

2015

El enfoque de género en la intervención profesional del trabajo social en el campo educativo

Ferrario, Laura

<http://200.0.183.227:8080/xmlui/handle/123456789/87>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

TESIS DE GRADO:

**El enfoque de género en la intervención profesional del trabajo social
en el campo educativo**

AÑO 2015

ESTUDIANTES:

- FERRARIO LAURA
- NATIELLO VICTORIA BEATRIZ
- PAPPARELLI DAMIANI LUCIANA MARIA

DIRECTORA: LIC. HERMIDA MARIA EUGENIA

***Dedicamos este trabajo
a nuestras familias
por el apoyo incondicional brindado a lo largo de este camino,
a nuestros hijos ,
a nuestras amigas y amigos,
y a todos aquellos compañeros y compañeras
con los que compartimos y transitamos esta hermosa travesía.***

Agradecemos
A nuestros viejos por demostrarnos que el camino de los valores es el que nos llevó adonde quisimos, más allá de los obstáculos que se nos presentaron,
A nuestros hermanos y hermanas que nos acompañaron a lo largo de todos estos años, alentándonos a seguir aunque quisiéramos bajar los brazos,
El agradecimiento más grande es para nuestra Directora Eugenia, quien confió en nosotras y nos acompañó, apoyó y guió con su conocimiento, experiencia y paciencia en este proceso repleto de incertidumbres y ansiedades, impulsándonos a seguir adelante durante todo el trabajo,
A Eliseo por dejarla hacerlo,
A Norberto Alvarez y Agustina Cepeda quienes nos interpelaron y ayudaron desinteresadamente,
A Adriana Giaquinta, Supervisora de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Municipalidad de General Pueyrredón, quien nos permitió llevar adelante nuestro trabajo de campo,
Y a todas las profesionales entrevistadas que nos facilitaron sus espacios de trabajo y su buena disposición para poder realizar las entrevistas que conformaron nuestro material de investigación.

***“La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos
y el horizonte se corre diez pasos más allá.
¿Entonces, para qué sirve la utopía?
Para eso, sirve para caminar”.***

***“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas,
puede cambiar el mundo”***

Eduardo Galeano

Índice

Introducción.....	8
Objetivos de investigación.....	11
Antecedentes.....	12
Marco teórico.....	17
a. Intervención profesional en el campo educativo.....	18
i. La intervención profesional en el sistema de educación pública argentina.....	18
ii. Una perspectiva de la educación para la intervención profesional en el campo educativo.....	23
iii. La noción de intervención profesional en el trabajo social.....	25
iv. Corrientes teóricas vinculadas a la intervención profesional en el campo educativo.....	27
b. Enfoque de género.....	33
i. Marco conceptual que brindan las teorías de género.....	33
ii. Definición y características del género.....	35
iii. El género en la educación.....	37
iv. Estereotipos en relación al género.....	38
v. Mujer y varón: sus lugares de acuerdo a cada época.....	42
vi. Desigualdad entre los varones y las mujeres en el contexto de la globalización.....	45
c. Reflexiones acerca de las nuevas juventudes.....	50
i. Nuevas configuraciones identitarias de la juventud en el siglo XXI.....	50
ii. Cambios y crisis de identidad en la adolescencia.....	53
iii. Vulnerabilidad en las juventudes y adolescencias.....	56
Un análisis de la normativa vigente en el campo de educación respecto al enfoque de género	58
a. Normativa que regula la intervención profesional.....	59
i. Ley de ejercicio profesional.....	60
ii. Código de ética.....	60
b. Normativa que regula el campo educativo.....	61

i. Leyes.....	61
ii. Marco general de política curricular.....	66
iii. Comunicaciones y documentos específicos de la modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.....	68
c. Normativa referida al género.....	69
i. Convenios y pactos internacionales.....	69
ii. Nivel nacional.....	71
iii. Nivel provincial.....	77
Campo de educación.....	79
i. Sistema educativo argentino.....	80
ii. La institución escolar.....	84
iii. Equipo de orientación escolar (EOE).....	88
Aspectos metodológicos.....	92
i. Enfoque metodológico cualitativo.....	93
ii. Población o universo de estudio.....	93
iii. Técnicas de recolección y construcción de datos.....	95
iv. Procesamiento de los datos.....	95
Analizando la intervención profesional del trabajo social en las escuelas a partir del enfoque de género.....	98
a. Las características de la intervención a partir del relato de las profesionales.....	99
i. La noción de intervención profesional en el trabajo social....	100
ii. Vinculaciones del quehacer profesional con otras instituciones de la comunidad.....	101
iii. Analizando las problemáticas sobre las que se interviene.....	104
b. Características que las profesionales otorgan al campo educativo y la escuela.....	107
i. Concepción de educación.....	108
ii. Cambios en la normativa.....	109
c. Las características de la adolescencia y las nuevas juventudes.....	113
i. Concepción de adolescencia.....	114

ii.	Capacitaciones específicas.....	117
iii.	Intervenciones asociadas al género.....	119
iv.	Obstáculos y trabas en la puesta en práctica de una concepción de género.....	122
	Conclusiones.....	125
	Anexo.....	131
	Bibliografía.....	135

Introducción

La presente investigación de pre- grado surgió con el objetivo de conocer las características que adquiere la intervención profesional de los trabajadores sociales en el abordaje de situaciones problemáticas dentro del campo educativo desde el enfoque de género¹.

Diferentes intereses y cuestionamientos han motivado nuestra investigación entre los cuáles tuvieron gran importancia nuestras prácticas pre-profesionales, nuestra formación académica y nuestros trabajos personales en el ámbito de educación.

El ámbito educativo es un escenario donde se hacen visibles y se reproducen las cuestiones de género en tanto formas de pensar, interpretar y actuar de los sujetos, así como de relacionarse. El mismo se encuentra atravesado por un complejo entramado de significaciones sociales que operan como producciones de sentido y logran cristalizarse a partir de su consolidación y reproducción a través de mitos, emblemas y rituales que sostienen a una sociedad, lo que Castoriadis (1975) denomina imaginario social instituido.

Por otro lado, la intervención profesional es una respuesta determinada que se da ante los procesos y las transformaciones sociales, pero estas respuestas, no son siempre las mismas pues se conforman de acuerdo a unos cánones y variables que son el resultado de una realidad histórica particular, al tiempo que intervienen sobre esa realidad (Parra, 2002). Creemos necesario que los profesionales que trabajan en el campo de la educación y nosotras mismas, como futuras profesionales, interpelemos nuestras intervenciones para verificar y cualificar sus resultados y consecuencias.

La intervención profesional plantea el reconocimiento de la subjetividad del otro que implica un diálogo entre lo social, las nuevas formas de padecimiento, el deseo, la memoria colectiva en su expresión singular y el acceso a los escenarios de intervención social con mayor certeza y

¹ A fin de hacer más fluida la lectura del siguiente trabajo de investigación, no se realizará una distinción explícita entre los géneros. Cuando se empleen términos como “adolescentes” se aludirá a todos los sujetos comprendidos en esa franja etaria y vital, sea cual fuere su orientación sexual.

conocimiento profundo de ese otro sobre el que se interviene, tanto desde lo individual como desde lo colectivo.

El enfoque de género en la intervención profesional se presenta como una herramienta indispensable que permite analizar los lugares asignados culturalmente a varones y mujeres en la sociedad, los cuales cuando se estereotipan, dificultan alcanzar la equidad en la valorización de las relaciones humanas. Partiendo de la idea de que todos somos iguales en materia de derechos con independencia del género, se manifiesta la necesidad de transformar y recrear las relaciones sociales que oscurecen este hecho. (Dominelli y MacLeod, 1999). En consecuencia, la transversalidad que plantea esta perspectiva, consiste en interpelar a partir de la misma a todas las áreas del conocimiento y sus prácticas.

En los últimos años, han adquirido gran relevancia los estudios referidos a temáticas sobre género, tanto a nivel internacional como nacional, incluso hasta instalarse como materia de discusión de políticas públicas cuya implementación plantea nuevos desafíos para la construcción de una sociedad más inclusiva y con mayor justicia social.

Como aporte a nuestra disciplina, consideramos que la presente investigación podría favorecer la comprensión de las prácticas y los discursos de los profesionales de trabajo social en un contexto microsocial, como lo son las instituciones educativas municipales de nivel secundario de la ciudad de Mar del Plata. Asimismo, contribuiría a una reflexión acerca de cómo se construye el sujeto-objeto de trabajo y cómo, a partir de una interacción dialogal con dicho sujeto, se construye la intervención profesional.

Teniendo en cuenta que las políticas públicas desde un enfoque de género atraviesan los distintos campos de la intervención profesional del trabajador social, creemos necesario dar cuenta del debate que se instaura al interior de nuestras prácticas aportando a una mayor visibilidad de la temática.

Los trabajadores sociales en el campo de la educación han atravesado cambios que van de una identidad atribuida muy ligada al control del ausentismo, a una identidad en construcción relacionada a la inclusión educativa y la igualdad en el marco de un trabajo institucional. Estos cambios se dan en un contexto de modificación de la normativa que refleja un profundo cambio de paradigma.

A partir de lo anteriormente planteado, surgen los siguientes interrogantes:

¿Qué características adquiere la intervención profesional en el campo de la educación en relación al enfoque de género?

¿Existen instrumentos normativos que aporten herramientas o sugerencias para la intervención desde un enfoque de género?

¿Cuáles son las problemáticas de intervención relacionadas con cuestiones de género en las que se interviene? y ¿De qué manera y con qué tipo de metodología se interviene?

¿Cuáles son los enfoques² que predominan en las intervenciones profesionales de los trabajadores sociales?

En esta investigación, se intentará presentar una descripción y análisis de toda esta complejidad, permitiendo visualizar un mapa de situación de las intervenciones profesionales de los trabajadores sociales, en el ámbito educativo municipal, particularmente en la ciudad de Mar del Plata.

² Cuando hablamos de la categoría enfoque aludimos a sus tres dimensiones: teórico-epistemológico, metodológico y operativo- instrumental.

Objetivos de investigación

Objetivo General

Indagar las características que adquiere la intervención profesional de los trabajadores sociales en el campo de educación a partir del enfoque de género.

Objetivos Específicos

- Indagar las resoluciones y comunicaciones que regulan la intervención profesional en el campo educativo, vinculadas al enfoque de género.
- Analizar los temas y sentidos que se asocian al enfoque de género a partir del relato de intervenciones concretas
- Identificar los enfoques asociados a las intervenciones profesionales de los trabajadores sociales.

La metodología a utilizar cualitativa, los procedimientos y técnicas que se utilizarán para cumplimentar los objetivos detallados anteriormente son: análisis documental, entrevista, análisis del discurso y teoría fundamentada. Los mismos se detallarán en el apartado correspondiente a los aspectos metodológicos.

Antecedentes

Si realizamos un primer acercamiento al estado de la cuestión vinculado al problema de esta investigación, podemos observar una serie de producciones académicas que pueden organizarse en tres grandes núcleos temáticos. Uno de ellos detalla las características de la relación entre el campo educativo y las intervenciones profesionales.

En relación al núcleo que problematiza la intervención profesional en el campo educativo, encontramos los aportes de Acosta y Buongiorno (2008), quienes buscan conocer las tendencias predominantes de los fundamentos del trabajo social que se manifiestan en la intervención de los profesionales que se desempeñan en las escuelas públicas.

A tal fin, concluyen que la escuela, como institución, no está determinada por una única función, sino que realiza al mismo tiempo dos funciones, una de las cuales está ligada a la reproducción del orden social vigente (al control y normalización de los sujetos) y la otra a la posibilidad de fomentar procesos de emancipación. Asimismo consideran que ambas funciones pueden identificarse en el trabajo social. La forma en la que los trabajadores sociales realicen sus intervenciones, alineándose predominantemente a una u otra función, va a estar vinculada a las características que asuman las condiciones objetivas y subjetivas en las distintas realidades de cada escuela tanto como de la cosmovisión personal de cada profesional.

Finalmente plantean que un posicionamiento consciente y explícito de la postura teórica que fundamenta la intervención de cada profesional, no sólo legitima las estrategias que se llevan adelante, sino también que dicha postura racionalmente asumida y articulada en la acción, constituiría un avance reconociendo las condiciones objetivas y subjetivas que atraviesan la intervención profesional y las estrategias que desarrollan.

Otro núcleo temático trata acerca de la relación entre género y campo educativo. Destacamos el aporte de Stromquist (2006), que sostiene que comprender cómo se trata el género en los sistemas educativos latinoamericanos requiere una visión holística de los actores y espacios

involucrados con sus puntos de encuentro y desencuentro y las contradicciones internas que los definen, así como al modo de resolución de los conflictos.

La evidencia de países industrializados señala que la construcción de género en colegios de primaria y secundaria permanece polarizada; pues los niños continúan dominando el espacio del aula y la atención de los profesores; mientras las contribuciones de las niñas son todavía descontadas. El hostigamiento sexual permanece como un problema y existe una persistente gama para la elección de áreas de estudio entre mujeres y hombres (Francis y Skelton, 2001; Dillabough, 2000).

El tercer núcleo de investigaciones se basa en los aportes del trabajo social feminista en relación al enfoque de género³. Morales y Faure (2009) destacan que los estudios de género, en tanto campo interdisciplinario, constituyen una ruptura epistemológica en el desarrollo de las ciencias, recogiendo en el plano académico y científico una necesidad social y política de comprender la complejidad de las relaciones sociales de mujeres y varones y su incidencia en distintos aspectos del desarrollo personal y social. Las teorías feministas y la investigación de género, están produciendo nuevos aportes a las Ciencias Sociales. (Belanger, 2007).

Toda política, programa o estrategia de intervención, tienen una racionalidad específica, que debe ser reconstruida (Aquin, 1999) Este pensamiento de Nora Aquin, nos mueve a la reflexión, y nos lleva a interiorizarnos acerca de la necesidad de prepararnos profesionalmente en este aspecto de la cuestión, siendo por lo tanto indispensable tomar conciencia sobre la internalización de valores producto de la educación de una sociedad patriarcal. Esto impone también la necesaria revisión y autocrítica de nuestras propias construcciones significantes relativas a esta temática (en términos de Bourdieu nuestro *habitus*).

³ Enfoque de género es sinónimo de perspectiva de género, visión de género, mirada de género y contiene también el análisis de género(...) La perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres. (Lagarde, 1996)

Si bien durante este siglo hemos presenciado cambios profundos en las relaciones entre hombres y mujeres, los estereotipos perduran. Nuestra actuación profesional estará signada de esta concepción, que nos obliga a un doble esfuerzo de indagación en el aspecto profesional y personal como ya hemos advertido. Asimismo no podemos desconocer la construcción genérica de nuestra profesión (que surge como consecuencia del corrimiento de las tareas de las mujeres desde lo privado hacia lo “publico”, como división social del trabajo a raíz del desarrollo capitalista industrial y la expansión urbana) y las implicancias que tienen los estereotipos de género adquiridos y su correspondencia en nuestra identidad profesional actual (Genolet, 2005)

Por otra parte, Dominelli y MacLeod (1999) expresan que la práctica feminista al dar cuerpo a los principios feministas, si bien en forma fragmentaria, inacabada, ha realizado un importante aporte a la teoría del bienestar en la esfera del trabajo social. Y lo ha hecho en las cuatro actividades principales que incumben al trabajo social: la definición de problemas sociales en los que intervenir, el trabajo en la comunidad, el asesoramiento y el trabajo social institucional.

Con respecto a la definición de los problemas de bienestar en los que habitualmente se interviene, la acción feminista⁴ a través del movimiento contemporáneo de mujeres, ha incluido la opresión de género entre los problemas sociales y ha destacado su efecto pernicioso en la situación concreta de muchas mujeres. Al pasar de la definición de los problemas en los que intervenir a los modos mismos de intervención, la acción feminista ya ha producido un impacto muy importante sobre el trabajo de la comunidad a través del desarrollo de las redes y las campañas feministas.

⁴ El feminismo es un movimiento social y político que se inicia formalmente a finales del siglo XVIII, supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo o colectivo humano, de la opresión, dominación, y explotación de que han sido y son objeto por parte del colectivo de varones en el seno del patriarcado bajo sus distintas fases históricas de modelo de producción, lo cual las mueve a la acción para la liberación de su sexo con todas las transformaciones de la sociedad que aquella requiera.

El feminismo del siglo XX, nuevo episodio de una historia ya larga, presenta la especificidad de haber producido, además de efectos políticos y sociales, efectos en el campo del conocimiento, efectos que se señalan o incluso se institucionalizan bajo la fórmula estudios feministas (pero también estudios sobre las mujeres, estudios femeninos, estudios de género). (Collin, 1993)

Por último, destacan que en la actualidad las feministas se están abriendo paso en esferas cada vez más especializadas, pero también cada vez más extensas y variadas para así poder emprender a largo plazo la tarea de eliminar de manera irreversible la opresión de género. En este contexto, el compromiso explícitamente feminista con el trabajo social es propio de su época, no es un símbolo de retirada, sino una demostración más de la capacidad de la acción feminista para progresar en los intereses de la promoción del bienestar.

Por otra parte el campo de la educación ha sido objeto de investigación privilegiado en tesis de grado y de posgrado en trabajo social. Entre ellas destacamos los aportes de Himm (2013) quien se propuso estudiar la normativa, el contexto institucional y el quehacer profesional de los trabajadores sociales que se desempeñan en las escuelas primarias de gestión pública de la provincia de Buenos Aires. Considerando una problemática central en el desempeño profesional de los orientadores sociales como lo es el ausentismo y la deserción escolar y su nexo con la construcción de la identidad del trabajo social en escuelas situadas en contextos de pobreza.

A tal fin, afirma que desde el trabajo social en el ámbito escolar es posible habilitar el abordaje de la inclusión educativa hacia adentro de las instituciones y hacia la comunidad educativa. Sin embargo, para que la misma sea posible, deberán conformarse reales equipos de trabajo que piensen y practiquen el carácter inclusivo de las prácticas pedagógicas, de los procesos administrativos, de los vínculos en lo escolar. El Estado deberá acompañar esta inclusión educativa a través de otras políticas públicas del sector y complementarias a lo educativo. La inclusión educativa es sin dudas campo de intervención del trabajo social escolar, y es mucho más que eso, es en la intervención concreta hacia esa inclusión, que el trabajo social encuentra su lugar dentro de lo escolar (Himm, 2013)

Finalmente, cabe destacar, que en la ciudad de Mar del Plata, la temática de género ha cobrado gran relevancia. En la Universidad Nacional de Mar del Plata, se conformaron diferentes grupos de investigación que abordan el tema. Uno de ellos es el de Norberto J. Alvarez de la Facultad de Humanidades y del Departamento de Historia cuyo nombre es “Perspectivas de

género en Ciencias Sociales. Trabajo, vida familiar, sexualidad, cuerpos y subjetividades”.

Todos los aportes expresados anteriormente plantean la relevancia que toma la problemática educativa dentro de nuestra profesión, y nos interpela a hacer un aporte en ese ámbito temático, focalizando nuestro estudio desde la perspectiva de género.



Marco Teórico

Marco Teórico

a. Intervención profesional en el campo de educación.

Este capítulo busca caracterizar el contexto histórico y epistemológico/conceptual en el que se asume la intervención profesional del trabajador social en el campo de la educación.

En una primera parte, se realiza recorrido histórico de la inserción profesional del trabajador social en la escuela pública argentina. Esto nos permitirá dar cuenta de las distintas características que fueron asumiendo las intervenciones profesionales desde su inserción y así contextualizar nuestro problema-objeto de investigación.

En un segundo momento, se planteará una perspectiva de la educación para la intervención profesional en el campo educativo y se abordará la noción de intervención profesional y las diferentes corrientes teóricas prevaletes en el campo educativo. Esta caracterización nos brindará herramientas conceptuales y epistemológicas para el análisis de las entrevistas que serán realizadas a distintos orientadores sociales en el marco de nuestra investigación.

i. La intervención profesional en el sistema de educación pública argentina.

Los inicios de la inserción profesional del trabajo social en la educación pública argentina tienen dos antecedentes que son relevantes. El primero data de la segunda década del siglo XX, cuando el Consejo Nacional de Educación, en concordancia con el sesgo higienista de las intervenciones estatales propias de la época, crea el Cuerpo de Visitadoras de Higiene Escolar. Las visitadoras centraban su atención en el mejoramiento de la salud del alumnado. Es por ello que sus tareas estaban vinculadas a la instrucción de los alumnos y sus familias sobre diversas temáticas relacionadas a la higiene y a la alimentación; al manejo de los comedores escolares y a las campañas de vacunación. Además realizaban visitas domiciliarias con el objetivo de conocer la vida

cotidiana, las costumbres alimenticias y la educación de los padres. (Oliva, 2007)

El segundo, es aquel que se vincula con la creación en la estructura del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires del área de Psicología y Asistencia Social Escolar. Cabe aclarar que la mayor parte de la bibliografía vinculada con este tema suele considerar únicamente este antecedente no haciendo mención del anterior.

La rama de Psicología y Asistencia Social Escolar fue creada en 1948 a partir de un decreto de la Dirección General de Escuelas, mediante el cual se propone formar una comisión para planear la creación de un Instituto de Orientación Profesional. Siguiendo lo planteado por Carroza, López y Monticelli (2006), la creación de este instituto se referencia, por un lado, en una mayor demanda de mano de obra en el contexto del gobierno peronista, adquiriendo por ello mayor importancia la relación educación-trabajo y la necesidad de orientación profesional para los alumnos que egresaban del primario. El otro punto hace referencia a la intencionalidad de la creación de este instituto, vinculado con los inicios de un proceso de reconocimiento progresivo de la heterogeneidad del alumnado y de la necesidad de abordaje de la misma para una mejor comprensión y abordaje práctico de la cuestión.

Durante sus primeros años el instituto desarrolló acciones de orientación vocacional, reeducación y protección de menores, seleccionando para ello el personal entre docentes y visitantes de higiene escolar a quienes formó técnicamente (Etchegoyen y Lopez, 2007).

En 1949 se crea la Dirección de Psicología Educativa y Orientación Profesional organizada en dos departamentos: de Psicología Educativa y de Orientación Vocacional y/o Profesional.

En 1953 se incorpora el área de asistencia social y asesoría médica. En cuanto a la contribución del trabajo social, consistía en la intervención en el área socio-cultural y económica del alumno desde una perspectiva individual, tarea vinculada al relevamiento sistemático de información acerca de las familias.

En 1955, tras el derrocamiento del gobierno peronista, la Dirección de Psicología es intervenida planteándose la necesidad de una reestructuración, que pasa a ser llamada Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar

(DPyASE). La reestructuración realizada provocó que se intensifique la tarea de coordinación con otros servicios asistenciales y de investigación, aplicando como instrumentos la ficha y la encuesta social.

El objetivo central durante este período fue desarrollar acciones de orientación tanto profesional como laboral, ampliándose paulatinamente el asesoramiento psicopedagógico. Cabe señalar que, si bien se menciona la necesidad de indagar el contexto social, “lo social” es comprendido y abordado desde las problemáticas individuales y es tarea del asistente social diagnosticar las mismas.

Entre los años 1969 y 1976 comienza a perfilarse una tarea más vinculada con una perspectiva comunitaria. Tienen influencia sobre este cambio la incorporación de ciertas corrientes teóricas y sus representantes (Pichón Riviere, Freire, Ferreiro, entre otros), y las influencias desarrollistas de los organismos internacionales. Este período significó para la DPyASE un importante desarrollo, por un lado, en relación al aumento de los servicios (en cantidad y extensión), y, por el otro, en relación a la producción científico técnica lograda.

La tarea de los servicios sociales se encontraba vinculada con el brindar asistencia directa al escolar y la promoción comunitaria, acciones tendientes a erradicar el analfabetismo y la repitencia. La idea de involucrar a la comunidad en la resolución de “sus” problemas oculta las causas estructurales de estos, persistiendo la concepción de que el problema social es consecuencia de las deficiencias propias, en este caso, de la comunidad.

Durante el período iniciado con la última dictadura militar se producen importantes retrocesos en la rama de psicología: se da una pérdida de personal; un desmantelamiento de la estructura de la dirección; se atomiza el trabajo técnico en pequeñas comisiones; se produce una persecución ideológica; se suprimen las filiales y centros de recuperación, quedando sólo los equipos de las escuelas y los inspectores de área por zona o distrito.

En este período prima una perspectiva de caso individual, en la que el fracaso está puesto sobre el alumno; la intervención de los asistentes sociales escolares se enfoca en la re-adaptación de los “alumnos problema”. En este término se visualiza como la palabra problema deja de ser un adjetivo para

convertirse en algo inherente a la persona misma: el niño “es” un problema, no solo poseedor del mismo.

En este mismo sentido, se destaca lo administrativo como relevante y cobra importancia la confección del legajo individual como forma de ejercicio de control y poder de la información, como manera de registro de la “diferencia” o la “dificultad de ajuste” a la norma institucional.

La etapa que se inicia con el retorno a la democracia, incluye a la realización del Congreso Pedagógico Nacional (1984) y a la reforma educativa de la provincia de Buenos Aires (1985), que significaron la expresión de un proceso de discusión que se generó en todas las áreas del gobierno, teniendo como ejes la vida democrática y el respeto por los derechos humanos que se incorporan al discurso educativo. En este sentido, tal como lo plantean Carroza, Lopez y Monticelli (2006), se vuelve a enfatizar la función social de la escuela, ubicando al hecho educativo dentro de un proceso mayor de socialización, dándole un nuevo lugar a “la función de la escuela en la comunidad y por lo tanto del equipo asistencial y del trabajador social en particular, corriéndolo del rol administrativo y de control que se le adjudicaba tradicionalmente, proponiendo una mirada más amplia donde lo grupal adquiere centralidad para la intervención” (2006:92)

En este período prevalece un enfoque sistémico para comprender “lo social” y el proceso educativo, buscando la integración armónica de diferentes niveles: lo pedagógico, lo social, lo psicológico; y distintos ámbitos: áulico, familiar, institucional y comunitario.

Durante la década de los 90, en la Argentina se llevaron adelante reformas de corte neoliberal que favorecieron la precarización de la calidad educativa. La implementación de la Ley Federal de Educación, la pauperización del trabajo y los emergentes del conflicto social que se manifestaban en la vida cotidiana en general y en la escuela en particular, constituyeron los condicionantes de las acciones de los distintos agentes sociales del campo educativo.

A nivel de la gestión educativa, en la década del noventa, se pueden observar que se implementaron dos enfoques de gestión diferentes y contradictorios. En los primeros años (1991-1992), se incrementa desde la propuesta de la conducción de la Dirección de Escuelas, la motivación por el

desarrollo comunitario, proponiendo el trabajo “inter-rama”, la participación de asistentes sociales, aportando a la mirada desde lo social, con participación activa en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Se cambia el nombre del cargo del Asistente Social Escolar a Orientador Social y de Gabinete a Equipo Psicopedagógico y luego a Equipo de Orientación Escolar (EOE). Se propicia el enfoque interdisciplinario y las intervenciones desde la prevención.

A partir de 1993, la Dirección de Psicología, propone un enfoque centrado en lo individual, rescatando el legajo como insumo de trabajo y la valoración de las tareas administrativas del EOE. Existió una creciente dispersión en las acciones de los mismos, poca claridad y dobles mensajes en las directivas y una demanda creciente hacia los equipos para que asuman la responsabilidad de las consecuencias no deseadas del proceso de reforma socio-económico y sus expresiones en el cotidiano escolar.

Con respecto al cargo de los Orientadores Sociales (OS), resulta relevante destacar la heterogeneidad de títulos que quedan habilitados para tomar ese cargo. Asistentes Sociales provenientes de Institutos terciarios confesionales privados, Institutos estatales, otros recibidos en Institutos de Formación Docente donde se dictaba la carrera ya con orientación pedagógica, egresados de las Escuelas Superiores de Trabajo Social dependientes de las Universidades y de otras Facultades que contaban con la carrera de Trabajo Social. Otros títulos como Sociólogo, Antropólogo, iban ocupando los cargos de O.S. con similares condiciones que el título de Trabajador Social y Asistente Social. Esta diversidad de formaciones, derivó en múltiples modalidades de intervención.

A partir del 2003, con el cambio de gobierno se implementa un Proyecto Nacional, con un nuevo enfoque de la política centrada en principios de inclusión, justicia social y en el respeto por los Derechos Humanos.

En esta misma dirección, a partir del 2006, comienza un proceso de transformación en el sistema educativo a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. En la provincia de Buenos Aires, se sanciona la Ley de Educación Provincial N° 13.688 en el año 2007, que es la que denomina como Modalidad del sistema educativo al área de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Bajo la Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social los Equipos de Orientación Escolar (EOE) comienzan a centrarse en el diseño y la conducción de proyectos de orientación para la educación y el trabajo, que buscan la generación de espacios de participación de los jóvenes y adultos, promoviendo la articulación y participación de instituciones públicas y privadas. Asimismo, se proponen ofrecer herramientas conceptuales y operativas para el empoderamiento de los sujetos escolares que transitan su vida educativa.

Con respecto al cargo de Orientador Social, solo se encuentran habilitados los títulos que pertenezcan al campo disciplinar del Trabajo Social, por lo cual, adquiere un nuevo valor el quehacer específico de la profesión en el campo educativo.

La intervención profesional del Orientador social, se propone la búsqueda de la dimensión social en el abordaje de los grupos de alumnos/as, a partir de la vinculación con sus familias y recuperación de los saberes socialmente significativos de la comunidad en un proceso de integración educativa permanente. Al mismo tiempo, se promueve el trabajo en red con otras instituciones para garantizar el ingreso, la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes, aportando a la articulación intra e interinstitucionales y a la creación de espacios de corresponsabilidad.

En este mismo sentido, se propone un abordaje desde propuestas superadoras de las problemáticas del ausentismo y el abandono escolar, reemplazando prácticas focalizadas por abordajes comunitarios que comprometan el esfuerzo de todos los miembros de la comunidad educativa.

ii. Una perspectiva de la educación para la intervención profesional en el campo educativo.

Pensar una propuesta que remarque el carácter político y ético de la educación y su papel transformador, nos ofrece importantes aportes para pensar el trabajo social en el campo educativo desde una perspectiva emancipadora.

En este sentido, Paulo Freire (1985) propone una educación emancipadora que logra superar la relación narrativa, discursiva y disertadora, entre el educando y el educador. Esto convierte a la educación en un acto cognoscente en el que tanto el educador como el educando son sujetos cognoscentes mediatizados por el objeto cognoscible (Freire, 1985). Es una opción política que implica abandonar los prejuicios y otorgar otra nominación al sujeto alumno. El hombre es pensado como un ser histórico, que es y se sabe inacabado e inconcluso, un ser que está siendo en una realidad histórica también inacabada e inconclusa. “El inacabamiento del ser o su inconclusión es propio de la experiencia vital. Donde hay vida, hay inacabamiento. Pero sólo entre hombres y mujeres el inacabamiento se tornó consciente” (Freire, 1997: 50).

Los recorridos escolares están condicionados por diversos factores, pero no determinados por ellos. En las prácticas escolares cotidianas hay también, a menudo, oportunidades de construcción diferentes. Es posible habilitar trayectorias alternativas; y la propuesta de la pedagogía emancipadora, como forma de intervención en el mundo que promueve la concientización, resulta una interesante propuesta para construir prácticas pedagógicas cotidianas que trabajen con, desde y en las diferencias sin que se transformen en desigualdades, a partir de la unidad en la diversidad. Identificar las diferencias en función de las particularidades de los sujetos, promueve una pedagogía de las diferencias desde la cual el otro es considerado como legítimo otro (Maturana, 1994).

Esto constituye la posibilidad de construir sentidos diferentes a los naturalizados, guiados por la convicción de que la transformación es posible.

Partir desde un enfoque integrado, interdisciplinario y de corresponsabilidad basado en el reconocimiento de la educación como derecho y bien social, implica que las situaciones de vulnerabilidad se piensen en términos de trayectorias, de la escuela como espacio común, de estrategias multiactorales y de fortalecimiento de los sujetos en su capacidad de decisión.

Desde el trabajo social escolar se propone un abordaje especializado fortalecedor de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje promoviendo la defensa de los derechos, considerando la escuela como

espacio no solamente de transmisión de conocimientos sino como formadora de ciudadanos plenos favoreciendo la inclusión educativa y social.

iii. La noción de intervención profesional en el trabajo social.

Pensar la noción de intervención profesional implica poner en juego el conjunto de concepciones y conceptualizaciones que existen sobre la misma. Implica hacer "elecciones entre diversas alternativas teórico-metodológicas, ético -políticas y operativo-instrumentales que son conjugadas por el profesional en determinado contexto histórico" (Alvarado, 2007:50).

Siguiendo lo planteado por Parra (2007) la intervención puede pensarse como una respuesta determinada que se da ante los procesos sociales y las transformaciones sociales. Estas respuestas no serían siempre las mismas, sino el resultado de una realidad histórica particular.

No existe una única manera de intervenir, ya que la intervención es un complejo de variables que se articulan en un movimiento dinámico y permanente configurando una opción para el profesional. Esta opción se va determinando teniendo en cuenta el contexto, es decir, sus características y determinaciones históricas, sociales, culturales, económicas y políticas (Alvarado, 2007).

La intervención profesional en el trabajo social, desde la perspectiva que plantea Carballada (2012), puede ser pensada desde los distintos órdenes que se mencionan a continuación:

a) Por un lado, la intervención de los trabajadores sociales se desenvuelve, dialoga y entrelaza con los diferentes dispositivos de *Protección Social*. Esto es, instituciones, políticas, planes y programas que en la singularidad de cada situación tendrán algún tipo de expresión.

b) Por otra parte, un segundo orden de los aspectos intrínsecos del trabajo social, se vincula con la intervención en las *tramas sociales* que rodean, construyen y se generan desde esa singularidad del sujeto de intervención. Las tramas sociales, pueden ser entendidas desde una mirada sociológica, ligadas a la noción de lazo social como elemento de articulación e integración del

sujeto al todo societario. De esta manera, la intervención en lo social, transcurre, generando desde lo micro social el encuentro entre sujeto sociedad y cultura en cada circunstancia singular.

c) El tercer orden que termina de delimitar la intervención profesional, remite a la *relación* gestada con mayor intensidad en estas últimas décadas entre la noción de *necesidad social y problema social*. El trabajo social, en su construcción histórica como disciplina se funda dentro de un paradigma vinculado con la resolución, a través de diferentes dispositivos de protección, de las necesidades sociales de poblaciones clasificadas y predeterminadas. El propio devenir de la disciplina, sus aportes teóricos además de su participación en cuestiones que van más allá de la necesidad, hizo que desde la intervención se actúe también sobre los problemas sociales.

El trabajo social se involucra con problemas sociales que pueden contener dentro de ellos mismos necesidades o no y con necesidades que pueden contener problemas sociales. En la actualidad cobra mayor relevancia el concepto de “problema social” como el lugar de demanda hacia la intervención, más que la resolución de necesidades.

De lo expuesto anteriormente, se desprende que la intervención social en trabajo social se manifiesta en los diferentes escenarios donde se desarrolla la práctica concreta y cotidiana. Carballada (2011) plantea que estos escenarios se presentan como uno de los primeros espacios a observar y trabajar en la intervención social como proceso de análisis desde una perspectiva centrada en la idea de dispositivo. Es allí donde lo macrosocial se entrecruza inexorablemente con lo micro construyendo series singulares de inscripción tanto subjetivas como contextuales. El espacio institucional, implica una superposición de mundos y de lógicas que dan cuenta de una enorme diversidad de marcos comprensivos y explicativos que tanto reciben como aportan significaciones que operan activamente en la dinámica institucional. Todo esto se inscribe de alguna manera tanto en los sujetos sobre los que se interviene socialmente como en la historia colectiva.

La noción de dispositivo desarrollada por Foucault (1991), permite pensar la intervención social, desde su constitución y movilidad como una red ó trama, conformada por discursos, disposiciones, reglamentos, leyes, enunciados, posiciones filosóficas, morales y filantrópicas; y otros elementos,

que pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. La intervención como dispositivo toma la forma de la red que une a todos estos elementos. De esta manera es posible visualizar la intervención en su racionalidad punitiva, pero al mismo tiempo en su capacidad liberadora.

Siguiendo este último razonamiento la intervención social puede ser una forma de construcción de órdenes diferentes, como una forma de “hacer ver”, de vincular a ese otro con lo propio, con la cultura, con aquello que lo construye. La noción de visibilidad da cuenta de la posibilidad de intentar mostrar aquello que la intervención hace ver, muestra, pone en escena tanto desde la esfera de la propia práctica, como desde la institución o del propio sujeto.

De esta manera lo que es puesto en escena y visibilizado puede conducir a una reflexión ética de la intervención profesional. Carballada (2008) plantea que al repensar nuestras intervenciones, la reflexión también se orienta hacia los condicionantes de la intervención desde diferentes aspectos, pero esencialmente a partir de prácticas, representaciones sociales y construcciones discursivas que la preceden y, que de algún modo, le imponen un orden, una ley que le confiere dirección al hacer. De allí que la intervención envuelve una reflexión ética, donde las prácticas requieren mirarse hacia dentro, dialogar con su propia historia, con la inmensa red de variables que atraviesan y significan el contexto. La reflexión ética requiere entonces una revisión de los marcos conceptuales desde donde se actúa y de los esquemas de justificación.

iv. Corrientes teóricas vinculadas a la intervención profesional en el campo educativo.

En primer lugar, para realizar una descripción de las distintas corrientes teóricas que pueden vincularse a la intervención profesional, resulta relevante tener en cuenta el debate que se establece respecto a los enfoques teóricos que se vinculan con la emergencia de la profesión. El estado de la cuestión actual al respecto, muestra dos posturas contrapuestas al interior de la disciplina.

Por un lado, una postura es la sostiene la tesis de que el trabajo social surge con un carácter de “antimodernidad”, resaltando un sesgo positivista en los orígenes de la profesión. En este sentido, Parra (2001) en el texto “Antimodernidad y Trabajo Social. Orígenes y expansión del trabajo social en Argentina” sostiene que “(...) el trabajo social surge con un carácter de “antimodernidad”, en la medida en que su práctica e intervención negaba los fundamentos mismos de la modernidad: universalidad, individualismo y autonomía, como características fundamentales y necesarias para el camino emancipador del hombre. Su emergencia con un carácter antimoderno se evidencia en que su intervención se desplazaba hacia el problema individual, entendiendo que este requería una intervención particular, ajena a las condiciones estructurales del propio capitalismo (...) Las acciones se dirigían por lo tanto al control, subordinación y manipulación de los sectores populares negando la posibilidad de emancipación propia del proyecto de la modernidad.” (2001:236)

En un sentido opuesto, autores como Miranda Aranda y Biviana Travi contraponen esta tesis, sosteniendo que el surgimiento de la profesión estuvo ligado a movimientos reformistas y progresistas, con estrechos vínculos con la Escuela de Chicago y el pragmatismo, configurándose de manera concomitante con la sociología americana y las corrientes interpretativas de la época.

En este sentido, Biviana Travi plantea que “(...) el trabajo social surge y se profesionaliza en EEUU en el mismo contexto socio-histórico en el que emergen las Ciencias Sociales, en particular la sociología y la psicología social. (...) éstas se originan por del afán de conocer científicamente la sociedad y revertir los problemas sociales emergentes como consecuencia de las negativas consecuencias de la revolución industrial y de los grandes cambios sociales y políticos que atraviesan Europa y EEUU hacia mediados y fines del siglo XIX.” (2008:2)

En esta misma dirección, Miranda plantea que el trabajo social “nace como parte del proyecto global de las Ciencias Sociales, ni antes ni después, y por los mismos motivos, en el mismo contexto social y político y en permanente dialogo con ellas” (2004:37). El factor determinante para su profesionalización fue su vínculo con la ciencia como herramienta para la resolución de los

problemas sociales de la época y no una mera “ilusión” de ayudar al prójimo o la “intención” de reproducir un sistema social injusto.

Desde un inicio el trabajo social cuestionó la existencia de un único método para todas las áreas de conocimiento y la consecuente sujeción a las estrictas “reglas del método científico”, apelando a autores que harán una severa crítica al positivismo como George Mead y John Dewey entre otros. De hecho, en su primera propuesta científica planteada por Mary Richmond se plantea que la base del método está en las “comprensiones” y las “acciones”, estableciendo una relación dinámica y recíproca entre conocer-intervenir-transformar, considerando los “valores” como guía y dirección de la intervención, propiciando a su vez un rol activo y participativo tanto del profesional como del sujeto. (Richmond, 1993)

Así, los primeros desarrollos teóricos estarán en coincidencia con las corrientes interpretativistas de la época (representadas entre otros por W. Dilthey, G. Simmel, H. Rickert y M. Weber) que plantean que las ciencias que estudian el comportamiento del hombre y la sociedad no admiten los mismos recursos ni teóricos ni metodológicos que las ciencias humanas. (Guber, 1991) La principal razón que esgrimen es que el estudio del hombre y la sociedad implica comprender el sentido de sus acciones, los valores, motivaciones, prejuicios que las dotan de sentido. De manera que conocer es sinónimo de comprender. (Travi, 2008)

Luego de dar cuenta de este debate presente al interior de la profesión, es importante para la presente investigación caracterizar las distintas corrientes teóricas que coexisten en la actualidad y que pueden dar lugar a diferentes intervenciones.

La manera de entender la intervención del trabajo social está vinculada, entre otros factores, con los fundamentos sobre los cuales se basa. Teniendo en cuenta los aportes de Parra se entiende que desde estas perspectivas teóricas se articulan respuestas diversas, siendo estas “cuerpos teóricos y prácticos, que condensan en sí mismos proyectos societales, lo cual hace referencia a las dimensiones ideológicas, políticas y teleológicas frente a esos mismos procesos sociales” (2002:39). Los fundamentos influyen en la manera de entender a la realidad social, a las personas, a las necesidades, a la intervención y a las estrategias de actuación profesional.

Una de estas corrientes es el positivismo, que absorbe las ideas del conservadurismo desde la racionalidad que caracteriza a la modernidad. Toma como modelo científico válido y legítimo al desarrollado por las Ciencias Naturales. Esto implica que la sociedad debe ser estudiada con los mismos métodos y procesos de dichas ciencias. Así, trata a los hechos sociales como elementos de la naturaleza y sujetos a leyes, reduce la acción humana a una legitimidad externa a sí misma, y distingue entre lo normal y lo patológico. Este último se presenta como una desviación de las leyes sociales, una disfuncionalidad, una anomalía. (Barg, 2003)

La práctica profesional, desde esta perspectiva, es tutelar, normalizadora y moralizadora de los comportamientos y las conductas de los individuos. Así, se busca imponer un sistema de representaciones y de comportamientos, que es presentado como único, auténtico y universal. La intervención del trabajador social está dirigida a la reforma del hombre dentro de la sociedad, es decir, a lograr la readaptación, reemplazando sus prácticas y valores por las prácticas y valores instituidos, imperantes en la sociedad.

En relación a la producción de conocimiento, desde una perspectiva positivista, al trabajo social sólo le incumbe aplicar conocimientos considerados objetivos por estar libres de interpretaciones, por estar desligados de los contextos de explicación y por la invariabilidad de los hechos sociales (Rozas Pagaza, 2004).

El Funcionalismo, es otra corriente teórica que puede asociarse como fundamento de las intervenciones profesionales. En esta corriente hablar de función es fundamental. Existen, además, otras nociones como la totalidad o sistema total, integración, interdependencia de las partes del sistema, autoequilibrio del sistema que son centrales para esta postura teórica.

El funcionalismo, como modelo analítico, no incorpora información de etapas anteriores, ni datos históricos para comprender el fenómeno, sino que analiza el lugar que este ocupa en una totalidad social. En este sentido, la sociedad es entendida como un sistema integrado de partes interconectadas e interdependientes. El autoequilibrio del sistema hace que la tensión sea concebida como un factor perturbador, ocasional o contingente. La única dinámica existente, en este sistema, está dada entonces por los estados de equilibrio sucesivos que se alcanzan.

Desde este fundamento, el rol del trabajador social queda planteado como un agente de cambio, para integrar a las personas que no están adaptadas a la sociedad que tiene como característica fundamental el equilibrio.

La intervención profesional se dirige a hacer una ecuación entre demanda y recursos en vista a establecer una relación que permita favorecer el equilibrio tanto personal como grupal y comunitario. De este modo, la práctica profesional se centra en administrar y generar recursos. La eficiencia de la intervención, desde esta perspectiva, está dada por la operatividad técnica.

Otro fundamento es el histórico-crítico o crítico-dialéctico. Este se contrapone al positivismo y al funcionalismo, cuestionando la imparcialidad y la objetividad de las ciencias, ya que considera que la misma encubre posturas epistemológicas que convalidan y justifican el statu quo.

Se concibe a la desigualdad como inherente a las relaciones de explotación del sistema capitalista, cuestionando las propuestas de integración al medio provenientes de la óptica de entender como justo y adecuado al sistema imperante.

Esta perspectiva introduce como principales categorías el carácter fundante del trabajo, la perspectiva de la totalidad y el carácter histórico y contradictorio del ser social. La primera da cuenta del trabajo como categoría demarcadora entre el ser social y el ser natural. El trabajo es caracterizado como una acción direccionada a un fin que está previamente determinado por una conciencia reflexiva que lo orienta.

La perspectiva de la totalidad se refiere a que la realidad no puede ser entendida como una suma de partes aisladas sino como la síntesis de múltiples determinaciones. Particularizar la realidad en sus diferentes aspectos (económicos, sociales, políticos, psicológicos, etc.) implica ocultar el verdadero movimiento de la realidad y ser funcional al mantenimiento del orden vigente (Montaño, 2000).

El carácter histórico y contradictorio de la realidad social refiere a que “la realidad, por ser contradictoria, contiene su propia negación, el germen de su transformación” (Montaño, 2000:30). Esta realidad es dinámica, realizada por hombres y mujeres en condiciones históricas determinadas. La historia no está

determinada por la suma de voluntades sino que se da en un marco de contradicciones y causalidades.

Acordar con esta corriente teórica implica cuestionar el papel estabilizador del trabajo social en el mantenimiento del sistema. Así, las prácticas e intervenciones del trabajo social están sustentadas por los objetivos de transformación de la sociedad y de concientización, organización y movilización de los sectores populares. Sin embargo, no deja de reconocer al trabajador social como un trabajador asalariado inserto en una institución, lo que le permite identificar sus limitaciones y posibilidades.

Por último, se puede pensar como otra perspectiva teórica al comprensivismo, que concibe a los fenómenos históricos sociales como complejos, reconociendo, de esta manera, la dificultad de acceder a la comprensión total de los mismos. Es por esto que identifica la necesidad de captar los comportamientos, y el sentido que los agentes le otorgan a sus acciones para aproximarse a la comprensión de los fenómenos.

La mirada comprensivista incorpora la existencia de códigos, sensaciones y sentidos como una mirada para la intervención en lo social. Se intenta una aproximación a “lo social” a través de la comprensión y el sentido que los sujetos le brindan a las problemáticas que atraviesan su vida cotidiana, a la forma en la que construyen el problema. En este sentido se reconoce la necesidad de una aproximación a la demanda para construir, a partir de allí, la futura intervención. Además se considera necesario contextualizarlas, es decir visualizar el tiempo y el espacio, la faz material de las mismas.

Adherimos a esta perspectiva, ya que entendemos que la intervención del trabajo social es pensada como una construcción dialéctica entre la realidad y el profesional. Para esta corriente, el estudio de los fenómenos sociales no puede encaminarse hacia la formulación de leyes y hacia la explicación. Los métodos deberán orientarse hacia lo singular de las acciones, hacia el sentido que ellas encierran, y la mejor manera de lograrlo es a través de la comprensión.

b. Enfoque de género

En este capítulo nos proponemos desarrollar una caracterización del género, definiéndolo y diferenciándolo de la sexualidad, resaltando los estereotipos más comunes de lo femenino y lo masculino en lo que socialmente se espera del hombre y la mujer. Asimismo, y partiendo desde allí, realizaremos un rastreo del lugar ocupado por el hombre y la mujer a lo largo de la historia para finalizar con un análisis de la situación de desigualdad que plantea el actual contexto de globalización. Intentaremos mostrar cómo podríamos entender algunas maneras en que han sido constituidos los conceptos cosificados y naturalizados de género y, por ende, cómo son entonces susceptibles de ser constituidos de otra manera.

Cambiar nuestra comprensión de género y las relaciones sociales de género concomitantes representa una tarea difícil. Para la adopción de ideas nuevas debe plantearse su compatibilidad con los valores existentes, experiencias pasadas y necesidades de los potenciales adeptos. Las acciones de género implican justicia social y revolución cultural, de formas que cuestionan profundamente el *status quo*: son temas polémicos la división sexual del trabajo, los derechos sexuales y las orientaciones sexuales. Las principales vindicaciones que han orientado la acción política de las mujeres siguen teniendo vigencia: ciudadanía plena, equidad, autonomía, libertad para decidir sobre su cuerpo y reconocimiento como sujetos son todavía aspiraciones no logradas para la mayoría de las mujeres.

Actualmente, puede apreciarse una capacitación muy reducida de las autoridades masculinas en los temas de género; y de allí, su falta de comprensión sobre el impacto de variadas intervenciones políticas sobre género (o de falta de intervenciones). (Stromquist, 2006) Lamentablemente, permanece insatisfecha la necesidad de vincular las teorías de género a las políticas y prácticas públicas.

i. El marco conceptual que brindan las teorías de género

El enfoque de género es una forma de interpretar la realidad y de intervenir en ella entendiendo que el sexismo y el poder patriarcal se torna visible en las problemáticas sociales. Es una posición desde la cual se puede analizar la realidad a partir de la conciencia acerca de que la asimetría existente entre los géneros (femenino y masculino) no corresponde al terreno biológico de los sexos (mujer, varón) sino al simbólico o cultural. Esto contribuye a delimitar de qué manera la diferencia sexual cobra la dimensión de desigualdad.

A pesar de las diferencias y controversias que acoge en su seno, es posible identificar algunos propósitos y características más generales como la necesidad de comparar y transversalizar estos conocimientos en las disciplinas, la historicidad y la politicidad.

La *transversalidad* implica que en la base de todas las disciplinas ha existido y existe la necesidad de reflexionar acerca de cómo se han construido en su historia las diferencias de género y como tal está en las bases de conformación de las mismas.

La *historicidad* y *politicidad* pone de manifiesto la ausencia de las mujeres en la historia social del pensamiento científico. El olvido o el ocultamiento de genealogías femeninas ha permitido la discriminación de las mujeres dejándolas huérfanas en el mundo académico. La condición de historicidad no implica considerar que el género se construye solo históricamente sino que también se modifica, es decir que es temporalmente mutable.

Joan Scott (1996: 265-302) define al género como la organización social de las relaciones entre los sexos, que incluyen relaciones de poder y como forma primaria de significación de relaciones de poder. Los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a cambios en las representaciones de poder, pero la dirección del cambio no va en un sentido único. El género comprende elementos interrelacionados: símbolos culturalmente disponibles; conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos que se expresan en doctrinas religiosas, educacionales, científicas, legales y políticas; el género no es solo la familia, se construye en la economía y la política, por lo tanto

debemos incorporar al mercado de trabajo, las instituciones educativas, la política y, por último, considerar la identidad subjetiva del género.

En definitiva, se busca construir un conocimiento desde bases epistemológicas que consideren la subjetividad, la historicidad, la participación social e igualitaria de varones y mujeres como fundamental para modificar situaciones de poder desigual.

En este sentido, el enfoque de género es una herramienta indispensable que permite analizar los lugares asignados culturalmente a varones y mujeres en la sociedad, los cuáles cuando se estereotipan dificultan alcanzar la equidad en las relaciones humanas. La transversalidad que plantea este enfoque consiste en interpelar a todas las áreas del conocimiento y de las acciones en salud. Esto implica un trabajo de definición con respecto a las particularidades diferenciales en la construcción de ciudadanía de mujeres y varones como punto de partida, para desde esta base, hacer efectivo el logro de una ciudadanía de mejor calidad para ambos géneros.

ii. Definición y características del género

Cuando se habla de sexo, se alude a la diferencia física constitutiva del hombre y la mujer, o sea, a los componentes biológicos y anatómicos. El sexo de un niño se determina antes del nacimiento, pero el género se aprende, se construye socialmente. A lo largo de la niñez, los niños y niñas reciben diferentes mensajes de sus padres y madres, de la sociedad, de sus docentes, de los medios de comunicación, etc. acerca de los comportamientos que se esperan de ellos, determinando así los que son aceptables y los que no lo son. Merleau Ponty (1993) reflexiona sobre el cuerpo en su ser sexual y, considerando el tema de la experiencia corporal, llega a afirmar que el cuerpo es, más que una especie natural, una idea histórica. En realidad, no es solamente una idea histórica, sino también un conjunto de posibilidades continuamente realizables. De esta forma, el cuerpo cobra significado por medio de una expresión concreta e histórica hecha efectiva en el mundo. De modo que hay una práctica que es comprendida como los procesos que vuelven tales posibilidades en determinaciones, constreñidas por las convenciones históricas vigentes.

El género, como categoría social, es una de las contribuciones teóricas más significativas de los últimos tiempos. Alude a una construcción social, histórica y cultural, que se monta sobre los cuerpos biológicos (sexuados: mujer o varón) a través de la educación, la familia, la escuela, la socialización temprana. En este escenario, el lenguaje tiene un papel fundamental en la estructuración cultural de los sujetos a fin de volverlos seres sociales. Las prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales considerados pertinentes al género varían según las diferentes culturas, momentos históricos, clases sociales, edades, etnias o religiones.

De esta manera, el género debe interpretarse como una identidad débilmente constituida en el tiempo, instituida en un espacio exterior mediante una repetición estilizada de actos, donde los diversos tipos de gestos, movimientos y estilos corporales constituyen la ilusión de un yo con género constante.

Avanzando un poco más en la complejidad del concepto, Stromquist (2006: 15) aporta la noción de un sistema de género “como una construcción social y política de un sistema que crea diferencias entre hombres y mujeres simplemente en virtud del sexo”, que se manifiesta en tres niveles: estructural, apoyado por la división social del trabajo; institucional, conformado por las normas y reglas que guían la distribución de recursos y las oportunidades disponibles a mujeres y hombres; y simbólico, que constituye las concepciones, mentalidades y las representaciones colectivas de lo que socialmente implica la feminidad y la masculinidad.

Cada época, en función de sus necesidades, determina lo que le corresponde a cada sexo desde un lugar ilusorio de naturalidad y atemporalidad. Se toman las funciones biológicas para determinar la inserción de cada sexo en la realidad. Por lo tanto se legitima la división de “deberes” en función del “sexo” y se produce una naturalización de las desigualdades sociales y subjetivas de los géneros.

Sin embargo, una vez que uno reconoce al género como una construcción social, se nos abre la posibilidad de crear comportamientos alternativos. Esta ampliación de horizontes sociales – que se refiere fundamentalmente al derecho *de ser* – también ha llevado a una comprensión extensa de lo que modificar mentalidades de género particularmente exigiría:

no solo la modificación de nociones de masculinidad y feminidad, sino también la ratificación de nociones amplias de ciudadanía, incluyendo el acceso al bienestar social y la aceptación de nuevas formas de expresión de la sexualidad de cada persona y de las orientaciones sexuales.

Por todo lo expresado anteriormente, se puede afirmar que género no es solamente un indicador social entre muchos otros; sino que funciona como un principio articulador que afecta profundamente otras interrelaciones sociales. Las desigualdades de género se manifiestan a niveles macro y micro de la cotidianeidad y afecta a los individuos de todas las clases sociales, de manera transversal. Clase social y etnia están intrincadamente entrelazadas con género pero el género opera con una autonomía propia.

iii. El género en la educación

Las teorías de género y educación afirman que la escuela está activamente involucrada en la construcción del género. Se reconoce la naturaleza reproductora de la escolaridad, cuyo conocimiento y práctica diaria construye, a partir normas tradicionales y valores que colocan masculinidad y feminidad radicalmente en oposición (Dillabough y Arnot, 2000; Lee, 2000; Davies, 2000). Sin embargo, las teorías de género y educación también consideran que el conocimiento puede ser transformador, a través de diálogo constante y cultivo de la concientización. La educación siempre abre la posibilidad de cambio. La educación expone a los individuos a ideas cosmopolitas, a dominio de la evidencia y a consideraciones éticas. Las ideas no pueden ser completamente controladas. Entrenar a la gente a pensar analíticamente siempre contiene un potencial revolucionario. Pero son necesarios *contenido* de soporte y *contexto* para hacer florecer estas ideas.

En nuestro país, las políticas educativas estatales se limitan a igualdad de oportunidades, enmarcando igualdad de oportunidades como acceso a la educación. Considerando que la igualdad de oportunidades se concentra en que las mujeres accedan a la escuela y completen su educación, estas políticas reducen género a sexo.

En términos globales, ha habido mejoras en la naturaleza de la currícula escolar, pues muchas de las peores formas de estereotipos sexuales han sido eliminadas de los libros de texto. Educadores y decisores políticos han tomado más conciencia de las prácticas sexistas en los colegios, y en especial del acoso sexual. Pero la construcción compartimentada y mutuamente excluyente de las formas de feminidad y masculinidad, no sólo se dan por sentadas, sino que son constantemente alimentadas. Los problemas que las mujeres enfrentan en el campo educativo son reducidos a problemas de acceso y competencia y de esta manera consideran por deducción, la escolaridad como neutra en cuanto a género. Si bien se incluye la sexualidad en la currícula de la escuela pública generalmente es abordada como un tema de salud y control.

iv. Estereotipos en relación al género

Para garantizar la reproducción de una cultura dada, varios requerimientos, bien establecidos por la literatura antropológica del parentesco, han dispuesto la reproducción sexual dentro de los confines de un sistema matrimonial heterosexualmente fundado que requiere la reproducción de los seres humanos en ciertos modos de género que, en efecto, garantizan la reproducción final de ese sistema de parentesco. La asociación de un sexo natural con un género distinto y con una ostensiblemente natural atracción hacia el sexo/género opuesto, es una conjunción nada natural de construcciones culturales al servicio de intereses reproductivos.

Los sistemas de género son sistemas binarios que oponen lo masculino a lo femenino, rara vez sobre la base de la igualdad, sino, por lo general, en términos jerárquicos. Si bien las asociaciones simbólicas con cada uno de los géneros han variado enormemente, han incluido el individualismo versus la crianza, lo instrumental o construido versus lo naturalmente procreativo, la razón versus la intuición, la ciencia versus la naturaleza, la creación de nuevos bienes versus los servicios, la explotación versus la conservación, lo clásico versus lo romántico, la universalidad de los rasgos humanos versus la especificidad biológica, lo político versus lo doméstico, lo público versus lo privado. Lo interesante en estas antinomias es que esconden procesos sociales y culturales mucho más complejos, en los que las diferencias entre

mujeres y hombres no son ni aparentes ni tajantes. En ello, claro, reside su poder y su relevancia.

Para Laird y Thompson, (1992), los estereotipos, son “generalizaciones preconcebidas sobre los atributos o características de la gente en los diferentes grupos sociales”, en el caso de género, atributos asignados a hombres y mujeres en función de su sexo. Los estereotipos de género, entre otros, constituyen la base sobre la que los sujetos articulan la propia existencia partiendo de códigos y categorías de identidad asignados por la cultura (Lagarde, 1998). Los mismos se aprenden desde la infancia y no tienen un carácter aleatorio, son componentes del mismo ser, o sea, son significantes. Por tanto, los estereotipos constituyen la base de la construcción de la identidad de género. Generan una percepción de género interiorizada que orienta y guía tanto la representación de la realidad como las acciones, pensamientos y comportamientos de los sujetos (Jiménez, 2005). Las normas de género no siempre están explícitamente expresadas; a menudo son transmitidas de manera implícita a través de los usos del lenguaje y de otros símbolos. La especificidad de género de la lengua ejerce influencia sobre cómo se piensan o dicen las cosas.

La interiorización de esquemas de percepción se generaliza y se aplican a otras dimensiones de la realidad, como por ejemplo la moral. De esta manera, la moral femenina se construye en base a un control continuo del cuerpo y de sus expresiones bajo la presión continua y la vigilancia del pudor. Asimismo, las *capacidades intelectuales* se consideran tópicos de género. Convencionalmente se asigna un mejor desempeño masculino en tareas técnicas, mecánicas y manuales; mientras que al género femenino se le atribuyen mayores habilidades organizativas y cooperativas. Respecto a la dimensión *afectiva y emocional*, se otorga mayor afectividad y emotividad al género femenino y un mayor control emocional el género masculino. Y por último, teniendo en cuenta *las relaciones e interacciones sociales*, es decir, los modos de comunicación interpersonal, al género femenino se le asigna mayor competencia comunicativa que al masculino. Al género masculino se le asigna una mayor introspección y racionalidad, con evitación de las manifestaciones personales y vitales.

Las repercusiones educativas y sociales que se derivan de las creencias estereotipadas de género mantenidas y transmitidas, entre otras, en las instituciones escolares, y asumidas por el alumnado adolescente, tienen grandes implicancias. Las niñas perciben alrededor de la pubertad que su éxito va a ir unido sobre todo a su belleza y en el mejor de los casos a su simpatía pero raramente se verá asociado a sus capacidades intelectuales, a sus habilidades artísticas, a sus destrezas deportivas o a su espíritu emprendedor y creador. Por eso suelen escoger estudios y carreras de menor prestigio, dirigidas al trabajo con personas y en sectores peor remunerados social y económicamente. Aunque hayan tenido excelentes notas en las áreas científicas, a lo largo de la Educación Secundaria se produce un encauzamiento de las jóvenes hacia las ramas de letras, humanidades y ciencias sociales y en los tramos de formación profesional, hacia las especialidades no tecnológicas, relacionadas con cuidados personales y servicios.

Por otra parte los jóvenes varones, tienen un modelo de éxito tan clásico como el de las mujeres, marcado por el mandato patriarcal de género aun sin saberlo. Ellos triunfan cuando son fuertes, ingeniosos, deportistas, inteligentes. Aun cuando tengan resultados mediocres en materias tecnológicas o científicas, se atreven con estas ramas, fiados en que podrán con todo y que, de este modo, consiguiendo el éxito en el campo profesional, aseguran su triunfo en el campo relacional.

Esta realidad, casi nunca explicitada, crea niñas y mujeres con baja autoestima y varones con cierta prepotencia. Este es el resultado lógico de la educación igualitaria no sometida a crítica ni a revisión: es una educación androcéntrica. La baja autoestima es fuente de dependencia e inseguridad y de una identidad débil dispuesta a ser arrendada a bajo precio. La baja autoestima también es una gran barrera para la construcción de la subjetividad, derecho que a veces se depone en beneficio del ajeno. La prepotencia masculina es caldo de cultivo de abusos y agresividad y de una identidad "superiorizada" que acarrea invasión y negación de lo ajeno. La construcción de la subjetividad se hace a costa de lo que sea o de quien sea, pues se hace por contraposición a lo femenino.

Ser hombre es simplemente no ser mujer, por eso les es tan difícil lograr una verdadera cooperación y complicidad con las chicas, una verdadera solidaridad.

Teniendo en cuenta que los estereotipos expresan descripciones parciales, porque destacan solamente algunas características y las muestran como universales, como el ideal que todos y todas debemos alcanzar. Los problemas más importantes que se plantean respecto a esta situación son: por un lado, que no permiten ver que las expresiones de lo femenino y lo masculino son muy diversas; ni todas las mujeres ni todos los varones encajan en estas imágenes. Por otro lado, las características o atributos de los estereotipos están siempre cargados de valoraciones diferentes que producen jerarquías. Ejemplos de estos pueden ser: una mujer bella es más valorada que una que no lo es, una mujer blanca es jerarquizada por sobre una mujer negra. Asimismo un varón que demuestra sensibilidad y no tiene comportamientos dominantes, generalmente es menos valorado que uno que se presenta como seguro de sí mismo y exitoso.

Resumiendo, podemos decir que las conductas atribuidas a estos estereotipos que la sociedad reconoce como masculinos o femeninos se construyen a partir de las diferencias de los sexos. Se organizan en formas de creencias sobre lo que son las mujeres y los varones, que parecen verdades inmodificables, naturalizando lo que son construcciones sociales.

En relación a lo expuesto, sostenemos que la capacidad natural de las mujeres para gestar y amamantar ha servido como argumento para la asignación de todas las actividades vinculadas con la crianza y el cuidado de los niños y, por extensión, la asignación de las responsabilidades domésticas y el espacio privado del hogar como el lugar que prioritariamente les corresponde. La separación supuestamente “natural” de espacios específicos para los varones en el ámbito público se conoce como la división sexual del trabajo.

Como resultado de esta división de actividades y espacios en función del sexo, durante mucho tiempo, las mujeres estuvieron ausentes de los espacios públicos y vieron limitadas sus oportunidades de desarrollo personal y de ejercicio de la ciudadanía.

Aunque las mujeres contribuyen al funcionamiento de la sociedad en la misma medida que los varones y tienen gran participación en la resolución de problemas claves como lo son la subsistencia familiar o de la comunidad, el cuidado de la salud, la educación, la sociedad otorga a esas actividades menos valor que a las masculinas. Por lo tanto tienen menor prestigio y escasa o nula remuneración. Esta distribución desigual de las actividades ha dado lugar al establecimiento de una jerarquía que expresa una desigual distribución del poder entre varones y mujeres y que resulta desventajosa para estas últimas. Si bien uno de los grandes cambios que se han producido en las últimas décadas es el de la mayor participación de las mujeres en el mundo del trabajo y algunas de ellas se han incorporado a ciertos sectores que tradicionalmente habían sido ocupados por los varones, todavía no se ha alcanzado la igualdad de oportunidades y de trato entre las mujeres y los varones. Persisten diferencias vinculadas con el género que las hacen más vulnerables a la hora de insertarse en el mercado laboral.

Las mujeres en su vida laboral continúan limitadas por condicionamientos sociales, económicos y culturales, puesto que siguen soportando una doble carga: la del trabajo y la de las responsabilidades familiares.

v. Mujer y varón: sus lugares de acuerdo a cada época

Obiols (1993) realiza un interesante rastreo histórico de cómo se van modificando las concepciones y formas de vida de los hombres y mujeres desde la generación de nuestros abuelos y nuestras abuelas, pasando por nuestros padres hasta llegar a los adolescentes de hoy.

Los adultos clásicos, incluidos nuestros padres, heredaron la educación del S. XIX, que mantenía un modo de vida centrado en un único adulto: el hombre. Modo de vida que venía desde el comienzo de los tiempos por lo que estaba naturalizado. El hombre mayor de edad gozaba de tres derechos esenciales: al sufragio, a la posesión de los bienes, y a la patria potestad de los hijos.

“El hombre era el heredero del pater familias romano, mientras que la mujer que lo acompañaba, sin importar la edad que tuviera, quedaba ubicada in loco filiae, es decir, en el lugar de la hija mayor. A cargo de su marido y sus hijos en cuanto a cubrir sus necesidades y a satisfacer sus deseos, pero incapaz de tener un lugar en el espacio público, de administrar sus bienes, de tomar decisiones importantes...no tenían acceso directo al poder.” (Ob.cit.p.22)

El autor alega que en la definición de adulto son importantes los conceptos de poder y autoridad, y las formas en que éstas se adoptan en la vida cotidiana; poder entendido como ciertos mecanismos que permiten obligar a otros a hacer lo que se desea y autoridad como el derecho a utilizar ese poder.

Los adultos del S. XIX, hombres y mujeres, tenían autoridad. Se les concedía el derecho a coaccionar la conducta de sus hijos porque la sociedad les atribuía sabiduría y experiencia para ello. De todas maneras, la autoridad del hombre era mayor a la de la mujer, considerando su mayor inserción en el ámbito público. En cuanto al poder, basado en el dinero lo centralizaba en el hombre, quien delegaba una pequeña cuota a la mujer para gastos cotidianos; tenía también el que le otorgaba la fuerza física que lo hacía ejecutor de los mayores castigos a los hijos.

Si la figura del padre estaba fundada en el poder, dibujada a imagen y semejanza de un Dios omnipotente, frío pero justo, la de la madre fue construida sobre los afectos. En ella debían encontrarse la comprensión, la bondad, la ternura. A la fría razón masculina se opondría el amor de madre; al cerebro, el corazón.

Estos hombres y mujeres fueron criados en un sistema muy estructurado y homogéneo. La familia, la escuela y las diversas instituciones tenían un discurso común a la hora de defender valores y proponer normas. Era un sistema organizado verticalmente, en la cima del mismo se encontraba el hombre adulto. Él era el modelo social, modelo al que todos querían imitar.

En el S. XIX los hombres sabían lo que de ellos se esperaba, al igual que las mujeres. Las ropas, los gestos, las conductas estaban perfectamente pautadas y separadas por género. El gran crimen era expresar abiertamente otros deseos que no fueran los prescritos. Era tan fuerte el consenso de las pautas a seguir que terminaban conformando parte del “sentido común”.

Coincidimos con Obiols en el hecho de que hubo muchos muertos durante las dos guerras mundiales, pero quizás el muerto más significativo fue el hombre del siglo XIX. La guerra aceleró un proceso en marcha. El feminismo había dado pasos importantes en los años `20 y `30, pero fue en la Segunda Guerra Mundial cuando las mujeres tuvieron que protegerse solas y salir a cubrir los lugares de trabajo cuando no había hombres para hacerlo. Habían vivido una experiencia que las había cambiado, sabían lo que podían hacer.

Es a partir de este contexto socio-histórico, desde la segunda mitad del S. XX, que el hombre pierde poder, pero, sobre todo, pierde autoridad. Deja de ser el referente de toda experiencia y sabiduría; deja de ser el modelo social a imitar. Por su parte las mujeres de los años `50 luchaban por ocupar un lugar en el espacio público pero arrastraban gran cantidad de tradiciones y prejuicios. Si el destino de la mujer de las primeras décadas del siglo XX había sido elegir entre el matrimonio o la independencia personal, la de los años `60 aspiraba a su independencia y la unión libre. El matrimonio era visto como la formalidad innecesaria de un sistema hipócrita. La mujer debía “realizarse”, lograr las libertades que hasta entonces le habían sido negadas: gozar de su sexualidad, circular sola y libremente, aspirar a todas las formaciones y todos los trabajos; fumar y beber; administrar su dinero, poseer bienes; controlar su maternidad. El hombre podía acompañarla en ese proceso pero no interferir en él. Los hombres jóvenes comenzaron a no sentirse menos varoniles por usar el pelo largo o pantalones ajustados, por aceptar que sus mujeres tuvieran las mismas oportunidades, por cuidar a sus hijos; todas actitudes imposibles de comprender para sus padres.

Ahora bien, actualmente la cuestión de la diferenciación por género se manifiesta de manera contradictoria. En algunos sectores, se ha ido disolviendo y ha ganado lugar el modelo “unisex”, pero también aparecen jóvenes que explotan al máximo las diferencias genéricas. Los medios presentan a las niñas adolescentes ya sea como inocentes o como objetos eróticos, y a veces, como ambas cosas. Pero lo que resulta más interesante es ver cómo ellas se involucran con estas construcciones mediáticas, qué cuestiones les impactan o afectan.

vi. Desigualdad entre los varones y las mujeres en el contexto de la globalización.

La idea que anida en el corazón del feminismo es muy simple: no hay en el mundo dos clases de personas, una superior y otra inferior, o, en términos de relaciones de poder, una dominante y otra subordinada. Todos somos iguales con independencia del género. En consecuencia, es preciso transformar y recrear las relaciones sociales que oscurecen este hecho, de tal manera que reflejen la igualdad en términos de género. (Dominelli, 1999)

Hasta ahora, el feminismo y el enfoque de género han sido percibidos como perspectivas que atañen sólo a las mujeres, no obstante que la categoría de género se refiere a la relaciones de poder y desigualdad estructural entre los sexos, cuyas manifestaciones alcanzan todas las esferas de la vida social y privada, y que de manera creciente diversas organizaciones se comprometen en su erradicación, como parte de los imperativos éticos de las sociedades y, más aún, de los movimientos comprometidos con la articulación de alternativas al patrón de poder hegemónico (León, 2005).

En efecto, a pesar de la fuerza subversiva de los cuestionamientos que históricamente se han planteado desde el feminismo –y, más recientemente, utilizando la categoría de género–, estos aportes no han sido percibidos por el pensamiento crítico en ciencias sociales como categorías útiles para el cuestionamiento general del patrón de poder moderno colonial, sino cuando más, adecuados para explicar la desigualdad de género y proponer alternativas específicas para las mujeres. Por ello, fuera de la literatura más “especializada”, el enfoque de género está prácticamente ausente en los trabajos generales sobre la globalización.

Para el movimiento feminista, posicionarse frente a la globalización ha conllevado importantes desafíos y oportunidades. El feminismo, con todos los significados diversos y matices que el concepto contiene, es un pensamiento y una propuesta política, construida justamente sobre el cuestionamiento al modo patriarcal de estructurar la existencia humana que se reproduce con el proceso globalizador. En este sentido, ha evidenciado que las relaciones opuestas y jerárquicas que este proceso sustenta entre espacio privado y público, cultura y

naturaleza, producción y reproducción, progreso y atraso implican discriminación y subordinación de la mujer y lo femenino, identificado con lo privado, la reproducción, la naturaleza y las costumbres. Por otra parte, la larga trayectoria de lucha antipatriarcal, su cuestionamiento a las relaciones de poder, a los paradigmas androcéntricos dominantes y a las prácticas organizativas verticales, le han dado al feminismo y al movimiento de mujeres en general “experiencia” para resistir ante estructuras y dinámicas de poder globales y complejas que ahora comparte con otros sectores (León, 2005).

La globalización afecta de manera diferente a los hombres y a las mujeres y esto se debe tanto a la situación estructural de las mujeres en las relaciones de poder en la sociedad, como a las estrategias globalizadoras de modo que no se pueden comprender los procesos asociados a la globalización sin la incorporación de la variable de género.

Las propuestas ideológicas, culturales, tecnológicas y burocráticas del proceso de globalización se basan en valores asociados a la racionalidad, competencia, imperativo tecnológico, mercado, y dominio de la naturaleza, que son los que tradicionalmente han estado identificados con lo masculino. La globalización obedece a la lógica de un solo género e induce a pensar, sentir y funcionar en clave típicamente masculina.

Los efectos de la reestructuración de los modos de vida que pretende la globalización devienen de la posición de subordinación que tienen las mujeres en la división sexual del trabajo. La separación entre espacio público y privado sigue determinándose con criterios de género. Las mujeres están cada vez más en los espacios públicos pero el sostenimiento del espacio privado sigue siendo de su exclusiva responsabilidad y a ello se agrega el desconocimiento del valor del trabajo que realizan las mujeres que producen en ese espacio bienes y servicios no destinados a la venta, pero imprescindibles para que funcione el entramado económico en su conjunto. El resultado para las mujeres son dobles y triples jornadas de trabajo si aspiran a estudiar o participar en actividades políticas. Por ello se sostiene que las condiciones de vida para muchas de ellas han empeorado aunque sus condiciones materiales hayan mejorado.

Uno de estos efectos lo constituye la feminización de las corrientes migratorias que prácticamente ha pasado a ser sinónimo de la creciente

precarización de la situación de las trabajadoras emigrantes. Un ámbito donde la vulnerabilidad de las emigrantes salta a la vista es la trata de personas a escala internacional, en donde el “cargamento humano” destinado a la prostitución u otras formas de explotación, está constituido principalmente por mujeres y niñas.

Los problemas creados por la globalización se van entretejiendo y su repercusión sobre la situación de las mujeres se profundiza. Un ejemplo de ello es el hecho de que ellas continúen siendo responsables casi exclusivas del trabajo de cuidado de la familia, lo que las lleva a tener que intensificar el trabajo doméstico para compensar la disminución de los servicios sociales, producto de la caída del gasto público. Este hecho limita el acceso de las mujeres a la capacitación y a la información que se necesitan para una mejor inserción laboral, lo que finalmente conduce a bajos salarios o desempleo que las empujan a la emigración.

En este punto, es importante recordar la división sostenida por el patrón de poder actual dentro del trabajo remunerado, entre ocupaciones masculinas y femeninas a las que se les atribuye distinta valoración. La discriminación de las mujeres asegura una mano de obra barata para un conjunto de actividades y formas de relación laboral necesarias para el funcionamiento de la economía global (Todaro, 2000).

Por lo anteriormente expuesto se puede afirmar que la globalización ha exacerbado las desigualdades sociales entre hombres y mujeres.

Respecto al tema de la jubilación, el hecho de que las mujeres gocen de una mayor esperanza de vida, da por resultado pensiones más bajas, aumentando la pobreza de las mujeres mayores. Esto se agrava por los menores aportes que realizan durante su vida activa, producto de las remuneraciones inferiores que reciben por su trabajo (Todaro, 2000).

De modo que, a pesar de todos los anuncios atractivos que acompañan las políticas globales y sus promesas de aumento generalizado de la productividad y el bienestar, el patrón de poder moderno que se expresa en la estrategia globalizadora, ha acentuado las desigualdades y las exclusiones de la mayoría de las mujeres en el mundo. La feminización de la pobreza, la desvalorización de las habilidades laborales de las mujeres y la brecha en el acceso a las nuevas tecnologías de información y comunicación caracterizan la

situación de las mujeres que unen su condición de género a la de clase y etnia. Y en el caso de las minorías de mujeres que acceden a los llamados “beneficios del desarrollo”, estas continúan realizando dobles y triples jornadas de trabajo; tienen como límites para sus carreras “techos de cristal y pisos encerados”, formas de moda de llamar a los obstáculos que encuentran para ascender en las pirámides gerenciales y todas, excluidas e incluidas, no gozan del pleno reconocimiento de sus derechos políticos, económicos, sociales, sexuales y reproductivos.

Por lo tanto, resulta evidente que la globalización fortalece las tendencias actuales del patrón de poder moderno, colonial y patriarcal, que profundiza la explotación capitalista y de muchas maneras legitima y normaliza ese orden, al presentarlo como la expresión de la modernidad, ante la cual oponerse es querer detener el progreso humano.

Todo esto apunta a la construcción de “un sentido común universal” para el cual son legítimas y casi naturales las desigualdades sociales, las diferencias de género, las desigualdades en relación con el trabajo, la imposición de los intereses del capital, la depredación del planeta y la mercantilización de las relaciones entre las personas (Quijano, 2000). El proceso está acompañado y es sostenido por la imposición de un discurso hegemónico y de una propuesta de modelo civilizatorio que se presenta como indefectible y que ubica al mercado total como hilo conductor, fin en sí y utopía absoluta (León, 2005).

Las ambivalencias que la globalización plantea tienen que ver también con los impulsos y dinámicas que provocan sus diferentes dimensiones, en lo económico pero también en lo político, lo cultural y lo cotidiano, impactando de diferentes formas, y produciendo creencias, identidades y cambios notables en las instituciones que norman las relaciones entre mujeres y hombres, en lo doméstico y lo sexual, modificando su autopercepción y su condición de sujetos de derecho, transformando las subjetividades sociales y ampliando los espacios y sitios de transformación. Todas estas modificaciones son también formas nuevas de resolución de la tensión entre emancipación y domesticidad. No se trata de procesos unívocos, y se complejizan aún más en el cruce con otras múltiples exclusiones y realidades de las mujeres.

Son muchos los estudios feministas que evidencian cómo, en este contexto globalizado, el género opera a varios niveles en intersección con la

clase, raza, etnia, sexualidad, nacionalidad, espacio geográfico, actuando sobre las relaciones sociales y sexuales. Las subjetividades, modificadas en este proceso, impactan las relaciones y roles de género y las prácticas de los actores sociales, reformulando de muchas formas la construcción de la masculinidad y la feminidad.

c. Reflexiones acerca de las nuevas juventudes y adolescencias

Hasta aquí hemos presentado algunas reflexiones relativas al enfoque de género. Pero debido a que nuestro problema de investigación aborda las particularidades vinculadas a la cuestión de género en una franja etaria determinada creemos útil precisar algunas ideas sobre la singularidad de la cuestión de género en relación a las nuevas juventudes y adolescencias.

Este capítulo busca recorrer los conceptos de la juventud y la adolescencia que permitan pensar sus características teniendo en cuenta los cambios de época en el contexto y los cambios en sus modos de construcción de la identidad y subjetividad. Teniendo en cuenta, las transformaciones en los modelos familiares, el modo de relacionarse con los adultos y con su grupo de pares y el lugar de la educación en el siglo XXI.

i. Nuevas configuraciones identitarias de la juventud en el siglo XXI

Durante el siglo XX se produjeron una serie de transformaciones en la sociedad, que instalaron nuevas formas de comunicarse, de relacionarse, nuevas identidades, nuevos modos de construir y distribuir el conocimiento. La organización familiar incorporó formas más plurales, que implicaron nuevas lógicas de construcción y legitimación de la autoridad. Esa transformación implica un cambio cultural significativo para el conjunto de los actores: la desaparición de esa autoridad central permite construir consensos de mayor horizontalidad y admite nuevas responsabilidades en los restantes actores familiares (Balardini, 2005). Nos encontramos ante familias que tienen dificultades para fijar pautas claras, ordenar roles, porque asistimos a un proceso de replanteo del modelo de organización familiar.

Al mismo tiempo, los avances tecnológicos y la consolidación de la sociedad de la información permitieron en los últimos años, la circulación de más y diferentes relatos, admitiendo nuevas formas de representación y de sentido. Sin embargo, no todos nos encontramos en igualdad de condiciones en cuanto al acceso a la información y los medios de comunicación. La

complejidad de la realidad social da cuenta de las desigualdades basadas en la clase y la cultura.

Apple (1987) reconoce que además de las relaciones de clase también deben ser consideradas como configurantes las relaciones de raza y género. Las tres, la “Santísima Trinidad”, en palabras del autor, componen los patrones de la desigualdad social.

En una sociedad atravesada por la publicidad, el marketing y los medios de comunicación, el esquema clásico de productores y consumidores de mensajes que se transmiten verticalmente ya no puede dar cuenta de las transformaciones del vínculo social en las sociedades contemporáneas (Iaies; De Los Santos, 2011).

En esta nueva estructura, el consumo y los valores estéticos ocupan un lugar preponderante, y se imponen como factores centrales para la construcción de identidades, especialmente de los jóvenes y adolescentes. Los sentidos se construyen y reproducen a través de los medios, y los roles de autoridad y verdad se disputan y se conquistan. Usar determinada marca de ropa, escuchar determinada música, ir a bailar a un cierto lugar, tomar determinada bebida, conforman identidad, y éste fenómeno ocurre con especial acento en el caso de los jóvenes.

Por otro lado, éstos jóvenes participan de una sociedad de horizontalidades, que ha puesto en crisis la idea de la autoridad y el control, en la que la información y las comunicaciones fluyen en redes en las que poco importan las jerarquías. En ese marco, su identidad está más construida en referencia al presente que los rodea, que al pasado y sus tradiciones.

Estos intercambios, reorganizan la vida laboral, cultural y aún, social. Si las identidades modernas eran territoriales y monolingüísticas, las identidades posmodernas serán transterritoriales y multilingüísticas. Esta reconfiguración implica, al mismo tiempo, nuevos ímpetus homogeneizadores y diferenciadores. Homogeneizadores, en la medida en que pierden densidad las diferencias propias de los espacios nacionales a favor de instancias supranacionales. Y diferenciadores, en tanto emergen con fuerza los espacios y realidades locales. En todo caso, asistimos a la reconfiguración de los espacios y al redimensionamiento de las intensidades que se ofrecen a la identificación. Y al nacimiento de nuevas culturas híbridas, incluyentes de

temporalidades modernas y premodernas, para el caso latinoamericano (García Canclini, 1995).

Como consecuencia, nos enfrentamos a la pérdida de la centralidad de las instituciones clásicas de socialización de los niños y jóvenes: la escuela y el hogar ya no parecen funcionar como lo hicieron durante el siglo XX. Los procesos de construcción de las identidades, y especialmente las de los jóvenes han cambiado. La sociedad de la información admite la circulación de nuevos sentidos de verdad y se han horizontalizado los vínculos, desdibujando la figura de los adultos. En este marco, crece la incertidumbre acerca de la propia identidad y de las posibilidades de articular un proyecto de vida.

Existen distintas maneras de ser joven en el marco de la intensa heterogeneidad que se observa en el plano económico, social y cultural. No existe una única juventud: en la ciudad moderna las juventudes son múltiples, variando en relación a características de clase, el lugar donde viven y la generación a que pertenecen y, además, la diversidad, el pluralismo, el estallido cultural de los últimos años se manifiestan privilegiadamente entre los jóvenes que ofrecen un panorama sumamente variado y móvil que abarca sus comportamientos, referencias identitarias, lenguajes y formas de sociabilidad. Juventud es un significativo complejo que contiene en su intimidad las múltiples modalidades que llevan a procesar socialmente la condición de edad, tomando en cuenta la diferenciación social, la inserción en la familia y en otras instituciones, el género, el barrio o de la micro cultura grupal (Margulis; Urresti, 1996)

Tanto los conceptos de adolescencia como de juventud están impregnados de representaciones que son portadas por los sujetos; son discursos que naturalizan las concepciones adulto-céntricas asignando juicios de valor diferentes a adolescentes y jóvenes.

Existen variadas formas discursivas acerca de los jóvenes, por ejemplo el discurso naturalista que define a la juventud como una etapa natural, centrada en lo biológico, con características generales, universales. O bien el discurso psicologista que propone la mirada de la etapa de la vida del sujeto en crisis, en estado de confusión que va a pasar, con hasta manifestaciones patológicas, acentuando la visión de déficit para llegar a evolucionar luego y convertirse en un adulto ya sin conflictos. O el devastador discurso de la

patología social que señala al joven como desviado, con posibilidades de provocar daño social, descontrol, aparecen las patologías sociales puestas en particular en los jóvenes: adicciones, sida.

Estos discursos tienen aspectos en común: por un lado quitan protagonismo a los jóvenes, minimizan sus derechos, sus capacidades o potencialidades propias de los adolescentes y por otra parte los sitúan como chivos expiatorios de los males sociales, y el adulto se coloca en un lugar omnipotente, de modelo a seguir. Se generan miradas estigmatizadoras de la adolescencia y la juventud, se generalizan las explicaciones buscando regularidades homogeneizadoras que excluyen la singularidad, el contexto, la historicidad y las multicausalidades.

Por otra parte, adolescentes y jóvenes no designan sujetos, procesos y realidades equivalentes o intercambiables. Ellos/as no son lo mismo en la vida cotidiana en la cual dirimen su presente y su futuro, aunque cada vez con mayor frecuencia aparezcan igualados o confundidos en el discurso y en los textos que analizan su condición y sus avatares. Es sabido que las fronteras clásicas entre las categorías adolescencia y juventud se han alterado y continúan en transformación constante (Kantor, 2008)

La categoría adolescencia está históricamente asociada a lo escolar. El propio surgimiento de esta reconoce una estrecha vinculación con la creación de la escuela secundaria. En cambio el concepto de juventud resuena más vinculado a cuestiones culturales y a problemas estructurales que se pretenden abordar, mientras que el de adolescencia remite a asuntos de índole psicológica.

La propuesta es pensar en adolescencias y juventudes, en la heterogeneidad, en regularidades con diferencias que provocan marcas, efectos y construyen diferentes subjetividades y lugares en el mundo.

ii. Cambios y crisis de identidad en la adolescencia

La adolescencia y la juventud han sido definidas tradicionalmente como edades de tránsito entre la niñez y la adultez. La adolescencia en particular, ha sido llamada período de la “pubertad”, término en castellano que aparece en el

siglo XVIII, proveniente de la palabra en latín “pubertas” y que se refiere a la edad en que aparece el vello viril o púbico. Con esta denominación se enfatiza lo que distingue a la adolescencia como etapa del ciclo vital en lo referido a la presencia de un conjunto de cambios biológicos que preparan al sujeto para la procreación.

Sin embargo, en la actualidad, existe consenso en cuanto a considerar la adolescencia y la juventud como momentos claves en el proceso de socialización del individuo. En el transcurso de estos períodos, el sujeto se prepara para cumplir determinados roles sociales propios de la vida adulta, tanto en lo referido a la esfera profesional como en la de sus relaciones con otras personas de la familia, con la pareja y los amigos. Además adolescentes y jóvenes deberán regular su comportamiento de forma tal que alcancen una competencia adecuada ante las exigencias presentes en la sociedad en que se desenvuelven (Domínguez García, 2008)

Aunque casi la totalidad de los autores, independientemente de la concepción teórica que asumen, consideran que la determinación de estas etapas no responde como criterio principal para su delimitación a la edad cronológica, la mayoría de los estudiosos de estas edades proponen determinados límites etarios para las mismas.

Los inicios de la adolescencia se conciben, en líneas generales, entre los 11-12 años pero su culminación que marca el inicio de la juventud, para algunos se sitúa en los 14-15 años y para otros en los 17-18 años. En este sentido, quizás la solución consista en reconocer como lo hace I. S. Kon, la existencia de una juventud temprana de 14-15 a 17-18 años y de una juventud tardía de 17-18 a 25 años aproximadamente (Domínguez García, 2008)

Sin desestimar el aporte de las anteriores consideraciones, creemos importante enfatizar que a nuestro juicio, la adolescencia y la juventud constituyen ante todo edades psicológicas y construcciones socioculturales, ya que partimos de considerar el desarrollo como un proceso que no ocurre de manera automática ni determinado fatalmente por la maduración del organismo, sino que tiene ante todo una determinación histórico social.

La etapa de la adolescencia es un tiempo de experimentación y de elaboración de sí mismo, donde el sujeto se encuentra confrontado con la cuestión de la realización de su devenir adulto, con la necesidad de hacer sus

pruebas y de crear las condiciones de su independencia futura negociando con los posibles e imposibles que ofrecen a ese devenir las contradicciones de una formación social y de una historia individual. (Grecco, 2006)

Pero la adolescencia no es una edad natural de la vida. Es una especie de compás social que no se presenta bajo la misma forma y con la misma duración y que no comprende las mismas exigencias subjetivas de una sociedad o de una época respecto de otra o de un grupo social respecto de otro dentro de una misma época y de una misma sociedad. (Rochex, 2002)

La adolescencia conlleva una conquista que implica al sujeto, lo convierte en responsable de sus actos, en sujeto deseante, de estar en sujeción al deseo parental a hacerse cargo de su propio deseo. Ahora este alejamiento de los lazos parentales paradójicamente se realiza si se cuenta con las marcas paternas. Momento subjetivo fundamental en donde el sujeto se posiciona en torno a su ser sexuado, a las características de su personalidad.

En el juego identificatorio se toman los significantes de la cultura, para apropiárselas y constituir las en marcas propias. Frente a la “catástrofe de la adolescencia” se produce la reorganización psíquica que permite situar al sujeto y posicionarse frente a su sexualidad. En otras palabras, podemos decir que la metamorfosis de la pubertad implica el re-despertar de la sexualidad. La elección del objeto amoroso es externo, queda fuera de la estructura familiar; los objetos de elección ya no son las figuras parentales o referentes significativos, a su vez se tendrá que construir una nueva identidad, lo que implicará también asumir una posición sexual.

Otro aspecto a destacar es el establecimiento de nuevas formas de relación con los adultos, a veces generadoras de conflictos y que agudizan las manifestaciones de la llamada “crisis de la adolescencia”, así como nuevas formas de relación con los coetáneos o iguales, cuya aceptación dentro del grupo se convierte en motivo de gran significación para el bienestar emocional del adolescente.

Por último, en esta etapa, surge la concepción del mundo que es resultado, por una parte, de las necesidades de independencia y autoafirmación desencadenadas en la adolescencia y que dan paso en este período a una fuerte necesidad de autodeterminación y por otra, de la consolidación del pensamiento conceptual teórico. Esta formación, llamada

concepción del mundo, permite al joven estructurar a través de planes, objetivos, metas y de las estrategias correspondientes para su consecución, el sentido de la vida o proyecto de vida.

iii. Vulnerabilidad en las juventudes y adolescencias

Las adolescencias y las juventudes son muchas y distintas, y los trayectos vitales están fuertemente condicionados por los datos duros del origen que definen un lugar social para cada quien, una manera de ser nombrado por las teorías, por las políticas públicas, por las instituciones, por las personas.

De ese modo nos encontramos con algunos niños y niñas, adolescentes y jóvenes, que se constituyen como “infancia o adolescencia”, mientras que otros se vuelven “menores”, “delincuentes”, “marginales”, “excluidos”, “vulnerables”, “pobres” (Diker, 2009). Se instituye un interjuego entre pertenecer y responder a un concepto o simplemente quedar relegado al mundo de las etiquetas.

Conviene recordar que, en nuestro país, existen grandes sectores sumergidos en la pobreza y que, entre los pobres, los niños, adolescentes y jóvenes son una gran mayoría. Que son adolescentes y jóvenes quienes no ingresan a la escuela o se apartan de las aulas, ya sea porque no encuentran en ellas respuestas para mejorar su condición o porque deben abocarse a garantizar la subsistencia propia y la de sus familias.

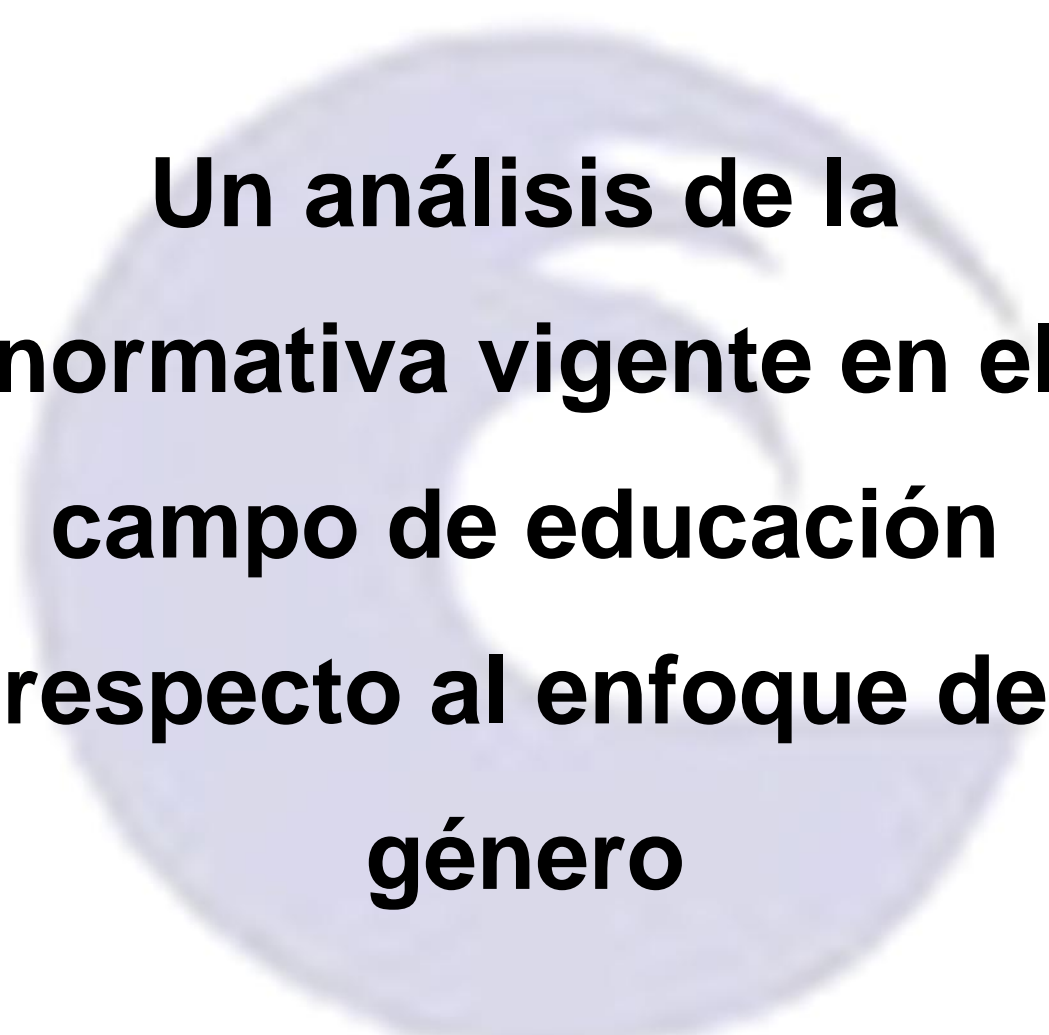
Todos estos jóvenes y adolescentes que no pueden ser autores y protagonistas de su propia vida devienen espectadores del propio drama, donde su dura realidad se transforma en una condena. “En los márgenes, la vida se estrecha: de un lado está lo inaccesible; del otro, el abismo. El presente no tiene mayor sentido para quienes no pueden percibir el futuro como un abanico de posibilidades, un enigma, un desafío. Los/as jóvenes, como sus mayores, han perdido la esperanza; a lo sumo, creen en promesas. Y cuando se apropian del mensaje de que sus vidas no valen nada y se drogan y son violentos, el problema son las adicciones y la inseguridad. Y si no sucumben y aguantan, son «marginales» y, por eso mismo, una amenaza, un riesgo”

(Kantor, 2008: 23). Sucede que, en una sociedad devastada y fragmentada, la estigmatización, la demonización, la victimización, asociados a la descalificación de ciertos grupos sociales, se sostienen en la necesidad de encontrar explicaciones loables a lo que sucede.

El plural de “adolescencias y juventudes” viene a denunciar, entre otras cosas, que no hay expresión singular capaz de amparar semejante desigualdad. Y que las diferencias aluden, más que a la diversidad cultural, a la magnitud de la injusticia y a la profundidad de sus marcas. El plural (adolescencias, juventudes) significa también, sobre todo, el cuestionamiento de visiones homogéneas, de discutir las identidades estáticas, esenciales, definidas en torno a supuestos atributos naturales que portan los sujetos y la consecuente apelación a respetarlas o a corregirlas (Kantor, 2008)

La situación que atraviesan hoy adolescentes y jóvenes, en especial los de sectores más desfavorecidos y el peso que tienen las representaciones hegemónicas acerca de ellos/as nos obligan a tomar posición. Si bien es una realidad que existen situaciones acuciantes, hay contextos de vida precarios que precarizan las vidas, hay comportamientos extremos, hay condiciones que facilitan caminos de desintegración y disolución, y hay espacios que logran o que procuran abrir otros caminos.

Considerar a adolescentes y jóvenes como legítimos sujetos de derecho es un punto de partida y una posición irreductible. Supone una mirada y prácticas orientadas a la afirmación de los derechos vinculados con las condiciones básicas de existencia: la identidad, la educación, la salud, entre otros; así como del derecho a tener opciones y posibilidades reales de elegir, de progresar, de imaginar futuros posibles.



**Un análisis de la
normativa vigente en el
campo de educación
respecto al enfoque de
género**

Un análisis de la normativa vigente en el campo de educación respecto al enfoque de género

En este apartado se expone el marco normativo vigente dentro del campo de educación en referencia al enfoque de género. Haciendo un recorrido del marco que regula la intervención y el ejercicio profesional del trabajador social; de los diferentes aportes de Convenciones y Tratados Internacionales, Legislación nacional y provincial; lineamientos de políticas curriculares para la educación y comunicaciones específicas para la modalidad de incumbencia del trabajador social en el sistema educativo.

Se utilizó la totalidad de los documentos como base para confeccionar una matriz de datos organizada a partir de diferentes categorías que posibilitaron un análisis posterior de la normativa vigente.

Entendemos que es importante el análisis de la normativa ya que puede dar cuenta de distintos aspectos. Por un lado, se puede apreciar el discurso hegemónico resultante de la pugna política de los diferentes poderes discursivos que buscan imponerse sobre otros. Esto da cuenta de los debates que se instalan en una sociedad en un momento histórico determinado frente a determinadas problemáticas.

Por otro lado, estos marcos referenciales son de gran interés para la disciplina del trabajo social ya que propician un territorio de intervención para los profesionales, estableciendo el deber ser de la profesión. Estos cambios en las normativas, pueden generar conflictos o resistencias al interior del colectivo profesional al momento de asimilar dichos cambios en sus intervenciones.

a. Normativa que regula la intervención profesional

La intervención profesional de los trabajadores sociales en la provincia de Buenos Aires está regulada por dos normativas generales que establecen ciertos principios éticos orientadores y fijan determinadas normas para la actuación profesional. Estas normativas son la Ley de ejercicio profesional y el Código de Ética Profesional.

i. Ley de ejercicio profesional

La Ley que regula el ejercicio de la profesión de asistente social y trabajador social en el ámbito de la provincia de Buenos Aires es la Ley provincial N° 10.751, sancionada por la legislatura en 1988 y promulgada por el ejecutivo bonaerense a través del Decreto N° 124 de 1989.⁵

Entre las atribuciones que se establecen para el Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires en dicha ley, se propone la elaboración de un Código de Ética Profesional, que se sanciona para el ámbito de la provincia de Buenos Aires en el año 1992.

De esta normativa ética establecida, se desprende una concepción del trabajo social basada en principios filosóficos e ideales éticos, humanísticos y democráticos. Consolidando una perspectiva para el ejercicio profesional, que considere al ser humano en su dimensión integral, y asuma un compromiso activo acompañando los cambios sociales que permiten dignificar la condición humana.

Siguiendo estos lineamientos, se propone incorporar una lectura crítica de la realidad y una metodología sistematizada, que contribuyan a impulsar el proceso transformador de las estructuras sociales, pronunciándose ante los hechos que lesionen la dignidad humana. En este sentido, las normas éticas se configuran como marco de referencia en el sentir y en el actuar de los profesionales del trabajo social.

ii. Código de ética

Los principios éticos y filosóficos que se plantean en el Código de Ética Profesional se pueden relacionar con los principios fundantes de la perspectiva de género. Estos principios se encuadran en el marco de los derechos humanos, en un objetivo ético y político de una sociedad más justa, igualitaria y

⁵ La reciente ley Federal de Trabajo Social, se promulgó en diciembre del 2014 como Ley 27.072 (Decreto 2483/2014). Además de promover la jerarquización de la profesión en nuestro país, describe las incumbencias de un trabajo social que merece ser reconocido, a la luz de la historia, teniendo en cuenta el compromiso con el presente y futuro de comunidades que se pretende ejercer desde un criterio de ciudadanía que se propicia desde la nueva concepción de políticas públicas.

de una mayor redistribución social, que incluye la equidad de géneros como fundante de la democratización de las relaciones entre varones y mujeres.

Lo expresado anteriormente, alude a un principio de equidad entre géneros, que remite a un principio de justicia emparentado con la idea de igualdad sustantiva y el reconocimiento de las diferencias sociales. Ambas dimensiones se conjugan para dar origen a un concepto que define la equidad como una igualdad de las diferencias, entrelazando la referencia a los imperativos éticos que obligan a una sociedad a ocuparse de las circunstancias y los contextos que provocan la desigualdad con el reconocimiento de la diversidad social, de tal forma que las personas puedan realizarse en sus propósitos de vida según sus diferencias.

En el código de ética profesional, se establecen las nociones de equidad, igualdad y justicia social como orientadoras de la intervención profesional. La noción de igualdad, se sostiene cuando se plantea que "Todo ser humano posee un valor único, con independencia de origen, sexo, edad, creencia, etnicidad, condición socio-económica, o de su contribución a la sociedad". Y la noción de justicia social, se identifica cuando se postula que el trabajador social debe contribuir con su accionar democrático, a la plena vigencia de los derechos humanos.

Esto implica desde el trabajo social, la responsabilidad de los profesionales de promover la justicia social, en relación con la sociedad en general, y con las personas con las que trabajan; significa desafiar la discriminación negativa y reconocer la diversidad.

b. Normativa que regula el campo educativo

i. Leyes

Dentro del marco normativo vigente que regula el campo educativo se puede señalar la Convención sobre los Derechos del Niño, con rango constitucional en la Argentina desde 1990 y convertida en Ley Nacional N° 23.849, como espíritu que guía toda la legislación en política de Educación y de Infancia tanto a nivel nacional como de la provincia de Buenos Aires. En la misma se establece el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda

ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades... refiere en su Artículo 29 inc. D) que la educación del niño deberá estar encaminada a: "Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena". De esta manera, se formulan explícitamente los lineamientos éticos que comprometen a los estados partes que ratifican dicha Convención.

En este sentido, la Ley Nacional de Protección integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes 26.061/05 y su respectiva replica a nivel Provincial, la Ley de Promoción y Protección de los Derechos del Niño 13.298/05 vienen a confirmar una política de Estado comprometida con los asuntos de la Niñez y con la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales.

En la misma enuncian, conceptualizan y definen en su contenido y extensión los derechos que se reconocen: a la vida, a la integridad personal, a la libertad personal, ideológica y de expresión, a la identidad, a la dignidad, a la intimidad y a la propia imagen, a la convivencia familiar, a la salud, a la educación, a la igualdad, a la información, a la recreación, juego, deporte y descanso, a la participación, asociación, reunión, a ser oído, a la protección del trabajo de los adolescentes y a la seguridad pública.

Las disposiciones de estas leyes se aplican por igual a todos las niñas, niños y adolescentes, sin discriminación alguna fundada en motivos raciales, de sexo, color, edad, idioma, religión, creencias, opinión política, cultura, posición económica, origen social o étnico, capacidades especiales, salud, apariencia física o impedimento físico, de salud, el nacimiento o cualquier otra condición del niño o de sus padres o de sus representantes legales. Estos requerimientos se establecen sobre los principios de igualdad, no discriminación, el interés superior del niño.

Fundamentalmente, la conceptualización de la protección desde el denominado enfoque de derechos tiene implicancias también en el diseño de

las políticas públicas que se constituyen en una herramienta para la recuperación y promoción de los derechos sociales, culturales, sexuales, económicos, etc.

En términos generales, se lleva a cabo la transformación de las necesidades en derechos a través de la implementación de políticas universales básicas (educación y salud) como principio rector en la materia. Políticas públicas como un deber del Estado y como un derecho de todos amparado constitucionalmente. Así, el vínculo más importante entre las leyes de infancia y las políticas sociales básicas, se materializa en el hecho de crear mecanismos, tanto para evitar que estas políticas operen con discriminación, como para corregir la oferta insuficiente de servicios o las violaciones a los derechos de la infancia que ocurran en estas áreas.

Con la reglamentación de dichas leyes, se da paso a una nueva institucionalidad para la infancia, un cambio de paradigma que: Exige repensar la función y rol del Estado en la co-responsabilidad que le incumbe –junto con la familia y la comunidad- en la efectiva protección de los derechos del niño y del adolescente. Asimismo, formula una nueva vinculación que abandona la tradicional concepción del Patronato estatal colocando a cada Poder del Estado en su esfera de actuación propiamente dicha, reconociendo igualmente un amplio margen de participación de la comunidad a través de las organizaciones civiles.

Este camino de transformación en el modo de concebir e intervenir sobre la niñez, la adolescencia y la juventud no se puede realizar exclusivamente desde lo normativo, pero el cambio legislativo es fundamental y conlleva cambios en las políticas que se desarrollan desde la articulación del poder legislativo, ejecutivo y judicial en que se organiza el gobierno Nacional, Provincial y Municipal.

En el ámbito educativo también se han manifestado cambios para adoptar definitivamente un enfoque de derechos y posicionarse en el paradigma de la Protección Integral. En primer lugar, la Ley Nacional de Educación 26.206/06, manifiesta que: La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. Es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el

ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

En los fines y objetivos de la política educativa nacional se propone asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. De esta manera se garantizaría, en todos los niveles del ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes estable.

Respecto al Nivel Secundario se incluyen diversos objetivos: “Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural, entre otros”. Para la Educación de jóvenes y adultos, se incorpora en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural, entre otros.

Dentro de las políticas de igualdad educativa se establece que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.

En el ámbito de la provincia de Buenos Aires, la Ley de Educación Provincial 13.688/07, se establecen fines y objetivos de la política educativa provincial. Algunos de ellos son: “Brindar una educación de calidad, entendida en términos de justicia social con igualdad de oportunidades y posibilidades, y regionalmente equilibrada en toda la Provincia. Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de ningún tipo, por condición u origen social, de género o étnica, ni por nacionalidad ni orientación cultural, sexual, religiosa o contexto de hábitat, condición física, intelectual o lingüística”.

Todos los alumnos tienen los mismos derechos, obligaciones y/o responsabilidades, con las distinciones derivadas de su edad, del Nivel educativo o Modalidad que estén cursando.

Otro avance respecto de la normativa vigente, lo constituye la Ley 26.150/06 a partir de la cual se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, donde se establece que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Allí se plantea una concepción de educación sexual integral que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

A partir de este programa se incorpora la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas. Asimismo, se asegura la transmisión de conocimientos pertinentes y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral, promoviendo actitudes responsables ante la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular procurando la igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

Acompañando los lineamientos de la ley precedente, la Ley 25.584 estipula la prohibición en establecimientos de educación pública de acciones que impidan el inicio o continuidad del ciclo escolar a alumnas embarazadas. A partir de la misma, todas las autoridades educativas quedan obligadas, en cuanto a la estudiante embarazada, a autorizar los permisos que, en razón de su estado sean necesarios para garantizar tanto su salud física y psíquica como la del ser durante su gestación y el correspondiente período de lactancia como así también su continuidad educativa.

Resumiendo, en las leyes enunciadas anteriormente, podemos evidenciar el rumbo adoptado por la legislación de nuestro país, abogando por la ratificación de una política de derechos humanos en materia de equidad de género, inclusión y justicia social. Esto denota un claro compromiso que promueve los principios de igualdad de oportunidades y no discriminación.

ii. Marco general de política curricular

La Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación Provincial otorgan un marco regulatorio a la formulación de las políticas curriculares para los Niveles y Modalidades del sistema educativo. La construcción curricular abarca los múltiples procesos de revisión y producción de los diseños, propuestas y materiales de desarrollo curricular y, por ello, se hace necesario un encuadre general que la guíe.

El Marco General de Política Curricular responde a los principios fundamentales de la política educativa referida a la educación común y pública y tiene por objetivo explicitar las concepciones teóricas, filosófico-epistemológicas, ideológicas y ético-políticas que le dan sustento a los documentos curriculares que forman parte fundamental de la política pública para la educación en la provincia de Buenos Aires, en el marco de la Ley de Educación Provincial N° 13.688.

En primer lugar, el enfoque del “curriculum” establece que la educación constituye uno de los derechos inalienables que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar, puesto que no existe otro actor individual o colectivo que cuente con los recursos institucionales, económicos y la capacidad de integración y síntesis político-cultural necesarios para asegurar el acceso, permanencia y egreso de la totalidad de la población al sistema educativo para distribuir los bienes culturales con criterio de justicia.

El curriculum formula que la concepción de Sujeto contiene en sí mismo la noción de relación, de estar unido a –*sujeto a*- una psiquis, un lenguaje, una sociedad, una cultura, una historia, un ambiente y a otros sujetos; una trama compleja atravesada por múltiples variables, que no ha de entenderse como determinación, sino como condición de identidad. De modo que encontramos múltiples formas de ser docente y alumno/a marcados/as por diversidades de género, de generación, de sexualidad, de lenguaje, de etnia, de consumos y prácticas culturales, de proyectos, de religión y creencia y por desigualdades socioeconómicas, que involucran también diferencias en las matrices de acción, pensamiento, creencias y sentimientos.

Otro de los aspectos que aborda el curriculum y que hacen a la complejidad de los sujetos sociales lo constituye la Sexualidad y la Identidad de

Género. El concepto de género refiere a que las definiciones acerca de lo femenino y lo masculino y se constituyen construcciones culturales e históricas.

Al igual que el género, la sexualidad no es algo naturalmente dado. No es sinónimo de genitalidad ni se reduce a las relaciones sexuales; sino que involucra prácticas, pensamientos, valores, sentimientos, actitudes, creencias, placeres y deseos de las personas a nivel sexual, así como también las características biológicas y las sensaciones que se manifiestan en el cuerpo. La forma de vivir la sexualidad es una experiencia que varía de persona en persona y que también se vincula con las expectativas sociales respecto del género.

En definitiva, podríamos hablar de la existencia de múltiples infancias, adolescencias y juventudes, en virtud de la diversidad que caracteriza y configura a todos los sujetos sociales. Y por otro lado, es responsabilidad de todos los adultos/as de las instituciones educativas, en diálogo con las familias, garantizar que, al menos en el espacio escolar, todos los sujetos sean respetados en su singularidad y puedan ejercer sus derechos, evitando discriminaciones de género, cuestionando los estereotipos que estigmatizan y afianzando el ejercicio democrático de la convivencia.

De esta manera, la Educación Sexual debería posibilitar a los sujetos vivir plena y responsablemente su sexualidad, reconociendo y respetando diferentes formas de vivirla.

Los lineamientos curriculares de la Educación Sexual Integral (ESI) marcan grandes sendas en relación al abordaje de los contenidos 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 ESI constituye un espacio sistemático de enseñanza-aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y los derechos. Se la concibe como un escenario de encuentros entre jóvenes y adultos, entre disciplinas y saberes, entre responsables de políticas públicas, entre familias y escuelas, entre cosmovisiones, creencias religiosas y tradiciones culturales, en el marco del respeto por el derecho a la información de nuestra infancia y adolescencia.

Los contenidos abordados desde las distintas áreas y disciplinas incluyen situaciones de la vida cotidiana presente en las aulas y en los establecimientos educativos. También responden a las etapas evolutivas de la infancia y la adolescencia, a la vez que promueven el trabajo articulado con los efectores de salud, las organizaciones sociales y las familias.

iii. Comunicaciones y documentos de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires para la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Dentro de los lineamientos que formula la DGCyE a través de sus documentos, comunicaciones y disposiciones, se pueden destacar en el año 2011 y 2012, el Documento de Trabajo N° 6/11 “Aportes del enfoque de género para pensar la experiencia de la Educación Sexual Integral” y la Comunicación N° 07/12 “La Educación Sexual Integral y las familias. Relaciones violentas en los noviazgos y las violencias de género”. Los mismos, se complementan y sirven de herramientas a los Equipos de Orientación Escolar el marco de los procesos para promover la implementación de la E.S.I. (Educación Sexual Integral) en la escuela, aportando un recorrido conceptual de la perspectiva de género y el planteo de un análisis crítico frente a las problemáticas como la violencia y su naturalización, entre otras.

En el año 2012 y 2013, se destacan la Comunicación 8/12 Promoción de prácticas escolares libres de estigma y discriminación; la Comunicación Conjunta N° 02/13 Violencia en el ámbito familiar y otras violencias de género y por último, el Documento de Trabajo N°3 / 2013 sobre la Trata de Personas.

El objetivo de estos aportes promovidos por la DGCyE es fortalecer las intervenciones intra e interinstitucionales en el marco de la corresponsabilidad, con la finalidad de trabajar estas temáticas, ya sea desde la articulación intersectorial, con las familias o el trabajo específico con los docentes y los alumnos y alumnas en las aulas.

El contenido organizativo institucional, atravesado por la perspectiva de género, promueve la desnaturalización de las relaciones entre todas y todos los integrantes del sistema educativo. Al plantear la cuestión de lo organizativo institucional nos referimos a los diseños/propuestas curriculares, a la configuración de los grupos escolares, al uso de los espacios, la elección de los textos y a la formación inicial y continua de los docentes, entre otros aspectos. En este sentido, mediante estos documentos se pretende realizar nuevos aportes a la temática del Género en concordancia con el marco de las normativas vigentes tanto a nivel provincial, nacional como en el marco de las Convenciones y Tratados internacionales con rango constitucional en nuestro país.

El abordaje de las manifestaciones de la problemática social en las escuelas, se orienta a disminuir las relaciones de conflicto del orden relacional e institucional en el ámbito escolar a través de la resolución pacífica de los mismos promoviendo una tendencia participativa, democrática y solidaria que involucre a la totalidad de los actores institucionales junto a las redes comunitarias, abogando por el pleno goce y el respeto de los derechos humanos para todos y todas, siendo el punto de partida para el logro de una escuela inclusiva y democrática.

c. Normativa referida al género

i. Convenios y pactos internacionales

A partir de la "Década de la Mujer" establecida por las Naciones Unidas (1975-1985) el tema de la "Violencia contra la Mujer" es instalado en la Agenda Internacional respondiendo a la demanda de las organizaciones de mujeres de todo el mundo, que le asignan un carácter prioritario a su consideración y tratamiento. Un paso importante fue, primero, su reconocimiento como un problema social y, posteriormente, su inclusión como una violación de los derechos humanos de las mujeres.

La aprobación de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) en 1979 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, marcó un punto de inflexión en el reconocimiento

legislativo del trabajo femenino. A partir de allí, en mayor o menor grado, comienza a incorporarse el principio de equidad de género en el mundo del trabajo. La Argentina ratificó la CEDAW en 1981 otorgándole jerarquía constitucional. En ella se define claramente el concepto de discriminación contra la mujer como “toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera”

Otro hito importante lo constituye la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belem do Pará) adoptada por la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos, en 1994. Esta legislación fue ratificada por nuestro país en 1996 y convertida en Ley Nacional N° 24.632.

En este acuerdo, los Estados Partes convienen en adoptar, por todos los medios apropiados y sin dilaciones, políticas orientadas a prevenir, sancionar y erradicar dicha violencia y en abstenerse de cualquier acción o práctica de violencia contra la mujer y velar por que las autoridades, sus funcionarios, personal y agentes e instituciones se comporten de conformidad con esta obligación. Asimismo, se comprometen a incluir en su legislación interna normas penales, civiles y administrativas, así como las de otra naturaleza que sean necesarias para conminar al agresor a abstenerse de hostigar, intimidar, amenazar, dañar o poner en peligro la vida de la mujer de cualquier forma que atente contra su integridad o perjudique su propiedad.

Por último, la Conferencia Mundial de los Derechos Humanos, realizada en Viena en junio de 1993, reconoce los derechos de las mujeres como parte de los derechos humanos universales, inalienables e indivisibles. Considera a la violencia contra las mujeres como un problema de derechos humanos y hace un llamado para que se desarrollen mecanismos con enfoque de género en todos los niveles tendientes a eliminar la violencia y la discriminación contra las mujeres.

ii. Nivel nacional

Respecto a la legislación nacional referida a la temática de género se pueden reconocer avances en diversos temas.

En cuanto a la legislación laboral, se puede identificar dos grandes ejes relacionados con la normativa referida a la articulación entre empleo y familia. En primer lugar, se observa que ésta se concentra en las referencias al período de gestación, alumbramiento y lactancia. En cambio, son más que escasas las normas referidas al cuidado de los niños en otras etapas del ciclo de vida familiar. En segundo lugar, es notable el hecho que estas disposiciones se refieren casi exclusivamente a los derechos de las mujeres –asumiendo su doble función de trabajadoras y madres– y casi nunca a los hombres –cuya función como trabajadores parece partir del supuesto que existe una mujer que cubrirá las necesidades de cuidado de sus hijos–. Este supuesto se encuentra implícito en la distribución de licencias a madres y padres y en la regulación sobre guarderías y espacios de cuidado infantil una vez que los niños ya nacieron, e indudablemente, contribuye al sostenimiento del modelo familiar según el cual es a las mujeres a quienes compete el cuidado de los más pequeños.

Durante el período de gestación, existe una protección contra el despido de las mujeres embarazadas sin justa causa, una vez que el embarazo ha sido notificado por parte de la trabajadora (fuero maternal). Además, la ley argentina protege el empleo de la trabajadora hasta siete meses y medio después del parto. Sin embargo, respecto a las trabajadoras del servicio doméstico, no se considera en la legislación vigente la protección del fuero maternal. Esta falta de consideración de la maternidad para las ocupadas en esta rama de actividad es significativa, más aun considerando que el servicio doméstico ocupa a una importante proporción de mujeres de los sectores populares.

Asimismo, Argentina muestra un conjunto de normas y planes tendientes a garantizar la eliminación de toda discriminación contra las mujeres, contando incluso con un Plan de Igualdad entre hombres y mujeres referido al mundo laboral, pero a la vez, presenta tratamientos paradójales, en los que las mujeres se inscriben en el universo de los “grupos vulnerables”, especialmente

a partir de la proliferación de programas transitorios de empleo o modalidades promovidas de contratación.

Una ley relevante del mundo laboral es la Ley N° 25.674 que protege la participación femenina en las unidades de negociación colectiva de las condiciones laborales, en función de la cantidad de trabajadores en la rama o actividad de que se trate. Además plantea la necesidad de integración de mujeres en cargos electivos y representativos de las asociaciones sindicales.

Otro avance en este ámbito lo constituye la Ley N° 25.250 que estimula el empleo estable de las mujeres jefas de hogar. La misma establece que el Gobierno nacional, a través de la Secretaría de Empleo del Ministerio de Trabajo, Empleo y Formación de Recursos Humanos, apoyará activamente con un subsidio destinado al pago de las remuneraciones, la contratación de mujeres jefas de hogar de cualquier edad, para nuevos puestos de trabajo que produzcan un incremento neto en la nómina de trabajadores contratados por tiempo indeterminado en empresas definidas según los criterios del art. 23 de la Ley 24.467.

Una mención especial merece el tema del acoso u hostigamiento sexual que plantea el Decreto Nacional 2385; éste, teóricamente, permitiría un tratamiento particular para un problema que afecta especialmente a las mujeres. Esta figura aparece explicitada en las normas vigentes pero referidas exclusivamente al empleo público.

Por otro lado, respecto a la temática de la violencia, también pueden apreciarse grandes avances.

En 2009 se promulgó una nueva norma, la Ley 26.485, que aborda de manera integral la violencia hacia las mujeres por motivos de género. La misma marca una fuerte diferencia con su predecesora, la Ley 24.417, promulgada en diciembre de 1994, a la que no deroga sino que completa y modifica en los puntos pertinentes. Adopta un enfoque integral de la violencia contra las mujeres, con un paradigma de derechos humanos, basándose en la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las mujeres (Convención de Belém do Pará, 1994). Concibe la violencia como un fenómeno físico o psicológico, que ocurre en el ámbito doméstico o familiar (entendido como uniones familiares o de hecho), estableciendo también para los funcionarios y funcionarias que tomen conocimiento de estos hechos

la obligación de denunciar. Los jueces y juezas intervinientes pueden tomar medidas cautelares.

Esta concepción de violencia puede verse “en todos los ámbitos en que desarrollan sus relaciones interpersonales”, tiene muchas modalidades y tipos, y para su erradicación requiere el accionar concertado y articulado de todos los poderes y áreas del Estado, a nivel nacional, provincial y local.

Otro tema relacionado con la cuestión de género es la trata de personas, que también se ha avanzado a través de la reglamentación de nuevas leyes. La Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional (Protocolo de Palermo) ha definido a la trata de personas como la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad, o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación. Esa explotación incluirá, como mínimo, la explotación de la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos.

En Argentina, quien someta a una persona a la servidumbre para que ejerza contra su voluntad cualquier actividad comete un crimen constitucional. Esto se ha reforzado con la sanción en el año 2008 de la Ley Nacional 26.364 de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas. Esta ley establece la trata como delito federal, es decir, en igualdad de condiciones para todo el país, y permite su investigación, persecución y sanción a través de las fronteras internas entre provincias. Asimismo, facilita la detección y persecución del crimen, y la protección de las víctimas a través de las fronteras de los Estados provinciales. El otro gran aporte de la legislación es la exculpación a las víctimas de delitos cometidos en el contexto de trata, y que no sean pasibles de sanciones en situación de migración.

Cabe destacar la reciente adopción de diversas medidas para combatirla. Se establece la creación de un protocolo estandarizado para la investigación de casos de trata con fines de explotación sexual, y directivas

para la identificación, entrevista y asistencia a las víctimas del delito de trata (Procuraduría General de la Nación).

Asimismo, el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, tiene a su cargo la capacitación de las provincias y las municipalidades a fin de lograr la adecuación de su legislación para cumplir con las leyes federales de trata de personas.

También se crea la Oficina de Rescate y Acompañamiento de Víctimas de Trata coordinada por la Secretaría de Justicia del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

Además se promulga el Decreto 936/11 de Protección Integral a las Mujeres, que establece la prohibición de los avisos que promuevan la oferta sexual o hagan explícita o implícita referencia a la solicitud de personas destinadas al comercio sexual, por cualquier medio, con la finalidad de prevenir el delito de trata de personas con fines de explotación sexual y la paulatina eliminación de las formas de discriminación de las mujeres. En el mismo, se crea la Oficina de Monitoreo de Publicación de Avisos de Oferta de Comercio Sexual en el ámbito del Ministerio de Justicia, que es la Autoridad de Aplicación y la encargada de establecer las penalidades correspondientes en caso de infracciones.

En la misma línea, la Ley N° 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual, reglamentada en el año 2010, en su artículo 3, establece “la defensa de la persona humana y el respeto a los derechos personalísimos; la actuación de los medios de comunicación en base a principios éticos y la promoción de la protección y salvaguarda de la igualdad entre hombres y mujeres y el tratamiento plural, igualitario y no estereotipado, evitando toda discriminación por género u orientación sexual”.

Otro tema de relevancia que se ha protegido a través de nuevas leyes fue la identidad de género que se constituye en un derecho humano fundamental, cuya falta de reconocimiento vulnera otros derechos esenciales de la persona, como la libertad, la autonomía y la dignidad, así como el principio de igualdad y no discriminación, todo ellos garantizados por la Constitución Nacional y por tratados internacionales de derechos humanos.

En nuestro país, con anterioridad a la sanción de la Ley de Identidad de Género, las personas que deseaban modificar su nombre y sexo en sus

documentos de identificación de manera tal de armonizarlos con el género autopercibido, debían iniciar una acción judicial, no siempre exitosa. De este modo, el ejercicio efectivo de los derechos constitucionales mencionados, se encontraba supeditado a la decisión de un/a juez/a.

En el año 2012 fue sancionada la Ley N° 26.743 de Identidad de Género consagrando el derecho universal a la identidad del género, el cual abarca: el reconocimiento de la identidad de género; el libre desarrollo de la persona conforme a su identidad de género y a ser tratada de acuerdo con su identidad de género; y en particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad respecto del nombre de pila, imagen y sexo con los que allí es registrada. El objeto de la ley es establecer un procedimiento que les permite a los ciudadanos de nuestro país ejercer su derecho a la identidad sexual sin tener que recurrir a engorrosos, largos, y costosos trámites judiciales ni tener que someterse a ningún escrutinio sobre su salud o sobre su intimidad para vivir de acuerdo a su género.

La ley establece, además, el derecho integral a la salud de las personas trans, garantizando el acceso a intervenciones quirúrgicas y tratamientos hormonales para adecuar el cuerpo - incluida su genitalidad- a su identidad de género autopercibida, sin necesidad de requerir autorización judicial o administrativa.

El reconocimiento legal del derecho a la identidad de género constituye un gran avance para el ejercicio de los derechos a la libertad, autonomía, dignidad de las personas trans en condiciones de igualdad y no discriminación. Un complemento a la nueva legislación correspondiente a la identidad de género fue la promulgación de la Ley N° 26.618 en el año 2010 que establece el matrimonio igualitario. Allí se plantea que todas las referencias a la institución del matrimonio que contiene nuestro ordenamiento jurídico se entenderán aplicables tanto al matrimonio constituido por dos personas del mismo sexo como al constituido por dos personas de distinto sexo y gozarán los mismos derechos y obligaciones.

Por otro lado, en el ámbito de la salud, también pueden apreciarse avances en materia de género. La Ley N° 25.543 promulgada en el año 2002 establece la obligatoriedad del ofrecimiento del test diagnóstico del virus de inmunodeficiencia humana, a toda mujer embarazada como parte del cuidado

prenatal normal. Por lo tanto, los establecimientos médico-asistenciales públicos, de la seguridad social y las entidades de medicina prepaga deberán reconocer en su cobertura el test diagnóstico.

El consentimiento previamente informado tratará sobre los distintos aspectos del test diagnóstico, la posibilidad o no de desarrollar la enfermedad, y en caso de ser positivo las implicancias de la aplicación del tratamiento y de la no aplicación del mismo tanto para la madre como para el hijo por nacer. Además, se estipula que los establecimientos asistenciales deberán contar con un equipo interdisciplinario para contener y asesorar a las pacientes y a su entorno familiar durante el embarazo, parto y puerperio en caso que el test diagnóstico resultara positivo.

Otra nueva legislación relacionada con el tema de embarazo es la Ley N° 25.929 promulgada en el año 2004 que establece el Parto Humanizado. Allí se plantea que toda mujer, en relación con el embarazo, el trabajo de parto, el parto y el postparto, debe ser informada sobre las distintas intervenciones médicas que pudieren tener lugar durante esos procesos de manera que pueda optar libremente cuando existieren diferentes alternativas.

Otro adelanto respecto a la salud lo constituye la promulgación en el año 2003 de la Ley N° 25.673 que establece el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. La misma apunta a asegurar el ejercicio pleno del derecho de todas las personas a tener fácil acceso a la información, educación y servicios vinculados a su salud y comportamiento reproductivo. En este sentido, las políticas sanitarias nacionales están orientadas a fortalecer la estrategia de atención primaria de salud, y a garantizar a la población el acceso a la información sobre los métodos de anticoncepción autorizados, así como el conocimiento de su uso eficaz, a efectos de su libre elección, sin sufrir discriminación, coacciones ni violencia, de conformidad con lo establecido en los documentos de Derechos Humanos y, en ese contexto, a facilitar el acceso a dichos métodos e insumos.

Por último, y en otro orden de cosas, respecto a los derechos políticos, un punto a destacar lo constituye la Ley N° 24.012 promulgada en el año 1991 que establece el Cupo femenino en las listas electorales planteando la integración efectiva de las mujeres en la actividad política evitando la

postergación que conlleva el excluir candidatas femeninas en las listas de candidatos con expectativa de resultar electos.

iii. Nivel provincial

Con la ratificación de la Convención de Belem do Pará por el Congreso Nacional en 1996, sus disposiciones son de aplicación obligatoria en todo el territorio nacional. Su incorporación al derecho interno constituye un aporte imprescindible, ya que provee de un nuevo marco jurídico fundado en las nuevas conceptualizaciones y categorías en relación con los derechos de las mujeres en la legislación internacional.

Esto permite, por un lado, llenar vacíos legales de nuestro ordenamiento jurídico para combatir la violencia contra las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad y, por otro, complementar la normativa específica para una más correcta interpretación y aplicación de la Ley.

Existen a nivel provincial correlatos legislativos de diversas leyes nacionales referidas a la temática de género. Una de ellas es la Ley 12.764 que plantea la prohibición del acoso sexual para funcionarios y empleados de la provincia.

Otro ejemplo es el Convenio de Colaboración entre los Municipios de la Provincia de Buenos Aires en el marco Plan Integral "Mujeres por la Paz - Maltrato CERO" que tiene alcance general y fue promulgado en el año 2013. El mismo aborda la temática de violencia de género siguiendo el enfoque nacional.

Asimismo, la Ley 12.569 de Prevención de la Violencia Familiar y Sexual y Asistencia a las Víctimas establece un Programa Provincial de la Salud para la Prevención de la Violencia Familiar y Sexual y la Asistencia a Víctimas que se crea como órgano encargado de proponer políticas, convocar a la concertación, diseñar y ejecutar en el ámbito del Ministerio de Salud acciones de prevención, atención y apoyo a las personas involucradas en hechos de violencia familiar y sexual. De esta manera, se contribuye a mejorar la calidad de vida de la población desde una perspectiva de género. Las acciones propuestas deberán realizarse en forma articulada con otras áreas del Ministerio de Salud relacionadas con la salud mental, la prevención, la

promoción en la comunidad, la emergencia y la capacitación de los equipos de salud.

Con respecto a los temas relacionados con la salud, la promulgación de la Ley 13.066 implica un avance respecto a la situación precedente, ya que crea en el ámbito de la provincia de Buenos Aires el Programa Provincial de Salud Reproductiva y Procreación Responsable que retoma los lineamientos planteados en su homónima a nivel nacional.



Campo de educación

Campo de educación

En este capítulo nos proponemos brindar un encuadre general del campo educativo, respecto de, por un lado, el papel que asume la escuela pública como institución en el sistema capitalista su desarrollo en nuestro país y la función que adquirió en cada momento histórico; y por el otro, se indagarán las concepciones de las distintas teorías de la educación, la dinámica de la institución escolar y por último una caracterización de los E.O.E. como espacio de inserción del trabajador social en las escuelas. De esta manera, concebimos la situación actual del trabajo social en las escuelas como resultado de un proceso histórico. Dar cuenta del mismo nos permitirá comprender el marco contextual donde tendrá lugar nuestro trabajo de campo así como las condiciones actuales y los discursos de los profesionales que lo conforman.

i. El sistema educativo argentino

El imaginario de homogenización social y cultural a través de la escuela laica gratuita y obligatoria, inaugurado en el siglo XIX y finalmente normatizado con la Ley 1420 en 1884, impuso un reto a la escuela moderna. El origen del sistema educativo argentino y su temprana expansión constituyeron importantes y efectivos mecanismos de inclusión social. En la etapa de constitución del Estado Nacional, la preocupación por la construcción de ciudadanía, se trató de una cuestión de estado. Así, la educación constituyó el núcleo central en materia de derechos sociales convirtiéndose en una responsabilidad del Estado.

El Estado se convirtió en educador asumiendo un rol integrador a través de la escuela, institución que constituyó el factor clave y decisivo. En definitiva, el discurso del Estado apuntó a garantizar la creación de un sistema educativo nacional homogéneo estrechamente vinculado a la ideología que caracterizó a los tiempos de la Revolución Francesa y ligado a la construcción de la identidad nacional en el proceso de integración social. El propósito era

desarrollar un sistema que incluyera a todos, sin plantearse los obstáculos para la población que era, y es, por naturaleza heterogénea.

Sin embargo, la educación pública implementada desde 1884, con la Ley 1420, logró su objetivo de integración política y cultural, pero lo hizo ignorando todo tipo de diferencias y diversidades.

El modelo pedagógico que tuvo lugar en el período comprendido entre 1884 y 1916, fue el impulsado por Sarmiento, dentro de lo que Adriana Puiggrós denomina “Sistema de Instrucción Pública Centralizado” que se extendió hasta 1980. Bajo este modelo, el educador era portador de una cultura superior que debía imponer al educando, un sujeto negado socialmente.

A la escuela pública del imaginario sarmientino, “concurría un sujeto abstracto, que jamás llegó a existir. Sarmiento tomaba como educando a la población, una abstracción, entendida como equivalente a la masa resultante de la desorganización y la barbarie”. A lo que se apuntaba era a imponer una forma de ser, de sentir y de hablar, un modelo capaz de actuar sobre la sociedad, transformándola y controlándola (Puiggrós, 2003)

Esta escuela de fines del siglo XIX, principios del siglo XX, creía que la educación podía cambiar las sociedades en tanto los sujetos fuesen educables. De esta manera, mientras se promovía el sistema educativo más democrático para su época, se realizaba una operación de exclusión de los sectores populares (Puiggrós, 2003)

A partir de la década del '30 se suceden distintos movimientos populares en Latinoamérica que impulsaron la educación pública llevando a cabo una política de expansión.

Posteriormente, en nuestro país, entre 1946 y 1955 el peronismo lleva a cabo una importante transformación, vinculando la educación con el trabajo. Durante los gobiernos peronistas el Estado se hizo cargo de la Educación en un sentido amplio. Ya en la década del '50 ideas desarrollistas comenzaron a abrir las puertas a la enseñanza privada, situación que provocó enfrentamientos entre quienes defendían la educación laica y los que apoyaban la libertad de enseñanza.

En las décadas del '60 y '70 se comenzó a cuestionar la utilidad de la educación. A su vez, en Latinoamérica, comienza a surgir un debate entre los conceptos de escolarización y educación, emparentado este último con la necesidad de una educación para la liberación.

El golpe militar de 1976 interrumpió toda forma de reflexión y debate. A partir de ese momento se desencadenó una verdadera guerra a la educación pública que fue sacudida por tres factores devastadores: la represión dictatorial, el desastre económico social y la política neoliberal.

La educación pública argentina comenzó a transitar la etapa más grave vivida en cien años de historia. Ya en la década del '90, la respuesta a la crisis educativa fue la sanción de la Ley 24.195, más conocida como Ley Federal de Educación, con un discurso mercantilista bajo la subordinación de las normativas del Banco Mundial.

El crecimiento de la globalización y el estado de la deuda externa le habilitaron a los organismos internacionales, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, la posibilidad de realizar “sugerencias” acerca de las características que debían tomar las políticas sociales, incluyendo dentro de ellas a las políticas educativas. Estas sugerencias siguen la línea propuesta para las políticas en el modelo neoliberal. En esta línea se produjeron importantes modificaciones en el Estado. El discurso neoliberal introdujo la idea de un Estado obsoleto e ineficaz, planteando la centralidad de un mercado que en su libre juego asegurara resultados eficaces y justos y el orden socio-económico necesario para alcanzar el desarrollo.

Desde este discurso, la educación pública fue calificada como ineficaz y costosa y cuestionada la “calidad” de su enseñanza. En este contexto, el sistema de educación pública ha sido objeto de modificaciones sustanciales. El discurso neoliberal en el ámbito educativo propone “aggiornar” la educación pública a un modelo de gestión empresarial que se presenta como capaz de ofrecer las soluciones y estrategias adecuadas para resolver la crisis de calidad y gestión. Se plantea que sólo el libre juego del mercado y la competencia puede asegurar la mejora en la calidad de la enseñanza. Esta idea puede observarse en la propuesta de concebir a los directivos de los establecimientos

educativos como gerentes, cuyo éxito se mediría comparando los resultados del establecimiento del cual son responsables con otros.

Como uno de los efectos visibles del neoliberalismo, se produjeron recortes presupuestarios y restricciones desde el Ministerio de Educación y Cultura al sector público de enseñanza en todos los niveles educativos y la correlativa dotación de nuevas partidas para subvencionar a los centros privados de educación infantil, primaria y secundaria, dando como resultado una importante diversificación en la calidad del servicio educativo. Estas acciones se producen en concordancia con un discurso que promovía a la educación privada como eficaz y de calidad frente a la educación pública quedando ésta como una opción subsidiaria a la primera.

Al equipar en el discurso a las instituciones educativas con empresas se define a los padres como usuarios y clientes, quienes por esta condición tienen la libertad de elegir la educación que desean para sus hijos. La escuela pública es solo una forma más, en competencia con otras, de satisfacer la libertad de opción y demandas de las familias. La condición de cliente le da también el “derecho” a controlar la calidad del servicio recibido.

Por último, otra de las medidas que se implementaron tuvo que ver con la descentralización del sistema educativo mediante el traspaso de las escuelas de gestión estatal nacional y/o provincial a jurisdicciones más pequeñas, utilizando como argumento la posibilidad de generar un federalismo educativo que brinde una importancia creciente a las identidades locales tomando en cuenta las características particulares de cada región. Esta descentralización se produjo sin el acompañamiento de los recursos necesarios y sin tener en cuenta las características de los municipios y provincias y su capacidad para solventar dicha empresa. (Acosta, Buongiorno, Fernandez Rovito, 2008)

La implementación de la conocida Ley Federal de Educación, dejó como consecuencia el mayor vaciamiento educativo de la historia, con secuelas que aún persisten. En la actualidad todavía quedan pendientes muchos de los problemas de principios de los noventa. Los vinculados al acceso y permanencia en el sistema educativo, la devaluada calidad de los procesos de enseñanza, agudizados por los efectos fatales de las políticas neoliberales.

En el año 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación que desde otro paradigma se funda en los pilares de la inclusión social y de la educación como derecho social, estableciendo la obligatoriedad de la educación inicial y secundaria. Será tarea de la escuela del nuevo milenio promover en los sujetos el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales, y reafirmar la soberanía e identidad nacional, tal como lo señala la Ley Nacional de Educación.

A su vez, se destaca la Ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo (LFE), sancionada en diciembre de 2005 y promulgada en enero de 2006 en un contexto de avances en la legislación educativa argentina. Su aplicación a partir del 2006, marco un punto de inflexión en las políticas de inversión educativa y en la desresponsabilización del Estado nacional en esa materia, constituyéndose en una norma fundamental para el fortalecimiento de la educación. Dicha ley introduce mecanismos para la coordinación de la inversión sectorial entre los distintos niveles de gobierno con el objeto de que las erogaciones que la componen alcancen el 6% del Producto Bruto Interno (PBI) en el año 2010.

En este marco, la escuela hoy se enfrenta al desafío de democratizar las prácticas escolares a fin de que los niños, niñas y adolescentes puedan apropiarse de los saberes socialmente validados y construir ellos mismos sus propias lecturas del mundo y de la realidad, participando activamente de sus propios aprendizajes. Esta escuela debe promover, garantizar y posibilitar que todos los sujetos accedan a los saberes socialmente productivos, condición esencial para que desde el lugar de la inclusión social, cada uno de ellos se realice como ciudadano pleno.

ii. La institución escolar

Según Saviani (1986) las teorías educacionales pueden ser clasificadas en dos grandes grupos, a partir de determinada manera de entender las relaciones entre educación y sociedad:

En el primero tenemos aquellas “Teorías no críticas” que entienden que la educación es un instrumento de igualdad social, por lo tanto, de superación de la marginalidad. Así, para el primer grupo, la sociedad es concebida como esencialmente armoniosa, tendiendo a la integración de sus miembros. La marginalidad es, entonces, un fenómeno accidental que afecta individualmente a un número más o menos grande de sus miembros, lo que constituye un desvío, una distorsión que no sólo puede sino que debe ser corregida. La educación aparece allí como un instrumento de corrección de esas distorsiones. Constituye una fuerza homogeneizadora que tiene por función reforzar los lazos sociales, promover la cohesión y garantizar la integración de todos los individuos al cuerpo social (Saviani, 1986)

En el segundo grupo están las “Teorías Críticas Reproductivistas” que entienden que la función básica de la educación es la reproducción de la sociedad. Estas teorías comprenden la educación remitiéndola siempre a sus condicionantes objetivos, o sea, a los determinantes sociales, a la estructura socioeconómica que condiciona la forma de manifestación del fenómeno educativo.

Este grupo de teorías concibe a la sociedad como esencialmente marcada por la división entre grupos o clases antagónicas que se relacionan sobre la base de la fuerza expresada, fundamentalmente, en las condiciones de producción de la vida material. En ese cuadro, el grupo o clase que detenta mayor fuerza se convierte en dominante apropiándose de los resultados de la producción social y tendiendo, en consecuencia, a relegar a los demás a la condición de marginados. En ese contexto la educación es entendida como totalmente dependiente de la estructura social generadora de marginalidad, cumpliendo allí la función de reforzar la dominación y legitimar la marginación. En este sentido, la educación, lejos de ser un instrumento de superación de la marginalidad, se convierte en un factor de marginación ya que su forma específica de reproducir la marginalidad social es la producción de marginalidad cultural y, específicamente, escolar (Saviani, 1986).

La educación no es neutra. Por tanto debemos decidir si queremos una educación para la igualdad o una educación para la exclusión. Si queremos ser

agentes de transformación o de transmisión, en tanto como personas, somos seres de transformación y no de adaptación (Freire, 1997).

Cabe preguntarse si: ¿es posible entender la escuela como una realidad histórica, susceptible de ser transformada?, es necesaria una teoría crítica de la educación que permita garantizar a las clases populares una educación de la mejor calidad posible en las condiciones históricas actuales. En este sentido, no podemos bazar el análisis del fenómeno educativo sólo en el ámbito macrosocial, es menester dar a conocer la heterogeneidad que se gesta dentro del mismo.

Para captar la heterogeneidad, para describir las relaciones sociales concretas de los actores concretos en momentos históricos concretos, es necesario realizar un análisis en un nivel microsociales, que considere la educación como un fenómeno individual tanto como social (Tedesco, 1987). Este enfoque crítico reproductivo debería completarse con el enfoque microsociales que dé cuenta de “las luchas, acciones, experiencias cotidianas de los sujetos activos en su vida cotidiana” (Apple, 1987).

Las prácticas escolares no se recrean pasiva y acríticamente, ya que los actores insertos en esta institución poseen una autonomía relativa que brinda la posibilidad de producir acciones que contradigan a la reproducción esperada. Así surgen por parte de determinados grupos, acciones de resistencia, que pueden construir una contracultura dentro de una institución que representa la cultura dominante (Torres Santomé, 1991).

En este sentido, la escuela no es sólo una institución en la cual se reproduce la ideología dominante, sino que en ella se producen ideologías y culturas, y se producen a través de formas plagadas de contradicciones (Apple, 1987).

Las escuelas son instituciones con memoria. Cada una tiene su propia biografía, producto de la intersección entre las políticas educativas y las prácticas y significaciones de los miembros del establecimiento. Se constituyen a partir de un conjunto de principios, reglas y normas que conforman el núcleo duro que estructura la vida cotidiana de la escuela. La vida escolar cobra

sentido en la vivencia de quienes las habitan, en la reproducción y producción cotidiana de sus prácticas y dispositivos y es por ello que la experiencia se vuelve un aspecto central en la conformación de la cultura propia de la escuela.

Las instituciones, no solo la escolar, ofrecen a sus actores una determinada cantidad de espacios que pueden ser asignados u ocupados por los distintos actores. Esto no se presenta como una cuestión ya dada sino que es producto de un sinfín de situaciones que coloca a los actores en distintos lugares en distintos momentos. Cada institución, entre ellas la escuela, posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propios que la caracterizan y la diferencian de las demás instituciones. La identidad de una institución educativa se materializa a través de una estructura, siendo esta la forma concreta que asume una escuela en el aquí y ahora concreto.

La escuela pública se presenta como una de las instituciones encargadas de la socialización, pudiendo incidir de manera parcial o directa en la sociabilidad de un agente mediante la concepción y ejecución de las prácticas escolares. Dichas prácticas pueden generar en los alumnos nuevas disposiciones sociales o mantenerlas. No obstante, estas prácticas escolares dependen necesariamente de la dinámica institucional, de aquellos recursos normativos y materiales que son el soporte de las habituaciones sociales para diagnosticar y resolver problemas que se presentan en el interior de la escuela. Podría decirse que las prácticas escolares están supeditadas a la dinámica institucional, edificada en las estructuras sociales que engendra un ambiente social en el interior de la escuela (Fernández, 2004).

En suma, toda institución escolar posee una estructura que comparte con todas las demás instituciones que pertenecen a su misma rama de actividad y en virtud de la dinámica institucional que la hace única, posee una identidad que ha sido construida a los efectos de su individuación.

La apelación a la escuela como espacio privilegiado de encuentro con el otro, con lo diverso, y como ámbito de injerencia estatal invita a pensar estrategias de construcción de ciudadanía que sin negar las diferencias materiales inherentes al capitalismo, instalen la discusión sobre la igualdad y la inclusión en sociedades desiguales y competitivas como las que legó el modelo

neoliberal. Preguntarse acerca de cuál es el rol de la escuela como agente de producción, reproducción y perpetuación de las desigualdades o bien como espacio de desarrollo de pensamiento crítico, es una tarea permanente en cualquier construcción de un modelo de país.

iii. Equipos de orientación escolar (E.O.E.)

Los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.) están conformados por profesionales de diversas disciplinas: Orientador Educacional, Orientador Social, Maestro/a Recuperador/a u Orientador de Aprendizaje, Fonoaudiólogo/a u Orientador Fonoaudiológico y Médico/a u Orientador Médico.

Se requiere de la construcción de un equipo que ponga en juego sus saberes de forma cooperante estableciendo un diálogo que pueda producir en la interacción una cantidad de procesos propositivos que operen problematizando los objetos de intervención, tomando decisiones conjuntas aunque con la riqueza que cada disciplina puede aportar.

Entre sus funciones se destaca: *“es responsabilidad de los Equipos de Orientación Escolar de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a efectos de contribuir, conjuntamente con los otros actores institucionales, a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje”...* Los Equipos de Orientación Escolar realizarán sus intervenciones en forma interdisciplinaria, interinstitucional e intersectorial, tendiendo conjuntamente con los demás agentes del Sistema Educativo Provincial, familias y comunidad, al logro de los objetivos educativos y a la defensa y promoción de los derechos de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos....”⁶

Si bien existen lineamientos generales acerca de la intervención de los E.O.E., cada equipo construye una modalidad de trabajo particular de acuerdo

⁶ Disposición N° 76/08 de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Disponible en <http://abc.gov.ar>

a la cantidad de profesionales, las características del distrito escolar y los criterios técnicos e ideológicos de sus miembros.

Qué aporta el trabajador social, orientador social para estos E.O.E., a la educación. Según la Disposición 76/08 se le atribuyen distintas funciones, entre ellas: *“...Generar vinculaciones entre la institución educativa y la comunidad, partiendo del análisis del diagnóstico de la situación socioeducativa, institucional y comunitaria... .. Brindar la dimensión social al abordaje de los grupos de alumnos/as, vinculándose con sus familias y recuperando los saberes socialmente significativos de la comunidad en un proceso de integración educativa permanente...”*

Todo lo referido a la educación es social; básicamente si se valora el enlace entre sociedad y escuela que establece el currículum es evidente la función social que se le atribuye con toda certeza. A partir de éste, toda práctica, decisión, organización, selección y distribución de contenidos, de los espacios y el tiempo en los procesos de la enseñanza-aprendizaje, los sistemas de evaluación, el lugar que ocupen las diversidades de todo orden es social. Los aspectos de circulación del poder suelen disimularse en una estructura que, si bien ha cambiado, tiene orígenes y remesones de autoritarismo, producto de la estructuración jerárquica del sistema educativo desde sus orígenes (Roza, 2011)

Por otro lado, no se concibe una escena educativa sin la interacción entre personas. Si la propuesta educativa necesita considerar las diferentes culturas de origen, las condiciones concretas de vida, los intereses, los valores y experiencias de los alumnos y alumnas para poder adquirir significado, se requiere necesariamente de un profesional que pueda tender puentes conceptuales que enriquezcan el diseño curricular intercultural y las intervenciones en el espacio microsocioal de la escuela.

Como ocurre en muchos de los ámbitos de intervención del trabajo social, existen representaciones sociales acerca de su accionar que remiten a modelos estereotipados construidos social e históricamente. Es frecuente, dentro del ámbito escolar que la intervención del trabajador social se considera necesaria sólo en situaciones determinadas entre las que podemos mencionar:

la falta de documentación en los niños, la deserción escolar o las inasistencias repetidas, las situaciones de violencia familiar en sus diferentes formas, las situaciones de pobreza vinculadas a problemáticas de salud, vivienda o alimentación, la no concurrencia de referentes adultos a la escuela, las situaciones en las que se ha dado intervención a instancias judiciales.

En consecuencia, se asignan a los trabajadores sociales tareas específicas de “control social” hacia los grupos familiares, como las visitas domiciliarias y las intervenciones judiciales. En ocasiones, existe una división de tareas en el interior de los equipos interdisciplinarios en la que aparece también este imaginario, vinculando al trabajador social con el “afuera” de la escuela: la comunidad, los barrios, las redes institucionales. Esto, si bien no debería ser una competencia exclusiva de nuestra profesión, nos permite ampliar la mirada de la escuela sobre ciertas situaciones que en ella se manifiestan, contextualizando su tarea y resignificando su relación en la comunidad.

Los trabajadores sociales en la escuela pública se encuentran permanentemente con manifestaciones de la cuestión social, como la vulnerabilidad, el empobrecimiento, la fragmentación, la desocupación, la precarización del trabajo y la marginación, que forman parte de la estructura social, que afecta a grandes segmentos de la sociedad y alteran significativamente sus condiciones de vida. Todas estas manifestaciones encuentran un correlato en la escuela y deben involucrar un compromiso ético⁷. (Carballeda, 2008)

El trabajador social al direccionar el trabajo hacia la atención de la cuestión social contribuye a problematizar la sociedad en su historia y en su perspectiva de futuro. De esta manera, aporta una mirada de la institución escolar más amplia, que encierra en ella la historia de sus miembros y la lectura de la situación existente, la pasada y la que se puede alcanzar con el impacto de la intervención a lo largo del tiempo.

⁷ Cuando Carballeda A. se refiere a la intervención menciona que la misma debe involucrar un compromiso ético. Dado que se interviene no solo sobre los problemas sociales, sino en función del padecimiento que estos generan

Por otro lado, la relación del trabajador social con la educación no se subsume a su inclusión en los E.O.E., sino que en tanto profesional de lo social, intelectual y privilegiado actor para la planificación de políticas públicas, tiene la posibilidad de ocupar un lugar en el análisis, debate, gestión y planificación del fenómeno educativo en términos macro también.

Ana Arias plantea que el trabajo social en su dimensión de articulación, de construcción de puentes, de organización de demandas y respuestas es una herramienta muy útil. Esto exige profundizar una perspectiva política de las intervenciones sociales. Refundar la escuela, el hospital, el servicio social no puede ser sólo realizado a partir de la identificación de las deficiencias de las instituciones sino principalmente a partir de las expectativas y demandas de los sectores populares. Para poder realizar esto hace falta una escucha más fina, exige identificar la prevalencia de distintas tradiciones, etc. Y esto se asocia fuertemente a la importancia de lo cultural en la refundación de nuestras instituciones (Arias, 2013)

Por su parte, Alfredo Carballeda plantea que “las nuevas expresiones de la cuestión social se singularizan en nuestro continente, tanto desde la demanda hacia las diferentes disciplinas que intervienen en lo social, como así también a partir de las posibilidades de comprensión y resolución de éstas”(…) Desde allí, tal vez sea posible construir nuevas formas de intervención en lo social que tengan en cuenta el devenir histórico, para poder interpretar las complejidades que construyen demandas en el presente. El pensar situado en términos de intervención social implica un nuevo dialogo con el territorio, con la cultura y el sujeto de intervención (Carballeda, 2010).



Aspectos metodológicos

Aspectos metodológicos

i. Enfoque metodológico cualitativo.

Teniendo en consideración la elección de nuestro tema de estudio, la presente investigación fue de tipo exploratoria, organizada desde una perspectiva cualitativa, siendo aquella que “parte del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y sus significados” (Ruiz Olabuenaga, 1989, pág.31). Consideramos que este tipo de investigación nos permitió explorar, describir y comprender qué implicancias tiene el enfoque de género sobre la intervención profesional de los trabajadores sociales que se desempeñan en el ámbito educativo.

Es por este motivo que nuestra investigación implicó un trabajo de campo en un contexto micro social centrado en el discurso como práctica específica, a partir de un diseño de tipo exploratorio- descriptivo. Exploratorio en tanto nos permitió acercarnos a los trabajadores sociales que se desempeñan en escuelas secundarias municipales, los cuales conformaron nuestro universo, con la finalidad de conocer de qué manera impacta el enfoque de género en sus diversas intervenciones profesionales. Descriptivo en tanto nos permite enunciar, caracterizar y conceptualizar los datos obtenidos a partir de la exploración y el análisis desde la estructura de significados de los entrevistados, articulados con la construcción teórica que enmarca dicho análisis.

ii. Población o universo de estudio

El universo de estudio de esta investigación está constituido por los orientadores sociales que desempeñan funciones en las escuelas secundarias municipales en el distrito de General Pueyrredón.

De esta manera, nuestro universo queda definido por los profesionales que trabajan en las instituciones secundarias municipales que se detallan a continuación:

- E.S. N° 201 “René Favaloro” cuya sede se encuentra en el Barrio Las Heras y cuenta con un anexo en el Barrio General Pueyredón.
- E.S. N° 202 “Astor Piazzola” cuya sede se encuentra en el Barrio Libertad y cuenta con un anexo en el mismo barrio.
- E.S. N° 203 “Alberto Torres” cuya sede se encuentra en el Barrio Faro Norte y cuenta con un anexo en el Barrio San Patricio.
- E.S. N° 204 “Osvaldo Soriano” cuya sede se encuentra en el Barrio Cerrito Sur y cuenta con un anexo en el Barrio Juramento.
- E.S. N° 205 “Cecilia Grierson” cuya sede se encuentra en el Barrio Las Américas y cuenta con un anexo en el Barrio Belisario Roldán.
- E.S. N° 206 “Victoria Ocampo” cuya sede se encuentra en el Barrio San Carlos y cuenta con un anexo en el Barrio Villa Lourdes.
- E.S. N° 207 “Juan Carlos Castagnino” cuya sede se encuentra en el Barrio Camet y cuenta con un anexo en el Barrio Félix U. Camet.
- E.S. N° 208 “Alejandro G. Bustillo” cuya sede se encuentra en el Barrio San Cayetano.
- E.S. N° 209 “Hidelberg Ferrino” cuya sede se encuentra en el Barrio Bernardino Rivadavia.
- E.S. N° 210 “Rodolfo Walsh” cuya sede se encuentra en el Barrio Los Pinares y cuenta con un anexo en el Barrio Chauvin.

Cabe señalar que nuestra investigación se ha llevado a cabo intentando tomar la totalidad de escuelas secundarias que poseen equipo de orientación escolar que cuente con un orientador social trabajador social. Es por esta razón, que si bien el número total de escuelas es 10, sólo 6 de ellas cumplían con los requisitos buscados. En dos de esas escuelas los orientadores sociales, al momento de concertar las entrevistas, se encontraban de licencia por enfermedad. Dado lo acotado de nuestro universo no se confeccionó una muestra sino que se abordó en su totalidad, quedando finalmente conformado por cuatro orientadores sociales.

iii. Técnicas de recolección y construcción de datos

En primer lugar, fue realizada una consulta bibliográfica, utilizando el material de servicio social, psicología, sociología y artículos de internet, a fin de profundizar en el tema planteado. De esta manera confeccionamos el estado del arte respecto a nuestro tema de investigación y procedimos a la elaboración de nuestro marco teórico.

En segundo lugar, y teniendo en cuenta que nuestra investigación es de tipo cualitativa, utilizamos la entrevista semiestructurada en profundidad. Este tipo de técnica “concibe al hombre- actor social- como una persona que construye sentidos y significados de la realidad ambiental. Con ellos entiende, interpreta y maneja la realidad a través de un marco complejo de creencias y valores, desarrollado por él para categorizar, explicar y predecir los sucesos del mundo. Este marco lo participa, en parte, con otros dentro de un mundo social, pero en parte, es irreductiblemente único para él. Para entender por qué las personas actúan como actúan, hay que comprender no sólo el sentido compartido, sino el sentido único que ellas dan a sus actos”. (Ruiz Olabuenaga, 1989:128)

Consideramos la técnica de la entrevista semiestructurada en profundidad como la más adecuada para recabar los datos aportados por los orientadores sociales, a fin de conocer, describir y reflexionar acerca de la manera que impacta el enfoque de género en sus intervenciones profesionales con adolescentes.

Todas las entrevistas se han llevado a cabo en las escuelas secundarias y fueron realizadas durante los meses de octubre y noviembre de 2014.

iv. Procesamiento de los datos

Tal como mencionáramos anteriormente, la técnica básica utilizada para la recolección de la información fue la entrevista semiestructurada. Las mismas llevadas a cabo en los espacios institucionales, habiéndose pautado los encuentros previamente. Antes de comenzar las entrevistas, se informó a las

entrevistadas el motivo de los encuentros, la temática a investigar, obteniendo el consentimiento para la grabación de las mismas y acordando el anonimato.

Luego de desgrabadas las entrevistas, con el material recolectado, se confeccionó una matriz de datos utilizando el análisis del discurso para tal fin, debido a su potencial heurístico. Este procedimiento estudia sistemáticamente el discurso escrito y hablado como una forma del uso de la lengua, como evento de comunicación y como interacción, en sus contextos cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales.

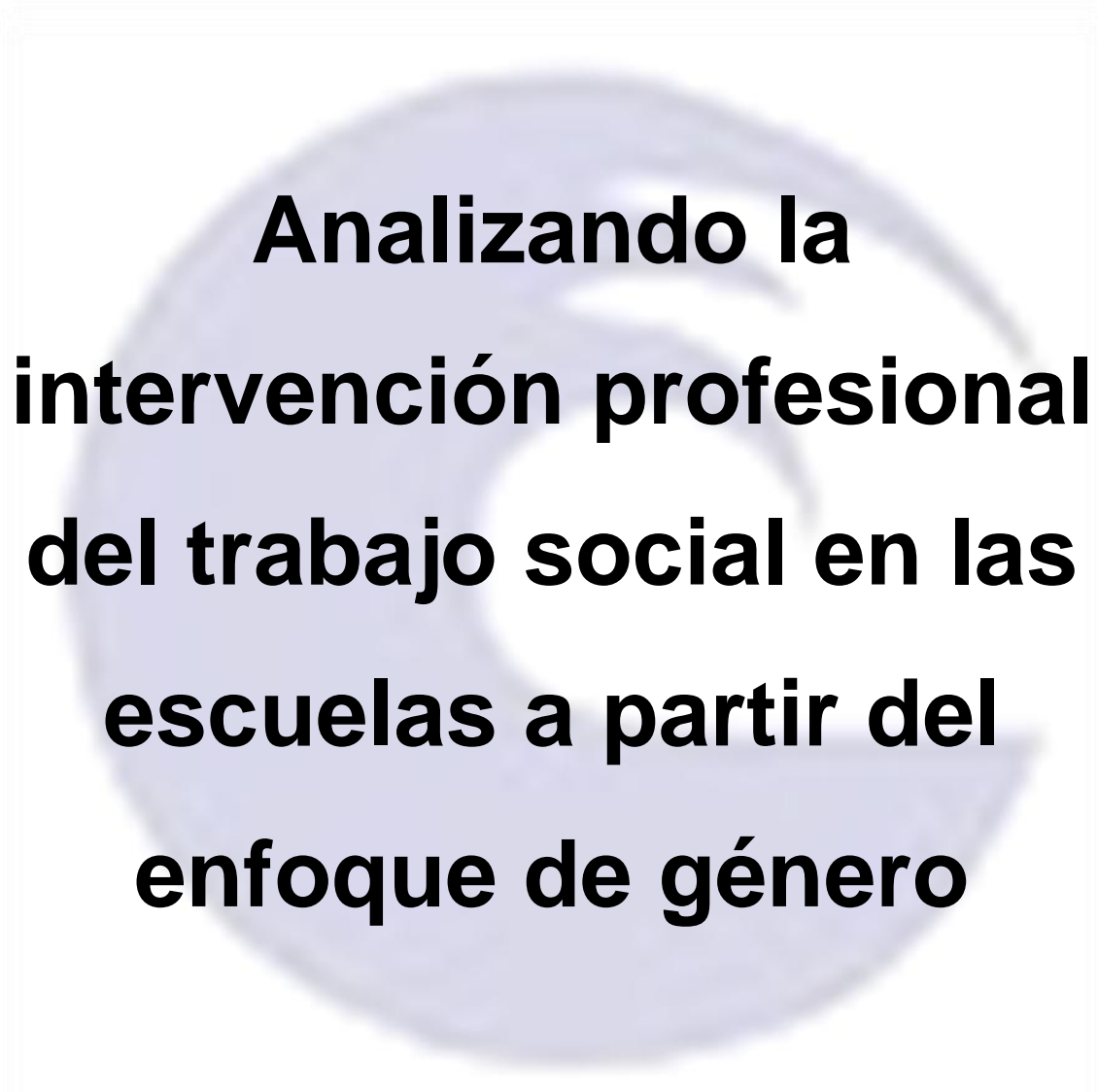
Según Fairclough (1985) el discurso implica la interacción de tres niveles diferenciados: uno textual, que alude a la manifestación lingüística en forma de texto; otro discursivo, que contiene los procesos de producción, distribución y consumo de los textos; y, por último, el nivel social que pone en juego la ideología y el poder como hegemonía.

Los posestructuralistas insisten en que las palabras o los textos no tienen significados intrínsecos o inmutables, o sea, que no hay una relación transparente o evidente entre ellos y las ideas o las cosas del mundo que éstos significan. Los procesos a través de los cuales se construye significado operan en torno a la pugna de diversos poderes. Los terrenos discursivos se influyen y compiten entre sí; hacen llamados a sus respectivas verdades en busca de autoridad y legitimación.

Un discurso no es un lenguaje o un texto, sino una estructura histórica, social e institucionalmente específica de enunciados, términos, categorías y creencias. Foucault sugiere que la elaboración de significado implica conflicto y poder dentro de terrenos de fuerza discursivos. El poder para controlar cierto terreno reside en alegatos referidos a un saber (científico) incrustado no sólo en la escritura, sino también en organizaciones disciplinarias y organizaciones profesionales, en instituciones y en relaciones sociales, de ahí, deviene la importancia en su utilización.

Para complementar el análisis de los datos obtenidos, también nos remitimos a la Teoría Fundamentada, metodología que relaciona datos de manera sistemática y los analiza por medio de un proceso de investigación (Strauss, Corbin, 2002). De esta manera la teoría surge producto de la interacción de estos datos, que analizados científicamente, serán un reflejo más preciso de la realidad que se está estudiando.

En este contexto, el investigador se acerca a los escenarios sin la pretensión de validar una teoría previa; la observación y las preguntas son guiadas por hipótesis generadas en el campo a partir de los datos mismos; la teoría se genera y desarrolla a través del interjuego entre los datos recolectados y su análisis y elaboración teórica.



**Analizando la
intervención profesional
del trabajo social en las
escuelas a partir del
enfoque de género**

Analizando la intervención profesional del trabajo social en las escuelas a partir del enfoque de género

En este capítulo se analizan las características que adquiere la intervención profesional de los trabajadores sociales en el campo de educación a partir del enfoque de género en las escuelas seleccionadas, desde la perspectiva de las propias profesionales. Estos hallazgos corresponden al análisis de las entrevistas realizadas a las integrantes de los Equipos de Orientación Escolar de Escuelas Secundarias Municipales. Para ello se desarrollan tres grandes núcleos temáticos, uno de ellos presenta las particularidades de la intervención a partir del relato de las profesionales; otro, refiere a las características que ellas otorgan al campo educativo y a la escuela; y, por último, las características que atribuyen a la adolescencia y las nuevas juventudes.

Las conclusiones partirán del hallazgo de puntos en común o diferencias a lo largo de las entrevistas, permitiendo una aproximación de las concepciones e ideas acerca del enfoque de género y como éste impacta o no en sus intervenciones.

Como punto de partida de dicho análisis, podemos decir que la totalidad de las profesionales entrevistadas fueron mujeres, todas cuentan con experiencia laboral previa en el ámbito educativo; una de ellas hace ocho años, dos hace tres años y la última hace dos años. En cuanto a la motivación para desempeñarse en dicho ámbito podemos destacar una clara influencia de la práctica pre profesional de la formación de grado a la hora de determinar su elección. Sólo una de las profesionales manifestó que su motivación estuvo determinada por el deseo de trabajar con adolescentes y poder realizar seguimientos de casos.

a. Las características de la intervención a partir del relato de las profesionales

Las trabajadoras sociales entrevistadas hicieron referencia mayormente a su quehacer profesional dentro de la escuela enfatizando en el aspecto operativo asociado a la resolución de problemas, la atención de demandas y la

determinación de estrategias de abordaje interinstitucional. En este capítulo, analizaremos los siguientes aspectos:

- La noción de intervención profesional
- Las vinculaciones con otras instituciones
- Las problemáticas sobre las que se interviene

i. La noción de intervención profesional en el trabajo social

Tal como se plantea en el capítulo cuatro en el apartado que versa sobre la noción de intervención profesional, adherimos a lo propuesto por Carballeda (2011) quien entiende que la intervención del trabajo social se manifiesta en los diferentes escenarios donde se desarrolla la práctica concreta y cotidiana. Estos escenarios se presentan como uno de los primeros espacios a observar y trabajar en la intervención social como proceso de análisis. Es allí donde lo macrosocial se entrecruza inexorablemente con lo micro construyendo series singulares de inscripción tanto subjetivas como contextuales.

En esta investigación, la escuela municipal constituyó el escenario a analizar. En él se pudo apreciar el entrecruzamiento de los niveles macro y micro sociales con la superposición de mundos y de lógicas que dan cuenta de una enorme diversidad de marcos comprensivos y explicativos que tanto reciben como aportan significaciones y operan activamente en la dinámica institucional. Todo esto se inscribe, de alguna manera, tanto en los sujetos sobre los que se interviene socialmente como en la historia colectiva.

En este sentido, Parra (2007) sostiene que la intervención puede pensarse como una respuesta determinada que se da ante los procesos sociales y las transformaciones sociales. Estas respuestas no serían siempre las mismas, sino el resultado de una realidad histórica particular.

Esta realidad es compleja y es producto de los procesos históricos en los que está inmersa, lo que no escapa a los profesionales. Por esta razón, las intervenciones también estarán condicionadas por la trayectoria de cada

orientador social, que será única y plasmará su posicionamiento ético y político particular. Es en este sentido en el que cobra vital importancia la tarea de escuchar las prácticas, de rescatar a partir del relato de las trabajadoras sociales entrevistadas, los significados que atribuyen a la intervención.

Sólo en uno de los relatos puede apreciarse más claramente una visión de la intervención profesional atendiendo a la complejidad de las diferentes variables que la atraviesan. Al respecto, dicha entrevistada manifestó lo siguiente:

... “cumples un rol y una función... que te marca la institución en la que estás trabajando... pero la mirada esta amplia y vos tenés que ver en un todo. Porque no podes ir a hablar de inasistencia cuando la familia... tiene una casita chiquita que cuando llueve se le inunda... ehh y los chicos no van a la escuela tres días porque estaba con el agua hasta la rodilla. Vos tenés que ver eso y tratar de bueno... de ayudar e intervenir en lo que más se pueda”... (OS4)

El relato precedente se puede vincular con una perspectiva de intervención que entiende la realidad en toda su complejidad, esto también es coincidente con el cambio de paradigma en la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social que está enmarcado en las líneas de la comunidad y del reconocimiento de la interrelación entre la psicología, la pedagogía y la cuestión social. Desde este posicionamiento el ausentismo y la deserción escolar son consideradas problemáticas socioeducativas, por tanto campo de acción de los E.O.E.

ii. Vinculaciones del quehacer profesional con otras instituciones de la comunidad.

Siguiendo el planteo de Carballada (2011) del apartado precedente, la intervención social puede ser una forma de construcción de órdenes diferentes, como una forma de “hacer ver”, de vincular a ese otro con lo propio, con la cultura, con aquello que lo construye. La noción de visibilidad da cuenta de la posibilidad de intentar mostrar aquello que la intervención hace ver, muestra, pone en escena tanto desde la esfera de la propia práctica, como desde la institución o del propio sujeto.

Las instituciones, no sólo la escolar, ofrecen a sus actores una determinada cantidad de espacios que pueden ser asignados u ocupados por los distintos actores. Esto no se presenta como una cuestión ya dada sino que es producto de un sinfín de situaciones que coloca a los actores en distintos lugares en distintos momentos.

Tal como plantea Fernández (2004), la escuela pública se presenta como una de las instituciones encargadas de la socialización, pudiendo incidir de manera parcial o directa en la sociabilidad de un agente mediante la concepción y ejecución de las prácticas escolares. Dichas prácticas pueden generar en los alumnos nuevas disposiciones sociales o mantenerlas. No obstante, estas prácticas escolares dependen necesariamente de la dinámica institucional, de aquellos recursos normativos y materiales que son el soporte de los procedimientos sociales para diagnosticar y resolver problemas que se presentan en el interior de la escuela.

Los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.) implican un grupo de profesionales que ponga en juego sus saberes de forma cooperante estableciendo un diálogo que pueda producir en la interacción una cantidad de procesos propositivos que operen problematizando los objetos de intervención, tomando decisiones conjuntas aunque con la riqueza que cada disciplina puede aportar.

Según lo que establece la ley, es función de los Equipos de Orientación Escolar realizar sus intervenciones en forma interdisciplinaria, interinstitucional e intersectorial, tendiendo conjuntamente con los demás agentes del Sistema Educativo Provincial, familias y comunidad, al logro de los objetivos educativos y a la defensa y promoción de los derechos de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.

Según la Disposición 76/08, una de las funciones del orientador social en los equipos es *generar vinculaciones entre la institución educativa y la comunidad, partiendo del análisis del diagnóstico de la situación socioeducativa, institucional y comunitaria.*

En relación al trabajo articulado que realizan los orientadores sociales, una de las entrevistadas manifestó lo siguiente:

“... Nosotras estamos en esta escuela y en la extensión que le corresponden distintos CPDEN, porque es por zona. El del barrio Belgrano. Después,

trabajamos con el materno infantil, con el programa envi3n, trabajamos con PEBA. Tambi3n tenemos reuniones en la red barrial en ambas instituciones, donde se re3nen referentes de las distintas instituciones y se abordan diferentes problem3ticas comunitarias. Y trabajamos con la salita del barrio Belgrano.” (OS 1)

Puede apreciarse en este fragmento que para esta profesional, la escena educativa implica la interacci3n entre personas y esto coincide con la idea de que la educaci3n es social, y alude a un enlace entre la escuela y la sociedad. Se aprovechan los recursos que las instituciones de la comunidad pueden brindarle a la escuela.

Coincidiendo con el relato de la entrevistada anterior, otra de las profesionales manifest3:

“...Este a3o nosotros trabajamos mucho con la comisar3a de la mujer... ehh... que vinieron a dar unas charlas la subcomisaria de la comisar3a que se dedica a eso... ehh... con la asistente social que es integrante del equipo interdisciplinario. Despu3s vino la gente de la sala para los talleres de todo lo que es promover el cuidado del cuerpo y la educaci3n sexual.” (OS 2)

Este fragmento es concordante con lo expresado anteriormente respecto de la utilizaci3n de los recursos que brinda la comunidad y que pueden ser beneficiosos para la realidad institucional. Sin embargo, parecer3a que la profesional en cuesti3n plantea el quehacer profesional concibiendo la intervenci3n sobre algunas problem3ticas remiti3ndolas a instituciones comunitarias consideradas m3s espec3ficas para atenderlas. Parecer3a que la intervenci3n profesional consistir3a en realizar el nexo con dichas instituciones.

Existe un imaginario que plantea una divisi3n de tareas en el interior de los equipos interdisciplinarios vinculando al orientador social con el “afuera” de la escuela: la comunidad, los barrios, las redes institucionales. Esto, si bien no deber3a ser una competencia exclusiva de nuestra profesi3n, nos permite ampliar la mirada de la escuela sobre ciertas situaciones que en ella se manifiestan, contextualizando su tarea y resignificando su relaci3n en la comunidad.

iii. Analizando las problemáticas sobre las que se interviene.

Los orientadores sociales en el campo de la educación han atravesado cambios que van desde una identidad atribuida muy ligada al control del ausentismo, a una identidad en construcción relacionada a la inclusión educativa y la igualdad en el marco de un trabajo institucional. Estos cambios se dan en un contexto de modificación de la normativa que refleja un profundo cambio de paradigma.

La escuela, como institución, no está determinada por una única función, sino que realiza al mismo tiempo dos funciones, una de las cuales está ligada a la reproducción del orden social vigente (al control y normalización de los sujetos) y la otra a la posibilidad de fomentar procesos de emancipación. La forma en la que los orientadores sociales realicen sus intervenciones, alineándose predominantemente a una u otra función, va a estar vinculada a las características que asuman las condiciones objetivas y subjetivas en las distintas realidades de cada escuela tanto como de la cosmovisión personal de cada profesional.

Tal como se planteara en el apartado del marco teórico que versa sobre la intervención profesional, el trabajo social se involucra con problemas sociales que pueden contener dentro de ellos mismos necesidades o no y con necesidades que pueden contener problemas sociales. En la actualidad cobra mayor relevancia el concepto de “problema social” como el lugar de demanda hacia la intervención, más que la resolución de necesidades.

Por otro lado, coincidimos con Carballada (2008) en la importancia de reflexionar acerca de nuestras intervenciones, ya que existen prácticas, representaciones sociales y construcciones discursivas que la preceden y, que de algún modo, le imponen un orden, una ley que le confiere dirección al hacer. De allí que la intervención envuelve una reflexión ética, donde las prácticas requieren mirarse hacia dentro, dialogar con su propia historia, con la inmensa red de variables que atraviesan y significan el contexto. La reflexión ética requiere entonces una revisión de los marcos conceptuales desde donde se actúa y de los esquemas de justificación. Es necesario visibilizar los fundamentos que influyen en la manera de entender a la realidad social, a los

personas, a las necesidades, a la intervención y a las estrategias de actuación profesional.

Gráfico 2: Problemáticas prevalentes



Un aspecto a destacar con respecto a las problemáticas prevalentes, fue el hecho de que todas las entrevistadas nombraron el ausentismo, lo que remitiría a la función histórica de la escuela como institución de control y de normalización.

... "Ausentismo, en esta escuela hay por ejemplo un elevado ausentismo pero bueno... digamos que está justificado por las condiciones ambientales... Después el bajo rendimiento escolar pero cuando te ponés a indagar un poco es muy contadas las veces que puede ser por alguna

dificultad que tenga el chico en el aprendizaje... en realidad, casi siempre son problemas de organización familiar... ehh... acompañamiento familiar"... (OS2)

En esta cita se puede apreciar un análisis del problema del ausentismo que lo atribuye a las condiciones de organización familiar, trasladándolo a la familia sin tener en cuenta las variables macrosociales que atraviesan la vida cotidiana de las familias. Esta mirada reduccionista de la realidad impediría planificar intervenciones eficaces para abordar la complejidad de estas problemáticas.

En contraposición con lo anterior, otra de las profesionales evidencia una concepción comprensivista de las problemáticas prevalentes, planteándolo desde la complejidad, del interjuego de las distintas variables que atraviesan y definen las diversas situaciones.

... "Las problemáticas que se trabajan en general... ehh... y en su mayor medida son: ausentismo... ehh... hay un alto nivel de ausentismo en todos los niveles, los chicos faltan, hay faltas alternadas, no se sabe bien por qué faltan, hay una nueva normativa... no una nueva normativa, de alguna manera, después de los tres o cuatro días, ya es como que hay que llamar, hay que tener contacto con la familia (...). Las problemáticas que se trabajan son, en general, ausentismo, deserción escolar, chicos que dejan y no se sabe por qué... emmm... viste, hay que averiguar las causas y tratar de ver... violencia familiar ... si bien es una cosa dentro de la casa... de alguna manera afecta a los chicos en todo sentido"... (OS3)

Sin embargo, desde lo discursivo se plantea una contradicción entre la concepción desde la complejidad y la intervención que se plantea poniendo el acento en lo normativo como guía determinante para definir el quehacer profesional respecto a las problemáticas. Esto remitiría a la función social histórica de la escuela, en la que se detallaban las formas de intervenir frente a diversos problemas. Si bien es cierto que existen disposiciones que plantean ciertos protocolos de intervención, siempre existe un margen de libertad en la determinación de la misma, no está totalmente pautada. Esta definición está condicionada por la elección consensuada entre los profesionales del equipo.

Sólo una de las entrevistadas introdujo mayor variedad de temas concebidos como problemáticas prevalentes.

... “Violencia escolar... Si Sí! Y por eso tenemos también algún caso de alguna chica embarazada, por más que le hables viste... no toman conciencia... y la problemática que más tenemos es la violencia... las faltas... no hay manera de motivarlos!! Yo creo que eso es el mayor problema”... (OS4)

En el caso de esta cita, se puede estimar una concepción de los problemas sobre los que se interviene en la escuela como situaciones claramente identificables (embarazo adolescente, violencia, faltas, motivación) y plausibles de ser modificadas por la “toma de conciencia”, es decir, por el acceso a información clara, por la comunicación directa de profesional a estudiante, explicando las desventajas que acarrearán ciertas conductas. Sin embargo este mecanismo no estaría funcionando, dejando en una situación de fracaso a la intervención: “por más que le hables... viste... no toman conciencia”. Por lo tanto, del análisis de estos dichos se podría presumir que existen recetas para evitar la aparición de los problemas y, cuando éstas fallan, no parecería haber ideas alternativas. Se podría hipotetizar que esta profesional concibe su intervención profesional desde un enfoque que da por sentado la naturalidad de los sucesos e intenta imponer un sistema de representaciones y de comportamientos presentándolo como único, auténtico y universal y que responde a las prácticas y valores instituidos, imperantes en la sociedad.

Por último, tomando en cuenta la diversidad de relatos que las entrevistas nos arrojan, y el análisis realizado sobre los mismos, entendemos que es interesante reflexionar acerca de que no existe una única manera de intervenir, ya que la intervención es un complejo de variables que se articulan en un movimiento dinámico y permanente configurando una opción para el profesional. En este sentido, adherimos al planteo de Alvarado (2007) quien sostiene que dicha opción se va determinando teniendo en cuenta el contexto, es decir, sus características y determinaciones históricas, sociales, culturales, económicas y políticas, no sólo del demandante y su circunstancia sino también del profesional que interviene.

b. Características que las profesionales otorgan al campo educativo y a la escuela

En este capítulo, se analizarán los siguientes aspectos:

- Concepción de educación
- Cambios en la normativa

i. Concepción de educación

La intervención social en el campo educativo conlleva de manera implícita o explícita, a asumir una concepción de educación. La misma incide en la configuración de una lectura particular de la realidad percibida y en las consecuentes acciones y respuestas que cada profesional lleva a cabo.

Tal como se planteara en el apartado del marco teórico que versa sobre la intervención profesional en el campo educativo, coincidimos con los aportes de Paulo Freire (1985) que nos permite pensar la educación desde una perspectiva emancipadora, que favorece la reflexión sobre los hombres en sus relaciones con el mundo, poniendo en cuestión y problematizando la vida cotidiana del educando y el educador, lo que genera la inserción crítica en la realidad. En el contexto escolar, el encuentro con el otro abre un territorio de reflexión y toma de decisiones.

En este sentido, Maturana (1994) nos permite pensar una pedagogía de las diferencias desde la cual el otro es considerado como legítimo otro. Esto constituye la posibilidad de construir sentidos diferentes a los naturalizados, guiados por la convicción de que la transformación es posible.

Teniendo en cuenta las entrevistas realizadas, si bien no se indagó de manera explícita por la concepción de la educación a la que adherían las orientadoras sociales, a través de sus discursos podemos dar cuenta de las distintas concepciones que se hallan implícitas en el relato.

En uno de los discursos de las entrevistadas, cuando analiza la problemática del ausentismo y el abordaje familiar plantea lo siguiente:

... “en el caso de secundario, es bastante grave porque ya estamos hablando de chicos que tienen que terminar esto para un trabajo.... Recién acabamos de hablar con una mamá que dice que el nene no viene porque esta con el papá tirando del carro... Sí, pero está en segundo, no rindió ninguna materia, no hizo ni educación física... qué queremos también para él?”

Queremos que siga tirando de un carro? Qué queremos? Tratemos de las veinticuatro horas del día, ocho dormir, dividimos de alguna manera, apoyarnos, apoyarnos desde afuera también”... (OS3)

La concepción de la educación que se revela en el discurso, resalta el valor de la educación como canal de inserción laboral y de movilidad social, asociando la educación secundaria con la transición escuela-mundo del trabajo. En la medida que avanza el relato, el discurso parecería quedar alejado de una concepción emancipadora.

Otra concepción de la educación queda reflejada en el discurso de otra de las entrevistadas cuando plantea lo siguiente:

...“la educación lo que tiene es que ellos son una esponja y absorben todo... entonces si vos estas un poquito a la escucha de ellos, ellos te piden y te demandan y uno tiene que darle lo que necesiten y lo que este a su alcance.” (OS4)

En este caso, la concepción de educación que emerge del discurso, coloca al estudiante en una posición pasiva de receptor de conocimientos, atribuyéndoles una identidad que en sentido figurativo queda planteada como “esponjas que absorben todo”. Si bien esto conlleva un reconocimiento de la diversidad y las necesidades del otro, también implicaría una mirada reduccionista de la intervención que solo ofrece lo que se demanda sin mostrar otras posibilidades.

ii. Cambios en la normativa

En la presente investigación hemos incluido un análisis de la normativa vigente que atraviesa el campo educativo y que, consecuentemente, impacta en el quehacer profesional de los orientadores sociales.

En este sentido fueron incluidos los diversos aportes de Convenciones y Tratados Internacionales, la legislación nacional y provincial, los lineamientos de políticas curriculares para la educación y las comunicaciones específicas para la modalidad de incumbencia del orientador social en el sistema educativo.

Estos marcos referenciales son de gran interés para la disciplina del trabajo social ya que propician un territorio de intervención para los

profesionales, estableciendo el deber ser de la profesión. Estos cambios en las normativas, pueden generar conflictos o resistencias al interior del colectivo profesional al momento de asimilar dichos cambios en sus intervenciones.

En las entrevistas realizadas consideramos interesante indagar sobre el impacto que las normativas vigentes han tenido en las intervenciones profesionales de los orientadores sociales.

En todos los discursos aparece asociado el cambio de las normativas de los últimos años con los cambios que se introduce a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación Nº 26.206 y la Ley Nº13.688 en el ámbito de la provincia de Buenos Aires en el año 2006.

A partir de estas nuevas leyes de educación, el Estado se propone adoptar un enfoque de derechos y posicionarse en el paradigma de la Protección Integral. La Ley Nacional de Educación, reconoce a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, que serán garantizados por el Estado. En esta dirección, se establece la obligatoriedad de la educación secundaria.

En los relatos de las entrevistadas que se presentan a continuación, se plantea que la obligatoriedad de la educación secundaria se considera como un cambio de gran incidencia en las intervenciones profesionales.

... “En educación ha cambiado... el cambio más grande por ejemplo es que es obligatoria la secundaria y antes no. Entonces antes el chico que no venía quedaba como un desertor y existía el seguimiento, ahora sí tenés que ir a buscarlo, hacer entrevistas, tratar de que vuelva a la escuela, de recuperarlo porque es obligatorio.” (OS4)

En este fragmento se puede observar una gran influencia de la normativa en el cambio de las prácticas frente a la obligatoriedad, sin poner en discusión el posicionamiento ético político frente a la problemática en cuestión.

Otra de las profesionales sostiene lo siguiente:

... “la nueva ley plantea la obligatoriedad de la escuela secundaria. En la realidad no es una necesidad sentida por la gente, nadie piensa que por medio de la secundaria uno puede tener más movilidad o va a poder... Si el chico que no quiere venir más, no viene más. Entonces hay que acompañarlo con todo un trabajo desde los distintos lugares y desde la práctica tratar de reforzar la educación como un derecho”... (OS1)

En este caso, se plantea una tensión entre la obligatoriedad como medio para lograr la inclusión educativa que se propone garantizar el Estado, y la percepción de la educación que tienen los estudiantes, que según la profesional, no implicaría una necesidad sentida, ni un medio de movilidad social.

Otra visión diferente surge del relato de una de las orientadoras sociales que pone el acento en el aspecto ético y moral del quehacer profesional, planteando lo siguiente:

... “si cambió en algo mi intervención? ... puede cambiar, que un día me digan “mirá, la planilla de ausentismo ya no es más así; por esta norma que se bajó, en vez de considerar ausentismo intermitente un chico que falta una vez por semana, lo vamos a considerar cada dos semanas, eso (...) pero la base, la manera de ver al otro no sé... (...) La concepción que vos tenés, eso, me parece que no, que no te lo cambia ninguna normativa porque como que lo traemos... Son sugerencias, y por ahí, algunas cosas, algunos pasos pero estamos hablando de la parte administrativa. Después, desde la parte ética y moral, me parece que eso no te lo puede como bajar nadie, no... me parece que esa es ya tu postura”... (OS2)

En este fragmento se argumenta que los cambios en las prácticas quedan configurados como cambios administrativos, asociados a protocolos de actuación que se establecen para los orientadores sociales y no se asocia el cambio en la normativa a nuevos principios éticos y políticos que pueden guiar la intervención profesional.

Otra de las modificaciones que plantea la normativa vigente y que surge en el discurso de las orientadoras sociales, lo constituye la Ley 26.150/06 a partir de la cual se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, donde se establece que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Allí se plantea una concepción de educación sexual integral que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

A partir de este programa se incorpora la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica,

equilibrada y permanente de las personas. Asimismo, se asegura la transmisión de conocimientos pertinentes y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral, promoviendo actitudes responsables ante la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular procurando la igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

Con respecto a la Ley de Educación Sexual Integral, una de las entrevistadas plantea lo siguiente:

... “Si se lleva a cabo? Sí. Se lleva de manera transversal, es como un contenido aparte. Creo que todavía no está... hay una falta, una vuelta de rosca como que haya no una materia pero algo como algo más fijo de que es necesario trabajar otras... es necesario y es urgente trabajar educación sexual integral en niños, en adolescentes, en jóvenes casi adultos... La ley está y hay que trabajarla pero porque es necesario no viste como acompañando, no en tres tallercitos. Y lo estamos haciendo así, bueno, lo estamos haciendo... preferible hacerlo así que no hacerlo pero para mí es como que hay que darle otra vuelta de rosca, pero entre todos, para hacerlo mejor.” (OS3)

Del discurso surge la complejidad que supone la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral. En un primer momento, se manifiesta que se lleva a cabo de manera transversal pero luego se afirma que es un contenido aparte. Asimismo, se desprende del discurso que esta normativa ha impactado en las intervenciones, cuando se menciona la realización de talleres. A medida que avanza el discurso de la entrevistada pareciera que desde su visión aun no se ha logrado implementar adecuadamente esta normativa.

Para finalizar, creemos que si bien puede apreciarse un reconocimiento de las modificaciones que plantean las normativas vigentes, no es tan claro su correlato en las intervenciones que las profesionales llevan a cabo, lo que pondría de manifiesto una escasa elaboración y puesta en discusión de la mismas al interior del colectivo profesional.

c. Las características de la adolescencia y las nuevas juventudes.

Tal como afirmamos en el capítulo 4 en el inciso referido al enfoque de género, partimos considerando el enfoque de género como una forma de interpretar la realidad y de intervenir en ella entendiendo que el sexismo y el poder patriarcal se tornan visibles en las problemáticas sociales. Es una posición desde la cual se puede analizar la realidad a partir de la conciencia acerca de que la asimetría existente entre los géneros (femenino y masculino) no corresponde al terreno biológico de los sexos (mujer, varón) sino al simbólico o cultural.

Como plantea Scott (1996), el género comprende elementos interrelacionados: símbolos culturalmente disponibles; conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos que se expresan en doctrinas religiosas, educacionales, científicas, legales y políticas.

Las personas se convierten en hombres y mujeres en función del aprendizaje de representaciones culturales de género que rigen, no sólo, su constitución genérica, sino también, en las relaciones que, unos y otras, mantienen en diferentes esferas sociales (en ámbitos como la familia, la escuela, el grupo de pares, etc.). Así, el género, como sistema cultural, provee de referentes culturales que son reconocidos y asumidos por las personas.

Desde este punto de partida, es que entendemos que este enfoque también debe ser parte de los lineamientos que guían la intervención profesional, ya que consideramos que resulta una herramienta indispensable que nos permite analizar los lugares asignados culturalmente a varones y mujeres en la sociedad, los cuales cuando se estereotipan dificultan alcanzar la equidad en las relaciones humanas. A tal fin, la transversalidad que plantea el enfoque de género nos conduce a interpelar a todas las áreas del conocimiento, las instituciones y prácticas.

En este capítulo, teniendo en cuenta lo planteado anteriormente respecto al enfoque de género se analizarán los siguientes aspectos:

- **Concepción de adolescencia**
- **Capacitaciones específicas**
- **Intervenciones asociadas al género**

- **Obstáculos y trabas en la puesta en práctica de una concepción de género**

i. Concepción de Adolescencia

Tanto los conceptos de adolescencia como de juventud están impregnados de representaciones que son portadas por los sujetos. Por lo tanto, no existe una única juventud, sino distintas maneras de ser joven en el marco de la intensa heterogeneidad que se observa en el plano económico, social y cultural.

Tal como se planteara en el apartado referido a las nuevas juventudes, partimos considerando el aporte de Margulis; Urresti (1996) entendiendo a la juventud como un significante complejo que contiene en su intimidad las múltiples modalidades que llevan a procesar socialmente la condición de edad, tomando en cuenta la diferenciación social, la inserción en la familia y en otras instituciones, el género, el barrio o de la micro cultura grupal.

En esa misma línea, adherimos al planteo de Rochex (2002) cuando afirma que la adolescencia es una especie de compás social que no se presenta bajo la misma forma y con la misma duración y que no comprende las mismas exigencias subjetivas de una sociedad o de una época respecto de otra o de un grupo social respecto de otro dentro de una misma época y de una misma sociedad.

Teniendo como puntapié inicial las concepciones formuladas anteriormente, podemos destacar con respecto a la concepción de adolescencia que sostienen las profesionales, ésta parece ser definida a partir de la percepción propia y del sentido común como una etapa del desarrollo.

Gráfico 3: Concepción de la adolescencia



Al respecto, una de las entrevistadas plantea lo siguiente:

“...Yo creo que trabajar con un adolescente hoy es una tarea no fácil pero no imposible...Y también bajar un cambio para darnos cuenta de que tienen un movimiento interno propio de un adolescente... es que tienen una actitud desafiante constante...” (OS3)

La primera de las situaciones presentadas nos sumerge de lleno en la complejidad que implica el trabajar con adolescentes, la cual puede remitir a aquello que afecta a los adolescentes y los asuntos que enfrentan.

Otra de las profesionales, sostiene sobre la adolescencia que es una edad hermosa, sin embargo, expresa lo siguiente:

... “Yo no te digo que te tengas que sentar con ellos a hacer una tarea pero es cuando más seguimiento y acompañamiento necesitan... así que... eso es lo que más se trabaja con los padres. Y con los chicos el tema de la organización... ehh... tenemos chicos, por lo que notamos nosotros, que son muy sedentarios... es una edad hermosa... para mí es una edad hermosa...” (OS2)

Este planteo podría referirse a los riesgos y las amenazas que aparecen en torno a las problemáticas de los adolescentes. Cuando la profesional habla de seguimiento y acompañamiento, inferimos que hace alusión a la vulnerabilidad a la que se encuentran expuestos los adolescentes, problemáticas como las adicciones, la violencia, etc. abundan en las estadísticas y en las narrativas sobre los adolescentes. O bien puede remitir al adolescente como problema para las familias y para la sociedad que no encuentran las claves para motivarlos y sostener una relación y un diálogo productivo con ellos.

Asimismo creemos que quienes llevan a cabo la tarea de educar, la complejidad y heterogeneidad que implica hoy el trabajo con adolescentes y jóvenes, plantea un enorme desafío que conlleva la exigencia de reconsiderar las propias representaciones y prácticas educativas constantemente.

En la misma línea, consideramos que la valoración negativa prevalece por sobre lo positivo lo que podría dar cuenta que los dichos de las entrevistadas son eco de lo que propone el discurso de la sociedad en la que nos encontramos inmersos frente a los adolescentes.

Continuando el análisis destacamos lo expresado por otra de las profesionales acerca de cómo concibe a los adolescentes.

...“Son impacientes... jajá todo ya es para ellos, para ya y para ayer! No saben esperar viste? ... En primero cuando entran son bebés... viste... porque no saben... y andan... seño seño!!... en segundo ya están bastante inaguantables porque ya es segundo año y ya pasaron todo primero... y ya en tercero se asientan y se vuelven más cariñosos, ya te buscan, buscan una palabra que los escuches... Y por eso tenés que estar pendiente continuamente, en alerta”... (OS4)

En este caso, podemos evidenciar que se caracteriza a los adolescentes utilizando categorías estancas referidas a las distintas etapas por las que atraviesan los adolescentes a lo largo de su trayectoria escolar. Esto implicaría asumir un posicionamiento particular que determine distintas intervenciones. Cuando se refiere a la etapa de “bebès”, se podría inferir que las intervenciones podrían tener un tinte maternal; en la etapa posterior en la que se los define como “inaguantables”, se podría presumir que la intervención estaría enfocada en lo normativo o incluso podría ser hasta evitada; finalmente en la etapa en la

que son considerados “cariñosos”, puede apreciarse que la intervención planteada remitiría a una actitud pasiva de alerta, esperando la demanda del adolescente a ser escuchado.

Creemos en la importancia de concebir la intervención desde la complejidad, que implica un proceso en donde confluyen las singularidades, las historias de vida personales, las distintas cosmovisiones y también los condicionantes de una sociedad donde existen grandes desigualdades. En nuestra cultura y nuestra sociedad el pasaje por la adolescencia no está reglado, cada joven transita como puede, toma referencias de los que lo rodean según el momento que les toca vivir, de la historia de su país, de su familia y de su grupo de pares.

Concluyendo con el análisis realizado anteriormente, consideramos que resulta imprescindible revisar nuestras lecturas sobre esta temática de la adolescencia desde las nuevas líneas de conceptualización. Si estamos comprometidos en recrear el lugar social de la escuela, este desafío demanda innovación, desnaturalización de estereotipos y la construcción de nuevas formas de intervención que permitan visibilizar y aproximarnos a las nuevas identidades adolescentes.

ii. Capacitaciones específicas

A lo largo de las entrevistas mantenidas con las diferentes profesionales, tomando como ejemplo el Programa de Educación Sexual Integral, se indagó acerca de los aportes que el enfoque de género plantea a la hora de intervenir, si han tenido capacitaciones específicas de la DGCyE sobre este tema, etc. En este sentido surgieron diferentes opiniones y posiciones entre las entrevistadas.

Con respecto al tema de las capacitaciones, una de las entrevistadas plantea que no tiene conocimiento de que haya capacitaciones específicas, pero sí de que hay disposiciones. Al respecto, plantea lo siguiente:

“...No, yo no estoy en conocimiento de que haya capacitaciones, quizás si hay cursos en los que uno tiene que pagar (...) (...) Lo que sí hubo disposiciones y comunicaciones, un montón, este año no pero si ha habido otros años. En realidad desde el marco de la ESI también esta esto de la

equidad de género, y trabajar estas cuestiones naturalizadas de que es para las niñas y que es para los varones. En ese sentido si hay material...” (OS1)

En este caso la profesional menciona acerca de la existencia de disposiciones y comunicaciones específicamente relacionadas con la ESI y la cuestión de la equidad de género, pero también se puede entender que existe una desconexión entre lo que concibe el enfoque de género y lo que se reproduce en la realidad cotidiana.

Por otro lado, la profesional hace mención a la cuestión de los cursos y capacitaciones pagas que es un tema controversial en el ámbito educativo, ya que por un lado se hace imperante la necesidad de actualización y capacitación constante por parte de los docentes y profesionales que se desempeñan en educación, pero son pocos los que acceden a las capacitaciones gratuitas que ofrece el estado provincial. En muchos casos, la capacitación sobre temáticas específicas debe correr por cuenta del docente o del profesional.

Complementando lo anterior, se puede observar cómo esta temática se ve reflejada en lo expresado por otra profesional, que manifiesta lo siguiente:

“...Yo por ejemplo me acuerdo cuando hice el curso de ESI... no me acuerdo si municipalidad o provincia lo dictó... pero me acuerdo que yo fui con la directora... porque van citando a distintas escuelas y nosotras fuimos no por esta, por otra escuela...” (OS4)

Finalizando el tema de las capacitaciones, creemos que la transversalidad del enfoque de género que se plasma en el Programa de Educación Sexual Integral nos mueve a la discusión y el debate de nuevas formas de intervenir y de entender la realidad en todas las áreas, instituciones como prácticas profesionales.

Un aspecto a tener en cuenta es que si bien nuestro análisis está centrado en el discurso de las profesionales, debemos visibilizar la cuestión de fondo que se relaciona con el aspecto estructural que impone determinadas lógicas al sistema educativo con respecto a la capacitación permanente. No debemos olvidar que históricamente, no hubo una cultura en la que se promoviera ni se valorara la capacitación permanente. Si bien es cierto que en la actualidad existe mayor oferta de capacitaciones gratuitas, éstas muchas veces no van acompañadas de la promoción necesaria para tener mayor alcance. Sumado a este aspecto debemos también destacar que respecto de

algunos contenidos específicos, pueden observarse algunas resistencias en los profesionales que dificultan la puesta en práctica.

Para finalizar debemos resaltar el hecho de que las dificultades para que la normativa sea acompañada por un verdadero cambio de paradigma son muchas, como también lo son las variables a tener en cuenta, y no siempre están en lo actitudinal del profesional, sino que son también estructurales.

iii. Intervenciones asociadas al género

Una de las preguntas de las entrevistas estaba destinada a indagar acerca de las intervenciones que las profesionales podían relacionar como relativas al enfoque de género.

Como punto de partida citamos a continuación lo que nos expresó una de ellas al respecto:

... “La realidad es que tenemos que trabajar en corresponsabilidad con la educación sexual, a los profesores de las distintas materias el equipo los orienta como se puede trabajar de una manera u otra (...) Nosotros trabajamos el cuidado de los vínculos desde este sentido de la prevención de la violencia, en que una relación es cuando uno lo decide, no cuando el hombre lo decide, no que el hombre decida como cuidarse, que métodos anticonceptivos usar, que la mujer decida también al elegir el método anticonceptivo... trabajar con lo que tiene que ver con la equidad de género. Si bien es educación sexual, también tomamos esa parte. Se trata de intervenciones desde lo preventivo con los talleres sobre la violencia de género, salud sexual (...) Si, porque si después tenés entrevistas o intervenciones en las que podés trabajar de manera individual, y orientaciones si hay alguna persona mayor que ha recibido violencia de género asesorarla sobre cómo hacer la denuncia, los organismos que hay”... (OS1)

En este caso se puede destacar la cuestión de la corresponsabilidad que está presente como una tarea instituida a llevar a cabo entre los miembros de toda la institución. Al menos en este caso, queda clara la vinculación entre el Equipo de Orientación Escolar con el cuerpo docente para intentar abordar situaciones en conjunto.

Por otro lado, apreciamos claramente cómo las intervenciones con los grupos se asocian a lo “preventivo” con una modalidad de taller que gira en torno a temáticas afines a la violencia de género, la educación sexual y las cuestiones vinculares que promueven la equidad de género y el respeto mutuo entre los adolescentes. De esta manera podemos comprender cuán importante es la función preventiva de la educación cuando puede poner luz a situaciones de inequidad o de vulneración de derechos, y que a veces pasan inadvertidas para una mirada que se acostumbró a que “las cosas siempre fueron así”.

Sin embargo, desde nuestra visión entendemos que la intervención no debería basarse solamente en lo preventivo, ya que el concepto de “prevenir” encierra necesariamente una idea negativa respecto del objeto al que se refiere o aquella situación que se quiere evitar. Por otra parte, se hace imperante la necesidad de construir situaciones de confianza y de respeto para destacar y recuperar las experiencias subjetivas de los jóvenes y de los adultos también.

La escuela es caja de resonancia de muchas situaciones de la vida de los jóvenes. En este sentido, muchas veces, las problemáticas en las que se intervienen involucran situaciones de maltrato, violencia y abuso, las cuales involucran un compromiso ético frente a las personas vulneradas. La institución escolar como los profesionales tiene responsabilidades frente a estas situaciones, dentro de su marco de incumbencia, como lo reflejan algunas normativas respecto del acompañamiento y la denuncia de situaciones de violencia sufrida por los estudiantes.

En contraposición con lo anterior, otra profesional manifiesta lo siguiente:

... “Está bueno lo que hace la Secretaría de la Mujer; ellos, por ahí, toman este enfoque más de género. Después tenés la sala que enfoca más lo que es relacionado a la salud. La Comisaría de la mujer toma lo de género también (...) tenés como varias aristas para tomarlo, pasa que a veces tenés que ver que es preferible tener un taller bien armado y no veinte mil personas adentro de la escuela y no podes cerrar ningún tema. Nosotras con los talleres se trabaja temas como embarazo adolescente, se trabaja el cuidado del cuerpo, las relaciones vinculares, también la violencia de género...siempre enfocado para los dos lados”... (OS2)

Siguiendo este punto de vista particular, podemos resaltar cómo se vinculan los asuntos referidos al género con saberes específicos o instituciones

específicas, como es el caso de la Secretaria y la Comisaria de la Mujer, y en el caso de la Sala (Centros de Atención Primaria de la Salud) más aun se remarca el discurso biomédico que asocia las temáticas de la educación sexual a cuestiones meramente de salud. Creemos relevante subrayar que esta situación es común que se repita en diferentes ámbitos de la realidad, ya que refleja una de las visiones hegemónicas que aun existen respecto de la sexualidad y la educación sexual escolar y sobre las cuales esboza su críticas el enfoque de género.

Al mismo tiempo, lo planteado por la profesional también nos interroga y nos mueve a poner en discusión cuál es el lugar del profesional respecto a la educación sexual, con qué recursos se cuenta y qué compromiso debe asumir frente a esta tarea.

Por último, otra de las entrevistadas describe una serie de intervenciones, que asocia a cuestiones de género, llevadas a cabo a lo largo del año, y plantea lo siguiente:

... “Más que nada este año hicimos unos talleres con videos, pasamos el video de ehh Eva una psicóloga transexual de Bahía Blanca... que es educadora psicóloga y trabaja en educación... trabajo como hombre, realizó su cambio durante 15 años... y trabaja en la misma institución como docente. Para que vean también que si bien es difícil no todo está ligado a la prostitución.... Si! lo escucharon bien a ese video... después por ejemplo, pasamos un video que es mas científico que habla sobre la homosexualidad que hablaba de dos mellizos... y científicamente explica una teoría como que la testosterona no recubre bien el cerebro... en algunos casos... eh... en realidad lo que se trata de dar la mirada es lo que es científico... va no que es científico... como que la homosexualidad es algo que no se elige que uno nace con eso ehh (...) ellos lo absorben por ahí bien quizás los grandes tienen otras cuestiones(...)... Se trabaja a lo largo del año no de una forma específica sino en todas las áreas se hace algo y nosotras de acá en todo lo que podemos porque la sexualidad no solamente se trata de sexo sino que atraviesa todo... sino que está en todos lados, esta con el tema de la identidad de género, con la violencia, con las relaciones, con la discriminación... entonces nosotros en la primera etapa hicimos muchas charlas a partir de casos puntuales de violencia... con debates en el grupo... para ver qué había sucedido. Después

ya lo enfocamos con violencia en el noviazgo... y después con todo lo de género que ya te conté"... (OS4)

En la primera parte del relato, se pueden apreciar diferentes situaciones con respecto al ejemplo de los videos. Por un lado surgen los modos en que se han construido las expectativas respecto del cuerpo sexuado, los estereotipos y las desigualdades entre lo femenino y lo masculino que configuran los imaginarios hegemónicos que forman parte de la cotidianidad en las instituciones educativas. Por otro lado, estas situaciones dicen más acerca de la sociedad que acerca de las temáticas en sí. Hablan de una sociedad que reproduce estereotipos y prejuicios culturalmente arraigados, frente a los que tenemos que desnaturalizar, transformar y volver a construir.

Insistimos en la idea del riesgo que acarea caracterizar y reducir las temáticas de intervención, llámese: relaciones vinculares, violencia de género, discriminación, cuidado del cuerpo, la sexualidad y el embarazo adolescente; como "problema" sin cuestionar las estructuras de desigualdad, de poder y los procesos de vulnerabilización que afectan a adolescentes. Sucede que nombrar de ese modo, sólo lo que al parecer tiene estrictamente que ver con la adolescencia, profundiza percepciones y pronósticos acerca de ellos y terminan asignando identidades y obturando posibilidades de construir genuinamente nuevas realidades.

Nuestra intervención demanda la revisión de nuestros estereotipos y prácticas, como condición para aproximarnos a las realidades y poder comprenderlas. Esto implica pensar aquello que produce y se produce en la escuela con sus efectos sobre las subjetividades, ya sea a partir de lo explícito plasmado en diseños curriculares, planificaciones y proyectos formulados; como en lo implícito que acontece en lo cotidiano que circula en palabras, gestos, relaciones, conflictos, situaciones, etc.

iv. Obstáculos y trabas en la puesta en práctica de una concepción de género

Partimos considerando que los cambios que se suceden a partir de nuevas normativas y legislaciones, nunca se concretan en estado puro, sino que los cambios se producen gradualmente y en muchos casos acontecen

resistencias y trabas a los mismos. En el caso del enfoque de género, muchas concepciones se encuentran arraigadas fuertemente a lo cultural, social e ideológico, que naturalmente hace que los procesos de cambios lleven más tiempo.

Esta cuestión también fue motivo de consulta en las entrevistas con las profesionales, una de ellas sostiene que frente a la implementación del ESI, sucede lo siguiente.

... “Como es nuevo, es algo que todos vamos transitando y cada año tratamos de intervenir de una manera más integral. Es muy difícil con los profesores, porque, no te encontrás todo el tiempo para trabajar de manera conjunta”... (OS1)

En este caso, se puede apreciar una posición, más tolerante y comprensiva frente a los procesos de cambios que implican transiciones donde se enfrentan dificultades que hacen que se avance lentamente.

También, otra profesional apunta, con respecto al programa de ESI, que es una cuestión del proyecto institucional:

... “El ESI es parte un proyecto institucional... va esta dentro. Y sí! a veces tienen resistencia...pero por más que tengas limitaciones culturales o ideológicas si los tenés que hacer... hay que cumplir” ... (OS4)

En el caso de esta profesional, se puede vislumbrar la importancia que le atribuye a lo “instituido”, como una cuestión irrevocable con la que hay que cumplir, a costa de tener diferencias. Esta posición, claramente anula toda posibilidad de debate y discusión frente a temáticas y concepciones en las cuales existen diferentes maneras de pensar o entender la realidad.

Por último, destacamos lo expresado por otra profesional frente a los obstáculos que se enfrentan en la institución:

(...) “También están las resistencias de los miembros de la institución, valga la redundancia, al trabajo en equipo, a la corresponsabilidad, al apoyo mutuo (...) la institución la formamos todos y mientras nosotros ponemos obstáculos va a haber obstáculos (...) Todo lo que es resistencias o negaciones inciden directamente, es un obstáculo para el laburo, para el trabajo con el otro”... (OS3)

Creemos que la sociedad, a través de sus instituciones, refleja el espíritu de las leyes, de las normas, pero al mismo tiempo es menester que impere

también el espíritu de la palabra que convoca al diálogo, ese diálogo que acorta distancias y humaniza, que educa y posibilita el posicionamiento frente a lo que nos compromete.



Conclusiones

Conclusiones

La presente tesis partió de la necesidad de conocer las características que adquiere la intervención profesional de los trabajadores sociales en el abordaje de situaciones problemáticas dentro del campo educativo desde el enfoque de género. En este marco es que focalizamos nuestro análisis en las escuelas secundarias municipales de la ciudad de Mar del Plata.

A lo largo de nuestra investigación pudimos validar la idea de que el ámbito educativo es un escenario donde se hacen visibles y se reproducen las cuestiones de género en tanto formas de pensar, interpretar y actuar de los sujetos, así como de relacionarse.

Por otro lado, se observó en el desarrollo de este trabajo cómo la intervención profesional se constituye en una respuesta determinada que se da ante los procesos y las transformaciones sociales, pero estas respuestas, no son siempre las mismas pues se conforman de acuerdo a unos cánones y variables que son el resultado de una realidad histórica particular, al tiempo que intervienen sobre esa realidad (Parra, 2002)

Partimos de afirmar que el enfoque de género en la intervención profesional se presenta como una herramienta indispensable que permite analizar los lugares asignados culturalmente a varones y mujeres en la sociedad, los cuales cuando se estereotipan, dificultan alcanzar la equidad en la valorización de las relaciones humanas.

Como contribución a nuestra disciplina, estamos convencidas de que nuestra investigación puede ser un aporte para la comprensión de las prácticas y los discursos de los profesionales de trabajo social en un contexto microsocioal, como lo son las instituciones educativas municipales de nivel secundario de la ciudad de Mar del Plata. Asimismo, contribuye a una reflexión acerca de cómo se construye el sujeto-objeto de trabajo y cómo, a partir de una interacción dialógica con dicho sujeto, se construye la intervención profesional.

Partiendo de la idea de que las políticas públicas desde un enfoque de género atraviesan los distintos campos de la intervención profesional del trabajador social, estamos convencidas de que nuestra investigación pudo, de alguna manera, dar cuenta del debate que se instaura al interior de nuestras prácticas aportando a una mayor visibilidad de la temática.

Como afirmamos al inicio de este texto nuestro objetivo general fue *indagar las características que adquiere la intervención profesional de los trabajadores sociales en el campo de educación a partir del enfoque de género*. Y los objetivos específicos fueron: indagar las resoluciones y comunicaciones que regulan la intervención profesional en el campo educativo, vinculadas al enfoque de género; analizar los temas y sentidos que se asocian al enfoque de género a partir del relato de intervenciones concretas; y por último, identificar los enfoques asociados a las intervenciones profesionales de los trabajadores sociales. Con respecto a los mismos, creemos que hemos logrado cumplirlos aunque, uno de los ellos consideramos que no lo hemos hecho de manera acabada.

En referencias al primer objetivo que gira en torno a las resoluciones y comunicaciones que regulan la intervención profesional en el campo educativo, se destaca la insuficiente producción escrita en relación a la tarea de los trabajadores sociales y sus equipos de referencia (Equipos de Orientación Escolar). De igual manera, en la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, es escaso el material que hace referencia a la historia de la conformación de los Equipos de Orientación y a la sistematización de la tarea en sí. Sin embargo, pueden rescatarse documentos de trabajo, comunicaciones y disposiciones que hacen referencias a temáticas específicas relacionadas al género y a la inclusión del enfoque de género como herramienta de intervención e incumbencia profesional. Por otra parte, hemos visualizado que la existencia de normativa no es condición sine qua non de su implementación, dado que esto implica un proceso en el que influyen diversos factores. El conocimiento de la ley por parte de los actores involucrados, en este caso los/las profesionales, no siempre se pudo constatar. A su vez, sabemos que no alcanza con conocer las leyes y disposiciones, sino que los procesos implican problematizar hábitos muy arraigados, observar los fenómenos desde un nuevo punto de vista, cambiar estrategias, etc.

Con relación a la pertenencia institucional del trabajo social en educación, a través de la recopilación histórica de documentos, circulares, resoluciones y disposiciones, se ha podido contextualizar el desempeño profesional y las líneas de trabajo en relación directa a los diferentes momentos histórico- sociales. La pertenencia a la Dirección de Psicología y Asistencia

Social Escolar en un momento y el posterior cambio de nombre a Psicología Comunitaria y Pedagogía Social ha ido modificando de manera contundente la implicancia de los orientadores sociales y los demás miembros del E.O.E. dentro de las escuelas.

A partir de las entrevistas realizadas a las profesionales, también se ha ido complementando esta afirmación, pudiendo agregar que los O.S. entrevistados se encuentran en concordancia con la normativa vigente, aunque esta investigación no puede dar cuenta de si esto se debe a una convicción ética personal de cada profesional o solo al cumplimiento de dicha normativa.

Por otro lado, a través de las diversas entrevistas llevadas a cabo, pudimos abordar de manera emergente, la temática de la inclusión educativa basada en la obligatoriedad del nivel secundario que implica el compromiso de todos los actores socio educativos que intervienen en el proceso de escolarización y de aprendizaje: el Estado como garante de las políticas públicas tendientes a la inclusión, la escuela y sus docentes desde las prácticas pedagógicas y sociales que posibiliten o no dicha inclusión, las familias y los alumnos como co-responsables de la concurrencia a clases y la comunidad en general que se suman cuando las familias no se pueden posicionar desde este lugar.

En este sentido, creemos que es necesario colocar en tensión estos dos conceptos obligatoriedad escolar e inclusión educativa, dado que la normativa no es suficiente para garantizar este derecho a la educación. Hará falta que el mismo Estado acompañe con Políticas Públicas que garanticen otros derechos vulnerados, que operan como obstáculos, especialmente en los sectores populares. Y en esa línea, el papel de los trabajadores sociales es fundante. A su vez, la cuestión de la obligatoriedad, pareciera ser como el punto neural en la cual basa su intervención el orientador social, dejando de lado o quitando importancia a intervenciones o temáticas referidas, por ejemplo, a la Educación Sexual Integral, que también reviste un carácter obligatorio y extensivo a todos los niveles y modalidades.

Con respecto al segundo objetivo que buscaba analizar los temas y sentidos que se asocian al enfoque de género a partir del relato de intervenciones concretas, se vuelve evidente que las intervenciones que las profesionales llevan a cabo en las escuelas aportan contenidos que constituyen

el corpus de la educación sexual integral en la escuela. Sin embargo, se suelen parcializar la problemáticas o temáticas, centrándose las intervenciones en el traspaso de información. De alguna manera, por acción u omisión, esta situación puede terminar reforzando las relaciones de poder hegemónicas, dejando en manos de los profesionales “la posición del saber autorizado” y quitando protagonismos a las realidades de los propios jóvenes.

Insistimos en la idea del riesgo que acarrea caracterizar y reducir las temáticas de intervención, llámese: relaciones vinculares, violencia de género, discriminación, cuidado del cuerpo, la sexualidad y el embarazo adolescente; como “problema” sin cuestionar las estructuras de desigualdad, de poder y los procesos de vulnerabilización que afectan a adolescentes. Sucede que nombrar de ese modo, sólo lo que al parecer tiene estrictamente que ver con la adolescencia, profundiza percepciones y pronósticos acerca de ellos y terminan asignando identidades y obturando posibilidades de construir genuinamente nuevas realidades. Estas situaciones dicen más acerca de la sociedad que acerca de las temáticas en sí. Hablan de una sociedad que reproduce estereotipos y prejuicios culturalmente arraigados, frente a los que tenemos que desnaturalizar, transformar y volver a construir.

Siendo que la implementación del programa de educación sexual integral lleva pocos años, nos parece oportuno plantear una posible nueva línea de investigación partiendo del mismo, para profundizar más acerca de las implicancias y alcances que tiene y para indagar acerca de su eficacia respecto del cambio de preconceptos y prejuicios sobre la temática de la sexualidad dentro del ámbito educativo.

Por último, si bien nuestro tercer objetivo estaba destinado a identificar los enfoques asociados a las intervenciones profesionales de los trabajadores sociales, no pudimos encontrar respuestas satisfactorias para llevarlo a cabo, debido a la complejidad que implica acceder a los mismos de manera acabada.

Consideramos que los profesionales entrevistados no fundamentan sus intervenciones desde un posicionamiento teórico explícito sino desde las condiciones reales que tienen para desarrollarlas: las tareas que se le adjudican, los recursos con los que cuentan, lo que se les solicita desde los docentes, directivos, etc.

A modo de cierre creemos que desde el trabajo social en el ámbito escolar es posible trabajar posicionándose en el enfoque de género hacia adentro de las instituciones y hacia la comunidad educativa. Sin embargo ya hemos visto a partir de la lectura de la presente investigación la complejidad en el abordaje desde este enfoque. Para que esto sea posible, sería necesaria la incorporación de la perspectiva de género dentro del diseño curricular como un eje transversal a lo largo del proceso de aprendizaje y formación profesional. Favoreciendo que las instituciones, no sólo la educativa, se ejercitasen en pos de una intervención que construya una propuesta de trabajo que piense y practique el carácter inclusivo de las prácticas y las relaciones humanas dentro de todos los ámbitos. También hemos visualizado la importancia de la formación permanente de los/las profesionales, ya que el enfoque de género no tiene asignado al menos a la fecha, un espacio curricular propio en la carrera de Trabajo Social de nuestra UNMDP.

Como futuras profesionales del trabajo social creemos y sostenemos que las problemáticas que se derivan de las desigualdades e inequidades de género solo podrán encontrar resolución en tanto y en cuanto incluyan cambios que conquisten el ejercicio del poder en su sentido más amplio, como poder saber, poder hacer, poder disfrutar, poder elegir, etc.



Anexo

Datos de los entrevistados:

OS1: Sexo Femenino. Es licenciada en Servicio Social, recibida en el año 2011 de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Desde el año 2012 se desempeña como Orientadora Social en Escuela Secundaria Municipal ubicada en zona periférica del Suroeste de la ciudad de Mar del Plata.

OS2: Sexo Femenino. Es licenciada en Servicio Social, recibida en el año 2007 de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Trabaja en el ámbito de la geriatría y como Orientadora Social en Escuela Secundaria Municipal ubicada en zona periférica del sur de la ciudad de Mar del Plata.

OS3: Sexo Femenino. Es licenciada en Servicio Social, recibida en el año 2009 de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Trabajó en ámbito de Salud Mental, en centro de día. Desde el año 2011 se desempeña como Orientadora Social en Escuela Secundaria Municipal de zona periférica del norte de la ciudad de Mar del Plata.

OS4: Sexo Femenino. Es licenciada en Servicio Social, recibida en el año 2006 de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Trabajó en el ámbito de justicia. Desde el año 2012 se desempeña como Orientadora Social en Escuela Secundaria Municipal de zona sur de la ciudad de Mar del Plata.

Guión de la entrevista:

Experiencia laboral/ Motivaciones para trabajar en el ámbito Educativo:

- ¿Cuánto hace que se recibió? ¿Tiene experiencia laboral previa?
- ¿Cómo llegó a trabajar en el ámbito educativo? ¿Hace mucho que trabaja en el mismo?
- ¿Cuáles han sido sus expectativas de trabajo en educación? Que motivo su elección del campo educativo preferentemente?
- ¿Siempre trabajó en secundario (con adolescentes) o trabajó en otros niveles?

Desempeño y práctica profesional:

- ¿Cuál es su función en la institución? ¿Qué tareas desempeña como Orientadora Social?
- Como es la dinámica de trabajo ¿Se trabaja en equipo?
- ¿Cuáles son las problemáticas con mayor incidencia sobre la población con la que usted trabaja?
- ¿Cómo es el abordaje de las problemáticas prevaletentes? ¿Existen niveles de trabajo vinculados a lo familiar, grupal, comunitario o barrial?
- Frente a determinadas problemáticas ¿existe trabajo en Red con otras instituciones municipales o comunitarias?

Definición de adolescencia:

- ¿Cómo definiría la adolescencia? ¿Podría dar alguna característica?

Percepciones y opiniones en el trabajo con adolescentes:

- ¿Cómo es la convivencia entre los adolescentes durante una jornada de trabajo habitual? (en cuanto a actitudes, trato, violencia, vocabulario)
- ¿Cómo es trabajar con adolescentes? ¿Cómo es vincularse con el adolescente?

Influencia del género:

- ¿Hay diferencias en el trabajo con adolescentes varones y adolescentes mujeres? ¿Cuáles? ¿Por qué? (quienes son más receptivos o más conflictivos para trabajar)

- Y a la hora de intervenir con la familia... ¿Percibe diferencias en las intervenciones con referentes familiares varones y referentes familiares mujeres? ¿Cuáles? Quienes están más presentes quienes ofrecen mayor resistencia...

Cambios en las prácticas a partir de los cambios normativos:

- ¿Puede visualizar cambios en las prácticas o intervenciones del trabajo social en las escuelas en los últimos años? ¿Cuáles y asociados a que motivos?
Por ejemplo la Ley 26.150 (2006) que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral... aporta nuevos contenidos para trabajar en la escuela como el Enfoque de Género... que está presente de manera transversal en distintos contenidos....
- ¿Qué intervenciones considera que pueden asociarse con el enfoque de género? ¿Cuáles serían las temáticas, necesidades o problemas que están presentes las intervenciones que puede asociar con el enfoque de género?
- ¿Existe alguna resistencia u obstáculo ya sea institucional, contextual o de otro tipo para incorporación del enfoque de género en las prácticas profesionales?



Bibliografía

Bibliografía:

- ACOSTA, M. L.; BUONGIORNO, M. A.; FERNANDEZ ROVITO, S.Y. La intervención profesional en escuelas: viejas demandas, viejas estrategias, nuevas situaciones. 2008, [Consultado el 11-09-13] Disponible en <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000366.pdf>
- ALVARADO, M. S., Reflexiones en torno a la intervención profesional. Una aproximación histórica crítica a las opciones profesionales en Trabajo Social, en PARRA, G. (comp.), Aproximaciones a la intervención profesional en los orígenes del Trabajo Social Argentino, Universidad Nacional de Luján, Cuadernos de Trabajo N° 23, 2007.
- APPLE, M., Educación y poder. Ed. Paidós, Barcelona, 1987
- ARIAS, A.J. Lo social situado y el Trabajo Social en Argentina. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.
- ARNOT, M., DILLABOUGH, J.-A. (Ed.), Challenging democracy: International perspectives on gender, education and citizenship; Londres; 2000.
- BALARDINI, S., Jóvenes, tecnología, participación y consumo, 2006, en bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/balardini.doc [consulta: agosto de 2014].
- BARG, L., Los vínculos familiares. Reflexiones desde la práctica profesional, Ed. Espacio, Buenos Aires, 2003.
- BUTLER, J., Lenguaje, poder e identidad, Editorial Síntesis, Madrid, 1997.
- CARBALLEDA, A. J. M., La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales, Ed. Paidós, Buenos Aires, 2002

- CARBALLEDA, A. J. M. La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales. Méjico, Portal de revistas científicas y arbitradas de la UNAM. Trabajo Social UNAM, VI Época, N°1. México, 2010, [Consultado el 07-09-13] Disponible en <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/23881>
- CARBALLEDA, A. J. M. La Intervención en Lo Social, las Problemáticas Sociales Complejas y las Políticas Públicas. Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales Margen, edición N°48. 2008, [Consultado el 05-09-13] Disponible en <http://www.margen.org/suscri/margen48/carbal.htm>
- CARBALLEDA, A. La cuestión social como cuestión nacional, una mirada genealógica, en Dossier Ser o no Ser Nacional, Revista Ciencias Sociales N°76/UBA, 2010
- CASTORIADIS, C. La institución imaginaria de la sociedad II. Ed. Tusquets. Buenos Aires, 1975.
- COLLIN, F. Diferencia y diferendo: La cuestión de las mujeres en filosofía. Historia de las mujeres de Occidente. Ed. Taurus, Madrid, 1993.
- CORROSA, M.; LOPEZ, E.; MOTICELLI, J. M. El Trabajo Social en el área educativa: desafíos y perspectivas, Ed. Espacio, 2006.
- DIAZ POLANCO, H., Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber, Juan Pablo Editor, México, 1992.
- DIKER, G., Palabras para nombrar: infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Cuando la educación discute la noción de destino, Buenos Aires, Noveduc, Buenos Aires, 2003
- DIKER, G., ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? 1a ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento ; Buenos Aires, 2009.
- DOMINELLI L.; MACLEOD. Trabajo social feminista. Madrid, Ed. Cátedra, S. A., 1999.

- DOMÍNGUEZ GARCÍA, L., La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología, Vol. 4. Número 1. 2008. pág. 69-76. En www.conductitlan.net/50_adolescencia_y_juventud.pdf2008 [consulta: junio de 2014].
- ETCHEGOYEN, P. y LOPEZ, M. N., El trabajador social en las instituciones educativas. Identidades atribuidas y construidas en el desempeño profesional. Una aproximación desde la normativa y disposiciones vigentes, II Congreso Nacional de Trabajo Social y Encuentro Latinoamericano de Docentes, Profesionales y Estudiantes de Trabajo Social, Tandil, 2007.
- FAIRCLOUGH, N., Lenguaje y poder (Segunda Edición), Editorial Longman, Londres, 2001.
- FERNÁNDEZ, L., Componentes constitutivos de las instituciones educativas. Instituciones Educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Ed. Paidós, Buenos Aires, 2004.
- FREIRE, P., Pedagogía de la autonomía, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 1997.
- FREIRE, P., Pedagogía del oprimido, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 1985.
- GARCÍA CANCLINI, N. Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. Ed. Grijalbo. 1995.
- GARCÍA SALORD, S. Especificidad y rol en Trabajo Social, Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1991.
- GRECO, M. B., Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela, Ed. Mimeo, Buenos Aires, 2006.
- GUBER, R., El salvaje metropolitano. Editorial Legasa. Buenos Aires, 1991.

- HIMM, A. El quehacer de los Trabajadores Sociales en educación. Del control de ausentismo a la Inclusión, 2013. [Consultado el 11-12-14] Disponible en <http://www.sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34602>
- IAIES, G.; DE LOS SANTOS, A., La educación y los nuevos jóvenes. Seminario construcción de políticas educativas para la inserción social y laboral de los jóvenes, 9 y 10 de junio de 2011, Ciudad de México D.F. En <http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2011/04/Documento-base-La-educaci%C3%B3n-y-los-nuevos-j%C3%B3venes.pdf> [consulta: agosto de 2014].
- IAMAMOTO, M., El servicio Social y la división del trabajo, Cortez Editora, San Pablo, Brasil, 2001.
- JIMENEZ, C. y otros, Educación, capacidad y género, Revista de Investigación Educativa, Vol. 23, 3, 391-416; 2005.
- KANTOR, D., Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Ed. Del Estante, Buenos Aires, 2008
- KANTOR, D., Adolescentes, jóvenes y adultos. Propuestas participativas en recreación. Cedes, Buenos Aires, 2005.
- LAIRD, J. D. & THOMPSON, N. S., Psychology, Boston, 1992.
- LAGARDE, M, Identidad genérica y feminismo, Editorial Horas y Horas, Madrid, 1998.
- LAGARDE, M. La perspectiva de género, en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia, Ed. Horas y horas, España, 1996.
- LEON, M., RODRIGUEZ E. (Ed.), El Liberalismo y los derechos de propiedad de la mujer casada en América Latina del siglo XIX, En ¿ruptura a la inequidad? Género y propiedad en la América Latina del Siglo XIX, Siglo del hombre editores, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2005.

- MARGULIS, M.; URRESTI, M., La juventud es más que una palabra, en Mario Margulis (comp.), La juventud es más que una palabra. Ed. Biblos, Buenos Aires, 1996
- MARTINELLI, M. Servicio Social: identidad y alineación, Ed. Cortez, Sao Paulo, 1997.
- MATURANA, H., Emociones y lenguaje en educación y política, Editorial Hachette, Santiago de Chile, 1994.
- MERLEAU PONTY, M., Fenomenología de la percepción, Editorial Planeta Argentina, Buenos Aires, 1993.
- MIRANDA ARANDA, M., De la caridad a la Ciencia. Pragmatismo, interaccionismo simbólico y Trabajo Social, Editorial Mira, Zaragoza, España, 2004.
- MONTAÑO, C., La Naturaleza del Servicio Social: Un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción, Ed. Cortez, San Pablo, Brasil, 2000.
- MONTAÑO, C., "Metodología y Servicio Social. Hoy en Debate" Ed. Cortez, San Pablo, Brasil, 2000.
- MORALES, L. A.; FAURE, S.N. Revisando nuestra formación, nuestras prácticas profesionales y las políticas sociales, desde una perspectiva de género, XIX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. El Trabajo Social en la coyuntura latinoamericana: desafíos para su formación, articulación y acción profesional, Guayaquil, 2009. [Consultado el 03-09-13] Disponible en <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-019-052.pdf>
- OBIOLS, G. y OBIOLS, S., Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1993.
- OLIVA, A., Trabajo Social y lucha de clase. Análisis histórico de las modalidades de intervención en Argentina, Ed. Imago mundi, Buenos Aires, 2007
- PARRA, G. Antimodernidad y Trabajo Social. Orígenes y expansión del Trabajo Social Argentino. Buenos Aires, Ed. Espacio, 2002.

- PUIGGRÓS, A., Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Ed. Galerna, Buenos Aires, 2003
- QUIJANO, A., Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246.
- RICHMOND, M., Caso Social Individual, Editorial Humanitas, Buenos Aires, 1993.
- ROCHEX, ROCHEX, J. Y., Conferencia Adolescencia y escolarización secundaria en medios populares: pruebas intelectuales y dinámicas subjetivas. 2002. En www.me.gov.ar/curriform/publica/francia/10rochex.pdf [consulta: julio de 2014].
- RODRIGUEZ, M. P.; RUBIO, R. H. Debate redistribución y reconocimiento: hacia un feminismo posmoderno de oposición. 2010. [Consultado el 03-09-13] Disponible en <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/8238>
- ROZA, G.B. La Educación como acto social. Revista de Trabajo Social de la Agrupación Lucía Cullen, El Aluvión...en Santiago N°4. Buenos aires, junio 2011.
- ROZAS PAGAZA, M., La cuestión social y la formación en Trabajo Social en el contexto de nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana, XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, San José, Costa Rica, 2004.
- RUIZ OLABUENAGA, J. y otro, La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa, Universidad de Deusto, Bilbao, 1989.
- SAVIANI, D. Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América latina, 1986. [Consultado el 20- 11-14]. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/13_04ens.pdf

- SCOTT, J., “El género, una categoría útil para el análisis histórico” en Lamas, Marta (compiladora) El género: la construcción cultural de la diferencia sexual, PUEG, México, 1996.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. Bases de la Investigación Cualitativa, Editorial Universidad de Antioquia, Colombia, 2002.
- STROMQUIST, Nelly. Una cartografía social del género en educación., Educação e Sociedade, vol. 27, no. 95, 2006. [Consultado el 29-08-13] Disponible en http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000200003&script=sci_arttext
- TEDESCO, J. El desafío educativo. Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires, 1987.
- TODARO, R., Aspectos de género de la globalización y la pobreza, documento presentado en el Panel Outlook on Gender Equality Development and Peace Beyond the Year 2000, 44th Session of the Commission of Status of Women, United Nations, Nueva York 28 de febrero - 17 de marzo de 2000. En: www.un.org/womenwatch/daw/csw
- TORRES SANTOMÉ, J. El curriculum oculto. Ed. Morata. Madrid, 1991.
- TRAVI, B., El Trabajo Social y las Ciencias Sociales. Aportes frente a la invisibilización y el epistemicidio disciplinar, Segundo Foro Latinoamericano: “Escenarios de la vida social, el Trabajo Social y las Ciencias Sociales en el siglo XXI, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, 2008.