

Libros de **Cátedra**

Género y trabajo social

Reflexiones sobre la perspectiva de género
en la intervención profesional

Adriana Marconi y Germán Rómoli

FACULTAD DE
TRABAJO SOCIAL

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

GÉNERO Y TRABAJO SOCIAL
REFLEXIONES SOBRE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO
EN LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL

Adriana Marconi
Germán Rómoli

Facultad de Trabajo Social



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


EDITORIAL DE LA UNLP

Dedicamos estas páginas a ti que te dispones
a leer lo que con afecto hemos ido hilvanando,
como si estuviéramos debatiendo contigo
con un mate en la mano,
con pocas certezas y muchísimas preguntas.

Agradecimientos

Germán:

"A mi madre Marta por dejarme ser,
a mi hermana María por acompañarme en lo importante
A todas las que no volvieron, se lo debemos"

Adriana

"A mi compañero Carlos por estar siempre,
a mis hijos por modificar mi mirada,
a mis nietos por darme nuevos sentidos,
a todas las mujeres que me enseñaron a pelear"

*“Si la mujer escribe es para conocer, no para evitar.
No para superar; para explorar, penetrar, visitar.
Donde tú escribes (...) tu cuerpo se despliega,
tu piel cuenta sus leyendas hasta ahora mudas”*

Helene Cixous, LA LLEGADA A LA ESCRITURA.

*“Una verdadera costumbre, decían los husihuilkes,
jamás se repite de manera idéntica.
Saludas cada día a tu hermano, a tu amada, a tus hijos;
y el saludo vuelve a nacer.
Te sientas en ronda para compartir el alimento
como si nunca antes lo hubieras hecho.
Deseas el cuerpo de quien duerme a tu lado,
y vuelves a aprender caricias.
La costumbre no es lo repetido sino lo sagrado”*

Liliana Bodoc. LOS DÍAS DEL VENADO.

Índice

Introducción	7
Prólogo	10
Capítulo 1	
Géneros. Sus derroteros de análisis y lucha	12
Capítulo 2	
Subjetividades y géneros: lo instituido y lo instituyente	25
Capítulo 3	
Las instituciones educativas entre la reproducción y la resistencia	37
Capítulo 4	
El género en las instituciones educativas	52
Capítulo 5	
Pensando la intervención en el Trabajo Social	68
Capítulo 6	
Intervenciones profesionales en el EOE	77
Capítulo 7	
Intervenciones y pedagogías con la infancia y la juventud	92
Epílogo	111
Bibliografía ampliatoria	116
Los autores	122

Introducción

Este libro es producto de un camino recorrido, nunca recto siempre sinuoso y reflexivo, con afectos que nos acompañarán siempre y con discusiones, conflictos y pérdidas que se van quedando y que a veces nos dejan una herida marcada como el triste dulzor de una sonrisa lejana. La estrategia pedagógica apuesta a la transformación a través de un proyecto educativo no constituido por la repetición de conocimientos sino por la producción dialéctica con les estudiantes en un diálogo horizontal donde en ese encuentro con otros se intercambiaban saberes y experiencias para construir nuevos conocimientos.

De ese mismo modo a lo largo de los años muchas personas nutrieron los conceptos y debates que aquí se recuperan. Patricia Chacón en 1993 fue quien inició el camino, y por lo tanto es responsable de estas líneas. Al recorrido se sumaron Ivone Amilibia, Nilda Zubieta y Evangelina Mazur quienes nos enseñaron generosamente a pensar desde el género.

Néstor Artiñano fue compañero certero y comprometido para promover y sostener la institucionalización de género en nuestra casa de estudios sin nunca dejar el afecto. Virginia Ceirano se encargó de poner a disposición su lugar y su grandeza académica para que la primera investigación, en un lejano 1994, pueda concretarse y para que el Área de Género Y Diversidad Sexual fuera realidad.

Numerosas voces se fueron sumando en su amplio abanico heterogéneo: Silvana Sciortino, Marcela Trinchero, Susana Lonigro, Esteban Fernández, Gabriela Acosta, Isabel Burgos, Carla Di Biase y Valeria Daraya. Más tarde siguieron incorporándose nuevas miradas, aportes y pensamientos con Germán Rómoli, Paula Tilbe, Vanesa Vieira, Arantxa Alonso, María Clara Russo, Amaltea Canosa, Eliana Rojas y Sofía Izaza,

Todes quienes desde distintos espacios y posiciones pasaron por este trayecto fueron armado esta trama que hoy se resume en este pequeño texto que con afecto y pasión intenta transmitir a quienes vengan los sueños, las luchas y algunos saberes contruidos entre discusiones y mates.

Pensamos que las normas genéricas son impuestas desde el nacimiento, como modelo de identificación, interviniendo en los campos de la vida cotidiana, sus posibilidades y sus limitaciones. Por otra parte la frase inscrita como punto nodal del ser mujer: “el ser para otros” dio la impronta a la carrera de Trabajo Social y a la de Magisterio con la consiguiente feminización de su matrícula. El trabajo social como la docencia se ha asentado sobre las supuestas cualidades femeninas para generar un espacio laboral sin el reconocimiento social y económico de su importancia. Fueron mujeres quienes establecieron los fundamentos de la disciplina desde

distintas posturas de las ciencias sociales: Mary Richmond y Jane Addams, Alice Salomon, Octavia Hill, Anna Laurens, Dorothea Lynde, Virginia Robinson y acompañaron sus desarrollos teóricos con prácticas, la mayoría disruptivas, habilitando nuevos espacios y sosteniendo luchas por el reconocimiento de derechos.

La feminización no es solo historia pasada, pues puede observarse que las mujeres siguen siendo una amplia mayoría de la currícula estudiantil en ambas carreras. La idea de servicio o vocación sigue presente, en más o en menos, en la subjetividad de sus integrantes lo que promueve la repetición y obstaculiza posicionarse como profesionales del Trabajo Social. De este modo, un hacer profesional sin reflexionar respecto del género puede llevar al cumplimiento del deber ser patriarcal reproduciendo el discurso hegemónico y obturando los posibles caminos autónomos de las personas.

Desde la perspectiva de género se han realizado reproches a las teorías críticas del trabajo social, en cuanto han estado ciegos en relación a la categoría género sin tener en cuenta que las profesionales del Trabajo social como las personas a quienes asisten son, en su mayoría, mujeres ubicadas en un contexto caracterizado por una sociedad patriarcal que las coloca en una posición de opresión/ explotación en el marco del capitalismo patriarcal que se consolida mutuamente.

Aunque las discusiones teórico políticas sobre géneros y cuerpos tienen hoy un espacio ganado en las ciencias sociales, parecen permanecer las dificultades para ingresarlas en las currículas universitarias. La presencia de esta materia en el plan de estudios de la carrera del Profesorado en Trabajo Social es un paso imprescindible al proponer una nueva instancia de formación institucionalizada. Esta materia es una apuesta a la democratización de las relaciones sociales en los ámbitos educativos con la intención de lograr un hacer y un decir en equidad en el marco tanto de las intervenciones profesionales como de los ejercicios docentes. En este sentido, ambos espacios pueden ser herramientas que habiliten el reconocimiento de identidades y experiencias diversas o, pueden ser todo lo contrario.

Las modificaciones culturales relativas a los roles e identidades de género y a las prácticas sexo-afectivas proponen formas novedosas de comprender la sociedad y conllevan todo un conjunto de derechos humanos a ser resguardados y promovidos. Es fundamental amplificar dichas modificaciones para dar sustento teórico-metodológico a quienes desarrollan (o pretenden hacerlo) tareas de docencia o en equipos de orientación escolar. El espacio escolar tanto por su obligatoriedad hasta el nivel secundario como por la alta cantidad de horas que aloja a las personas involucradas es el espacio óptimo para apostar a construir subjetividades autónomas y responsables que habiliten un mundo en paridad. Se trata de ampliar la mirada, concebir a las demás personas como semejantes en su diversidad y no como meros seres a guiar hacia una norma.

Este texto más que una serie de lecturas para una asignatura intenta ser una herramienta de debate y reflexión acerca de temas que nos atraviesan y que se instalan en nuestras intervenciones de forma subrepticia si no analizamos nuestras acciones desde una perspectiva de género.

Entendemos la perspectiva de género en nuestra profesión como un hecho singular y colectivo que se va tejiendo en el estar y en el andar, con rostros cotidianos y otros que nos acompañan aunque solo son memoria y otros que aún no se vislumbran pero vendrán a rebasar lo que hoy sabemos. Todes participamos en el trenzado de un espacio común más libre, con más posibilidades para que cada singularidad crezca en toda su potencialidad.

Prólogo

Una forma de empezar este prólogo, sería intentar responder a la pregunta “por qué este libro es importante”. Y creo que emergen aquí varias respuestas.

Este libro condensa una trayectoria de los autores, que durante largo tiempo han venido indagando en el tema de géneros, reflexionando, enseñando, interviniendo profesionalmente. Trayectorias laborales diferentes de cada autor/a, pero que se complementan en forma ajustada, acrecentando una potencia necesaria, ideal para dejar marcas o huellas, hacia donde dirigimos cuando andamos necesitados de alguna certeza. Y también trayectorias comunes ligadas a la participación en el Área de Género y Diversidad Sexual de la Facultad de Trabajo Social, en propuestas de seminarios de grados, en actividades de difusión y debate, jornadas, congresos, etc.

Emerge en un momento de la Facultad de Trabajo Social, donde por fin, se logró y se consolida día a día, un seminario de género para una carrera de grado -Profesorado en Trabajo Social-, sabiendo que es sumamente necesario enseñar, debatir, llegar a conclusiones, aprender e interrogarnos permanentemente, ante un contexto que requiere de intervenciones acertadas ligadas al género en un contexto de avances y resistencias.

El género emergió como concepto para demostrar que algo no estaba bien en la sociedad. Y aquello que no estaba bien, merecía ser cambiado, ser transformado. El género nos deja ver, cómo una sociedad se organiza en base a mandatos culturales, históricos, sociales, políticos, económicos, que otorga determinados lugares a las personas, según su género, y esos lugares, no poseen similares características o valoraciones, siendo las mujeres y también las personas identificadas con las diversidades, las que no accederán con la misma facilidad que los hombres heterosexuales, a lugares considerados socialmente como privilegiados. Podemos decir que el género organiza la sociedad en forma tal que quienes habitamos en ella no somos iguales en tanto personas, sino somos desiguales en tanto seres genéricos.

Lógicamente, en un libro de estas características, se recuperan saberes adquiridos en estudios de posgrado, en el ejercicio de la docencia, en actividades de investigación y extensión, y eso lleva a un mayor reconocimiento de un libro, en tanto producto elaborado desde múltiples dimensiones que lo fueron generando, a la vez que será, al mismo momento que un punto de llegada, también un punto de partida hacia nuevas etapas.

Por otro lado, es muy interesante el recorrido que se propone el libro, desde un análisis de la categoría género/s, una reflexión sobre las subjetividades y en qué modo se tensiona lo instituido con lo instituyente, qué sucede en las instituciones educativas en cuanto a la reproduc-

ción de prácticas y normas, y a la vez las resistencias que aparecen allí, cómo aparece el género en las instituciones educativas, y los tres últimos capítulos dedicados a la intervención social en los contextos de escuelas.

Párrafo aparte, merece el epílogo, una forma de cierre que contemple lo artístico, la militancia, la resistencia, la proyección, a partir de las palabras de Pedro Lemebel en su Manifiesto. A partir de ese epílogo, queda abierta una puerta gigante, para seguir dando pasos, por una mejor educación, por intervenciones sociales mucho más ajustadas al saber acumulado y a las necesidades de las personas, por una sociedad donde nos respetemos como personas, sin importar las etiquetas que un sistema prioriza a la hora de generar desigualdades entre nosotros, y sobre todas las cosas, para que tengamos alas suficientes y todes podamos volar.

Néstor Artiñano

La Plata, noviembre de 2020

CAPITULO 1

Géneros. Sus derroteros de análisis y lucha

*El problema del género es que describe cómo debemos ser
en vez de reconocer quiénes somos.*

Chimamanda Ngozi Adichie, TODOS DEBERÍAMOS SER FEMINISTAS

Introducción

Estas reflexiones intentan marcar algunas líneas sobre las categorías centrales en los estudios de género, recorriendo los textos de algunas autoras clásicas, para poner en juego ese universal vacío que es el género, pero que ha permitido desde el siglo XVIII en adelante constituir políticamente al movimiento feminista. Pues, como señala Amorós (1985), "el feminismo se encuentra en una posición privilegiada para elevar a conciencia teórico reflexiva lo que le ha enseñado una instructiva experiencia práctica".

Antes de comenzar quisiera dejar en claro, que cualquiera sea la definición de género con la que acordemos o los límites que establezcamos al concepto, el género siempre tiene que ver con el poder, este último se juega en cada aspecto del género y en la invisibilización social de sus efectos. Si queremos una señal concreta de esto podemos observarlo en la condena, que habitualmente realiza la Iglesia, sobre todo en sus alas más conservadoras, a la llamada despectivamente "ideología de género" (Mattio, 2015).

Según Fraisse (2014: 48) "como concepto el género es, pues, a un tiempo una proposición filosófica (pensar el sexo y los sexos) y un instrumento, el medio de poner en práctica dicha proposición (hacer visible, mostrar). El género es una categoría que señala una forma de conocimiento y es a su vez una categoría emancipatoria. Incorporar el género al análisis de la realidad tiene como consecuencia una epistemología que conlleva a desnaturalizar el dispositivo de construcción de las ciencias que incluye una lógica con categorías que determinan como inmutables. Es revisar la ética científica para revisar los oscurantismos y omisiones ocurridos en el devenir histórico. Reconocer lo múltiple, saltando el espectro binario que refuerza el determinismo biológico y la dualidad inmutable (Gutiérrez 2017).

Por otra parte es importante repensar la categoría situada, cómo lo plantea la epistemología feminista, pues nuestro lugar en Latinoamérica nos introduce en conceptos como el de colonialidad de género, como lo ha llamado María Lugones, señalando que en la América prehispani-

ca el género no era generador de desigualdad, sino que fue a través del proceso de colonialización cultural que se instala la jerarquización de los cuerpos en la cual se basa la heteronormatividad, el sistema patriarcal, y el racismo.

Las relaciones jerarquizadas entre los géneros toman forma material en todos los ámbitos sociales: el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia. Ahora bien, nuestros análisis tienen una especificidad, se dirigen a pensar la tensión existente entre las marcas de género y el quehacer docente y/o la intervención profesional del Trabajador Social situada en el ámbito de la educación. Permite vislumbrar las relaciones sexistas que juegan en los espacios escolares, las que en la vida cotidiana se ponen el traje de la obviedad, ocultando las formas de discriminación y micromachismos instaladas en las aulas, en los recreos, en los actos. Observar asimismo la transversalización de género existente en las prácticas profesionales y docentes, en las currículas y en el conocimiento. La educación ha jugado un papel importante en la reproducción de modelos de desigualdad, de género en interacción con otros patrones de "normalidad", y ha consolidado la superioridad masculina, blanca, burguesa, europeizada sobre las mujeres, negras, pobres, nativas. A pesar de los cambios legislativos en favor de una sociedad más equitativa aún continúa siendo dificultosa la implementación efectiva de los derechos en paridad para todas las personas. Aún se descubren expresiones de discriminación, desigualdad y violencia sostenidas soterradamente en un tejido cultural que nos sostiene y sostenemos.

La evaluación de la Unesco sobre la formación docente observó que existen programas que refieren a un sujeto escolar desgenerizado universal, ergo masculino, con héroes varones y mujeres subordinadas. Esto nos muestra la necesidad de recapacitar sobre:

- los discursos y prácticas generizadas que conforman los cuerpos escolares
- cómo se garantizan los derechos de la niñez y la juventud para el ejercicio de su diversidad
- cómo se constituye el proceso de maternización del rol docente

las consecuencias de la feminización de la carrera docente y el Trabajo Social. Depreciación que se produce al otorgar desde una mirada androcéntrica valores y prácticas femeninas como incumbencias de ese espacio.

Las categorías centrales del género

Antes de reflexionar, específicamente sobre el género en el ámbito educativo, es fundamental conocer y repensar las categorías centrales de los estudios de género intentando sacudir la modorra de las consignas para articular en este contexto su particular sentido. Para comenzar tal vez sería bueno pensar la igualdad de género que se nutre no de lo igual sino de lo diferente. Es la posibilidad de vivir, ser y mostrar lo diferente como potencia, como característica plena de nuestra naturaleza humana lo que habilita la paridad.

Para Amorós (1985) el feminismo, hijo de la Ilustración, es la vindicación de la salida de las mujeres del mundo de "las idénticas" para alcanzar el estatus de individuo propio del ámbito de

"los iguales" La diferencia es un hecho, la igualdad es un valor del orden de lo ético que es necesario construir en lo social.

La democracia es un sistema que se sostiene con la isonomía (igualdad ante la ley), pero, que requiere además la isegoría que es la posibilidad igual de decir su palabra con la misma importancia. La isonomía debe sostener no la igualdad de las personas, que es una ficción, sino, la igualdad de posibilidades y oportunidades atendiendo a las diferencias que las caracterizan.

Fraser señala que para compensar la injusticia de género se debe considerar tanto lo referido a la distribución como al reconocimiento pues sostiene que "el género no es una simple clase ni un mero grupo de estatus, sino una categoría híbrida enraizada al mismo tiempo en la estructura económica y en el orden de estatus de la sociedad" (Fraser, 2015: 45). Un enfoque transformativo como el que sugiere Fraser, plantea una redistribución que tenga en cuenta esas diferencias y un reconocimiento de las particularidades, sin privilegio, ni infravaloración alguna.

En esta línea lo piensa Faur (2008: 8), al sostener que

el género es una categoría construida, no natural, que atraviesa tanto la esfera individual como la social (...) influye de forma crítica en la división sexual del trabajo, la distribución de los recursos y la definición de jerarquías entre hombres y mujeres en cada sociedad. En suma, la construcción social y cultural de las identidades y relaciones sociales de género redundan en el modo diferencial en que hombres y mujeres pueden desarrollarse en el marco de las sociedades de pertenencia, a través de su participación en la esfera familiar, laboral, comunitaria y política. De este modo, la configuración de la organización social de relaciones de género incide sustantivamente en el ejercicio pleno de los derechos humanos de mujeres y varones.

El género es una construcción cultural del cuerpo sexuado. Así en función de un sexo (supuesto) se confecciona un conjunto de características psicológicas y socioculturales, roles, lugares, oportunidades y expectativas que se asignan a las personas y que estas asumen como propias. Estas son histórico-culturales por lo que varían de un grupo a otro y de una época a otra.

En las últimas décadas, se han construido políticas públicas y leyes que habilitan miradas más amplias sobre el género y la sexualidad siendo expresión de importantes cambios culturales respecto a las formas estéticas y a la actuación de los cuerpos, la comprensión de la identidad como transitoria y la configuración de nuevos vínculos afectivos o parentales.

El género formó parte de la agenda pública en la discusión del cupo político y laboral femenino y trans, la lucha contra la violencia de género, las leyes de matrimonio igualitario, identidad de género, ESI y el debate sobre el aborto impulsado por los movimientos feministas y LGTTBIQ. Esto impactó en las distintas instituciones de nuestra sociedad de forma diversa, pues visibilizó la diferencia sexual de las personas y las jerarquizaciones de forma ineludible.

En la Universidad provocó la sanción del Protocolo para la atención de las violencias de género y la resolución para la adecuación administrativa de la identidad de género autopercibida.

Esto no implica que ya no quede nada por hacer, las prácticas esconden la inmovilidad de muchos espacios de poder asignados y sostenidos por las estructuras patriarcales, aunque disfrazadas. Aún el cupo sindical no se hace efectivo, el laboral y el político para las mujeres se escamotea y el cupo laboral trans continúa siendo imposible de llevar a la práctica; aún queda a criterio de cada agente estatal cumplir con una Ley Nacional como la ESI y de vez en cuando el Poder Judicial cree que puede discutir el aborto no punible, entre otras cuestiones no saldadas.

Mattio (2012) señala los cambios realizados en el concepto de género en el transcurrir histórico y cómo actualmente continúa siendo una herramienta de lucha del feminismo y de los movimientos LGTTBIQ. La categoría de género permitió mostrar y visibilizar el hecho de que sobre la base de una supuesta diferencia anatómica/biológica se establece una desigualdad social que justifica la opresión.

Los afectos

En los últimos años se ha desplegado en las teorías de género el llamado ‘giro afectivo’, como señala en su trabajo Macón (2014: 163).

Durante los años ‘80, Carol Gilligan desarrolló una ética que sostenía que las mujeres desarrollan sus emociones de forma más abierta que los varones y entablan vínculos basados en la lógica del cuidado, mientras estos lo hacen desde la justicia. Hoy esta postura ha sido desacreditada por dualista y esencialista pero la teoría del cuidado abrió un debate, en el seno del feminismo.

El giro afectivo indaga la dimensión afectiva, pasional y emocional, y su rol en el ámbito público. Cuestiona la dicotomía emoción / razón, mente / cuerpo y afectos positivos y negativos. Debate el papel de los afectos en la vida pública criticando la distinción entre público y privado, el vínculo entre sufrimiento / desempoderamiento / victimización o la relación de afectos considerados positivos como el orgullo en la acción política.

Los afectos referidos al cuerpo y a la mente son vistos como articuladores de experiencia: no se los analiza como estados psicológicos, sino como prácticas sociales y culturales que se establecen en los límites de lo individual y de lo social.

El giro afectivo provocó el análisis de la acción colectiva, de las emociones en la teoría política de género, el testimonio, el trauma, la violencia y la victimización, y la representación política.

Los afectos son performativos: son actos capaces de alterar la esfera pública con su irrupción. Según Gregg: “los afectos refieren generalmente a capacidades corporales de afectar y ser afectados, o el aumento y la disminución de la capacidad del cuerpo para actuar, para comprometerse, o conectar. De hecho, los afectos actúan” (Macón, 2014: 167).

La vertiente crítica entiende que, si bien los afectos, tienen un rol central en el desarrollo y la desintegración de los activismos, hay que evitar el riesgo de su romantización en términos emancipatorios. Nussbaum (2006) señala los efectos adversos de la vergüenza y el asco en la vida pública, considerándolas como emociones jerárquicas que legitiman la subordinación. Históricamente han sido base de políticas discriminatorias que deben combatirse. Según Ahmed el asco o el miedo guían hacia la discriminación y el rechazo y las narrativas del amor suelen ser las que generan la normatividad, pero, ningún afecto es por sí mismo ni opresor ni emancipador (Macón, 2014: 169).

Berlant (Macón 2014:170) introduce la idea de “esfera pública íntima” referida a la circulación de lo privado en la producción de la política. Indaga cómo los afectos colaboran en la constitución de vínculos de opresión. Reflexiona sobre la relación entre política y emociones, como experiencias de articulación de ‘lo nacional’ y ‘lo identitario’, y sobre la clave interclasista de la sentimentalidad que produce la fantasía de la desaparición de las desigualdades. Cuestiona la distinción entre afectos positivos (alegría, optimismo) que impulsan la acción y los negativos (odio, culpa, vergüenza) que la detienen.

El giro afectivo hace, según Macón (2013:2)

- 1.- Revisar la idea de agencia al analizar la capacidad de acción política, en relación a la dimensión afectiva, cuando siempre se lo vinculó a lo racional. El sufrimiento o el trauma dejan de ser limitaciones que afectan a la acción para pasar a ser parte de ella. Así, la identidad herida logra constituirse por fuera de la dicotomía víctima/agente. El dolor, la vergüenza, la desesperación pasan a complejizar esa distinción, estos afectos relacionados con la victimización son ahora tenidos en cuenta como elementos clave para los procesos de empoderamiento de la agencia. Para el giro afectivo las afecciones pueden ser acciones (fijadas por causas internas) o pasiones (definidas por causas externas). Esta perspectiva revisa la categoría de trauma. La victimización etiqueta una identidad a partir de una experiencia traumática, mientras que esta posición establece la posibilidad de habilitar la agencia sin esencializar la cualidad de víctima.
- 2.- Otro eje, también estudiado por Macón (2016:11) se refiere a la relación entre el presente y el pasado. Por una parte referida al trauma como descripción de la experiencia histórica afectiva vivida por las víctimas y la persistencia del trauma que delimita la escena política por la incidencia de las dimensiones afectivas sobre víctimas, perpetradoras o espectadores. Y por otra, analizar modos alternativos de experimentar la temporalidad considerando el rol de los afectos. A veces el presente como es un ahora-expandido, donde el pasado toca al presente dejando una impresión casi física que pone en juego nuevas emociones.

Los afectos son, entonces, construcciones sociales, que exceden lo lingüístico son, en definitiva, estados del cuerpo que tienen un papel central en la expansión de la esfera pública.

Los feminismos

El feminismo, según la RAE, “es una doctrina social favorable a la mujer, a quien concede capacidad y derechos reservados antes a los hombres. Movimiento que exige para las mujeres iguales derechos que para los hombres”. Esto no es correcto pues las mujeres son actrices de su propia vida y el hombre no es un modelo para equipararse. Con esta definición, las mujeres no tendrían derecho al aborto pues los hombres no lo hacen. La justicia no es la igualdad sino el reconocimiento de la diferencia en la paridad de derechos.

El feminismo es movilizado por la teoría de la justicia, para que las personas sean quienes quieran ser y vivan como deseen, sin un destino prefijado por su sexo. Los feminismos son posiciones diversas en esa lucha. Un conjunto de teorías críticas que interrogan los orígenes de los procesos de subordinación, dominación, explotación y opresión de las mujeres para transformarlos.

Nacen en la Revolución Francesa, en el siglo XVIII, a la luz de las consignas de la Ilustración: igualdad, libertad, fraternidad. Es en ese momento donde se cuestionan privilegios de cuna y aparece el principio de igualdad, las mujeres toman conciencia que los hombres querían un nuevo orden con nuevos derechos y libertades para ellos, pero no, para la totalidad de la población. Tan así que las mujeres que reclamaran sus derechos les correspondía la muerte o el exilio. Esta exclusión se refuerza luego en la tradición liberal.

De este modo el primer feminismo es vindicativo, apoyado en la razón y la autonomía de las personas, rechazando los privilegios. Esta postura aparece en 1792 en la obra de Mary Wollstonecraft “Vindicación de los derechos de la mujer” donde se sustenta epistemológicamente la posición en que todos los seres humanos tienen razón y políticamente la igualdad es el lugar de toda razón moral. Ella señala, siguiendo el contractualismo, que si los derechos naturales son de toda la humanidad, la mujer está dentro de esa humanidad y tiene derecho a la misma educación. Como dice Amelia Valcárcel (2001) “el feminismo es un hijo no querido de la ilustración”. Rousseau, el padre de nuestra democracia excluye a las mujeres con el argumento que estas no pertenecen al orden de lo público político sino de lo doméstico privado, lo que cuesta la cabeza y exilio de decenas de mujeres que lucharon por la revolución burguesa y sienta las bases de la más larga justificación de la subalternidad de las mujeres: la supuesta naturaleza femenina proclive al sentimiento, y no a la razón, y el supuesto cuerpo endeble para portar armas -aunque esto no importó cuando hubo que trasladar a cuestas al Rey hasta París-. Como otro documento fundante aparece la “Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana” de Olympe de Gouges en 1791¹ quien murió guillotizada junto a María Antonieta a quien dedicó su obra.

¹ Olympe de Gouges también escribió una obra de teatro contra el racismo llamada *La esclavitud de los negros*.

Los primeros escollos a desarticular por el feminismo de la segunda ola es la herencia de Rousseau y que latió hasta avanzado el siglo XX: la naturaleza complementaria de los sexos y la consolidación a través del capitalismo liberal de la separación de lo público y lo privado.

Si bien las mujeres de los sectores populares se convierten en mano de obra barata, en esta etapa se consolida la significación de la familia nuclear con el afecto maternal nacido al principio del siglo XVIII. Se divide el espacio laboral / productivo (ámbito masculino) del espacio afectivo / reproductivo (ámbito femenino). En la burguesía el status social está dado por la permanencia de la mujer en el hogar. En este contexto nace el sufragismo gestado en la clase media, luchando por el derecho al voto y a la educación. Solo la primaria les era concedida para cumplir mejor su rol doméstico. Habrá que esperar las guerras mundiales para avanzar sobre lo público y concretar, como señala Amorós (2008), los procesos de individuación. Hasta ese momento las mujeres portan una identidad difusa que las hace idénticas o sea intercambiables a través del pacto de los hombres que ostentan entre sí la igualdad.

En 1949 Simone de Beauvoir escribe su tesis de doctorado “El segundo sexo”, texto sumamente inspirador para la teoría y la praxis feminista. Ella problematiza desde el existencialismo qué es una mujer y el origen de su lugar como segundo sexo. Este texto es el pivote sobre el que se realizan las propuestas teóricas y políticas del feminismo de la segunda ola quienes pusieron toda su fuerza en marcar la diferencia entre sexo (atributo biológico dado) y género (construcción social situada, arbitraria y variable). Para eso analiza la relación entre los sexos. Allí aparece su mentada frase: “No se nace mujer, se llega a serlo”, explicando que es “el conjunto de la civilización el que elabora ese conjunto intermedio entre el macho y el castrado: la hembra humana. Pues solo la mediación de otro puede constituir a un individuo como otro”.

Beauvoir se apoya en Hegel y en Levi Strauss para marcar la construcción de la desigualdad al transformar a la mujer en otro. Si B es no A, y A es lo humano, racional, esencial, B es lo no humano, irracional e inesencial, como ya lo había señalado el pensamiento androcéntrico de Aristóteles y Santo Tomás de Aquino. Este fue heredado por los romanos quienes a través del derecho difunden las significaciones patriarcales en todo el mundo occidental.

Ella escribe en su introducción (Beauvoir, 1970: 31) “el hombre representa a la vez el positivo y el neutro (...). La mujer aparece como el negativo, ya que toda determinación le es imputada como limitación, sin reciprocidad (...). La mujer se determina y se diferencia con relación al hombre, y no este con relación a ella; la mujer es lo inesencial frente a lo esencial. Él es el Sujeto, él es lo Absoluto; ella es lo Otro...”. La relación que se da tiene su anclaje en la “lucha de la conciencia humana por la libertad” porque “lo que define de forma singular la situación de la mujer es que, siendo como todo ser humano una libertad autónoma, se descubre y se elige en un mundo en el que los hombres le imponen que se asuma como lo Otro; se pretende fijarla en objeto y consagrarla a la inmanencia, ya que su trascendencia será perpetuamente trascendida por otra conciencia esencial y soberana. El drama de la mujer consiste en ese conflicto entre la reivindicación fundamental de todo sujeto que se plantea siempre como lo esencial y las exigencias de una situación que la constituye como inesencial”.

Al llegar a los años 1970, las mujeres poseían derechos políticos y educativos pero sin embargo no se hallaban en situación de paridad por la ley, la moral y las costumbres que las ubicaban en la subalternidad. Es en esta etapa donde el espacio personal de las mujeres se vuelve un ámbito de politización, a través de la obra de Kate Millet llamada *Política sexual* (1969) que consagra la consigna: “lo personal es político” poniendo en cuestión la división público / privado y transforma el espacio sexo afectivo como el eje de la dominación patriarcal. Ella entiende que la política está constituida por relaciones estructuradas de poder mediante las cuales unas personas ejercen poder sobre otras.

Se sostiene la categoría género como herramienta teórica para enfrentar la naturalización de la diferencia sexual, pero aún subyace un esencialismo en el feminismo de la *segunda ola*: mujer – varón y el binarismo de género. Esta concepción puede volverse peligrosa cuando invisibiliza dentro del feminismo que “mujer” implicaba ser blanca, heterosexual, clase media, cristiana de los países centrales.

Ante esto Butler (2007) señala que el binarismo de género tiene como correlato la diferencia sexual biológica y que no cuestionarlo deja afuera a las personas intersexuales, quienes no integran el binomio sexo/género. También critica la categoría mujer como sujeto del feminismo pues remite a una identidad esencializada.

Por otra parte, señala el problema de naturalizar la relación causal entre sexo / género / deseo (macho / varón / mujer o hembra / mujer / varón) ya que reproduce una heterosexualidad estable y, en definitiva, el orden patriarcal. La matriz heterosexual permite naturalizar los cuerpos, géneros y deseos y de este modo establecer cuerpos viables y sancionar a aquellos que transgreden la norma. El feminismo, sostiene, debería desestabilizar el orden obligatorio de las expresiones de género, no prescribir una forma de vida con género, sino alentar las posibilidades del género.

Butler, tomando la expresión de Nietzsche “no hay ningún ser detrás del hacer” establece que no hay ninguna identidad anterior a nuestra actuación. Así, plantea la noción de performatividad de género y funda el feminismo de la tercera ola. La performatividad de género significa que toda actuación de género es el efecto de la repetición de un conjunto de significados establecidos socialmente. Es una práctica reiterativa mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra. Es decir, el género no es un acto voluntarista y consciente, no se elige el género que se va a actuar frente a otros. Cuando, ante el ecógrafo, el médico dice “es una nena”, esa persona por nacer es colocada en un marco héterocentrado y la identidad comienza a constituirse performativamente a partir de esa y otras expresiones que suponen un destino prefigurado. El proceso de generización no presupone un cuerpo sexuado sino que las normas reguladoras del género materializan la diferencia sexual y social.

El feminismo de la tercera ola también parte del origen biomédico del concepto de género. Preciado tomó los aportes realizados en 1955 por John Money quien fue el primero en utilizar el término género para explicar la conducta sexual de niños intersex, en oposición a la sexología decimonónica y el psicoanálisis que habilitaban el uso de la tecnología para modificar el cuerpo según un ideal de lo que el cuerpo debe ser. Anne Fausto-Sterling (2006) señala la dificultad

desde la biología para establecer criterios irrefutables al decidir el sexo de una persona, por lo que cuestiona las intervenciones médicas de normalización de los intersexuales.

Otros aportes fueron tomados de Foucault (2018) quien planteaba el pasaje de una sociedad soberana que decide sobre la muerte a una sociedad disciplinaria que administra la vida. Este llamado *biopoder* normaliza la sexualidad disciplinando los cuerpos y regulando las poblaciones.

El sexo opera a través de nuevas dinámicas desarrollando un proceso de autogestión biotecnológica del cuerpo. Preciado profundiza esta idea en su obra *Manifiesto contrasexual* (2002). Aquí aparecen entonces formas de resistencia al reapropiarse esas tecnologías del género que estaban a disposición del poder médico para producir nuevas formas de subjetivación, donde ya no son solo regulaciones externas que deciden sobre mi cuerpo, sino que cada persona, en ejercicio de su autonomía, decide sobre su cuerpo.

De este modo, señala Preciado, género no tiene solo un carácter performativo, como señala Butler sino también prostético, se da en la materialidad de los cuerpos. Es puramente construido y enteramente orgánico.

Desde estas concepciones, se pueden pensar el género como el sexo como tecnologías biopolíticas. Debemos pensarnos como cyborg: incorporamos tecnología para prolongar el cuerpo y para transformarlo. Más aún, quienes adhieren a la *teoría queer* consideran que las clasificaciones por identidad u orientación sexual no deben ser categorías universales pues ocultan múltiples variaciones culturales que no son menos naturales que otras. Consideran que todas las identidades sociales son anómalas, son construcciones sociales que se producen en un interjuego de la persona situada.

Feminismo Latinoamericano

En Latinoamérica el feminismo adquiere su propia especificidad ya que el sistema de géneros se refuerza y consolida con el colonialismo. Aunque esta no ha sido siempre la mirada. Cuesta reconocer una historia de devastación de la población originaria que nos precede, con un saber que no nace en Europa y que pinta de morenidad nuestros rasgos. Este escenario impulsó a las mujeres a instalarse en el lugar de las víctimas más que en el de luchadoras y resistentes, a pesar de su participación efectiva en las luchas por la independencia no hubo un autoreconocimiento de esos espacios ocupados.

La colonización europea y luego yanqui marcó nuestro territorio a través de la cruz, la economía y una estructura social discriminatoria que marcaba lo no dominante como otro no humano.

La occidentalidad se entendió, por mucho tiempo, como equivalente del mundo moderno y legal deseado, solo la violencia de la desigualdad pudo lograr la ruptura del feminismo latinoamericano con el universalismo cultural que establecía una única mirada del mundo.

En los últimos años nuevas voces, miradas y pensamientos han inscripto nuevos caminos en la teoría y la política feminista en un proceso de descolonización e interseccionalidad que sintetiza y amplía la lucha por el derecho a la diferencia.

Para esto ha cuestionado categorías del feminismo occidental que eran utilizadas sin reflexión alguna en nuestro contexto y ha realizado un proceso de deconstrucción del racismo (que había ubicado a las mujeres en categorías por su clase o etnia y no por su género y que se lleva a cabo a través del proceso de desindianización quitando la lengua y su cosmovisión) y del heterocentrismo que atravesaba sus acciones prácticas y sus posicionamientos teóricos. El “quererse saber, como señala Gargallo (2007:5) significa desconocer conscientemente la idea de sí que ha construido (e impuesto) la cultura del poder hegemónico, es decir no reconocerse en el género que se les ha asignado” Pero ¿con qué diferencia positiva de sus antepasadas pueden identificarse las latinoamericanas sin pasar por una revisión antropológica de las culturas americanas actuales e históricas, y por la ruptura con la cultura mestiza hegemónica, que encubre la historia en sentido racista y sexista?” (idem.2007:6)

Desde espacios marginales como lo señala Ramírez Fierro(2004), se va conformando, ante el avance del neoliberalismo, una guerra a todo lo que se plantee como un mundo con seres superiores, con recursos y servicios para pocos, desde el espacio de la derrota conferida por la tecnología de la jerarquización las mujeres desde diferentes espacios de lucha/sufrimiento van reconociendo sus saberes como elementos de análisis y acción que les permiten observar el valor positivo de la diferencia y la destrucción del modelo único. Como señala Calveiro (2005) estos movimientos van a buscar en su historia elementos que den sentido a su presente

La vida social en perspectiva de género

La perspectiva de género es el modo en que concebimos el mundo y la vida. Todas las personas tenemos una perspectiva de género que si no la reflexionamos críticamente replica lo que en nuestra sociedad y nuestro tiempo es lo que es. Ante la pregunta: “¿cuántos sexos hay?”, respondemos rápidamente: “dos”. Y sin embargo hay muchas personas que nacieron sin ser machos ni hembras y que durante mucho tiempo se las operó para darles un cuerpo “natural”.

La lógica binaria no se sostiene solo para el género sino que instala la forma de ver el mundo, blanco / negro, alto / bajo, y donde uno de los términos es siempre superior al otro. Uno es la totalidad y el otro su diferencia. Romper con esta mirada del mundo implica plantear la diversidad como característica humana y permite observar críticamente los efectos y significados que se adquieren al pertenecer a uno de esos géneros. Es reconocer las relaciones de poder que se instalan subordinando el lugar de quienes no son varones, entender que estas relaciones sociales son construcciones situadas históricamente, que atraviesan toda la sociedad, articulándose con otras características (clase, etnia, edad, deseo sexual, religión) lo que instala como superior al hombre blanco / adulto / burgués / cristiano

/ heterosexual. Son las gafas violetas que permiten observar como la historia del mundo se ha desarrollado sin el relato de la mitad de la humanidad y en muchos casos a costa de esa mitad: democracia, desarrollo económico, etc.

El violeta es el color del feminismo en honor a las obreras textiles asesinadas por hacer huelga. El 8 de marzo de 1908 los dueños de la Fábrica Cotton de Nueva York decidieron prender fuego a la fábrica donde las trabajadoras textiles estaban en huelga, las 129 obreras que murieron estaban trabajando con telas violetas y ese fue el color del humo. Así nace el símbolo de las gafas violetas, la perspectiva de género que habilita a ver la discriminación hacia las mujeres, visibilizar los micromachismos, conocer la inequidad de una paga menor por igual trabajo, observar las prácticas patriarcales cotidianas y la lucha inagotable contra la violencia de género.

El patriarcado se organizó como un sistema en el cual los lugares de poder, (económico, político, religioso, militar) están, en manos de varones y cuyas lógicas de pensamiento y valores corresponden a lo considerado como “masculino” en detrimento de las lógicas y valores “femeninos”.

La familia nuclear logra, mediante las representaciones del amor romántico, consolidar las relaciones maternas y paternas que nacieron en el siglo XVIII, invisibilizando la producción de servicios femeninos lo que permite retener la plusvalía en manos de la burguesía industrial.

Literalmente patriarcado es gobierno de los padres. Aquella forma de organización social en que la autoridad la ejerce el jefe de familia, sobre las personas y bienes del hogar. Claramente nace con la revolución industrial un varón en tanto productor y una mujer en tanto reproductora unidos en una familia como espacio de amor e intimidad que se constituye en célula de la sociedad.

Las estructuras fundamentales del patriarcado son las relaciones sociales de parentesco y dos instituciones imprescindibles: el contrato sexual y la heterosexualidad obligatoria. Esta última, como señala Adrienne Rich (1980) en *Heterosexualidad Obligatoria y Existencia Lesbiana*, es necesaria para la continuidad del patriarcado, ya que expresa la obligatoriedad de la convivencia entre varones y mujeres en tasas de masculinidad / feminidad numéricamente equilibradas. Junto con estas dos categorías se encuentra la política sexual que regula todas las relaciones como lo señalara Millet (1969).

Con la formación de los Estados modernos, el poder de vida y muerte sobre los demás miembros de su familia pasa de manos *del pater-familias al Estado*, que *garantiza* principalmente a través de la ley y la economía, la sujeción de las mujeres al padre, al marido y a los varones en general, impidiendo su constitución como sujetos políticos.

En la América española, la subordinación femenina fue consolidada por las Leyes de Partidas, que solidificaban la familia patriarcal con la influencia de la Iglesia católica. Esto se continúa con las leyes que se van conformando a lo largo del siglo XIX que son herederas del Código napoleónico que recuperaba el Derecho romano del pater familias.

Consideraciones finales

En esta primera aproximación hemos intentado mostrar por una parte la construcción teórico-práctica-política que ha significado el feminismo y la necesaria mixtura que imprime entonces al área de los estudios de género y en paralelo como las diversas conformaciones de esta categoría fueron y son herramientas en la lucha contra la desigualdad y el reconocimiento de la diferencia como elemento constitutivo de nuestra humanidad.

Por otra parte reflexionamos someramente sobre algunos tópicos que se discuten hoy dentro de los feminismos demostrando que los aportes que realizan estas corrientes de pensamiento exceden extensamente a los estudios de género.

La equidad de género, tantas veces declamada, necesita de una perspectiva de género consciente, que permita observar desde donde se analiza la realidad y se realizan las intervenciones.

Es central para pensar y actuar la profesión, como para respetar y establecer el lugar de cada sujeto en el mundo. Esto es fundante para el Trabajo Social, en tanto se desempeña en la dimensión socioideológica, intentando consolidar o transformar los posicionamientos de cada sujeto sobre su realidad. En definitiva, la perspectiva de género crítica permite analizar las interrelaciones reconociendo las diferencias y visualizando las inequidades que operan en las mismas.

Ahora bien antes de adentrarnos en el tema central de este seminario la perspectiva de género en la intervención profesional del trabajador social y del docente vamos a detenernos a analizar cómo se realiza nuestra construcción subjetiva y la de los demás que nos acompañan en el trayecto de la vida. Esto permitirá pensarlos, y pensarlos, siempre en tensión entre el escenario, la situación, la historia, la voluntad, los deseos y las decisiones.

Referencias

- Amorós, Celia. (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. España: Anthropos.
- Amorós, Celia. (2008). *Mujeres e imaginarios de la globalización: reflexiones para una agenda teórica global del feminismo*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones
- Beauvoir, Simone. (1970). *El segundo sexo. Los hechos y los mitos Tomo I*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- Butler, Judith, Lourties Marie. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. En *Debate Feminista*. Vol. 18 (OCTUBRE 1998), (pp. 296-314)
- Butler, Judith. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: PAIDOS.
- Calveiro, Pilar. (2005) *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70*, Buenos Aires: Editorial Norma.
- Faur, Eleonor. (2008). *Desafíos para la igualdad de género en la Argentina*. Buenos Aires: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD. Recuperado en

https://www.undp.org/content/dam/argentina/Publications/G%C3%A9nero/undp_ar%20Desafiosigualdaddegeneroweb.pdf (3/12/2019)

- Fausto-sterling, Anne. (2006). *Cuerpos sexuados. La política del género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Editorial Melusina.
- Fraisse, Geneviève (2016). *Los excesos del género: Concepto, imagen, desnudez*. Madrid: Ediciones Cátedra
- Foucault, Michel. (2018). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Gargallo, Francesca. Feminismo Latinoamericano. En *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*. 2007, vol.12, n.28, (pp.17-34) Recuperado en https://www.mapuche.info/wps_pdf/gargallo160308b.pdf (28/2/2020)
- Gutiérrez, Andrés. (2017). La idea de género y su eclosión ontológica en el debate contemporáneo. Por una fusión de horizontes. En *Revista Análisis de la Realidad Nacional*. IPNUSAC. Año 6 Edición 21Julio/Setiembre 2017. Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Hernández garcía, Yuliuva. (2006). Acerca del género como categoría analítica. En *Revista Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* N° 13. Universidad Complutense de Madrid.
- Macón, Cecilia. (2014). Género, afectos y política: Lauren Berlant y la irrupción de un dilema. En *Debate feminista*. Vol. 49. Núm. C. 163-186 (Abril 2014)
- Macón, Cecilia. (2013) Sentimus ergo sumus. El surgimiento del “giro afectivo” y su impacto sobre la filosofía política En *Revista latinoamericana de filosofía*. Centro de Investigaciones Filosóficas. UBA Vol. II N° 6 (2013) (pp. 1-32)
- Macón, Cecilia. (2016). “Mapas afectivos”: el MUME y el Parque de la Memoria como matrices críticas para la representación artística del pasado. En Dossier “Manifestaciones artísticas y movilizaciones sociales en la historia reciente de América Latina” *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*. Volumen 3 Número 6 Octubre 2016, (pp 10-27)
- Mattio, Eduardo. (2012). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual. En Morán Faúndes, José Manuel et al (eds.), “*Sexualidades, desigualdades y derechos. Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos*”. (pp. 85-103) Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad.
- Millet, Kate. (1969- 1995). *Política Sexual*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Nussbaum, Martha. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- Preciado, Beatriz. (2002). *Manifiesto Contrasexual*. Madrid: Editorial Opera Prima.
- Ramírez fierro, María del Rayo. (2004). "Nuevos movimientos sociales y sus horizontes ético-políticos", En Lilia Esther Vargas Isla (compiladora), *Territorios de la ética*, México: UAM Xochimilco, (pp.127-141).
- Rich, Adrienne. (1980) Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana En *DUODA Revista d'Estudis Feministes* N° 10.1996 (pp. 15 a 42).

CAPÍTULO 2

Subjetividades y géneros: lo instituido y lo instituyente

*presentía que había un más allá al que no tenía acceso, un allá sin límites, la mirada me oprimía, me impedía entrar, yo estaba afuera, en acecho animal.
Un deseo buscaba su morada. Yo era ese deseo. Yo era la pregunta.
...¿Quién puede definir lo que quiere decir "tener"?;
¿dónde sucede el vivir?; ¿dónde se asegura el gozar?
...¿Era yo una mujer? Al revivir esta pregunta interpelo a toda la Historia de las mujeres.*

Helen Cixous, LA LLEGADA A LA ESCRITURA

Introducción

En este segundo capítulo trabajaremos sobre cómo el género interviene en la construcción identitaria y subjetiva de las personas, intervención que es trascendental para establecer los sentidos que cada quien asigna a sus prácticas, acciones, reflexiones y pensamientos. Sentidos asignados que pueden ser conscientes o no, es decir que escapan a la elección directa.

Aquí se hace visible como el género es un dispositivo específico de poder; no solo en la opresión de las significaciones imaginarias sociales a través de sus instituciones sino en los procesos psíquicos, performativos e identitarios que normalizan la subjetividad.

Muchas veces cuando encontramos que las personas establecen ciertas decisiones que parecieran no estar en sintonía con lo que dichas personas dicen y/o piensan de ciertas situaciones, entendemos que esa no-correlación tiene que ver con un componente inconsciente.

Se afirma que el género establece los diferentes límites y posibilidades de cada subjetividad, lo que cada persona se permite o no en concordancia con un componente inconsciente y construido desde su género asignado. Esto no debe traducirse en que cada persona no saldrá de esos límites y posibilidades, sino que deben tenerse en cuenta a la hora de definir las intervenciones y sus expectativas.

La categoría de género es un instrumento de análisis que permite complejizar la comprensión de algunas problemáticas. Esto porque desde el género se visibilizan los rasgos y marcas que la cultura patriarcal deja en la constitución de las subjetividades. Pues desde los estudios de John Money en 1955 se ha podido observar que la femeneidad como la masculinidad de-

penden de factores psicosociales. No es la biología la que nos señala si somos niñas o niños sino las distintas respuestas dimórficas que la cultura otorga a la diferencia sexual. Así lo “natural” de cada género es producto de la cultura.

En esta línea, advierte Burín (1996) que la noción de género puede ofrecer dificultades si se lo toma como un concepto totalizador, imposibilitando ver la variedad de determinaciones con las que se construyen los sujetos: razas, religión, clase social, nivel educativo, etcétera. Todos estos factores se entrecruzan en la construcción de las subjetividades, por lo cual podemos afirmar que el género no suele aparecer en su forma pura, sino entrecruzado con otros aspectos determinantes de la vida de las personas. O dicho de otro modo, debemos buscar los factores que acompañan al género en la construcción de las personas. Un sujeto se conforma siempre en una interseccionalidad situada. Cada contexto establece un juego de organizadores sociales que conformarán identidades jerarquizadas y subalternas sino modificamos el juego de poder instalado.

La preocupación por las condiciones de construcción de la subjetividad ha estado presente en distintas disciplinas científicas desde muy variadas perspectivas. Fernández (2008) sostiene que los métodos de investigación psicoanalítica tienen su propia especificidad, a partir del material clínico obtenido en las sesiones psicoanalíticas, mientras que los estudios de género lo obtienen a través de las ciencias sociales. Sin embargo, ambos aportes encuentran puntos de intersección, especialmente al aplicarlos al campo de la salud mental de las mujeres. Un ejemplo, puede ser la articulación entre el fenómeno del “techo de cristal” y su incidencia sobre la generación de estados depresivos en la mediana edad de las mujeres.

Los imaginarios sociales

Fernández (2008, p. 39) toma el concepto de Castoriadis, el cual data del año 1961. Los imaginarios sociales (en adelante IS) se definen como el conjunto de significaciones por las cuales un colectivo se instituye como tal. Construyen los universos de sentidos de un grupo de personas, inventan/imaginan el mundo en el cual esas personas van a desplegar esos sentidos. En otras palabras, los IS son la producción de las significaciones colectivas, es la capacidad de invención colectiva. Instituyen los afectos, los valores y la estética.

Los IS “instituidos” consolidan lo ya establecido, operando como organizadores de sentido: marcan lo lícito, lo permitido, lo prohibido, lo bello, lo esperado. Su función es mantener unida a la sociedad, caso contrario habría pura disgregación y personas sueltas, sin sujetarse a ningún orden, lo que sería un imposible porque la característica de los sujetos es ser sociales. Los IS “instituyentes” transforman el orden dado, lo modifican, lo actualizan, encarnan lo disruptivo de ese grupo humano. No es la mera destrucción de lo existente, sino la construcción de lo nuevo que debe surgir desde lo instituido.

En definitiva, los IS, su capacidad de conservar lo instituido junto a la transformación instituyente, son inseparables del ejercicio del poder y de la producción de la subjetividad. Cuáles

significaciones serán parte del orden vigente y cuáles surgirán, se dirimen en las dinámicas del ejercicio pleno del poder en el marco del patriarcado. Toda la trama de significaciones orienta y dirige toda la vida de las personas concretas que integran la sociedad. Esas significaciones se refieren a la concepción de “mujer”, “padre”, “estudiante”, “violencia”, “dinero” o “Estado” entre otras.

Los individuos sociales se hacen por medio de las normas, los valores y el lenguaje que circulan en esa sociedad, por lo tanto el proceso de institución de la sociedad es inseparable del ejercicio del poder. Es fundamental tener en cuenta la inscripción de los dispositivos de poder en la subjetividad de las personas. Afirma Fernández (2008, p. 42): “Las significaciones no son aquello que los individuos se representan ni lo que piensan, son aquello por medio de lo cual y a partir de lo cual los individuos son producidos como individuos sociales con capacidad para participar en la sociedad”.

Los imaginarios sociales y la psique individual

En todo grupo laten (en diferentes intensidades) las significaciones que caracterizan al momento sociohistórico y las instituciones donde se aloja dicho grupo, y también aparece la dimensión instituyente propia del grupo. La indagación de los IS es inseparable de las prácticas que realizan las personas/grupos. Esto permite construir un marco de análisis de las subjetividades concretas, no esencialista. Es decir que la relación significaciones-prácticas no debe caer en un sesgo idealista asumiendo que una significación antecede y funda a una práctica posterior: “se hace lo que se dice” o “se dice lo que se piensa”. Muchas veces puede ser así, pero también puede que no.

Psique y sociedad son dos polos mutuamente irreductibles: para la psique el mundo externo es siempre un mundo histórico-social y existe en y a través del sentido. La institución de la sociedad es la que otorga ese sentido a través de los procesos de socialización. El trabajo de la sociedad, por medio de sus IS instituyentes, consiste en crearse, reproducirse, modificarse, disponiéndose en individuos sociales fabricados. Mediante una interiorización impuesta, los IS de la sociedad se socializan en las psiques singulares. Las significaciones sociales otorgan sentido a la vida colectiva e individual, donde la sociedad opera en términos represivos (lo no permitido) y productivos (las posibilidades).

Sin embargo, la psique nunca se socializa completamente, siempre conserva un resto irreductible al disciplinamiento que le proporciona la capacidad de crear, inventar. Hay dos funciones humanas propias. Una es la posibilidad de la psique de experimentar placer solamente representando. Otra es el simbolismo por el cual puede verse una cosa en otra cosa. La psique tiene la capacidad de crear flujos de representaciones, deseos y afectos tanto conscientes como inconscientes. Al dar el anclaje identitario a la psique, los IS mediante la socialización cortan el flujo de esas representaciones, deseos y afectos, que solo podrán desplegarse sublimando en el mundo social.

La construcción diferenciada de las subjetividades

Las formas de pensar, sentir y actuar de los géneros se basan en construcciones sociales referidas a rasgos culturales y psicológicos asignados diferenciadamente a hombres, mujeres. En la socialización temprana se incorporan normas de configuración psíquica y social que establecen la feminidad o la masculinidad.

Las relaciones desiguales entre los géneros han sido producto de las significaciones religiosas, el pensamiento médico y las normativas jurídicas que inciden en la socialización

La cultura patriarcal ha identificado a la mujer con la maternidad creando dispositivos materiales y simbólicos para mantener esa identificación: rol maternal, instinto materno, el ideal maternal, etc.

Burín (2010) expone el proceso de imbricación entre IS y psique individual a través del proceso de aprendizaje de los roles genéricos que tiene lugar en las tradicionales organizaciones familiares asimétricas, donde se producen y reproducen subjetividades femeninas y masculinas diferenciadas y desiguales.

Con la revolución industrial nacen las familias nucleares, se limita el espacio para la intimidad y se especializan las funciones dentro del hogar. Se da una distribución del “poder” asignando el de los afectos a las mujeres y el racional/económico a los hombres. El centrarse en el poder de los afectos significó demarcar un lugar propio para la mujer en lo doméstico, le fue asignada la tarea, y por ella asumida, de regular y controlar las emociones que circulaban en ese ámbito. Esto significó también una forma específica de enfermar y expresar malestar.

Se va configurando una moral maternal que implicaba subjetividades femeninas con características de contención y nutrición, que se enfrentaban a los afectos inmorales del mundo extradoméstico.

Se van estableciendo roles de reconocimiento para las mujeres, el de esposa que requería docilidad, comprensión y generosidad; el de madre: con amor, altruismo y contención; de ama de casa para lo que necesitaba sumisión y servilismo.

Pero al avanzar el siglo con la ampliación de la educación que incrementó el ingreso femenino, el aumento de las tecnologías en el hogar que invisibilizan el quehacer doméstico y los anticonceptivos van generando en las mujeres un desasosiego que Betty Friedam(1963) llamó: “el problema que no tiene nombre.” Este se conformaba por una depresión consecuencia de la quita de valor y sentido social a los roles asignados a las mujeres. Vieron que su poder afectivo perdía significación histórica y social.

Subjetividad femenina

Tanto niñas como niños crecen dentro de familias en las que las madres u otras mujeres son el progenitor principal y encargado predominante de los cuidados personales, sobre todo

durante los primeros años. La identidad femenina tiene en sus orígenes la identificación con la madre, con su experiencia de cercanía “cuerpo a cuerpo”, no así la identidad masculina. La ausencia del padre en la estructura familiar habitual no significa que los niños no aprendan la masculinidad, ni los roles masculinos, pero el tipo de identificación que realizan es diferente.

Las niñas desarrollan una "identificación personal" con la madre, entrelazando los procesos afectivos y el aprendizaje del rol. Identificándose mediante el ideal maternal. Ahora bien cuando la identidad femenina lleva a la experiencia cuerpo a cuerpo en la primera infancia de los hijos, conlleva un estancamiento libidinal para la mujer al llegar sus hijos a la edad adulta y salir del hogar pues esta queda privada de objeto libidinal.

Los niños, en cambio, desarrollan una "identificación posicional" con aspectos del rol masculino.

La identificación de la niña, de índole “personal”, consiste en la incorporación difusa de los rasgos de personalidad, conducta, actitudes y valores de esa otra.

En cambio, la "identificación posicional" consiste en la incorporación específica del rol de aquel otro, y no lleva necesariamente a la internalización de sus actitudes o valores.

La niña, entonces, puede desarrollar una identificación personal con su madre debido a una íntima relación que surge de un temprano lazo primario. La niña se puede identificar con la madre y luego con otras mujeres (mucama, maestras, etcétera) porque su presencia en su vida cotidiana es personal.

El niño, en cambio, debe desarrollar una identificación masculina y aprender el rol masculino en ausencia de una relación personal continua y persistente. Los niños se identifican con algunos rasgos de su padre, pero no parecen hacerlo tanto, sino de un modo difuso con su padre como persona.

Los vínculos madre-hija se basan en la cercanía y la fusión. Así las mujeres conformarían la identidad sobre el ser (una con la madre) mientras los varones se conforman sobre el hacer (alejándose de la madre)

Las mujeres aprenden roles básicamente familiares, reproductivos, pertinentes a los lazos personales y afectivos.

Los roles masculinos valorados, en cambio, están definidos en nuestra sociedad como no-familiares. Aunque los hombres se interesan por ser padres y esposos, la representación social de la masculinidad no se asienta en los roles familiares sino extrafamiliares, especialmente laborales, en la organización de la producción. Esto tiene sus efectos en el modo como la familia se relaciona con el mundo extrafamiliar: quien determina principalmente la posición de clase y el status social de toda la familia es el esposo/padre, por su rol ocupacional. Y aunque las familias dependen cada vez más del ingreso económico de ambos esposos, la posición de clase deriva habitualmente, en todos los estudios realizados, de lo que hace el "jefe de hogar". La esposa, en muchos casos, deriva su status y posición de clase principalmente de su marido, y así se la valora socialmente, aunque sea también parte activa de la fuerza laboral y contribuya al mantenimiento de la familia.

Los roles de esposa y madre tienen una calidad imprecisa, y consisten en obligaciones bastante difusas. Las funciones maternas descritas sugieren que se trata de un trabajo que se

caracteriza por ser repetitivo, rutinario, de máximo esfuerzo y dedicación, que no implica secuencias específicas ni progresiones: es un trabajo invisible, que sólo se lo percibe cuando se lo realiza mal o de forma insuficiente.

En cambio, el trabajo de los hombres suele ser contractual y delimitado específicamente: contiene la noción de progresión y de producto que se espera obtener. Dentro del ámbito familiar, el rol paterno predominante es proveer económicamente a la familia; muy rara vez se le da semejante importancia a su contribución emocional. Cuando los hombres hacen trabajos domésticos: lavar platos, limpiar, acostar a los niños, lo hacen, habitualmente, por delegación de la mujer, que mantiene una responsabilidad residual en esas situaciones. Cuando los padres se relacionan con sus hijos, lo hacen para crear independencia, como personas separadas, mucho más de lo que lo hacen las madres.

En estas condiciones, la construcción de la masculinidad se convierte en un problema de modalidades muy diferentes de la de la femineidad, especialmente como resultado de que el niño fue maternizado por una mujer; esto lleva a niños y niñas a temer que el vínculo con la madre les represente una regresión y establecer vínculos de mayor dependencia y menor autonomía. Para el niño varón, la dependencia y el apego a su madre representan lo que no es masculino: por ello el niño debe rechazar la dependencia y negar los vínculos de apego, debe reprimir las cualidades que crea femeninas, y rechazar y devaluar a las mujeres para afirmar su masculinidad en un contexto patriarcal que establece valores diferentes para cada género.

El techo de cristal

Burín (1996) describe a partir de su investigación tres tipos de mujeres de mediana edad y de clase media: las tradicionales, las transicionales y las innovadoras, estas últimas con otros recursos que les permiten una mayor movilidad pulsional.

Ella analiza el estancamiento libidinal que ha encontrado en mujeres que lograron el máximo de movilidad pulsional a través de su carrera laboral y se encuentran con una depresión en su mediana edad, producto del techo de cristal que opera como realidad cultural opresiva y como realidad psíquica paralizante. El techo de cristal sería una superficie superior invisible en la carrera laboral de las mujeres, que estas no pueden atravesar y les impide avanzar aunque los dispositivos que lo establecen son invisibles.

Lo que la autora manifiesta es que este se construye psíquicamente en la infancia temprana y en la pubertad. Al configurarse el aparato psíquico de las niñas que se resignifica en la pubertad juegan dos componentes subjetivos: el deseo hostil y el juicio crítico, ambos mecanismos permitirían evitar el techo de cristal. El juicio crítico va a surgir a partir de que en la pubertad se rompa el juicio identificatorio, a partir de un proceso de desprendimiento de las figuras originarias que producen un reordenamiento enjuiciador, sentando las bases del juicio crítico.

Por otra parte, el deseo hostil es un deseo diferenciador, cuya constitución y despliegue permite la gestación de nuevos deseos como el deseo de saber (Menard.1993) y el de poder. Este deseo tiene en nuestra cultura un destino de represión porque atenta contra el

vínculo fusional que permite el vínculo identificatorio madre-hijo que requiere la identificación mujer-madre.

Cuando este no se da, se desarrollan afectos como la hostilidad, que es un afecto complejo por un estado de frustración ante una necesidad. Esa tensión insatisfecha provoca una descarga en forma de estallidos emocionales: cólera o resentimiento, de transformaciones afectivas: altruismo o representaciones en el cuerpo: investidura de órgano.

El deseo hostil en cambio promueve nuevas búsquedas de objetos libidinales al aparato psíquico.

Pero la sociedad también ha construido un andamiaje cultural que sostiene este techo de cristal:

1. La incompatibilidad entre las responsabilidades domésticas y laborales con tiempos, valoraciones y dispositivos pensados desde el patriarcado.
2. La doble exigencia para el mismo puesto (académica y moral lo que implica una situación de discriminación laboral.)
3. Los estereotipos sociales sobre las mujeres y el poder asignados y asumidos. (“A las mujeres no les interesa el poder”, “las mujeres no son competitivas”, etc)
4. Falta de modelos femeninos para identificarse. (miedo a perder identidad sexual, travestismo)
5. Derivación al mercado de trabajo secundario. No solo tiene que ver con que en la división sexual del trabajo se han establecido profesiones feminizadas sino que en las profesiones caracterizadas como masculinas se derivan a las mujeres a ramas de la actividad feminizadas menos reconocidas socialmente y menos pagadas.
6. Ideales juveniles, donde los medios importan tanto como los fines, se enfrentan a los valores del neoliberalismo. Solo en las innovadoras esto funciona como un motor para pensar en nuevos criterios laborales.

Subjetividad masculina

Cuando se asimila hombre a ser humano la mujer queda ubicada en lo otro, en lo no humano y los varones pierden sus particularidades para asimilarse al ideal. Los varones, tal vez por un cumplimiento riguroso de la normativa sexista confunden identidad personal con identidad de género.

Dice Barthes: toda lengua es fascista y la nuestra lo demuestra.

- El hombre es independiente de su estado civil (señor) tiene una personalidad autónoma, mientras que a la mujer su lugar le viene dado a través de su relación con el varón: señorita, señora.

- En el caso de existir un grupo de hombres y mujeres el término dominante para referirse será masculino nombrando al todo y a la parte. Hay una tendencia inconsciente a identificar lo masculino con lo total y lo femenino con lo específico. Otro ejemplo lo da Freud al equiparar el clítoris a un pene subdesarrollado.
- Tenemos también como consolidada la óptica del varón como si fuera lo general y se aclara en el caso de las mujeres como hace el Diccionario. (Inda .1996)

Ahora bien, como señala Bonino ser varón es un factor de riesgo.

Padecer de normalidad es el estereotipo más constante y silencioso a costa de alienarse como personas. Muchas de las prácticas varoniles impiden la función de autoconservación. Los niños son adiestrados desde muy pequeños en lo deseable para un varón (defender a las hermanas, pelear, ganar sobresalir, tener una sexualidad frecuente)

En la relación con la madre en el varón se da la protofeminidad, por lo que el varón deberá desidentificarse de su madre y buscar la identificación con los hombres. La masculinidad es para los hombres más importante que la femineidad para las mujeres. (Badinter1992)

Los aspectos de la sexualidad que caen bajo el dominio del género son determinados por la cultura. En la Revolución industrial se aleja a los padres de la cotidianeidad del hogar, las normas genéricas ponen el acento en su rol de proveedor, por lo que va quedando por fuera la dimensión afectiva y criadora y solo se ven sus emblemas de poder en relaciones distantes.

El proceso de construcción social de la masculinidad implica reducir las diferencias entre varones y aumentar las diferencias con las mujeres.

Para poder liberarse de los sujetamientos a la normativa sexual el varón debiera analizar:

- El estereotipo boy scout, siempre listo del sexo,
- El sexo es una dimensión placentera no normativa.
- Todas las personas podemos elegir dónde, cuándo, con quién, cómo
- Se puede no tener deseo sin ser impotente
- Se puede desear a un hombre
- No desear estar con una mujer no significa no desear estar con ninguna.

De este modo, cuando pensamos en la subjetividad masculina, podemos pensar tres momentos.

Inicialmente, la subjetividad masculina se constituye como el centro humano del mundo. Toda actividad es desarrollada a su imagen: la ciencia, la política, los deportes, el trabajo y el empleo. Esto hace que los varones asuman la ficción que el mundo y sus actividades les pertenecen. El problema parece estar en que esta ficción no es obvia para los varones, sino que permanece subrepticia, alojada en su psiquis. El mundo aparece como una continuidad de su propio ser, "padecen de normalidad" (Inda, 1996).

En segunda instancia, a medida que avanzan los feminismos y las desigualdades empiezan a ser cuestionadas, el modelo imperante de masculinidad empieza a tambalear: el "rol de pro-

veedor" ya no tiene el mismo sentido en un mundo donde las mujeres pueden trabajar y sostener su autonomía material. Así, cuando uno de los pilares de la masculinidad (como lo es el rol de proveedor) comienza a caer impacta negativamente en su subjetividad. Los varones no pueden entender este movimiento y modificar su posición subjetiva enfrentando esta variación: su espacio de reconocimiento social y de autoreconocimiento que era la forma de ser parte de la sociedad y definir su identidad se quiebra. El eje básico de su subjetividad no ser como las mujeres en la práctica cotidiana entra en contradicción.

Para cerrar, los tiempos contemporáneos, con tintes de "cuarta ola feminista", pueden ser asumidos por los varones como un desafío para cuestionar sus privilegios y su modelo de masculinidad, para construir colectivamente procesos de equidad. Aunque, también puede ser vivido como una guerra contra quienes propician esa equidad que les hace tambalear su construcción subjetiva basada en organizadores sociales en devaluación. Aquí es donde puede esbozarse una posible explicación a que el número de femicidios se mantenga estable, o aumente (Segato, 2011). Varones que lejos de sentirse interpelados a modificar su posición, actúan resistiéndose y obrando cuerpo a cuerpo en defensa del orden que los privilegia.

La construcción de la identidad trans

El colectivo trans (travestis, transexuales y transgéneros) es uno de los más expuestos a la violencia (Berkins, 2003) porque es producto de un sistema social heteronormativo, patriarcal y cisgenérico.

La identidad personal es un producto conversacional (Bruner, 1991) producto de la constante negociación de definiciones acerca de lo que somos, cuando nos relacionamos con otros. Las formas de estos intercambios son regulados por los discursos sociales.

En su artículo 2º, la Ley de Identidad de Género (Ley 26743, 2012) define la **identidad de género** como *la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente*, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (p. 1).

Godoy (2015) en su investigación identifica *4 componentes que las personas trans usan para definirse* como mujeres o varones:

- *La percepción del propio género (es la experiencia subjetiva que cada persona tiene de pertenecer a determinado género)*
- *La inclinación hacia actividades asociadas al género autopercebido,*
- *La atracción sexual hacia personas del género «contrario» del autopercebido,*
- *Tener una apariencia concordante con el género autopercebido y el nombre adoptado. (incluye la postura corporal y el apariencia física)*

La identidad de género trans es el resultado de un *proceso que va desde el género asignado hacia el autopercebido. Este se inicia durante la infancia o hacia la pubertad*. El deseo de pasar del género asignado a otro género va creciendo en intensidad en la adolescencia. *Desarrollan una presentación* (en la que la vestimenta es central) alejándose del género asignado. Posteriormente, *la percepción de imposibilidad se modifica y comienzan los primeros ensayos. Finalmente se toma la decisión*

Son muy importantes las interacciones que realizan:

Las de *apoyo* son aquellas en las cuales la identidad de género de la persona trans es reconocida y aceptada por otras/os, y su construcción y plena expresión son alentadas. Es central que estas se den en su familia y grupos de pares.

También es importante que no se den *interacciones de rechazo en la vía pública*, al realizar trámites administrativos, ir al banco, ir a votar, en el transporte público, en los establecimientos educativos y en el ámbito laboral. Estos generan profundo malestar y hacen que la persona los evite. Los tipos predominantes de femineidad y masculinidad dan pautas de inteligibilidad para regular las expresiones de género a las que deben ceñirse las personas trans. Las representaciones que el común de la sociedad tiene de las personas trans generalmente tienen una connotación negativa y alientan tratos discriminatorios hacia éstas.

El reconocimiento legal de la identidad de género de las personas trans disminuye la percepción de imposibilidad asociada a la idea de vivir de acuerdo con el género autopercebido que las personas trans experimentan hasta entrada la adolescencia (e incluso la adultez), y que da lugar a un importante malestar subjetivo.

Muchas personas trans han comenzado a circular por espacios que anteriormente no transitaban o que dejaron de transitar para evitar el rechazo y aquellas personas que nunca dejaron de transitarlos ahora lo hacen sin el temor constante —muchas veces naturalizado— de que se produzca algún rechazo. Esto también da lugar al planteo de proyectos que anteriormente no se tenían en mente (como por ejemplo buscar ciertos trabajos, cursar estudios terciarios o adoptar). La ley de Identidad de Género contribuye a construir democracia. Esto es así en tanto permite que un sector de la población anteriormente marginado goce de los mismos derechos que el resto; pero también en tanto ese reconocimiento de derechos supone una modificación de la realidad social, que ubica a las personas trans en una nueva posición que les otorga una mayor participación en la definición de esa realidad. Como señala Butler (2006, p. 316) cuando dice: «Para cumplir con los objetivos de la transformación democrática radical, necesitamos saber que nuestras categorías más fundamentales pueden y deben ser expandidas para tornarse más incluyentes y más sensibles a toda la gama de poblaciones culturales»

La complejidad de las subjetividades

Es fundamental para las disciplinas que trabajan con sujetos, ergo son sociales y con psiques individuales, delinear intervenciones en relación con la noción de complejidad. Esta no-

ción a grandes rasgos requiere flexibilidad en los abordajes, tolerancia de las contradicciones y capacidad para sostener la tensión entre aspectos antagónicos de las conductas.

Burín (1996) retoma a Morin, quien describe como el pensamiento occidental ha sido dominado por el “paradigma de la simplicidad” y sus principios de la disyunción, la reducción y la abstracción, los cuales son mutilantes.

La autora (Burín, 1996, p. 68) sugiere un diálogo entre género, psicoanálisis y complejidad que tenga en cuenta:

1. la necesidad de ubicar a las personas en su entorno, su contexto y las interacciones dentro de él. Pensar el sujeto situado.
2. la necesidad de vincular las personas y su problema/conflicto, dejando la objetividad citada por dichas personas, solo ellas pueden dar cuenta de cómo sienten su problema/conflicto
3. la persona productora del problema/conflicto, no es solamente un objeto, en tanto, es un ser social, productor/a de sentidos.
4. En la situación existen elementos que se relacionan en forma de complementariedad, antagonismo y contradicción.

Pensar las subjetividades desde la complejidad y la categoría género requiere reponer relacionalmente las particularidades ancladas en cada persona. Por ejemplo, en el campo de la salud mental de las mujeres se han descrito los procesos que han llevado a la generación de subjetividades femeninas vulnerables (Burín, 1996, p. 70). Mientras que las subjetividades masculinas se construyen desde la dominación y lo hegemónico (1996) no debemos olvidar los costos de tales mandatos, sobre todo cuando estos se cruzan con ordenadores sociales no hegemónicos, de clase, étnicos, de normalidad, edad, en determinados contextos sociales con significaciones patriarcales imperantes. De esta manera, cuando intervenimos debemos tener en cuenta que las personas tienen un punto de partida en el marco del patriarcado que no las ubican en las mismas posibilidades, no para tomarlo linealmente, sino para poder cartografiar un estado de situación inicial sobre el cual se intentará producir un movimiento hacia la equidad.

Consideraciones finales

Proponemos pensar la dimensión subjetiva evitando todo sustancialismo y esencialismo, operar desde la diferencia y las multiplicidades subjetivas, y no desde un sujeto predeterminado.

Cada persona encierra en sí una subjetividad que va siendo en cada momento histórico que atraviesa y en cada contexto particular que lo atraviesa, porque cada subjetividad es situada y producto de los organizadores sociales, y estos se jerarquizan según el juego de fuerzas existente en el campo, que es a su vez consecuencia de la colectivización de las luchas que se dan

en ese escenario. De este modo es que la femineidades, masculinidades o identidades trans pueden ser una extensa gama de subjetividades que se irá ampliando en la medida que democricemos la sociedad que habitamos.

Referencias

- Burín, Mabel. (1996). Capítulo 2 Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables. En: Burin, M. y Bleichmar, E. (comp.) *Género, psicoanálisis, subjetividad*. (pp.61 a 100) Buenos Aires: Paidós.
- Burín, Mabel (2010). *Género y salud mental: construcción de la subjetividad femenina y masculina*. Recuperado de: http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/1529/Burin_2010_Preprint.pdf?sequence=1 (10/12/2019)
- Butler, Judith (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: PAIDOS
- Fernández, Ana María. (2008). *Las lógicas colectivas: Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Friedam, Betty. (1963/2016). *La mística de la feminidad*. España: Ediciones Cátedra.
- Godoy Gabriel César. (2015). La Ley de Identidad de Género y la construcción de identidades trans En *Quaderns de Psicologia* . 2015, Vol. 17, No 3, (pp.111-121)
- Inda, Norberto. (1996). Capítulo 6. Género masculino, número singular. En: BURIN, Mabel. y bleichmar, Emilce. (comp.) *Género, psicoanálisis, subjetividad*. (pp212-241)Buenos Aires: Paidós. Recuperado en: <http://anamfernandez.com.ar/wp-content/uploads/2014/12/A.-M.-Fern%C3%A1ndez-De-eso-no-escucha.-Libro-Burin-Dio-Bleichmar.pdf>
- Segato, Rita. (2011). *Femigenocidio y feminicidio: una propuesta de tipificación* .Ponencia en mesa “Feminismos Poscoloniales y descoloniales: otras epistemologías” durante el II Encuentro Mesoamericano de Estudios de Género y Feminismos, 4-6 mayo de 2011, Ciudad de Guatemala.

CAPÍTULO 3

Las instituciones educativas entre la reproducción y la resistencia

*La educación no persigue la igualdad, sino la desigualdad [...]
El propósito principal de la educación, la integración social de una sociedad de clases,
sólo puede lograrse preparando a la mayoría de los chicos
para un futuro desigual, y asegurando su subdesarrollo personal.*

Paul Willis, LEARNING TO LABOUR

Introducción

La situación educativa en América Latina desde la perspectiva de la equidad de género y derechos en general ha tenido importantes cambios positivos en las últimas décadas y no responde linealmente a un modelo de exclusión, por lo menos a una exclusión formal o deliberada. Esto queda demostrado cuando pensamos que la masificación de los sistemas educativos ha puesto a las chicas (también a las capas más postergadas de la población) dentro de la escuela y, en algunos casos, en condiciones mejores y en mayor número que a los muchachos.

A principios del siglo XX el 30% de la infancia asistía a la escuela primaria; a mediados de siglo ya concurría más del 70%; y a comienzos del siglo XXI lo hace el 99% de entre seis y doce años. (Lobato 2019)

Desde una perspectiva estadística-cuantitativa, América Latina y el Caribe tienen indicadores educativos cerca de los países desarrollados. Se redujo el analfabetismo entre las mujeres. Somos la primera región del mundo donde las mujeres matriculadas superan a los hombres en instituciones de educación secundaria y superior; somos la segunda región -después de Europa- en la que más mujeres estudian derecho y administración de empresas y somos también la región del mundo con mejores índices en cuanto a la participación de mujeres en carreras de ciencias y tecnología (Azize, 1996, p.164). Sin embargo, estos logros relacionados con la expansión cuantitativa, coexisten con otros factores subrepticios, ya que, aún con ellas dentro de las instituciones educativas persisten los patrones discriminatorios que se van expresando a lo largo de los distintos ciclos y niveles. Es en la vida que transcurre en las instituciones, en las relaciones que se entrelazan cotidianamente donde hay que mirar para como sostiene Rockwell (2006, p. 1) “conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad so-

cial”. Pues, “la vida cotidiana es un espacio con rendijas, grietas, fisuras, junturas, y hasta fallas profundas” (Ídem). Para esto nos parece pertinente reflexionar sobre el recorrido

de las mujeres en la docencia y en paralelo en la feminización del magisterio. Teniendo en cuenta que el igualitarismo educativo es desterrado empíricamente cuando las matrículas de carreras asistenciales concentran mayoritariamente mujeres, en una continuidad de los roles considerados típicamente femeninos que se corresponde en general con actividades de servicios y con menor remuneración. Para analizarlo de otro modo, podría pensarse que hay un desestímulo sutil e invisible a que las mujeres opten por las ciencias “duras” o por el desempeño deportivo profesional. O, en definitiva, que hay un refuerzo de los estereotipos de género que retroalimentan la división sexual del trabajo que se expresa también en otras dimensiones, especialmente en el área económica.

Desde el nivel inicial los estereotipos de género predominan en la cotidianeidad escolar transmitiendo una forma de “ser varón” y de “ser mujer” labrados por políticas educativas hegemónicas que conforman un poder diferencial y desigual, limitando la construcción de ciudadanías en paridad.

Nos interesa analizar cómo las instituciones educativas formales, de los diferentes niveles, enseñan por sus contenidos bibliográficos trabajados a lo largo del ciclo escolar en las asignaturas, como también por sus reglamentaciones sobre lo que se puede o no hacer y decir, por los modos establecidos sobre cómo se ha de actuar, por los discursos que establecen qué valores se deben sostener, por el calendario escolar, los parámetros de género que están en la sociedad. Aunque del mismo modo en que atraviesan la vida escolar los parámetros hegemónicos (por el momento) patriarcales, también irrumpen por los mismos medios y por los mismos agentes parámetros de géneros no-hegemónicos o disruptivos. Lo certero es que las instituciones educativas no enseñan solamente contenidos explícitos, sino, que también educan con sus prácticas y discursos respecto de las significaciones sociales hegemónicas más allá de la voluntad de los agentes escolares.

Las instituciones escolares

Los procesos de socialización en general, y de las niñeces y juventudes en particular, se producen en diferentes espacios e instituciones, enmarcados en relaciones de poder que marcan los límites de lo posible y lo no posible; lo aceptable y lo no aceptable. Los escenarios que alojan dichos procesos contienen gran parte de lo material y de lo simbólico que se pone en juego en la vida social.

La escuela, en tanto espacio social e institucional, contiene diferentes expresiones y prácticas generizadas, que en definitiva abonan a los procesos de construcción de las identidades sexuales y a la valoración social de las personas. Es importante entender que la escuela no funciona como un perímetro estanco y autocontenido, efectivamente tiene fronteras que delimi-

tan entre su interior y exterior, pero esas fronteras son porosas. Por consiguiente, las lógicas generizadas que se disputan en el orden social, aparecen también en las dinámicas

escolares explícitamente o conformando las subjetividades de quienes las integran con lugares que se van tornando estancos y naturalizados cercenando posibilidades. Parte de esto se explica al considerar que los actores sociales que la integran forman parte del orden social más allá de la escuela.

Nos referimos a agentes del sistema escolar para aludir a aquellas personas adultas que desempeñan en la escuela alguna función profesional y que los obliga a tener una presencia cotidiana (o casi). Esta categoría incluye a las personas docentes, preceptoras, directivas, equipos de orientación escolar y auxiliar (de cocina, de maestranza, de portería).

Luego, podemos emplear la expresión “población destinataria” para referir a las personas que son objetivo de la escuela, tanto directamente: les estudiantes, como indirectamente: las personas adultas que se relacionan con el estudiantado y ejercen funciones de crianza y/o cuidado. Entonces, si bien las instituciones poseen sistemas de reglas que tienen efectos en las representaciones y los comportamientos de quienes las habitan, dichas personas no son meras autómatas que reproducen normas impuestas, sino que maniobran estratégicamente sobre esos sistemas de reglas.

En los últimos años, el sistema educativo argentino atravesó un conjunto de transformaciones que reconfiguraron su fisonomía. La obligatoriedad desde la sala de 5 años del jardín de infantes hasta el nivel secundario (Ley 26.206, artículos 16 y 29), ha convertido a la escuela, debido a su obligatoriedad, en una de las instituciones con las que las nuevas generaciones entablan relación en forma masiva. Y por otro lado, es donde niñas y niños y jóvenes pasan más tiempo (Nuñez y Litichever, 2015, p. 12).

Estas modificaciones han estimulado los más diversos debates sobre las funciones de la escuela y, fundamentalmente, el desafío de combinar la expansión de la matrícula con la intención de lograr una formación inclusiva y de calidad. Pero además, las instituciones escolares terminan concentrando un amplio abanico de expectativas, muchas veces disímiles: tales como preservar ciertas tradiciones y formar para la ciudadanía, fomentar la seguridad vial, los derechos sexuales y reproductivos, incentivar la formación de centros de estudiantes, ofrecer talleres de diversos tipos incluidos los de preparación para el trabajo y los estudios superiores. Sin embargo la discriminación sigue siendo una práctica cotidiana en muchas escuelas como lo demuestra la encuesta a personas LGTB de 13 a 18 años donde el 67% asegura haber escuchado comentarios homofóbicos en docentes y personal educativo y el 43% evita las clases de educación física para no sufrir discriminación (Batagelj, 2006). Por otra parte, el Mapa Nacional de la Discriminación que es coordinado por el INADI y que encuesta a 14.800 personas en todo el país, establece que la mayor cantidad de actos discriminatorios se dan en el ámbito educativo, el 38% en las mujeres, y el 35% en los migrantes (Mouratian, 2014).

En definitiva, tras la idealizada imagen igualitarista de la institución educativa, vemos “un espejismo de igualdad” (García Prince 2006, p. 24) pues esta ofrece experiencias desiguales acorde a la condición de sexo-género y clase

Acuerdos de convivencia

En el proceso de democratización de los espacios educativos se comienzan a revisar los regímenes disciplinarios, es así cómo la Resolución 1709/2009 DGCYE revisa la Resolución 1593 DGCYE del 2002 pues muchos acuerdos dictados siguiendo los lineamientos de esta norma no cumplían con el espíritu de la misma, siendo la participación de algunas personas inexistente o solo formal, por lo que impulsa a cada institución a elaborar sus propios “acuerdos de convivencia” para la regulación de las relaciones entre todes en el ámbito escolar, teniendo en cuenta sus diferencias, su realidad y contexto. Se trata de un proceso de reconocimiento y aceptación del otre en tanto todes son sujetos de derecho que se dictan sus propias normas para el espacio educativo que comparten.

Este es un quiebre importante en la manera de entender las relaciones entre habitantes del espacio escolar y en la búsqueda de resolución de los conflictos en las escuelas.

En pos de permitir “el desarrollo del sentido de pertenencia a la institución, favoreciendo la inclusión y permanencia en la misma”, como señala la Resolución 4288/2011 de la DGCyE en su fundamentación, se habilita la participación en las decisiones al estudiantado.

Una de las dimensiones que interesa analizar en las comunidades educativas es el tejido vincular de quienes las integran. Caracterizar cuáles vínculos y formas de participación conforman una comunidad más democrática o excluyente. La ampliación de la matrícula, y con esta la movilidad educativa ante la obligatoriedad del secundario, como las diferencias existentes entre las diferentes instituciones educativas y la histórica división sexual del trabajo, genera la necesidad de repensar las escuelas, tanto en su propuesta como en su forma de organización; si bien desde fines del siglo pasado comienza un proceso de búsqueda para la democratización del espacio educativo, con la intención de generar las condiciones y las posibilidades para la convivencia de distintos sectores en un mismo espacio, resulta diferente y muchas veces difícil su implementación.

Se propone, por una parte, revisar la idea de autoridad, donde la misma permita sostener las responsabilidades diferenciadas según el rol de cada cual, pero corrida del lugar de la imposición y el monopolio de la verdad (Nuñez y Litichever, 2015). Totes, quienes integran la institución escolar son actantes de la sociedad, como intérpretes que disputan entre sí la realidad. Debatir sobre el poder en el espacio escolar contribuye a democratizar las relaciones escolares pues muestra las lógicas contradictorias y complejas que conforman el cotidiano trabajo docente excediendo la responsabilidad asignada. También es importante considerar que pensar sobre el poder y la autoridad escolar debe hacerse enlazada con la idea de producción y distribución del conocimiento (Batallán, 2003).

La preocupación por generar una “buena convivencia” al interior de las escuelas, intenta dejar de lado una idea restringida que entiende la disciplina básicamente como una conducta posible de ser categorizada como buena o mala, correcta o incorrecta, e intenta incorporar una concepción más amplia, que hace referencia a los modos de estar con otes y a la manera en la que es transitada esta experiencia (Nuñez y Litichever, 2015). La convivencia con los

demás es presentada por la Resolución 1709/2009 DGCYE como una forma más democrática de establecer los vínculos e introduce otras temáticas y preocupaciones como la discriminación, el reconocimiento de la diversidad sexual, la enseñanza de los derechos humanos o el respeto entre los distintos sujetos en el ámbito escolar.

En definitiva, no se trata de tener que pensar consensos para cada situación en particular, porque la regulación de los conflictos no puede resolverse a través de la negociación permanente de las normas y de una búsqueda constante de anuencia ante cada hecho puntual. Pero sí las normas escolares deberían organizarse de modo de facilitar la vida en común de quienes integran la comunidad educativa, es decir, quienes conviven en la escuela; personas de distintos géneros y generaciones, con diferentes historias, estilos de vida, intereses y creencias.

El “régimen de disciplina”, anterior al 2009, pero que pervive en algunos establecimientos o en algunas personas de estos, tiene una mirada más acotada, se concentra en la vigilancia y en la evaluación de la conducta del estudiantado, en tanto correcta o incorrecta, para asignarle su correspondiente sanción. Las normas se enuncian desde la prohibición y la prescripción. Definen conductas a seguir, comportamientos permitidos y comportamientos prohibidos: “lo que se debe” y “lo que no se debe” hacer dentro del espacio escolar. El “sistema de convivencia” plantea un contraste con el régimen anterior, ya que introduce una perspectiva mucho más amplia, en tanto la mirada está puesta sobre las relaciones y los vínculos que se establecen, va más allá de las conductas o comportamientos puntuales.

La reproducción de los patrones de género

Existe una histórica relación entre educación, géneros y sexualidades, plasmada en intervenciones escolares que implican prácticas sexualizadas y sexualizantes. Según Péchin (2013, p. 184) en las instituciones educativas se producen cuerpos “generizados, sexuados y sexualizados” bajo modos de inclusión “por medio de patrones genitalistas fuertemente naturalizados”. Esta normalización acorde a la genitalidad de los cuerpos actúa tanto de manera explícita como solapada, impactando sobre las subjetividades y deseos. En sintonía, Bourdieu y Passeron (1996, p. 18) afirman que la escuela reproduce los elementos que son considerados dominantes para cada sociedad particular, es decir que hay una relación directa entre lo hegemonizado y lo que la escuela propone como válido de aprender, permitiéndonos inferir un cierto grado de sexismo implícito en las dinámicas escolares. Considero que, por una parte, la institución educativa tuvo y tiene como función perpetuar los valores y las ideologías que una sociedad identifica como prioritarias, siendo esos valores e ideologías las propias de los varones blancos de clase media, por lo que las estructuras educativas discriminan o, mejor

aún, se constituyen en un vehículo propio para sostener las diferencias sociales jerarquizadas. Nos forman en una determinada dirección y nos acostumbran a considerar algunas cualidades y capacidades como socialmente válidas e interesantes y otras como negativas. Cómo lo demostró en el 2016 una encuesta realizada por la ONG 100% Diversidad y Dere-

chos e impulsada por CTERA, revela que el 76,2 por ciento de chicas y chicos LGBT sufrieron bullying de parte de compañeros y el 67 por ciento escuchó comentarios discriminatorios de docentes (Batagelj, 2016). La educación escolar se torna en espacio performativo de las subjetividades y las corporalidades a partir de la genitalidad de cada persona, articulando las identidades de género a un modelo cerrado: binario y heterosexual. En tanto dispositivo de poder (Foucault, 1998, p. 90), supera las acciones represivas y produce discursos afirmantes sobre el cuerpo, el deseo y el placer. Se atribuye un valor a las distintas dimensiones del sujeto, estableciéndose no formas diversas de ser sino formas negativas o aceptables para la vestimenta, la apariencia, las posturas, el vocabulario, lo erótico o la mirada que inciden en el lugar social que se tendrá como personas. En sintonía, Péchin (2013, p. 196, citando a Belgich) afirma que la escuela es de los lugares con mayor preponderancia del registro binario y que esta homogeneidad establecida se extiende hasta en los modos de socialización estudiantil adquiriendo la forma de vigilancia sobre cada integrante. Completando la idea, Bourdieu (1993) define que el efecto de la dominación simbólica es un poder que se inscribe de manera duradera en el cuerpo de los dominados bajo la forma de esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción. Lo social, afirma el autor, se interioriza en cada individuo generando prácticas individuales y programando aquello que va a sentir como necesario o casi natural (*habitus*). Son maneras de elegir que no son elegidas conscientemente y en ese proceso de estructuración de la vida cotidiana se arraiga la hegemonía.

Profundizando el análisis, Butler (2001, p. 37) habla de que si bien existe un “régimen de verdad” que restringe previamente lo que cada sujeto puede ser, no debe ser pensado como un determinismo lineal sino como un marco que no puede ser ignorado. Nuestra tarea se centra en analizar aquellos discursos y representaciones que circulan, debido a que algunos, aunque sean hegemónicos, no necesariamente son aceptados pasivamente o carecen de resistencia. De esta manera, la escuela muta en “arena de batalla” donde sus participantes aceptan o negocian patrones, donde se habilitan u obturan dichas negociaciones al alojar o rechazar – mucho o poco- los avances en el campo del género. Profundizando, asumimos que la misma escuela podría constituirse en un dispositivo con posibilidades de afianzar las rupturas y los cuestionamientos a los parámetros patriarcales. Así, en el ámbito educativo por un lado, pueden visibilizarse narrativas reproductoras de la heteronorma, pero por otra parte, es posible observar un posicionamiento político-pedagógico que genera rupturas permitiendo irrumpir con nuevos discursos y nuevas miradas a través de dispositivos legales como la ESI o a través de los integrantes de estos espacios que plantean una mirada tal vez menos certera y más una pregunta habilitante.

El sexismo escolar es multidimensional, puede aparecer en los modelos de familia que se filtran cuando se llaman solamente las mamás a conversar, cuando se compadecen del padre a cargo de la crianza, o cuando se sorprenden de una familia con dos mamás o dos papás o se critican a la madre que no recuerda la edad en que su hija o hijo empezó a caminar (Morgade, 2008)

La disciplina deportiva

A los métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, sujetando de manera constante sus fuerzas hasta hacer de ellos cuerpos dóciles y útiles, se los denomina disciplinas.

La disciplina, en tanto orden de los cuerpos, opera certeramente en las dinámicas escolares. Los cuerpos en la escuela son destino de una transmisión de acciones que los homogenizan, y en este sentido, podría hablarse de un proceso de escolarización del cuerpo. De esta forma, la escuela se transforma en un espacio de vigilancia sexo-genérica que continua el orden establecido por la patria potestad de padres y madres sobre las personas menores de dieciocho años, a veces estos espacios entran en colisión por motivos diversos aunque las lógicas no sean antagónicas.

Durante los siglos XVII a XIX, gana protagonismo el deporte como hecho social y su práctica era reservada a jóvenes de la aristocracia y eventualmente de la burguesía. Así el deporte estuvo desde el principio asociado a valores hegemónicos predominantes en los estereotipos masculinos de la época. El deporte se asociaba a virilidad, agresividad o fortaleza. Las prácticas corporales de la mujer debían cuidarse, no debían comprometer la función de la maternidad. En el inicio del siglo XX la mujer tuvo acceso al deporte, a partir de la intervención de médicos higienistas que divulgan la importancia de la educación del cuerpo, así en nombre de la educación física, moral, sexual y social, se reglan comportamientos, adecuando la conducta según el sexo sobre el aseo, los baños, las vestimentas, los hábitos alimentarios y las actividades físicas. Para las primeras participaciones de las mujeres en la actividad física de nuestro país se adoptó la metodología sueca basada en ejercicios individuales y analíticos, eliminando todo tipo de interacción física entre ellas (Illera Ariño, 2017, p. 2).

Illera Ariño (2017, p. 3) clasifica los estereotipos que se dan en Educación Física en tres categorías: los que se muestran a través del curriculum oculto, los que aparecen en las expectativas del profesor y los demarcados por las actitudes del alumnado. En cuanto al primero puede señalarse el uso de un lenguaje androcéntrico que contribuye a fomentar las desigualdades entre géneros. Este no solo aparece negando lo femenino sino como elemento reforzador negativo, para desvalorizar a la persona a la que nos referimos (“¿qué sos una nena que no lo podés hacer?”) o por el contrario reforzar positivamente ensalzando actitudes mediante términos masculinos (¡vos sí que tenés cojones!).

En cuanto a las expectativas, las niñas en general reciben por parte del profesorado una atención secundaria, influyendo directamente sobre su participación, así se aumentan significativamente las posibilidades de abandono de actividades físicas por parte de las niñas. Por otra parte se espera que los niños cumplan con el estereotipo sexual masculino: fuerte, grande, agresivo, consistente, potente, competitivo, etc.

Por último, el estudiantado asume el rol genérico esperado y ante una dificultad una niña cree que la actividad física no es para ella y un varón simplemente siente que es una mera dificultad.

La Resolución 2476² de la Dirección General de Cultura y Educación del año 2013 trata la organización de las clases de educación física en escuelas secundarias estableciendo que “la conformación del grupo será por sección favoreciendo la grupalidad, la integración de género y la atención a la diversidad”. Es decir, habilita y sugiere a desarrollar clases por año sin distinción de género, aunque esto no se cumple en todos los establecimientos.

Un poco de historia

Es pertinente recordar que las primeras instituciones educativas fueron sólo para varones. Connell (2001, p. 161-162) afirma que las escuelas británicas del siglo XIX fueron creadas para construir una masculinidad (caballerosa y católica). En los siglos XVII y XVIII nacen las escuelas populares como corolario de la revolución industrial. En ellas se les enseñará a los futuros obreros las virtudes imprescindibles para la clase trabajadora; sumisión, esfuerzo y economía. Como señala Rodari (2004) la escuela junto a la literatura infantil nacen como uno de “los vehículos de la ideología de las clases dominantes”.

Durante el Virreinato la educación femenina tenía por finalidad asegurar la moralidad de las niñas, considerando en ellas el conocimiento como inmoral y capacitarlas para la actividad hogareña. Las mujeres estaban pensadas como madres y esposas o para el servicio si alguien quería aprender a leer o pensar solo tenía como alternativa el convento.

En Latinoamérica, en la segunda mitad del Siglo XVII, Sor Juana Inés de la Cruz (una mujer que ingresó al convento para saciar su ansia de conocimiento) fue quien abogó por la educación científica para la mujer, exigiendo que se respetara su “natural impulso”, su pasión de estudiar, de investigar, de ser una mujer conocedora, a través de un ensayo autobiográfico “Respuesta a Sor Filotea de la Cruz” (1691), considerado uno de los primeros manifiestos feministas de América Latina. En esta carta-ensayo, contesta a Sor Filotea, seudónimo utilizado por el Obispo de Puebla, el reproche a “su dedicación a las letras” y por no consagrarse a los asuntos sagrados. Este adjetiva de “vulgar” la defensa que hace Sor Juana del derecho de las mujeres a escribir. La carta del Obispo es publicada junto a un texto privado de Sor Juana, la Carta atenagórica que critica el sermón de Antonio de Vieira (adorado por el Arzobispo), este hecho produce la “Respuesta” de Sor Juana. En su “Respuesta”, Sor Juana defiende su derecho a apropiarse del conocimiento mediante la lectura y la escritura³.

² Entendemos que las disposiciones legales no son encarnadas ni aplicadas automáticamente, pero analizar un texto formal puede darnos algunos marcos que no pueden eludirse y que merecen ser tenidos en cuenta para su análisis en clave de géneros ya que condensan algunas representaciones del contexto socio-histórico.

³ Según Octavio Paz, el incidente y la “Respuesta” introducen un elemento nuevo en la historia de la cultura hispánica: la aparición de una conciencia feminista”. Juana defiende su historia, narra sus prácticas de resistencia frente al poder androcéntrico. La Respuesta da cuenta de su indiscutible erudición, afiliándose en su carta a la tradición de mujeres letradas como Nicostrata, Aspasia Mileta, Hispasia, entre otras. Defiende su decisión de rechazar el matrimonio y elegir el convento para cultivar su intelecto, estrategia usada por otras mujeres de esa época que querían educarse. (Azize, 1996, p. 158)

Muchas mujeres latinoamericanas defendieron su derecho a la educación en el siglo XIX: Petrona Rosende, 1781, Uruguay; Mercedes Cabello Carbonera, 1845, Perú; Ana Roque Duprey, 1853, Puerto Rico; Concepción Gimeno de Flaquer, 1883, México; Mana Augusta Generosa, 1881, Brasil y la colombiana Soledad Acosta de Samper, 1882.

Desde el siglo XVI, las mujeres que educaban eran monjas y beatas, la “caridad” y la “devoción” eran sus características distintivas. En contraste los conocimientos sobre evangelización y alfabetización eran propios de los hombres, pues las mujeres eran incapaces de enseñar las primeras letras por lo que tenían que ocuparse del cuidado, la vigilancia y la educación de los más pequeños.

Hasta principios del siglo XIX la educación se brindaba a la infancia de las clases burguesas en su propia casa, ya que no era obligatoria. Esta tenía por objeto de que los varones pudieran hacerse cargo de los negocios familiares y las mujeres ser buenas madres y esposas por lo que los contenidos que se les brindaban no eran los mismos para unas y otros, para las mujeres solo doctrina cristiana, lectura y labores “propias de su sexo”. Hasta entonces la educación popular era brindada por franciscanos, dominicos y jesuitas enseñando los rudimentos de la lengua española, y las matemáticas junto a una fuerte evangelización. De este modo los primeros maestros fueron varones sacerdotes encargados de educar a un alumnado masculino (Puiggrós, 2003, p.27). El sistema educativo nace de la mano del proyecto modernizador con el fin de civilizar una nación incipiente. Así, en términos políticos (las élites establecían mecanismos de dominación) como territoriales (tras la campaña al desierto el terreno a ocupar era vasto), la educación obligatoria era una estrategia para domesticar a las masas de personas nativas y a los inmigrantes pobres.

Hacia el año 1850 un alto porcentaje de la población ya asistía a las escuelas públicas y particulares; la demanda de docentes comenzaba así a aumentar de manera vertiginosa. En 1869 se crea la Escuela Normal de Paraná, primera escuela normal del país. Esta era una institución de nivel secundario para la formación de maestras y maestros de educación básica. Aunque destinado en un principio a todas las personas, los varones se inscribían para acceder luego a carreras superiores y, de hecho, sólo trabajaban como maestros unos pocos años hasta que encontraban un trabajo de mayor prestigio social y mayor remuneración. En 1874 se le suman dos escuelas normales más en Buenos Aires, una para mujeres y otra para varones. Hasta este momento la docencia era una actividad eminentemente masculina con la creación de estas instituciones que le permitían a la mujer un trabajo no manual y con prestigio social lo que podía permitirle un buen matrimonio, esto significó un ingreso masivo de estas a la docencia.

En 1884 se crean las Escuelas Normales femeninas en cada capital provincial y se dan becas para las niñas de bajos recursos para estimular la convocatoria. Estas aspiraban al ascenso social prometido por el magisterio, pues tenían las puertas cerradas en otras ofertas de la educación secundaria, los “Colegios Nacionales”, también creados en las capitales provinciales estaban orientados a la formación de la elite dirigente masculina que continuaría sus estudios en la universidad, excluyendo a las mujeres. De este modo, la Escuela Normal,

con menos prestigio social estableció una marca democratizadora con gran aceptación en la sociedad civil, pues en una sociedad dividida en clases (familias tradicionales por una parte, y el campesinado y la servidumbre urbana por otro) hizo que algunos inmigrantes que comenzaban a desarrollar sus pequeños comercios y a disputar su participación en la política gubernamental vieran en la Escuela Normal la posibilidad de educar a sus hijas, mejorando su posición en el mercado matrimonial.

Es de señalar que en 1881 el 2 de octubre se realiza la primera huelga docente llevada a cabo en la Escuela Superior de San Luis por siete maestras Lucia Saa, Rosario Figueroa, Tomasa Fernández, Josefina Saa, Bernabé Moreno, Urbana Moreno, Gregoria Sermiento y Rosario Adaro y su director Enrique Lucio Lucero por no percibir sus haberes durante 6 meses y recibir solo un porcentaje de los sueldos que les correspondían según consta en los Anales de Educación (Lobos, 2018) Este brevísimo hecho nos da cuenta del espacio que se abre para las mujeres que va más allá de la producción de un servicio aunque el tiempo de vulneración de sus derechos haya sido extenso antes de que se habilitaran a la toma de una decisión.

En 1875 se sanciona la ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires, que establecía la enseñanza primaria gratuita y obligatoria (ocho años varones y seis las mujeres) Con la consolidación del Estado nacional se sanciona la ley 1420 en 1884 y surge el sistema educativo nacional. Anteriormente hubo distintos ensayos provinciales orientados por diferentes ideas pedagógicas (populares/elitistas) pero que en general contemplaban poco a la población femenina.

Si bien cabe recordar a Juana Paula Manso, luchadora feminista por la educación de la mujer, en su exilio durante la época rosista en Uruguay, organizó el Ateneo de Señoritas, enseñando lectura, gramática, aritmética, francés, labores, dibujo, canto, piano, y lecciones de moral. Criticaba la cultura varonil de la época y considera que el mayor don de la mujer era su inteligencia igual al hombre. Dirigió la revista pedagógica Anales de la Educación Común y fue directora de la escuela mixta creada por Sarmiento en Buenos Aires a mediados del siglo XIX y en paralelo al primer censo educativo que reveló que el 82% de la población femenina era analfabeta y que solo un 40% de la población sabía leer y escribir en 1869.

La enseñanza que comenzaba fue influenciada por la Iglesia, quien en todos los niveles, sigue contemplando a la mujer en un papel secundario. Los espacios que ocupaban los hombres en las instituciones educativas tenían una carga simbólica mayor. La Iglesia católica tenía un concepto funcional de la mujer. Obedecía a su papel cohesionador al interior de la familia. El prototipo más frecuente fue el de perfecta casada, reina del hogar, piadosa, buena madre y buena esposa. Este conformaba un discurso ideológico sobre lo doméstico del que la Iglesia católica era su portavoz. Por esto, la instrucción de las mujeres en establecimientos educativos, oficiales o preferentemente privados, no estaba dirigida a formar académicas o sabias, sino mujeres piadosas; conocedoras del manejo de las labores domésticas. El acceso de la mujer al sistema educativo no buscaba, de ninguna manera, alterar la función social de la misma; buscaba fundamentalmente alfabetizarla y adiestrarla en quehaceres domésticos para el funcionamiento del hogar y de la familia. El derecho legalmente adquirido a la educación para las mujeres no puso fin a la discriminación.

En 1905 Elvira Rawson de Dellepiane crea el primer centro feminista en la Argentina que se ocupaba de denunciar las calumnias lanzadas por las instituciones religiosas hacia la escuela pública, a quien acusaban de “anarquistas, revolucionarios y futuros opresores”.

En 1912 Leonilda Barrancos entre otros llevaron a cabo una de las primeras huelgas de la docencia argentina. En 1917 la pedagoga Florencia Fossati dirige la huelga de maestros en Mendoza, el primer movimiento nacional de docentes, acompañado por la clase obrera. Ambas fueron luchadoras feministas iniciadoras de las ideas de María Montessori y otros pedagogos (Puiggrós, 2003, p. 105).

A pesar de todo, la dominación patriarcal seguía vigente en la construcción social estatal de la docencia como puede observarse en el Contrato de las señoritas maestras de 1923, que implicaba que quienes decidían elegir esta profesión debían dejar de lado su propia vida para dedicarse a pleno a la enseñanza. Este fue establecido por el Consejo Nacional de Educación durante la presidencia de Alvear para ser firmado entre el Consejo de Educación de la Escuela donde la firmante iba ejercer como maestra por 8 meses comprometiéndose a:

1. No casarse. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa. Razón tal vez del origen del apelativo “señorita” para las docentes.
2. No andar en compañía de hombres.
3. Estar en su casa entre las 8.00 de la tarde y las 6.00 de la mañana, a menos que sea para atender función escolar.
4. No pasearse por heladerías del centro de la ciudad.
5. No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del presidente del Consejo de Delegados.
6. No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.
7. No beber cerveza, vino ni whisky. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encuentra a la maestra bebiendo cerveza, vino y whisky.
8. No viajar en coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre.
9. No vestir ropas de colores brillantes.
10. No teñirse el pelo.
11. Usar al menos dos enaguas.
12. No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos
13. Mantener limpia el aula:
 - a) Barrer el suelo al menos una vez al día.
 - b) Fregar el suelo del aula al menos una vez a la semana con agua caliente.
 - c) Limpiar la pizarra al menos una vez al día.
 - d) Encender fuego a las 7.00, de modo que la habitación esté caliente a las 8.00 cuando lleguen los niños.
14. No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios

Con su firma la maestra, perpetua “señorita” se tornaba una persona respetable de la sociedad y tratada como tal por las autoridades y la vecindad aunque con su pago apenas lograba sostenerse, aunque, disponía en general en la escuela de un albergue. De este modo se gravaba a las maestras con un régimen invasivo de su vida privada que las acercaba más al perfil de una monja que a una trabajadora, sus cuerpos eran objeto de una violencia simbólica, forzados a la abstinencia y el celibato.

Sostiene Morgade (2009) que hasta 1930 no hubo escuelas diferenciadas por sexo, lo central era que la infancia estuviese en las escuelas. El currículum era idéntico para todas las personas con excepción de una materia en particular: las niñas cursaban economía doméstica y los niños ejercicios militares.

En la década del 30 se hacían descuentos salariales a las maestras para el partido conservador en el gobierno, a lo que se sumaba ninguna regulación sobre la tarea escolar, aunque la clase de la que provenían y/o a la que querían pertenecer, sus aspiraciones y la conciencia laboral existente relativizaba la situación.

En la burguesía, que las mujeres accedieran a la lengua escrita implicó una posibilidad para inscribirlas en la transmisión y discusión de saberes. El espacio escolar protegido se enfrenta al proyecto doméstico de las mujeres jóvenes. Permitió a las mujeres acceder a estudios medios vedados de otro modo y a un trabajo en el sector servicios, fue un espacio de autonomía restringida. La docencia fue un proyecto moderno contradictorio para las mujeres (Morgade, 2009).

Posteriormente, en 1936 las reformas de Fresco-Noble en la provincia de Buenos Aires, establecieron que las niñas debían aspirar a convertirse en buenas cristianas, buenas esposas y madres de familia para esto se introducía la religión católica como materia obligatoria y se facultaba a la iglesia católica a enviar delegados a los distritos escolares, se destacaba la importancia de la educación física (incluyéndose prácticas de tiro), como expresión de una sociedad y una raza, se ensalzaba el hacer, vinculando a la escuela con el trabajo y la actividad manual, y el amor a la patria y a la tradición como elemento de cohesión social, se exaltaba a la ciudadanía a identificar y denunciar a los analfabetos como desertores.

Esto culmina en 1943 con la religión católica en todas las escuelas públicas nacionales, de este modo se intenta, desde una pedagogía nacionalista, católica “fundar una nación basada en la iglesia y corporativa” (Puiggrós, 2003, p. 110). Al mismo tiempo se crean las cooperadoras escolares con el fin de relacionar la actividad privada con la política estatal de asistencia social.

Con su firma la maestra, perpetua “señorita” se tornaba una persona respetable de la sociedad y tratada como tal por las autoridades y la vecindad aunque con su pago apenas lograba sostenerse, aunque, disponía en general en la escuela de un albergue. De este modo se gravaba a las maestras con un régimen invasivo de su vida privada que las acercaba más al perfil de una monja que a una trabajadora, sus cuerpos eran objeto de una violencia simbólica, forzados a la abstinencia y el celibato.

Sostiene Morgade (2009) que hasta 1930 no hubo escuelas diferenciadas por sexo, lo central era que la infancia estuviese en las escuelas. El currículum era idéntico para todas las per-

sonas con excepción de una materia en particular: las niñas cursaban economía doméstica y los niños ejercicios militares.

En la década del 30 se hacían descuentos salariales a las maestras para el partido conservador en el gobierno, a lo que se sumaba ninguna regulación sobre la tarea escolar, aunque la clase de la que provenían y/o a la que querían pertenecer, sus aspiraciones y la conciencia laboral existente relativizaba la situación.

En la burguesía, que las mujeres accedieran a la lengua escrita implicó una posibilidad para inscribirlas en la transmisión y discusión de saberes. El espacio escolar protegido se enfrenta al proyecto doméstico de las mujeres jóvenes. Permitió a las mujeres acceder a estudios medios vedados de otro modo y a un trabajo en el sector servicios, fue un espacio de autonomía restringida. La docencia fue un proyecto moderno contradictorio para las mujeres (Morgade, 2009).

Posteriormente, en 1936 las reformas de Fresco-Noble en la provincia de Buenos Aires, establecieron que las niñas debían aspirar a convertirse en buenas cristianas, buenas esposas y madres de familia para esto se introducía la religión católica como materia obligatoria y se facultaba a la iglesia católica a enviar delegados a los distritos escolares, se destacaba la importancia de la educación física (incluyéndose prácticas de tiro), como expresión de una sociedad y una raza, se ensalzaba el hacer, vinculando a la escuela con el trabajo y la actividad manual, y el amor a la patria y a la tradición como elemento de cohesión social, se exaltaba a la ciudadanía a identificar y denunciar a los analfabetos como desertores.

Esto culmina en 1943 con la religión católica en todas las escuelas públicas nacionales, de este modo se intenta, desde una pedagogía nacionalista, católica “fundar una nación basada en la iglesia y corporativa” (Puiggrós, 2003, p. 110). Al mismo tiempo se crean las cooperadoras escolares con el fin de relacionar la actividad privada con la política estatal de asistencia social

A partir del siglo XX los debates feministas surgieron con mucha fuerza por la inmigración y la difusión de organizaciones feministas. El feminismo fortaleció el movimiento efectuando demandas que se instalaron en la opinión pública pero al mismo tiempo produjo reacciones perniciosas muy punzantes, producto de la interpelación al orden social imperante basado en la jerarquía sexual masculina, los que apelan repetidamente a la ridiculización de las mujeres.

Péchin (2013, p. 190) plantea que la adscripción producida por el sistema sexo-género en/desde los protocolos institucionales (institucionalizados) de masculinización y feminización se imponen con fuerza de verdad ya que el modelo de trasmisión pedagógica del sistema escolar implica la certeza sobre los contenidos. Esto se plantea en un escenario donde las legislaciones y directivas de las últimas décadas, si bien no tienen incidencia directa en las subjetividades escolares han permitido una apertura hacia prácticas que cuestionan e intentan establecer relaciones de género más igualitarias. Las instituciones educativas tradicionalmente segregadas por sexo, en los distintos niveles, aún hoy excluyen a la mujer en forma explícita o velada, por ejemplo no hay datos del ausentismo por menstruación por lo que no puede visibilizarse como problema (Mileo, 2018). Se relega a las mujeres y a las sexualidades no hegemónicas de ciertas profesiones (considerándose que las ciencias duras o las que requieren esfuerzo físico

no son para mujeres o se cree que todas las personas trans “eligen” la prostitución). Las subjetividades feminizadas son proscriptas de distintos modos de los procesos de acreditación con exigencias superiores a los varones o no considerando sus posibilidades (por ejemplo, aquel profesor que solo presenta varones en las olimpiadas de matemáticas). También se plantean dificultades para ocupar puestos de dirección, basadas en que estas tienen otras tareas naturalizadas de madres y amas de casa que no les permitiría un horario más extenso o en su incapacidad para el ejercicio del poder. Es notorio que existe un contenido pedagógico sesgado comenzando por el lenguaje y, en general, el conocimiento y las lógicas androcéntricas han prevalecido, de hecho la producción de conocimiento se realiza teniendo como modelo a una parte de la población: hombre blanco, heterosexual, propietario lo que tiene consecuencias en el resto de la población pues, como ejemplo, los medicamentos se producen con dosis recomendadas que causan efectos secundarios en otras corporalidades (Haraway, 1995). Es claro que el ámbito educativo se encuentra atravesado por las lógicas patriarcales que organizan a la sociedad, pero, que en este espacio adquieren determinadas particularidades. Las prácticas pedagógicas y de convivencia deciden sobre el género, las sexualidades y sus formas de vivirla a través de distintos tipos de acciones por los contenidos que imparten, los silencios que establecen (acá, de eso no se habla), los lugares asignados a cada cual. En otras palabras, el espacio escolar regula las diferencias marcando desigualdades o la posibilidad de rupturas con el modelo masculino hegemónico (Artiñano, 2015).

Referencias

- Artiñano, Néstor. (2015). Masculinidades incómodas: Jóvenes, género y pobreza. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Azize, Yamila. (1996). Mujeres latinoamericanas y educación en el fin del siglo. En Estudios básicos de derechos humanos. Tomo 4 (pp. 127-162). San José, C.R.: IIDH.
- Batallán, Graciela. El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 19, septiembre-diciembre, 2003, (pp. 679- 704) Distrito Federal, México Distrito Federal, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Batagelj, Jeremías. (2006). Escuela de discriminación. En Página 12, Sección Sociedad. 26 de diciembre de 2016. Recuperado en <http://www.pagina12.com.ar/10760-escuela-de-discriminacion>
- Bourdieu, Pierre. (1993). Sociología y Cultura. México: Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre. y PASSERON, Jean. (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Laia.
- Butler, Judith. (2001). El género en disputa. México: Paidós.
- Connell, Robert. (2001). Educando a los Muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. En: Nómadas (Col), núm. 14, abril, (pp. 156-

- 171). Universidad Central. Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268013>
- Foucault, Michel. (1998). Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber. México: Siglo XXI.
- García Prince, Evangelina. (2006). El espejismo de la igualdad: el peso de las mujeres y de lo femenino en las iniciativas de cambio institucional. En Revista Otras Miradas. Vol. 6 N° 1. Junio 2006. (p. p. 24 a 30) Venezuela: Universidad de Los Andes,
- Illera Ariño, José Miguel. (2017). Los estereotipos de género que influyen en las clases de educación física. En Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires, Año 22, N° 227, Abril de 2017. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd227/los-estereotipos-de-genero-en-educacion-fisica.htm>
- Haraway, Donna. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Lobato, Mirta Zaida. (2019). Infancias Argentinas. Buenos Aires: Editorial Edhasa
- Lobos, Leila. (2018). Las nueve docentes que le hicieron la primera huelga a Sarmiento y fueron despedidas. Revista digital Nueva ciudad. 11 de septiembre 2018. Recuperado de <https://www.nueva-ciudad.com.ar/notas/201809/38501-dia-del-maestro-las-nueve-docentes-que-le-hicieron-paro-a-sarmiento-y-fueron-despedidas.html>
- Mileo, Agustina. (2018). Que la ciencia te acompañe a luchar por tus derechos. Argentina: Penguin Random House Grupo Editorial.

CAPÍTULO 4

El género en las instituciones educativas

*Y el profesor grita:
¡Cuándo terminarán de hacer payasadas!
Pero los demás niños
Escuchan la música
Y las paredes de la clase
Se desploman tranquilamente*

Jacques Prevert, LA TAREA ESCOLAR.

Género y trabajo docente

Las implicancias que tiene el género sobre el trabajo docente las hemos podido visualizar ya en el recorrido histórico pero también se observan en el debate vocación o profesión, en cuanto a su feminización y su tendencia a estar destinado a las mujeres, la preparación de las mujeres para ser “buenas” docentes. Esto se fue configurando con la falta de regulaciones laborales al inicio. ¿Es una actividad solo para obtener una remuneración, es una actividad que implica una capacitación permanente o es una actividad al que las mujeres están predestinadas por su naturaleza al servicio de otras?

La idea de misión y el desinterés otorgan una dignidad particular al oficio de enseñar. Pero es una dignidad que viene por añadidura, es decir, que no puede ser el resultado de una intencionalidad o de una estrategia del que lo desempeña.

La corriente normalizadora, que se plantea en los inicios de la actividad docente imprime su sello a esta, ubicando a quien la desempeña como apóstol del saber y planteando que educar al ciudadano era una misión. La antinomia civilización/'barbarie' actuaba en ella. Creen en la necesidad de la escuela pública y, ven a la religión como sustento del orden moral, aunque adscriben al laicismo. El método, la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina que organizan su práctica y en forma transitiva su identidad, teniendo como efecto que el vínculo se diera de forma bancaria (Freire, 2007).

Se dio una feminización de la docencia por las características del trabajo, en el nivel primario de medio tiempo y en el nivel secundario por horas lo que permitía que mujeres de clase media con una ideología patriarcal pudieran salir al espacio público sin contradicción con su lugar esperado en el hogar como esposa y madre.

Así para muchas personas, y aún para las propias implicadas, la docencia implica una vocación, noción fuertemente religiosa que presenta tres características. La primera el innatismo, la docencia se generaría como respuesta a un llamado, a una predestinación, se nacería para ser docente. Los conocimientos que se requieren solo son para cumplir con lo que fija el destino. La segunda característica, consecuencia de la primera, es el desinterés, pues al ser una cuestión vocacional, tiene en sí misma un sentido, es más que un trabajo, no se la puede someter a la racionalidad instrumental. La docencia trasciende el interés individual está para servir a otros y recibir su reconocimiento por la entrega y el sacrificio. El hincapié se pone en su misión, no en su salario, en cosas materiales. Esto va unido a la idea que si se hace huelga no se ejerce la docencia le importan sus alumnos. Tenti Fanfani (2009: 29) plantea que “la ideología del desinterés, la entrega y el sacrificio que muchas veces se asocia con la idea de vocación es más frecuente entre las profesoras que entre sus colegas varones, quienes por su posición en la familia están más inducidos a pensar el oficio como un trabajo o una profesión “de la cual” se vive”.

En contraposición estaría la idea de profesional, de trabajado intelectual. La profesión es el resultado de una elección racional, es alguien que posee una serie de conocimientos adquiridos en un período de formación especializada por medio de los cuales obtiene recursos para su reproducción social o sea que su tarea está sometida a una racionalidad medio-fin. La profesión se caracterizaría por una autonomía relativa producto del saber que detenta que permiten diseñar su trabajo y evaluar la calidad del mismo. No se requiere vocación para disfrutar de un trabajo que se realiza, siendo este placer el incentivo para la capacitación y el buen desempeño profesional. Existen indicios de que la idea de vocación continúa hoy presente en el cuerpo docente como un resabio de su etapa fundacional, aunque también esta se consolida por el boicot a la profesionalización en América Latina ante la necesidad de expansión del servicio educativo que lleva a reclutar docentes sin la formación básica necesaria. Otro factor en contra de la profesionalización fue la multifunción de las instituciones escolares, usadas para la implementación de políticas asistenciales sin aumento de recursos materiales y humanos requeridos para estas funciones. Estas cuestiones ayudaron en muchos casos a fragmentar al cuerpo docente y a desjerarquizarlo. (Tenti Fanfani, 2009)

Debemos tener en cuenta que la docencia es un servicio para, con y sobre otros, característica que conforma la subjetividad femenina y que en razón de ello no ha sido valorada, sino que al contrario se la contrapone al conocimiento técnico racional asignado a lo masculino. Las nuevas corrientes feministas han resignificado la noción de servicio o cuidados. En un principio las corrientes feministas querían alejarse por el peso peyorativo que el pensamiento hegemónico masculino le asignaba. Desde la economía feminista se ha establecido el peso que el servicio tiene en términos económicos para el desarrollo social. Para esto desde un encuadre feminista se caracterizan los cuidados con elementos como el de autoatención, que conlleva la necesaria atención de la persona sobre sí misma y sobre el rol que desempeña para las demás junto al imprescindible resguardo y desarrollo de sí para continuar cumpliendo su tarea. De este modo se reivindican las estrategias que se

llevan a cabo permitiendo un análisis más complejo y completo de las trayectorias de atención que incluye tanto el nivel profesional, institucional y social. También se plantea desde la interdependencia entre los seres humanos, la idea de reciprocidad como intercambio de bienes materiales y simbólicos que impediría la donación de un servicio desde las mujeres hacia la sociedad sin recibir una contraprestación en la misma proporción lo que implicaría un proceso de alienación, o sea la lucha por el mantenimiento de esa reciprocidad en forma de salario, reconocimiento o espacio político garantizaría una profesión que brinda un servicio a otras. (Esteban, 2017)

Morgade (2008) señala que la existencia de una mayoría de mujeres en la docencia se debe a que este es un trabajo para mujeres y de mujeres. Ella señala que en cuanto a la identidad del trabajo docente, pueden observarse la mayoría de los cuerpos feminizados o leídos como feminizados en el contexto de la educación o sea se puede pensar la idea de cuerpo docente como un cuerpo sexuado, esta especie de ideal maternal para las mujeres, bastante asexuado como vimos se fue gestando en la conformación de la docencia, desde un pensamiento estereotipado que idealiza la maternidad, entendiéndolo que si la maestra se parece a la madre, la segunda mamá, va a enseñar mejor y al mismo tiempo como está movida por el amor cuasimaternal no es necesario pagarle demasiado. En la función pública educacional se observan los límites androcéntricos al ascenso de las mujeres en el campo educativo pues los cargos jerárquicos eran ocupados casi en exclusividad por hombres.

Teniendo en cuenta el peso de las significaciones sociales la producción de “una maestra”, más que un proceso con inicio y finalización, es un proceso permanente donde los ciclos de formación institucionales (las escuelas normales o los cursos de actualización profesional) se complementan con procesos formativos cotidianos: la experiencia personal de la vida escolar, el trabajo profesional en la institución educativa. De este modo las relaciones hegemónicas entre lo femenino y lo masculino atraviesan el proceso de formación haciendo que la acción docente reproduzca para sí y para otras su apropiación de las relaciones de género lo que se constituye en una instancia de enseñanza no planificada de las relaciones sexogenéricas en el ámbito educativo.

El cuerpo docente es un espacio particular de ejercicio y legitimación del poder escolar donde hay una doble feminización: la mayoritaria presencia cuantitativa y la “feminización” de las maestras como sujetos. El cuerpo sexuado de las maestras o profesoras es muy diferente del de los maestros no solamente por sus obvias diferencias anatómicas, sino por las relaciones de género que lo interpelan o sea ambos tienen una diferente identidad sexogenérica con la consecuente ocupación del espacio. Se entiende que la identidad es el conjunto de características que hacen que a una persona la reconozcan sin confusión, y que ella sienta su pertenencia a un grupo o espacio junto a la significación emocional que de ello resulta. Foucault (1990) plantea que no se debe esencializar la identidad y el cuerpo como totalidades fijas, estos son construcciones socio histórico sociales que los moldean, regulados por la cultura dominante a través de la historia. El sistema educativo, como se ha venido señalando, aporta a la perpetuación o a la transformación de las relaciones de poder que encuadran la

construcción de los cuerpos sexuados a través del currículum explícito (contenido de los documentos oficiales, autores, héroes nacionales), del currículum implícito u oculto (mensajes de textos escolares, expectativas de conductas) y del currículum omitido o evadido (temas de los que no se habla, la menstruación).

La formación en la Escuela Normal abarcaba no solo los contenidos conceptuales escolares, sino que involucraba los hábitos del ser/hacer docente que se entendían como necesarios. La maestra debía ser ejemplo moral, con lo cual junto a matemáticas y ortografía, se enseñaba sobre la vestimenta o los modos de expresarse en público. Es decir, la disciplina del cuerpo y de las formas constituía una pedagogía en la que había que ser y parecer, y para esto la formación adquiría un clima de exigencia rígida e intolerante. Ese proceso estaba legitimado por el papel protagónico que “la maestra” tendría en la construcción de la nación y la sociedad moderna. Se transmitían hábitos del ser y el hacer docente. El vestido, la forma de expresarse y las conductas públicas, los hábitos de organización laboral eran parte de los contenidos como la manera de enseñar la suma o las reglas de ortografía. La maestra se construía socialmente con exigencia y esfuerzo, con rigidez e intolerancia. La disciplina del cuerpo y de las formas integraba una pedagogía en la que había que “ser y parecer”. La docente debía ser ejemplo de moral, de orden, de limpieza, de trabajo y en ese se basaba su autoridad.

El prestigio académico de la Escuela Normal estaba basado en los docentes varones que eran autores de libros de pedagogía o de literatura, políticos destacados o profesores universitarios; las pocas mujeres eran generalmente damas de clase alta con mucha lectura y cultura de elite, que enseñaban con guantes.

La Escuela Normal interpelaba a las su historia familiar y social, haciendo que la ocultaran cuando no correspondía a la cosmovisión de la clase alta que sería la que se fortalecería cotidianamente en la escuela. Para lograr el trabajo había que tener sobre todo relaciones personales con varones de clase alta oficialistas. Como en otros países de América Latina la base del magisterio es femenina pero la pirámide laboral se masculiniza cuando va subiendo, situación que aún puede observarse. El trabajo del director, raramente directora, estaba supervisado por el inspector varón, quien vigilaba la tarea de cada maestra y examinaba al estudiantado para ver, de acuerdo con las planillas, qué habían aprendido.

Hasta 1958 en que se sanciona el Estatuto del docente no existía regulación integral del trabajo docente, quedando las maestras sujetas a las relaciones políticas predominantes en la época. Junto al problema para tener trabajo existía la inexistencia de pretensiones sobre el mismo: se obtenía trabajo, a los 18 o 20 años, lejos del hogar por lo que era necesario conseguir una pensión o residir en la escuela donde no existía jornada laboral. Esto les habilitaba convites sociales a instituciones antes vedadas y mejoras en el mercado matrimonial.

La situación social además atravesaba lo cotidiano en la escuela: niñas embarazadas, niños sucios que trabajaban y se dormían en clase, muchos de su edad o más grandes. La desafiaban cuando en paralelo ella requería una imagen imaculada: guardapolvo almidonado, medias estiradas, bien peinada, mostraban con su cuerpo impecable un sello distintivo de clase social y conducta moral intachable. El guardapolvo ocultaba el cuerpo sexuado y era el velo frente a la

sexualidad exterior. El conservadurismo político con sus rígidos preceptos morales sobre la sexualidad conformó uno de los ejes en la feminización del magisterio.

Varela (1997) indaga los procesos sociales que procuraron hacer “femeninas” a las mujeres en la modernidad la institucionalización de la prostitución, la expulsión de las mujeres “burguesas” de las universidades que abrían el acceso a las profesiones liberales, la institucionalización del matrimonio cristiano y el diseño humanista de la perfecta casada. La escuela profundizó los rasgos femeninos en las maestras expropiándolos de las madres de escuela quienes pasaron a ser una suerte de paradigma de la ignorancia, la superstición o el abandono. Refuerza los discursos de género que se estaban consolidando en la burguesía, montando una idea de la docencia como entrega, afectividad, paciencia, cuidado, y con la impronta del positivismo reinante eran subordinadas en la pelea por la construcción del conocimiento. Paralelamente les habilita el acceso al espacio público. (Man, 2009)

Por otra parte la presencia masculina minoritaria muestra especificidades varoniles docentes como la incomodidad ante miradas desconfiadas o sobreerotizadas y la facilitación de las tareas burocráticas de quienes suelen ser “cuidados” como un recurso escaso.

La vocación impuesta

En esa división instalada por el patriarcado desde los tiempos de Aristóteles hasta la actualidad las mujeres tenemos la sensibilidad y los hombres la inteligencia por lo que a las mujeres se nos pide tener vocación para las tareas que desempeñamos en el espacio público como a los hombres capacidad. Y si la capacidad requerida va unida a las destrezas físicas y racionales, la vocación solicitada va unida a la extensión de las características del maternaje. La subjetividad social docente es producto de las relaciones de género derivadas de la división sexual del trabajo propias del capitalismo moderno. La “madre educadora por vocación” se constituyó en un sentido fundacional con fuerte adhesión social e institucional para la docencia, vinculándola con el imaginario patriarcal de la entrega, la afectividad, la paciencia o el cuidado. La “madre educadora por vocación” se construye en la experiencia y define los rasgos tradicionales de la docencia.

Las mujeres acceden al espacio público con tareas remuneradas, pero como dichas tareas refuerzan su desempeño al servicio de otros, se produce una feminización del espacio laboral que le impide ocupar el territorio público como trabajadora, sujeto de sí que lucha por sus reivindicaciones. Esta posición obstaculiza la discusión laboral (salarial y regulatoria) del trabajo docente. Ejemplos de las épocas de su constitución, que adquieren plena vigencia, sobran: grupos áulicos numerosos, tutorías por fuera del horario de clase, preparación de las tareas para el día siguiente o regresar al aula en forma inmediata luego de matricular. No se cuestiona la pasión por enseñar, como no se cuestiona la pasión que puede haber en ninguna tarea. El problema radica en que dicha pasión sea un requisito y ocul-

te la explotación laboral desde los mandatos de género, símil sucede con el trabajo doméstico, u otras actividades de servicio.

En contraposición, la ética del cuidado proveyó un poderoso discurso para las mujeres, colectiva e individualmente, porque ofrece una imagen alternativa que revaloriza la experiencia de las mujeres. Al reconocer que las escuelas deberían servir a las necesidades públicas y privadas de todos los sujetos; enfatiza el aspecto moral de la educación en términos de relaciones personales y de responsabilidad cívica y no solamente las necesidades establecidas por el modelo masculino hegemónico (Artiñano 2015).

Con la idea de “vocación” se ocultaron las determinaciones de género, y también la necesidad y valiosa pasión por la enseñanza y las formas femeninas de construcción de saber.

Otra arista de la vocación femenina pre-asignada al trabajo docente es la de los cuidados docentes. En la escuela también se desplegaron saberes “de la práctica”, nutridos por teorías aprendidas en formas devaluadas pero a la vez por la práctica cotidiana propia y de las/os colegas docentes: las maestras construyen conocimiento pedagógico que no se vincula solamente con la enseñanza. Construyen también conocimientos que constituyen, de alguna manera, prerrequisitos para la enseñanza: los modos de reconocimiento de las necesidades y potencialidades infantiles, los modos de acompañamiento y sostén emocional en el aprendizaje, los modos del amor, que sin duda alguna no reemplazan al contenido educativo, los modos que Nel Noddings (2002) denominó como “el cuidado” de los otros. Ahora bien, entendemos que es la función de “educar” la que requiere la posibilidad de atender, reconocer y cuidar. La han desarrollado las mujeres porque socialmente la “posibilidad” de parir se trasladó a la “necesidad” de ser las cuidadoras y educadoras de la infancia y luego a ser docentes; porque en un contexto racionalista el conocer de modos intuitivos y la “emoción” quedó, de alguna manera, en el polo del cuerpo, las pasiones y lo femenino de las mujeres; porque en un contexto violento, ante la supuesta “debilidad” femenina que les impedía ser soldados (nuevamente, igual que las/os niños/as) se les atribuyó el papel de cuidar la vida; porque en un contexto capitalista estas funciones fueron desvalorizadas (junto con la infancia, por no tratarse en esa fase vital ni de trabajadores/as, ni de votantes), de modo que “cuidar” devino también una forma de “resistir”. No se trata, reiteramos, de una esencia sino de una construcción social que, en su dimensión subjetiva, tendió a “feminizar” a quienes fenomenológicamente eran “las mujeres” y que, en su dimensión objetiva, generó a la escuela como un espacio controlado para mujeres y niños/as. Dado que la escuela integra al estado y que entendemos al estado como un espacio de conflicto, anticipamos también que, más allá del sentido que predomina, en las configuraciones particulares que construyen las instituciones y los grupos llegan a producirse experiencias democráticas y placenteras de enseñar y de aprender. Los movimientos sociosexuales desafían a interpretar políticamente al cuidado: politizar al cuidado implica considerarlo un asunto público y no meramente una cuestión de inclinaciones particulares.

Varones en la enseñanza inicial

Según el Censo Nacional de Docentes del 2004 los docentes varones representan el 6% en el nivel inicial (desde los 45 días de vida hasta los 5 años de edad) Aunque no existe una normativa que prohíba su ingreso la presencia de varones en el nivel inicial recién comenzó en 1983. (Engler, 2008)

La designación estereotipada de la maestra como “segunda mamá” y la nominación de jardines maternales ya establecen como ajeno el espacio de educación inicial para los varones. Por una parte la maestra jardinera está generizada al suponer que por ser mujer tiene una capacidad natural para el maternaje y para conectarse con la infancia y por otra existe con los varones un recelo acerca de sus propósitos para estar en el aula preescolar (pedofilia) y sobre su sexualidad, lo que restringe las posibilidades de socialización de la infancia. La sospecha que envuelve la experiencia docente de los varones en la primera infancia es estructurante de sus prácticas, y esto, como señala Brailovsky (2008) “porque bajo ciertas circunstancias, cuando no hay otra explicación convincente, la única que emerge como verosímil para justificar la presencia de un varón en un jardín de infantes es la de la agenda oculta de abuso sexual”.

En Finlandia, que cuenta con uno de los sistemas educativos más avanzados, se han implementado medidas de discriminación positiva para incorporar varones en este nivel con el objetivo de conseguir que les niños tuvieran figuras de identificación femeninas y masculinas en paridad para la constitución de su subjetividad.

Los maestros jardineros poseen un modo diferente de desarrollar el lugar docente como también de habitar su cuerpo masculino desafiando en su accionar docente a la masculinidad hegemónica que marca el dominio agresivo del hombre sobre la mujer y su inexpressión de emociones el polo opuesto de lo que requiere el rol de maestro jardinero en tanto provee cuidados, contención y empatía. Un maestro debe ser capaz de esas acciones en las cuales los cuerpos se encuentran pero ante las significaciones sociales androcéntricas que aún están vigentes surge la inquietud acerca de porque un varón desea realizar tales tareas.

Las estadísticas que señalan que los casos de abuso infantil se relacionan en su gran mayoría con varones funciona reafirmando los estereotipos de los establecimientos de primera infancia como una estrategia de prevención.

Según señala Brailovsky (2008) los maestros llevan a cabo estrategias para habitar su cuerpo en un punto medio entre la masculinidad hegemónica y una subjetividad masculina no devaluada. Además permiten un control sobre su tarea para dispersar las sospechas teniendo la puerta abierta del salón y encontrándose asiduamente con las familias y capacitándose para fortalecer su legitimidad profesional.

La presencia de maestros jardineros puede mantener en pie las significaciones sociales imperantes pero también puede abrir una posibilidad para que los agentes escolares cuestionen las normalidades sobre las que se instala la docencia.

Techo de cristal en la docencia

En los estudios de género, se llama techo de cristal (Burín 1996:25) al techo superior invisible que existe en el trabajo de las mujeres que no pueden traspasar, y las frena para continuar accediendo. Su cualidad de invisible, cristal, es porque no existen leyes ni normas institucionales establecidas que fueren ese límite, el mismo se halla conformado sobre la base de otros rasgos que, a simple vista no se detectan por lo que son difíciles analizar. Estos rasgos se hallan en los intersticios visibles de la carrera laboral femenina. Limita en forma velada el ascenso de las mujeres a los puestos de poder de la institución.

Uno de los dilemas que atraviesa la experiencia docente puede verse en el ingreso masivo de mujeres al magisterio, lo que les significa la oportunidad de movilidad social y reconocimiento, pero con el control en los puestos de poder jerárquicos de significantes masculinos. Esto implica que las características esperadas de quien ocupe el cargo coinciden con las características que el modelo masculino hegemónico adjudica a los varones cis de modo que no resulta extraño que estos cargos estén ocupados por varones cuando desde la expectativa social ya están masculinizados. Recordemos que desde su fundación la actividad docente carece de una regulación integral del trabajo, que se logra recién en 1958 con la sanción del Estatuto del Docente lo que dejaba a las maestras sujetas a las relaciones políticas predominantes en la época de quienes dependía el acceso al trabajo y las condiciones de este. Una vez trabajando, el respaldo para la tarea de la maestra siempre era el director o la directora. Incluso en la resolución de conflictos, la denominación de “la autoridad” indicaba quien habría de asumir la conducción. Esa cadena de mando no termina en el interior del espacio escolar; cada inspección seguía, y aún sigue, la trayectoria de la maestra a través de las opiniones y consideraciones de la dirección (escasamente podían ser objetadas) y que “puntúan” el desempeño docente. De esta manera es el varón el que otorga la posibilidad de ingresar, permanecer y avanzar en un sistema que, a su vez, también es controlado por varones, aunque habitado predominantemente por mujeres. Por décadas, los cargos de conducción más altos del sistema fueron ejercidos por varones. Esta situación se fue modificando, mucho más en el territorio que en la sede central del Ministerio con la caída de los salarios y luego a través de la lucha sindical pues a partir de la Declaración de Beijing y su Plataforma de Acción (Naciones Unidas, 2001), batallado por los movimientos feministas, en los últimos treinta años, se produjo el ingreso de los varones en la agenda para la equidad de género. Es de tener en cuenta que el modo en que se desarrollan las masculinidades en las instituciones educativas es un problema que incide claramente en la equidad de género y en la calidad de la educación.

La modificación de las personas que ocupan los cargos no fue óbice para que se mantuvieran los significados “masculinos” en los puestos de poder. Blackmore, (1994) plantea la evolución de las concepciones sobre la administración escolar y la permanencia de la masculinidad de la tarea. Considera que hasta fines del siglo XIX se configuró la imagen del patriarca, con las características de padre benévolo o maligno transportado a los roles de director o funcionario, con capacidad fundamental de conservar el orden. Durante mediados del siglo XX se con-

forma la idea de hombre racional, enmarcada en la racionalidad burocrática del “tipo ideal” weberiano que caracteriza al burócrata como imparcial y a las estructuras burocráticas como naturalmente jerárquicas y neutrales. Ya a fines del siglo XX en presencia de la hegemonía del neoliberalismo aparece el gerente con capacidades múltiples enmarcado en la adopción de enfoques basados en la cultura organizacional y las relaciones humanas, quien con una aparente “neutralidad de género”, se torna nuevamente en una forma de hegemonía masculina, despojado de compromisos sustantivos y funcional a cualquier organización.

El concepto de “recién llegadas” (Bourdieu y Wacquant, 1995) es imprescindible para comprender de qué modo cada vez que aparece una de esas imágenes, las mujeres, que no forman parte del mundo varonil, deben educarse y emplear las nuevas normas de forma precisa, y metódica para sobrevivir en el cargo. Pero, los estudios culturales demuestran que las reglas no son solo utilizadas sino al mismo tiempo resultan resignificadas permanentemente, a veces de modos que amplían y democratizan espacios y otras con formas que refuerzan la violencia del poder del estado en su monopolio del uso de la fuerza. Debemos pensar que si una norma se aplica o no, según la voluntad de una persona sin explicación alguna (como en los casos de las excepciones) resulta una acción arbitraria, más que una razón que impulsa una acción, instalando instancias antidemocráticas que se suceden en la pirámide educativa generando aprendizajes en los miembros que las habitan. A esto se suma la facultad de la autoridad burocrática escolar de poder calificar el trabajo y a quienes trabajan en la educación, en una institución evaluadora pero que no logró instalar a la evaluación como parte del aprendizaje laboral sino que actúa con la lógica de premio-castigo. Estos dos nudos de sentido (decisiones arbitrarias/ evaluación de premiación) se contraponen a la que debiera ser la lógica pedagógica en la cual la escuela es un espacio profesional donde toda acción debe ser producto de la reflexión con consecuencia ética. Las formas de control debieran disponerse a través de espacios de intercambio entre colegas reconociendo su experiencia y conocimiento, de modo que la legitimidad de las jerarquías se ligen al saber.

Las feministas culturales, entre ellas Blackmore (1994), brindaron una ética feminista, que discrepa con las significaciones hegemónicas, considerando que el individualismo competitivo, la meritocracia y las estructuras jerárquicas y autoritarias no son necesarios. La posibilidad de consolidar vínculos afectivos con el estudiantado y con sus pares como parte del aprendizaje permite generar prácticas más horizontales y consolidadas ya las maestras como para los maestros propiciando un ambiente más democrático lo que conlleva ya un aprendizaje. Como señala Blackmore (1994) el liderazgo es una práctica social, no solo cuestión intelectual sino también ética y afectiva.

Sería importante que las instituciones educativas trabajaran con el concepto bidimensional de la justicia (Fraser, 1995) el cual requiere dos condiciones, una objetiva: la distribución de los recursos materiales debe garantizar la autonomía y la voz de todes o sea la paridad de participación, y una intersubjetiva: que establece que las estructuras respeten por igual a todes y garanticen la igualdad de oportunidades. Esta noción de justicia podría complementarse con los desarrollos de otra feminista posestructuralista, Rosi Braidotti (2000) quien ha postulado que la

política es una forma de intervención material y discursiva de la subjetividad, que involucra la posibilidad de hacer conexiones “nómades” cuya tarea es construir un sentimiento de intersubjetividad que habilite una manera inclusiva y no jerárquica de reconocer las diferencias. Para esto las personas deben ser sujetos del discurso y no ecos de otros. Para lograr una transformación educativa se requieren nuevos sujetos deseantes, nómades y múltiples”.

Entre la co-educación y la pedagogía feminista

Se entiende por “co-educación” el movimiento comenzado hacia la década de 1970 que proponía la enseñanza conjunta de, al menos, dos grupos humanos diferentes: en este caso mujeres y varones. Como se explicó más arriba, en el comienzo de la gestión estatal del sistema educativo esto no era una certeza y las trayectorias escolares ofrecían una oferta diferenciada según la identidad genérica.

Es hora de preguntarse si la educación de varones y mujeres es igualitaria, si ha desaparecido toda la discriminación por razón de género, o si detrás de la implantación formal de la coeducación se continúa tratando a unos y otras de manera distinta, si es que han cambiado las expectativas educativas en relación a la adopción de roles diferenciados según el sexo.

Hay dos fenómenos que pueden responder negativamente lo anterior. El primero refiere al hecho de que las mujeres acceden muy poco a los estudios de tipo técnico, precisamente los considerados más prestigiosos y en los que existen mayores posibilidades profesionales de obtener en un futuro remuneraciones más elevadas. El segundo a la relación entre nivel de estudios y mercado de trabajo: en el mercado de trabajo se valoran distintamente los niveles educativos según se sea hombre o mujer y el valor medio de ingresos profesionales de hombres es mayor que el de mujeres, tomando un mismo nivel de estudios.

La escuela mixta no ha conseguido, por tanto, la igualdad en la educación de varones y mujeres ya que si bien niños y niñas se educan en los mismos edificios, el modelo pedagógico dominante tiene un carácter androcéntrico: ha sido construido teniendo en cuenta las necesidades culturales hegemónicas, aquellas definidas desde y por el género dominante, a pesar de ser habitado mayoritariamente por mujeres.

La pedagogía feminista como propuesta contemporánea busca repensar la coeducación, superando fundamentalmente el binarismo identitario y la propia pedagogía como herramienta. La intención es producir una práctica pedagógica que puede incluir (y permitirse) la transgresión y el conflicto. Se puede sostener que la coeducación se construye dentro del sistema sexo-género y la pedagogía feminista dentro de lo queer y la interseccionalidad.

Es de tener en cuenta que la pedagogía queer está basada en la deconstrucción permanente de discursos y prácticas institucionalizadas y legitimadas enmarcadas en la comprensión de la diversidad. La diferencia es un dispositivo que estructura la naturaleza humana oponiéndose a estrategias que favorecen la implantación de la ideología de la normalidad, la devaluación y la ausencia de reciprocidad. La pedagogía queer requiere revisar metodológicamente las es-

estructuras de opresión que tienen lugar en los ámbitos educativos. Es entendida como un espacio de resistencia, que protege la multiplicidad de diferencias que se inscriben en las corporalidades y discursos de los territorios educativos. De este modo considera que las instituciones educativas en todos sus niveles deberían suscitar acciones de emancipación para causar rupturas en las normas cisheteronormativas que están instaladas en sus agentes y en sus lógicas de funcionamiento. Al igual que la propuesta de la interseccionalidad significa tomar conciencia de los múltiples opresores sociales que se han institucionalizado en la sociedad y en particular en los sistemas educativos, o que los atraviesan, advirtiendo la necesidad de generar una lógica que señale no solo el respeto a las diferencias sino su valoración y la devaluación de los privilegios instalados en paralelo cambiando la lógica que los sostiene. En lo que la interseccionalidad hace hincapié es en la multiplicidad de diferencias que se dan en una misma persona y que devienen en una devaluación de sí para la lógica neoliberal y heterosexual hegemónica.

El mayor foco de debate filosófico está ubicado en si es posible subvertir la concepción normalizadora de la herramienta pedagogía, superar la acción homogeneizante estimulada desde el sistema heteropatriarcal capitalista. Sin embargo, lo que motiva esta búsqueda es la potencia de construir otras prácticas disruptivas en el marco de la educación gestionada por el Estado como una dimensión instituyente de nuevos contenidos para la sociedad. Sin duda, las instituciones públicas pueden aportar debates y sentidos que colaboren a cuestionar la estructura de poder de género.

Hemos visto que las relaciones de género le dieron al trabajo docente su impronta. Una pedagogía feminista propone construir otras relaciones al interior del espacio escolar, no solo entre las personas, también con el conocimiento que construye y reproduce. Plantea que el conocimiento y las interacciones escolares no buscan “sujetar” a las personas sino emanciparlas haciendo foco en las responsabilidades, la dimensión afectiva y la empatía, de modo que el tránsito por las instituciones educativas tendría otro tinte. No se trata de interrogar si las docentes deberían contar con tiempo, formación y espacio para investigar sobre su práctica sino acerca de la validez de los saberes construidos en esa misma práctica y los modos de registro y transmisión de esos saberes.

Por último, la noción de colegialidad parece aportar al debate. La colegialidad es una labor entre pares que se diferencian según su tarea y responsabilidad en una institución que está guiada por objetivos comunes. Una noción que plantea resolver los conflictos no con amenazas normativas sino reconociendo las razones de las partes. Por una parte observa que el aislamiento docente limita el acceso a nuevas ideas y la flexibilidad de sus reflexiones generando estrés en detrimento del aprendizaje, y conservadurismo con procesos de resistencia a los cambios. La colegialidad, conlleva decisiones compartidas, es un factor de eficacia escolar, que suscita el crecimiento personal y colectivo, como también garantiza la implementación de cambios.

Actualmente la estructura educativa, desde la forma en que se prepara la docencia y se realiza la organización escolar con una jerarquía educativa rígida y centralizada de las decisiones, es un sistema que tiende a mantener el statu quo en los diferentes niveles por lo que la imple-

mentación de cambios en cada espacio educativo va acompañado de una actitud defensiva que promueve modificaciones superficiales o efímeras.

La pedagogía queer plantea la necesidad de reivindicar de las experiencias educativas las multiplicidades y singularidades en ellas insertas sin fragmentarlas reconociendo sus potencialidades cuestionando las significaciones imperantes. Se sostiene la exigencia de pensar la totalidad como singularidades múltiples que permitan redefinir una educación inclusiva para todes.

Currículum y género

Formalmente, la Ley N° 26.206 en su artículo 92, inciso F establece contenidos curriculares desde un marco inclusivo: “contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos”. Sin embargo, a la luz de las pedagogías críticas, el currículum escolar es transmisor de regulaciones heteronormativas. Flores Bernal (citando a Stromquist 2005: 75) escribe sobre dos tipos de currículum escolar: formal o explícito y oculto, a los que Morgade (2011) agrega un tercer tipo: el evadido u omitido.

El formal o explícito se refiere a los documentos escritos que orientan el proyecto educativo, es decir sus objetivos, sus contenidos y sus estrategias pedagógicas. Las pedagogías feministas han evidenciado sesgos discriminatorios, por presencia o ausencia, en la mayoría de las áreas académicas del currículum: la historia centrada en héroes masculinos, la literatura que solo admite grandes obras escritas por varones, el lenguaje sexista usado o contenidos diferenciales para chicas y para chicos.

El oculto son las creencias, mitos, principios, normas y rituales, prácticas y estrategias “que se transmiten y se aprenden en la escuela” pero que no son explícitos o intencionales, ni conscientes (Flores Bernal, 2005: 71). Es decir, aquellos contenidos que se enseñan, sin ser incluidos deliberadamente en el temario escolar: imágenes estereotipadas en los libros de texto y los materiales educativos o mensajes solo dirigidos a las madres, las expectativas distintas de comportamiento (mujeres calladas y varones activos, de las niñas se espera y exige más prolijidad y tranquilidad que de los niños) o de rendimiento (mujeres aplicadas y varones inteligentes pero vagos) para chicas y chicos. Esto se observó claramente en una investigación llevada a cabo por Morgade y Kaplan (1999) sobre ciencias exactas y mujeres donde se observó que las mujeres atribuyen sus dificultades en matemáticas predominantemente a factores personales (“me cuesta”); en cambio, los varones la atribuyen a que no estudian lo suficiente o denuncian la forma deficiente en que les enseñan, sin poner en duda su capacidad o habilidad.

Por otra parte en general los análisis son androcéntricos, se presentan dentro de un contexto masculinizado, ejemplos con hombres o prácticas masculinas o desde la perspectiva masculina. La norma es aplicada a todas las personas pero pensada para un joven varón blanco heterosexual de clase media.

Hay, por otra parte un proceso de minimización de las mujeres que aparecen como inexistentes en las áreas públicas, con un rol minimizado, sin referencias hacia obras, actividades o

descubrimientos por ellas realizados (por ejemplo María Sánchez de Thompson solo reconocida porque en su casa se cantó el himno y no por el rol político que desempeñó).

Por otra parte, las demostraciones de afecto o de dolor son consideradas dentro del estereotipo femenino y depreciado, como si la emocionalidad no fuera una característica humana valorable.

Por último, fue de gran impacto el uso del concepto currículum evadido u omitido, que no nombra a aquellos contenidos que son relevantes para la vida de las personas, en particular de las mujeres, y que la escuela veda: en particular las cuestiones relativas a la sexualidad, la menstruación, el género y el patriarcado. Esto también puede observarse en el uso del espacio, los niños monopolizan el uso del patio ante los ojos de las docentes sin ser advertidos de esto.

Reafirmando este tipo de currículum, Morgade (2011) retoma a Foucault para destacar que la sexualidad se convirtió en un discurso omnipresente: de eso no se habla pero está en todas partes. La escuela no habla de la sexualidad, sin embargo, la autora detecta que permanece opacada, no ausente. Durante mucho tiempo fue obligación para las chicas llevar guardapolvo pero no para varones y lo que se observó en ese momento en talleres realizados con estudiantes secundarios es no lo veían como una diferencia entre ambos, cuando la explicación parece ser la necesidad de ocultar los cuerpos femeninos y no los masculinos. Esto que podría leerse como mera arbitrariedad, es claramente una orden de conformación de los cuerpos, pues como señala Morgade (2011: 26) "la materialidad de un cuerpo es prácticamente inescindible de la red de significaciones en la cual se desarrolla." Entendemos que "el cuerpo como foco del disciplinamiento, se convierte en el mediador para la construcción de géneros y sexualidades en el ámbito escolar. El control de los cuerpos por medio de la regulación de los contactos corporales, las expresiones de afectividad, los modos de vestirse, junto con el silenciamiento de ciertas experiencias corporales serían algunas formas de construir géneros y sexualidades en la escuela" (Tomasini, 2012: 3) Forman filas separadas según género y utilizan baños distintos, todas costumbres decididas unilateralmente que se relacionan más con la sexualidad que con la convivencia. De las prácticas realizadas por las estudiantes de trabajo social en las escuelas surge que la idea de embarazo como problema, vinculado a la sexualidad, irrumpe en la escuela aunque no se plantee, pues aparece en las acciones que la escuela toma ante esa situación. "Los modos de intervención educan, enseñan acerca de qué se debe y qué no, qué está valorado y qué no se nombra" como señala Kohen (2016: 4)

En estos términos incluso cuando no se imparte educación sexual deliberadamente, se está educando en sexualidad. En el momento en que se impone cierta normatividad social, ciertas reglas sobre las acciones de un chico o de una chica, ya se está haciendo educación sexual. La generalidad indica que las diversidades sexo-genéricas en la escena escolar son trabajadas cuando resultan inevitables porque presentan cierto grado de conflictividad. Si no se visibiliza algún antagonismo, se sobreentiende automáticamente que toda la población educativa es, debería ser, heterosexual. (Péchin, 2013: 201).

Consideraciones finales

En todo este recorrido hemos intentado reflexionar de qué manera se conforma una profesión feminizada y el peso que esta tiene en la subjetividad de les profesionales que la integran. El carácter “público” de la escuela se enfrentó al proyecto doméstico para las niñas y mujeres jóvenes, único horizonte posible en amplios sectores. Sin caer en reduccionismos, la escuela fue tanto un espacio de construcción de posibilidades de desarrollo profesional remunerado como una instancia de reforzamiento de los discursos de género sobre las mujeres maestras. También fue un escenario público, fuera del hogar, vaso comunicante con lecturas, personas y contextos variados que también integraron la formación docente. Superando el sentido hegemónico inicial, es importante destacar las democráticas y placenteras tareas de enseñar y de aprender. La particularidad del proceso pedagógico permite que se establezcan en un mismo escenario la transmisión de la ideología androcéntrica y las prácticas disruptivas necesarias para conformar espacios más democráticos y horizontales colectivos que repercuten en la vida integral de los sujetos más allá de la escuela. El entramado de factores que influyen en este proceso requiere que no sólo se modifique la oferta de asignaturas que se hace a las chicas y chicos, sino actuar en cada uno de los factores que están influyendo en esos comportamientos. Aquí el papel de les agentes escolares es fundamental ya que son quienes, con sus prácticas, con los contenidos que seleccionan y con el currículum oculto que transmiten se constituyen en modelos y vehículos de socialización. Para dimensionar la potencia con la que impactan el currículum oculto y el omitido, recordemos que a pesar de que todas las personas tienen acceso a una misma propuesta educativa, existen profesiones feminizadas y profesiones masculinizadas que impiden el desarrollo de habilidades que las expectativas sociales establecen como contrarias a su género. Incluso es más complejo, ya que dentro de las profesiones también se establece algunos rubros para uno u otro sexo (que en general coinciden en ser las mejores remuneradas las correspondientes a los varones) Siendo la enseñanza una de las profesiones que eligen mayoritariamente las mujeres, su presencia decrece a medida que aumenta la edad del alumnado y el prestigio social de los estudios. Pensemos, siguiendo a Morgade, "Hasta qué punto podría haber sido otra la escuela pública si hubiera reconocido que la transmisión del conocimiento se entremezcla con sensaciones y emociones contradictorias, si hubiera reconocido los vínculos sexualizados que se establecen entre las/los sujetos que circulan por la institución escolar" (2011: 30)

Referencias

- Artiñano, Néstor. (2015). *Masculinidades incómodas: Jóvenes, género y pobreza*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Blackmore, Jill.(1994). In the shadow of men: the historical construction of educational administration as a masculinist enterprise. En Blackmore, Jill et al *Gender and administration*. Sydney: Sydney University Press.

- Bourdieu, Pierre y WACQUANT, Loic .(1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Editorial Grijalbo
- Braidotti, Rosi .(2000). *Sujetos Nómades*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Brailovsky, Daniel. (2008). Educación infantil y masculinidades. El caso de los maestros jardineros varones En Morgade, Graciela y Alonso, Graciela. *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia* Buenos Aires: Editorial Paidós.
- BURIN, Mabel y DIO BLEICHMAR, Emilce (comp.) (1996). *Género, Psicoanálisis y Subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Connell, Robert. (2001). Educando a los Muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. En: *Nómadas (Col)*, núm. 14, abril, (pp. 156-171). Universidad Central. Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268013>
- Engler, Verónica. (2008). Los sospechosos de siempre En *Página12. Las 12*. 29 de agosto de 2008.
- Esteban, Mari Luz. (2017). Los cuidados, un concepto central en la teoría feminista: aportaciones, riesgos y diálogos con la antropología En *Quaderns-e de l'Ica* del Institut Catala d' Antropología. Número 22(2) Any 2017 pp. 33-48 Recuperado en: www.raco.cat › Quadernsel-CA › article
- Flores Bernal, Raquel. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. En: *Revista Iberoamericana de Educación* N° 38.
- Foucault, Michel. (1998) *Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber*. México: Siglo XXI.
- Fraser, Nancy. (2016)¿De la redistribución al reconocimiento? En: Butler, Judith y Fraser, Nancy. *¿De la redistribución al reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo*. Madrid: Editorial Traficantes de sueños.
- Freire, Paulo. (2007). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Ediciones.
- Kohen Micaela y MEINARDI Elsa (2016) Las situaciones escolares en escena: aportes a la formación docente en educación sexual integral. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. vol.21 no.71 México oct./dic. 2016 (pp.1047 a 1072) Recuperado en: https://www.redalyc.org/pdf/140/Resumenes/Resumen_14047430003_1.pdf
- Man, Laura y Davila, Paula. (2009). *Trabajo docente, perspectiva de género y educación: la perspectiva de género en la educación: trabajo docente y educación* Buenos Aires: Confederación de Educadores Argentinos.
- Ministerio de Educacion, Ciencia y Tecnología. (2004) *Censo Nacional de Docentes*. Recuperado en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002893.pdf>
- Morgade, Graciela y KAPLAN, Carina (1999). Mujeres esmeradas y varones inteligentes: juicios escolares desde un enfoque de género. *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires: AGCE.
- Morgade, Graciela y ALONSO, Graciela. (2008), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia* Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Morgade, Graciela (comp). (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Naciones Unidas. (2015). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*. Recuperado en: <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2015/01/beijing-declaration>
- Ocampo González, Aldo (coord.)(2018) *Pedagogías Queer*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva
- Péchin, Juan. (2013). ¿Cómo construye varones la escuela? Etnografía crítica sobre rituales de masculinización en la escena escolar. En *Revista ibero-americana de educação*. N. ° 62, (pp. 181-202)
- SUBIRATS MARTORI, Marina. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 6. Género y Educación. España: Septiembre - Diciembre 1994 . Recuperado en: <https://www.yumpu.com/es/document/read/24634767/abrir-documento-educar-en-igualdad> (pp.1 a 31)
- Tenti Fanfani, Emilio. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Tomasini, María et.al. (2012). Corporalidades y género. Reflexiones acerca de la regulación de los cuerpos de las jóvenes en la escuela, *Memorias del 2° Congreso Interdisciplinario sobre Género y Sociedad: "Lo personal es político* Recuperado de: <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/2congresogeneroysoiedad>
- Varela, Julia. (1997). *Nacimiento de la mujer burguesa*. Madrid: Editorial La Piqueta.

CAPÍTULO 5

Pensando la intervención en el Trabajo Social

*Mirar al otro lado del que todos señalan,
que es allí donde crece la rosa inesperada.
Hablar con el herrero, del caballo y la fragua,
pero mirando al fuego, con atenta mirada;
puede que en un silencio, veas la salamandra.*

Conrado Nalé Roxlo, HAY QUE ANDAR POR EL MUNDO.

Introducción

Las reflexiones realizadas en este capítulo tienen como base nuestras experiencias profesionales analizadas a la luz de la lectura de “Problematizar el Trabajo Social. Definición, figuras y clínica” de Saul Karsz quien construye su marco epistémico desde los aportes del psicoanálisis de Lacan y el marxismo de Althusser. El autor posiciona al Trabajo Social como una práctica transdisciplinaria que aborda la multiplicidad de dimensiones de una situación social desde la teoría de las ciencias sociales.

Así el Trabajo Social es un proceso de producción y lo es porque se inicia ante una demanda, u oportunidad de intervención, a partir del resultado de un proceso previo determinado por alguna ideología dominante: “te lo traigo porque está terrible”, “vine porque esta muchachita es una desvergonzada” o “vean si pueden hacer algo porque es re-duro”. Esta *materia prima* que llega ha de ser significada en el proceso de producción del Trabajo Social en función de esa o de otra condicionante ideológica.

Será su quehacer el que va dando forma y construye la situación: atiende una dimensión no considerada, acentúa tal característica o suma actores que no estaban. Da un sentido a eso que aparece etiquetado con un nombre en una primera instancia: tras las rabietas de Juan, ‘el terrible’, contra sus compañeros puede aparecer una violencia infringida en su hogar. Estas etiquetas (“el terrible”) tienen efectos en la subjetividad de quienes se nombran, en la mirada de quienes observan y en las estrategias que posibilitan o dificultan, a partir de ahí.

Nombrar no es solo una palabra, sino es delimitar un encuadre, una causa, un sentido y un específico devenir. Esto no significa que el nominar sea individual sino como señala García Canal (1997, p. 16) “la mirada del sujeto es una mirada historizada” y siguiendo a Foucault

amplía que “cada época en una sociedad dada marca los límites de lo decible y el régimen de lo dicho, una manera propia de enlazar las palabras, una forma de decir y de describir los fenómenos y establece, a su vez, los límites de lo visible y los filtros de la mirada”. Nacemos dentro de un mundo social, con lo cual adquirimos (sin pensar, ni ser conscientes de ello) algunos postulados y axiomas propios de nuestra época. Luego, esa mirada se va ampliando, a partir de saberes individuales y colectivos y del análisis sobre nuestras propias visiones y argumentaciones. Un siglo atrás muchas situaciones de violencia de género o de maltrato infantil no hubiesen sido vistas, y la diversidad sexual se marcaba como patológica.

Por otra parte es de tener en cuenta que las experiencias sociales no tiene para todas las personas el mismo padecimiento subjetivo social. Para un varón con una tendencia patriarcal que se conozca su desempleo puede ser causa de una fuerte depresión y para otra persona puede ser una circunstancia común de su vida. De este modo lo que pasa en la vida de un sujeto se encadena en un determinado sentido establecido por las tendencias ideológicas que en él están en juego.

Trabajo Social y sus acciones

El Trabajo Social en su intervención lee la materia prima según un código ético-político, teórico-metodológico y operativo-instrumental que le permitirá interpretar la situación y proponer acciones que intenten modificar las significaciones que el proceso anterior ha etiquetado. Siempre se debe problematizar la demanda de intervención porque de no ser así, se naturalizaría la etiqueta recibida en la materia prima (Karsz, 2007, p. 49).

Para realizar su tarea el Trabajo Social, como fuerza de trabajo, ha sido reconocido a través de un título por el Estado, y por este disponen de una parcela de poder estatal que les permite entrevistar, informar, disponer una internación u oponerse a una expulsión. Para intervenir debe usar sus herramientas de trabajo, que son un conjunto de dispositivos y referencias empíricas que le posibilitan operar: las más importantes son la teoría y la palabra. La primera es un proceso inagotable que se da en cada situación de intervención y que está compuesto por las reflexiones, argumentaciones, lecturas y reelaboraciones que las ramificaciones de las situaciones nos ponen como tarea. La segunda indica que al preguntar, nominar y escuchar, la palabra no solo dice lo que la persona quiere sino lo que puede. La palabra nos habla y nos dice mucho de la persona: qué palabras usa, cómo las usa, cómo las dice, qué repite y qué no.

Ahora bien, el producto del quehacer del Trabajo Social tiene un aspecto principal y uno secundario. Este último se refiere a la prestación material: la ayuda brindada, la asistencia, el subsidio otorgado que tienen por fin aliviar la situación, hacerla más manejable para la persona que la sufre y para quien interviene. El principal tiene que ver con lo socioideológico: las reglas, modelos, representaciones, ideales y valores por los cuales se da la situación y se la soporta. La eficacia específica del Trabajo Social está en las configuraciones ideológicas en juego en

cada situación. Estas marcan las formas de estar en la comunidad, en la escuela, en la familia y en la intimidad.

Es necesario aclarar que el locus de lo disruptivo está anclado en las posibilidades de cada persona, en las posibilidades que habilitan sus tendencias ideológicas. No hay posibilidad de construir una nueva historia desde la nada sino partiendo siempre de lo que hay y los límites estarán ahí mismo. De lo que se trata es de retomar la historicidad para, relejendo su derrotero, encontrar contradicciones que posibiliten pensarse de otro modo. El Trabajo Social no concientiza sino que analiza las tendencias ideológicas contradictorias que juegan en cada situación e intentará consolidar algunas de ellas y disminuir otras, a fin de democratizar los diferentes espacios que atraviesan la demanda.

¿Qué es la intervención profesional del Trabajo Social?

La intervención profesional es transdisciplinaria en tanto permite identificar, de forma rigurosa, los objetivos de la intervención (esto es no pensar los objetivos desde un supuesto rol disciplinar sino desde la problematización de la situación), anclarlos en situaciones concretas (desde una mirada crítica del propio accionar separar la situación situada de la mirada condicionada por situaciones similares), aportar a la revitalización subjetiva de las personas profesionales del Trabajo Social reconociendo las limitaciones pero también las potencialidades de la profesión) y a la elaboración continua y argumentada de interrogaciones (con una mirada investigativa establecer las relaciones e intereses que juegan en el escenario más acá y más allá del sujeto inmerso en su situación). Karsz plantea que lo transdisciplinario señala la insubordinación a los límites disciplinarios. Lo transdisciplinario intenta interrogar como juegan en cada práctica disciplinar de cada intervención en particular la lógica de la ideología y la lógica del inconsciente que funcionan en forma indisociable en todo quehacer humano. Estas lógicas dejan marcas en lo que cada profesional ve, oye, entiende, hace y decide como también en lo que hacen, dicen, deciden, ocultan y desean las personas con las que trabajamos. Por eso la clínica transdisciplinaria se dirige a las circunstancias cada vez singulares de un universal (clase social, estructura psíquica, serie estadística) que comprende muchas otras contingencias según una lógica que ningún caso particular agota pero que cada uno realiza a su manera, inédita (Karsz, 2007, p. 161). Esto no niega que serán las estructuras psíquicas y sociales las que nos permitirán luego una explicación y argumentación de la situación.

La dimensión ideológica y la política son parte del núcleo constitutivo de la intervención profesional, por lo que siempre deben ser dimensiones a considerar para situar sus dinámicas y sus contradicciones. Cuando se habla de dimensión ideológica se refiere a la mirada sobre el mundo que cada quien tiene e intenta imponer y la política se relaciona con los micropoderes en lucha en cada uno de los escenarios pero que son decisivos en la configuración de una situación y en la elección de una alternativa de intervención.

Así, la materia prima, o sea la situación que llega a nuestro encuentro, es significada a través de una dominante ideológica, por ejemplo, si la docente tiene la idea de estudiante clase media, la mayoría del alumnado real serán problemas. Estas ideologías son actuadas en la vida pública y en la privada, son los modelos que tenemos establecidos sobre la familia, la sexualidad, las relaciones de género, de clase, de edad, la educación, los gustos, los valores, esto implica que están en cada miembro del equipo, en cada persona que realiza la demanda, en cada sujeto que es objeto de la intervención y en cada familia. Son configuraciones ideológicas cambiantes e interrelacionadas en cada sujeto, son tendencias ideológicas a veces arraigadas, otras nacientes, a veces contrapuestas en el mismo sujeto.

Atendemos actuaciones que deben interpretarse, buscando los elementos ideológicos que nos ayuden a hacerlo, la lógica que da sentido a los desórdenes que vemos, y que son desórdenes en nuestra lógica o en la de quien realiza la demanda o está afectado por ello.

Los problemas de intervención

Se propone la construcción de problemas pues los problemas no están ahí esperándonos para ser develados, son y existen en tanto puedan ser vistos y nombrados en un escenario concreto. Por esto, lo que se demanda como “problema” debe ser desnaturalizado, deconstruido y reconstruido, teniendo en cuenta su raíz histórica y los sentidos e intereses implícitos que le dan determinada forma. La naturalización se diluye si podemos comprender que todos los problemas que nos llegan en forma de demanda son construcciones histórico-sociales, que se han originado en las relaciones sociales, en un espacio y en un tiempo, como forma de manifestación de intereses y afectos antagónicos y contradictorios en un escenario. Recordemos que para que un hecho sea nominado y planteado como problema, hubo un colectivo que luchó para insertarlo en la agenda pública y un escenario donde fue acumulando fuerzas, generando alianzas y estrategias. Lo que se llaman “problemas” son expresiones de la cuestión social, en tanto representan situaciones pertenecientes a un territorio que expresan posicionamientos diversos de sujetos (individuales y/o colectivos). Por otra parte considerar el escenario con su estructura como un sistema con relaciones interconectadas permite pensar que el análisis no es posible centrarlo solo en un sujeto si no en relaciones. Por ejemplo es imposible pensar una y otra vez por qué el estudiantado no aprende si no pensamos en paralelo en el cuerpo docente que enseña o debiera enseñar, son las relaciones de enseñanza aprendizaje las que están en juego y no los sujetos individualmente.

La problematización es una herramienta intelectual que permite poner en discusión el recorte de la realidad que llega como demanda. Como señala Grassi (1995, p. 2) problematizar requiere interrogarse sobre las nominaciones que recibe la demanda y las tendencias ideológicas que la sostienen. La pregunta es un elemento indispensable de la intervención del Trabajo Social, un quehacer cotidiano, que posibilita la construcción autónoma de la situación, y no un cúmulo de supuestos implícitos, objeto sobre el cual se interviene. Es la búsqueda de las lógi-

cas que se interrelacionan en el escenario de intervención. A través de la problematización debemos tomar distancia de lo que se ve como concreto. Cuestionar la manifestación dada y los discursos que a él se refieren intentando interpretar de otro modo ese concreto. Posteriormente, habrá que enriquecer y rectificar probablemente el punto de partida, lo que modificará muchas veces quienes conforman el escenario interventivo. Esto es la labor de deconstrucción, la problematización no son preguntas que repitan lo mismo sino una espiral que lleva a interrogarnos para mover las piezas que componen la escena.

La situación requiere tres partes activas:

- 1.- La persona usuaria (o familia o grupo) tomada “como representante singular de un modo colectivo de pensar y sentir (...) portavoces de lo que ellos mismos intentan hacer con esa formación económico social” (Karsz, 2007, p. 174).
- 2.- El Trabajo Social que es tanto una persona singular como un colectivo. En singular trata de analizar y actuar personalmente con sus saberes, ignorancias, aptitudes y miedos, pero, también, en colectivo porque no está solo en su fuero interno con sus dudas y certezas, pues lo alienta o no su equipo con sus desavenencias y/o alianzas y ante su actuación intervienen otros (familia, EOE, comunidad educativa, grupo escolar, la inspectora, etc.) apoyando o rechazando su estrategia, en forma transparente u opaca. Sin dejar de lado que el conocimiento del que dispone es parte del quehacer histórico social.
- 3.- La política social. En primer lugar ella establece los requisitos que ha de cumplir la persona para tener acceso a ella, (sería la “miseria solvente” según Karsz).

En la situación habrá un intercambio de saberes, de enfrentamientos y de acuerdos entre las personas intervinientes. Por una parte, la persona usuaria es la única que sabe y vive su vida y la profesional va a acompañar a la persona usuaria con compromiso, pero, con distancia en la mediación para acceder a esa política social.

La intervención del Trabajo Social debe contener la doble dimensión de justicia, que Fraser (2008, p. 83) plantea para las reivindicaciones sociales, de redistribución: que permite el acceso al recurso que sacia su necesidad y de reconocimiento: en tanto el sujeto de la intervención debe ser reconocido y reconocerse en su integralidad y en su diferencia como sujeto de derecho.

Algunas coordenadas de la intervención profesional.

Principio del “uno por uno”. Significa que cada situación debe tenerse en cuenta desde las propias particularidades y especificidades. Las categorías usadas para analizar una situación deben tener en cuenta los rasgos y lógicas que se conjugan en esa situación singular. La situación no puede atenderse aplicando estrategias de otras situaciones similares sino trabajando

sobre los elementos que ya existen, aunque sea parcialmente, en esos sujetos, en ese escenario concreto. No es viable traspolar elementos que estandaricen las lecturas de los escenarios.

La persona no es lo que le sucede. Es importante no confundir a la persona con el síntoma o con las estrategias de sobrevivencia que lleva a cabo: adicto, discapacitado, embarazada, travesti, madre. El problema es cuando el verbo *ser* funciona como una verdad, construyendo un sujeto desde el adjetivo (ella es prostituta) y de ahí devienen consecuencias, causas, y estrategias de intervención que muchas veces nada tienen que ver con lo que a la persona le sucede, ni menos con lo que desea o necesita.

Al mismo tiempo es necesario no confundir a la persona con los expedientes que la describen; ni con las manifestaciones observadas: “Juancito es terrible, no quiere estudiar”. Por último, evitar explicar/entender cada persona, sus deseos y pensamientos, por ser miembro de un grupo humano concreto: “es un varón violento entonces no va querer escuchar”.

Principio de la preocupación por lo concreto. La intervención está centrada en personas singulares o grupos únicos e irrepetibles con conflictos reales por lo que debe ser clarificadora, interpretativa, práctica y útil. No importan en la situación las tablas estadísticas, ni las experiencias anteriores, sino la situación concreta y su específica construcción sociohistórica.

Las personas destinatarias de la intervención son sujetos, que no son disfuncionales, sino que en este momento pasan por una dificultad y dan cuenta de unas características que habrá que considerar sin juzgar.

Debemos partir, teniendo en cuenta, que en el diagnóstico es indispensable, es necesario tomar indicios firmes, no productos teóricos, aunque estos no garantizan el resultado.

Tendremos en cuenta en primer lugar que lo concreto es el dato reconocible (lo que vi, lo que escuché, lo que relata una docente), desde allí partimos (se piden aclaraciones, detalles, etc) con sus contradicciones.

Luego miraremos las investiduras imaginarias y las representaciones simbólicas que se dan en ese concreto. Las supuestas causas que los diferentes actores dan a esa situación.

Habrá que interrogar a las manifestaciones que lo describen y lo interpretan. Indagar el dato y deconstruir lo que los discursos vigentes dicen de él y la persona dice o puede decir de sí misma, qué tendencias ideológicas se han puesto en juego en ese escenario y qué intereses. Muchas veces el mismo niño adjetivado como terrible da cuenta de sí desde ese lugar; debemos dar lugar a otras posiciones del sujeto que permitan no solo que los demás, sino el mismo, pueda observar de sí otras actitudes, otros lugares. Las ideologías como conjunto de creencias, desde las que pensamos y hacemos cosas, forman parte de la subjetividad, son componentes inevitables que nos hacen ser y que no se dan en cada una de forma dicotómica, sino contradictoria.

¿Es lo mismo caso que situación? Pensar en términos de caso presupone antes de la entrevista que hay una persona con un problema que no puede manejar, y más aún, a veces que no sabe qué problema es y hay que explicárselo. Hay una persona carente, sin deseo ni palabra, ante la cual otra persona experta y sabia va ayudarla.

Pensar el escenario como una situación implica que habrá participantes con intereses y demandas, entre quienes establecer estrategias y acuerdos, con una institución de fondo. Es un momento, no algo definitivo ni perpetuo, que requiere la interrelación de un conjunto de elementos que se encontraron concretamente en un tiempo histórico-social. En la situación es posible reconocer a las personas que intervienen, incluido el Trabajo Social, como sujetos sociodeseantes o sea que sus intereses y lecturas están atravesadas por deseos conscientes e inconscientes.

¿Es lo mismo persona beneficiaria que persona destinataria? La concepción de “persona beneficiaria” implica que se beneficia con la prestación social, que se enriquece con la propuesta de intervención. Esto es una falacia lingüística, ya que sabiendo el nivel del valor que “agregan” las prestaciones, asumirlas como beneficio parece, por lo menos, un exceso. Propone Karsz (2007, p. 178) que una persona destinataria “...despliega estrategias frente a las prestaciones; el beneficiario en cambio, se inclina ante los favores que se le conceden”. La otra falacia imperante es pensar las personas que demandan intervenciones son demasiado “tontas” o demasiado “vivas”. Lo cierto es que las personas presentan los estigmas del neoliberalismo en su cuerpo y en su subjetividad y se trata de comprender cómo transita su existencia en el marco de las relaciones sociales existentes portando esas condiciones que les posibilitan ser.

La historia no es contexto sino materia de la intervención social. En el caso, la historia es contexto, aunque influye en las personas no entra en su subjetividad. A pesar que las intervenciones sociales dan cuenta que la historia socio política produce efectos en la vida familiar, conyugal y subjetiva. En la situación se observa el objeto de intervención como un relato específico de problemáticas históricas generales a través de un entramado de dispositivos puestos en juego que posibilitarán “localizar lo universal de la problemática en lo singular de la experiencia” (Karsz, 2007, p.182).

Además, si se entiende que la persona singular posee diversas tendencias ideológicas, conscientes e inconscientes, de origen sociohistórico, en paralelo se comprende porqué la intervención singular tiene un destinatario colectivo.

Kartz (2007) plantea los diversos tipos de interrelación que confluyen en una misma intervención que transcurren entre “el hacerse cargo al tomar en cuenta”. En las situaciones de intervención, las personas no son seres inertes de quienes nos hacemos cargo y debemos llevar a un destino establecido. Pero, esa postura piensa, aunque lo oculte, que esas personas deberían actuar de acuerdo a los dictados profesionales, y que si no lo hacen están fallando, o bien, no se dejan ayudar. Por otra parte, el “tomar en cuenta” es asumir que las personas con quienes intervenimos son sujetos sociodeseantes y se deben establecer acuerdos. No hay un sujeto a ubicar en determinado lugar con una determinada conducta sino un sujeto a acompañar. Lo que no implica que en algún momento de la intervención pueda haber decisiones impuestas por cada profesional.

En cada profesional que interviene confluyen, siguiendo a Kartz (2007), 3 registros:

El teórico que pone el acento en el conocimiento, en la objetividad, en la rigurosidad de la argumentación. No basta ver para conocer, ni escuchar para oír. Sin los conceptos necesarios

no podremos saber de qué se trata lo que vemos u oímos. La complejidad de una situación, la imposibilidad de esclarecerla muchas veces es el resultado de un marco epistémico deficiente, sostener y ampliar el arsenal teórico profesional es parte de la intervención profesional.

El ideológico que acentúa la posición ético política, su mirada del mundo, sus valores, ideales. Al hablar de ética, no nos referimos a moral, sino a posicionamiento ideológico que deviene más de una vez en decisiones angustiosas que se juegan a través de tendencias ideológicas contradictorias que subyacen en cada cual. Por ejemplo”¿Une estudiante vende droga que hacemos?”

El subjetivo se ancla en las investiduras conscientes o inconscientes que se actualizan en las situaciones profesionales, (escenas temidas personales y/o familiares, miedos y goces del profesional que se reinauguran en el escenario actual impidiendo la claridad de la comprensión).

Estos registros también desembocan interrelacionados en la persona que plantea su demanda o es sujeto de ella.

El tridente aparece en todas las intervenciones, por esto cabe reconocer la articulación entre un conocimiento objetivo del escenario y un pensamiento subjetivo en juego avistando que todos los registros están marcando el territorio de intervención.

La intervención nunca es neutral. Si en cada escenario se disputan las condiciones humanas, lo que es “normal” o lo que no, la intervención estará necesariamente atravesada por esa lucha: por nombrar el problema y sus características, por alianzas y oposiciones con agentes que participan, y postulan estrategias y acuerdos. El Trabajo Social no observa las situaciones desde un hipotético afuera, sino que está inmerso en ellas. De todas las alternativas posibles ante una situación se tomará partido en forma argumentada por una posibilidad objetiva pero nunca neutral. El Trabajo Social es llevado a cabo por un sujeto sociodeseante, con normas, valores, y prioridades conscientes e inconscientes. Cuanto más conciencia tenga de sus límites y posibilidades, más objetividad y potencialidad pondrá en juego en sus actuaciones.

Existe una tensión entre condicionamientos y posibilidades del hacer-profesional. Aquín (2015, p. 16) plantea dos dimensiones en la relación autonomía-heteronomía: por un lado, desde las condiciones de la institución que aloja la intervención y por otra parte, desde las disposiciones de quien realiza la intervención. Se debe tener en cuenta que el grado de autonomía de un campo no se traslada a quienes constituyen ese campo, ni tampoco que cada profesional se desempeña autónomamente de dicho campo. Los instituidos se reproducen, conservan o transforman según las acciones que se llevan a cabo por el colectivo pero, en la situación singular, cada profesional detenta una responsabilidad individual acerca de su actuación. Seguramente quienes sostienen una búsqueda por la ampliación de derechos y desarrollan procesos de formación y de análisis de sus actuaciones estén en condiciones de un mayor quehacer autónomo, aunque siempre esa autonomía sea relativa. Quienes han interiorizado acríticamente las normas y valores, enfocando su malestar en la institución seguramente intervienen desde la heteronomía.

Referencias

- Aquín, Nora et al. (2015). "Autonomía y heteronomía del trabajador social en su ejercicio profesional". En: *Revista Perspectivas N° 4*. Depto de Trabajo Social, Fac. de Humanidades y Ciencias Sociales, UNaM. Marzo 2015.
- Cavalleri, María Silvina. (2008). "Repensando el concepto de 'problemas sociales'. La noción de 'situaciones problemáticas'". En: Castronovo, R.; Cavalleri, M. S. (coords.) *Compartiendo notas: el Trabajo Social en la contemporaneidad*. (pp.37 a 49) Remedios de Escalada, De la UNLa.
- Deleuze, Gilles. (2013). *EL SABER. Curso sobre Foucault. Tomo I*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Grassi, Estela.(1995). La implicancia de la investigación social en la práctica del Trabajo Social. En *Revista Margen. Edición N° 9* - agosto 1995 (invierno para el hemisferio sur) Recuperado de <https://www.margen.org/suscri/margen09/grassi.html>
- Karsz, Saúl. (2007). *Problematizar el Trabajo Social: Definición, figuras y clínica*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Fraser, Nancy y Honneth, Alex. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico*. España: Ed. Morata.
- García Canal, María Inés. (1997). *El señor de las uvas. Cultura y género*, México: Colección ensayos. Universidad Autónoma Metropolitana.

CAPÍTULO 6

Intervenciones profesionales en el EOE

*Antes del intenso
momento de la ruptura
yo quería ver en el espejo
biselado y con charnelas de mi siglo
limpio de humo
ojos de carbón y rubí
aturdido cuello portador de ladrillos y diamantes
cumbre de conchas de ostra iluminadas por la luna
encaje de alambre de espino ultrajando
el famoso monumento*

*Tras él se extiende el viejo mapa indígena
paisaje anterior a los conquistadores
horizonte sin dueño*

Adriannne Rich, 1999.

El escenario escolar

Los escenarios escolares son espacios de inserción socio-ocupacional del Trabajo Social desde el año 1949 en que se creó la Dirección de Psicología Educativa y Orientación Profesional con la finalidad de que quien se desempeñe como Asistente Social escolar se ocupe del área socio cultural y económica del estudiantado desde una perspectiva individual. Tuvo como antecedente, a fines del siglo XIX, la creación del cuerpo de visitadoras de higiene escolar en una tarea ligada a la higiene, la alimentación, la salud del alumno, y el relevamiento socio ambiental de las familias. El Trabajo Social en la escuela, está enmarcado en lo que establece, la hoy llamada Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social quien pone el acento en el trabajo en red y la interdisciplina.

En cada institución se preve la conformación de un EOE (Equipo de Orientación Escolar) y a nivel distrital el EDIA (Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia), el COF (Centro de Orientación Familiar) y el EIPRI (Equipo Interdisciplinario de Primera Infancia) encargados de enfrentar situaciones de mayor complejidad que exceden las posibilidades interventivas de la comunidad

escolar. La Ley Provincial de Educación N° 13.688 del 2007 regula la política educativa provincial, que se corresponde con la Ley Nacional de Educación, que reconoce la cotidianeidad del alumnado como dimensión constitutiva de los procesos de enseñanza - aprendizaje. Establece las siguientes funciones de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social: a) la inclusión educativa y social sin desvincular a la misma del aprendizaje; b) el necesario trabajo interdisciplinario e intersectorial, no solo en conjunto con las familias sino también con otras instituciones y organizaciones a nivel comunitario; c) el principio de la corresponsabilidad, la demanda de un trabajo integral en conjunto con todo el Sistema de Protección Integral, en concordancia con el art. 14 de la Ley 13.298, para optimizar las trayectorias escolares y garantizar el acceso al derecho a la educación. Asimismo marca un abordaje comunitario, en concordancia con esta última, la actuación en lo local, el trabajo interdisciplinario, el interés superior de niñas y niños y el reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos.

Hoy el EOE asesora en la escuela sobre la situación del alumnado y es orientado por el equipo directivo sobre su trabajo, pero la supervisión está a cargo de la Inspección de Psicología. La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social es quien define los lineamientos teóricos, los objetivos y la metodología que guían a los EOE.

La escuela como institución estatal es parte de un proyecto político-económico particular sostenido en la lógica capitalista, en un contexto de capitalismo tardío donde la articulación entre escuela, mercado y trabajo, la reconoce a la primera como reproductora de un orden social gestado en modelos *tayloristas*: evitar movimientos inútiles y aumentar la productividad quitando el control sobre su producción; *positivistas*: todo conocimiento deriva de la experiencia respaldado por el método científico, inexistencia de otros saberes; e *iluministas*: la razón y el conocimiento son los motores para construir mejores sociedades, desprecio a la ignorancia; con el objetivo de conservar el orden, educando personas que se conviertan en elementos productivos con un lugar en el modo de producción capitalista.

En los años 90 la escuela pública reorientó su función principalmente pedagógica, para cumplir un rol asistencial con la población en condiciones de vulnerabilidad social. En ese contexto se conforman los Equipos de Orientación Escolar, reemplazantes de los gabinetes psicopedagógicos, estarán compuestos por profesionales del Trabajo Social, Psicología y Psicopedagogía, quienes van a intervenir ante situaciones de vulnerabilidad social de niños y familias. El Trabajo Social se ocupará de la orientación social.

En el espacio escolar, los influjos del funcionalismo positivista, tales como la objetividad del conocimiento y naturalización de lo social, y aplicación de métodos de las ciencias naturales, lleva a que se registren las demandas de intervención social desde la idea de control poblacional reivindicando el tecnicismo: confianza predominante en la tecnología y en el conocimiento técnico, y el pragmatismo: el único medio de juzgar la verdad de una doctrina consiste en considerar sus efectos prácticos.

Hay una actuación profesional gestada desde el pensamiento heredado lo que reinstala una impronta positivista y conservadora, en cuanto a lo teórico metodológico, lo operativo instrumental y lo ético político, en contra de una lectura crítica que complejice el análisis.

En la dimensión teórico-metodológica del proyecto profesional se observa esta impronta sustentada en prácticas inmediatistas, que consideran la cuestión social como un dato aprensible en lo empírico. Se interviene sin reflexionar sobre la problemática y las estrategias, donde la instrumentalidad de carácter burocrático administrativo adquiere centralidad. Estas intervenciones son demandadas al EOE por reglamentaciones institucionales apoyadas en términos de eficacia y eficiencia. Las etiquetas de estudiante problema, líder negativo/ liderazgo negativa o familia disfuncional son contrapuestas a las esperadas en el orden escolar y que, según Bourdieu (1979), están en relación con una forma de pensar y reproducir un determinado orden social.

El Trabajo Social estatal como ejecutor final de la política socio educativa, interviene a partir de demandas de intervención que estas reformas neoliberales solicitan. Las demandas de intervención del Trabajo Social se inscriben desde una idea de control sobre la población, con una valorización del tecnicismo y pragmatismo.

Durante los gobiernos kirchneristas se producen mejoras en la cobertura escolar y sanitaria, aunque existieron brechas de desigualdad que no se redujeron, pudo desplegarse una agenda a favor de la igualdad de género, con reconocimiento de nuevos derechos y contra la violencia de género. Estos avances sufrieron un deterioro con el gobierno siguiente -2015-2019-, el cual frenó los programas Progresar, Conectar igualdad, ESI, AUH, FINES, Becas e infraestructura que incentivaban el acceso educativo de las capas históricamente más postergadas en este ámbito. Por otra parte, preexisten, según Barberena, variables externas que recaen sobre lo educativo, como el ausentismo o el abandono escolar que dan cuenta de desigualdades materiales y simbólicas, como diferencias socio culturales, nivel de instrucción de los padres y preocupación familiar por la escolaridad filial, patrones lingüísticos e influencia de los medios de comunicación, desigualdad socio económica, nutricional o de habitabilidad, posibilidades de enfrentar gastos escolares, niñas y niños con rol familiar adulto (2000:12). Estas situaciones devienen en diferentes trayectos escolares. Esta dimensión es sustantiva para la intervención profesional en el campo educativo marcando formas heterogéneas de habitar el dispositivo escolar que requieren atención. Es importante que desde la intervención profesional en la escuela se problematicen los postulados liberales y positivistas que habitualmente llevan a sostener prácticas tutelares, de responsabilización individual de cada quien por su situación “si no va a la escuela es porque no quiere” “no van porque a los padres no les importa su educación”, que no cuestionan los hechos y las condiciones en las cuales viven. Condiciones que en muchas situaciones habilitan y reproducen escenarios y prácticas de exclusión, en lugar de incluir toda la niñez en la escuela, lo cual refuerza la dominación material y simbólica de las personas que asisten –o debieran asistir regularmente a la escuela,- y atenta contra sus posibilidades de resistencia y de sostener su presencia en los escenarios públicos. (Tenti Fanfani 2009, p. 269/70). Entender la escuela como espacio público implica, como señala el autor, partir de una perspectiva relacional e histórica que vincule escuela y cuestión social, teniendo en cuenta como se ha masificado la escolarización obligatoria de niñas, niños y adolescentes en situación de empobrecimiento y exclusión social, acentuando la estratificación de la oferta educativa que

genera desigualdades en el acceso y terminación de estudios universitarios. Esto demuestra la importancia de que los EOE tengan una perspectiva de inclusión educativa e igualdad social para el fortalecimiento de la vida democrática. Para esto se requiere el análisis crítico de nuestras intervenciones y de la cotidianeidad escolar como veíamos en el capítulo anterior siguiendo a Karsz (2007). Poder visualizar como significaciones que se corresponden con valores morales de la clase media juegan en el espacio en detrimento de algunos sectores. Aparece así el lugar de la propiedad privada internalizado en el ámbito escolar en el reconocimiento de útiles escolares propios de cada quien y modos de competencia entre quienes “saben más o son más rápidos” y quiénes no, que a veces son exacerbadas con nombres o premios.

La educación es un campo de fuerzas, en el cual se disputan relaciones de poder entre posiciones sostenidas por diferentes agentes educativos. Así, las prácticas internalizan coerciones instituidas por el dispositivo escolar, desplegando estrategias de disciplinamiento y control que sostienen formas de pensar y decir. De este modo, como ya lo hemos señalado, las prácticas docentes, como de los demás agentes escolares no son neutrales, están mediadas por el carácter socio histórico y social de la educación. Por lo tanto, estos agentes pueden adecuarse a las estructuras jerarquizadas y burocráticas (programas, currículo, etc.) teniendo como objetivo la eficacia o eficiencia administrativa, o trabajar en la revisión de instituidos en el espacio escolar, generando estrategias para transformar las relaciones escolares y los lugares previamente asignados, como modificar el espacio ocupado en los recreos por niñas y niños modifica la significación de pasividad femenina y su lugar de subalternidad instalando la paridad como regla de convivencia. El quehacer del Trabajo Social debe sortear límites condicionantes que median entre las condiciones institucionales (normas, reglas, tareas fijadas, tiempos burocráticos y condiciones laborales) y las condiciones estructurales (realidad local con territorios de exclusión y heterogeneidad).

Estrategia inicial

La estrategia inicial, debe estar dirigida a consolidar la posición del Trabajo Social en el EOE y en la institución. Es un requisito previo a la intervención en cualquier demanda específica. Para esto se requiere de forma ineludible el análisis crítico de su escenario de intervención, la construcción de alianzas internas con otros agentes escolares y externas interinstitucionales, la formación teórica permanente y un diagnóstico de los actores comunitarios con los cuales se vincula la institución. Estas acciones iniciales permitirán solicitar el acompañamiento institucional e interinstitucional y/o comunitario para el seguimiento de situaciones, como también la reorganización de tiempos, espacios y recursos con los que cuenta. La estrategia inicial le debe garantizar la circulación, afianzamiento y construcción de poder en el escenario escolar lo que habilitará su palabra y decisión profesional. Requiere ampliar la mirada de los diferentes agentes sobre la práctica del Trabajo Social, marcando la intervención no recortada al gabinete, sino, la inserción en otros espacios, en tanto se requieran para la construcción de estrategias

profesionales, no para el cumplimiento de tareas pedagógicas, el aula, los recreos, la biblioteca, la sala de computación, la plaza, las familias u otras instituciones de la trama comunitaria.

El Trabajo Social dispone para su ejercicio de una autonomía relativa, establecida por las posibilidades de acuerdo y negociación con el personal jerárquico y demás personas actuantes inter o extra institucionales. Para esto requiere de la consolidación de un saber práctico profesional pues un obstáculo para la autonomía lo constituye la rutinización y burocratización de su quehacer. Sin conocimiento previo sobre las instituciones y organismos que forman parte de una comunidad en la que se interviene, difícilmente pueda articular pues son equipos que desconoce. Asimismo, debe tenerse en cuenta que su intervención no se recorta al barrio en que se inscribe la escuela, pues muchas veces, la mayoría de la población escolar proviene de otros barrios aledaños, y familias con que hay que articular.

Las leyes como recursos metodológicos

La Ley 13.688 Provincial de Educación, apoyada en la Ley Nacional 26.026 -que fija como eje la justicia social-, abarca en sus decretos y disposiciones las premisas de la ley de Promoción y Protección de los Derechos del Niño, es decir, dispone mecanismos de gestión para hacerse cargo de distintas problemáticas. Impulsa la participación democrática de docentes, familias, personal técnico y profesional de apoyo, estudiantes y comunidad en las entidades educativas de todos los niveles y modalidades. Instaure como obligatoria la sala de 4 y 5 años de Nivel Inicial y la Secundaria de 6 años. Tiene por objetivo la inclusión educativa y la adaptación de los aprendizajes a la realidad social. Dispone el fortalecimiento de redes para garantizar los derechos en la niñez y adolescencia y en función de todo esto precisa disposiciones que definen lineamientos para la intervención del Trabajo Social en los Equipos de Orientación Escolar (interdisciplinariedad y abordaje comunitario).

Por Disposición 09/09 de la Dirección de Psicología y Pedagogía Social, reconocida por Resolución 721/18 de la DGCyE, se crean Equipos Interdisciplinarios Distritales (EID) con el propósito de promover acciones territoriales para la detección de situaciones de vulneración de derechos en la niñez y la adolescencia e intervenir desde la especificidad técnica profesional, en estas situaciones cuando se generen en el ámbito educativo. Funcionan como dispositivos territoriales de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social que impactan en el campo educativo distrital e intervienen afrontando situaciones de alta complejidad psico-socio-educativa en las comunidades escolares y sus contextos. Estos equipos están conformados por los Equipos Interdisciplinarios Distritales de Infancia y Adolescencia (EDIA), los Centros de Orientación Familiar (COF) y los Equipos Interdisciplinarios de Primera Infancia (EIPRI), cada uno de ellos con características y funciones que le son propias:

- EDIA: Equipos distritales de Infancia y Adolescencia. Su función son las estrategias de orientación escolar y abordaje de situaciones psico socio educativo desde la interdisci-

plinariedad, articulando con los EOE de escuelas y CEC; con referentes familiares y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y la necesaria realización del Proyecto Institucional Educativo como informe de la comunidad educativa, población infantil y adolescencia. Se resalta su necesario aporte teórico y normativo a la comunidad educativa, y su trabajo en la promoción y protección de derechos.

- COF: Centro de Orientación Familiar. Se ocupa de situaciones de vulnerabilidad familiar y comunitaria que impactan sobre la vida educativa de niñas y niños, debe articular con referentes familiares y comunitarios como con el EOE, Inspector/a/es y Jefa/e Distrital. Este debe encargarse de trabajar en proyectos de educación y trabajo, articulando ambas dimensiones y en contextos de violencia que impactan en niñas, niños y familias, como por ejemplo, en escenarios de encierro.
- EIPRI: Equipos Interdisciplinarios de Primera Infancia. El centraliza su acción en situaciones críticas que involucran a la primera infancia. También debe articular con instituciones gubernamentales y no gubernamentales y el EOE Tiene mayor énfasis en la intervención en problemas psico socio educativo de la primera infancia, en el aula y en la comunidad educativa. Debe conformar el Proyecto Institucional, como informe técnico que aporte a la construcción de conocimientos.

Por Decreto 2299/11 se dicta la *Guía de Orientación para la intervención en situaciones conflictivas en el escenario escolar*. El propósito de esta es generar una herramienta de apoyo y consulta que favorezca la construcción de buenas prácticas, cuidadosas de las personas. Brinda aportes conceptuales y prácticos a tener en cuenta sin dejar de considerar la especificidad y complejidad de cada situación, Plantea intervenciones y hace recomendaciones sobre algunas situaciones en particular: Violencia en el contexto familiar y maltrato infanto-juvenil, Presunción de abuso sexual infantil, Violencias en el espacio escolar; Fallecimiento, Intento de suicidio y suicidio, Niña/os en situación de calle, Trabajo infantil, Desaparición de personas, Sustancias psicoactivas y Niña/ y niños en situación de trata.

Señala la necesidad de recurrir a un enfoque integral que considere las distintas dimensiones: lo institucional, lo áulico, lo comunitario, incluyendo el aprendizaje de todos en el marco de la corresponsabilidad, instalado por el Sistema de Promoción y Protección de los Derechos de Niñas, niños y adolescentes. Este principio alude a que cada sector, conforme a su competencia, será responsable de la promoción y protección del derecho que debe promover o proteger, al mismo tiempo que para su restitución debe estar en relación con los demás actores sociales en una gestión compartida. El principio de corresponsabilidad sustituye la vieja práctica de la “derivación” de casos entre instituciones para realizar un trabajo interdependiente para promover, proteger y restituir derechos en forma integral y real. Marca la necesidad de mantener una actitud reflexiva y abierta al debate para cumplir estos fines. Las estrategias de intervención que propone la guía se fundamentan en una lectura situacional, desde la singularidad de cada hecho por lo que no constituyen una receta sino un recurso para la reflexión.

A través de la Comunicación 08/2005 de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar D.G.Cy E se da cuenta de la conferencia brindada por el Dr Galende y Alonso quien sostiene que las situaciones conflictivas hacen dramáticamente visibles situaciones que ya estaban presentes en la sociedad pero todavía sin datos ni señales que hicieran tomar conciencia de las mismas a las personas. Por eso fija la responsabilidad de los agentes escolares hacia una reflexión permanente sobre lo que sucede, atento a lo latente, sin naturalizar conductas, prácticas, rituales y hábitos. Define tres cuestiones claves en toda intervención: la situación conflictiva, establecer la naturaleza del conflicto; red de actores institucionales y comunitarios para su abordaje; propuesta de acciones a desarrollar. La conformación de espacios de intercambio y debate, se constituye como facilitador al momento de definir líneas de intervención en conjunto.

Ante una situación detectada la Guía señala las primeras acciones a realizar:

- 1- Atender inmediatamente a quienes se encuentran afectadas realizando el acompañamiento necesario a quienes corresponda. Para ello se designarán agentes institucionales que tengan un vínculo positivo con la persona afectada..
- 2- Ante el relato de una NNA⁴ debemos escuchar con atención, considerar como válido su relato, y no alarmar. Tranquilizando sin emitir juicios de valor.
- 3- Recibir a los padres y madres que se acercan preocupados a la escuela. Tranquilizarlos y atenderlos en forma conjunta, de a dos agentes institucionales con el objetivo de contener y sostener una política de cuidado para con quienes intervinen.
- 4- Quienes hayan detectado la situación, se vincularán primero con el equipo de Conducción Institucional y el EOE, asumiendo todos, la corresponsabilidad ante las situaciones.
- 5- Labrar las Actas necesarias con todas las personas vinculadas a la situación detallando los hechos, circunstancias, lugar, fecha, la participación y el modo de cómo se conoce el hecho, acuerdos y/o disensos si los hubiere, preservando la identidad de las NNA involucradas tal como indica Art. 251, inc 2, inc. 7 y Art. 41, inc. 12 del Reglamento General de Instituciones Educativas, 2012.
- 6- Se debe informar, de inmediato, de los datos más relevantes, a los Inspectores de Enseñanza, los cuales deberán advertir a la Inspección Distrital y a la Dirección del Nivel y/o Modalidad.
- 7- La Inspección de Nivel y Modalidad junto con el equipo de Conducción Institucional deben determinar el curso de las acciones a seguir, la coordinación hacia adentro y hacia fuera de la Institución Educativa, articulando, con los EID y con las organizaciones Gubernamentales y No Gubernamentales de la comunidad que sea necesario.

⁴ NNA: Niña, Niño o Adolescente.

- 8- Debe informarse inmediatamente a los familiares de la NNA si estos no son presuntos responsables del hecho. Se dará prioridad al familiar responsable de la inscripción en la escuela.
- 9- Se garantizará la protección efectiva de los derechos de los NNA en situación de vulneración y violación de derechos, evitando prácticas que los revictimicen. Por Revictimización o Victimización Secundaria se entienden las acciones que implican una nueva vulneración de derechos de quienes ya han sido víctimas, o sea, toda situación en la cual no se esté resguardando la integridad física y psicológica de las mismas. Ejemplo: vulneración del derecho a la intimidad. La revictimización no corta el circuito de violencia, sino que lo legitima y sostiene.
- 10- Se deberá formular una estrategia de intervención coordinada y en corresponsabilidad con los Servicios Locales de Promoción y Protección de Derechos del Municipio, subsidiariamente (y/o) de ser necesario con los Servicios Zonales de Promoción y Protección de Derechos (Reglamento General de Instituciones Educativas, Artículo 250).
- 11- En las situaciones en las que NNA se presuma que han cometido un delito será el Fuego de Responsabilidad Penal Juvenil establecido por la Ley N° 13.298, el ámbito judicial de derivación
- 12- Ante el conocimiento de la presunta comisión de un delito, por parte de personas adultas, hay que denunciar a las autoridades judiciales y/o policiales más próximas.
- 13- Para articular las intervenciones se recomienda la elaboración a nivel distrital de un recursoro de las instituciones y organismos con que se cuenta en cada territorio.
- 14- Se debe priorizar la continuidad de la actividad escolar.
- 15- Si por las características de la situación se hubieran suspendido las actividades escolares, antes de reiniciarlas, reunir al personal, relatar lo acontecido, acordando las acciones a seguir.
- 16- En caso de que los medios de comunicación se presenten pidiendo información, se sugiere ofrecer una respuesta institucional sintética y clara evitando detalles innecesarios. Elegir un persona vocera, preferentemente del ámbito directivo.
- 17- Resguardo de la identidad de las personas comprometidas en la situación, es un derecho consagrado por la ley.
- 18- En su página 9 establece la obligatoriedad de los EOE de conocer la normativa escolar haciendo un listado de las normas pertinentes:

Leyes Nacionales:

Ley 26.206/06. Ley Nacional de Educación.

Ley 23.849/90 que aprueba la Convención sobre los Derechos de la niñez Los cuatro principios fundamentales de la Convención son: la no discriminación, el interés superior del niño o la niña, el derecho a la vida, la supervivencia y desarrollo, y el respeto por los puntos de vista de la niña o el niño.

Ley 24.417/94 de Protección contra la Violencia Familiar.

Ley 26.061/06 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

Ley 26150/06 de Educación Sexual Integral, establece que todos los estudiantes tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada, entendiéndose como educación sexual integral a aquella que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Ley N° 26.586 que crea en la órbita del Ministerio de Educación de la Nación el Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas

Ley 26.390/08 de Prohibición de Trabajo Infantil y Adolescente, prohíbe el trabajo de niñas y niños por debajo de los 16 años y protege el trabajo adolescente entre los 16 y los 18 años.

Ley 26.634/08 sobre Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas.

Leyes de la Provincia de Buenos Aires:

Ley 13.688/07 de Educación Provincial.

Ley 12.569/01 sobre Violencia Familiar y Decreto Reglamentario 2875/05. Establece la conformación de Mesas Locales y de la Mesa Intersectorial Provincial.

Ley 12.807/01 sobre Abuso Sexual Infantil, hace hincapié en su prevención y destaca la importancia de la denuncia del mismo. Se debe garantizarse a la niña y al niño el acceso al tratamiento terapéutico, procurando su recuperación.

Ley 13.298/05 de Promoción y Protección de los Derechos de los Niños, en concordancia con la ley 26.061, aparece como novedad la creación del Sistema de Promoción y Protección Integral de los Derechos de la Niñez.

Ley 13.634/07 del Fuero de Familia y Responsabilidad Penal Juvenil. Constituye al Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil que prohíbe la difusión de la identidad de niñas y niños sujetos a actuaciones administrativas o judiciales.

Ley 13.803/08 de Erradicación del Trabajo Infantil.

Decreto 2299/11 Reglamento General de Instituciones Educativas.

Ley N° 10.579 Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires.

Prácticas y discursos con Perspectiva de Género.

En su recorrido histórico el trabajo social ha producido / reproducido prácticas de y con género con quienes interviene y en el colectivo profesional, donde aún pesa la invisibilidad de lo realizado, y el menosprecio del trabajo de re-producción leído desde parámetros de significación patriarcales.

Las prácticas sociales se mueven en el circuito de prohibición, producción y naturalización del sexo/género/deseo y en esas tendencias socioideológicas se insertan las intervenciones del Trabajo Social, como producto que confirma o transforma dichas tendencias.

El concepto género interpela al trabajo social con desafíos teórico-metodológicos (De Martino, 2013, p. 111) de modo que el género se presenta como concepto analítico central para

problematizar, accionar y diseñar proyectos. Cuando se posiciona el quehacer del Trabajo Social desde una perspectiva de género, debe preguntarse si esta permitirá analizar la situación desde una mirada no naturalizante y si es suficiente dicha perspectiva para comprender toda situación en su totalidad. Ambas deben ser respondidas teniendo en cuenta que la intervención se realiza en la dimensión socioideológica donde confluyen nuestras diversas perspectivas, siendo la de género una de ellas, aunque central, pues se encuentra imbricada fuertemente con construcciones subjetivas que dificultan su racionalización.

Es importante recordar, que a través del recorrido histórico de nuestra profesión el género ha sido una marca indeleble en la conformación del cuerpo profesional instalando condiciones de subalternidad en sus prácticas y en sus espacios laborales. Al constituirse, en un principio, en una profesión feminizada solo en los últimos tiempos ha podido realizar una lectura crítica de sus luchas, planteadas y negociadas en el campo de las ciencias sociales. Sus prácticas asistenciales aparecen analizadas, desde el interior de la profesión, no como centrales para el sistema societal, sino desde una mirada patriarcal como tareas difusas y menores. Estas no aparecen como producto de un diseño racional específico basado en una ética de cuidado sino como un desempeño instintivo de acciones rutinizadas. Claramente hay un traslado de los valores que el patriarcado colocó y devaluó en lo doméstico (el afecto, el acompañamiento, la escucha, el cuidado) a la conformación de una profesión feminizada que acoge en su seno las significaciones androcéntricas asignadas al ser mujer.

El trabajo social utiliza categorías de las ciencias sociales a las cuales recrea o configura nuevas para definir y explicar sus procesos y procedimientos y que le permiten la lectura de situaciones y la producción de estrategias de atención, sin embargo, se autoexige la producción teórica solo para demostrar que puede pensar. Esta autoexigencia nace de valores machistas que establecen una división tajante entre teoría y práctica brindándole valor a la primera y negándosele a la segunda. No sostengo, que como toda profesión, el trabajo social no pueda dedicarse a la investigación y a la producción de categorías que amplíen las posibilidades de comprensión de la realidad, solo señalo que no es condición *sine qua non* para ocupar un lugar de autoridad y trabajar en forma interdisciplinaria como plantea Grassi (2005). No es necesario para salir de un lugar subordinado, generado por no valorizar su aporte social que excede sus aportes investigativos y de producción teórica. Por otra parte, tampoco esto garantiza, como considera la autora, que el Trabajo Social no tendrá necesidad de defender espacios, pues eso es inherente a la constitución de todo campo y señala que este se encuentra en constante resignificación y transformación.

La división teoría / práctica, investigación / intervención, no solo constituye un error epistemológico sino que instala en muchas prácticas una actitud rutinizada, protocolizada, burocratizada, que asume el lugar de subalternidad asignado sin batallar argumentadamente su espacio laboral. Deriva de ello que, en términos de género, un segundo desafío lo constituye superar la ausencia de una perspectiva de género reflexionada y asumida como tal. Esta perspectiva debe ser producto de una meditación sobre la propia mirada, esto es lo que posibilita argumentar los sentidos de los discursos y prácticas que se llevan a cabo. También en algunas intervencio-

nes se observa la incorporación ingenua, empirista y no relacional del concepto, donde se trabaja la cuestión femenina o la cuestión masculina, se trabaja con mujeres o con hombres, rige la urgencia cotidiana por encasillar a las personas en un género devenido del sexo y la inquietud ante lo ambiguo. Esto se observa en algunas corrientes del trabajo social feminista como Dominelli, L. y MacLeod, E. (1989) el término género se utiliza como sinónimo de mujer, lo que conlleva un problema epistemológico grave, pues, distorsiona los análisis que desde allí se realizan, aumentado por la homogeneidad supuesta del término. El trabajo social, como otros colectivos profesionales, pero con menos incidencia en las relaciones sociales, están cargados, por defecto, por lo que Garfinkel (1967) ha mencionado como una actitud natural hacia el género, o sea, una actitud apoyada en un empirismo naturalista que debe superar. Tal postura, al analizar las intervenciones profesionales, concentra una serie de axiomas dicotómicos sobre la categoría género: existen dos géneros, son invariables, la genitalidad es la marca del género, hay funciones innatas. Se requiere superar este empirismo imprescindible para operar en la dimensión socio ideológica que es el campo del trabajo social. Comprender el campo de significaciones sociales que nos encaminan a naturalizar la realidad como única posible es una condición *sine qua non* para asumir la intervención profesional.

Para aportar a los procesos de construcción de campos profesionales autónomos, atravesados por el género, planteamos algunos puntos desde una perspectiva de género crítica, que desafían las prácticas profesionales rutinarias.

Se observa que, en algunas intervenciones, el género aparece como mera evidencia, no existe apropiación de los debates teóricos sobre género, y sus referencias son superficiales en forma de consignas políticamente correctas pero que no permiten instrumentalizarlo en las prácticas profesionales.

Hay una propensión en la academia en general y en la profesión del Trabajo Social en particular hacia la cosificación o fetichización del género. El género se torna, entonces, en la palabra clave que puede explicarlo todo y/o que puede ser explicado desde cualquier posición como si fuera unívoco, y desde ahí se lo utiliza sin problematizar a la hora de construir el objeto y las estrategias de la intervención.

Por otra parte, un inconveniente, que deviene de esta fetichización es la equiparación del mismo a la condición femenina o a la categoría mujer, pensando esta última como esencial y uniforme. Todo esto se convierte en una traba en la intervención profesional.

Solo vemos dos sexos y desde allí se descubren diferencias biológicas, psicológicas y sociales que sostienen el binarismo. Se construye el dimorfismo, como señala Fausto Sterling (2006) la biología busca en hormonas, cromosomas, gónadas, comportamientos, características físicas, y cualidades psicológicas el sostenimiento de las categorías dicotómicas como naturales, para sostener la convicción que una persona es hombre o mujer y todo lo demás es patológico renegando hasta de la propia naturaleza si esta no se adapta a su mirada.

En el Trabajo Social se realizan asignaciones dicotómicas de género, no sólo por la actitud naturalizada hacia este sino a partir de otras prácticas como la constatación de los caracteres sexuales secundarios a los que Kessler y Mc Kennan (1978) denominan genitales culturales,

esto refuerza la mirada naturalizada hacia los lugares y efectos asignados por el género tales como “se nota que es una madre”, “no puede pensar en otra cosa porque está embarazada”, entre otras.

Podemos pensar dos alertas en cuanto al uso del género como categoría de análisis. La primera es que éste siempre está mediado por la raza, la clase, la etnia, la orientación sexual, o sea, se da en interseccionalidad, junto a otros organizadores sociales. La segunda, enmarcada en las críticas posmodernas, establece que los falsos colectivos, mujeres, hombres, trans, homosexuales son heterogéneos.

Por otra parte sería necesario que el marco epistémico de cada intervención profesional sea nutrida de términos como sexualidad, identidad sexual, relaciones de género, simbolismos de género, experiencias situadas que permitan reflexionar con nuevas categorías y perspectivas diversas que ayuden a problematizar la realidad compleja y cambiante, pero, evitar el uso del género como causa universal de todos los sucesos en la vida de las personas, sin analizar la experiencia situada en cada caso.

La perspectiva de género posee un potencial explicativo respecto a las relaciones sociales en un espacio sociohistórico determinado. Debemos observar la realidad exponiendo invisibilidades, que no están ocultas, pero que solo la crítica nos permitirá ver. Esta perspectiva parte de considerar que la lógica para pensar, actuar y mirar en forma “neutra” el mundo es masculina lo que es pernicioso para la mayoría de la población, incluidos los hombres.

La incorporación de la perspectiva de género crítica es necesaria para intervenir en clave de equidad, no de igualdad sino de justicia respetando las características diversas que nos hacen ser humanas a todas las personas.

Por otra parte, la utilización de un lenguaje no sexista no se trata solo de mujeres y hombres sino justamente de incorporar una estructura lingüística no binaria, categorías que incorporen la diversidad de lo humano al lenguaje. El análisis desde la perspectiva de género implica aprender a preguntarnos contribuyendo a desnaturalizar lo obvio, lo invisible, lo normal. Como también reconocer y analizar los mecanismos que generan situaciones de discriminación y desigualdad para llevar a cabo estrategias para la transformación. La perspectiva de género es un elemento imprescindible para la formación en el Trabajo Social. El desafío es internalizarla y que atraviese nuestras intervenciones.

La responsabilidad del agente estatal

Como señala Marx (2009) en *La cuestión judía* “Los derechos humanos no son, pues, un don de la naturaleza, un regalo de la historia anterior, sino el fruto de la lucha” del mismo modo que se ha forjado la perspectiva de género producto de la lucha por el reconocimiento de la diferencia como cualidad humana.

El Estado es el responsable de respetar y garantizar los derechos humanos y, en sentido estricto, sólo él puede violarlos. Los derechos humanos implican obligaciones a cargo del Estado.

La y el agente estatal cumplen una función pública. Como el Estado requiere de agentes que actué por él, los actos que llevan a cabo cuando actúan en la función estatal se consideran estatales. Así, los agentes estatales son responsables de garantizar, proteger y respetar los derechos humanos.

La característica principal de las violaciones a los derechos humanos es que se producen por actos u omisiones del Estado, cometidas por agentes estatales, cualquiera sea su posición, superior o subordinada, en el marco de la organización del Estado, o sea no es posible disculpar una acción de una persona integrante de un EOE, o encargada de la portería o de la secretaría porque no es directiva, todas las que sean agentes estatales son responsables aunque con límites diversos según su posición institucional.

Las políticas educativas como el resto de las políticas públicas, deben incorporar ciertos ejes transversales: de no discriminación, igualdad, perspectiva de género, participación e información a las personas involucradas en las políticas. Las políticas públicas son parte ineludible para el cumplimiento efectivo de los derechos humanos.

Muchas personas no se asumen como agentes del Estado responsables de respetar y garantizar los derechos de las personas usuarias del servicio, en este caso NNA y depositan la responsabilidad ante negligencia en sus funciones en instancias superiores de la institución o en otros organismos del Estado como el Servicio Local de Protección y Promoción de Derechos de NNA. Lo que como ya observamos fue remarcado por la ley de NNA con el principio de corresponsabilidad.

Por otra parte, aparece la no asunción de su carácter de agente estatal garante de derechos cuando las capacitaciones diseñadas en el marco de leyes de ampliación de derechos como la ESI, no son consideradas relevantes ni útiles para su quehacer profesional.

Tal vez, la no asunción de su carácter de agente estatal esté dado por su inscripción laboral en una estructura institucional jerárquica con un disciplinamiento producto de dicha institucionalización, donde pareciera que el respeto y la garantía de los derechos, vistos estos como ahistóricos, individuales, meritorios y desde una moral judeocristiana, fueran voluntad de la autoridad jerárquica y no responsabilidad de cada agente.

El personal educativo se reconoce como agente estatal que reclama frente al Estado por el cumplimiento de sus derechos laborales, pero no se visualiza como tal cuando debe garantizar los derechos del estudiantado con los recursos materiales y simbólicos que detentan otorgados por el Estado y que debieran aprovechar para expandir los límites que el sistema establece como obstáculos para la protección y garantía de los derechos.

Intervención interdisciplinaria de los EOE

El hecho de que en el EOE existen dos a más disciplinas diferentes no implica que las intervenciones sean interdisciplinarias, pluridisciplina no es lo mismo que interdisciplina. La yuxtaposición de especialistas no produce la interdisciplinariedad, que es una forma de trabajo, un

cierto tipo de actividad. Si bien el trabajo interdisciplinario necesita un equipo de trabajo con diferentes especialistas, esa es una condición necesaria, pero no una condición suficiente. Las interacciones entre el todo y las partes de un sistema no pueden analizarse fraccionando el mismo en áreas que corresponden a cada dominio disciplinario, en este caso, la psiquis por un lado, lo social por otro, lo educativo por otro.

El uso de conocimientos multidisciplinarios no significa que el abordaje de la situación sea interdisciplinario. La metodología es adecuada si sirve para analizar los procesos que tienen lugar en un sistema complejo y explican su comportamiento y evolución como totalidad organizada.

El principio básico de la metodología interdisciplinaria es que un estudio integrado de un sistema complejo, donde esté en juego el funcionamiento de la totalidad del sistema, sólo puede ser obra de un equipo con marcos epistémicos, conceptuales y metodológicos compartidos. No se trata de aprender “más cosas”, sino de “pensar de otra manera” los problemas que se presentan, es decir, reformular la concepción de la práctica profesional. La interdisciplinariedad surgirá como un subproducto de dicho análisis.

La metodología de trabajo interdisciplinario responde a la necesidad de lograr una síntesis integradora de los elementos de análisis provenientes de tres fuentes:

- El objeto de estudio: el punto de partida es el reconocimiento de que hay situaciones complejas determinadas por la confluencia de múltiples factores que interactúan. Así estos elementos no pueden aislarse, por lo que no pueden ser explicados por enfoques parciales de distintas disciplinas que los estudien independientemente. La realidad misma es interdisciplinaria.
- El marco epistémico y metodológico: para orientar la elaboración de este marco debe preguntarse si es posible realizar un recorte de la realidad, para hacer el estudio, en forma tal que no se desnaturalice y si es posible formular bases conceptuales generales que sirvan de base a una intervención interdisciplinaria.
- La interdisciplina comienza desde la formulación de los problemas con una mirada integrada de la situación respetando la especificidad del dominio de cada disciplina.

En una intervención integral el primer objetivo es hacer un diagnóstico del funcionamiento del sistema y segundo poder actuar sobre el sistema desde un sistema de valores éticos. La articulación entre las disciplinas comienza a través de un marco epistémico común que conduzca a un diagnóstico integrado y a una formulación compartida de políticas alternativas.

Referencias

Barberena, Mariano. (2000). “La intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo” en *Revista Margen*, N° 16. Buenos Aires.

- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. (1979). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia, S.A.
- Calvo, Mariángeles. Tesis de Maestría: *La intervención del Trabajo Social en el campo educativo: enfoque de derechos. Estrategias en el marco de los Equipos de Orientación Escolar de escuelas primarias de la ciudad de La Plata, periodo 2012-2014*. FTS-UNLP.
- Clavijo, Adriana et alt. (2008). Políticas públicas de formación en derechos humanos. Los agentes del estado y los derechos humanos. Ponencia V *Jornadas de Sociología de la UNLP*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2008.
- De Martino, Mónica. (2013). "Género y trabajo social: algunos desafíos". En *CUHSO. Cultura-Hombre-Sociedad*. Julio Vol. 23, N°. 1, Pág. 109-125 Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7770/cuhso-V23N1-art442> (16/8/2017)
- Fausto Sterling, Anne. (2006). *Cuerpos sexuados La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Editorial Melusina.
- Foucault, Michel. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- García, Rolando. (1994). "Interdisciplinariedad y sistemas complejos". En Leff, Enrique (comp.) *Ciencias Sociales y Formación Ambiental*. Barcelona: Gedisa UNAM. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237761567_Interdisciplinariedad_y_sistemas_complejos
- Karsz, Saúl. (2007). *Problematizar el trabajo social. Definición, figuras, clínica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Kessler, Gabriel. (2002). *La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO Sede Regional.
- Ley de Educación Provincial* N° 13.688, año 2007.
- Ley Provincial de Protección Integral de la Niñez* N° 13.298. año 2010.
- Marx, Karl y BAUER, Bruno. (2009). *La cuestión judía*. España: Editorial Anthropos.
- Resolución RSC-2018-03429618-GDEBA-DGCYE
- Tenti Fanfani, Emilio. (2009). *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno editores.

CAPITULO 7

Intervenciones y pedagogías con la infancia y la juventud

Y es que las nociones necesarias para la descripción del mundo (...) permanecerán vacías e inaplicables, si el "Otro" no estuviera ahí, expresando mundos posibles.

Gilles Deleuze, DIFERENCIA Y REPETICIÓN

Cuestiones previas a considerar

Cuando hablamos de intervenciones y pedagogías no nos estamos refiriendo solo a la intervención profesional del Trabajo Social o la Docencia estamos habilitando la posibilidad de pensar cada una de las acciones que llevamos a cabo desde nuestra humanidad con otros y que van marcando una posición sobre lo que pensamos que representan los demás, transmitiendo una forma de ser y hacer en el mundo aunque sin encuadre académico. Esta "pedagogía cotidiana" (Luke, 1999) es considerada para la pedagogía feminista mucho más constructora de subjetividad que la docencia escolar.

Mirando desde este lugar, una de las cuestiones a observar es cómo juegan los dispositivos de saber-poder, incluyendo perspectivas que aparecen como progresistas y democratizadoras y que sin embargo avasallan los tiempos o las posibilidades de construcción colectiva que cada comunidad educativa posee.

Como ya hemos visto en los capítulos anteriores, la construcción de nuestra subjetividad sexuada deviene de un proceso personalísimo, pero que está inserto en un determinado contexto sociohistórico que nos marca con sus significaciones imaginarias sociales. Estas nos permiten comprender como reales determinadas cuestiones, establecer una moral y sentir afectos específicos. Esto es fundamental cuando trabajamos temas que nos involucran, como es lo relativo a nuestro cuerpo, las acciones del mismo, sus deseos y sus afectos.

Una comunidad no maneja sus significaciones imaginarias sociales, estas la hacen ser y las modificaciones en las mismas devienen tanto de cambios en el escenario como de rupturas inconscientes. Si bien en todo escenario se encuentran en tensión diversas posiciones y maneras de ver el mundo. Como señalan Fernández (2018) y Nobile (2017) existen por otra parte tensiones entre los procesos de formación profesional, la sanción de normativas como la ESI, y

su implementación desigual en el sistema escolar. Las posiciones contrapuestas establecen límites que debemos observar para que nuestra acción no pierda sentido, o sea legitimidad y veracidad. Si esto no fuera así, en la intervención solo lograríamos alguien dependiente del profesional que diseña su destino (la figura de la caridad de Kartz, 2007) o un docente que logra que “sus alumnos” repitan “la lección”.

Esto significa que si deseo habilitar la discusión del aborto en una comunidad protestante sería importante partir del reconocimiento y respeto del cuerpo para arribar en una construcción lenta y espiralada, en conjunto con mis interlocutores a reflexiones que me acerquen al objetivo y no actuar como mesías de una verdad revelada que solo sirve para dividir y clausurar el pensamiento. Esto nos lleva a repensar las posturas que temen a la reacción de las referencias familiares adultas, menospreciándolas desde una postura progresista, como escollos a ser trabajados en la intervención a través de la generación de estrategias que permitan una escucha con esas familias y no la mera imposición de saberes que caerán en el desierto con el alejamiento de la posibilidad de cuidado de los infantes.

Por otra parte, el trabajar temas que abordan cuestiones constitutivas de nuestra subjetividad tiene como correlato revisar la propia trayectoria y el entramado particular de construcción de nuestra posición ante esos temas. Aparece claramente en la investigación realizada por Nóbile (2017) la dificultad de algunos docentes para abordar problemáticas no resueltas en su propia historia como la facilidad de otros, quienes ya venían trabajando algunos temas o se planteaban algunas cuestiones y hoy se sienten habilitadas por la ESI para hacerlo. Más allá de lo que la letra de las normativas habilita, existe un previo “permiso” personal que posibilita la asunción de temas para problematizar y que predispone para la reflexión de la acción educativa o interventiva.

Por otra parte, como establece Amilibia (2017) el desarrollo de la ESI se tensiona entre el mandato del programa, el compromiso del agente y la rutina burocratizada de la institución que establece formas de practicar la profesión en ella. Por otra parte como ya señalamos anteriormente existe una dificultad de base para que los profesionales del Trabajo Social y los docentes se posicionen en el lugar de agente estatal que les compete y por tanto garantes de derechos.

Por otra parte la construcción del lugar que construimos como relación nosotros/otros es la que establecerá, como ya señalamos al plantear la intervención, ese devenir. Tal como lo señala Almeida (2018) ¿Qué lugar tiene esa relación de encuentro con los otros en la producción de conocimiento y de sentido? Acá hay dos cuestiones a abordar, una cómo se ha producido, escuchado, gobernado y traducido a esa otra persona (Skliar, 2002:113), y otra cuál es nuestra participación en el sostenimiento o ruptura de ese lugar, o sea, que sucede con nosotros en esa relación (Almeida, 2018:24). Es importante pensar cómo somos capaces de leer y generar estrategias desde los espacios de resistencia o conservación de las personas con las cuales interactuamos. Esto, implica, ante todo, considerar que con quien actuamos es un ser con capacidad de posicionarse, tomar decisiones y argumentar, respetando sus construcciones, sin

minusvalías, ni conmisericordias peyorativas. Solo así pueden darse las condiciones para el diálogo que permitan la generación de una acción o un saber colectivo.

Estas nociones de respeto de cualquiera, cualquier. (SKliar, 2011) su voz y sus creencias, entran en tensión, muchas veces con las acciones de cuidado que les adultes debemos realizar para el desarrollo integral de les niñes. Es imprescindible como profesional respetar a la persona, pero, tener en cuenta, en simultáneo, la integralidad de sus derechos (D'Alessandre, 2015). La lectura de las factibilidades de la persona para operar sobre su entorno, según sus necesidades y deseos, es un elemento prioritario a analizar por quien opera como agente garante de derechos.

Asimismo, teniendo en cuenta que el cuerpo es un constructo histórico social e intersubjetivo que se realiza a partir de la condición sexuada, sería deseable analizar como los cuerpos de la niñez se construyen siempre a partir de otros cuerpos pares y adultes a través de las directivas, expectativas explícitas e implícitas y del deber ser que instala posibilidades de ser y aparecer (Lesbegueris, 2014). Advirtiendo que también las políticas generan acciones estratégicas sobre los cuerpos y les establecen posiciones en el entramado social, formas y lugares posibles dónde estar, dónde ser y de qué modo. Hay que pensar que los aspectos normativos, sobre los cuerpos, no son solo atributos, sino modos de hacer que necesitan repetirse y encarnarse (Calmens, 2004). Constituyen al cuerpo de forma que parecen figuras y movimientos naturales e inmodificables que dicen qué, quiénes y cómo somos. Pues, en cada una durante el proceso de socialización los mandatos, deseos y expectativas de les demás van moldeando el cuerpo y así la subjetividad con marcas indelebles. Pensar los cuerpos en un orden implicado es tratar de ubicar lo instituido y lo instituyente no visible a simple vista y las condiciones político pedagógicas que permiten el movimiento y el estar del cuerpo en la escolarización cotidiana (Moreno Gómez, 2007). Existe un montaje del cuerpo del buen estudiante que va guiando el quehacer escolar. La escuela va construyendo un cuerpo diferenciado y jerarquizado a través de los saberes éticos y estéticos que trasmite en forma voluntaria y/o involuntaria, sutil o directa, a través de sus agentes y a través de sus normas de convivencia. El cuerpo que asiste a la escuela no solo es educado, sino que primero es valorado. Por esto, antes de llevar a cabo una intervención en el espacio escolar, cabría escudriñar cuáles son las discursividades de la corporalidad escolarizada, cuáles han sido las condiciones sociohistóricas de producción y cuál es la estrategia que posibilitaría proveer un espacio donde asomen las voces heterogéneas que se esconden tras el discurso hegemónico.

Hay que tener en cuenta que en el territorio escolar se hallan presentes prácticas y dispositivos corporales escolarizados fundados desde la tradición escolar, los que aparecen como inmodificables y dispositivos corporales emergentes productos de las transformaciones sociales que atraviesan y exceden el ámbito educativo. De este modo las significaciones sobre el cuerpo son territorio de disputa. Expresa Moreno Gómez (2007:4) “Con el cuerpo en la escuela se redefinen procesos de producción, clasificación, enmarcación, expresión, regulación, comunicación y gestión formativa y con-formativa que deben ser reconocidos críticamente”.

Por otra parte, casi la totalidad de las problemáticas que se presentan al EOE atraviesan el cuerpo de maneras diversas, desde la mera posibilidad de estar o no integralmente de cuerpo presente en el aula cuando las condiciones materiales y subjetivas atraviesan y fragmentan.

En la intervención profesional debe ser una inquietud reflexionar sobre la presencia en el recinto escolar de distintas formas de violencia, a veces ocultas en los juegos, canciones, rutinas que miran desde los ojos de la cultura corporal hegemónica. Otras desde el dispositivo del castigo como elemento escolarizador, expresión de un biopoder que disciplina a la población infantojuvenil.

Las conceptualizaciones y prácticas del sentido común y profesionales cotidianas reproducen condiciones naturalizadas de desigualdad genérica que se fijan en los cuerpos y en los modos de habitar el mundo. Es sobre todo en las niñas donde se observa una alteridad ignorada lesionando su derecho a la identidad. (Lesbegueris, 2014) No solo se las marca, como a los varones, cómo ser y hacer (buenas, tranquilas, obedientes), sino que se les impiden una serie de formas de ser y hacer como imposibles de un cuerpo femenino (explorar el mundo, construir su cuerpo y sus movimientos de acuerdo a sus deseos). Y a esto se suma un imperativo actual que es el de la adultización de muchas niñas reforzando las formas corporales destinadas a otro y anulando cualquier tipo de conformación autónoma y disfrute del ser para sí. La autonomía de los cuerpos se adquiere en la infancia a través de juegos y juguetes si estos llevan siempre a tareas o lugares donde la aprobación o satisfacción del otro es central se va deteriorando la propia determinación inculcando la dependencia como condición de una subjetividad femenina. Es necesario aclarar que estas cargas no son deterministas, no constituyen un producto acabado de las voluntades que se cruzaron en el camino, siempre se pueden dibujar otros paisajes con los mismos lápices y renovar la maleta en mitad del viaje.

Repensar el adultocentrismo vs cuidados: “lo hago por tu bien”

Partimos de considerar que el adultocentrismo ha estado agazapado siempre en el famoso interés superior de le niñe pero que nadie le ha preguntado a le niñe ¿cuál es? O que aparece encuadrado en la clásica frase: “lo vas a entender cuando seas grande, lo que hago lo hago por tu bien”. Demarcando de este modo tres cuestiones: que le niñe aún no es, que sus cualidades le serán otorgadas en la adultez, y que el bien es una noción universal que abarca deseos e intereses universales que solo los adultes conocen. Estas nociones, con las mejores intenciones, niegan la singularidad de cada quien, como el ser y el estar en el mundo con intereses y deseos propios desde el nacimiento hasta el último día, sin traductores.

Para pensar el trabajo cotidiano del Trabajo Social en las escuelas es importante reflexionar sobre cómo se crean ideas e imágenes de la infancia y la juventud desde el poder adultocéntrico, considerando que la relación pedagógica implica reconocerse y reconocer a la otra persona, como par o como subordinado/superior.

Para la intervención en la institución educativa se nos requiere observar de qué modo los constructos niñez y juventud pueden ser expresión de las relaciones de poder intergeneracional que establece normativas para sujetarles a lo que se considera válido. Esto se agudiza cuando juegan otros organizadores sociales. De esta manera, la niñez y la juventud pobre es reconocida como una esfera que se caracteriza, entre otros, por los índices más altos de fracaso escolar (Balbi, 2005:141), como si estos fueran inherentes o naturales a ella. La inquietud que surge a partir de aquí es: ¿qué ponemos en ese sector para que esos sean los resultados?, ¿cuando miramos a una niñez pobre pensamos como va a brillar en la universidad, o es tanto el peso de su interseccionalidad de edad, clase, etnia, género que sucumbimos al pesimismo del futuro sin ninguna apuesta y sumamos una violencia simbólica más con rostro de caridad?

Las imágenes que se tienen tanto de la niñez como de la juventud son ideales, clasemedieras y homogéneas. Chaves (2005) sostiene que lo juvenil es una condición social, por lo que no puede explicarse por sí misma, sino que debe reconstruirse la forma en que es vivida y explicada por ellos y cómo se la interpela desde otros sectores etarios teniendo en cuenta la diversidad y la desigualdad. Según Castro (2005), la juventud es un colectivo socio-generacional cuya identificación está supeditada con atributos del momento sociohistórico. En tanto esta es una construcción social se va efectuando de forma colectiva a través de las representaciones y discursos que dan forma a la mirada estereotipada sobre ella. Esa mirada desde los adultos es parte del adultocentrismo y refiere a discursos biologicistas y evolucionistas que naturalizan la existencia de la juventud, definiéndolo como grupo homogéneo y desde la carencia: de razón, de madurez, de responsabilidad y de seriedad, a lo que se suma una naturaleza revolucionaria. Esta mirada no es solo parte del sentido común sino que se ha infiltrado en las prácticas educativas sin cuestionamiento alguno y funciona como verdad, (Foucault, 1999) como saber autorizado, a partir del cual se institucionalizan discursos y se construyen corporalidades y subjetividades. Atraviesa las normas disciplinarias, las estadísticas y la organización escolar de los tiempos y espacios.

Esta homogeneización aparece en las prácticas no solo docentes, sino del EOE, en tanto no se le reconoce como interlocutor válido de situaciones que lo involucran, pues, no es necesaria su palabra, presuponiendo sus comportamientos, necesidades, intereses o desintereses y su mirada sobre el mundo. Las expectativas que incluyen a la niñez pobre señalarán sus actitudes y aptitudes en el recorrido socioescolar, no desde quienes están haciendo su trayecto sino desde el marco ideológico de lo esperable para cada uno. El poder adultocéntrico obstruye la participación y actitudes ciudadanas en la niñez y juventud lo que luego es señalado como una condición natural de estas personas en su aprendizaje escolar.

Para Vásquez (2013) debe pensarse el poder como colonizador, ya que este se va apropiando de las prácticas y valores a los que confiere los sentidos hegemónicos sin que el proceso ni sus consecuencias sean visibles. De este modo la generación adulta mira a la juventud como bárbaros, inadecuados, como naturalmente rebeldes, inestables e inmaduros. Esta mirada adultocéntrica construye “regímenes de verdad” que otorgan solo a quienes porten la adul-

tez la razón sensata, para los demás se establece la dependencia a los mandatos escolares como el salvo conducto para ser el niño o la adolescente esperado.

Ahora bien, el adultocentrismo no es una característica de las personas adultas sino que es producto de un entramado de relaciones que operan de forma diversa.

La comunidad escolar es un eufemismo sostiene Batallán (2003) pues los niños, pseudo actores principales, no son personas de pleno derecho por lo que carecen de “legítima” voz. Así el territorio escolar se caracteriza por relaciones de delegación y asunción de derechos entre las familias de los niños y el Estado en la figura de directivos y docentes.

Las instituciones escolares se conforman adultocéntricamente a través de la historia, lo que resulta evidente desde que se señala que se debe ir a la escuela “para ser alguien en la vida” o se piensa la relación pedagógica como asimétrica y jerarquizada entre docente y estudiante. De modo que para que sea alguien en la vida las prácticas pedagógicas, siempre con las mejores intenciones, van a moldear la subjetividad estudiantil intentando que integre discursos y prácticas establecidas por un determinado régimen de verdad. En paralelo a esto se establece la diferencia entre normal y anormal para quienes no se ajustan a lo establecido. Claramente se observa una violencia simbólica que es sustrato de cualquier relación escolar, y esto incluye a quienes integran los EOE que no eluden las prácticas disciplinadoras y reproductoras de un “régimen de verdad” Ante una situación que afecta a un estudiante no se le llama a este en primer lugar para que de cuenta de la situación y de los intereses y deseos afectados o que ha afectado en otro, sino a la familia o a la docente como si un adulto pudiera proveer la verdad de los hechos sobre la situación más que sus protagonistas.

Como señala Vásquez (2011:82) “Los tiempos actuales demandan que una nueva forma de producir el discurso sobre los jóvenes no desconozcan a estos sujetos como coautores del relato”. Los documentos de trabajo elaborados desde la DGCyE establecen una libertad de acción que hace posible desnaturalizar prácticas y discursos. El objeto de trabajo del EOE se conforma, en forma interdisciplinaria, desde un posicionamiento teórico epistemológico, como un trabajo de composición material y simbólica con un sustento teórico operativo que pone en tensión los sentidos instituidos e instituyentes que atraviesan el contexto social problemático. A nivel del discurso deben establecerse las luchas por el sentido que construyen el problema en la vida cotidiana revisando las prácticas que aparecen como inocuas para verificar la dirección hacia la cual se dirigen. De lo contrario, en términos de Foucault (1999) el Trabajo social conformaría “el poder pastoral del Estado” estableciendo las lógicas y la moral del sistema patriarcal y adultocéntrico en el cual existe una verdad de la que solo algunos son poseedores. Es por esto necesario repensar las prácticas escolares en todos los espacios a fin de interrogar los dispositivos que tratan de conservar subrepticamente miradas adultocéntricas y patriarcales. Desarmando esos preconceptos habilitamos un territorio de aproximación entre personas inéditas, singulares con iguales derechos respetuosas de sus particularidades.

La DGCyE ha habilitado a los EOE para construir nuevos sentidos trabajando con toda la comunidad educativa en paridad, continuando así los lineamientos establecidos por el área educativa nacional.

El Ministerio de Educación de Nación establece en un documento dedicado a los EOE que “las teorías o enunciados que postulamos para orientar nuestras intervenciones son definitorias para que el derecho a la educación se haga efectivo” (2014:10) “La construcción del objeto de trabajo implica la reformulación de la demanda en el desplazamiento de la mirada hacia los sujetos en medio de relaciones, en contextos, en situaciones; los espacios, las formas de enseñanza, la organización escolar misma” (ídem: 29)

Ahora bien en la práctica se nos presentan dilemas que pueden servir para reflexionar hacia la libertad o escondernos detrás de prácticas adultocéntricas certeras que nos cobijen. No siempre es sencillo en la práctica construir relaciones respetuosas y afectivas. Para los jóvenes a veces se complica el límite entre el ideal de respeto y el consentimiento y la posibilidad de encuentro y roce.

Por otra parte la intervención se dificulta con un niño de 14 que no respeta los límites de una compañera. De qué forma acompañar una seducción afectiva que respete los tiempos y espacios de cada una. ¿El escrache público en niñas y jóvenes no resultaría una nueva forma de cercenar el diálogo como herramienta y una forma de exclusión que marca el poder de la fuerza como valor y no la escucha? Además, aparece en algunos docentes la reticencia a abrazar a las niñas ante el fantasma del abuso. Ante una clase de educación sexual les estudiantes parecen conocer, a veces, más que el docente pero el cuidado sigue siendo una tarea de adultos para hacer y enseñar. La incerteza hace que se corra el riesgo que desaparezca el cuerpo y el afecto del escenario escolar, o que se transforme en un acicate para un trabajo intergeneracional que potencie los lazos y la autonomía, el pensamiento crítico y el respeto al sentimiento propio y de los demás.

Crianzas ¿Cómo reconocer y cuidar a las niñas?

En la década 2005 –2015 se efectuaron políticas públicas que tuvieron como sujetos a una niñez y juventud heterogéneas para las cuales se instituyeron garantías para sus derechos educativos y la inclusión social lo que conllevó en la práctica concreta de los establecimientos escolares nuevos desafíos.

Oliana y Quiroga (2017) consideran necesario revisar las formas pedagógicas que a pesar de los cambios siguen dando por resultado una persona que ordena y otra que acata. Creen que para esto correspondería formar sujetos reconocidos con quienes dialogar. Para ellas la ternura es revolucionaria y es un derecho humano.

La heterogeneidad de la niñez y la juventud ha dado paso a la visibilización y a la lucha por nuevas posibilidades en el ejercicio de sus derechos para la discapacidad, la diversidad sexual, la identidad sexual ya que como señala Dagnino (1994) “todo campo político relevante es siempre un campo minado, un campo de disputa por la fijación de significados. Los mecanismos de apropiación y desapropiación de significados son parte constitutiva de la lucha política.”

En nuestras sociedades occidentales los procesos de reestructuración de las relaciones sociales y de los marcos regulatorios de individuos e instituciones han tenido consecuencias en los procesos de subjetivación, socialización e individuación. Este último es el proceso de construcción de la individualidad que tiene lugar en cada situación histórica concreta, de acuerdo a los sostenes que cada sociedad provee a sus integrantes, siendo el sistema escolar un exponente de cada sociedad.

Si bien la escuela continua siendo un espacio de lucha donde se consolida el sistema binario el 90% de su tiempo y una sola forma de masculinidad y feminidad, ha habido modificaciones y a pesar de todo se ha ido construyendo a los tropezones otra posición en cosas tan simples como modificar el señores padres o mamis por el de querida familia que invita a la diversidad de familias a acompañar el proceso educativo. No es mucho, pero es la diferencia, la cotidianidad de la diferencia lo que hace que se cambié la mirada y lo extraño se transforme en común, en visible, en posible. Como señala Susy Shock (2017) la infancia que no puede transcurrir su infancia está hoy presente, no debiera preocupar lo que no podrán ser o hacer mañana, sino ocuparse por lo que viven, hacen y les pasa hoy.

Uno de los inconvenientes de la escucha a les niñes es que se teme, no tener la respuesta, no saber cómo decir, no saber expresar lo que se siente y esta es la trampa del adultocentrismo que obliga a cerrar las preguntas con respuestas certeras, más que a abrir nuevas preguntas. Sería deseable respetar su autonomía para expresar sus deseos y plantear sus dudas, sin responder ni temer no saber.

Lo trans en la intervención

Sabemos que las significaciones imaginarias, establecen cómo válida la coincidencia entre la configuración genital, la identidad sexual y el deseo como bien lo ha señalado (Butler, 2007) y sobre esa mirada se han asentado las normas legales, médicas y culturales para el funcionamiento de la sociedad. Luego de la determinación establecida por la vista de sus genitales o por la decisión médica, aún hoy, en los casos de intersex evidentes, se establece la identidad sexual y se inicia un proceso de crianza binario acorde con lo “natural” establecido. En este marco se tendía a interpretar a la transexualidad como “el cruce y la mezcla de dos sexos, a pensar en la mujer biológica o el hombre biológico frente a la identidad cruzada, la transexualidad como un tránsito desde el hombre a la mujer o desde la mujer al hombre” Gavilán Macías (2018:16), lo que impedía ver a esta como otra identidad sexual y no más cerca o más lejos de los “polos correctos”

Esto además de los prejuicios que conlleva a las personas directamente afectadas produce una pérdida de libertad sexual para todes que deben encasillarse en las dos opciones que se presentan como posibles. “El término trans es un concepto polisémico que abarca un gran espectro de identidades, expresiones, opresiones y privilegios sociales” (García Jiménez, 2017:48). La normativa binaria no permite percibir la pluralidad de vivencias, co-

mo muestran las personas trans, especialmente, las no binarias. Estas ubicadas al margen, son marcas de alteridad al sistema binario. No son casos extraños, sino la demostración de la pluralidad humana, de la diferencia como valor humano y la señal de que hay un sector poblacional sin reconocimiento.

Como ya vimos, las personas transexuales crecen en un mundo donde son inexistentes o donde su existencia es patológica, por esta razón necesitan crear sus propios modelos y discursos que les den existencia. Por eso resulta fundamental la concreción del cupo laboral trans que visibilizaría a personas trans en distintos espacios sociales diversificando las posibilidades de ser. Es imprescindible para que les niñas y jóvenes posean modelos para identificarse.

Una de las primeras marcas de nuestro sistema patriarcal aparece en la incipiente adquisición del lenguaje a los 2 años aproximadamente que la persona comienza a reconocerse y se nombra. Cuando la nominación no corresponde con lo esperado las personas significantes que la contienen la corrigen considerándolo una muestra de inmadurez, como que desconoce el uso adecuado del lenguaje.

En el espacio escolar siguen su derrotero de inexistencia ya que no aparecen en la historia referentes transexuales, ni en los libros de texto o la literatura o la música o el idioma, no hay espacio donde puedan sentirse reflejadas y puedan conocer las diferentes personas con quienes comparten la existencia. A esto se suma que las familias, les docentes y los equipos carecen de conocimiento sobre el tema y muchas veces aparece el estereotipo del pervertido que engloba la situación como problema. Desafiar “lo normal” produce sentimientos negativos, no sintiéndose personas que merezcan reconocimiento y afecto.

Pueden generarse momentos de ansiedad y/o miedo, ante la respuesta social, o que se cuestione o niegue su identidad a fin de encajar en el espacio que habita, o que huya de ese lugar que no la contiene. (García Casuso.2017:24) Cuando sería necesario recibir información sobre la identidad y la sexualidad sin intentar modificar a nadie sino mostrando la diversidad que caracteriza a la especie humana. Debiera mostrarse la identidad como algo que puede mudar a lo largo del tiempo y de la vida, que no puede reducirse a opuestos rígidos e inalterables

Esto brinda un entorno de seguridad que permite que todes habiten y construyan el espacio, lo que colabora con el crecimiento de todes en un mundo más democrático, donde la diferencia se instale como un valor y no como un error.

Las situaciones más complejas para una niña trans son las escolares, cuando existe desprotección se habilitan las vulneraciones de derechos, aunque si las personas adultas informan y acompañan este tránsito les pares no tienen problemas para integrar a sus compañeros. (García Casuso.2017:26) Ser parte de un grupo minoritario lo convierte en objeto de prejuicios expuesto a opresores sociales que lo hacen convivir con sensación de inseguridad. Esto incide en la salud de les jóvenes trans, como muestra García Jiménez (2017) que el 41 % ha intentado suicidarse y presenta una mayor tendencia a la depresión y ansiedad. Las dificultades aumentan en el caso de las personas transfemeninas. En cuanto al reconocimiento social, es necesario revisar el lenguaje que usamos, para aprender un lenguaje inclusivo, de ese modo

les daremos términos que les permitan expresar cómo se sienten y para que puedan hablar sobre sí mismos de un modo que se sientan cómodos.

En nuestra lengua se usa el pronombre neutro “elle” y la terminación en “e” para las palabras que tengan género. Facebook o Tinder ya permiten registrarse con identidades de género que no sean “hombre” o “mujer. Estos cambios pequeños dan cuenta que las identidades no binarias se van afianzando en el imaginario colectivo.

La familia y la escuela poseen un rol central en su reconocimiento, sostén y acompañamiento, favoreciendo los ambientes de socialización libres de transfobia con referentes positivos para su desarrollo. La transfobia social es toda forma de violencia, discriminación, odio, rechazo, agresividad y actitudes negativas dirigidas hacia las personas trans y/o aquellas personas que transgreden o no encajan en las expectativas sociales sobre las normas de género. Estos comportamientos producen la estigmatización y la exclusión social de las personas trans.

El papel del trabajo social es fundamental en el apoyo a la familia y a niñas y jóvenes trans. A la hora de identificar o contener las primeras emociones de la familia que acude con una sospecha. Orientar a las niñas y jóvenes trans y a sus familias sobre los recursos para personas trans; informar sobre los procedimientos médicos o farmacológicos garantizando un acceso digno a la salud es una tarea que el EOE no debe derivar a otro profesional pues el objetivo central de la intervención es el reconocimiento de la persona por sí y por los otros y el afianzamiento de sus vínculos que garanticen un desarrollo integral de su subjetividad.

Algunes jóvenes trans deciden ocultar su identidad para no ser rechazados por sus familias lo que debilita su autoestima y dignidad, el EOE debe trabajar con las familias para que estas comprendan la necesidad de que les jóvenes se sientan valorados, para que no se afecte su capacidad de quererse y asuman conductas de riesgo. También es importante referenciarles con organizaciones trans donde podrán asistir a espacios de encuentro entre pares ya que el proceso de aceptación, visibilización e integración de la identidad es un proceso relacional. Estos espacios permiten compartir la propia experiencia con otras personas que ya han pasado o pasan por esta situación.

Se llama proceso de transición social a ese por el cual las personas trans llegan a expresar abiertamente su identidad, adoptando una expresión de género acorde a su identidad sentida. Josefina Fernández (2004: 91) relata las entrevistas de distintas experiencias que muestran que en el instante que se logra adecuar la imagen exterior a la identidad interna, se produce la marginación física que genera la migración a las áreas marginales de las ciudades y la marginación profesional que reduce las opciones de trabajo solo a la prostitución donde queda atrapada como único destino y modelo posible para las nuevas generaciones.

Hasta ahora hubo una supremacía del discurso médico, que atravesaba los distintos espacios y profesiones, alterando el sentido de la transexualidad e induciendo a ocultar la transexualidad en la infancia. Hay quienes creen que no se puede hablar de transexualidad hasta que la identidad se consolide en la adolescencia, volviendo a la vieja idea de niñas sin alma y a la idea de una identidad como cosa acabada para toda la vida.

Aparece generalmente la idea de esperar a la mayoría de edad para que hagan uso de la razón para poder decidir, entendiéndola como una cuestión de inmadurez, de este modo despojan a los niños de sensatez, de responsabilidad sobre su propio cuerpo y de conocimiento de sí, sin respeto a sus sentimientos. Esto conduce a generar distintas creencias erróneas, representaciones equívocas e interpretaciones que no corresponden con la realidad.

A través de la lucha de las familias de niños transexuales se ha logrado la visualización de su diferencia, el establecimiento de nuevas reglamentaciones y de actividades de integración en los centros escolares. De este modo en la última década se ha producido toda una transformación respecto a la transexualidad infantil. Ya no se ocultan los niños transexuales en la esfera familiar sino que han obtenido, producto de innumerables luchas, la visibilidad en el espacio público exigiendo sus derechos a ser y hacer, aunque esto no es en todos los sectores sociales, sigue vigente en los barrios populares fuertemente arraigada la ideología patriarcal.

Pero sabemos que las lógicas colectivas no se modifican rápidamente y las significaciones sociales tradicionales están en pugna con los nuevos aires de democracia escolar dispuestos a establecer viejas recetas. Por esto es importante pensar desde donde debe pararse quien ejerce el trabajo social o la docencia. Como señala Gavilán “Situarse en un espacio apropiado quiere decir adoptar una actitud que permita desechar los prejuicios ideológicos, las valoraciones sociales y los supuestos teóricos consolidados en el discurso biomédico y en la ideología de género” (2018:13)

Posicionándose en la defensa de los derechos de todas las personas cualquiera sea su edad, características o identidad sexual, de este modo defender el derecho de la libre expresión de género, la autodeterminación y el derecho a un desarrollo integral de todos los niños y jóvenes. La infancia y la juventud de estas personas no gozarán de todos sus derechos si no educamos en la valoración de la diversidad.

Algunas líneas sobre la ESI

*Él dice no con la cabeza
pero dice sí con el corazón
dice sí a lo que le gusta
dice que no al profesor*

*Y a pesar de las amenazas del maestro
bajo los abucheos de los niños prodigio
con las tizas de todos los colores
en la pizarra de la desdicha
dibuja el rostro de la felicidad.*

Jacques Prévert, EL MAL ESTUDIANTE

La Educación Sexual Integral habilita derechos y reconoce ciudadanías, piensa a niñas, niños y jóvenes como sujetos de derecho, esto y no otra cosa está en discusión al debatir sobre la ESI. Enseñar los métodos anticonceptivos posibilita la autonomía pues permite la toma de de-

cisiones con información. Aprender que el cuerpo es de cada una y que nadie puede tocarlo sin el consentimiento de quien lo posee otorga una soberanía corporal que permite denunciar los avances adultos sobre la integridad infantil. La palabra mata al silencio en la ESI y derrumba todo lo que ese silencio, enseña, sostiene y oculta. Modifica el escenario de construcción de los cuerpos otorgando a sus portadores la potestad de los mismos.

En una educación universalizante todas las voces y todas las identidades tienen derecho a ser respetadas para eso se deben estimular vínculos no sexistas y desterrar las violencias cotidianas escondidas detrás de las “buenas costumbres”. Morgade (2016) señala que la ley es una política colectiva educativa de la que nadie puede quedar afuera por lo que sus limitaciones se observan en su operacionalización.

Es importante entender la complejidad de las relaciones de género en las intervenciones y pedagogías en relación a la infancia y a la juventud y en ese marco comprender los lineamientos de la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral.

Los fundamentos de la ESI son:

Promover la importancia del cuidado para el mantenimiento de la salud, comprendiendo a la sexualidad como inherente a la humanidad y por lo tanto debe ser cuidada.

Considerar que todas las personas tienen derechos y merecen la misma consideración por la forma de vivir su cuerpo y desarrollar relaciones afectivas, siempre que se respeten a sí mismas y a las demás.

Reconocer la complejidad del hecho educativo que implica trabajar todo el tiempo reconociendo las diferencias (de etnia, clase social, ámbito rural o urbano, creencias particulares, etc.) que hacen que cada grupo transite su experiencia de maneras muy diferentes.

Tener en cuenta la gradualidad, contemplando los tiempos de cada persona, y la progresión educativa; atendiendo a la diversidad y singularidad, que debe ser tomada como contexto y contenido en la enseñanza, con la particularidad de las historias y trayectorias de cada una.

Sostener la integralidad del enfoque de la ESI con relación a la identidad, la diversidad y la dignidad de los seres humanos, considerada en cada espacio histórico social concreto y en cada singularidad.

Diseñar un aprendizaje sistemático, con contenidos adecuados según la edad, situación y contexto sociocultural, que comprenda saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas sobre los siguientes EJES que atraviesan toda la ESI:

1. El ejercicio de los derechos:
2. El enfoque de género:
3. El respeto por la diversidad:
4. La valoración de la afectividad:
5. El cuidado del cuerpo:

El propósito primordial de esta ley es la responsabilidad del Estado de hacer válido el derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los estableci-

mientos educativos públicos de gestión estatal y privada. La aprobación de esta ley retoma compromisos asumidos en el plano nacional e internacional. Expresa y condensa un conjunto de leyes, normas internacionales y nacionales que Argentina posee en el campo de los derechos humanos.

La Ley N° 26.150 recoge los principios constitucionales de igualdad y de no discriminación, y en su espíritu propone una cultura democrática que promueve la participación y el acceso a procesos de información, comunicación y educación con alcance universal. Su cumplimiento busca fortalecer las capacidades de los propios niños, niñas y adolescentes para asumir una vida plena, tal como lo recomienda el Comité de los Derechos del Niño. La ESI produce una ruptura en el devenir escolar, más allá de la inclusión de la sexualidad en sus contenidos, cuando instala de forma indiscutible que cada niño es poseedor de sus derechos, que cada niño tiene la soberanía de su cuerpo y que existe la diferencia como característica de nuestra humanidad, y que dicha diferencia debe ser valorada, escuchada y respetada.

Es una oportunidad para que la escuela, en articulación con otros actores, fortalezca la búsqueda de respuestas eficaces a situaciones de vulneración de derechos (violencia, abuso y maltrato infantil) e implemente medidas de protección y reparación.

Enfoques sobre la educación sexual

Hay distintos enfoques sobre la educación sexual que pueden dividirse en dos modelos preventivos no de promoción y tres modelos de promoción. Los dos primeros son el educativo tradicional moralista y el biomédico

El primero supone que la sexualidad se reduce al coito heterosexual (sexualidad como genitalidad) y a lo que se debe o no hacer, según prescripciones morales universales. Su supuesto pedagógico es que se debe intervenir sobre la razón y la moral infantil abrumada por las hormonas y sentimientos para que hagan lo que es correcto. Es una pedagogía mecanicista que instruye sobre lo que se debe hacer para que lo aprendan y lo realicen tal cual se los enseñó. Esto se observa cuando la escuela no habilita espacios para escuchar realidades diversas no valora la diferencia con igualdad de oportunidades y niega o negativiza lo que les niños sienten.

El segundo entiende a la sexualidad solo desde el punto de vista reproductivo como genitalidad, queda por fuera todo lo vinculado al disfrute del cuerpo, como la autosatisfacción. El eje está puesto en los efectos no deseados de la sexualidad, en las enfermedades que pueden contagiarse. No aparecen los sentimientos, los deseos y los vínculos. Al no considerar las emociones, el disfrute y la experiencia corporal como dimensiones de la sexualidad las únicas personas autorizadas para hablar de ella son el personal médico o paramédico desde una mirada que solo tiene relación con la menstruación y el ciclo reproductivo o sea desde una postura higienista. Esta postura que pone el énfasis en el sistema reproductivo y en la heterosexualidad aparece muchas veces en forma oculta en los libros de texto supuestamente adecuados a

la ESI o en clases que intentan dar cuenta de los contenidos de la ley con miradas que descansan en significaciones sociales anteriores.

Los modelos de promoción son el de la sexología, el judicial y el de género.

El primero plantea la necesidad de promover “buenas prácticas” sexuales para prevenir disfunciones, problematizar creencias y explorar modos de conocer y disfrutar de la sexualidad. Concibe a la sexualidad como una construcción que está presente durante toda la vida. Tiene que ver con cómo percibimos nuestro cuerpo sexuado y qué nos sucede en las relaciones sexuales, etc. Da importancia a la subjetividad, al disfrute, pero la sexualidad es un bien individual. No aborda las dimensiones colectivas y sociales como: qué lugar ocupamos en la sociedad, cómo fueron construidos socialmente los sentimientos y las imágenes sobre la masculinidad y la feminidad, qué demandas se generan desde ahí, cómo juega el poder en las relaciones, etc. Es una mirada hedonista que se asienta sobre lo que cada uno siente sin compromiso ni responsabilidad con otros y con su entorno.

El segundo, el judicial, encara la educación en la sexualidad desde los sistemas judiciales, que enfatizan las situaciones de vulneración de derechos de NNA. Es un enfoque que regula la sexualidad desde el derecho, para garantizar el respeto a lo más íntimo y personal de NNA, generando mecanismos para protegerles y al mismo tiempo, valorarles como personas. Propone la inclusión de una sólida formación en derechos humanos, y la enseñanza de habilidades para el autocuidado y la identificación de acciones abusivas. Está bien conocer los derechos si la ley no se convierte en amenazante pues la ciudadanía se genera a partir de relaciones de reconocimiento, de participación sobre los problemas comunes pero conocer un listado de derechos no es suficiente si no pongo en juego el significado que tienen esos derechos para cada uno y los deseos y el poder que en ellos se juegan.

El tercero es una propuesta inspirada en las demandas de los organismos de DDHH y los movimientos de mujeres y de disidencia sexual (LGTTBQ:). Busca develar la trama de relaciones sociales en las que se encuentran inmersos los cuerpos humanos, y visibilizar que el uso, disfrute y cuidado del mismo está fuertemente condicionadas por el sector socioeconómico y educativo de pertenencia, las costumbres y valores del grupo social, y por las relaciones de género. Señala la necesidad de desnaturalizar lo cotidiano, las acciones que promueven inequidades y vulneración de derechos. Reconocer las diferencias y observar como promueven relaciones desiguales. Pedagógicamente considera valiosa la experiencia de cada persona, la capacidad de todos de construir conocimiento crítico y por lo tanto tomar sus propias decisiones respetándose a sí mismo y a los demás como también la posibilidad de crear saberes colectivos.

Herramientas normativas de abordaje

Cuando aparece una ruptura en el cotidiano del sistema escolar el EOE recibe las miradas de los demás agentes escolares, quieren saber ¿Qué es esto? ¿Cómo pudo ocurrir? ¿Qué nos

está señalando? ¿Lo debemos registrar? ¿Se puede resolver? ¿Para qué? Y es aquí donde el espacio del TS se nota inmerso en el dominio socio ideológico para evitar los etiquetamientos que victimizan a unos y tranquilizan a los demás. Sostenida por discursos mediáticos aparece una tendencia a veces muy instalada en algunas instituciones escolares y a veces en algunas organizaciones familiares, sobre todo pensada hacia los otros que es el reclamo de mayor control, vigilancia y homogeneización de un pensamiento.

Lo que hay que sostener desde el EOE es una disposición hacia la democratización de los vínculos y la visibilización y respeto hacia las diferencias, para transformar críticamente las condiciones que posibilitan la discriminación, la represión y la exclusión en los espacios escolares de quienes planteen cualquier tipo de diferencia. La DGCyE ha provisto a los equipos, además de las vistas anteriormente, algunas herramientas normativas de abordaje como:

Resolución 45/08. Lineamientos curriculares de ESI. Art.5 “Cada comunidad educativa debe incluir en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de estos lineamientos a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros” Esto habilita al logro de consensos para que la ESI sea un espacio sistemático de enseñanza aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y los derechos. En este sentido, los lineamientos curriculares marcan grandes sendas en relación al abordaje de los contenidos de educación sexual integral que es preciso garantizar, pero a la vez suponen la posibilidad de adecuación propia, respetando la diversidad sociocultural y el carácter federal de nuestro país. La premisa fundamental al abordar la elaboración de los Lineamientos Curriculares para la ESI, como así también al llevar adelante el resto de las acciones garantizando los derechos de NNA y al mismo tiempo buscar consensos y fortalecer el diálogo, sin desconocer las diferencias y las tensiones que la complejidad de la temática conllevan.

La Comunicación N°4/11 de la Dirección De Psicología Comunitaria Y Pedagogía Social establece que La ESI no es una temática a abordar, sino una experiencia educativa que nos pone en relación con el otro habilitando múltiples dimensiones de la condición humana: lo afectivo, lo social, lo biológico, lo ético-político y lo espiritual. Entendemos que la experiencia de el otro, la propia experiencia y la relación entre ambas, no deben ser reemplazadas por temáticas que definitivamente controlan o regulan dichas experiencias, sino más bien, se trata de contemplar el arte de conversar con el otro. Así se intenta habilitar el espacio subjetivo *para* que el otro se apropie de la palabra y pueda narrar su existencia, sin transformar la misma en un tema o contenido escolar. De esta manera evitamos clasificar, estigmatizar y estereotipar la condición humana.

La ESI ofrece la posibilidad de estar con el otro adoptando nuevas configuraciones relacionales. Siguiendo el pensamiento de Carlos Skliar (2011), en el espacio pedagógico se han impuesto nuestras preguntas, preocupaciones y obsesiones, sin dar lugar a las preguntas, preocupaciones y obsesiones del otro.

Por otra parte los integrantes de los EOE son responsables en la escuela de:

1. Participar en un diagnóstico participativo.
2. Ajustar los acuerdos organizacionales desde la perspectiva de género
3. Generar mesas de participación con docentes para problematizar representaciones en relación con la sexualidad, y que emerjan temores y dudas
4. Articular acciones conjuntas entre instituciones escolares para conformar redes de sostén para padres, madres e hijos.
5. Promover reuniones y talleres de formación-capacitación para docentes con especialistas o referentes de distintos campos sociales: salud, justicia, desarrollo social, en caso de que la comunidad docente lo demande.
6. Diseñar en forma conjunta proyectos de ESI transversales que impliquen a todos los actores institucionales.

Con las familias:

1. Coordinar mesas de participación comunitarias donde se aborden problemáticas que surjan por consenso: relaciones intergeneracionales, sexualidad de NNA, proyectos de vida, violencia de género, paternidad y maternidad, abuso sexual, otras
2. Informar y compartir con las familias los aspectos, contenidos y enfoque con que se trabajará en relación a la ESI
3. Organizar talleres con familiares y docentes y con familiares y estudiantes.
4. Intervenir junto a las familias y en forma asociada con otras instituciones, en situaciones que vulneran los derechos de las familias: discriminación (racismo, sexismo, homofobia), derechos sexuales vulnerados, violencia sexual, enfermedades de transmisión sexual.

Fortalecer las diferentes dimensiones de la ESI trabajando en red con Salud, Desarrollo social, Justicia, Programas de política socioeducativa y otras instituciones y organizaciones sociales tanto en la atención como en la prevención de derechos. El EOE ha de trabajar junto al EDIA, al COF, al EIPRI y al Servicio local de prevención y promoción de derechos de NNA.

Para los CEC (Centros educativos complementarios que dependen de la Dirección de Psicología y pedagogía social, de la DGCyE) las acciones serán sistemáticas e incluidas en el proyecto institucional adaptando la propuesta a la realidad sociocultural y al grupo etario al que va dirigida. Los contenidos de la ESI deben abordarse desde los contenidos de la propuesta curricular. Las acciones deben considerar el trabajo con las familias que asisten al CEC y el trabajo intersectorial con Salud, Justicia, Desarrollo social y otras organizaciones de la comunidad.

Por último nos parece importante establecer ¿Qué hacer ante el abuso sexual infantil?

1. Creer al NNA: "Gracias por confiar en mí y contármelo, así puedo ayudarte a solucionarlo".

2. Hacerle sentir orgulloso por contarlo: "Has sido muy valiente al contármelo y estoy muy orgulloso de ti".
3. Decirle que no es culpable: "Tú no has hecho nada malo", "No es culpa tuya".
4. Asegurarle que no le ocurrirá nada malo: "Ahora que me lo has contado, puedes estar tranquilo porque esto no volverá a ocurrir".
5. Decirle que saldrá adelante: "Aunque ahora estés un poco triste, todos te vamos a ayudar a que te sientas mejor".
6. Expresarle afecto: "Te quiero y estaré junto a ti siempre que me necesites".
7. Mantener la calma: no hablar al niño nunca con demasiada carga emocional.
8. Asegurarse de que el menor no ha sufrido heridas, en el caso que las haya sufrido, acudir a un profesional médico.
9. Proteger a la víctima: impedir que quien haya producido el abuso pueda volver a acceder a la niña. Denunciar ante el equipo directivo o a la inspección y/o al Servicio local de protección de derechos de NNA.

Referencias

- Almeida, María Eugenia. (2018). La presencia del otro, los silencios de nosotros. En *Revista Desde el Fondo*. (24). Facultad de Trabajo Social. UNER. (pp. 24 a 27).
- Amilibia, Ivone. (2017). Tesis de Maestría. *Trabajo social y escuelas primarias*. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/60886/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Balbi, Julio. (coord.) (2005). *Informe sobre desarrollo humano en la provincia de Buenos Aires 2004-2005*. Buenos Aires: Fundación Banco de Provincia de Buenos Aires.
- Batallán, Graciela. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, septiembre-diciembre, 2003, (pp. 679 a 704) Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
- Butler, Judith. (2007). *El género en disputa: Feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Calmens, Daniel. (2004). *El cuerpo cuenta. La presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza*. Buenos Aires: El Farol.
- Castro, Graciela. (2005). Los jóvenes y la vida cotidiana: elementos y significados de su construcción. *Espacio Abierto*, 14 (1), enero-marzo, (pp.7-23). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/122/12214101.pdf>
- Chávez, Mariana. (2005). JUVENTUD NEGADA Y NEGATIVIZADA: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea En *Última década N°23*, CIDPA, Valparaíso. Diciembre 2005, (pp.9-32). Recuperado en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v13n23/art02.pdf>

- Dagnino, Evelina. (1994). Os movimentos sociais e a emergencia de uma nova noção de cidadania. En E. Dagnino (Ed.), *Anos 90 – política e sociedade no Brasil*. (pp.81 a 90). Brasil: Brasiliense.
- D'alessandre, Vanesa et al. (2015). *CUADERNO 09 Políticas integrales para la Atención y Educación de la Primera Infancia. Aportes a un debate en proceso*. Marzo 2015. UNICEF. Ley Nacional 26150.
- Fernández, Esteban Julián. (2018). *Inscripción del Trabajo Social en espacios escolares Relaciones entre agentes de Trabajo Social y niñas, niños y adolescentes*. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68680>
- Fernández, Josefina. (2004). *Cuerpos desobedientes. Travestismo e identidad de género*. Buenos Aires: Edhasa
- Foucault, Michel. (1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- García Casuso, Saida. (2017). Infancia Transexual. Apuntes desde la experiencia en acompañamiento. En Gutiérrez Usillos, Andrés (coord.) *Trans. Diversidad de identidades y roles de género*. (pp.23 a 27). España: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- García Jiménez, Pau Eloy. (2017). Una aproximación a las identidades trans no binarias en la infancia, adolescencia y juventud. En Gutiérrez Usillos, Andrés (coord.) *Trans. Diversidad de identidades y roles de género*. (pp. 48 a 53). España: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
- Gavilán Macías, Juan. (2018). *Infancia y transexualidad*. Granada: Ediciones Octaedro Andalucía - Ediciones Magina, S.L.
- Kartz, Saúl. (2007). *Problematizar el Trabajo Social*: España: Editorial Gedisa.
- Lesbegueris, Mara. (2014) *¡Niñas jugando! Ni tan quietas ni tan activas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Luke, Carmen. (1999). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. España: Ediciones Morata.
- Ministerio de Educación de La Nación. (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Moreno Gómez, William. (2007). Apuntes prosaicos para una gimnástica ciudadana. En Moreno Gómez, William y Pulido Quintero, Sandra Maryory, Eds. *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp.19 a 43). Medellín: Funámbulos Editores.
- Morgade, Graciela (coord.) (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nobile, Mariana. (2017). Representaciones docentes en torno al género en la escuela secundaria: ¿tensiones y temores en un contexto de transición? En Sardi Valeria. *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria*. (pp.8-15) La Plata: Grupo Editor Universitario.
- Oliana, Cristina y Quiroga, Estela. (2017). *Y de pronto la vida. Crianza, literatura y juego*. Argentina: Editorial Stella.
- Skliar, Carlos. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? En *Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002*. (pp. 85 a 123). Recuperado de

<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/PolSocioeducativas/Documentos/Integracion/2016/Alteridades%20y%20Pedagogias%20-%20Carlos%20Skliar.pdf>

- Skliar, Carlos. (2011). *Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre el estar-juntos en la educación*. En IV Jornadas de Cooperación educativa con iberoamérica sobre Educación Especial e inclusión educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. La Antigua, Guatemala. Octubre 2009. (pp.117 a 135). Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)
- Shock, Susy. (2017). *Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad*. CABA: Editorial Muchas Nueces.
- Vásquez, Jorge. (2011). Jóvenes en la sociedad del miedo: mirada sobre medios, miedos y jóvenes en Ecuador En *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 22. (pp. 171a184). Costa Rica: Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA), Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica
- Vásquez, Jorge. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. Nº 15. (pp. 215-234). Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala

Epílogo

No quisiéramos cerrar sin que nos acompañen las palabras del MANIFIESTO (HABLO POR MI DIFERENCIA) de Pedro Lemebel⁵

No soy Pasolini pidiendo explicaciones
No soy Ginsberg expulsado de Cuba
No soy un marica disfrazado de poeta
No necesito disfraz
Aquí está mi cara
Hablo por mi diferencia
Defiendo lo que soy
Y no soy tan raro
Me apesta la injusticia
Y sospecho de esta cueca democrática
Pero no me hable del proletariado
Porque ser pobre y maricón es peor
Hay que ser ácido para soportarlo
Es darle un rodeo a los machitos de la esquina
Es un padre que te odia
Porque al hijo se le dobla la patita
Es tener una madre de manos tajeadas por el cloro
Envejecidas de limpieza
Acunándote de enfermo
Por malas costumbres
Por mala suerte
Como la dictadura
Peor que la dictadura
Porque la dictadura pasa
Y viene la democracia
Y detrasito el socialismo

⁵ Este texto fue leído como intervención en un acto político de la izquierda en setiembre de 1986 por el autor en Santiago de Chile.

¿Y entonces?
¿Qué harán con nosotros compañero?
¿Nos amarrarán de las trenzas en fardos
con destino a un sidario cubano?
Nos meterán en algún tren de ninguna parte
Como en el barco del general Ibáñez
Donde aprendimos a nadar
Pero ninguno llegó a la costa
Por eso Valparaíso apagó sus luces rojas
Por eso las casas de caramba
Le brindaron una lágrima negra
A los colizas comidos por las jaibas
Ese año que la Comisión de Derechos Humanos
no recuerda
Por eso compañero le pregunto
¿Existe aún el tren siberiano
de la propaganda reaccionaria?
Ese tren que pasa por sus pupilas
Cuando mi voz se pone demasiado dulce
¿Y usted?
¿Qué hará con ese recuerdo de niños
Pajeándonos y otras cosas
En las vacaciones de Cartagena?
¿El futuro será en blanco y negro?
¿El tiempo en noche y día laboral
sin ambigüedades?
¿No habrá un maricón en alguna esquina
desequilibrando el futuro de su hombre nuevo?
¿Van a dejarnos bordar de pájaros
las banderas de la patria libre?
El fusil se lo dejo a usted
Que tiene la sangre fría
Y no es miedo
El miedo se me fue pasando
De atajar cuchillos
En los sótanos sexuales donde anduve
Y no se sienta agredido
Si le hablo de estas cosas
Y le miro el bulto
No soy hipócrita

¿Acaso las tetas de una mujer
no lo hacen bajar la vista?
¿No cree usted
que solos en la sierra
algo se nos iba a ocurrir?
Aunque después me odie
Por corromper su moral revolucionaria
¿Tiene miedo que se homosexualice la vida?
Y no hablo de meterlo y sacarlo
Y sacarlo y meterlo solamente
Hablo de ternura compañero
Usted no sabe
Cómo cuesta encontrar el amor
En estas condiciones
Usted no sabe
Qué es cargar con esta lepra
La gente guarda las distancias
La gente comprende y dice:
Es marica pero escribe bien
Es marica pero es buen amigo
Súper-buena-onda
Yo no soy buena onda
Yo acepto al mundo
Sin pedirle esa buena onda
Pero igual se ríen
Tengo cicatrices de risas en la espalda
Usted cree que pienso con el poto
Y que al primer parrillazo de la CNI
Lo iba a soltar todo
No sabe que la hombría
Nunca la aprendí en los cuarteles
Mi hombría me la enseñó la noche
Detrás de un poste
Esa hombría de la que usted se jacta
Se la metieron en el regimiento
Un milico asesino
De esos que aún están en el poder
Mi hombría no la recibí del partido
Porque me rechazaron con risitas
Muchas veces

Mi hombría la aprendí participando
En la dura de esos años
Y se rieron de mi voz amariconada
Gritando: Y va a caer, y va a caer
Y aunque usted grita como hombre
No ha conseguido que se vaya
Mi hombría fue la mordaza
No fue ir al estadio
Y agarrarme a combos por el Colo Colo
El fútbol es otra homosexualidad tapada
Como el box, la política y el vino
Mi hombría fue morderme las burlas
Comer rabia para no matar a todo el mundo
Mi hombría es aceptarme diferente
Ser cobarde es mucho más duro
Yo no pongo la otra mejilla
Pongo el culo compañero
Y ésa es mi venganza
Mi hombría espera paciente
Que los machos se hagan viejos
Porque a esta altura del partido
La izquierda tranza su culo lacio
En el parlamento
Mi hombría fue difícil
Por eso a este tren no me subo
Sin saber dónde va
Yo no voy a cambiar por el marxismo
Que me rechazó tantas veces
No necesito cambiar
Soy más subversivo que usted
No voy a cambiar solamente
Porque los pobres y los ricos
A otro perro con ese hueso
Tampoco porque el capitalismo es injusto
En Nueva York los maricas se besan en la calle
Pero esa parte se la dejo a usted
Que tanto le interesa
Que la revolución no se pudra del todo
A usted le doy este mensaje
Y no es por mí

Yo estoy viejo
Y su utopía es para las generaciones futuras
Hay tantos niños que van a nacer
Con una alífa rota
Y yo quiero que vuelen compañero
Que su revolución
Les dé un pedazo de cielo rojo
Para que puedan volar.

Bibliografía ampliatoria

Libros

AnexoIF-2017-05913503-GDEBA-SSEDGCYE.26/12/2017

Anexo IF -2017-05913766-GDEBA-SSEDGCYE.26/12/2017

Anexo IF-2017-05914004-GDEBA-SSEDGCYE.26/12/2017

Braidotti, Rosi. (2000). *Sujetos nómades*, Argentina: Editorial Paidós.

Butler, Judith. (2007). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Cabral, Mauro (editor). (2009). *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano*. Córdoba: Amarres. Recuperado en

<https://brujulaintersexual.files.wordpress.com/2016/07/interdicciones2.pdf>

Connell, Robert. (1995). La organización social de la masculinidad. En: Valdes, Teresa y José Olavarría (edc.). *Masculinidad/es: poder y crisis*, Cap. 2, ISIS FLACSO: Ediciones de las Mujeres N° 24, pp. 31-48. Recuperado en http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2011/08/La_Organizacion_Social_de_la_Masculinidad_Connel_Robert.pdf

Dreger, Alice. (1999). *Intersex en la era de la ética*. Frederick Maryland EEUU: Grupo Editorial Universitario.

Fausto Sterling, Anne. (2006). *Cuerpos sexuados. La política del género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Editorial Melusina. Recuperado en

https://www.academia.edu/31317027/Sterling_Anne_Cuerpos_Sexuados_1_PDF

Fernández, Josefina. (2004). *Cuerpos desobedientes. Travestismo e identidad de género*. Buenos Aires: Edhasa. Recuperado en

https://www.academia.edu/33008903/192109308_Cuerpos_Desobedientes_Josefina_Fernandez_pdf?auto=download

Galofre, Pol y MISSÉ, Miquel. (Editores) (1987). *Políticas trans*. Barcelona: Egales Editorial

Gavilán, Juan. (2018). *Infancia y Transexualidad*. España: Ediciones Octaedro.

Mignolo, Walter (Comp). (2008). *Género y descolonialidad*. Argentina: Ediciones del Signo.

Ferrera Ballanquet, Raúl Moarquech. (2015). *Andar erótico decolonial. El desprendimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Parker, Richard. Petchesky, Rosalind y Sember, Robert (editores). (2008). *Políticas sobre sexualidad. Reportes desde las líneas del frente*. D.R. © Sexuality Policy Watch (spw) Recuperado en: <https://www.sxpolitics.org/frontlines/espanol/book/pdf/sexpolitics.pdf>

- Platero, Raquel Lucas. (2014). *Trans*sexualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. España: Editorial Bellaterra
- Sánchez Sáinz, Mercedes, Penna Tosso, Melani y de la Rosa Rodríguez, Belén. (2020). *Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela*. España: Editorial Catarata
- Skljar, Carlos. (2017). *Pedagogías de las diferencias*, Buenos. Aires: Noveduc.
- Spade, Dean. (2016). Una vida “normal”. España: Editorial Bellaterra Recuperado en: <http://www.deanspade.net/>

Libros para trabajar con niños

- Andruetto, María Teresa y TRACH, Martina. (2018) *Clara y el hombre de la ventana*. Argentina: Limonero.
- Browne, Anthony. (1998). *Voces en el parque*. Argentina: Fondo de Cultura Económica. Recuperado en: <https://drive.google.com/file/d/0B9qoLLfbj7FEbzh0Z2NLdXM2ODA/view>
- Browne, Anthony. (1986). *El libro de los cerdos*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Browne Anthony. (1990). *Cambios*. Argentina: Fondo de Cultura Económica. Recuperado en <https://drive.google.com/file/d/0B9qoLLfbj7FEbHdvRlc4YWpUams/view>
- Browne, Anthony. (1985). *Willy El campeón*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Concepción, Julio et alt. (2015). *Pirata Trans Carabarro*. España: Editorial la Calle.
- De Haan, Linda y Stern, Nijland. (2002). *Rey y Rey*. Argentina: Calibrosopio.
- Fitó, Yolanda. (2015). *Laura tiene dos mamás*. Barcelona: Editorial Egales.
- Gino, Alex. (2016). *George*. España: Editorial Nube de Tinta
- Herthel, Jessica y Jennings Jazz. (2015). *Soy Jazz*. España: Ediciones Bellaterra
- Hinojosa Rebolledo, Esteban. (2017). *De día gaviotas, de noche flores blancas*. España: Punto de vista editores.
- ISOL. (2000). *El globo*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado en: https://drive.google.com/file/d/1v8Hyr_WF71kOH5MixhREHa0YIHzfFG1G/view
- Isol. (2012). *La bella Griselda*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kasza Keiko. (2009). *Choco encuentra una mamá*. Argentina: Grupo Editorial Norma. Recuperado en: file:///C:/Users/adriana/Downloads/4556d0_choco.pdf
- Le Huche, Magalí. (2013). *Héctor el hombre extraordinariamente fuerte*. Argentina. Editorial Pípala.
- Mckee, David. (2005). *Elmer*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Mckee, David. (2007). *Elmer y el extraño*. Bogotá: Grupo Editorial Norma
- Reynolds, Peters. (2005). *El punto*. España: Ediciones Serres. Recuperado en: <https://drive.google.com/file/d/1MKu7xDMuaqscmzGPqxaC6B6eu2GoMBGp/view>
- Richardson, Justin; Parnell, Peter y Cole, Henry. (2005). *Con tango son tres*. Editorial Kalandraka
- Ruillier, Jérôme. (2005). *Por cuatro esquinitas de nada*. España: Editorial Juventud.
- Sierra I Fabra, Jordi. (2017). *El club de los raros*. Barcelona. Editorial SM.

Valentino, Esteban. (2009). El Monstruo Deforme baja al pueblo. Argentina: Editorial Estrada.
Walton, Jessica y Mac Pherson, Dougal. (2017). Ahora me llamo Luisa. España: Editorial Algar

Libros para trabajar con jóvenes

Almada, Selva. (2018). Ladrilleros. Argentina: Mar Dulce Editora.
Averbach, Margara. (2008). Una cuadra. Argentina: Editorial Adriana Hidalgo. Recuperado en:
<http://destino.chiarascanavino.de/1003113/>
Bermúdez, Ian y Cantero, David. (2015). TRANSito España. Ediciones Bellaterra.
Bruel, Christian. (2011) La historia de Julia, la niña con sombra de niño. Madrid: Ediciones El Jinete Azul.
Kuijjer, Guus. (2006). El libro de todas las cosas. Argentina: Editorial: Grupo Macmillan
Platero, Raquel Lucas y GARRIDO, Eva. (2015). Por un chato de vino. España: Ediciones Bellaterra.
Santa Ana, Antonio. (2015). Los ojos del perro siberiano. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma.
Tan, Shaun. (2016). Emigrantes. Argentina: Bárbara Fiore Editora. Recuperado en:
<https://drive.google.com/file/d/1qPOxnEB42kSMPdctHfz5RElrPNYYzSY-/view>
Valentino, Esteban. (2014). Perros de nadie. Argentina: Editorial SM.
Valentino, Esteban. (2006). A veces la Sombra. Historia de un monstruo solitario. Argentina: Ediciones Santillana S.A
Willianson Lisa. (2016). El arte de ser normal. España: Planeta.

Cortos

Interseccionalidad: <https://www.youtube.com/watch?v=cVERtjUO9mo>
<https://www.youtube.com/watch?v=JmFCkmzVth0>
Homofobia: <https://www.youtube.com/watch?v=R1anXrRE-Fk>
<https://www.youtube.com/watch?v=DR7xHv5c3LU>
<https://www.youtube.com/watch?v=QdXXm789gzE>
Campaña contra la homofobia y la intolerancia:
<https://www.youtube.com/watch?v=QOiHAJoM2NM>
No a la discriminación: <https://www.youtube.com/watch?v=PnDgZuGlhHs>
Pap, mamá soy negra <https://www.youtube.com/watch?v=bUUB4O3kFM>

Películas

- Berlanti, Greg. *Con amor, Simón.* (Love, Simón) EEUU. 2018 (110min) Resumen: Simon es homosexual pero tiene miedo y no sabe cómo decirlo a su círculo más cercano. Una gran película para trabajar el respeto, la empatía y la construcción de la identidad sexual.
- Berliner Alain. *Mi Vida en Rosa.* Bélgica. 1997 (89min) Resumen: A Ludovic le gusta ponerse vestidos, jugar con muñecas, el maquillaje, los pendientes y el color rosa. Su madre y su padre, viendo este comportamiento, deciden llevar a Ludovic a consulta psicológica, pensando que su conducta es anormal. El estrés de la familia aumenta cuando los vecinos comienzan a ser hostiles con ellos, y cuando Ludovic comienza a decir que se va a casar con un amigo del colegio, y que para ello quiere convertirse en una mujer.
- Bernardi, Sabine. *Romeos, Alemania.* 2011. (97min) Resumen: Narra la historia de amor entre Lukas, un joven de 20 años, y Fabio, un joven que tendrá dificultades para entender la identidad de Lukas. Este drama nos habla del miedo a lo diferente, y cómo en ocasiones la comunidad gay no se salva de cometer actos de discriminación.
- Birkmeier Chris Michael. *In Bloom,* EEUU. 2013. (87 min) Resumen: Esta historia se desarrolla durante un verano y bajo la amenaza de un asesino de jóvenes que anda suelto en la ciudad. Este es un íntimo acercamiento a una relación de pareja, en la que los intereses y los sueños no siempre coinciden pero en la cual tienen como tarea escucharse y apoyarse a pesar de todo.
- Dhont, Lukas. *Girl.* Bélgica. 2018. (100min). Resumen: Lara, una niña de 15 años, quiere cumplir su sueño de ser bailarina. No obstante, ella nació siendo un niño y, tanto los prejuicios de los más como sus propias dificultades ante la disciplina, se vuelven un obstáculo difícil de afrontar y de superar. Esta filmografía puede ser un gran recurso para trabajar el concepto de la transexualidad.
- Dolan, Xavier. *Laurence Anyways,* Canada. 2012 (168min) Resumen: Laurence, profesore de literatura, vive siendo percibido como un hombre, pese a no ser esa su verdadera identidad. Cuando decide someterse a un cambio de sexo, recibe rechazo por parte de sus conocidos. Su esposa, con quien vive momentos de tensión y reconciliaciones, sufrirá también ese rechazo cuando decide quedarse a su lado.
- Ferrari, Miguel. *Azul y no tan rosa.* Venezuela. 2012 (114min) Resumen: Diego, un fotógrafo de éxito, se va a vivir con Fabrizio momento en que vuelve su hijo Armando de España cargado de reproches y el intenta establecer con él una relación afectiva. En tal situación un grupo homófobo lo deja en coma.
- Ford, Tom. *A Single Man (Un hombre soltero).* EEUU. 2009. (99min.) Resumen: Esta película es la primera incursión de Tom Ford como director de cine, anteriormente se desarrollaba como director de Gucci y posteriormente de su marca homónima. Es la adaptación al cine de la novela del mismo nombre escrita por Christopher Isherwood, en la que George, un profesor universitario, se encuentra paralizado al no poder superar la reciente pérdida de su pareja.

- Fox, Eytan. *Ha-Buah - The bubble*. (La burbuja. Solos contra el mundo). Israel. 2006 (114min)
Resumen: Esta película narra historias juveniles en Tel Aviv. Estas historias contraponen diferencias entre heterosexuales y homosexuales, judíos y árabes, hombres y mujeres. La realidad de vivir en Israel se aborda desde distintas perspectivas, por lo que es un retrato fiel a la multiplicidad de una ciudad como Tel Aviv.
- Guadagnino Luca. *Llamame por tu nombre*. (*Call me by your name*) Italia. 2017 (130min) Una película ambientada en los años 80, cuando la homosexualidad se consideraba un escándalo, cuenta la historia de amor entre dos chicos que, a pesar de sus reticencias, darán sentido y forma a sus sentimientos. Esta emotiva historia está basada en la novela de André Aciman por lo que puede trabajarse también mediante la lectura. JARROLD, Julian. *Kinky Boots* (Botas audaces para pies diferentes) Reino Unido. 2005 (105min). Resumen: Esta fantástica historia fue transformada en un acertado musical y estreno en teatros en 2012, desde entonces ha recorrido los teatros de Estados Unidos y Canadá con actores como Billy Porter en los roles principales. Nos cuenta la historia de Lola, una drag queen quien es la anfitriona de un bar gay y Charlie Price, el heredero de una fábrica de zapatos que está a punto de quebrar. Juntos comienzan a diseñar zapatos y botas de tacón capaces de soportar el peso de un hombre, buscando rescatar la fábrica así como incursionar en un mercado nuevo
- Kechiche, Abdellatif *La vie d'Adèle* (La vida de Adele) Francia. 2013 (175min). Resumen: Basada en la novela gráfica *Le bleu est une couleur chaude* (El azul es un color cálido) de Julie Maroh, nos narra la historia de Adele y cómo su vida cambia completamente al conocer a Emma, una joven mujer de cabello azul. La película explora el amor, la pérdida y todos esos momentos que nos hacen crecer y volvernos adultos.
- Khaou, Hong. *Lilting*, Reino Unido. 2014. (91min). Resumen: Cuando Richard pierde a su novio Kai en un accidente, se da la tarea de entablar una relación con su madre para poder ayudarla. La madre de Kai es una mujer viuda de nacionalidad china quien no habla inglés y vive en una casa de retiro. Mientras ella intenta lidiar con la muerte de su hijo, tiene dificultades para relacionarse con Richard, ya que Kai nunca le habló de su relación con él.
- Leder, Mimi. *On the Basis of Sex*. (Una cuestión de género) Estados Unidos. 2018. (120 min). Resumen: Biopic sobre la jueza del Tribunal Supremo de los EE. UU. Ruth Bader Ginsburg, la segunda mujer en la historia (tras Sandra Day O'Connor) que sirvió en este alto órgano judicial. Ginsburg fue nombrada para el alto tribunal en 1993 por el Presidente Bill Clinton. Ruth, junto a su marido el abogado Martin Ginsburg, cambió el curso de la historia con un singular caso sobre discriminación de género que abrió el camino para la igualdad en los Tribunales.
- Mills, Mike *Beginners*, así se siente el amor. EEUU. 2010. (105min) Resumen: Después de la muerte de su madre, Oliver tiene una conversación con su padre, quien le confiesa: que padece de cáncer casi terminal, y que es homosexual. Ante esto Oliver reflexiona sobre la vida y la muerte.

- Murphy, Ryan. *The Normal Heart (Un corazón normal)* EEUU. 2014. (133 min.) Resumen: Para muchos, esta película pasó desapercibida a pesar de contar con *Julia Roberts, Mark Ruffalo* y *Matt Bomer* en los roles principales. Está basada en la obra de teatro del mismo nombre escrita por Larry Kramer. Situada en los años 80 durante la aparición y posterior epidemia de VIH y SIDA, retrata un momento social en el que el miedo y la desinformación generaron una gran negligencia hacia una comunidad que estaba falleciendo
- Puenzo Lucía XXY. Argentina. 2007 (91min) Resumen: Álex es una adolescente intersex, que es criada como una mujer. Desde su nacimiento, toma medicinas para acentuar los rasgos típicamente considerados femeninos (como el pecho), y suprimir los masculinos. El padre de Álex invita a unos amigos suyos a su casa, dentro de los cuales se encuentra un médico (Ramiro). La intención de la invitación, es debatir la operación a la que quieren someter a Álex, para adaptar su sexo biológico a las características del sexo femenino.
- Sciamma, Celine. *Tomboy*. Francia. 2011. (82min) Resumen: Laure es una niña transgénero de 10 años que, tras mudarse a un nuevo barrio, aprovecha su aspecto físico para hacerse pasar por un chico, Michael.
- Warchus, Marcus *Pride (Orgullo)*. Reino Unido. 2014 (120min) Resumen: Narra la historia de un grupo de activistas londinenses quienes, tras darse cuenta que la policía ha dejado de acosarlos y retener sus manifestaciones, deciden apoyar a un pueblo de mineros que ahora son oprimidos por la fuerza policiaca. Esta película nos cuenta las historias de diversos personajes, desde los activistas más radicales hasta las de las esposas y madres de los mineros que ayudan a cambiar la mentalidad de todo un pueblo.

Les autores

Marconi, Adriana

Trabajadora Social (Escuela de Sanidad. Ministerio de Salud. Provincia de Buenos Aires) Abogada (Universidad Católica de La Plata) y Magíster en Trabajo Social. Doctoranda en Trabajo Social (Facultad de Trabajo Social. Universidad de La Plata). Profesora titular del Seminario Perspectiva de Género en la Intervención Profesional del Profesorado de Trabajo Social. FTS-UNLP. Desde hace 28 años investiga sobre género. Es coordinadora de la Consejería de Género y Diversidad Sexual, FTS-UNLP. Fue tutora virtual de capacitaciones sobre la temática de género a docentes, integrantes de EOE y no docentes de la DGCyE. Dictó el seminario de Maestría Perspectiva de género en la Investigación. Fue directora del Proyecto de extensión “Viva la diferencia” FTS-UNLP.

Rómoli, Germán

Licenciado y Maestrando en Trabajo Social (Facultad de Trabajo Social. Universidad de La Plata) Jefe de Trabajos Prácticos en Filosofía Social (FTS-UNLP). Investiga temáticas de género y está abocado al tema de masculinidades. Se desempeñó como JTP en “Perspectiva de Género en la Intervención Profesional” (FTS-UNLP) entre los años 2017 y 2020. Integró equipos interdisciplinarios para el abordaje de las violencias de género en las Facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales y Ciencias Agrarias y Forestales (UNLP). Se ha desempeñado como tutor virtual de capacitaciones sobre género a docentes, integrantes de EOE y no docentes de la DGCyE (PBA). Actualmente es parte del área de género de la Fiscalía de Estado (PBA.).

Marconi, Adriana Elena

Género y trabajo social : reflexiones sobre la perspectiva de género en la intervención profesional / Adriana Elena Marconi ; Germán Rómoli ; prólogo de Néstor Aníbal Artiñano. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP, 2021.

Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-2030-0

1. Trabajo Social. 2. Educación Formal. 3. Infancia. I. Rómoli, Germán. II. Artiñano, Néstor Aníbal, prolog. III. Título.
CDD 361.307

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2021
ISBN 978-950-34-2030-0
© 2021 - Edulp

S
sociales


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA