

Instituto de Formación en Educación Social

Tutora: Ed. Soc. Gabriela Porley

**Educación Social y Género:**  
**Aportes a la concepción de sujeta y sujeto de la  
educación desde la perspectiva de género.**

Andrea Noelia Morniroli Mega

Montevideo,  
21 de Agosto de 2020

## Resumen

En la presente monografía de egreso de la formación en educación social, me propongo contribuir en la conceptualización de la categoría sujeta<sup>1</sup> y sujeto de la educación desde la perspectiva de género. La monografía se estructura en seis capítulos, a continuación una breve descripción de los mismos.

En el primero se encuentra la justificación de la relevancia de la temática, los antecedentes, la formulación de los objetivos y la metodología elegida. Así cómo también una argumentación sobre el lenguaje utilizado.

El segundo capítulo comienza por una breve contextualización de la educación, la educación social y en género en Uruguay, para luego realizar algunas precisiones sobre la educación social, la pedagogía social y las funciones de las/os educadoras/es sociales.

En el tercer capítulo realizo algunas consideraciones sobre la categoría de análisis género, haciendo dialogar algunas posturas que la complejizan en el devenir histórico.

El cuarto capítulo se centra en la vinculación entre género y educación, tomo como conceptos claves el currículum oculto, la justicia curricular y la propuesta de coeducación.

En el quinto capítulo comienzo por la problematización de la noción de sujeto ¿y sujeta?, tomando de ella insumos para la conceptualización de sujeta/o de la educación desde la perspectiva de género.

En el sexto capítulo y a modo de propuesta desarrollo tres líneas de acción educativas sociales desde la perspectiva de género.

En el séptimo capítulo, planteo algunas conclusiones a modo de cierre pero con la intención de continuar pensando y, a su vez, abrir nuevas reflexiones.

---

<sup>1</sup> A lo largo del presente trabajo monográfico utilizo el concepto sujeta inspirada en el sentido que le otorga la autora Marcela Lagarde en su texto "Identidad de género y Derechos Humanos. La construcción de las humanas." En el mencionado texto dice; "Lo humano general y abstracto es discursivo y falsea la realidad. No abarca la diferencia y, en ese sentido, su uso en el lenguaje y en la práctica, oculta la intolerancia a las mujeres como sujetas históricas plenas. La alternativa feminista de las mujeres gira en torno a ser sujetas, en el sentido de ser protagonistas en todas las dimensiones culturales y políticas de la historia: desde las filosóficas (éticas, axiológicas, y jurídicas), hasta las económicas y sociales. Ser sujetas en la especificidad de las mujeres: cada una, y ser sujetas en la dimensión de las particulares, del género: todas las mujeres" (Lagarde, 1996, p.68).

## Tabla de contenidos

### **Capítulo I. Presentación de la temática.**

I.I. Precisiones sobre su relevancia.	1
I.II. Antecedentes.	3
I.III. Objetivos.	5
I.IV. Estrategia metodológica.	5
I.V. Salvedad acerca de lenguaje.	6

### **Capítulo II. Educación social.**

II.I. Contextualización: educación, educación social y género en Uruguay.	8
II.II. Pedagogía social y educación social.	11
II.II.I Funciones de las educadoras y los educadores sociales.	14

### **Capítulo III. Género.**

III.I. Precisiones sobre la categoría de análisis: academia y feminismo	16
III.II. Carácter relacional y lógica binaria	20
III.III. Enfoques que complejizan la categoría	21

### **Capítulo IV. Género y educación.**

IV.I. Entre la reproducción y la transformación: ¿igualdad de oportunidades?	26
IV.II. Currículum oculto	29
IV.III. Coeducación	31

### **Capítulo V. Sujeta y sujeto de la educación desde la perspectiva de género.**

V.I. Noción de sujeto ¿y sujeta?	34
V.II. Concepción de sujeta y sujeto de la educación	37

### **Capítulo VI. Líneas de acción.**

VI.I. Intencionalidad propositiva	43
VI.II. Primera línea de acción: Ética	44
VI.III. Segunda línea de acción: Antidestino	46
VI.IV. Tercera línea de acción: Lenguaje	48

<b>Capítulo VII. Cierres que abren nuevas interrogantes</b>	<b>50</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>53</b>

## Capítulo I. Presentación de la temática

### I.I. Precisiones sobre su relevancia

Para la educación social, la concepción de sujeto/a de la educación es una categoría medular, constituida por una red de significados que interpela y provoca revisión y análisis permanente. Para las educadoras y educadores sociales cuestionar las concepciones de su corpus teórico, es una práctica de formación permanente, que se presenta como un desafío que promueve la búsqueda por actualizar los saberes y las acciones en pro de ofertar un lugar de sujeto/a de la educación desde una perspectiva de derechos.

Es por ello que considero pertinente incorporar a esta construcción inacabada, en movimiento, atenta a su contemporaneidad, la perspectiva de género. La misma condensa gran parte de investigaciones y reflexiones que nos posicionan de forma más justa, en el reconocimiento de las desigualdades y privaciones históricas hacia las mujeres y todas las identidades no hegemónicas, apostando a la igualdad de acceso y goce de los derechos humanos, tomando a la educación con uno de ellos.

En cuanto a la perspectiva de género, en las últimas décadas asistimos a su paulatina y creciente incorporación en diversos ámbitos como; educativos, sindicales, jurídicos, comunitarios, artísticos, sociedad civil organizada, entre otros. Considero que en gran medida se debe a la producción académica de los estudios de género y, a las demandas y propuestas del movimiento feminista, ya que ambos colaboran a develar las relaciones sociales de ejercicio de dominio y opresión sobre fundamentalmente, pero no únicamente, las mujeres y disidencias<sup>1</sup>.

La temática se logra posicionar en la agenda pública en vastos países, lo que trae aparejado en el terreno práctico el diseño e implementación de políticas públicas con el fin de abordar la desigualdad basada en género, así como también, los fenómenos de exclusión derivados de ella. Al tiempo que, permiten también, el acceso y la democratización de conocimientos, transformándose en valiosos

---

<sup>1</sup> Cuando utilizo el término disidencias me refiero a las identidades que no se autoperceben dentro del binarismo mujer-varón, como ser personas intersex, trans (transgénero- transexual-travesti), no

insumos para el análisis de las sociedades patriarcales<sup>2</sup>, basadas en relaciones de poder asimétricas a partir de la diferenciación sexual genérica.

En Uruguay se lograron conquistas a nivel legal<sup>3</sup> que visibilizan las relaciones de poder y el androcentrismo<sup>4</sup> imperante en la sociedad. Posibilitan la problematización del sexismo<sup>5</sup> y la misoginia<sup>6</sup> en la sociedad y en sus múltiples instituciones, al tiempo que protegen y restituyen derechos a grupos poblacionales históricamente oprimidos.

Con el fin de comenzar delimitando la temática utilizaré una definición sobre perspectiva de género.

La “perspectiva de género”, en referencia a los marcos teóricos adoptados para una investigación, capacitación o desarrollo de políticas o programas, implica: a) reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general

---

<sup>2</sup> “Históricamente el término ha sido utilizado para designar un tipo de organización social en el que la autoridad la ejerce el varón jefe de familia, dueño del patrimonio, del que formaban parte los hijos, la esposa, los esclavos y los bienes.” (Gamba, 2009, p.258)

<sup>3</sup> Entre ellas podemos nombrar; Ley N° 18.620 “Derecho a la identidad de género y al cambio de nombre y sexo en documentos identificatorios”; Ley N° 18.590 “Modificación del Código de la Niñez y Adolescencia. Régimen de adopciones”; Ley N° 19.075 y N° 19.119 “Matrimonio igualitario”; Ley N° 18.987 “Interrupción voluntaria del embarazo”; Ley N° 19.580 “Violencia hacia las mujeres basada en género”, Ley N° 17.514 “Erradicación de la violencia doméstica”; Ley N° 17.817 “Lucha contra el Racismo, la Xenofobia y la Discriminación”; Ley N° 19.684 “Integral para personas trans”; Ley N° 19.167 “Regulación de las técnicas de Reproducción asistida”; Ley N° 18.426 “Salud Sexual y Reproductiva”; Ley N° 18.104 “Igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres en la república”.

<sup>4</sup> La mentalidad androcéntrica permite considerar valorativamente y apoyar socialmente que los hombres y lo masculino son superiores, mejores, más adecuados, más capaces y más útiles que las mujeres. Por ello es legítimo que tengan el monopolio del poder de dominio y de la violencia. Así, el androcentrismo se expresa en el machismo como magnificación de ciertas características de los hombres, de su condición masculina, de la masculinidad y, en particular, de la virilidad: abigarrada mezcla de agresión, fuerza dañina y depredadora, y dominación sexual. (Lagarde, 1996, p.79).

<sup>5</sup> “Entendemos por sexismo el mecanismo por el que se concede privilegio a un sexo en detrimento de otro” (Gamba, 2009, p.295).

<sup>6</sup>La misoginia se produce cuando se cree que la inferioridad de las mujeres, en comparación con los hombres y por sí misma, es natural, cuando de antemano se sostiene que las mujeres son impotentes por incapacidad propia y, de manera central, cuando se hostiliza, se agrede y se somete a las mujeres haciendo uso de la legitimidad patriarcal. (Lagarde, 1996, p.80)

favorables a los varones como grupo social y discriminatorias para las mujeres; b) que estas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas; c) que atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, preferencia sexual y religión. (Gamba, 2009, p.122)

Entonces cabe preguntarse, ¿por qué es pertinente incorporar la perspectiva de género en la educación social? Y más precisamente; ¿es posible conceptualizar a la sujeta y al sujeto de la educación sin tener en cuenta los condicionamientos sociales, culturales, económicos, políticos, simbólicos en base a su género?

Adhiero a los aportes de Núñez. (1999) en cuanto a entender la educación social “(...) como un intento de articulación de lo particular del sujeto con un cierto orden que podríamos llamar cultural o simbólico y que nos remite a lo universal, entendido como la actualidad de cada época” (p.167). La responsabilidad de la educadora y el educador social está en transmitir, mostrar, acercar al/la sujeto/a de la educación a las herencias culturales, lo universal, lo propio de cada época como menciona la autora. Pero esta acción, es necesaria hacerla desde el convencimiento de posicionarse críticamente frente a las desigualdades de poder basado en la diferenciación sexual genérica.

Espero que esta monografía colabore a enriquecer y complejizar la mirada hacia el/la sujeto/a de la educación, desde una categoría poco explorada en la educación social y que, se configura como un necesario enfoque para comprender nuestro campo profesional.

## **I.II. Antecedentes**

A pesar de tratarse de una categoría relativamente nueva en el terreno académico, existe una no despreciable bibliografía en relación al género y la educación, aunque disminuye notoriamente las fuentes bibliográficas en referencia al género y la educación social y es casi nula entre sujeta/o de la educación y perspectiva de género.

En la búsqueda de antecedentes específicos sobre educación social, concepción de sujeto/a y perspectiva de género me encuentro limitada, en este caso recorro a monografías de egreso de la formación en el marco del Centro de formación y estudios del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (CENFORES-INAU).

En las nueve monografías encontradas que abordan la temática género ninguna centra su labor en la conceptualización de sujeta/o de la educación como pretendo plantear en este trabajo. Los análisis son diversos, todos ellos están delimitados en ámbitos institucionales (centro juvenil, centro de educación inicial, privación de libertad) y, además, focalizada en la población destinataria de los proyectos educativos de cada institución. Encuentro en común que hacen hincapié (algunas de ellas 20 años atrás) en la necesidad de incluir formación específica en género en la malla curricular para realizar un abordaje educativo social más justo.

Las siguientes son las monografías que destaco y tomo de referencia:

- “El educador social trabajando desde un enfoque de género” Mariana González, 2003. Se analiza el abordaje educativo social en un centro juvenil, su punto de partida es lograr la equidad de género. Aboga por la utilización desde la educación social del enfoque de género y propone rever cada educador/a sus propias perspectivas. Se hace mención al género como una herramienta de trabajo que propicia una educación más democrática. Se ejemplifican situaciones que tienen que ver con los estereotipos de género y las limitaciones que generan entre ellas, en la elección de trayectorias educativas distintas a los mandatos establecidos para cada género.
- “El enfoque de género en la práctica educativa-social: fundamentos y estrategias para trabajar desde una perspectiva de género en educación social” Natalia Berterretche, 2008. Se plantea como objetivo analizar los múltiples factores de desigualdad de género que las niñas, niños y jóvenes se enfrentan a lo largo de su vida. De esta forma apuesta a través de la educación social con enfoque de género se minimice el impacto de la desigualdad existente, evitando reproducirla.
- “El rol de los/as educadores/as sociales en centros de privación de libertad para adolescentes desde la perspectiva de género” Florencia Martínez, 2017. En el mismo se busca analizar el rol de los/as educadores/as sociales en centros de privación de libertad para adolescentes desde la perspectiva de género y cómo se transmiten los estereotipos de género en instituciones cuyo mandato es el cumplimiento de medidas socioeducativas privativas de libertad.



### **I.III. Objetivos**

#### **Objetivo general**

Contribuir a la concepción de sujeta y sujeto de la educación desde la perspectiva de género.

#### **Objetivos específicos**

- Indagar en la producción académica existente de educación social con perspectiva de género.
- Identificar los principales aportes que la categoría de análisis género, realiza o puede realizar, a la concepción de sujeto/a de la educación.
- Proponer líneas de acción para la práctica profesional de las educadoras y los educadores sociales que incluya intencionadamente la perspectiva de género en el trabajo con las sujetas y los sujetos.

### **I.IV. Estrategia metodológica**

El tipo de monografía escogida es de compilación. En el actual reglamento de monografía de egreso de educación social se refiere a que;

El autor elige un tema de estudio, recoge la bibliografía y documentación necesaria, la analiza y redacta una propuesta crítica de éstas. En el texto, trata de demostrar su comprensión de los trabajos estudiados, de analizar los diferentes puntos de vista y probables desacuerdos entre ellos, y eventualmente, de exponer su propia opinión fundamentada. Finquelevich, S. (como se citó en CFE, 2016)

Al iniciar el proceso de pensar en la monografía, donde el primer producto fue el proyecto, comencé con el rastreo bibliográfico en relación a la temática y fundamentalmente vinculada a lo educativo social. En ese momento se profundiza mi interés dada la escasa bibliografía específica donde se conjuguen educación social y género, así como también concepción de sujeto/a de la educación y género. Por consiguiente como primer paso decido acudir a la Biblioteca del CENFORES-INAU para acceder a las monografías sobre la temática, que no son muchas, pero establecen un antecedente en la educación social con perspectiva de género en nuestro país. También utilicé los buscadores de internet académicos como ser;

Scielo, Redalyc, Timbó, Academia, entre otras. A esto le sumo la bibliografía de referencia en los cuatro años de formación.

Por un lado, selecciono el material que más se adecua a los objetivos propuestos, estableciendo categorías de análisis documental (educación social, género, sujeto/a, sujeto/a de la educación). Por otra parte, realizo los cruces pertinentes entre estas categorías para generar una compilación coherente con los fines establecidos para la monografía.

Me baso fundamentalmente en la relevancia cualitativa del contenido de las fuentes bibliográficas, aunque también utilizo datos cuantitativos que considero es pertinente mencionar según el contexto de lo planteado, lo que Caride (2005) menciona como “la tesis de la diversidad complementaria”. (p.81) Continuando con los planteos del autor Caride. (2005) afirma:

La metodología cualitativa, orientada a la captura de significado, se fundamenta en criterios y procedimientos que se adscriben a perspectivas científicas humanísticas y fenomenológico-inductivas, poniendo énfasis en el lenguaje y en los aspectos subjetivos e interpretativos de las personas y de las situaciones en las que se encuentran, concediéndoles un lugar relevante en la comprensión y valoración de los acontecimientos sociales (p.81)

A su vez el enfoque cualitativo a la hora de trazar una metodología de trabajo, no se basa en la búsqueda de la verdad, sino hacer dialogar diferentes puntos de vista sobre la temática en cuestión. “Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Este investigador no busca “la verdad” o “la moralidad” sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas” (Taylor & Bogdan, 1987, p. 20)

#### **I.V. Salvedad acerca del lenguaje**

En el presente trabajo monográfico he decidido posicionarme desde el lenguaje inclusivo-no sexista, en el entendido que el uso del masculino como genérico-neutro reproduce las relaciones desiguales de poder. Esta elección se fundamenta en la impostergable necesidad de nombrar a las mujeres, visibilizarlas e incluirlas en un lenguaje que históricamente ha legitimado al sistema patriarcal y androcéntrico.

Sigo las recomendaciones del Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos, establecido en la Ley 18.104 “Igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres en la república”, sancionada en el año 2007, que representa un mojón en cuanto a materia de lenguaje inclusivo y no sexista para las instituciones estatales en nuestro país. Uno de los productos de este primer plan es la Guía de Lenguaje Inclusivo del Ministerio del Interior donde se menciona que;

El Estado Uruguayo al momento de legislar en materia de lenguaje inclusivo-no sexista está fijando una política lingüística determinada, donde decide (aún en contra de las recomendaciones de la Real Academia Española) recomendar su uso en todos los ámbitos. (Chenlo, 2014, p.25)

A través del lenguaje construimos nuestra subjetividad, estructuramos nuestro pensamiento y con ello nuestra realidad, además de ser una poderosa herramienta de comunicación social. Puede utilizarse como mecanismo de lucha y reivindicación de derechos humanos, como así también para reproducir desigualdades e invisibilizar grandes poblaciones oprimidas.

El lenguaje también se constituiría en una herramienta de discriminación y mantenimiento de un orden. Y no solo cuando el plural tiene género masculino, o cuando se identifica con “El Hombre” a la humanidad, sino también porque el lenguaje contiene principalmente expresiones insultantes para quienes son considerad\*s<sup>7</sup> como “l\*s otr\*s”. Y es desde el insulto, lamentablemente, que l\*s “anormales” también aprenden a etiquetar y valorar sus propias vidas. (Campero, 2006, p.s/d)

Reconozco que se genera una cierta tensión al hablar de sujetas y sujetos, ya que es una forma de reafirmar la lógica binaria, la cual más adelante problematizo, pero creo que sustituir por la letra “e” o “x” (equis) así como usar la “@” (arroba) entorpece la lectura y la posterior defensa oral. A su vez comprendo que categorizar promueve una visibilización necesaria para el debate público y para la generación de políticas públicas.

---

<sup>7</sup> Los asteriscos (\*) son del autor.

## Capítulo II. Educación social

### II.I. Contextualización: educación, educación social y género en Uruguay

Considero pertinente comenzar por mencionar cómo se concibe la educación en nuestro país en el plano legal, por lo cual tomare como referencia la Ley General de Educación N°18347<sup>8</sup> sancionada en el año 2008, ya que enmarca las políticas de nuestro actual sistema educativo y el ejercicio profesional de las/os educadoras/es sociales.

En los primeros artículos la Ley expone los fines y orientaciones generales, de los cuales destacaré las siguientes afirmaciones; la educación es un derecho humano fundamental que el Estado garantizará y promoverá en sus habitantes a lo largo de toda su vida y, además, es un bien público y social que busca alcanzar el mayor desarrollo físico, psíquico, intelectual, ético y social. Como derecho universal, se enfatiza en no realizar discriminación alguna entre sus ciudadanos/as.

También encontramos artículos específicos en la temática de la presente monografía, los cuales respaldan y fundamentan la labor educativa con perspectiva de género. Entre ellos podemos mencionar el Art.18 De la igualdad de oportunidades o equidad.

El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes. Asimismo, estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual. (Ley N° 18347, 2008)

Así como el Art. 40 De las líneas transversales, literal A, La educación en derechos humanos.

---

<sup>8</sup> En la etapa final del proceso de elaboración de la presente monografía se aprueba la Ley de Urgente Consideración (LUC), que en su sección sobre educación, modifica 53 artículos de la ley N°18347 y deroga otros 13, cambios que necesariamente generarán repercusiones, que en este momento no analizaré, de todas formas los artículos modificados o derogados no afectan directamente la temática del presente trabajo monográfico.

La educación en derechos humanos tendrá como propósito que los educandos, sirviéndose de conocimientos básicos de los cuerpos normativos, desarrollen las actitudes e incorporen los principios referidos a los derechos humanos fundamentales. Se considerará la educación en derechos humanos como un derecho en sí misma, un componente inseparable del derecho a la educación y una condición necesaria para el ejercicio de todos los derechos humanos. (Ley Nº18347, 2008)

Y literal H, La educación sexual “La educación sexual tendrá como propósito proporcionar instrumentos adecuados que promuevan en educadores y educandos, la reflexión crítica ante las relaciones de género y la sexualidad en general para un disfrute responsable de la misma.” (Ley Nº 18347, 2008)

A su vez, desde el año 2017, Uruguay cuenta con ley número 19580, La ley de violencia hacia las mujeres basada en género, donde en el Art. 6 Formas de violencia, literal J menciona como una de las formas de violencia a la Violencia en el ámbito educativo “

Violencia en el ámbito educativo. Es la violencia ejercida contra una mujer por su condición de tal en una relación educativa, con abuso de poder, incluyendo el acoso sexual, que daña la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad de la víctima y atenta contra la igualdad. (Ley Nº19580, 2017)

A su vez en el Art.21 Directrices para las políticas educativas, en el literal A establece,

Diseñar e implementar en las instituciones educativas a su cargo un plan integral para transversalizar la perspectiva de género en sus acciones, planes y programas, incluido el Plan en Educación en Derechos Humanos, para promover la igualdad entre hombres y mujeres, superar los estereotipos basados en la inferioridad o sometimiento de las mujeres y prevenir, sancionar, proteger y reparar los daños causados por la violencia contra las mujeres. (Ley Nº 19580, 2017)

También es importante tener presente que nuestro país ratifica acuerdos internacionales en la temática y tiene representación en redes que articulan organizaciones comprometidas con la defensa y promoción de los derechos de las

mujeres y la erradicación de las discriminaciones en base a género, como ser CLADEM (Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer) y CEDAW (Convention on the Elimination of all forms of Discrimination Against Woman).

Retomando la Ley General de Educación, los sujetos de la educación<sup>9</sup> son denominados como titulares del goce y efectivo ejercicio del derecho a la educación, y a los educadores como los agentes encargados de proponer y organizar los contenidos a transmitir. Se reconoce la figura del educador social, dentro de las formaciones en educación, y se prevé la creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE), que aún hoy, doce años después de promulgada la ley no hay proyección de su concreción. En la actualidad la formación se encuentra en la órbita del Consejo de Formación en Educación (CFE), el cual, se pretendía en la Ley, sería un lugar transitorio hasta la creación del IUDE.

En cuanto a la formación en educación social en nuestro país, en sus inicios se desarrolló en el marco del CENFORES-INAU y surge ante la necesidad de ofrecer una formación específica, con un perfil educativo, a las/os funcionarias/os de dicho Instituto. En el año 1990 comenzaron los cursos y en el 1997 el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) resuelve su carácter terciario no universitario, con una duración de tres años. Como plantea la Ley de Educación la formación pasa a la órbita del CFE en el 2011 junto con Magisterio, Profesorado y Maestros/as Técnicos. En esta nueva etapa se utilizan las instalaciones del Instituto de Profesores Artigas (IPA) en Montevideo, el Centro Regional de Profesores (CeRP) en Maldonado y el Instituto de Formación docente (IFD) en Artigas. En esta ocasión se reformula el Plan de Estudios aumentando la malla curricular en asignaturas y carga horaria, siendo ahora una formación de 4 años. En Montevideo desde el 2013 cuenta con su propio Instituto de Formación en Educación Social (IFES).

En la malla curricular del presente plan de estudios, en las denominadas asignaturas del tronco común (común a todas las formaciones en educación dentro del CFE), en primer año se encuentra el seminario de derechos humanos que, dentro de sus temáticas, plantea un abordaje sobre derechos humanos y género. A su vez en el segundo año de la formación, se encuentra el seminario de educación sexual donde se propone en el programa trabajar lo que denomina como aspectos

---

<sup>9</sup> En el documento no se utiliza lenguaje inclusivo-no sexista.

conceptuales básicos (mito, prejuicio, estereotipo, cuerpo, erotismo, identidad, orientación del deseo erótico efectivo, diversidad) así como temáticas tan amplias como la vinculación entre educación sexual y; etapas evolutivas, género, derechos, medios de comunicación, sistemas de protección y mapas de rutas. Sin duda es interesante y necesario que esté incluido en la malla curricular pero condensada como se encuentra en un semestre es casi imposible abarcar la totalidad de contenidos.

En el momento no existen estudios o investigaciones acerca de los contenidos de género en la malla curricular de la formación en educación social en Uruguay.<sup>10</sup> A pesar de ello, realizando una mirada superficial por los distintos programas de las asignaturas que componen el plan de estudios vigente no encontré conceptualización de sujeto/a de la educación desde la perspectiva de género, a no ser alguna propuesta puntual de seminarios creditizados.

## **II.II. Pedagogía social y educación social**

La educación social es una disciplina de corte pedagógica y social que toma como marco teórico referencial a la pedagogía social. El adjetivo social que acompaña tanto a la educación como a la pedagogía, ha suscitado diversas posturas y discusiones que han permanecido en el tiempo.

---

<sup>10</sup> Al respecto en España en la Revista de Educación Social en su número 21, Carrera, Lameiras, Cid, Rodríguez y Alonso hacen mención a una investigación sobre contenidos de género en la formación en dicho país.

Sin embargo, la formación de las educadoras y educadores sociales en cuestiones de género, y especialmente en relación a los fenómenos de exclusión y violencia derivados de las normas de género, es todavía una asignatura pendiente, tal y como destacan BasPeña, Pérez de Guzmán y Vargas-Vergara (2014). Estas autoras llevaron a cabo un estudio sobre la formación en cuestiones de género en la formación del alumnado de Educación Social de las universidades españolas, analizando tanto los planes de estudio como las guías docentes, así como las respuestas del alumnado de último curso sobre cuestiones relativas a su formación en el ámbito del género y la igualdad (Bas-Peña et al., 2014), comprobando la escasa presencia de asignaturas específicas o transversales relacionadas con esta temática, y más aún de materias orientadas al estudio de los fenómenos de exclusión provocados por la heteronorma. (Carrera, Lameiras, Cid, Rodríguez y Alonso, 2015, p.24)

Las dificultades para definir la educación social -toda educación lo es, se apellide o no- constituye uno de los problemas inherentes a la concreción del objeto de la pedagogía social -uno más, y tal vez no el más importante- en un territorio epistemológico tan complejo como el que acoge a las ciencias de la educación y a las ciencias sociales. (Caride, 2005, p.51)

Siguiendo los planteos de García Molina (2003), que reflexiona sobre ello y propone que lo social sea entendido como la promoción de espacios comunes, espacios diversos para la convivencia, de gestión pública en cuanto a la democratización de los recursos de la comunidad, lo que según el autor, promueve la construcción de un nosotros/as. Al tanto que aboga por alejar el adjetivo social como sinónimo de poblaciones objetivo, poblaciones categorizadas como los/as conflictivos/as, inadaptados/as, excluidos/a, lo que genera una mirada inmóvil, de permanencia y estancamiento a tales categorizaciones. Plantea que esto último provoca la reducción de la pedagogía social al mero control. En sus palabras García Molina (2003) afirma: “Ello reduce la pedagogía social a una ciencia de desvelamiento y control de las anomalías y la desviación, asociándola a planteamientos sancionadores, moralizantes o pseudo-terapéuticos” (p.72).

Por su parte Núñez (1990) aporta una mirada pragmática en cuanto a definir lo social como lugar de conflicto, el cual es inherente a las sociedades y sus vínculos. Y la educación, como práctica social, estará impregnada de los conflictos de lo social y la búsqueda de sus soluciones.

Siguiendo a Núñez (1990), pedagoga referente en la formación menciona que la educación social es “(...) un conjunto de prácticas diversas, encuentra lo específico de su definición en el cruce de labor pedagógica con diversas instituciones de políticas social; trabaja en pro de la promoción cultural de los sujetos para su inclusión en lo social propia de cada época” (p.37). Por lo cual la educación es, “(...) una práctica social, contextual e históricamente condicionada, cuyos contenidos, fines y funciones nunca pueden ser interpretados al margen de la sociedad en la que se desarrolla” (Caride, 2005, p.54).

La pedagogía social reflexiona sobre la educación social y se encarga de; conformar nuevas modalidades de transmisión de los conocimientos entendidos como válidos en un momento histórico determinado; establecer metodologías de acción-investigación educativas sociales; construir una definición de sujeto/a y agente de la



educación. "Definiciones cuya viabilidad social remite a los discursos políticos, jurídicos y éticos vigentes en cada momento histórico" (Núñez, 1990, p.65).

La pedagogía social toma distancia de las corrientes pedagógicas que centran su reflexión en el formato de aula, buscando ampliar sus horizontes, entendiendo a la educación como un derecho humano a lo largo de toda la vida y en diversos contextos educacionales. Esto se relaciona al nacimiento mismo de la educación social al margen del formato escolar formal y a su construcción como profesión que se aleja en su inicio de la Escuela, "que si bien no niega lo escolar se expanden más allá de sus límites."(Martinis, 2016, p.44) Sin embargo, y a medida que la profesión gana prestigio, se amplían los escenarios de desarrollo profesional y comienza a ocupar espacios en el sistema educativo formal (primaria, secundaria, técnico profesional, educación de adultos/as). Parafraseando a Martinis (2016) la desigualdad, exclusión social y prácticas educativas, son cruces que se producen tanto en ámbitos escolares como extraescolares.

En cambio la educación social se desarrolló en un conjunto de territorios e institucionalidades que no fueron creadas, e incluso pensadas, como educativas, con una amplia desregulación estatal acerca de las funciones y contenidos, con un escenario institucional amplio y heterogéneo, por tanto una escena de incertidumbre que deviene en principio epistemológico de la formación de educadores sociales. (Comisión de Diseño Curricular, 2017, p.8)

Esta incertidumbre que hace alusión la propuesta elaborada por la Comisión de Diseño Curricular, en cuanto a las diferencias epistemológicas con formación docente en la diversidad de escenarios, no pensados originalmente para la finalidad educativa, como por ejemplo hogares de amparo, sistema penal, dispositivos de calle. Esto genera la responsabilidad de "instalar lo educativo" (Fryd & Silva, 2010, p.27). Lo educativo, lo pedagógico entendido como el eje que transversaliza la labor educativa social, es el motivo de encuentro con las/os sujetas/os de la educación. Instalar lo educativo con la heterogeneidad que caracteriza el campo profesional "Requiere dislocar el pensamiento centrado en lógicas de sentido globales de respuesta estandarizada, para hacer frente a la fragilidad fragmentaria consolidando una reflexión que construya respuestas para atender una situación, una singularidad" (Fryd & Silva, 2010, p.27).

Para finalizar me parece pertinente citar el vigente Plan de Estudios (2011) ya que plantea una mirada actual de la profesión en Uruguay. Específicamente en el perfil de egreso se refiere que:

El Educador Social es un profesional de la educación con un saber pedagógico y con competencias específicas para el campo socio-educativo, que desarrolla acciones educativas con individuos, grupos, familias o colectivos, para garantizar a los ciudadanos: el derecho a la educación durante toda la vida; el máximo acceso al patrimonio cultural; estrategias para el mejoramiento de la calidad de vida; herramientas para desarrollar autonomía y el máximo de sus capacidades para una integración y participación social amplia. (ANEP-CFE, 2011, p.6)

### **II.II.I Funciones de las educadoras y los educadores sociales**

Las funciones son un conjunto de acciones que brindan un marco de referencia para el desempeño de la tarea. Se pueden agrupar entre las específicas y las no específicas. Estas últimas serían las funciones compartidas con otros/as profesionales del área educativa y social. (ADESU, 2009) Es importante destacar que en el trabajo educativo social se prioriza el trabajo en equipo y con redes comunitarias, barriales, así como la participación de nodos educativos, nodo familia, las interconsultas con distintas instituciones, equipos y profesionales a fines. Esto genera redes de sostén, no solo a nivel de los/as sujetos/as, referentes familiares y comunitario, sino también entre profesionales.

En cuanto a las funciones específicas, tomo los aportes de García Molina (2003) donde, a su entender, las tres funciones específicas de las/os educadoras/es sociales son: la transmisión, la mediación y el enriquecimiento del medio o también llamado generación de contexto.

La transmisión de contenidos es lo que le da sentido a la relación educativa, la existencia de dichos contenidos constituye el lugar de encuentro, son lo enseñable, que siguiendo a García Molina (2003) pueden agruparse en conocimientos, habilidades conceptuales, habilidades técnicas y formas de trato social.

El paso previo a la transmisión, es la selección de contenidos culturales adecuados y de valor social, por lo tanto, es importante tener presente que esta selección no debe ser acrítica. Tomando en cuenta que en las tradiciones culturales y sociales se hayan categorías hegemónicas de reproducción de las desigualdades a nivel

cotidiano, íntimo, como público y estatal, juega un papel fundamental la concepción de sujeta/o de la educación de la que parten los/as agentes y su nivel de criticidad. Cabe aclarar que no ahondaré en esta oportunidad en la selección de contenidos con perspectiva de género, lo que considero podría ser una temática o línea de investigación a desarrollar en educación social. No obstante está muy ligada a varios de los planteos que realizo en el presente trabajo en cuanto a pensar; ¿qué se entiende por contenidos culturales valiosos?, ¿valiosos para quien o quienes?, ¿qué sucede si las herencias culturales no promueven para todas y todos el ejercicio de los derechos humanos? Es por ello que sostengo que la perspectiva de género es imprescindible a la hora de seleccionar contenidos en clave de derechos. Por último mencionar la mediación como una de las funciones específicas, la cual puede ser de diferentes formas; respecto a los contenidos culturales, respecto a los otros, respecto al entorno social. Y, en cuanto al enriquecimiento del medio, García (2003) menciona que el elemento primordial es la imaginación didáctica del educador “(...) tener en cuenta que el espacio para la educación no se agota en los límites de la institución. El barrio, la población, la ciudad ofrecen numerosas posibilidades (...)” (Molina, 2003, p.146)

## Capítulo III. Género

### III.I. Precisiones sobre la categoría de análisis: academia y feminismo

Rastreando en el origen de la categoría de análisis género, encuentro que la utilización del término, con un sentido distinto al gramatical, data de la década del 50 en el ámbito de la medicina, cuando el psicólogo John Money lo propone para referirse a las conductas asignadas a la diferenciación sexual en sus investigaciones con personas intersexuales<sup>11</sup>. A su vez a fines de la década de los 60 Robert Stoller dedica un libro<sup>12</sup> a la diferenciación entre sexo y género a partir de observaciones de niños y niñas que mostraban comportamientos no coincidentes con el sexo<sup>13</sup> asignado al nacer, cuestionando que existía algo más allá de lo biológico que condiciona las identidades y comportamientos.

Específicamente en las ciencias sociales, la categoría es introducida en el ámbito académico anglosajón en la década de los 70, teniendo impacto en América Latina a comienzos de la década de los 90 a partir de la traducción de los textos escritos en inglés. El estudio pionero sostuvo que las construcciones sociales y culturales adjudicados a la diferencia sexual debían diferenciarse del plano biológico.

El concepto de género, en principio, se refiere a la operación y el resultado de asignar una serie de características, expectativas y espacios -tanto físicos como simbólicos- al macho y a la hembra humanos de modo que quedan definidos como «hombres» y «mujeres». Estas características y espacios que van a definir lo femenino frente a lo masculino varían de una sociedad a otra, aunque tienen en

---

<sup>11</sup> Personas que tienen genitales externos que no se definen como “pene o vulva estándar”, a los cuales se les somete a cirugías estéticas para adecuar sus genitales (genitoplastia) a uno de los dos sexos aceptados como existentes. “La consideración de una anatomía no fácilmente identificable como femenina o masculina, su clasificación como monstruosa, como una urgencia pediátrica que las más de las veces tiene una cruenta y arbitraria resolución quirúrgica, el secreto que rodea y exige la intervención médica, todo ello forma parte de la estructura de normalización de la medicina y la psicología asumen como instituciones” (Maffia & Cabral, 2003, p.87)

<sup>12</sup> Stoller, R. (1968) *Sex & Gender*. Nueva York: Jason Aronson.

<sup>13</sup> Considero importante puntualizar que dentro de la medicina el sexo se diferencia en cinco áreas; cromosómico, gonadal, hormonal, anatómico y fisiológico. Éstas áreas pueden tener diferentes combinaciones, sin embargo, para designar a una persona como varón o mujer tiene primacía el sexo anatómico (genitales externos) por sobre el resto.

común la relación jerárquica que se establece entre uno y otro término primando siempre los valores y espacios de lo masculino. (Osborne & Molina, 2008, p.148)

Siguiendo los planteos de Gomáriz (1992) los estudios de género tienen “dos fuentes epistemológicas fundamentales” (Gomáriz, 1992, p.3) por un lado, los insumos generados en la academia por las ciencias humanas y, por otro, desde la práctica y teoría feminista.

Autoras como la mexicana Marta Lamas<sup>14</sup>, la uruguaya M. Teresita De Barbieri<sup>15</sup> y la estadounidense Joan Scott<sup>16</sup> plantean que fueron teóricas feministas dentro de la academia las que estimularon las primarias conceptualizaciones de la categoría, aunque esto es tema de debate. Lo que sí se puede señalar es que sin dudas el feminismo<sup>17</sup> la coloca en un lugar referencial en su denuncia sobre la opresión hacia las mujeres, dándole un giro crítico del que había sido utilizado por el paradigma médico.

Cabe aclarar que el feminismo es el movimiento social y político con tres siglos de existencia que tuvo diferentes etapas<sup>18</sup> en cuanto al énfasis que, en cada momento

---

<sup>14</sup> “En los años setenta el feminismo académico anglosajón impulsó el uso de la categoría gender (género) con la pretensión de diferenciar las construcciones sociales y culturales de la biología.” (Lamas, 1999, p.147)

<sup>15</sup> “Surgida entre las académicas feministas en los años setenta, hoy en día es de uso corriente entre la prensa” (De Barbieri, 1996, p.4)

<sup>16</sup> “En su acepción más reciente, “género” parece haber aparecido primeramente entre las feministas americanas que deseaban insistir en la cualidad fundamental social de las distinciones basadas en el sexo” (Scott, 1996, p.2)

<sup>17</sup> Hablo de feminismos en plural por la multiplicidad de enfoques en diferentes temáticas, por ejemplo la prostitución, donde encontramos miradas contrapuestas entre abolicionismo, prohibicionismo, regulacionismo, como por su especificidad, siendo decisivas en ciertos momentos históricos como las Sufragistas. Es así que mencionare algunos de los que se puede encontrar en esta diversidad: feminismo de la igualdad, feminismo de la diferencia, feminismo radical, feminismo institucional, ecofeminismo, ciberfeminismo, feminismo antiespecista, anarcofeminismo, lesbofeminismo, afrofeminismo, feminismo decolonial, feminismo comunitario.

<sup>18</sup> Nuria Varela (2008) autora española realiza un trabajo de sistematización en su libro “Feminismo para principiantes” donde propone la siguiente periodización (criticable desde la mirada americanista): “La Primera Ola”; lo que posturas coincidentes dieron a llamar el nacimiento del feminismo, se ubica en el s. XVIII con la Revolución Francesa, cuando mujeres de élite y pobres participaron de la revolución no logrando luego de la victoria iguales derechos que los varones al no

histórico, colocó como motivos de lucha y reivindicación, distinguiendo como transversal la defensa de la mujer como sujeta de derechos.

El feminismo ha sido la filosofía y la acumulación política ideada y vivida por millones de mujeres de diferentes épocas, naciones, culturas, idiomas, religiones e ideologías que ni siquiera han coincidido en el tiempo, pero lo han hecho en la búsqueda y la construcción de la humanidad de las mujeres. (Lagarde, 1996, p.91)

Esta búsqueda de humanidad de las mujeres a que refiere la autora tiene larga data y está estrechamente relacionada al análisis del patriarcado en el devenir histórico.

En términos generales, el patriarcado puede definirse como un sistema de relaciones sociales sexopolíticas basadas en diferentes instituciones públicas y privadas y en la solidaridad interclases e intragénero instaurada por los varones, quienes como grupo social y en forma individual y colectiva oprimen a las mujeres también en forma individual y colectiva, y se apropian de su fuerza productiva y reproductiva, de sus cuerpos y sus productos, sea con medios pacíficos o mediante el uso de la violencia. (Gamba, 2009, p.258)

Parafraseando a Lerner (1990) el primer papel social de las mujeres según el género fue ser objetos de intercambio, por ejemplo en alianzas matrimoniales con fines de prostitución o esclavitud. Así como para el varón lo fue el papel de guerrero. Lo que marca la diferencia en la dominación a la largo de la historia es el control sobre el cuerpo de la mujer, de su sexualidad y de su capacidad reproductora.

---

ser consideradas ciudadanas. Según Valcárcel (citada por Varela, 2008) el feminismo es “un hijo no querido de la ilustración”. “La Segunda Ola” estará protagonizada por las “sufragistas” destacadas por su lucha por el sufragio universal, teniendo especial peso en EEUU e Inglaterra en las primeras décadas del siglo XX. “La Tercer Ola” se identifica con el contexto de posguerra que replegó al ámbito doméstico nuevamente a la mujer una vez que los varones volvieron a ocupar sus puestos en el mercado laboral. Esta situación genera un nuevo impulso feminista, colocando la discusión ahora en la dominación patriarcal en el ámbito privado y sobre los cuerpos de las mujeres quienes lucharán por sus derechos sexuales y reproductivos. En estos momentos nos encontramos, para muchas autoras entre ellas Cobo Bedia, en lo que sería “La Cuarta Ola” del feminismo, que se destaca por ser un movimiento de masas a nivel mundial intergeneracional, que tiene una actitud ofensiva contra el patriarcado.

Varones y mujeres fueron explotados como trabajadores/as, pero como plantea la autora a las mujeres se le suma su condición de explotada sexual y reproductiva.

Siguiendo a Lerner (1990) indica una interesante comparación que colabora a visualizar y clarificar las diferencias entre mujeres y varones a la hora de definirlos/as como sujetos/as de derechos.

Las mujeres y los hombres han ingresado en el proceso histórico en ocasiones diferentes y han pasado por el a un ritmo distinto. Si el registro, la definición y la interpretación del pasado señalan la entrada del hombre en la historia, ello ocurrió en el tercer milenio a.c. En el caso de las mujeres (y solo de algunas) sucedió, salvo notables excepciones, en el siglo XIX. (Lerner, 1990, p.66)

A pesar de los avances en materia legal, de las múltiples manifestaciones sociales y culturales contra la discriminación, sin dudas el patriarcado continúa hasta la actualidad, adquiriendo distintas formas. En cuanto a la vinculación con la conceptualización sujeto de la educación, pienso que esta herencia de búsqueda de humanidad se arrastra hasta nuestros días y conforma la propia ontogénesis del concepto sujeto/a que inevitablemente permea la construcción de la concepción de sujeto/a de la educación.

Si bien los derechos humanos nacen con vocación universal, las reglas de ordenamiento social responden a patrones socioculturales y la discriminación hacia las mujeres está profundamente asentada en ellos. Por ello, la práctica social determinó -históricamente- la aplicación de los derechos humanos en “clave masculina”: el hombre como centro del pensamiento humano, del desarrollo histórico, protagonista único y parámetro de la humanidad. (Torres, p.46)

Parfraseando a Torres (2011) La lucha por la igualdad, debe ser entendida no como un criterio de semejanza con la identidad de los varones, sino de justicia, ser reconocidas todas las personas por la igualdad en sus derechos. Facio (como se citó en Torres, 2011) afirma que “La igualdad tiene que ver con el deber ser, no es un hecho, si no un valor establecido ante el reconocimiento de la diversidad” (p.47).

### **III.II. Carácter relacional y lógica binaria**

En el presente trabajo quiero hacer hincapié en un aspecto fuertemente explicativo de la categoría; su carácter relacional. El mismo nos adentra en una de sus dimensiones en referencia al poder. Por lo tanto, deseo aclarar que la categoría género no puede ser utilizada como sinónimo de mujer ni de lo femenino. Al decir de Segato (2018) “me propuse hablar de género como algo no determinado en la biología y sí en una estructura de designación arbitraria de posiciones en un campo relacional” (Segato, 2018, p.26) entonces “la información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres” (Lamas, 1997, p.16) Colocar en el mismo plano la categoría género con mujer o femenino implica desconocer o desestimar esta característica central relacional y con ello hace que pierde validez la denuncia central del feminismo.

Los estudios de género proponen que, establecer comportamientos a partir de la diferencia sexual es una decisión arbitraria, y que las valoraciones sobre los comportamientos generan criterios de verdad que se erigen como potentes mecanismos de producción de subjetividad, según el mismo razonamiento, estos criterios de verdad legitiman el sistema de poder desigual y opresor que vivimos en la actualidad.

La categoría género funciona dentro de una lógica binaria. El saber-poder médico nombra el sexo de la persona que llega al mundo dentro del binarismo: macho y hembra, a partir de este momento, incluso antes de nacer, existe sobre ese ser, una serie de expectativas, mandatos de comportamiento, valores adjudicados diferenciadamente, es así que, a partir del binarismo nombrado anteriormente, se edifica otro, el que hace referencia a su género; femenino-masculino, reproduciendo otras dicotomías dentro de la misma lógica; fuerte-débil, racional-emocional, recio-sensible, independiente-dependiente, activo/a-pasivo/a. El binarismo se legitima gracias al discurso biologicista y esencialista de la diferenciación sexual y de los comportamientos identitarios y sociales adjudicados a cada sexo.

La lógica binaria se presenta como natural, esencial, ahistórico e inmóvil. A partir de esta base se establecen sistemas normativos de ideas, comportamientos, valores, que se reproducen en el plano simbólico y material, estableciendo límites de inclusión y exclusión social. Toda sujeta/o ininteligible dentro de los cánones impuestos por el binarismo será pasible de exclusión de ámbitos públicos como lo educativo, y privados como lo familiar, entre otros



### III.III. Enfoques que complejizan la categoría

Judith Butler, destacada filósofa post estructuralista, reconocida por ser una de las que conceptualiza la Teoría Queer<sup>19</sup>, problematiza la primaria diferenciación entre cultura y biología. Sostiene que el sexo también es un constructo social y que, además, existe una correspondencia normativa entre sexo, género, práctica sexual y deseo que se sintetiza en la obligatoriedad de la heterosexualidad. Una de sus ideas centrales es la performatividad, el género se construye como una performance, el poder del discurso de género actúa sobre los cuerpos y, como “Todo discurso produce efecto de realidad” (Núñez, 1990, p. 27), los cuerpos se estandarizan, se moldean, adoptan posturas, tonos de voz para ser aceptados y legibles por la heteronorma.

Según Butler (2007) la heteronormatividad constituye una regulación política que equipara la identidad heterosexual y las expresiones de género socialmente esperadas (macho-varón- masculino; hembra-mujer-femenina) como lo plenamente humano, lo normal y natural. La promoción de esta alineación entre “sexos, género, práctica sexual y deseo” en forma excluyente genera a su vez muchos otros, que son construidos socialmente como meras “réplicas”, copias abyectas o no sujetos (Colectivo Ovejas Negras, 2016, p.6)

Esta idea está ligada también a la de precariedad, la autora sostiene que la performatividad está regida por normas obligatorias y por lo tanto toda identidad es normativa y excluyente. Los/las no sujetos/as, cuerpos abyectos, subalternos, serían todas aquellas personas que no se autoperciben dentro de heteronormatividad (trans, gays, lesbianas, no binaria) y por ende, están más expuestos/as a condiciones *invivibles*, mayor riesgo de sufrir acoso, violencia (policial, institucional, estatal, callejera), patologización, criminalización, estigmatización, privación de derechos. Se propone comprendernos como identidades nómades, como seres incompletos, escindidos, en contingencia, en tránsito, reconocernos como humanas y humanos sin fijarnos a identidades asfixiantes.

---

<sup>19</sup> La Teoría Queer se gesta en EEUU en la década de los 90, desde la combinación de feminismo y comunidad LGTB. Queer es un insulto que es resignificado para plantear su no adhesión a la identidad como esencia.

Uno de los aportes interesantes de este planteo es pensar en el género como categoría limitante, colocada en el mismo lugar ficcional que el sexo, que genera nociones ontológicas y descontextualizadas de varón y mujer.

El “nosotros” feminista es siempre y exclusivamente una construcción fantasmática, que tiene sus objetivos, pero que rechaza la complejidad interna y la imprecisión del término, y se crea sólo a través de la exclusión de alguna parte del grupo al que al mismo tiempo intenta representar. (Butler, 2016, p. 277)

Entonces el sujeto unitario de “la mujer” se ha revelado como otro sujeto irreal. (Luna, 2002, p.8) A su vez Laurentis nos dice que la diferenciación sexual tiene como limitante suponer una oposición sexual universal (varón y mujer) y apuesta a;

(...) concebir al sujeto social y a las relaciones de la subjetividad para la socialización de otro modo: un sujeto constituido en el género, seguramente, no sólo por la diferencia sexual sino más bien a través de representaciones lingüísticas y culturales, un sujeto en-gendrado también en la experiencia de relaciones raciales y de clase, además de sexuales; un sujeto, en consecuencia, no unificado sino múltiple y no tanto dividido como contradictorio. (De Laurentis, 1989, p. 8)

Sin embargo esta postura generó críticas dentro de algunos sectores del feminismo, en cuanto al riesgo que se corre de perder la potencialidad de la noción mujer como sujeta política en el planteo de sus reivindicaciones. Desde estas posturas y parafraseando a Rodríguez Magda (2004) las mujeres debemos ser unidad cuando se nos quiere obturar, anular, censurar y multiplicidad cuando se nos quiere encasillar en identidades fijas y asfixiantes.

Una razón dialógica y transmoderna, neocontractualista, conlleva, para las mujeres, la inclusión en el pacto entre los iguales. Para ello es necesaria la postulación de un “genérico operativo”, visible, presente y reivindicativo, consciente de su nominalismo moderado, de la utilidad de su simulacro, como útiles son los otros simulacros formales y normativos, (...) cuya sustantividad se limita a ser “sujetos estratégicos”, esto es, resistentes a la deglución de las superestructuras. (Rodríguez, 2004, p.138)

Deseo añadir otro elemento que complejiza la categoría y corre el foco del criticado feminismo blanco, burgués e institucional, para hacer dialogar otros condicionamientos que no eran tenidos en cuenta. Es así que dentro del llamado feminismo negro de Norteamérica se comienza a utilizar el término interseccionalidad para en cierta forma reivindicar que en la situación de desigualdad operan tanto el sexismo como el racismo, criticando al feminismo de la época y su visión de las mujeres como categoría homogénea.

En el presente trabajo monográfico este enfoque será utilizado, ya que es muy útil a la hora de conceptualizar a las/os sujetas/os con los cuales se establecerá el vínculo educativo. Incorporar la mirada interseccional permite singularizar la oferta educativa, en el entendido que viene a aportar desde el reconocimiento de las diferentes desigualdades existentes que se manifiestan en la realidad. Las desigualdades se potencian entre sí, con frecuencia para consolidar discriminaciones o exclusiones: clase social, pertenencia étnico-racial, orientación e identidad sexual, situación de discapacidad, migración, privación de libertad, lugar de residencia, edad y, el género, se suma a las variables mencionadas.

A su vez es un término que toman las estudiosas feministas de América Latina para sumarle la mirada descolonial que centra su preocupación, entre otros temas en cómo recuperar los saberes, los modos de vida y las tierras de los pueblos originarios.

(...)lo que significa utilizar el género como una categoría de análisis cuando perspectivas como la descolonialidad nos han demostrado que el género puede ser una forma de colonialidad y puede producir discursos que ocultan la multiplicidad de la experiencia de las relaciones fuera del sistema mundial de la modernidad colonial. Sostengo que el género es una categoría de análisis capaz de desestabilizar lo que significa *ser hombre o mujer* solo cuando se percibe no como una categoría primaria, secundaria a la raza, sino como una categoría junto a ella. (Gomes, 2018, p.69)

En los últimos tiempos, comienza a tener relevancia dentro de los estudios de género, una óptica que promueve la deconstrucción de la masculinidad hegemónica, marcando un corrimiento de “ese lugar filosóficamente axiomático y general de definición de la especie, tal y como siempre se reforzó a través del confundir como sinónimos “hombre y “humanidad” (Campero, 2016, p.5). Para ello, continúa el

autor, es indispensable partir de la premisa de “(...) visibilizar nuestras cuotas de responsabilidad y complicidad en el mantenimiento de modalidades naturalizadas de opresión” (Campero, 2016, p.6).

Los estudios sobre masculinidades identifican y denuncian las exigencias de dominación, fortaleza, éxito, de las lógicas opresoras propias a su género, así como también de comprender que existen a nivel intragénero circulaciones asimétricas de poder. La mirada interseccional estaría colaborando a visualizar que las masculinidades no hegemónicas, es decir mujeres femeninas y masculinas, hombres femeninos y con masculinidades subalternizadas y personas trans, también quedaría en un lugar relegado.

Considero de todas formas puntualizar que, a pesar de que los mandatos de género establecen parámetros de comportamiento limitantes para todas las corporalidades, no podemos desconocer las múltiples violencias, discriminaciones, subordinación que se produce contra las mujeres y disidencias. Estos discursos y prácticas de odio perpetúan la dominación masculina hegemónica, que sin duda ha encontrado cooperación para sostenerse también en las mujeres, aunque sea de forma coercitiva.

La antropóloga Rita Segato (2018) plantea que la violencia hacia la mujer es un fenómeno estructural (no coyuntural, ni accidental, ni pasajero), y sostiene que la repetición de esta violencia, produce la naturalización y la normalización “de un paisaje de crueldad” (Segato, 2018, p.13). Al respecto y unido a los planteos críticos hacia la masculinidad hegemónica, también menciona;

La masculinidad está más disponible para la crueldad porque la socialización y entrenamiento para la vida del sujeto que deberá cargar el fardo de la masculinidad lo obliga a desarrollar una afinidad significativa -en una escala de tiempo de gran profundidad histórica- entre masculinidad y guerra, entre masculinidad y crueldad, entre masculinidad y distanciamiento, entre masculinidad y baja empatía. Las mujeres somos empujadas al papel de objeto, disponible y desechable, ya que la organización corporativa de la masculinidad conduce a los hombre a la obediencia incondicional hacia sus pares -y también opresores-, y se encuentra en aquellas las víctimas a mano para dar paso a la cadena ejemplarizante de mandos y expropiaciones. (Segato, 2018, p.15)

El recorrido realizado, tuvo la intención de mostrar la complejidad de la categoría género, sus múltiples aristas, cómo opera en la construcción de identidades a nivel subjetivo pero también a nivel relacional en distintos niveles. Considero que hablar y teorizar sobre género tiene una intacta pertinencia para el análisis educacional en el contexto uruguayo y para pensar los aportes en la conceptualización de sujeta y sujeto de la educación.

Para finalizar este apartado y a modo de síntesis adhiero a lo planteado por la historiadora contemporánea Joan Scott (1996) referente en la temática, que de forma clara expone una definición de género con dos partes y varias subpartes interrelacionadas entre sí, aunque aclara, deben llevar procesos de análisis diferentes. Plantea que “(...) el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (p.287).

Con respecto a la primera afirmación distingue cuatro elementos: los símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones; los conceptos normativos que ponen en evidencia las interpretaciones de los símbolos; nociones políticas, económicas, referencias institucionales, organizaciones sociales (parentesco, mercado de trabajo, educación); la construcción de la identidad subjetiva.

## Capítulo IV. Género y Educación

### IV.I. Entre la reproducción y la transformación: ¿igualdad de oportunidades?

Cómo vimos en la definición que aporta Scott (1996) el género no es un proceso únicamente identitario que opera a nivel individual, sino que se construye a partir de la interrelación de los elementos mencionados por la autora, donde las instituciones por donde circulamos forman parte de este proceso y, entre ellas, de manera singular las instituciones educativas.

Comenzaré por una cita contundente al respecto, "(...) toda educación es sexual, ya que en todos los procesos educativos se producen, transmiten y negocian sentidos y saberes respecto de la sexualidad y los roles de género" (Morgade, Baez, Díaz & Zattara, 2011, p.187)

La Escuela (me refiero como sistema educativo) es un agente de socialización de género, donde se (re)producen estereotipos, modelos, discursos y roles de género. Siguiendo a la autora, es una potencial institución desde donde producir y reproducir, implícita y explícitamente las relaciones de poder de la sociedad. Aunque también puede generar alternativas a este modelo hegemónico de relacionamiento, siendo promotora de cambio y transformación social. "La educación, como toda práctica social, produce tanto efectos de perpetuación de los discursos de época, como de interpelación y cambio" (Núñez, 1990, p.71).

Pero si esta relación se presenta dentro de lo educativo como unidireccional, podemos afirmar que los efectos institucionales serán la (re)producción de desigualdad, opresión y exclusión.

Las instituciones de transmisión de ideas -las familias, las organizaciones religiosas, los medios de comunicación y, en particular, las escuelas- juegan un papel protagónico en este estado de la cuestión ya que procesan en forma permanente significados y valores de género. Por lo general reproduciendo e imponiendo, a veces en forma inadvertida y otras con objetivos totalmente explícitos; otras veces, también abriendo espacios para la discusión de los mandatos sociales y el ensayo de alternativas. En ese sentido, el estudio detenido de cómo se construye a mujeres y varones en cada una de esas instituciones nos puede dar pistas interesantes para la crítica y transformación. (Morgade, 2001, p.6)

En el discurso meritocrático de la igualdad de oportunidades, que permea la mirada social y de profesionales de la educación en cuanto a los logros académicos, se encuentra la reproducción del status quo. A través de este discurso se individualiza el éxito o fracaso, haciendo notar que los logros dependerán de las virtudes, habilidades individuales al tiempo que es necesario incluir la voluntad y esfuerzo personal, desconociendo las desigualdades de origen. Por lo tanto invisibiliza las relaciones de poder existentes en el entramado social, así como las injusticias que estas relaciones colaboran a perpetuar, estableciendo criterios homogéneos de educabilidad.

Con la intención de atender las desigualdades por razones de género, se promueven políticas públicas de equidad, focalizadas a determinadas poblaciones (por edad, sexo, etnia, género, identidad sexual) tratando de mitigar los impactos de las desigualdades. Una de las formas que adquieren las políticas focalizadas son las acciones afirmativas, que permiten compensar y reconocer a poblaciones históricamente oprimidas, siendo focalizadas en población y en duración, mientras las desigualdades continúen. Un ejemplo de acciones afirmativas en nuestro país, es la Ley N° 18.476<sup>20</sup> denominada popularmente como la Ley de cuotas.

Según Alfaro (2008) las intervenciones focalizadas es uno de los rasgos de las políticas sociales pertenecientes al modelo neoliberal, junto con la privatización y la desigualdad. El modelo neoliberal, siguiendo al autor, aplica políticas de ajuste y estabilización económica como respuesta a la crisis económica a partir del Estado de Bienestar. A su vez esta crisis trajo aparejados problemas como ser incremento de la pobreza y de la conflictividad social, ante este escenario se piensa en políticas que permitan amortiguar la pobreza como forma de viabilizar el modelo económico hegemónico. La focalización es vista por los defensores de ésta como la alternativa para alcanzar la efectividad deseada, reduciendo los costos concentrándolo en la población más necesitada. Por lo dicho anteriormente la focalización desarrolla sus acciones con el objetivo de mitigar las diversas situaciones de desigualdad sin atacar las causas de la misma, como menciona Alfaro (2008), en este caso hablando de pobreza pero es perfectamente transferible a las desigualdades por

---

<sup>20</sup> “Órganos electivos nacionales y departamentales y de dirección de los partidos políticos se declara de interés general la participación equitativa de ambos sexos en la integración de los mismos” (Ley N° 18.476, 2009)

razones de género “(...) la naturaleza y el alcance de las medidas se orientan hacia el alivio de la pobreza, mas no a su superación o eliminación. En este sentido, puede decirse que quedan supeditadas a las exigencias del modelo económico dominante.” (p.476).

Las políticas públicas, traducidas a su vez en acciones afirmativas que impulsen la perspectiva de género en educación contribuirán en la realización de una cultura de la diferencia. ¿Por qué la perspectiva de género en educación es una necesidad de política pública?, y la pretensión de poner en marcha proyectos de transformación en cuanto al género nos hace preguntarnos: ¿Cómo lograr la equidad de género en un contexto de desigualdades sociales? (Barffusón, Revilla & Carrillo, 2010, p.361)

Es un debate con distintas aristas que continúa vigente y tiene gran relevancia ya que el problema de la pobreza, no es sólo un problema de clase, sino que dentro del universo de los/as pobres encontramos a mujeres, los niños, niñas y adolescentes, población afrodescendiente, personas con discapacidad y personas de tercera edad en condiciones mayores de desigualdad.

Es así que en 1978 Diana Pearc acuña el término “feminización de la pobreza”, al respecto en el Diccionario de estudios de género y feminismos se plantea que, “En términos estrictos, esta idea está asociada con la evidencia que demuestra una sobrerrepresentación de los hogares con jefatura femenina en el universo de los pobres” (Gamba, 2009, p.264). A su vez, mencionar también la exclusión del mundo laboral formal de amplios sectores subalternos como ser personas en situación de discapacidad, población LGTBQI+, afrodescendientes y ex-privados/as de libertad, entre otras, que por lo general acceden a trabajos mal remunerados, con contratos precarios e informales.

Y, en el fin del segundo milenio, la mayor contradicción en este sentido consiste en que el género femenino es el que más trabaja, recibe menor retribución personal, posee menor capacidad de apropiación de la riqueza social, y tiene menores oportunidades de desarrollo. La pobreza de género se conjuga con la generalizada exclusión de las mujeres de los espacios políticos, así como con su escaso poderío personal y de género. (Lagarde, 1996, p.12)



¿Podemos analizar estas situaciones como posibles efectos educativos? ¿La educación colabora en producir exclusión, violencia, precarización de la vida a niveles estructurales? Tomando en cuenta que este paradigma de igualdad de oportunidades convive en las instituciones, sería conveniente problematizar estas conceptualizaciones y sus mecanismos de funcionamiento para generar prácticas educativas sociales donde el horizonte ético sea velar por los derechos humanos.

#### **IV.II. Currículum oculto**

¿Puede una acción educativa no ser intencionadamente misógina y homófoba, por ejemplo, pero sin embargo reproducir discriminaciones por razones de género? Buscando pistas para contestar esta interrogante es que utilizaré la conceptualización de currículum oculto, es decir; “(...) el conjunto de influencias que no está explicitado, que no es patente, que no es abiertamente intencional y que, por ese mismo hecho, encierra una peculiar potencialidad.” (Santos, 1996, p.15)

El currículum oculto está compuesto por aquellas normas, creencias, mitos, prácticas, actitudes, lenguaje, rituales y organización de los espacios físicos que se instalan en las instituciones escolares sin intencionalidad aparente.

El proceso de aprendizaje de los modelos de género se caracteriza por su invisibilidad: cuando aprendemos a hablar o caminar, creemos que solo estamos aprendiendo eso, pero estamos, además, aprendiendo a hacerlo como hombres o mujeres. Luego, estos comportamientos masculinos y femeninos nos parecen naturales. Rostagnol (como se citó en Graña, 2006).

Encontramos la marca de género en los libros de textos, en la diferenciación de los baños, la forma de habitar los espacios de ocio y tiempo libre de forma diferenciada, los uniformes e indumentaria adecuada según el género y en el lenguaje empleado, naturalizándose de esta forma prácticas jerárquicas que históricamente legitima al varón como modelo hegemónico de sujeto de la educación y de ser humano.

En este sentido quiero ser enfática, hasta la supuesta postura imparcial que algunos/as integrantes de la comunidad educativa pregonan, envían potentes mensajes de género, ya que por ejemplo, el silencio o la inacción implica complicidad ante la situación.

Recuérdese que la educación es considerada neutra, y que su objetivo es un sujeto asexuado, absoluto y abstracto; sin embargo, como dice Jaramillo (2002), “nos enseñaban un montón de cosas que nos remitían constante y únicamente a los hombres” (p. 122). Así es como surge la pregunta de por qué esta educación pretendidamente neutra deja fuera la experiencia de las mujeres, sus actividades y sus conocimientos, e incluso sus nombres y sus cuerpos. El feminismo se proyecta críticamente hacia la educación a la cual se cree neutra y que sin embargo es totalmente sesgada y sexista, esencialmente masculina. (Barffusón, Revilla & Carrillo, 2010, p.363)

Este modelo presentado como la norma, tiene consecuencias en la vida de las/os sujetas/os que no se adecuan a sus parámetros, generando incomodidad, sufrimiento, inseguridad, miedo, exclusión. Por este motivo el género como categoría de análisis es muy útil para reflexionar también en torno a todas las situaciones que pueden provocar desvinculación escolar, o de lo contrario, potenciar trayectorias educativas exitosas. La conceptualización de las/os sujetas/os juega un rol fundamental, para ello es imprescindible incorporar una mirada crítica hacia las acciones que las/os profesionales de la educación social realizan.

En este sentido son interesantes los resultados que arroja la primera “Encuesta de clima escolar en Uruguay 2016” llevada a cabo por el Colectivo Ovejas Negras, donde encontramos pistas para el trabajo educativo social con perspectiva de género. Entre sus datos cuantitativos encontramos que de un total de 423 estudiantes de entre 13 a 20 años de edad de todo el país, el 80.9% manifestó sentirse inseguro/a en el centro educativo por alguna característica personal. De este porcentaje, a su vez, el 33.1% se sienten inseguros debido a su expresión de género, es decir, cuán tradicionalmente masculino o femenino era su aspecto o comportamiento. Claramente se identifica en la encuesta que la lógica binaria opera encasillando a las personas en dos modelos, que además se fundamentan desde la complementariedad, generando no sólo estigmatización a quienes no se ajustan a este modelo, sino que limitan sus potencialidades y condicionan sus recorridos educativos y de vida.

El currículum oculto no solo produce efectos identitarios, subjetivos, sino también materiales, concretos, ya que la escuela, en sentido amplio, como formador de ciudadanía y preparación para el mundo laboral, entre otras cosas, propicia

desigualdad al preparar de forma diferenciada a varones y mujeres en la estratificación social y la división social del trabajo.

La escuela universaliza un modelo que es masculino y esto significa que no se espera lo mismo de ellas y de ellos. A pesar de sus buenas notas, para las chicas su experiencia en la escuela les muestra un lugar secundario en la sociedad, que tendrá consecuencias en las elecciones que realizan de sus carreras, que son una prolongación de las funciones domésticas (enseñanza, cuidado y servicio), en las diferencias en su relación con el poder, y en el dominio de los objetos técnicos y las máquinas que formarán parte del monopolio de los hombre. (Rodríguez, 2015, p.6)

#### **IV.III. Coeducación**

Una de las alternativas es la Coeducación donde se plantea la superación de los debates en torno a la educación mixta vs diferenciada o segregada.

Desde hace mucho tiempo se clasifica al proceso evolutivo de las escuelas respecto de la reproducción de los roles de género en tres etapas o niveles evolutivos: la escuela segregada, que se refiere a la escuela en donde se educaba para ejercer un papel sexual; la escuela mixta, en la cual la educación ha sido igual para niños y niñas, y la evolutiva, donde la escuela es coeducativa y se está tratando de eliminar las jerarquías del género. (Barffusón, Revilla & Carrillo, 2010, p.362)

La coeducación propone construir un modelo educativo diferente basándose en que los modelos anteriores son ineficaces, ya sea en los indicadores de rendimiento académico, en el autoestima de los/as sujetos/as de la educación, en el clima escolar, en el desarrollo socioemocional.<sup>21</sup> Procura modificar el diseño curricular y las estrategias pedagógicas, para incluir la perspectiva de género y superar el sexismo, éstos vistos como requisito indispensable para el desarrollo de las potencialidades de las/os sujetas/os de la educación. “El modelo de la escuela coeducadora es el de las oportunidades equitativas, según elecciones, cualidades, diferencias personales y no de género. Es un modelo mosaico, en el que cada pieza

---

<sup>21</sup> En Martín, G. (2015) ¿Educación mixta o diferenciada?: Coeducación. Se encuentran investigaciones realizada en la administración educativa de Estados Unidos, uno de los países en los que esta modalidad educativa está más extendida.

tiene su necesidad de reconocimiento, su espacio, su tratamiento.” (Simón, 2001, p.67)

Emparentado a esta propuesta de coeducación encontramos a Robert Connell. (2009) que realiza una interesante sugerencia, la construcción de un modelo de justicia curricular que requiere un currículum contra-hegemónico “(...) para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo” (p.4). Plantea tres principios rectores: los intereses de los menos favorecidos; participación y escolarización común; la producción histórica de la igualdad. Este currículum incluye la interseccionalidad, en palabras Connell (2009);

(...) para garantizar la justicia social no sirve un único proyecto contra-hegemónico. La ciencia social actual, al igual que hace la práctica social actual, reconoce una serie de modelos principales de desigualdad: género, clase, raza, etnia y (a escala mundial) región y nacionalidad. La justicia curricular requiere proyectos contra-hegemónicos que abarquen toda esa variedad. (p.2)

Como forma de concluir y dar pie al próximo capítulo, creo necesario pensarme y posicionarme, como futura profesional en educación social, desde qué concepciones voy a ofertar un lugar a la sujeta y el sujeto para que desee habitarlo como sujeta/o de la educación. Para ello me inspiro en lo que Segato (2018) denomina contra-pedagogías de la crueldad, rebelarse ante “(...) todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas” (p.13). Propone mutar el proyecto histórico actual donde la meta de satisfacción está en las cosas hacia la satisfacción en la ponderación del vínculo. En entonces que se pregunta, “¿Cómo entonces concebir y diseñar contra-pedagogías capaces de rescatar una sensibilidad y vincularidad que puedan oponerse a las presiones de la época y, sobre todo, que permitan visualizar caminos alternativos? (p.17) A modo de síntesis Segato (2018) propone:

1-La contra-pedagogía de la crueldad tendrá que ser una contra-pedagogía del poder, y por lo tanto, una contra-pedagogía del patriarcado, porque ella se contrapone a los elementos distintivos del orden patriarcal: mandato de masculinidad, corporativismo masculino, baja empatía, crueldad, insensibilidad,

burocratismo, distanciamiento, tecnocracia, formalidad, universalidad, desarraigo, desensibilización, limitada vincularidad.

2. Una politicidad en clave femenina es -no por esencia sino por experiencia acumulada-, en primer lugar una política del arraigo espacial y comunitario: no es utópica sino tópica; pragmática y orientada por las contingencias y no principista en su moralidad; próxima y no burocrática; investida en el proceso más que en el producto; y sobre todo solucionadora de problemas y preservadora de la vida en lo cotidiano.

3. Una de las claves del cambio será hablar entre todos de la victimización de los hombres por el mandato de masculinidad y por la nefasta estructura corporativa de la patria masculina.

4. El proyecto histórico centrado en las cosas como meta de satisfacción es funcional al capital y produce individuos, que a su vez se transformarán en cosas. El proyecto histórico de los vínculos insta a la reciprocidad, que produce comunidad. (...) solamente un mundo vincular y comunitario pone límites de cosificación a la vida. (p.18)

Puedo sostener por lo expresado hasta aquí, que los condicionamientos en base al género, tan complejos como intenté exponer, están presentes en el vínculo educativo. A continuación acercaré el foco al cruce de sujeta y sujeto de la educación y perspectiva de género.

## Capítulo V. Sujeta y sujeto de la educación desde la perspectiva de género

### V. I. Noción de sujeto, ¿y sujeta?

El desarrollo pretende ir de lo general a lo particular, por lo cual el recorrido que me trazo es comenzar por una aproximación conceptual sobre sujeto en una primera instancia. Esta noción permite establecer cierto consenso de inteligibilidad en pro de reconocer posibles aportes que, desde los estudios de género, se realizan a la concepción de sujeto/a y que pueden trasladarse particularmente al análisis de sujeto/a de la educación.

La invitación es a pensar en un/a sujeto/a desde la complejidad, intentar superar una mirada fragmentaria<sup>22</sup> que se suele tener por (de) formación profesional, por los ámbitos que se transita, por los mandatos institucionales y las lógicas estructurales de políticas educativas, a veces transformándose en una mirada simplista y descontextualizada.

Es en la modernidad donde nace el concepto de sujeto (cartesiano en clara oposición al sujeto de la antigüedad) vinculado indefectiblemente a la racionalidad que imperaba en ese tiempo. Es la época de los Estado-nación, donde se crea la institución escolar formal y se institucionaliza y normaliza la ecuación sujeto racional – hombre - humanidad. Nace conjuntamente a la idea de igualdad, fraternidad y libertad que enarbola la revolución francesa marcando una nueva etapa histórica pariendo el concepto de ciudadano, estos avances como humanidad a nivel formal no se produjeron en los hechos, ya que las mujeres, en estas nuevas conquistas de derechos, fueron excluidas. Es necesaria esta distinción ya que en ella se erige la conceptualización de sujeto, también como sujeto de derechos y como sujeto de la educación.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Los efectos de la nueva configuración implican la emergencia de la destitución y la fragmentación como marcas propias de la desregulación mercantil. El problema central que ocupa estas reflexiones tiene que ver con la posibilidad de realización de lo educativo cuando los sujetos de la educación están marcados por las lógicas fragmentarias. Implica reflexionar acerca de las condiciones emergentes del cambio de estatuto que trae la fase actual del capitalismo (el neoliberalismo) y de sus implicaciones en las prácticas educativas. (Fryd & Silva, 2010, p.19)

<sup>23</sup> Así, ya Rousseau en el S.XVIII defendió el diseño de un currículum que favoreciese el ajuste de las personas al orden social de los géneros basado en el “equivalente orden natural de los sexos”, lo que dio lugar a una educación de los niños enfocada al desarrollo libre y a la potenciación de todas

La noción de sujeto está estrechamente vinculada a la noción de poder y su circulación diferenciada entre varones y, mujeres y disidencias, con repercusiones en la práctica educativa social. El sociólogo francés Michael Foucault<sup>24</sup> (1988) sobre la noción de sujeto plantea;

Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete. (p.7)

Siguiendo con la definición de Foucault esta sujeción externa e interna, trae consigo aparejada la idea de poder, un poder que no puede ser entendido en sentido abstracto, sustancia o teoría. Por lo contrario el poder se ejerce a través de relaciones de poder en lo social<sup>25</sup> que sujetan a el/la sujeta/o a través de la normalización de las prácticas. El autor ejemplifica las relaciones de poder en: médico-paciente, padre-hijo, docente-alumno. “(...) en los umbrales de la vida moderna, la vida natural empieza a ser incluida, por el contrario, en los mecanismos y los cálculos del poder estatal y la política se transforma en bio-política” (Agamben, 2003, p.11) Foucault es quien utilizó el término biopoder<sup>26</sup> para identificar el proceso por el cual la vida se vuelve objeto del poder, parafraseando al autor, el biopoder plantea un cambio de paradigma, la amenaza de muerte del soberano y su poder de dar muerte, se transforma hacia la gestión de la vida. Enfocándose en analizar cómo

---

sus capacidades, y en contrapartida a una educación de las niñas centrada en seguir el “destino natural” de la maternidad. Bonilla & Benlloch (como se citó en Carrera Lameiras, Cid, Rodríguez & Alonso, 2015)

<sup>24</sup> Me interesa introducir el pensamiento de Foucault al respecto porque, a pesar de no plantear una perspectiva de género en sus ideas, desarrolló sí nociones bien interesantes sobre su estudio de la sexualidad y las sociedades disciplinarias y de control, que serán retomados por feministas académicas en los estudios de género, especialmente las posestructuralistas.

<sup>25</sup> El patriarcado ha mantenido a las mujeres apartadas del poder. El poder no se tiene, se ejerce: no es una esencia o una sustancia; es una red de relaciones debido a su naturaleza. El poder nunca es de los individuos, sino de los grupos. Desde esta perspectiva, el patriarcado no es otra cosa que un sistema de pactos interclasistas entre los varones. (Cobo, 1995, p.7)

<sup>26</sup> “Según Foucault, el biopoder como forma de racionalidad política se desarrolló a partir del siglo XVII y se impuso a fines del XVIII y principios del XIX.” (Boyer, 2012, p.132)

este poder hace carne en los cuerpos de los/las sujetos/as, donde en su teoría la sexualidad es una de las más importantes tecnologías del poder del s.XIX.

Continuando con el análisis, Venegas (2017) haciendo referencia a las ideas que introduce la filósofa Judith Butler cuando plantea la formación del/la sujeto/a como un doble proceso; estar sujeta/o a los discursos y ser sujeto/a de prácticas, estas últimas habilitan acciones de las sujetas/os que pueden ser reproductoras o transformadoras. Al respecto,

Butler describe la formación del sujeto a partir de ese doble proceso de sumisión/resistencia, siguiendo el modelo discursivo del poder de Foucault (1989), que la lleva a considerar la forma psíquica del poder como discurso que fundamenta la sujeción, la cual posibilita tanto la subordinación, a lo que se refiere como "estar sujeto", como la formación del sujeto, el "ser sujeto": la subordinación establece las condiciones de posibilidad del sujeto, pues el poder genera resistencia a ese poder. (Venegas, 2017, p.8)

El poder circula por prácticas institucionales y por los discursos que sostienen dichas prácticas pero el poder también es parte de nuestras experiencias como sujetas/os con posibilidad de acción. Nuevamente me pliego a los aportes de Torres;

Asumir al sujeto como una construcción inacabada nos lleva a reconocer que dicha categoría adquiere en la literatura contemporánea dos connotaciones: como sujeto atado, amarrado a las estructuras de significación, de poder y de producción; y como sujeto que, reconociéndolos, se desata de dichos condicionamientos y construye nuevas realidades. (Torres, 2006, p.95)

A su vez menciona que: "Esta concepción universalista de sujeto ha sido duramente puesta en sospecha por la filosofía y las ciencias sociales. Crítica que llevó a que algunos pensadores proclamaran la "muerte del sujeto", asumida como la inutilidad del concepto para dar cuenta de las identidades y prácticas sociales contemporáneas" (Torres, 2006, p.95).

La teoría feminista ha realizado valiosos aportes al respecto:

Entre los avances del feminismo coincidentes con el postestructuralismo está la aportación innegable de la pluralidad de sujetos históricos contextualizados,



representados por múltiples grupos de mujeres y hombres, frente al sujeto universal abstracto del discurso de la modernidad, que remite finalmente a un sujeto hegemónico masculino. (Luna, 2004, p.30)

Luce Irigaray reconocida como una de las precursoras del feminismo de la diferencia realiza sus aportes. Al respecto de Irigaray, Butler (2016) plantea,

Por un lado, la teoría de Irigaray sobre la diferencia sexual expresa que no se puede definir nunca a las mujeres según el modelo de un “sujeto” en el seno de los sistemas de representación habituales de la cultura occidental, justamente porque son el fetiche de la representación y por tanto, lo no representable como tal. Las mujeres nunca pueden “ser”, según esta ontología de las sustancias, justamente porque son la relación de diferencia, lo excluido, mediante lo cual este dominio se distingue. Las mujeres también son una “diferencia” que no puede ser entendida como la mera negación o el “otro” del sujeto siempre masculino. (Butler, 2016, p.74)

## **V.II. Concepción de sujeta y sujeto de la educación**

Comenzaré con el planteo de García Molina (2003) sobre la lógica de lugares<sup>27</sup> para definir al sujeto/a de la educación;

El sujeto de la educación se configura como un lugar, ofertado por una instancia social, que se ocupa en tanto coinciden en él: un sujeto humano que accede a un trabajo de instrucción y formación (es decir, que accede a educarse), un agente de la educación que se responsabiliza de sostener y llevar a cabo ese trabajo (con el sujeto), una delimitación de finalidades y modos en que ese trabajo va a realizarse (proyecto educativo) y espacios y tiempos más o menos estables para esa práctica social (marco institucional). (García, 2003, p.116)

El mismo autor plantea que “(...) nadie, por el hecho desnudo de encontrarse en un espacio definido como educativo, se convierte en sujeto de la educación” (Molina, 2003, p.116) En esta afirmación se vislumbra el carácter relacional de la posición de sujeto/a de la educación, es decir, la importancia de la presencia de un/a otro/a, que

---

<sup>27</sup> En su libro titulado “Dar (la) palabra” explicita que la lógica de lugares la toma del análisis de Bochenski (1989) respecto al concepto de autoridad. (Molina, 2003, p.115)

tendrá la responsabilidad de ofertar ese lugar. Al tiempo que el/la sujeto/a, singular y enigmático/a, aceptará o no ocuparlo. Es preciso señalar nuevamente la importancia de la perspectiva desde donde se construya el lugar a ofertar.

(...) la forma en que se significa al sujeto de la educación no es indiferente de aquella desde la cual se va a concebir al educador, afectando directamente el tipo de relación educativo que es posible concebir se establezca entre ambos. (Martinis, 2016, p.49)

En el vínculo educativo ambas personas, cada una desde sus lugares de responsabilidad asimétricos, trabajarán en pro del proceso educativo, esta relación estará mediada por contenidos. Esta tarea se realizará en un marco institucional y, en un espacio y tiempo específico.

Como mencioné anteriormente la relación es asimétrica, dado por el rol que la/el educador/a desempeña, y entre otras cosas, por el lugar que ocupa en la división social del trabajo, por su trayectoria académica y el valor social asignado a ella, por el poder que le confiere la Institución donde desempeña sus funciones. Lejos de negarlo este poder se debe asumir tomando una postura de responsabilidad. La misma no debe desvirtuarse en autoritarismo ni en la imposición de una única forma de interpretar el mundo.

Para que el vínculo educativo se desarrolle es indispensable pensar en ciertas condiciones, en esta oportunidad quiero destacar la hospitalidad, porque considero está estrechamente relacionada a la perspectiva de género, la misma propicia un ambiente seguro y de disponibilidad con las/os sujetas/os de la educación. La hospitalidad requiere respeto, silencio, escucha, comprensión y empatía, y a su vez, requiere retomar la pregunta, valorar la palabra, habitar el cuerpo, ponderar la propia narración del/la sujeto/a porque “trabajamos con el sujeto, no sobre el sujeto” (Coromina, Moyano & Giralt, 2007, p.59). En este sentido considero que la perspectiva de género viene a sumar complejidad y singularización en el vínculo educativo.

Sí, la Ley de la hospitalidad es incondicional. Se trata de recibir al otro sin hacer ni hacerle ninguna pregunta; se trata de la posibilidad de ser anfitriones sin establecer ninguna condición. Y no hay leyes en la Ley de la hospitalidad porque en ella se

declara la abertura, el recibimiento, la acogida al otro, sin la pretensión del saber ni el poder de la asimilación. Y no hay leyes en la Ley de la hospitalidad porque apenas pronunciada ella ya no tiene más nada para decir, ya lo ha dicho todo, es decir, ya ofreció, ya donó, todo lo que podía y tenía que decir. A la Ley de la hospitalidad le sigue un silencio ético, porque es el otro el que decide si vendrá o no vendrá. (Skliar, 2011, p.28)

Quisiera agregar otro elemento para el análisis, los efectos educativos en el/la sujeto/a de la educación. Los mismos son difícilmente cuantificables y no son inmediatos, seguramente no será testigo de ello el/la agente porque se tratan de saberes y habilidades a desarrollar a lo largo de la vida. Cabe aclarar que la adquisición de conocimientos sí es evaluable, y para ello la educación social se vale de indicadores explicitados en la planificación del proyecto de trabajo educativo social.

Continuando con el análisis Violeta Núñez (1999) hace mención a dos clases de efectos educativos en el/la sujeto/a de la educación. Por un lado, los efectos de cronificación del/la sujeto/a, donde el/la mismo/a queda borrado/a pasando a ser considerado/a mero objeto. “Hay, en el agente de la educación, una suerte de fatalismo, de determinismo (social, barrial, familiar, etc.) que impide que la educación trabaje y produzca efectos” (p.32). Por otro lado, se encuentran los efectos de promoción cultural, que parten de la premisa de que se trata de un/a sujeto/a de derechos y deberes, y lejos de justificar la cronificación de la situación económica, familiar, barrial, se asume la responsabilidad de la educación “(...) en la inserción cultural de los sujetos y, por lo tanto, en su inclusión en lo social” (p.33).

Entonces, el lugar ofertado por la/el educador/a y la propuesta de contenidos educativos, dependiendo que postura pedagógica se adquiera, provocarán efectos educativos contrapuestos (cronificación o promoción, reproducción o cambio) y es parte de la intencionalidad educativa elegir qué postura adoptar. Es necesario, una vez más, analizar críticamente los postulados pedagógicos, educativos, sociales, culturales que son las bases desde donde construir la propuesta educativa. “De allí que resulte clave qué noción de sujeto articula la práctica de la educación social”. (Núñez, 1999, p.45)

Podríamos pensar, ¿es la categoría sujeto una categoría sexualmente neutra?, ¿nuestra mirada hacia la sujeta y el sujeto de la educación está condicionada por la histórica desigualdad entre varones y mujeres?

Las acciones educativas que incluyan la perspectiva de género en su mirada hacia el/la sujeto/a de la educación serán acciones de promoción social y cultural, garante de derechos, de respeto por la diversidad sexual-genérica, de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres y varones trans, de las diversas identidades, crítica y reflexiva de la contemporaneidad que nos toca vivir. Y esto, desde una dimensión fundamental, la del reconocimiento en el/la otro/a como un/a sujeto/a de derechos humanos.

Educar, formar un otro -no un clon, no una fotocopia, no una imagen idéntica en el espejo, sino otro reconocido a la vez como semejante y como sujeto diferenciado (al decir de Pierre Legendre)- no puede sino pensarse como acto político. Legendre (como se citó en Frigerio, 2005)

Es importante tener presente que el/la sujeto/a reaccionará frente a las intenciones educativas, el placer, el deseo, la sumisión, la rebeldía estarán presentes y es saludable que así ocurra. Parafraseando a Meirieu lo esperado es que el/la sujeto/a cuestione al/la agente y se oponga a su trabajo “(...) para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye” (Meirieu, 2003, p.73).

Es un límite difuso en el que se mueve la educación entre esperar por la decisiones de las/os sujetas/os, ya que sus deseos están presentes. “Un sujeto que decide cómo y cuándo aprender y que incorpora el resultado a su manera, negando la ilusión omnipotente de una fabricación de sujetos a la carta.” (Molina, 2003, p.26) Y no dimitir, tomando como argumento de justificación el libre arbitrio del sujeto/a, o intentar mecanismos de seducción o control moral del sujeto/a.

De que en ese enfrentarse de maestros y alumnos no se produzca la dimisión de ninguna de las partes. De que el maestro no dimita arrastrado por el vértigo que acomete cuando se está solo, en un plano más alto, del silencio del aula. Y de no que se defienda tampoco del vértigo abroquelándose en la autoridad establecida. La dimisión arrastrará al maestro a querer situarse en el mismo plano del discípulo, a la falacidad de ser uno entre ellos, a protegerse refugiándose en una pseudo camaradería. (Zambrano, 2001, p.47)

Un enfoque interesante es el de Mèlich (2008) que aporta a la conceptualización de sujeto/a de la educación. Él plantea una antropología narrativa hermenéutica, dónde el punto de partida es la situación, relacionada indefectiblemente con el contexto, la tradición, la cultura. Menciona que “Vivimos en situaciones, somos nuestras situaciones. No hay vida ni identidad humana al margen de las situaciones. Una situación es, a la vez, el límite y la posibilidad de una acción o una decisión“(Mèlich, 2008, p.112). Mi situación no puede ser leída como definitiva, es preciso imaginar nuevas situaciones, es fundamental en educación ser partícipes en promover en las/os sujetas/os la interpretación de su situación, con la consigna de que es posible imaginar otros recorridos y trayectorias.

Hay que tener en cuenta, como ya se ha insinuado antes, que una situación siempre es ambivalente. Esto significa que, evidentemente, limita el campo de acción de cada ser humano, es un freno a nuestra libertad. Pero al mismo tiempo, la situación libera, abre un campo de posibilidades y de acciones. La situación nos ata a la contingencia, a lo heredado, pero, a su vez, como veremos más adelante, es la apertura al deseo, al sueño, a la otra situación imaginada y nunca alcanzada del todo. Desde el punto de vista de una antropología narrativa, el “yo” no se concibe como una substancia, no es algo anterior, ya dado previamente a las situaciones, sino que es la autoexperiencia de la situación que se vive hacia afuera. (Mèlich, 2008, 117)

Los/as sujetos/as llegan con su historia, su cosmovisión del mundo, su situacionalidad, y es una decisión política de las/os educadoras/es sociales que el vínculo educativo se base en apostar por el máximo desarrollo de las potencialidades y habilidades para que sea alcanzable diseñar nuevas situaciones. En ocasiones, al trabajar en territorios de frontera entre la inclusión y la exclusión, con sujetos/as adjetivados/as por las políticas y las instituciones, donde la problemática y la carencia lo ocupa todo, es posible olvidar que otras perspectivas para operar sobre la realidad son necesarias y están al alcance de todos/as.

Entonces el/la sujeto/a de la educación queda muchas veces pegoteada/o a la idea de pobreza, su situacionalidad se reduce en términos economicistas quedando determinado por la falta, por la carencia, el vacío.

Cuando se califica de pobreza a la cuestión social es porque se tiene la pretensión de que la sociedad se reduce a su costado económico; la ilusión de que una vez establecida la democracia, sólo resta una única tarea a la política: velar por el desarrollo económico de la sociedad. La pobreza da la idea de que basta con redistribuir los recursos y aumentar el ingreso para solucionar el problema. (Merklen, 199, p.119)

Desde la carencia la mirada es obturadora, trae consigo desprecio, desconfianza, está cargada de prejuicios como la peligrosidad y la ineducabilidad. Martinis (2006) plantea, desde la base de la igualdad de inteligencias, el reconocimiento en el/la otro/a como un/a sujeto/a capaz, de posibilidad. “El rescate y la apertura de una posibilidad suponen una acción educativa capaz de trascender la inmovilidad que produce una situación que “parece” inmodificable. En definitiva: intervenir” (p7).

La mirada hacia el/la sujeto/a como carente pone en cuestión su educabilidad, es decir su capacidad de ser educado/a y su capacidad intelectual, otra vez nos topamos con la delimitación de criterios de normalidad. Sin duda una larga discusión se suscitara si ahondara en este clásico problema de la pedagogía.

El foco me gustaría colocarlo, por un lado, en la educabilidad (lo que puede ser educado) ¿el género es educado?, ¿puede ser desaprendido? Por otro lado en girar la mirada hacia el agente que enseña, educa, transmite, ¿la educabilidad tiene que ver con el/ sujeto/a o aún más con los contenidos seleccionados y las metodologías utilizadas por parte de quien educa?, ¿y qué lugar ocupa en todo esto el lenguaje empleado por la/el agente?, ¿y las concepciones que sostienen la intencionalidad educativa?

Estamos obligados a pensar también en cuánto ignoran nuestras prácticas de escolarización sobre los sujetos y sus diferencias. Estamos poco atentos a pensar la diferencia como algo no solo a respetar sino incluso a promover. Es sin duda complejo gestionar e imaginar, siquiera, un espacio educativo en donde conciliemos el acceso a saberes y prácticas que juzgamos indispensables, con el respeto o la promoción efectiva de la expresión o construcción de singularidades. Es complejo imaginar una práctica, al fin de gobierno del desarrollo, que intente de algún modo dar lugar a lo incierto, a la novedad, a lo irreductible. (Baquero, 2001, p.11)

## Capítulo VI. Líneas de acción

### VI.I. Intencionalidad propositiva

Uno de los objetivos específicos que me propongo en la presente monografía es la de generar posibles líneas de acción educativas sociales con perspectiva de género.

La acción es todo lo que el educador social hace en su práctica profesional; directamente con los sujetos con los cuales trabaja, (y por lo tanto, están contemplados en su objeto de intervención); así como indirectamente, con quienes cumplen una función significativa en la explicación de la problemática de los sujetos; Por lo tanto se entiende a la acción como un conjunto de “haceres”, en forma permanente en el tiempo, y calificada como una actuación profesional. (Acosta & Camors, 2003, p.37)

Como sostengo a lo largo del trabajo la categoría género permite problematizar el lugar que ocupan las/los sujetas/os en el entramado social, lo que posibilita singularizar las acciones desde una concepción integral y compleja. Para que esto ocurra la perspectiva de género tiene que ser incorporada en el trabajo de planificación, ejecución y evaluación de las prácticas de las/os educadoras/es sociales.

El interés en proponer líneas de acción se expresa en la necesidad no sólo pensar las prácticas sino también construir nuevas formas de hacerlas. Para ello retomo a Lagarde (como se citó en Lagarde, 1996) y me inspiro en lo que denomina democracia genérica en palabras de la autora;

Al proceso de deconstrucción patriarcal y de creación de alternativas prácticas reales, le he llamado democracia genérica, por su metodología democrática y porque su finalidad inmediata es la vigencia de modos de vida democráticos entre mujeres y hombres, y el establecimiento del orden social y las instituciones que lo posibiliten y lo impulsen. (p.83)

A su vez me apoyo en lo que Minnicelli (2013) plantea. “Los ritos, tanto como los dispositivos y las instituciones, son artificios no naturales. (...) La condición de artificio, el reconocimiento de que no se trata de algo natural sino instituido, nos permite operar, intervenir, interferir, preguntar, hablar, hacer decir. De hecho nos

permite recuperar nuestro protagonismo ante lo que se presenta como inabordable.” (p.44).

Las líneas de acción educativas sociales que propongo a continuación, están respaldadas en el marco legislativo de nuestro país y desde la convicción política frente al acto educativo, no como un hecho aislado (actividad- taller-conversación) sino transversal y sostenido en el tiempo. Considero que en la actualidad la perspectiva de género forma parte de la toma de decisiones intencionales hacia habitar sociedades y comunidades más justas e igualitarias.

## **VI.II. Primera línea de acción: Ética**

La Ética como disciplina (lo diré de forma muy simplista) promueve el diálogo reflexivo acerca de los marcos valorativos de las acciones. En las acciones educativas sociales se encuentran las opciones valorativas de la/el profesional, esto está unido a la imposibilidad de neutralidad y, especialmente en el ámbito en cuestión, se une a la responsabilidad y la intencionalidad intrínseca del acto educativo correspondiente a la educadora y educador social.

¿De qué forma se expresa en la relación educativa la idea y la acción de ser responsable del «otro»? ¿Cómo trasladamos esta potente idea a la relación pedagógica? Un primer acercamiento a la respuesta implica que la concepción del «otro» va a determinar el tipo de oferta educativa (contenidos y metodología). En tal sentido, Mèlich sostiene que la ética es un principio constitutivo de la educación y la subjetividad humana, y que no implica sólo el cuidado de sí mismo sino el “(...) cuidado del otro: su muerte es mi muerte, su sufrimiento es mi sufrimiento. El “otro” es mi problema. (...) me constituyo en subjetividad humana en respuesta al dolor y al sufrimiento del otro. (Fryd & Silva, 2010, p.21)

En nuestro país la formación en educación social no cuenta hasta el momento con un código de ética como sí sucede con otras profesiones. Es un desafío trabajar en construirlo como colectivo de profesionales en un intento de destituir las prácticas arbitrarias, discrecionales, espontáneas e improvisadas. Considero que un código de ética que guíe las acciones, contextualizado y en continua revisión, generaría un valioso insumo a la profesión. En esta línea de acción propongo que esta construcción tiene que estar transversalizada por la perspectiva de género.



En una etapa histórica donde parece que un sistema basado en la injusticia, la competencia y el dominio de unos sobre otros, ha triunfado, la ética constituye un aguijón crítico, una constante provocación a pensar y analizar colectivamente sobre el trastocamiento de los valores. Pero, también de nosotros un compromiso constante para construir junto con otros una comunidad humana donde la dignidad y la igualdad permitan la expresión de los diversos proyectos de vida. (Rebellato, 1997, p.24)

Por su parte en España el grupo Fiadeiras, hablando sobre el código deontológico que rige la acción profesional de las educadoras/es sociales mencionan que;

(...) el artículo 27 reconoce a la educación social como una profesión que “contribuirá a generar una conciencia crítica sobre los problemas sociales y sus causas”. De esta forma, la revisión de la lógica patriarcal dominante es un contenido sobre el cual necesariamente se debe promover una reflexión que motive transformaciones en un sentido más igualitario. (Merelas, Darriba, Domínguez, Sío, Taboada & Bastón, 2015, p.120)

Como futura profesional pienso que es necesario poseer un fuerte compromiso ético con la formación permanente para clarificar previamente contenidos, ya que a través de éstos se transmiten modelos sexuales genéricos, en la mayoría de las ocasiones los modelos binarios como los únicos válidos.

Es imprescindible comenzar a deconstruir concepciones y revisar actitudes en torno a nuestra sexualidad, nuestros prejuicios, nuestro sistema de valores, ya que están presentes más de lo que creemos en las prácticas, en cómo nos relacionamos con los/las otros/as y con lo que nos rodea y también en nuestros ejercicio de la autoridad.

La idea de deconstrucción, que caracteriza el pensamiento y la obra del filósofo argelino-francés Jacques Derrida, consiste básicamente en un deshacer, sin destruir, un discurso, un concepto, un sistema de ideas, una lógica, etc. Si bien la deconstrucción no puede organizarse en torno a un sistema, o de una teoría, o de un método, o de un dogma, es posible afirmar que consiste en deshacer un sistema de

pensamiento que se nos revela como único, como hegemónico o dominante. (Skliar, 2007, p.3)

### **VI. III. Segunda línea de acción: Antidestino**

Quisiera hacer hincapié en un concepto clave para la educación social como es la de antidestino, neologismo acuñado por Violeta Núñez (1999) que hace referencia a romper la lógica de adjudicar a ciertas poblaciones un destino prefijado. Antidestino se entiende “(...) como motor de la acción, como horizonte político, como oportunidad de alterar las tramas de la exclusión” (p.25).

Partimos de considerar a la educación en general, y a la educación social en particular, como un anti—destino, pues se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación (...) Particulares recorridos en los que se tejen, destejen, entretejen, diversos registros de olvido y recuerdo; y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son pre—decibles sino, para utilizar las palabras de Hannah Arendt, sólo decibles a posteriori. (buscar cita)

Considero que la potencia de la idea de antidestino radica en clausurar el destino preestablecido, inexorable, para bucear en lo incierto y enigmático. Se presenta como un horizonte ético de la acción educativa social y, a su vez, creo que se emparenta y potencian mutuamente con la perspectiva de género en educación. Dentro de las acciones educativas sociales encontramos el imaginar otras trayectorias posibles y no únicamente las que la división sexual del trabajo mandata, la que los estereotipos hegemónicos de trayectorias de vida estipulan, brindar ofertas diversas y con condiciones de habitarlas, transitarlas, elegir las sin determinaciones en base a el género, orientación e identidad sexual, clase social, entre otros, es fundamental para creer en que una humanidad más justa es posible. Para ello hay que retomar la duda, la pregunta, la incertidumbre y ampliar el abanico de lo pensable, imaginar otras trayectorias educativas, laborales, otros porvenires. Trabajar con los intereses y deseos de las/os sujetas/os de la educación sí, pero no olvidar que no se puede desear lo que no se conoce, tampoco se puede desear lo que no se puede imaginar cómo posibilidad, de ahí la importancia y el compromiso

de revisar críticamente las concepciones de sujeta/o de la educación para efectivamente ofertar trayectorias diversas.

(...) el concepto integral de calidad de vida exige superar (exigencia crítica) todas las formas de opresión y dominación, puesto que nadie puede desarrollar sus potencialidades en tanto dominado. Las impresiones y desigualdades condicionan e influyen en las expectativas y deseos, pues es difícil desear lo que no se puede imaginar como una posibilidad. (Rebellato, 1997, p.4)

Existe una escasa difusión de referencias femeninas y disidentes en oficios, profesiones, tareas tradicionalmente señaladas como masculinas, así como una desvalorización de tareas de cuidado, educativas, vinculadas tradicionalmente a la maternidad y a lo femenino. Estas limitaciones en base a estereotipos de género restringen y direccionan las elecciones, así como también genera violencia, desprecio, discriminación hacia las sujetas y los sujetos que no eligen lo socialmente esperado para su género. Para las mujeres, desde la noción biologicista de la diferenciación sexual, se infiere que la reproducción es el único destino válido, lo que repliega a la mujer al ámbito privado del hogar y repercute en los roles de género en la sociedad y en la división sexual del trabajo (siendo las mujeres más proclives a ocupar áreas laborales vinculadas al cuidado), como también repercute en las estadísticas de embarazo adolescente.

La reproducción privada doméstica es asignada a las mujeres como actividad prioritaria e ineludible en la vida y las mujeres son recluidas en el ámbito privado a recrear la vida cotidiana, subordinadas y bajo control masculino e institucional. Y, a pesar de la presencia masiva de las mujeres en el mundo público y en el trabajo visible, el trabajo doméstico invisible y desvalorizado sigue siendo una obligación de las mujeres. (Lagarde, 1996, p.71)

Por lo mencionado considero que la noción de antidesestino representa una fisura, una rendija desde donde pensar a las sujetas y sujetos de la educación desde la perspectiva de género, para volver a la idea de que la educación es una posibilidad a acceder a las herencias pero también a crear las nuevas herencias libres de estereotipos sexistas que encasillan a las/os sujetas/os a destinos, en este caso, definidos por su género y las intersecciones con otras opresiones y desigualdades.

#### **V.IV. Tercera línea de acción: Lenguaje**

Como ya mencione en el apartado del lenguaje inclusivo-no sexista, el lenguaje estructura nuestro pensamiento y está vinculado a la construcción de nuestra subjetividad. Al decir de Morin (1994);

El individuo-sujeto puede tomar conciencia de sí mismo a través del instrumento de objetivación que es el lenguaje. Vemos aparecer la conciencia de ser consciente y la conciencia de sí en forma claramente inseparable de la autorreferencia y de la reflexividad. (p.8)

Nombrar es uno de los primeros actos de existencia, no hacerlo es una forma de no existir. Es por ello que desde diversos colectivos, como feministas, étnicos raciales, diversidad sexual, pueblos originarios, se lucha por su visibilización a través, entre otras cosas, del lenguaje.

En este sentido, la nominación, el acto de nombrar, es una forma muy eficiente de performatividad (como construcción de realidad), sobre todo cuando quienes nombran se encuentran en lugares de poder. De allí se desprende que sea tan importante atender al discurso legal y educativo, ya que los mismos cuentan con un poder extra que les otorga el lugar que ocupan en el imaginario social. (...) Es por esto que insistimos tanto en la importancia de un lenguaje no sexista, cuanto más personas con autoridad pública se habitúan a nombrar a las mujeres en ámbitos no tradicionales, más “real” será esta situación para toda la comunidad. (Chenlo, 2014, p19)

La autopercepción de la identidad de género de los/as sujetos/as es algo incuestionable. Si la sujeta o sujeto no hace referencia a su reconocimiento como mujer, varón, trans-trava u otras identidades es necesario preguntar, escuchar y respetar. “Asimismo los educadores en nuestras prácticas institucionales participamos de la construcción de formas de nombrar a los sujetos que registran modos de operar simbólicamente sobre su subjetividad”. (Fryd & Silva, 2010, p.29) Destaco del planteo Lewkowicz, Cantarelli & Grupo Doce (2003) como un posible ejercicio que trata de promover tres operaciones de pensamiento; suspender, desacelerar y habitar. Suspender los juicios que tenemos preestablecidos, los supuestos. Desacelerar el ritmo en que estamos metidos por el mercado. Habitar

como la clave para producir algo en el encuentro. Pararnos a pensar la práctica implica pensar en lo que la compone, los contenidos, las metodologías, desde qué concepción entiendo al sujeto y sujeta?, ¿cuál es la forma en que me refiero a él o ella?, ¿qué habilito y qué obturo con mis palabras, acciones, corporalidad?

Apuesto y confío en que cada vez más las/os profesionales de la educación social elijan realizar un uso responsable, crítico y consciente del lenguaje. En este sentido Larrosa (2002) nos deja una interesante reflexión,

Y eso desde el convencimiento de que las palabras producen sentido, crean realidad y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación. (...) Por eso actividades como atender a las palabras, criticar las palabras, elegir las palabras, cuidar las palabras, inventar palabras, jugar con las palabras, imponer palabras, prohibir palabras, transformar palabras, etc. no son actividades huera o vacías, no son meras palabrerías. Cuando hacemos cosas con las palabras, de lo que se trata es de cómo damos sentido a lo que somos y a lo que nos pasa (...) (p.2)

## Capítulo VII. Cierres que abren nuevas interrogantes

Sin pretensiones de concluir o cerrar el tema que me convoca en el presente trabajo monográfico, sino todo lo contrario, quisiera abrir nuevas interrogantes, porque este camino de búsqueda, de reflexión y también de vacíos, me genera la responsabilidad profesional de continuar pensando.

Quisiera hacer mención a una cita del filósofo italiano Giorgio Agamben (2006) que ilustra, a mi entender, una tarea inherente a la del educador y educadora social; ser contemporáneo.

Pertenece verdaderamente a su tiempo, es realmente contemporáneo aquel que no coincide perfectamente con él ni se adapta a sus pretensiones, y es por ello, en este sentido, no actual; pero, justamente por ello, justamente a través de esta diferencia y de este anacronismo, él es capaz más que los demás de percibir y entender su tiempo (p.1).

Entiendo el ser contemporáneo/a que plantea el autor en una doble vertiente, por un lado, desde la criticidad ante las construcciones sociales y culturales que producen subjetividad y generan tristeza, angustia, injusticia, desigualdad. Por otro, en la capacidad de acción para crear alternativas posibles, garantes de derechos. Para visualizar las sombras de cada época (Agamben, 2006) es indispensable no perder la capacidad de asombro, ejercitar el cuestionamiento, la duda, la pregunta, ahí donde todo se nos presenta como verdades incuestionables, inmodificables. Resignificar la vida, los vínculos, deconstruir los mandatos que no dejan expresarnos y desarrollarnos como sujetos/as plenos/as.

Nuestra política no conoce hoy ningún otro valor (y, en consecuencia, ningún otro disvalor) que la vida, y hasta que las contradicciones que ello implica no se resuelvan, nazismo y fascismo, que habían hecho de la decisión sobre la nuda vida el criterio político supremo, seguirán siendo desgraciadamente actuales. (Agamben, 2003, p.20)

Ser contemporáneo/a implica una constante actitud de alerta, estar atentos/as a discursos antiderechos que imponen una perspectiva de retroceso, impulsando valores y viejos patrones de comportamiento que, la historia ya se ha encargado de

mostrar, tuvo consecuencias nefastas en las vidas de amplios sectores poblacionales.

Estos discursos catalogan, a un corpus teórico que lleva décadas investigando y proponiendo alternativas a la desigualdad, con una multiplicidad de enfoques disímiles y hasta contradictorios que conjuga diversas voces como: ideología de género.

(...) el concepto de ideología de género, es producto del análisis de activistas e intelectuales católicos estadounidenses que lograron afectar las directrices católicas a través de sus prácticas activistas. Esta noción acentúa el antagonismo entre cultura de la vida y cultura de la muerte mediante la promulgación de un modelo de subjetivación política y movilización ciudadana que se organiza en torno a la defensa de la naturaleza humana. Vaggione (citado por Vigoya & Rondón, 2017)

La familia nuclear no es la única conformación familiar válida, los juicios morales o religiosos acerca de la posibilidad de que los cuerpos gestantes puedan elegir sobre la interrupción del embarazo son obsoletos, enfocar la mirada hacia las víctimas para justificar una violación o explotación sexual es revictimización. Ser contemporáneos/as es también no ser ingenuos/as ante discursos y prácticas que legitiman paradigmas que incitan al odio y la violencia. Quienes se movilizan en contra de lo que llaman ideología de género son los/as mismos/as que consideran que todas las orientaciones sexuales por fuera de la heteronormatividad son desviaciones a corregir mediante la coacción, que todas las personas que transitan por otras expresiones e identidades de género que no caben en la dicotomía hegemónica masculino-femenino son disfóricos/as, que insisten en equiparar a los niños, niñas y adolescentes a objetos de tutela y propiedad privada, que se pronuncian en contra de la educación sexual integral en el sistema educativo, en definitiva volver el tiempo atrás en derechos.

Ignorar que estos discursos y prácticas tienen efectos en los/as sujetos/as de la educación y en la sociedad toda, no es ser contemporáneos/as.

Creo firmemente que para ser garantes de derechos humanos, es imprescindible creer que es posible transformar, deconstruir, desaprender.

En definitiva, “Desaprender el género” es una tarea necesaria y urgente, que constituye un desafío pedagógico para la Educación Social, pues sólo formando y sensibilizando a las futuras generaciones de educadores y educadoras sociales en estas temáticas podremos garantizar su tarea como verdaderos agentes subversivos que trabajen al servicio de la liberación y de la justicia social. (Carrera, Lameiras, Cid, Rodríguez & Alonso, 2015, p.24)

El desafío es apostar por la formación permanente, al intercambio disciplinar, el trabajo en equipo, en red y comunitario. Superar la improvisación sobre la temática implica humildad teórica y ponderar la perspectiva de género como ineludible a nuestra práctica educativa para ofertar lugares más justos y humanos a las sujetas y sujetos de la educación.



## Referencias bibliográficas

- Acosta, B. & Camors, J. (2003). Formulación, diseño y evaluación de proyectos. Guía práctica para Educadores Sociales. Iname - Centro de Formación y Estudios. Montevideo.
- ADESU (2009). Funciones y competencias del Educador Social. Recuperado de <https://adesublog.wordpress.com/mediateca>.
- Agamben, G. (2003). Homo Sacer: El poder soberano y la nuda vida. Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (2006). ¿Qué es lo contemporáneo? Venecia. Recuperado de: <https://etsamdoctorado.files.wordpress.com/2012/12/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf>
- Alfaro, S. (2008). Políticas sociales y desarrollo: Una exploración sociológica. Revista Realidad 117 (pp. 463-477)
- ANEP- CFE. (2011). Plan de estudios Carrera Educador Social. Recuperado de: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/carrera-educador-social>
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. Cuaderno de pedagogía N°9. Rosario. Recuperado de: [http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/actividades/barquero/La\\_educabilidad\\_bajo\\_sospecha.pdf](http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/actividades/barquero/La_educabilidad_bajo_sospecha.pdf)
- Barffusón, R., Revilla, J. & Carillo, C. (2010). Aportes feministas a la educación. Enseñanza e investigación en psicología. N° 2. (pp. 357-376). México.
- Berterretche, N. (2008). El enfoque de género en la práctica educativa-social: fundamentos y estrategias para trabajar desde una perspectiva de género en educación social. Monografía. CENFORES-INAU. Montevideo.
- Boyer, V. (2012). Biopolítica y filosofía feminista. Revista de Estudios Sociales N°43, (pp. 131-138) Bogotá. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/815/81523250011.pdf>
- Butler, J. (2016). El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad. Buenos Aires: Paidós.
- Campero, R. (2006). Yo te temo, tú me odias, ell\*s clasifican, tod\*s discriminamos. Factor Solidario N° 49, Montevideo. Recuperado de <https://uy.emedemujer.com/actualidad/ruben-campero-yo-te-temo-tu-me-odias-ells-clasifican-tods-discriminamos/>

- Campero, R. (2016). La masculinidad nuestra de cada día. Dominación y diferencia más allá y más acá del género. En Delgado, S. & Pinquinela, P. (Comp.) En clave de género: La construcción de la violencia. Montevideo: Fondo de Publicaciones del CIEJ.
- Caride J. (2005). Las fronteras de la pedagogía social. Barcelona: Gedisa.
- Carrera, M., Lameiras, M., Cid, X., Rodríguez, Y. & Alonso, P. (2015). De las Tecnologías del género a las tecnologías de la subversión, un desafío pedagógico para la educación social. Revista de Educación Social Nº21 (pp.8-27). Barcelona: CGCEES.
- CFE. (2016). Reglamento de monografía de egreso de la carrera Educador Social. Montevideo.
- Chenlo, N. (2014). Guía de lenguaje inclusivo en el Ministerio del Interior. Montevideo: Taller Gráfico Ltda.
- Cobo, R. (1995). Género. En Amorós, C. (dir.) 10 palabras en clave de mujer. Navarra: Verbo Divino. Recuperado de: <https://www.te.gob.mx/genero/media/pdf/5d9668bc7465d15.pdf>
- Colectivo Ovejas Negras. (2016). Encuesta de Clima Escolar. Montevideo. Recuperado de: <https://ovejasnegras.org/wp-content/uploads/2019/08/ENCUESTA-NACIONAL-DE-CLIMA-ESCOLAR-EN-URUGUAY-2016-VERSION-FINAL-DIC.2016-1.pdf>
- Comisión de Diseño Curricular. (2017). Carrera en educación social. Plan de estudios 2018. Recuperado de [http://iinn.cfe.edu.uy/images/JORNADA\\_INST\\_AGO17/4\\_Plan2018-EDSOC-propuesta\\_agosto\\_2017.pdf](http://iinn.cfe.edu.uy/images/JORNADA_INST_AGO17/4_Plan2018-EDSOC-propuesta_agosto_2017.pdf)
- Connell, R. (2009). La justicia curricular. En Referencias Nº27. Buenos Aires: LPP. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Coromina J., Moyano, S, & Giralt, M. (2007). La inquietud al servicio de la Educación. La residencia infantil Norai y sus apuestas pedagógicas. Barcelona: Gedisa.
- De Barbieri, T. (1996). Certezas y malos entendidos sobre la categoría género. En Estudios Básicos en Derechos Humanos IV. Costa Rica: IIDH. Recuperado de: <https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/ee4d8a0043f7d59d8031a5009dcdef12>

[/2.+Certezas+y+malos+entendidos+sobre+la+categor%C3%ADa+de+g%C3%A9nero.pdf?MOD=AJPERES](#)

- De Laurentis, T. (1989). Tecnologías del género. London: Macmillan Press.  
Recuperado de: [http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana\\_raggi/wp-content/uploads/2013/12/tecnologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf](http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2013/12/tecnologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf)
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. Revista Mexicana de Sociología N° 3. (pp. 3-20).  
Recuperado de: <https://terceridad.net/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Foucault-M.-El-sujeto-y-el-poder.pdf>
- Frigerio, G. (2005). En la cinta de Moebius. En Frigerio, G. & Diker, G. (comps.)  
Educar: ese acto político. Buenos Aires: Del Estante.
- Fryd, P. & Silva, D. (2010). Responsabilidad, pensamiento y acción: ejercer educación social en una sociedad fragmentada. Barcelona: Gedisa.
- Gamba, S. (coord.) (2009). Diccionario de estudios de género y feminismos. Buenos Aires: Biblos.
- García, J. (2003). Dar (la) palabra. Barcelona: Gedisa.
- Gomáriz, E. (1992). Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas. Documento de Trabajo FLACSO-Programa Chile. Serie: Estudios Sociales N°38, Santiago.
- Gomes, C. (2018). Género como categoría de análisis decolonial. Civitas-Revista de Ciencias Sociales N°18. (pp.65-85) Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74255809005>
- González, M. (2003). El Educador Social trabajando desde un enfoque de género. Monografía. CENFORES-INAU, Montevideo.
- Graña, F. (2006). La perspectiva de género. En Graña, F. El sexismo en el aula: educación y aprendizaje de la desigualdad entre géneros. (pp.61-91). Montevideo: Ed. Nordan.
- Lagarde, M. (1996). Identidad de Género y Derechos Humanos. La construcción de las humanas. En Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Serie Estudios de Derechos Humanos Tomo IV. Edición monográfica sobre los derechos humanos de las mujeres. (pp. 63-94) Recuperado de <https://www.iidh.ed.cr/iidh/publicaciones/series/>
- Lamas, M. (1997). Cuestiones teóricas. En La perspectiva de género: una herramienta para construir la equidad entre mujeres y hombres. México: DIF.

- Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. Papeles de Población N°21. (pp. 147-178) Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/112/11202105.pdf>
- Larrosa, J. (2002). Experiencia y pasión. Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Recuperado de: [http://revistamalgamea.files.wordpress.com/2012/11/experiencia\\_y\\_pasion.pdf](http://revistamalgamea.files.wordpress.com/2012/11/experiencia_y_pasion.pdf)
- Lerner, G. (1990). La creación del patriarcado. Barcelona: Crítica S.A.
- Lewkowicz, I., Cantarelli, M. & Grupo Doce (2003). Del fragmento a la situación. Argentina: Altamira.
- Ley 18.104 (15 de Marzo de 2007). Publicada en Diario Oficial. República Oriental del Uruguay. Poder Legislativo. Recuperada de: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp8672282.htm>
- Ley N° 18437 (12 de diciembre de 2008). Publicada en Diario Oficial. República Oriental del Uruguay. Poder Legislativo. Recuperado de: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp2148742.htm>
- Ley N° 18.476 (3 de Abril de 2009) Publicada en Diario Oficial. República Oriental del Uruguay. Poder Legislativo. Recuperada de: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp8322132.htm>
- Ley N°19.889 (9 de Julio de 2020) Publicada en Diario Oficial. República Oriental del Uruguay. Poder Legislativo. Recuperada de: [https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes?Ly\\_Nro=&Ly\\_fechaDePromulgacion%5Bmin%5D%5Bdate%5D=19-08-2017&Ly\\_fechaDePromulgacion%5Bmax%5D%5Bdate%5D=19-08-2020&Ltemas=URGENTE+CONSIDERACION&tipoBusqueda=T&Searchtext=](https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes?Ly_Nro=&Ly_fechaDePromulgacion%5Bmin%5D%5Bdate%5D=19-08-2017&Ly_fechaDePromulgacion%5Bmax%5D%5Bdate%5D=19-08-2020&Ltemas=URGENTE+CONSIDERACION&tipoBusqueda=T&Searchtext=)
- Ley N° 19580 (22 de Diciembre de 2017) Publicada en Diario Oficial. República Oriental del Uruguay. Poder Legislativo. Recuperada de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19580-2017>
- Luna, L. (2004). La historia feminista del género y la cuestión del sujeto. En El sujeto sufragista, feminismo y feminidad en Colombia 1930-1957. (pp.21-50) Cali: La Manzana de la Discordia.
- Maffía, D. & Cabral, M. (2003). Los sexos ¿son o se hacen? En Maffía (Comp.) Sexualidades migrantes, género y transgénero. (pp.86-96). Buenos Aires: Feminaria.

- Martínez, F. (2017). El rol de los/as Educadores/as Sociales en centros de privación de libertad para adolescentes desde la perspectiva de género. Monografía. CENFORES-INAU, Montevideo.
- Martín, G. (2015). ¿Educación mixta o diferenciada?: Coeducación. En Rodríguez, C., Martín, G., Salobral, N., Abasolo, O. & Del Pozo, A. Construcción de la desigualdad de género en la educación. (pp.12-16). Madrid: FUHEM Ecosocial.
- Martinis, P. (2006). Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. En Martinis, P. (comp.) Pensar la escuela más allá del contexto. Montevideo: Psicolibros.
- Martinis, P. (2016). Sujeto de la educación y discurso pedagógico (social). O acerca de la no continuidad entre sujetos sociales y sujetos educativos. En AA.VV. (Ed.) Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay. (pp. 39-52) Montevideo: FHUCE.
- Meirieu, P. (2003) (2da edi). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes. Recuperado de: <http://www.unter.org.ar/imagenes/9985.pdf>
- Mèlich, J. (2008). Antropología narrativa y educación. Revista interuniversitaria. Teoría de la educación: Universidad de Salamanca. (pp. 101-124).
- Merelas, T., Darriba, N., Domínguez, N., Sío, M., Taboada, I. & Bastón, E. (2015) Sobre educación social y feminismo(s). El caso de Fiadeiras. Revista de Educación Social Nº21 (pp.115-142). Barcelona: CGCEES.
- Merklen, D. (1999) La cuestión social al sur desde la perspectiva de la integración. Políticas sociales y acción colectiva en los barrios marginales del Río de la Plata. Revista de Ciencias Sociales Nº16. (pp.117-132). Montevideo. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/7612884/la-cuesti%C3%B3n-social-en-el-sur-desde-la-perspectiva-de-la>
- Minnicelli, M. (2013). Ceremonias mínimas. En Minnicelli, M. Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo. Rosario: Homo Sapiens.
- Morgade, G. (2001). Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Buenos Aires: Novedades Educativas. Recuperado de: <https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/investigacion/capacitaciones/genero/u3/5-morgade-aprender-a-ser-mujer-aprender-a-ser-varon.pdf>

- Morgade, G., Baez, J., Díaz, G. & Zattara, S. (2011). Algunas pistas. En Morgade, G. (Comp.). Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía.
- Morin, Edgar (1994) La noción de sujeto. En Fried-Schnitman, D. (comp.) Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad. Argentina: Paidós. Recuperado de: [http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/cristina\\_palomar/5.pdf](http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/cristina_palomar/5.pdf)
- Núñez, V. (1990). Modelos de educación social en la época contemporánea. Barcelona: PPU.
- Núñez, V. (1999). Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio. Buenos Aires: Santillana.
- Osborne, R. & Molina, C. (2008) Evolución del concepto de género (selección de textos de Beauvoir, Millet, Rubin y Butler) EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297124045007>
- Rebellato, J. (1997). Horizontes éticos de la práctica social del educador. Montevideo: INAME- CENFORES. Recuperado de: <http://www.inau.gub.uy/cenfores/biblioteca-digital/recursos-en-linea/item/2010-horizontes-eticos-en-la-practica-social-del-educador-rebellato>
- Rodríguez, C. (2015). Educar para la sociedad de las iguales. En Rodríguez, C., Martín, G., Salobral, N., Abasolo, O. & Del Pozo, A. Construcción de la desigualdad de género en la educación. (pp.5-11). Madrid: FUHEM Ecosocial.
- Rodríguez, R. (2004). Foucault y la genealogía de los sexos. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Santos, M. (1996). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. Kikiriki. Cooperación educativa N°42. (pp. 14-27) Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2344685>
- Scott, J. (1996). El concepto de género. En Lamas, M. (Comp.). Género: la construcción cultural de la diferencia sexual. (pp. 265-302). México: PUEG.
- Segato, R. (2018). Contra-Pedagogías de la Crueldad. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Simón, M. (2001). Coeducar chicos con chicas: el reverso de la escuela mixta. En Blanco, N. (coord.) Educar en femenino y masculino. (pp. 59-70). Madrid: AKAL.

- Skliar, C. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. Recuperado de: [https://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2019/08/Pretension\\_diversidad\\_o\\_Diversidad\\_pretenciosa.pdf](https://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2019/08/Pretension_diversidad_o_Diversidad_pretenciosa.pdf)
- Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario.
- Taylor, S. & Bodgan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. Revista colombiana de Educación N°50 (pp.86-103). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635244005.pdf>
- Torres, I. (2011). De la universalidad a la especificidad. Los derechos humanos de las mujeres y sus desafíos. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3710880>
- Varela, N. (2008). Feminismo para principiantes. Barcelona: Ediciones B.S.A.
- Venegas, M. (2017). Devenir sujeto. Una aproximación sociológica. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v24n73/1405-1435-conver-24-73-00013.pdf>
- Vigota, M. & Rondón, M. (2017). Hacer y deshacer la ideología de género. Sexualidad, salud y sociedad. Revista Latinoamericana, N°27. (pp. 118-127). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293355925006>
- Zambrano, M. (2001). La mediación del maestro. En Petrucci, L. (Dir.). Entre Maestros y Maestros. El cardo N° 7. (pp.46-49). Entre Ríos: Uner.