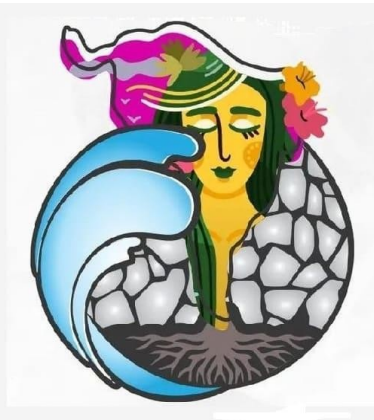




IX CONGRESO
Marplatense
INTERNACIONAL
de Psicología

Título

Desigualdad, Exclusión y Violencia, por Motivos de Género:
Intervenciones de Equipos de Orientación Escolar y agentes educativos
en contextos escolares

Autorxs:

DOMÉ, CAROLINA

Mails de contacto

carolinabdome@gmail.com

Institución y/o lugar de referencia:

Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires.

Resumen:

El presente trabajo analiza experiencias de intervención de docentes, integrantes de Equipos de Orientación Escolar y de Programas Psicoeducativos, ante situaciones de violencia, exclusión y/o discriminación por motivos de género en escuelas del área metropolitana de Buenos Aires, durante 2020-2021. La investigación se enmarca en el proyecto 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” (2020-2023); dirigido por la Prof. y Mg Cristina Erausquin.

Para esta ponencia se recogen resultados de la fase exploratoria. En la misma, se administraron *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Desigualdad de*

Género en Escuelas (Erausquin y Dome, 2018) a 46 agentes educativos/as a través de su participación en seminarios de posgrado en universidades nacionales y en cursos de capacitación organizados por la Asociación Civil Red de Psicologxs Feministas, a cargo de la autora de este trabajo. En dichas instancias, se abordaron problemáticas relativas a las violencias y desigualdades por motivos de género en contextos educativos, lo que permitió el desarrollo de procesos dialógicos entre la escritura reflexiva individual y la participación en procesos grupales de aprendizaje y reflexión sobre la práctica profesional.

El análisis de los resultados presenta un marco teórico nutrido por enfoques histórico-culturales vygotskianos de la teoría de la actividad, perspectiva de género y de derechos, deconstrucción y re-construcción de concepciones de enseñanza y aprendizaje y cambios de unidades de análisis frente a reduccionismos que convierten las diferencias en desigualdades sociales y educativas. Se elaboran datos recogidos por Cuestionarios de Problemas de Intervención con la *Matriz de Análisis Complejo de Profesionalización Educativa* (Erausquin, Zabaleta, 2014) que desarrolló esta línea de investigación en la indagación sobre violencias y con-vivencias escolares.

Se abre el diálogo entre conceptos y problematizaciones, reflexiones e interrogantes así como conjeturas sobre fortalezas, dificultades y nudos críticos en apropiación y construcción de herramientas, articulaciones inter-agenciales y mediadores para un *aprendizaje expansivo* (Engeström 2001). Se descubre que las violencias y desigualdades por motivos de género y contra la diversidad, constituyen una preocupación para los/las participantes de 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 mirada sensible que les permite intervenir activamente, aunque persisten intervenciones acotadas, con objetivos de tipo único, sin desarrollo de acciones estratégicas con seguimiento y continuidad, centralmente basadas en tareas de “concientización” y “transmisión de información” que se revelan insuficientes.

Las situaciones narradas suelen contener las características de un evento disruptivo, que irrumpe en la realidad escolar, pero sin ser vinculado a situaciones y/o condiciones sistémicas, sociales e institucionales. 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 posiblemente se presenta un nuevo reducto: “el grupo”. Quedando éste escindido de las tramas institucionales, sociales e históricas, y en algunos casos desjerarquizando el abordaje individual que algunas problemáticas requieren, en el marco de acciones articuladas. Surgen interrogantes sobre condiciones de posibilidad para el desarrollo de acciones estratégicas y entramados entre sujetos, instituciones y grupos.

Eje Temático:

Psicología Educativa

Subtema:

Educación Sexual Integral

Palabras claves:

Desigualdad – Violencia – Intervenciones – Diversidad - Escuelas
--

Trabajo (máximo 8 paginas- incluida bibliografía y gráficos)

Introducción: Los estudios de género en la educación aportan una perspectiva crítica al análisis de la realidad escolar (Lopes Louro 1999, Morgade 2008), enunciando y poniendo en evidencia que los fenómenos sociales, institucionales, grupales y personales están atravesados por relaciones de poder *propias de los sistemas patriarcales* (Serret, 2008), donde los cuerpos son leídos en clave de una *lógica binaria y jerárquica* (Fernández, 2021). En ese sentido, se reconocen mecanismos de opresión derivados de las desigualdades sociales de género, que entran en relación con otras categorías como la etnia, la raza, la discapacidad y la clase social; condiciones que, lejos de ser naturales, son construidas y están interrelacionadas (Crenshaw, 1989).

Los estudios de género también se han focalizado en las instituciones educativas. Sin embargo, su producción impregnó desigualmente a la formación docente. En ese marco, en los últimos años, la ESI se ha convertido en una vía de introducción de la perspectiva de género en las escuelas, con distintos niveles de desarrollo y muchas veces antecedida por demandas estudiantiles para su aplicación efectiva (Faur 2018). La ley nacional 26.150, sancionada en el 2006 dictaminó los lineamientos de base para la posterior creación del Programa ESI en el año 2008; a la par que se fue ampliando el marco normativo que lo encuadra al calor de nuevas leyes conquistadas por los movimientos de mujeres y LGBTTIQ+. Los debates suscitados a partir de la sanción de la ley ameritan un artículo en sí mismo. Uno de ellos, iniciado en y desde las escuelas, se centra en el problema de la “capacitación docente” y se refleja en la frase “*falta de herramientas*”, que resuena en diversos espacios formativos e interroga supuestos acerca de la sexualidad, las infancias, el rol docente y el alcance de las intervenciones, sobre todo cuando se trata de situaciones de vulneración de derechos. Paralelamente, surgió una amplia oferta de formación y capacitación docente en ESI; reflejada en la creación de postítulos, materiales de trabajo y guías de implementación, entre otras acciones. Al respecto, el presente trabajo parte de interrogantes sobre las condiciones que facilitan u obstaculizan la apropiación de los saberes y

herramientas en las escuelas para la actuación profesional ante situaciones y problemas que convocan temas vinculados a la desigualdad y violencia de género

El presente artículo se propone indagar a partir de voces de agentes educativos/as sobre sus experiencias en sus contextos de práctica, asumiendo que la perspectiva de género permite dimensionar los fenómenos de desigualdad, analizar sus implicancias e intervenir educativamente para su resolución y/o superación (Lamas 1996). Por ese motivo, en el marco de acciones de formación y capacitación a agentes educativos/as, se administraron Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Desigualdad de Género en Escuelas (Erausquin, Dome 2018) implementados como Instrumentos de Reflexión sobre una Práctica Educativa. El presente trabajo se desarrolla en el marco del proyecto de Investigación UBACyT “*Apropiación participativa de saberes, experiencias y herramientas psico-socio-educativas en entramados de actividad inter-agenciales. Afrontando desafíos de inclusión con sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades y diversidades*” (2020-2022); dirigido por Prof. y Mg. Cristina 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.

Breve resumen de las perspectivas que integran el contexto epistémico

Teoría Histórico-cultural de la Actividad. Tercera Generación: La misma parte de los trabajos de Lev Vigotsky (1931-2006). En el presente trabajo, se toma a la Escuela de Helsinki (Engeström, Sannino, 2010), como referencia conceptual en tanto nos interesa la selección de un Sistema de Actividad Colectivo como Unidad de Análisis. Ello permite enfocar lo que ocurre *entre* los/las seres humanos/as, su interacción con objetos, herramientas y artefactos culturales que sirven de mediación, implicados en actividades colectivas intencionales, dirigidas a un objeto colectivamente significativo. A partir de estas ideas, el presente trabajo entiende que el aprendizaje y la educación se dan en un cambiante mosaico de sistemas de actividad interconectados, animados por sus propias contradicciones y por las diversas maneras que tienen los sistemas de actividad de tramitar esas contradicciones sociales e históricas. En ese marco, el *aprendizaje expansivo* (Engeström, 2001) es *transformador*, ya que amplía los objetos compartidos por diferentes sistemas en su cruce de fronteras, aportando novedad. Es *horizontal* porque crea conocimiento y transforma la actividad, desarrollando nuevos métodos cognitivos, nuevos modos de hacer las cosas. El aprendizaje expansivo emerge cuando el objeto y el propósito de la actividad son *reconceptualizados*, incorporando un horizonte de posibilidades sustancialmente más amplio que en su anterior funcionamiento.

Perspectiva de género y de derechos en educación: Fainsod (2006) plantea 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.). La cultura patriarcal se sostiene en instituciones que legitiman un orden social que naturaliza las desigualdades e invisibiliza las violencias. Según 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.) En ese sentido, las violencias invisibles son eficaces, se ponen en juego a través de las desigualdades en la distribución del poder, de la participación, etc. En el caso de la escuela, se juegan como violencia contenida en el «currículum oculto» y *su legitimación actúa sobre una particular operación en las significaciones colectivas, por la cual diferente es igual a inferior, peligroso o enfermo* (Fernández, 2009). Como mencionan Morgade (2008) y Kaplan (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.

Perspectiva crítica en Psicología Educacional: Ricardo Baquero critica los *reduccionismos* en los que se suele insistir al momento de producir *saberes acerca de lo escolar*, que impregnan las prácticas de los/as agentes escolares. En el marco del “giro contextualista” (Baquero, 2002) y cambio en las unidades de análisis de la Psicología Educacional, el saber 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) recurrentes: 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 sus procesos de desarrollo, dándole sobre-relieve y autonomía exagerados a los procesos cognitivos; con escisión de los procesos emocionales, sociales, vinculares. 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 del ámbito educativo y separando al alumno/a del vínculo con el/la docente, la dinámica grupal, la dinámica institucional y las normas que las regulan (Baquero, 2007).

Estrategias metodológicas. El presente trabajo corresponde a un estudio exploratorio. Se administraron *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Desigualdad de Género en Escuelas* (Erausquin, Dome 2018) a 46 agentes educativos/as participantes en Seminarios de Posgrado en

Universidades y Cursos de Capacitación extracurriculares. La caracterización de la muestra es la siguiente: A) Rol profesional: 10 profesores/as en el nivel secundario, 10 docentes en el nivel primario y 1. 5 docentes del nivel inicial y 7 del nivel superior 7 integrantes de EOE y 6 integrantes de programas educativos 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 realizan capacitación en PBA D) Género: 40 agentes son mujeres y 6 varones; E) Formación específica 11 agentes poseen formación en ESI.

Para la elaboración cualitativa y cuantitativa de los datos se aplicó la *Matriz de Análisis Complejo de Dimensiones, Ejes e Indicadores de la Intervención educativa sobre problemas situados en contexto escolar* (Erausquin, 2019a). La *unidad de análisis* es “modelos mentales de intervención profesional sobre situaciones-problema de desigualdad de género en la escuela” (Rodrigo 1997). La misma es utilizada para analizar los relatos y articularlos con categorías de abordaje. 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. El análisis de contenido (Bardin, 1986) se centra en qué tipos de problemas nombran como “desigualdad de género” o “violencia”, cómo son construidos, qué perspectivas participan y qué apropiación desarrollan de las demandas de otros/as en torno a los problemas.

Discusión de los hallazgos: Del análisis multiaxial de los Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo 1997), emergen **fortalezas** en la profesionalización ante **situaciones-problema** de desigualdad de género: se destacan 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 la escasez de conceptualizaciones teóricas o modelos de trabajo en el campo de las disciplinas. La especificidad profesional se presenta las más de las veces de forma acotada y sin interacción con otras disciplinas. La ausencia de *multivocalidad* (Engeström, 2001) nítida en la identificación de perspectivas diversas y diferenciadas; la ausencia de alguna identificación de *conflicto* en la dimensión interagencial o institucional, y la de señalamientos explícitos de la dimensión *ética*, configuran **nudos críticos** y desafíos.

Asimismo, son acotadas las explicaciones e *historizaciones* del problema. 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. La mayoría de

las situaciones son hechos concretos en los que la desigualdad constituye una disrupción o una forma de explícita violencia. En esos casos, las situaciones son bien identificadas, a la par que se enuncian acciones para su superación, pero no aparecen vinculadas a la problematización de condiciones estructurales de desigualdad de los géneros, ni sobre el rol de la escuela. Se denota como **desafío** la elaboración conceptual de las problemáticas, un punto de interés para la formación y capacitación docente.

En cambio, existe otra serie – menor- de relatos, en los que se incluye una lectura de carácter estructural y/o sistémico sobre la desigualdad, Y en algunos casos se incluyen señalamientos críticos sobre el rol escolar en la re-producción de la desigualdad. Ejemplo:

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

Acerca de las **intervenciones**, emergen fortalezas en el carácter específico disciplinar, con apertura a la interacción con otras disciplinas e implicación en la resolución de conflictos, reconociendo las situaciones de desigualdad, con distancia y objetividad en la caracterización. La mayoría analizó la situación más allá de la victimización, brindando ayuda efectiva, aunque ayuda e indagación aparecen en algunos casos indiferenciadas. Las dificultades residen en la articulación entre diferentes destinatarios/as de la intervención y la inclusión de acciones sobre tramas vinculares e instituciones, relacionadas entre sí. Los/as destinatarios/as de las intervenciones fueron estudiantes ubicados/as como sujetos del aprendizaje, pero en la mayoría de los casos, no lo fueron otras personas adultas: directores/as, orientadores/as, preceptores/as, familiares.

Otra dificultad consistió en la articulación de diferentes objetivos de intervención: aparecen acciones dirigidas a un objetivo único, generalmente basadas en “enseñar” temas vinculados a los problemas de desigualdad. Tal característica correlaciona con la unicidad de las herramientas, enunciadas como “Taller”, “Jornada” o “Actividad de reflexión grupal”, ante situaciones que revisten gran complejidad y que posiblemente requieran 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: una actividad grupal determinada, en un dispositivo específico y acotado en el tiempo, aparece como respuesta ante una diversidad de tensiones y problemas. Ello advierte sobre posibles y nuevas “simplificaciones” (Baquero, 2007) en la intervención psicoeducativa: “*el grupo*”; escindido de tramas institucionales, sociales e históricas, y en algunos casos desjerarquizando el abordaje individual que algunas problemáticas requieren. A modo de ejemplo, ante un caso de violencia y discriminación a un estudiante transgénero, un agente comentó:

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

El interrogante es si persiste una concepción de tipo “iluminista”, donde el conocimiento y la información son vistos como suficientes para modificar conductas, situaciones y condiciones de desigualdad, violencias y vulneración de derechos. Pues la intervención, al no contar con suficiente indagación, historización y análisis previo, se limita a eventos puntuales, con acciones y herramientas de tipo único, pero de las cuales se espera un alcance superior, sin una revisión de formatos de la tarea, de las prácticas institucionales, del dispositivo pedagógico y de las relaciones inter e intra sectoriales.

Asimismo, existieron otros relatos (alrededor de 16), que mostraron acciones articuladas, vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con variedad de herramientas. Allí las acciones permitieron construir *entramados* que vincularon saberes epistémicos con problemas de desigualdad, sosteniendo una mirada educativa en la articulación entre agencias escolares y extraescolares. Ejemplo:

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

En ese marco, las problemáticas enunciadas pueden fortalecerse mediante la construcción de problemas que tomen la historia, el conflicto y el desarrollo en consideración (Engeström, Sannino, 2010), para contrarrestar lo que muchas veces se enuncia como respuesta instantánea y acotada. Y a partir de ello, construir nuevas herramientas y aumentar la disponibilidad y accesibilidad de un

conjunto de mediadores externos o inter-sectoriales, que ayuden a resolver y abordar las situaciones-problema.

Bibliografía:

- 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.
- 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.
- 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.
- Dome C., Erausquin C. (2022) Educación sexual integral en proceso. Voces de agentes educativos y experiencias de intervención en problemas de desigualdades/violencias por motivos de género. *Anuario de Investigaciones*, Vol.XXVIII, Psicología Educacional y Orientación Vocacional, 2021.ISSN 0329-5885 (imp)1851-1686 (en línea)
- Engeström, Y. (2001). *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*. University of California, San Diego, USA & Center for Activity Tieory 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. (2019a) *Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje Expansivo de agentes educativos*. Manual de uso. Edición digital. PsiDispa
- Erausquin C., Andrades–Moya, J., Corvera, G., Autora 1, Galiñanes Arias, A., Hernández–Ortiz, S., Lira González,J., Mazú, A., Quintana Avello, I., Quiñones Peña, J. P., Sánchez, J. M., Salas, G.,

- Scholten, H., Villamar Bañuelos, A. y Villanueva Badillo, F. (2019). *¿Construir con-vivencias en escuelas para transformar violencias? Argentina-Chile México: caja de herramientas de 15 investigadores latinoamericanos* (edición digital 2.09). PsiDispa.
- Fainsod, P (2006). Violencias de género en las escuelas. En - Kaplan, C. (dir.); *Violencias en plural. Sociología de las Violencias en la escuela*. En Miño y Dávila Bs. As.
- Faur, L. (2018). La mar no estaba serena. *Revista Anfibia* del 20 de julio de 2018. ISSN 2344-9365. UNSAM. Buenos Aires.
- Fernández, A. M. (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias* - 1a ed. - Nueva Visión.
- Fernández, A. M. (2021). *De los lapsus fundacionales a los feminismos del siglo XXI*. Paidós.
- Kaplan, (dir.); Castorina.; Kantarovich.; Orce, Brener, García, ; Mutchinick, y Fainsod. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las Violencias en la escuela*. Miño y Dávila .
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género, *Revista La Tarea* N° 8, 1-10.
- Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad, en *O corpo educado. Pedagogías da sexualidade*. Autentica.
- 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 (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo y Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Santillana. Aula XXI.
- Serret, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género*. Libro de texto para la asignatura: Perspectiva de género en educación superior, Oaxaca de Juárez, Instituto de la Mujer Oaxaqueña.
- ▬ Vygotski, L. (1931-2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Tercera reimpresión. Crítica.