

# EXPERIENCIA DE VIDA Y CONOCIMIENTOS DE LA VIDA COTIDIANA EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN TORNO A GÉNEROS Y SEXUALIDADES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

## LIFE EXPERIENCE AND KNOWLEDGE OF DAILY LIFE IN LEARNING PROCESSES ABOUT GENDER AND SEXUALITIES IN TEACHER TRAINING

Néstor Pievi\*

pievi.unsam@gmail.com

\* Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Provincia de Buenos Aires, Argentina

---

### RESUMEN

La presente comunicación se propone desarrollar un marco referencial interdisciplinar en el abordaje de las problemáticas vinculadas con géneros y sexualidades en los contextos educativos, poniendo especial énfasis en la relación entre experiencia de vida y construcción del conocimiento de la vida cotidiana en los posicionamientos didácticos docentes. En las prácticas discursivas que se desarrollan en la cotidianeidad de los contextos educativos, se definen configuraciones diversas en torno a géneros y sexualidades. En estas prácticas entran en juego sentidos y significados que están ligados a los escenarios históricos, culturales e institucionales donde los sujetos desarrollan y han desarrollado sus acciones comunicativas. Diferentes trabajos (CONNELL, 1995; MORGADE, 2006, 2011, 2015; entre otros) han dado cuenta que las prácticas educativas han favorecido la construcción de una concepción dicotómica de los sujetos perpetuando las relaciones de poder típicas del sistema patriarcal, legitimando los modelos de feminidad y masculinidad hegemónicos. En las tomas de decisiones didácticas, en el diseño de las propuestas formativas, se hacen visibles las trazas de los posicionamientos docentes. En esta línea, nos proponemos poner en diálogo a la didáctica con la Teoría de las Representaciones Sociales, los enfoques socio-culturales en la psicología educacional y los aportes de los estudios sobre géneros y sexualidades, con el objetivo de visibilizar la complejidad de la problemática aludida y posibilitar el desarrollo de marcos referenciales que permitan abrir nuevos caminos de trabajo interdisciplinario en relación con estudios sobre género y sexualidades en la formación docente.

**Palabras claves:** formación docente, didáctica, conocimientos cotidianos, géneros y sexualidades.

### RESUMO

A presente comunicação pretende desenvolver um quadro referencial interdisciplinar na abordagem das problemáticas relacionadas com o gênero e a sexualidade em contextos educativos, dando especial ênfase à relação entre a experiência de vida e a construção do conhecimento do cotidiano em cargos docentes. Nas práticas discursivas que se desenvolvem no cotidiano dos contextos educativos definem-se diferentes configurações em torno dos gêneros e das sexualidades. Nessas práticas, entram em jogo sentidos e significados que se vinculam aos cenários históricos, culturais e institucionais onde os sujeitos desenvolvem e desenvolveram suas ações comunicativas. Diferentes trabalhos (CONNELL, 1995; MORGADE, 2006, 2011, 2015; entre outros) têm percebido que as práticas educativas têm favorecido a construção de uma concepção dicotômica dos sujeitos, perpetuando relações de poder típicas do sistema patriarcal, legitimando modelos de feminilidade e masculinidade hegemônicos. Na tomada de decisões didáticas, no desenho das propostas formativas, tornam-se visíveis os traços dos cargos docentes. Nessa

linha, propomos colocar a didática em diálogo com a Teoria das Representações Sociais, abordagens socioculturais em psicologia educacional e as contribuições dos estudos sobre gênero e sexualidades com o objetivo de tornar visível a complexidade do referido problema e possibilitar o desenvolvimento de referenciais que permitam abrir novos caminhos de trabalho interdisciplinar em relação aos estudos de gênero e sexualidades na formação de professores.

**Palavras-chave:** formação de professores, didática, conhecimento cotidiano, gêneros e sexualidades.

## INTRODUCCIÓN

A pesar de la importancia y actualidad de las leyes argentinas que establecen la necesidad de inclusión y respeto por la diversidad en sus diferentes expresiones<sup>1</sup>, las prácticas escolares dejan visibilizar en su cotidianeidad acciones discriminatorias, donde la diversidad deviene una asignatura pendiente. Diversas investigaciones (GONZÁLEZ MORA, 2010; PETRACCI, 2010; PICHARDO GALÁN, 2012) han documentado la presencia de violencia homofóbica, especialmente en las escuelas secundarias, así como su impacto negativo en las/os estudiantes que son víctimas. Según Morgade (2016) la educación formal ha colaborado en la construcción de un perfil de varón y de mujer. En este sentido, la escuela ha participado en la invisibilización de la diversidad sexual; mientras las manifestaciones de gays, lesbianas, bisexuales no sean “visibles”, las prácticas escolares se encuadran dentro de la “normalidad”, entrando en conflicto cuando la invisibilización no es posible, como puede ser el caso de travestis, transexuales, etc.

Connell (2005) destaca que en la escuela se refuerzan los sentidos tradicionales de lo masculino, soslayando o condenando la existencia de masculinidades subversivas. En el contexto escolar se lleva a cabo una dinámica de ocultamiento y regulación/control. Las atribuciones de rasgos a partir de la lectura de los cuerpos sexuados reproducen el sistema sexo-genérico en este espacio como en otros espacios sociales. Estas atribuciones definen una trama de sentidos y significados con repercusiones en las acciones habituales de las/os docentes funcionando como marcos de referencia excluyentes. Estas acciones, orientadas por valoraciones hegemónicas, tienen lugar particularmente en las escuelas secundarias y favorecen una concepción dicotómica de los sujetos perpetuando las relaciones de poder

<sup>1</sup> Ley N.º 23.592 de Penalización de los Actos Discriminatorio; Ley N.º 26.206 de Educación Nacional; Ley N.º 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; Ley N.º 26.150 de Educación Sexual Integral; Ley N.º 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que Desarrollen sus Relaciones Interpersonales; Ley N.º 26.618 de Matrimonio Igualitario; Ley N.º 26.743 de Identidad de Género, Ley N.º 27.234 de Educación en Igualdad, entre otras).

típicas del sistema patriarcal en las aulas, legitimando los modelos binarios de feminidad y masculinidad (CONNELL, 1995).

A lo antes explicitado, las investigaciones que han abordado las acciones del profesorado en relación con la diversidad sexual (KORNBLIT, 2014; MORGADE, 2006, 2011, 2015) dan cuenta de una clara dificultad en el abordaje de estas problemáticas por parte de las y los docentes. En general en el contexto escolar se ponen en relieve las valoraciones y posicionamientos asumidos por el grupo. La persona que no sigue la norma es rechazada, sospechada, escondida, silenciada, reprimida. En este sentido diferentes investigaciones (CORNEJO, 2017; HERNÁNDEZ, 2007; MORGADE, 2001, 2006; PICHARDO, 2012) dan cuenta del silenciamiento docente y de su complicidad ante situaciones de discriminación y acoso escolar.

Desde esta perspectiva, en las prácticas educativas el orden hegemónico encuentra en sus acciones cotidianas la forma más eficaz de pedagogización. Según Bourdieu (1977; 2000), es en el orden de las cosas donde está presente la materialización del orden simbólico y, como tal, la presencia de arbitrarios culturales a través de un proceso de acción pedagógica. Esta relación entre el orden simbólico y el orden de las cosas, lo podemos encontrar en las diferentes decisiones curriculares donde los posicionamientos ideológicos se hacen visibles en el día a día de las tomas de decisiones pedagógicas y didácticas. Ejemplo de ello ha sido el espacio curricular Educación Física en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde los itinerarios formativos han estado diferenciados según sean varones o mujeres. Los varones debían inscribirse en ciertas actividades físicas -vóley, básquet, fútbol- mientras que las mujeres podían acceder a otras tales como expresión corporal, gimnasia rítmica, sin tener opciones.

La presencia de la impronta sexista heteronormativa en el currículum escolar, y en particular en la enseñanza de la educación física en la Ciudad de Buenos Aires, se ha constatado a su vez en otras experiencias educativas. Las investigaciones llevadas a cabo por Devís, Fuentes y Sparkes (2005) explicitan que “

los estudios sobre la educación física, fundamentalmente los del contexto cultural anglosajón, se han ocupado en resaltar la dimensión oculta o encubierta del currículum en relación con la construcción de diversas identidades, entre ellas las de género y las de sexualidad (2005:73)

Estos ejemplos quedan a su vez manifiestos en otras expresiones del currículum escolar: en los contenidos que aparecen en los libros de texto, en las propuestas de actividades o bien en las actitudes que las/os docentes desarrollan hacia el estudiantado. En esta línea podemos observar que la orientación sexual (MORENO, 2010) deviene un prejuicio social en las propias prácticas educativas.

En relación con la inequidad de género, las actitudes de las/os docentes hacia el estudiantado dan cuenta de una impronta sexista en ciertos campos disciplinares. Gamboa Araya (2012) señala la presencia de estereotipos de género en la enseñanza de la matemática que inciden en el rendimiento del estudiantado. En esta línea, diversas investigaciones (FLORES, 2007; JIMENO, 2002) han señalado la relación de inequidad entre hombres y mujeres en relación con la matemática y la responsabilidad que el profesorado tiene en su construcción. En esta perspectiva, los estudios e investigaciones feministas (HARDING, 1996; KELLER 1991) han puesto de manifiesto el androcentrismo subyacente en el campo de las ciencias exactas.

Lo mismo sucede entre las lenguas, basta identificar ciertas valoraciones hegemónicas para dar cuenta de los clichés, los estereotipos, y las RS en torno a las disciplinas lingüísticas. Para el periodista americano Brian Palmer, la génesis de las concepciones de los estadounidenses sobre los franceses, quizás resida en significaciones compartidas por los ingleses, algunas de ellas con origen en el siglo XVI, poniendo el énfasis en valoraciones femeninas al referirse al francés “delicado pero definitivamente encantador, como una mujer que apenas se atreve a abrir los labios por miedo a arruinar su maquillaje”, o bien subestimando al pueblo francés considerándolos débiles durante la segunda guerra mundial, cuando la armada alemana invadió París. Estos como muchos otros ejemplos nos lleva a pensar sobre la importancia en el presente de la génesis de los saberes construidos en diversos contextos culturales y en los diferentes campos disciplinares y su incidencia en la construcción de posicionamientos en torno a géneros y sexualidades en la formación docente.

En cada uno de los espacios sociales y campos disciplinares se construyen sentidos y significados en torno géneros y sexualidades. En esta línea la experiencia de vida de las personas implicadas en las diferentes situaciones de aprendizaje que forman parte de las prácticas educativas juega un papel fundamental en la construcción de los conocimientos de la vida cotidiana en torno a géneros y sexualidades. Desde esta perspectiva, Teresa de Lauretis (1991) caracteriza a la experiencia como un proceso mediante el cual se construye la subjetividad de todos los seres sociales. Es en el vínculo intersubjetivo donde la experiencia de vida se representa en el discurso y donde se integra a los conocimientos cotidianos.

Por lo antes explicitado, el abordaje de las problemáticas relacionadas con géneros y sexualidades en el campo de la didáctica – particularmente en la formación docente- nos remiten a las experiencias de vida de las personas implicadas, a la génesis y elaboración de los conocimientos en la vida cotidiana y su rol en los diferentes procesos de aprendizaje, sean estos en contextos formales, no-formales como informales

En general, las investigaciones en el campo educativo han puesto el acento en los procesos de aprendizaje que se desarrollan en los contextos escolares particularmente disciplinares, restando interés e importancia al conocimiento que se co-construye en la vida cotidiana. En los últimos años, diversas líneas de investigación tanto en psicología del aprendizaje (POZO, 1998, 2001, 2003; RODRIGO, 1997) como en psicología social- el caso de la Teoría de las Representaciones Sociales (JODELET 1989, 2004, 2006, 2008; MARKOVA 2016)- han puesto especial énfasis en el lugar del conocimiento de la vida cotidiana y su rol en los procesos de aprendizaje.

Consideramos que desde la primera infancia nos relacionamos con el mundo de acuerdo con un conjunto de conocimientos que surgen de nuestro aprendizaje en la vida cotidiana. En esta constante interacción social, co-construimos representaciones del mundo en las distintas actividades que realizamos. Este marco referencial, que denominamos conocimiento del sentido común o conocimiento de la vida cotidiana, nos permite vincularnos con otras personas, comunicarnos, resolver problemas, planificar acciones, tomar decisiones y responder a diferentes situaciones.

En general, el conocimiento del sentido común ha sido subestimado considerándolo como erróneo, alternativo o ingenuo desde muchas perspectivas. El sentido común es un concepto estudiado en las ciencias sociales que se relaciona con una forma de conocimiento que reúne los conocimientos ampliamente difundidos en una determinada cultura: normas, valores, tradiciones y asociaciones simbólicas. Este conocimiento puede ser simplemente útil para el individuo desde una perspectiva práctica. Notamos que, aún desconociendo las causas de un fenómeno, el sujeto puede realizar predicciones que permiten dar respuesta a las situaciones diarias.

El conocimiento de la vida cotidiana se genera en las acciones comunicativas, en contextos específicos, espacio-temporalmente situados, donde se desarrollan las inter-acciones entre el Yo y el Alter en torno a diversos objetos sociales y culturales. Desde esta perspectiva, y tomando en cuenta el aporte de la perspectiva dialógica de Bajtin y de la Teoría de las Representaciones Sociales, consideramos la importancia de los procesos intersubjetivos mediados por el lenguaje como marco referencial para la comprensión de estos fenómenos.

En el territorio interindividual de significación y valoración, el signo aparece como una capacidad neutral de acumulación de los procesos sociales y es allí donde se convierte en signo social: "la palabra acompaña, como un ingrediente necesario, a toda la creación ideológica en general" (BAJTIN, 1992: 39). La vida discursiva no existe sin la palabra del alter, "la palabra ajena". Todo enunciado está constituido por una multiplicidad de voces.

Si el aprendizaje se concibe como un proceso intersubjetivo mediado por el lenguaje en diferentes contextos (formal, informal y no formal), como un conjunto de acciones comunicativas donde se co-construyen significados compartidos (COLL et al., 1995; WERSTCH, 1984), el conocimiento cotidiano de los sujetos que aprenden- como es el caso de las/los docentes en su formación continua- deja de verse como “erróneo” “alternativo” para entenderse a sí mismo como parte integral de los procesos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el conocimiento cotidiano no es subestimado por ser incorrecto, sino que es una fuente privilegiada en cuanto a los sentidos y significados que deben tenerse en cuenta para pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una de las cuestiones fundamentales para tener en cuenta es que el conocimiento de la vida cotidiana no se transforma de forma lineal en conocimiento escolar - y en esta lógica, el conocimiento escolar en conocimiento científico-, sino que el conocimiento de la vida cotidiana está siempre presente en los procesos educativos y aquí radica uno de los puntos centrales en la problemática a abordar en la relación con las tomas de decisiones en el campo didáctico.

En esta línea, cuando nos referimos a los aprendizajes en los contextos formales, lo hacemos considerando tanto a los conocimientos de la vida cotidiana como a los escolares y científicos. Esto nos lleva a tener en cuenta diferentes aportes para comprender la tensión y diálogo que se suscita en la definición de estos conocimientos.

En función de lo antes desarrollado, considerando la relevancia del conocimiento de la vida cotidiana en el campo de la didáctica y de la formación docente, nos planteamos:

- 1- ¿Qué particularidades presenta este conocimiento?
- 2- ¿Cómo logra desarrollarse en los diferentes contextos situados de enseñanza y de aprendizaje?
- 3- ¿Cuál es su rol en la construcción de saberes en torno a géneros y sexualidades en la formación de las/os docentes?

## **ALGUNOS APORTES DE LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL**

Para responder a estas preguntas, partiremos de algunos aportes de la psicología educacional en la definición del conocimiento de la vida cotidiana.

En primer lugar, consideramos necesario definir quienes forman parte de este proceso de construcción, quienes son los sujetos que aprenden. En esta línea, hacemos referencia a sujetos sociales que desarrollan sus acciones en contextos situados de actividad (CSA). Esta contextualización implica tomar

en cuenta variables que tensionan y dialogan en las diferentes dimensiones donde se definen las representaciones sociales (JODELET, 2008): subjetiva, intersubjetiva y trans subjetiva.

Cuando hablamos de sujetos que aprenden, lo hacemos teniendo en cuenta que no nos referimos a sujetos detenidos en el tiempo, sino a sujetos activos espacio-temporalmente situados, que desarrollan sus acciones comunicativas con otros sujetos, en procesos dinámicos sincrónicos y/o diacrónicos de co-construcción de la realidad socio-cultural. Desde esta perspectiva el yo se sitúa en un mundo particular de sentido, donde juegan un papel central los otros significativos en la co-construcción de conocimientos. No existen sujetos ideales, sino personas que se relacionan entre sí bajo ciertas condiciones de elaboración, desarrollo y significación de sus acciones, donde se conjugan instancias de consenso social y cultural y otras de divergencia, dando lugar a diferentes posicionamientos en torno a diversos objetos sociales y culturales. En esta línea, Bruner define al *yo distribuido* como una configuración dinámica de acontecimientos personales en una unidad histórica, que incluye lo que hemos sido y las previsiones de lo que vamos a ser.

Esta configuración dinámica podemos visibilizarla como una trama interpersonal mediada por el lenguaje, de sujetos con intereses, deseos, motivaciones y necesidades que orientan sus acciones con diversos objetivos, en CSA. Las personas no son generalmente conscientes de los esquemas representacionales que les permiten pensar sus estrategias y llevar a cabo sus acciones. Esto se debe a que, para operar en el mundo desde una base de conocimiento que permita la toma de decisiones y la acción, se adoptan posicionamientos adecuados a la realidad. Debido a la necesidad de dar respuesta a las situaciones, los sujetos construyen sus explicaciones para desenvolverse en el entorno socio-cultural y esto suele ocurrir mucho antes de recibir la formación en el campo específico (ejemplos las disciplinas escolares). En esta línea podríamos decir que el conocimiento cotidiano es fundamentalmente pragmático y orientado a la acción, se trata de dar sentido al mundo de la vida cotidiana en su complejidad y tiene su génesis en la experiencia de vida. Aquí aparece el carácter funcional del conocimiento cotidiano. Aunque puede variar según el dominio de conocimiento de que se trate (CARRETERO, 2008), así como el tipo de conocimiento al que se refiere y la cultura o el nivel de adaptación que presenta (RODRÍGUEZ MONEO, 2000), el conocimiento cotidiano es funcional para los sujetos porque les permite interactuar en el medio en que viven, reducir su complejidad, comprenderlo mejor, realizar acciones pertinentes y posibilita el ahorro cognitivo. Esta funcionalidad que hace posible la interacción con el entorno revela el carácter adaptativo del conocimiento cotidiano.

En los diferentes dominios que nos son relevantes, porque afecta a nuestra vida cotidiana, tenemos ideas que nos permiten predecir y controlar los acontecimientos, aumentando nuestra adaptación a los mismos.

Estas funciones de predicción y control del entorno inmediato tienen un alto valor adaptativo. Esta relación es bidireccional, pues, así como el conocimiento cotidiano es necesario para interactuar con el entorno, a su vez, surge y es modificado por dicha interacción.

La funcionalidad del conocimiento cotidiano permite comprender su resistencia al cambio, que es uno de sus aspectos más destacados al considerar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Un aspecto clave a tener en cuenta al definir el conocimiento de la vida cotidiana, es su naturalización vinculada a un grado de automatización que se manifiesta en el hacer, en la acción, estando directamente relacionado con los esquemas de actuación de las personas en cada CSA. En diferentes estudios sobre cambio conceptual y representacional (POZO, 2007; RODRÍGUEZ MONEO, 2000) se ha podido constatar que estos conocimientos de la vida cotidiana se siguen manteniendo incluso después de haber sido contrastados con el escolar y científico.

Con base en lo desarrollado anteriormente, podemos definir las particularidades del conocimiento de la vida cotidiana de la siguiente forma:

- Son representaciones de algo, alguien o un grupo.
- Son modelos explicativos de la realidad.
- Son construcciones arbitrarias cuya legitimidad depende de cada contexto sociocultural
- Son el resultado de un proceso de co-construcción entre el sujeto y los diferentes contextos situados de actividad.
- Constituyen modelos subyacentes de acción, generalmente implícitos, no conscientes.
- Se manifiestan en la acción. Tienen un alto componente procedimental
- Son modelos contruidos para comprender y actuar en el mundo. Permiten la comunicación y el entendimiento entre las personas.
- Surgen de un trabajo pedagógico en el proceso de socialización.
- Responden a motivaciones e intereses de los sujetos y grupos sociales.
- Sirven para interpretar la realidad. Son adaptativos y funcionales para el sujeto o grupo social que los comparte.
- Forman parte de un sistema de conocimiento eficaz para el uso cotidiano.
- Forman parte de la estructura cognitiva del sujeto.
- Juegan un papel decisivo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Son tenaces y resistentes al cambio.
- Tanto el conocimiento declarativo como el procedimental forman parte del conocimiento de la vida cotidiana.



A los puntos antes desarrollados, consideramos la necesidad de identificación y exploración del orden simbólico presente en la cotidianidad del orden material del mundo que nos rodea. En esta línea, buscando esclarecer las particularidades del conocimiento de la vida cotidiana, cabe resaltar su relación con los conocimientos que se co-construyen en los contextos escolares como lo hemos visto en el caso de la educación física, de la matemática y de la lengua. Según Bourdieu:

El espacio (social) es uno de los lugares donde se afirma y se ejerce el poder, y sin duda en la forma más sutil, la de la violencia simbólica como violencia inadvertida. (BOURDIEU, 1999: 122).

Los procesos de escolarización generan aprendizaje escolar, caracterizado por los determinantes duros del dispositivo escolar (BAQUERO & TERIGI, 1996): graduado, simultáneo, obligatorio, con una organización espacio-temporal particular, enmarcados en una gestión política y social de los saberes. El dispositivo escolar propone una determinada economía, una determinada organización del espacio, del tiempo, de los recursos y de los roles, que establece condiciones para el aprendizaje, propias del contexto escolar- en un sentido general- y de las culturas institucionales, haciendo hincapié en cada caso en particular-.

En este sentido cobra central importancia la cultura escolar y como tal- dando respuesta a esta noción- el conjunto de acciones cotidianas que definen un conjunto de saberes en torno a situaciones, objetos de conocimiento, tomas de decisiones, costumbres, tradiciones, etc.

Ahora bien, según lo antes explicitado podemos considerar que en el contexto escolar se definen sentidos y significados diversos en una trama donde entran en juego las dimensiones personales, interpersonales y sociales en el hacer cotidiano.

Por un lado, una modalidad específica del aprendizaje escolar radica en el uso que se promueve y se hace de determinados instrumentos semióticos -como la escritura-, de lenguajes formales -como las matemáticas-, o incluso de las formas sistemáticas de conceptualización que llevan consigo las teorías científicas, en una forma progresivamente descontextualizada. La realidad se “fragmenta” y transcurre en la trama de un dispositivo espacio-temporalmente situado donde pasamos de los saberes de las ciencias naturales a las ciencias sociales, de la literatura a las matemáticas.

Pero por otro lado se desarrollan un conjunto de aprendizajes que responden a las necesidades de la cotidianidad de los comportamientos escolarizados, altamente “institucionalizados”, donde existen normas y reglas de juego que deben ser compartidas por quienes se desempeñan en el espacio educativo. Una realidad arbitrariamente sistematizada en el espacio y el tiempo estableciendo un encuadre de actuación muy diferente al que se lleva a cabo en otros contextos como el familiar.

En resumen, el conocimiento de la vida cotidiana está presente en el espacio escolar así como en los diferentes espacios sociales donde desarrollamos nuestras acciones, espacios sociales caracterizados por sus culturas, que orientan las construcciones identitarias de las personas que establecen vínculos intersubjetivos en esta cotidianeidad. Los sujetos hacen uso de este conocimiento de forma habitual dada la necesidad por dar respuestas a diferentes situaciones por lo que en ese sentido se los considera espontáneos. Por otra parte, precisamente porque son nociones funcionales que se construyen para ser utilizadas en las acciones y ser implícitas, se expresan en la acción y el sujeto no es plenamente consciente que las desarrolla, sólo las utiliza. Al ser necesarios desde edades tempranas están cargados de sesgos que provienen básicamente de las experiencias de vida y el lenguaje cotidiano, así como de los escenarios socio-culturales donde tienen lugar las acciones.

La complejidad del conocimiento de la vida cotidiana nos lleva a considerar el predominio del contexto en su génesis, elaboración y difusión, el cual es considerado como un medio físico y humano muy cercano a la persona, donde las actividades tienen un sentido y significado sociocultural.

Tanto los escenarios informales (familia) como los formales (escuela) presentan componentes socioculturales que forman parte de los procesos de construcción del conocimiento. Lo que varía son los entornos físicos, las personas involucradas, los tipos de intercambios y las actividades socioculturales que realizan, los tipos de fines que persiguen, etc.

Teniendo en cuenta las particularidades de los conocimientos de la vida cotidiana y su importancia en las tomas de decisiones escolares, es necesario considerar los marcos referenciales que orientan las acciones del colectivo docente en las diferentes situaciones de la vida educativa, cobrando especial importancia sus trayectorias personales, formativas y profesionales. En este punto cobra importancia los vínculos intersubjetivos donde interactúan y han interactuado las y los docentes para poder comprender el proceso de co-construcción de sentidos y significados en torno a géneros y sexualidades en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

### **LA INTERSUBJETIVIDAD EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE.**

La necesidad de revalorizar los saberes de la vida cotidiana como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, nos lleva a comprender en profundidad su génesis, desarrollo y transformación. Considerando la perspectiva de esta presentación, desde la más temprana infancia, construimos nuestra realidad mental en relación con otras personas en diferentes contextos socioculturales espacio-temporalmente situados. Los contextos de socialización se constituyen como redes de sentidos y

significados donde se pueden visibilizar múltiples voces que orientan nuestro actuar en diversos momentos de nuestras vidas.

Es en el desarrollo de nuestras actividades con otras personas donde se define la intersubjetividad, posibilitando el proceso de socialización. En el escenario de la intersubjetividad se co-construyen saberes, definiendo una trama narrativa en la que las personas se apropian y resignifican experiencias de vida tanto propias como compartidas, es decir, se elaboran saberes y aprendizajes.

Desde una perspectiva cultural, sociohistórica, podemos entender la noción de intersubjetividad teniendo en cuenta el proceso de interacción social mediada semióticamente en Vygotsky. Es este proceso interpsicológico mediado por el lenguaje el que posibilita el desarrollo humano y la construcción del conocimiento. En este proceso se dan diferentes niveles: el intrapersonal, el interpersonal y el social.

La construcción del conocimiento se constituye en una red de preferencias, atribuciones, emociones, sentimientos y valoraciones que explican y evidencian este proceso de construcción. Siguiendo a Rogoff (1993, 104), la intersubjetividad está anclada en el proceso de comunicación tanto verbal como no verbal, se desarrolla en la interacción, es lo que dos o más personas crean como sentidos y significados compartidos. Sin embargo, esta trama semiótica no es un resultado consensuado entre las personas sino lo que les permite producir una interacción y marcar un espacio de comunicación con puntos de vista convergentes y/o divergentes.

Como una malla polifónica mediada por el lenguaje, los escenarios intersubjetivos se definen en una temporalidad y espacialidad que permiten dar cuenta de la historicidad de los sujetos, de sus subjetividades, de sus vínculos, así como de las tradiciones, creencias, normas, valores que trascienden los ciclos de vida y son parte de los sentidos y significados socialmente compartidos.

Para interactuar y negociar significados, los sujetos comparten su realidad psico-social. Wertsch (1988, 170) considera que “la intersubjetividad ocurre cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de una situación”. Desde esta perspectiva, la intersubjetividad se desarrolla en el marco de las acciones comunicativas, en las actividades que compartimos con otras personas, permitiendo la elaboración de sentidos y significados ubicados en el espacio y el tiempo. La acción comunicativa crea y transforma cada una de las situaciones donde se hace presente la intersubjetividad. (WERTSCH, 1988, 170-171).

Las acciones comunicativas se realizan a través de la cooperación, el intercambio, en una estructura dialógica, que permite comprender la asignación de sentido y trascendencia que las personas otorgan a sus experiencias de vida. De esta manera, las relaciones dialógicas se convierten en el núcleo central de

la intersubjetividad. El fenómeno dialógico tiene lugar cuando una o más voces entran en contacto. Se considera que las voces y la forma de contacto dialógico reflejan las propiedades del discurso características de su contexto sociohistórico específico (WERTSCH, 1988, 236). Esta interacción implica la existencia de un “Yo” situado y contextualizado y un “alter”, en una red de sentidos y significados donde se expresa algo sobre algo o alguien.

La intersubjetividad necesita ser abordada teniendo en cuenta el papel de los intercambios comunicativos, las interacciones, los conflictos y la elaboración de significados en contextos específicos de las actividades humanas, para ser referida a la comprensión y perspectiva del otro.

En esta línea, y teniendo en cuenta la complejidad de las acciones comunicativas que están presentes en el proceso de construcción del conocimiento escolarmente situado, pondremos especial atención a un caso para comprender la importancia del fenómeno que estamos abordando.

### **UN ESTUDIO EXPLORATORIO: EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN TORNO A GÉNEROS Y SEXUALIDADES EN DOCENTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA**

Como lo hemos explicitado en esta presentación, las particularidades del conocimiento de la vida cotidiana nos permiten comprender la singularidad de los escenarios intersubjetivos socio-culturales donde los sujetos desarrollan sus acciones comunicativas. Desde esta perspectiva, la cotidianeidad de las acciones docentes y sus posicionamientos, nos remiten a la importancia de los conocimientos de la vida cotidiana para poder abordar el estudio de los procesos de aprendizaje en la formación docente en torno a géneros y sexualidades y comprender sus tomas de decisiones en la cotidianeidad de las acciones educativas.

Las formas de enseñar una materia, promover las prácticas escolares, los rituales, las tradiciones y el cumplimiento de las normas, entre otras variables, conforman un conjunto de acciones comunicativas que inciden en el saber y en la forma en que los sujetos -que aprenden y que enseñan- ven e interpretan el mundo. De acuerdo con esta propuesta, uno de los puntos clave en la presente comunicación es el origen de las voces que constituyen los saberes docentes en torno a géneros y sexualidades, considerando que estas voces responden a distintas configuraciones espacio-temporalmente situadas que son visibles en sus enunciados, es decir, forman parte de una polifonía.

Es interesante señalar que según la investigación realizada con docentes de la CABA (AUTOR 1, 2020) uno de los problemas a la hora de definir la diversidad sexual y de género (DSG) es la tendencia a clasificar las entidades según determinadas categorías a las que atribuyen valoraciones y propiedades (homosexuales, travestis, bisexuales, lesbianas, etc.). En esta línea, según diferentes investigaciones

(CHI, 1992; POZO, 1994), la categorización forma parte del proceso de co-construcción del conocimiento. Siguiendo esta conceptualización podemos considerar que las y los docentes definen sus configuraciones en torno a géneros y sexualidades según las propiedades “materiales”, “visibles” atribuidas a los sujetos, a diferencia del conocimiento científico, que requiere otros procesos de legitimación y la comprensión de un sistema de relaciones.

En sus aportes sobre el cambio conceptual y representacional, Chi (1992) afirma que hemos organizado el mundo, lo comprendemos e interpretamos, según tres categorías ontológicas: materia, procesos y estados mentales. Retomando su propuesta y aplicándola como marco interpretativo para la presente comunicación, podemos considerar que, en un primer nivel, cuando las personas definen los objetos sociales “géneros” y “sexualidades”, lo hacen atribuyéndoles un carácter ontológico objetivo: “materialización”. Los sujetos se identifican e identifican a las otras personas según la presencia de atributos "visibles", "materializables": pelo, ropa, pene, vagina. Esto se puede notar cuando alguien se refiere a la orientación sexual con énfasis en la expresión de género. En estos casos se infiere que alguien es homosexual por sus gestos, por su ropa, por su corte de pelo, por su forma de expresarse, etc. es decir por un conjunto de atributos que no corresponden a una categoría relacional.

Considerar en estos casos géneros y sexualidades como un sistema de relaciones implica un mayor grado de conceptualización, es decir, analizar procesos dinámicos que se llevan a cabo bajo determinadas condiciones y situaciones donde los sujetos intervienen en la realidad social y cultural orientados por intereses, luchas, metas, etc. En esta línea, comprender la diversidad sexual y de género (DSG) desde un análisis de procesos implicaría introducirnos en este conjunto de interrelaciones. Uno de los ejemplos que presenta Chi es en relación con el color de los objetos o el peso del aire en las ciencias naturales (POZO, 1999: 24). En general, las personas consideran que el peso o el color son atributos de los objetos y no pueden entender que surgen de un conjunto de relaciones y conceptualizaciones que no se corresponden con el objeto en si mismo sino con principios, leyes correspondientes al campo científico en particular.

Los debates actuales en los contextos escolares en torno géneros y sexualidades radican en muchos casos en esta tensión entre saberes cotidianos y saberes académicos (científicos). La tendencia en la construcción del conocimiento cotidiano es hacia la interpretación de los fenómenos en el contexto de relaciones causales, binarias, estáticas, funcionales y naturalizadas. Como lo hemos visto en el desarrollo de esta comunicación, el conocimiento de la vida cotidiana se caracteriza por la presencia de un componente altamente experiencial.

En este punto la Teoría de las Representaciones Sociales ha podido nutrir el campo de los estudios psicosociales con la comprensión de fenómenos que se relacionan con la construcción social del conocimiento de sentido común, o conocimiento de la vida cotidiana, destacando el proceso de anclaje y objetivación.

Encontramos que en los relatos de vida de la población docente a la que hacemos alusión se ha visibilizado la importancia de las voces que surgen de los contextos de aprendizaje formales, informales y no formales en torno a géneros y sexualidades, construyendo sus saberes sobre el tema a partir de sus vivencias personales, sus creencias familiares, costumbres populares, su accionar en movimientos sociales, experiencias escolares, actividades socioculturales, no existiendo, en la mayoría de estas personas una formación académica sobre estos temas, vale decir un marco conceptual que permita establecer otras relaciones.

En esta línea, y como segundo punto a considerar, se encuentra el aporte de la Teoría del Doing Gender en la comprensión de estos fenómenos. Esta teoría enfatiza el proceso de construcción de significados entre hombres y mujeres y el contexto social en el que se lleva a cabo este proceso (CRAWFORD, 2006; WEST & ZIMMERMAN, 1987). “Hacer género” se da de manera situada (CRAWFORD & CHAFFIN, 1997) y se considera “como una actuación social [...] con uno mismo y teniendo a otras personas como público [...]” (CRAWFORD, 2006). Desde esta perspectiva podemos tener en cuenta las “acciones” de género que se desarrollan según tres niveles de análisis (CRAWFORD, 1995);

1- El nivel sociocultural, definido según configuraciones contextualizadas espaciotemporalmente situadas como creencias, valores, tradiciones, estereotipos de género, etc., funcionando como marco referencial de organización sociocultural que rige las relaciones de desigualdad y poder en las acciones comunicativas ya sea en el campo científico, religioso, educativo, político, o a través de los medios de comunicación

2- El nivel interpersonal, en constante construcción ya que se establece en los vínculos que orientan las acciones de los sujetos. Se define por los atributos, comportamientos que se asignan a hombres y mujeres, según los diferentes espacios sociales y culturales donde se desarrollan las relaciones intersubjetivas. Según Crawford y Chaffin “la categorización sexual no es simplemente una forma de ver las diferencias, sino también una forma de crear diferencias” (1997: 92).

3- El nivel individual, definido según el proceso de apropiación que los sujetos asumen categorías de género según las pautas, normas, tradiciones, etc. Según Crawford y Chaffin (1997: 94) “mujeres y

hombres llegan a aceptar la distinción de género que es visible a nivel estructural y lo representa a nivel interpersonal como parte de su autoconcepto”.

Un tercer punto para tener en cuenta en la relación entre conocimiento de la vida cotidiana y construcción de saberes en torno a géneros y sexualidades, es la referencia a las acciones comunicativas como acciones sociales, concepto que nos remite a la perspectiva de Keneth Burke sobre las acciones comunicativas humanas. En esta línea, podemos definir un primer análisis según el octógono de las acciones comunicativas (AUTOR 1, 2020), donde observamos que en la interrelación entre las distintas variables (aristas) se lleva a cabo una construcción conjunta o social del conocimiento. El conocimiento se genera comunicativamente en la relación Ego-Alter-objeto. El diálogo se desarrolla en contextos específicos, espacio-temporalmente situados, en los que los hablantes realizan distintas y múltiples actividades comunicativas, los sujetos son centros de acción que tienen intereses, motivaciones, deseos, propósitos pudiéndose visibilizar la unidad inquebrantable que subyace en la epistemología de la RS donde se incluye al yo (self) y al Otro en relación con los objetos de conocimiento social. Los "Otros" pueden ser otros seres humanos o creaciones, tales como instituciones, tradiciones histórica y culturalmente establecidas, normas morales y costumbres. Según Hermans (1996, 1996b, 2001) el yo se mueve en un espacio imaginario de una posición a otra, creando una dinámica entre (auto) negociaciones y (auto) contradicciones, que se entrelaza íntimamente como la trama de una historia, espacio-temporalmente situada, dando lugar a la creación y transformación de una diversidad de sentidos y significados en la vida cotidiana. En este caso podríamos decir que las voces que forman parte de los enunciados presentes en las acciones comunicativas de las y los docentes, están posibilitando la representación de la realidad social. Voces que pueden ser opuestas, contradictorias o similares, pero que como una paleta de colores y formas, se entrelazan, mezclan, diferencian, relacionan, haciendo que puedan originarse diferentes valoraciones en torno a diversos objetos sociales y culturales.

Lo antes desarrollado nos permite referirnos al carácter performativo de las acciones comunicativas como constitutivas de las prácticas educativas, y como tal su importancia en la construcción y transformación del conocimiento en torno a determinados objetos sociales y culturales. Desde la perspectiva de Butler (2007) la performatividad no es el acto de un sujeto aislado, sino que se trata del poder del discurso cuando es habitado por un colectivo social para luego producir los fenómenos que nos regulan y que se nos imponen de tal manera que en esta dinámica la construcción de géneros y sexualidades no constituye un solo acto o proceso iniciado por un sujeto, sino que estamos ante procesos que se realizan en el tiempo respondiendo a singularidades socioculturales. Como es un proceso de co-construcción, siempre hay espacios de divergencia, zonas más permeables e inestables de la constitución

hegemónica que permite el acceso de otras voces. El lenguaje y la performatividad están involucrados tanto en la reproducción como en la subversión de las relaciones de poder.

## **DESAFÍOS Y DIÁLOGOS**

Con base en lo anterior, podemos considerar que en todo proceso de enseñanza y de aprendizaje entran en juego un conjunto de conocimientos que tienen su génesis en las interacciones de la vida cotidiana. Estos conocimientos cobran un rol fundamental en la formación docente no solo en las tomas de decisiones didácticas sino en la propia formación docente continua, definiendo posicionamientos cuyos marcos referenciales no siempre son conscientes por parte de las y los docentes. La funcionalidad de los conocimientos que se construyen en el transcurrir de las trayectorias personales, formales y profesionales así como su naturalización, definen un escenario complejo de resistencia al cambio cuando abordamos los temas relacionados con géneros y sexualidades en la cotidianidad escolar.

La comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje está atravesada por las problemáticas relacionadas con géneros y sexualidades, es imposible pensar un proceso formativo dejando de lado estas nociones esenciales. Pensar la formación docente en esta línea, pensar las acciones didácticas desde esta perspectiva, nos lleva a tomar conciencia que en la cotidianidad de las decisiones docentes entran en juego un conjunto de posicionamientos que responden a creencias, tradiciones, experiencias de vida, etc. En cada acción comunicativa están presentes estas nociones. Las acciones didácticas devienen entonces acciones comunicativas que se llevan a cabo a través de una serie de procedimientos para regular la actividad conjunta (COLL et al., 1995). Esta interacción será posible gracias a la negociación de significados y al establecimiento de un contexto discursivo que viabilice la comunicación y la comprensión (CUBERO Y LUQUE, 2001). A pesar del carácter consensuado que puede caracterizar a una actividad educativa, toda negociación no está exenta de desencuentros, tensiones, donde la dialogicidad permite a su vez construir un entramado donde la diversidad es parte de la construcción.

En cada uno de los espacios socioculturales donde se co-construyen géneros y sexualidades, el lenguaje como sistema semiótico, como instrumento de mediación en los procesos de aprendizaje, cobra un papel fundamental. Es notable la convergencia en los marcos antes desarrollados ya sea desde la perspectiva sociohistórica (VYGOTSKY, 1986, 1988, WERTSCH, 1999), la concepción de la dialogicidad (BAJTIN, 1989; HERMANS, 2001; MARKOVA, 2016), la Teoría de las Representaciones Sociales (JODELET 1989, 2004, 2006, 2008; MARKOVA, 2016), la Teoría del Doing Gender (CRAWFORD, 2006; WEST & ZIMMERMAN, 1987), y las perspectivas feministas (BUTLER, 2007; SCOTT, 2001) entre otras. En este sentido, los diálogos entre diferentes campos, perspectivas, teorías, desde un enfoque



interdisciplinar y multimetodológico, permiten profundizar las distintas aristas de los objetos de conocimiento que han guiado esta comunicación, posibilitando la apertura de nuevos caminos en la investigación educativa, con especial énfasis en la génesis de los conocimientos que sustentan los posicionamientos docentes en las tomas de decisiones didácticas.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

- AUTOR 1. Prácticas discursivas, géneros y sexualidades en educación. Revista Lenguas Vivas # 16. ISP Ramón Fernández. 2020
- BAJTIN, M. Estética de la creación verbal. México, Siglo XXI. 1982
- BAQUERO R. Y TERIGI F. En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Dossier Apuntes pedagógicos. Revista Apuntes. UTE/CTERA. Buenos Aires. 1996
- BOURDIEU, P. La dominación masculina. Barcelona: Anagrama. 2000
- BRUNER, J. Realidades mentales y mundos posibles. Barcelona: Gedisa. 1991
- BRUNER, J. Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza. 1991b
- BURKE, K.A Grammar of motives. Berkeley, California. University of California Press. 1969
- BUTLER, J. Excitable Speech: A Politics of the Performative. Routledge Press. 1997
- BUTLER, J. El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós. 2007
- CARRETERO, M.; MONTENEGRO, M. Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. En Cultura y Educación, pp. 133-142. 2008
- COLL, C. Psicología y currículum. Paidós, Bs. As. 1994
- COLL, C., et al. Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. En: P. Fernández Berrocal y M.<sup>a</sup>. Melero (comps.): La interacción social en contextos educativos (pp.193-326). España: Siglo XXI de España Editores. 1995
- CONNELL, R. Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics. Stanford, California: Stanford University Press. 1987
- CONNELL, R. La organización social de la masculinidad. En: VALDÉS, Teresa; OLAVARRÍA, José (Ed.). Masculinidad/es: poder y crisis. Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres. pp. 31-48. 1995
- CONNELL, R. Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. En: Gender & Society, Vol. 19 No. 6, December 2005 pp. 829-859. 2005
- CORNEJO, J. Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno: represión e invisibilización. Educ. Pesqui. [Online]. 2017, vol.43, n.3, pp.879-898. 2007
- CRAWFORD, M. Talking Difference: On Gender and Language. Sage, London. 1995

- CRAWFORD, M. y CHAFFIN, R. The Meanings of Difference: Cognition in Social and Cultural Context. En P. Caplan, M. Crawford, J. Shibley Hyde y J. Richardson (Eds.). Gender Differences in Human Cognition. pp. 81-130. Oxford : Oxford University Press. 1997
- CHI, M. Conceptual change within and across ontological categories: examples from learning and discovery in science. En: R. Giere (ed.) Cognitive models of science. pp. 129-186. Minneapolis: University of Minnesota Press. 1992
- DAVIES, B. Frogs and snails and feminist tales. Preschool children and gender. Sydney. Allen and Unwin. 1989
- DE BARBIERI, T. Sobre la Categoría Género. Una Introducción Metodológica. Debates en Sociología 18. Pp,145-169. 1993
- DE LAURETIS, T. Queer theory : Lesbian and Gay Sexualities, En Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies 3, 2.1991
- DEVÍS, J., FUENTES, J., y SPARKES, A. C. ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. Revista Iberoamericana De Educación, 39, pp. 73-90. 2005
- FLORES, R. Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. Revista Iberoamericana de Educación, 43, pp.103-118. 2007
- GAMBOA ARAYA, R. ¿Equidad de género en la enseñanza de las matemáticas? RevistaElectrónica Educare, 16(1), pp.63-78. 2012
- HARDING, S. Ciencia y feminismo. Madrid: Morata.1996
- HERMANS, H. The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. Culture & Psychology, 7(3), pp. 243-281. 2001
- HERNÁNDEZ, F; VIDIELLA, J; HERRAIZ, F y SANCHO, J El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades. Revista de Educación, 342., pp. 103-125. 2007
- JIMENO, M. Al otro lado de las fronteras de las matemáticas escolares: Problemas y dificultades en el aprendizaje matemático de los niños y niñas de tercer ciclo de primaria. (Tesis doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, España. 2002
- JODELET, D. Représentations sociales : un domaine en expansion. En Denise Jodelet (dir). Les représentations sociales. París : PUF. pp. 31-61. 1989
- JODELET, D. El otro, su construcción, su conocimiento. En Valencia Abundiz, Silvia (coord.). Representaciones sociales. Alteridad, epistemología y movimientos sociales, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Maison des Sciences de l'Homme. 2006
- JODELET, D. Imbricaciones entre Representaciones Sociales e Intervención. En: Rodríguez Salazar, T y García Curiel, L. (coord.) Representaciones Sociales. Teoría e Investigación. Guadalajara: Editorial Centro Universitario de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad de Guadalajara, pp. 191-218, 2007

- JODELET, D. El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura representaciones* vol.3, n.5, pp.32-63. 2008
- KELLER, E. F. Reflexiones sobre género y ciencia. Valencia: Alfons el Magnànim.1991
- MARKOVÁ, I. (2016). *The dialogical mind : Common sense and ethics*. Cambridge: Cambridge University Press
- MORENO, A. Los estudiantes de educación secundaria: características y contextos de desarrollo y socialización. En Coll, C. *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Graó: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional. 2010
- MORGADE, G. La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas. En Dussel, I ; Ferrante, F; Pulfer, D (comp) *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera* . Buenos Aires , UNIPE: Editorial Universitaria, 2020.
- MORGADE, G. *Educación sexual integral con perspectiva de género*. Buenos Aires: Ediciones Homo Sapiens. 2016
- MORGADE, G. *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la Normalidad a la disidencia*. Bs. As. Editorial. Paidós. 2010
- MORGADE, G. *Educación en la sexualidad desde el enfoque de género*. AAVV Novedades Educativas, 184, pp. 40 - 44. 2006
- PECHENY, M. La salud como vector del reconocimiento de derechos humanos: la epidemia de sida y el reconocimiento de los derechos de las minorías sexuales. In: Domínguez Mon, A. et al.. *La salud en crisis: una mirada desde las ciencias sociales*. Buenos Aires: Dunken, 2000. pp. 199-215. 2000
- PETRACCI, M. (COMP) *Derechos sexuales y reproductivos. Teoría, política y espacio público*. Buenos Aires: Editorial Teseo. 2011
- PETRACCI, M.; y PECHENY, M *Sexualidad y derechos humanos. Informe final presentado al Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos (CLAM)*. 2006
- PICHARDO, J. I. El estigma hacia personas lesbianas, gays, bisexuales y transexuales. En: Gaviria, E.; García-Ael, C.; Molero, F. (coords.) *Investigación-acción. Aportaciones de la investigación a la reducción del estigma*. Madrid, Sanz y Torres, pp.111-125. 2012
- RODRIGO, M. J. El hombre de la calle, el científico y el alumno. *Revista Novedades Educativas* Nro. 76 pág. 59. 1997
- SCOTT, J. W. *Experiencia*. La ventana, No. 13, pp. 42-74. 2001
- VYGOTSKY, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo. 1988
- VYGOTSKY, L. *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade. 1986
- WERTSCH, J. *Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano*. Madrid: Paidós.1998

WERTSCH, J. Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Aprendizaje Visor. 1993

WERTSCH, J. Un enfoque sociocultural de la acción mental. En Carretero, M. (comp.), Desarrollo y aprendizaje. Buenos Aires, Aique. 1998

WERTSCH, J. La mente en acción. Buenos Aires: Aique 1999

WEST, C, y ZIMMERMAN, D. Doing gender. En Gender and society, 1 (2), pp.125-151.1987

Recebido em: 28-09-2023

Aceito em: 02-10-2023

Endereço para correspondência:

Nome Néstor Pievi

Email [pievi.unsam@gmail.com](mailto:pievi.unsam@gmail.com)



Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)