejos sistemas de signos. Tal fue el planteo de Vygotsky al postular a *la vivencia* como nueva unidad de análisis psicológica (Vygotsky, 1996), lo que invita a superar la dicotomía razón-emoción extendida en el proyecto escolar moderno y a reconocer que *lo educativo produce subjetividad*.

Siguiendo las ideas de Silvia Bleichmar (2003), la *producción de subjetividad* es un concepto sociológico: hace al modo en que las sociedades determinan las formas con las cuales se constituyen sujetos plausibles de integrarse a sistemas que le otorgan un lugar. En ese sentido, la escuela es un *organizador simbólico*, donde se redefine la relación del sujeto con la sociedad y se crean articuladores que producen nuevas formas de simbolización, diferentes a las producidas en las familias de origen, lo que constituye una instancia para la garantía de derechos, incluidos los relativos a la cuestión de género. En ese marco, vale destacar que *toda educación es sexual* (Morgade 1999). Porque por

acción u omisión, la escuela siempre dice algo sobre la sexualidad humana y le otorga una significación. Por eso la perspectiva de género en la escuela va mucho más allá de los contenidos (lineamientos ESI), e implica una revisión que va desde el diseño de materiales de trabajo y programas sexistas hasta el desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades, en pos de eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género (López Louro, 1999). **La reproducción** de estereotipos de género a través de actividades diferenciadas, no sólo segrega en forma binaria a los grupos (sexismo), sino que distribuye recompensas desiguales que inferiorizan a las mujeres (machismo), a la par que invisibiliza otras identidades sexo-genéricas. En ese sentido, la escuela, en forma contradictoria, silencia, pero a la vez es un espacio de *performance* de los cuerpos sexuados, tal como afirma Judith Butler (2001). La distribución de los cuerpos en el espacio del aula y del patio, las normas de vestimenta y apariencia aceptables y no aceptables, el uso del cuerpo en clase y en los recreos, los permisos y sanciones sobre ciertas emociones, etc. construyen normas corporales, indefectiblemente atravesadas por las lógicas de sexuación que la escuela históricamente dispuso (Lopez Louro 1999). *La performatividad escolar de los géneros*, forma parte del *Curriculum Oculto*, en el sentido propuesto por Jackson (1968); en eso que la escuela crea de forma implícita, a veces sin proponérselo, y se sostiene en la invisibilización-naturalización producida en el discurso, en la percepción y en las acciones de agentes educativos, de dimensiones del proyecto escolar moderno basado en el disciplinamiento y control del desarrollo de los sujetos.

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

Se considera a las escuelas como contextos institucionales de trabajo y a los docentes como agentes activos aprendices de la práctica (Zuccheromaglio, 2002). 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 la actividad humana desde una perspectiva colectiva (Engeström, 2001), por medio del conjunto de relaciones constitutivas y dialécticas entre 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 cambios y demandas en la práctica escolar.

La posibilidad de la escuela de actuar sobre las problemáticas de género implica crear respuestas a problemas aún no construidas, lo que suele poner en tensión las relaciones entre reglas, división del trabajo e instrumentos con que debe conducirse la práctica educativa. Las tensiones a su vez 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. 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.

Modelos mentales situacionales. Para explorar los posicionamientos docentes, se escogió la Unidad de Análisis *Modelos Mentales Situacionales* (MMS) (Rodrigo 1999), planteada como categoría analítica de la actividad profesional docente. La perspectiva cognitivo-contextualista de 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 construcciones de conocimiento semánticas, experienciales, episódicas y personales en entornos de interacción social, dirigida a metas socialmente reconocidas y usando sistemas de conocimiento compartido. El MMS es una síntesis del conjunto de experiencias de dominio frente 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). A su vez, 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: Engeström (1997) distingue *tres estructuras de inter-agencialidad* presentes en los Sistemas de Actividad: la Coordinación, la Cooperación y la Comunicación Reflexiva. En la inter-agencialidad por *coordinación*, los y las agentes desempeñan papeles prescritos, teniendo cada uno un objetivo diferente y siendo el guion 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 prescrito por el guion, intentan conceptualizar y resolver problemas de maneras negociadas. Interaccionan entre sí, pero sin cuestionar al guion, 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, guion 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 con-

ceptual, heterogeneidades y discontinuidades en la producción de *sentidos*, más allá de una única lógica racional, habilitando posicionamientos docentes atravesados por contradicciones y tensiones.

Antecedentes: En un trabajo titulado *Desigualdad de Género en contextos Educativos. Perspectivas Docentes sobre Situaciones y Problemas* (Dome 2018); se analizaron perspectivas sobre la dimensión: *situaciones-problema*, a partir de relatos docentes, describiendo significados sobre las mismas. A partir del análisis multiaxial, fue posible identificar tres posiciones principales que se resumen a continuación:

La primera posición fue conformada por docentes que afirmaron no haber visto ninguna situación de desigualdad de género en la escuela. Un dato sobresaliente es que se trata de docentes cuya antigüedad es mayor a 10 años, y es difícil sostener que en todo ese tiempo no haya ocurrido ninguna situación de desigualdad de género, lo abrió hipótesis sobre la *invisibilidad* del problema en el *discurso escolar*. La segunda posición, conformada por la mayoría de docentes, se basó en relatos de situaciones concretas, *eventos* disruptivos en los que la desigualdad las más de las veces constituyó una forma de violencia explícita. Las situaciones fueron reconocidas y explicitadas, a la par que se enunciaron acciones para su superación. Pero no aparecieron vinculadas a condiciones estructurales de desventaja y desigualdad de los géneros no masculinos, de carácter continuo en la escena social-educativa, ni sobre el rol performativo de la escuela en las mismas. En cambio, la tercera posición, tuvo características destacadas. En algunos casos, se incluyó una lectura de carácter estructural y/o sistémico de la desigualdad. También fue señalada la dificultad de las mujeres de construir el denominado “oficio del alumno”. Y en algunos casos se describen formas de desigualdad de mayor invisibilidad en el discurso público, como por ejemplo los *micromachismos*.

Se concluyó que las desigualdades de género son un problema de preocupación para la gran mayoría de los docentes, aunque se advierten diferentes profundidades en la visibilidad del problema y su inserción en la dimensión institucional. Las situaciones son detectadas desde una perspectiva sensible, atenta y de reconocimiento de la desigualdad, pero son menos los relatos que contienen una interrogación, revisión y/o cuestionamiento de la matriz performativa de los géneros o bien, de las disposiciones que actúan en el sostenimiento de las desigualdades. Por ello, el presente trabajo se interesa en analizar las dimensiones sobre la intervención docente, las herramientas y los resultados, a fin de ampliar la exploración sobre tales posicionamientos.

Metodología. 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, se presentan resultados vinculados a las dimensiones: Intervención Profesional (2), Herramientas utilizadas (3) y Resultados atribuidos (4), en clave de vincularlo con antecedentes del presente trabajo. 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, 3 y 4 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.

Resultados del Análisis Multiaxial (aplicación de la Matriz de Análisis):

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* (ind. 2.2), 7 agentes indicaron *acciones puntuales sin articulación entre sí* (ind. 2.3), sin embargo 11 agentes indicaron *acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención* (ind. 2.4). Estos relatos coinciden con los puntajes más altos de la matriz de análisis en sus cuatro dimensiones, incluida la situación-problema analizada en los antecedentes del presente trabajo. Ello que podría indicar que **la fortaleza en la visión del problema se vincula con una mayor complejidad en la intervención.**

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 co-

mentarios 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 (ind. 3.3); pero otros 11 relatos *actuaron con otros agentes* (ind. 3.4) *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* (ind. 4.3): Ejemplo: "El *objetivo era mejorar las relaciones entre los niños, porque hay situaciones de rivalidades entre varones y niñas*". No obstante, 6 relatos enuncian *confusamente objetivos* (ind. 4.2) y otros 6 enuncian *diferentes objetivos articulados antes de la intervención* (ind. 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 (ind. 5.2) Ejemplo: "*trabajar la integración del grupo*", 6 agentes enuncian *acciones sobre individuos y tramas vinculares o dispositivos institucionales*, sin articulación simultánea (ind. 5.3) y 5 agentes *no mencionaron sujetos, tramas o dispositivos sobre los que actuaron* (ind. 5.1): sus relatos caracterizaron 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 docente** 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* (ind. 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* (ind. 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* (ind. 8.4).

Dimensión 3: Herramientas Utilizadas

Sobre las *herramientas utilizadas*, 14 agentes mencionaron *una o más herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del*

problema (ind.1.3), y 9 agentes mencionaron *una sola herramienta vinculada a una sola dimensión del problema* (ind.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* (ind. 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* (ind. 2.2). En línea con lo mencionado, la fortaleza en la visión del problema parece estar vinculada a la complejidad de la intervención y a **la variedad y especificidad de herramientas fundamentadas** en el trabajo profesional.

Dimensión 4: Resultados Atribuidos

Respecto de la atribución unívoca o múltiple (eje 1) de resultados, hay puntajes polarizados: 15 agentes atribuyen resultados (7 mencionan resultado/s con atribución unívoca a la acción del agente, a una condición del contexto o la dimensión interpersonal (ind 1.3), 6 los atribuyen a dos condiciones de las mencionadas (Ind. 1.4) y sólo 2 mencionan resultado/s con atribución múltiple y ponderada (ind 1.5). Luego, 15 agentes no mencionan atribución de resultados (ind. 1.1 y 1.2).

Sobre la consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la

intervención (eje 2), también se observan puntajes polarizados: 15 agentes no presentan resultados consistentes (ind.2.1 y 2.2). Luego, 9 agentes mencionan resultados consistentes con el problema y con la intervención (ind. 2.3), 6 agentes incluyen, además una ponderación de los resultados obtenidos (Ind. 2.4 y 2.5). En su conjunto, los puntajes no indican relaciones sólidas entre la atribución de resultados consistentes con el problema y la intervención y las otras dimensiones de análisis.

Análisis cualitativo: Emergen fortalezas en relación al carácter específico docente de las intervenciones. Los y las docentes 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 una dialéctica de relaciones constitutivas. Ello puede estar posibilitando que la mayoría de los docentes hayan analizado la situación más allá de la victimización del sujeto y desplegado acciones de ayuda efectiva con un rol activo frente a la desigualdad. Las dificultades observadas, en cambio, estriban en articular diferentes destinatarios/as de la intervención e incluir acciones sobre tramas vinculares e instituciones. Los/as destinatarios/as fueron estudiantes ubicados/as como sujetos del aprendizaje de nuevas formas de relación ante las desigualdades de género, pero no lo fueron otros/as actores: directores, orientadores, preceptores, familiares. Otra dificultad consistió

en la articulación de diferentes objetivos de intervención: la mayoría enunció acciones dirigidas a un objetivo único, por lo general consistentes en reestablecer vínculos.

El análisis de las estructuras de interagencialidad (Engestrom 1997) permite distinguir **dos grupos**: En el primero, (entre 11 a 16 docentes, según los ejes) se sitúan relatos cuyas acciones fueron realizadas en soledad y las decisiones fueron tomadas en forma unilateral, sin consulta y sin la participación de otras perspectivas. 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 y suponen la actuación implícita de otros/as agentes. Se destacan relatos en los que el/la docente denuncia no sentirse acompañado/a por la institución ni por sus colegas, debido a cierta naturalización o indiferencia ante la desigualdad. 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, se limita a eventos puntuales, con acciones de tipo único y un alcance acotado a los individuos protagonistas de las situaciones de desigualdad, sin una revisión de formatos de la tarea, de las prácticas institucionales y/o del dispositivo escolar. Dichas dificultades se trasladan al uso de las herramientas. 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 acerca de su uso y sin especificidad en relación a modelos de trabajo en el campo de enseñanza.

El siguiente grupo involucra menor cantidad de relatos (alrededor de 9 según los ejes) y reflejó intervenciones donde las decisiones se tomaron teniendo en cuenta la opinión de otros/as agentes. 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. 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 guion y que intenta conectar entre pares, poniendo en entredicho algunas prácticas y cómo se establecen. Se advierte una variedad de acciones articuladas, vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con variedad de herramientas. A su vez, 6 relatos de este grupo enunciaron diferentes objetivos previos a la intervención, lo que contrasta con los resultados generales. Se destaca que estas acciones permitieron construir *entramados* (Cazden, 2010) al interior de las aulas, que vincularon saberes epistémicos con problemas de desigualdad, sosteniendo una mirada educativa. Si bien las intervenciones no se orientaron a una transformación institucional (que se vincula con condiciones institucionales), se valieron de instancias institucionales tales como jornadas y reuniones de trabajo para proponer una revisión del problema.

Reflexiones Finales: La propuesta investigativa es avanzar en la re-visibilización de lo invisible, que parece habitar en lo insti-

tucional y produce violencia a la libertad y a la diversidad y que habita también invisiblemente en sujetos y grupos. ¿Cómo se convierten las y los agentes educadores 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? La inter-agencialidad de comunicación reflexiva (Engeström, 1997), emerge como camino posible para revisar el *guion* de la escuela moderna y sus arbitrarios culturales performativos de los géneros y reproductor de desigualdades; para reconstruir nuevos modos de actuar, pensar y sentir en las instituciones formativas.

BIBLIOGRAFÍA

- 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. Ed. Aljibe. Archidona
- Baquero (2018). A quién le pertenece Vigotsky? Sobre un legado valioso y complejo en *Educadores en perspectiva transformadora*; Claudia Balagué (comp.) Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Santa Fe, 2018 pp:135-161. ISBN 978-987-1026-42-5
- Bleichmar, S. (2003). Acerca de la Subjetividad. Conferencia *realizada en la Facultad de Psicología de Rosario (U.N.R.) por invitación de la Cátedra EPIS I*. Recuperado el 2 de mayo de 2019 en: <http://seminario-rs.gc-rosario.com.ar>
- 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 N. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: 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. (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. y Eraisquin C. (2017). La Investigación-Acción como estrategia para re-visitar experiencias, posicionamientos y prácticas ante Violencias en escuelas. *Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, XXIII. Publicación digital. ISSN. Portal de Publicaciones CAICYT.
- Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vital discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning. *Learning and Instruction*, Vol I, 243-259. Traducción de Cátedra (Eraisquin).
- Engeström, Y., Brown, K., Christopher, L.C. y Gregory, J. (1997) "Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work", en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001) Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, 2001.
- Eraisquin, C., Zabaleta, V. (2014). Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras. *Revista EXT*. ISSN 2050- 7272. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. 1-36.
- Eraisquin, C. y Dome, C. (2016). "Violencia simbólica, violencia institucional o invisibilidad de la mediación del sistema societal de actividad escolar: posicionamiento ético del psicólogo en educación". *I Congreso Internacional de Victimología*. Agosto 2016. Facultad Psicología UNLP. Publicado.ISBN
- Lopes Louro, G. (1999). "Pedagogías de la sexualidad", en O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autentica.
- Morgade, G. (coord.) (1999). Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa. Ediciones Crujía. Buenos Aires.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. XI Nº 11 (Diciembre 2014) pp. 1-25 DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. E J.I. Pozo y C. Monereo (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 A. Furlán, M. Pasillas-Valdez, T. Spitzer, A. Nashiki (comps) *Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 55-70). Buenos Aires: Noveduc.
- Vigotsky, L. (1996). La crisis de los siete años. En Segarte A (comp). *Psicología del Desarrollo*, selección de lecturas. Tomo I. Editorial Fé.
- Zucchermaglio, C. (2002). *Psicologia culturale dei gruppi*. Roma: Carocci. pp. 148.