



## Monografía de egreso:

La perspectiva de género como parte del enfoque  
educativo social.

Una invitación a repensar el encuentro educativo social.

Tutora: Elia Rivero.

Estudiante: Paola Sosa

14 de Diciembre de 2021  
Montevideo

# Tabla de contenidos:

CAPÍTULO 1	3
1.1 Introducción:	3
1.2 Presentación del tema:	4
1.3 Antecedentes:	6
1.4 Objetivos:	8
1.5 Estrategia metodológica:	8
1.6: Acerca del lenguaje:	9
CAPÍTULO 2	10
Educación Social	10
2.1: Conceptualización de la Educación Social	12
2.2: Enfoque educativo social	17
2.3.1 : Sujeta y Sujeto de la educación	19
2.3.2: Construcción de las Subjetividades	21
2.4: Encuentro educativo social.	24
CAPÍTULO 3	27
¿De qué hablamos cuando hablamos de género?	27
3.1: Historicidad y conceptualización del término género	27
3.2: El género como categoría de análisis	31
3.3: Perspectiva de género	33
CAPÍTULO 4	34
Política y pedagogía:	34
4.1: La desigualdad de género como desigualdad social.	35
4.2: Posicionamiento político de los y las educadoras sociales a la hora de incluir esta perspectiva en el encuentro educativo social.	39
4.3: Responsabilidad y ética profesional.	41
4.4: Invitación a la pedagogía social al género.	43
CAPÍTULO 5	45
Reciprocidad entre la perspectiva de género y la educación social	45
5.1: Aportes de la perspectiva de género a la educación social	45
5.2: Relación entre la perspectiva de género y la educación social a la hora del encuentro.	46
5.3: Categorías que la perspectiva de género aporta para la realidad de las y los sujetos en el encuentro educativo social.	50
CAPÍTULO 6	52
Reflexiones:	52
Referencias Bibliográficas:	56

*“Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza,  
no nos sacan del subdesarrollo,  
no socializan los medios de producción y de cambio,  
no expropián las cuevas de Alí Babá.  
Pero quizá desencadenen la alegría de hacer,  
y la traduzcan en actos.  
Y al fin y al cabo,  
actuar sobre la realidad y cambiarla,  
aunque sea un poquito,  
es la única manera de probar  
que la realidad es transformable.”  
Eduardo Galeano (1990)*

# CAPÍTULO 1

## 1.1 Introducción:

El presente trabajo monográfico de egreso de la Formación en Educación Social pretende aportar a la reflexión y fundamentación de la pertinencia de la perspectiva de género en el enfoque educativo social, como un eslabón más, junto a otros que nos permitan transitar hacia cambios sociales promoviendo igualdad de derechos, libertad y justicia social.

En términos generales, las y los educadores sociales nos insertamos en las prácticas educativas sociales, a través del trabajo con las sujetas<sup>1</sup> y los sujetos de la educación que la gran mayoría de las veces se encuentran con sus derechos vulnerados, en situaciones de desigualdad social, económica y cultural. No podemos dejar de considerar el papel del género en la producción de la desigualdad, que vulnera derechos y genera exclusión.

Resulta pertinente estudiar este tema con el fin de aportar nuevas perspectivas al quehacer educativo-social. En este trabajo se realiza un estudio bibliográfico en lo que refiere a la educación social, a la perspectiva de género y a la importancia de la apropiación de esta misma en nuestra profesionalización, de manera tal que se desprendan los conocimientos acerca del tema seleccionado para poder enriquecer la acción educativa social.

Es indispensable comenzar por recabar información teórica, antecedentes, para luego poder entrelazar dichas teorías, analizando y reflexionando a fin de dar sentido a los objetivos planteados. La investigación cualitativa y la utilización de los objetivos específicos como criterio de ordenamiento pretende generar nuevos conocimientos para la acción social, tanto sobre la teoría como sobre el enfoque educativo social. La confrontación analítica de lo teórico, junto con los antecedentes permitirá sustraer elementos significativo que aporten a una Educación Social Integral.

---

<sup>1</sup> Utilización del término "Sujeta" por parte de la Educadora Social Andrea Mornitoli en su Monografía de Egreso (2000), la cual es utilizada por primera vez y en este trabajo como un antecedente a la temática. Sujeta como la posibilidad de visualización y categorización.

## 1.2 Presentación del tema:

En esta monografía se pretende fundamentar, identificar, analizar, reflexionar y exponer acerca de considerar a la perspectiva de género como un aporte, un plus que potencie y enriquezca las prácticas educativas sociales, contribuyendo a que sean prácticas más justas, diversas y liberadoras.

En este sentido, el cruce entre la educación social y la perspectiva de género se visualiza como una herramienta que puede aportar a enriquecer el análisis y el accionar educativo social, dando lugar a prácticas que trabajen por la igualdad de géneros en el qué-hacer educativo social. Esta temática es de actualidad, en el sentido en que está siendo pensada, reflexionada, discutida en los ámbitos académicos y profesionales, lo que instala la responsabilidad de profundizar, analizar y reflexionar sobre nuestro accionar.

Este trabajo pondrá sobre la mesa la visibilidad del género como “(...) un vector de la desigualdad en, por un lado, la producción , distribución y consumo de los recursos materiales, económicos y, por el otro la producción, distribución y consumo de recursos simbólicos como la cultura, el conocimiento, la educación y el curriculum.” (Morgade, 2011: pág.25) La invitación a comprender y reflexionar que la desigualdad de género al igual que las otras tantas, altera el orden simbólico, perpetuando únicas formas de ser y estar en el mundo “(...) considerando las desigualdades de género en la construcción de las subjetividades.” (Morgade, 2011: pág.196)

El género se presenta como un desafío pedagógico para la educación social. Nos enfrenta a la heteronormatividad, a la diferencia, a la exclusión, a la violencia, que construyen nuestra realidad social. Tomar consciencia de cómo se construyen algunos conceptos que luego operan en nuestra vida, desde el ámbito familiar, desde la escuela, desde los medios de comunicación, es importante para definir y asignar esos desafíos a la educación social, que solamente podrán afrontarse desde el enfoque educativo social con perspectiva de género.

El género nos lleva al núcleo de la desigualdad y nos dirige hacia las diversidades. Pocas temáticas afectan de una manera tan radical a nuestra realidad como lo es el género. Pocos desafíos son tan sustantivos como la perspectiva de género a lo largo y ancho de nuestros encuentros educativos sociales.

Es pertinente este tema desde la educación social entendiendo a la misma como “(...) un modo de paliar o minimizar algunas de las injusticias sociales y de las desventajas de carácter personal que encontramos en la vida cotidiana de las sociedades democráticas que cuentan con un Estado de Derechos. Desigualdades, injusticias, vulnerabilidades o exclusiones sociales que, de una u otra manera, creemos son susceptibles de encontrar ciertos elementos de solución o mitigación a través de programas, proyectos, acciones o actividades educativas.” (García Molina, 2005: pág. 2)

Por este motivo es que surge la interrogante sobre el qué-hacer desde nuestra profesionalización, donde la educación social sea capaz de dar la palabra y romper con la imposición, e intentar comprender para poder incluir la perspectiva de género como elemento transversal a nuestras prácticas. Es necesario, a lo largo de la monografía poder responder esta pregunta, y que nos sirva de guía para el accionar educativo social: “¿por qué la diferencia sexual implica una desigualdad social?” (Lamas, 2013: pág.13)

La perspectiva de género favorece el ejercicio de una lectura crítica y cuestionadora de la realidad para analizar y transformar las situaciones de las y los sujetos. Se trata de crear nuevas construcciones de sentido para que las personas se visualicen a través de vínculos no jerarquizados ni discriminatorios.

### 1.3 Antecedentes:

Para dar comienzo con los antecedentes de este trabajo, es necesario en principio señalar que existe una basta bibliografía con lo que refiere a temas de género y de su perspectiva, ya que esta temática ha ido incrementando su estudio en muchas áreas, como lo es la vinculación de género y educación. Al filtrar la búsqueda de género con educación social, la misma se reduce significativamente, por lo que comienzo la búsqueda de antecedentes más concretos, y recurro a monografías de egreso de la carrera de educación social.

En primer lugar recurrí al CENFORES-INAU<sup>2</sup>, centro donde se inicia la carrera de Educación Social en el año 1989, y luego en las monografías de egreso ya del IFES<sup>3</sup>, Instituto que se crea en el año 2015, aunque la carrera pasa a la órbita del CFE<sup>4</sup> en el año 2011.

En total existen trece monografías de egreso destinadas a este abordaje de género y educación social. Las mismas aparecen comprendidas desde el año 1994 hasta mediados del año 2021. Se hace mención a los años ya que es un periodo de 27 años, en donde solo se encuentran trece dedicadas a esta temática. Resulta una cifra muy disminuida, con la importancia y la necesidad que se tiene de trabajar sobre estas cuestiones.

Once de estas monografías abordan el género desde experiencias concretas en diferentes dispositivos,<sup>5</sup> abocándose a la reflexión del trabajo dentro de diferentes centros de prácticas, como lo son club de niños; centros juveniles; centros de privación de libertad; etc. Por otro lado, el restante plantea el estudio del género desde una mirada más amplia.

---

<sup>2</sup> Centro de formación y estudios del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.

<sup>3</sup> Instituto de Formación en Educación Social.

<sup>4</sup> Centro de Formación en Educación.

<sup>5</sup> "(...) llamaré dispositivo a cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes." (Agamben, 2014: pág.18)

Se toman como referencia los dos únicos trabajos que no se abordaron desde experiencias concretas en centros de prácticas, y por otro lado uno de los trabajos más exhaustivos de los que sí se abordan desde experiencias en dispositivos concretos:

- “Aportes para una perspectiva de género en la acción educativa social. Mujeres adolescentes en centros abiertos.” Celia Lago, 2000: esta monografía es de las más extensas y exhaustivas, que a pesar de que está realizada en base a una práctica educativa social en particular, realiza un análisis profundo, con un marco teórico muy claro; y como novedad es la única que escribe de forma inclusiva para esos años (2000) con “@” para hacer alusión a varones y mujeres.
- “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: esta producción habla de los aportes de la perspectiva de género en los procesos educativos sociales, y enuncia a la pobreza como profundizadora de la desigualdad de género, puntos en común con lo que va a ser esta monografía.
- “Educación Social y Género: Aportes a la concepción de sujeta y sujeto de la educación desde la perspectiva de género.” Andrea Morniroli, 2020: este trabajo tiene como novedad la utilización y conceptualización del término “sujeta” que se estará utilizando a lo largo de este, en donde se le da lugar y visibilización a esta palabra, aparte del completo análisis entre educación y género.



## **1.4 Objetivos:**

4.1. Objetivo general: Fundamentar la pertinencia de la Perspectiva de género a fin de enriquecer el enfoque educativo social.

4.2. Objetivo específico 1: Identificar los principales elementos constitutivos de la perspectiva de género.

Objetivo específico 2: Describir y analizar la reciprocidad en la relación entre la perspectiva de género y el enfoque educativo social.

Objetivo específico 3: Exponer algunas categorías brindadas por la perspectiva de género que favorezcan el ejercicio de una lectura crítica y cuestionadora de la realidad de las y los sujetos.

## **1.5 Estrategia metodológica:**

Este trabajo será de corte de compilación, ya que se selecciona un tema específico de estudio cada vez más transitado y relevante para la sociedad como para la educación social, donde se demostrará comprensión del mismo, y donde lo teórico, lo metodológico, el análisis y las reflexiones den cuenta de lo que se pretende reflejar en este trabajo.

Se utiliza el método cualitativo y se considera pertinente comenzar por recabar información teórica y antecedentes acerca de la temática elegida: la correspondencia educación social, desigualdad social y perspectiva de género.

Luego se continuará con la utilización de los objetivos específicos como criterio de ordenamiento del mismo. El método cualitativo consta de la descripción, comprensión y exploración de documentación y relevamiento de información, en definitiva en el análisis de textos. Al mencionar el método cualitativo, hablamos de un método inductivo, en donde partiremos de lo anterior, por ende del desarrollo y comprensión de conceptos y teorías para llegar a una conclusión general.

Por otro lado, la metodología que se desplegará será el conjunto de procedimientos necesarios para poder llevar adelante el método cualitativo que tiene como características “(...) la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación.” (Hernández Sampieri, 2014: pág.40) y el objetivo general, apoyándolo en el paradigma interpretativo el cual “(...) propone comprender e interpretar la realidad social en sus diferentes formas y aspectos.” (Batthyány & Cabrera, 2011: pág. 77) . Las técnicas que se desplegarán serán de selección de documentación, fuentes y análisis de información.

Para finalizar, a través del análisis de la información recabada en bibliografía, se pretende acercar al conocimiento sobre los objetivos planteados. Como profesionales de la educación aún nos quedan amplios contextos que recorrer, buscando y generando nuevos acercamientos, conocimientos y estrategias para reflexionar y accionar desde nuestra profesión.

## **1.6: Acerca del lenguaje:**

Sobre la utilización del lenguaje inclusivo, es necesario aclarar que para establecer estrategias para alcanzar una igualdad de género efectiva, es importante el lenguaje, ya que “(...) el lenguaje no es sólo algo que tenemos sino que es casi todo lo que somos, que determina la forma y la sustancia no sólo del mundo sino también de nosotros mismos, de nuestros pensamientos y de nuestra experiencia, que no pensamos desde nuestra genialidad sino desde nuestras palabras, que vivimos según la lengua que nos hace, de la que estamos hechos.” (Bárcena, Larrosa & Mélich, 2006: pág. 242)

La realidad es que existen muchos usos lingüísticos que apartan y ocultan a las mujeres y disidencias<sup>6</sup> en el empleo del masculino como genérico, situando al resto en posición de inferioridad e invisibilizando su valor y labor como seres humanos.

El lenguaje modela nuestro pensamiento, lo ordena, lo significa, al mismo tiempo se evidencian las relaciones de poder existentes. Lo cierto es que en esta oportunidad se utilizan los términos pertenecientes a los dos géneros, manejando un lenguaje inclusivo con el propósito de incluir al género más invisibilizado de toda la historia, discriminado y violentado.

## **CAPÍTULO 2**

### **Educación Social**

*vida. No cualquier vida (no la vida entendida como un presente biológico) sino de la vida como aquello que remite el vivir entre*

*otros,*

*con otros y a la construcción de una vida igualmente digna para todos.”*

*Graciela Frigerio (2007)*

“  
*Para nosotros la educación trata de la*

Para dar inicio a este capítulo titulado Educación Social, se comenzará con el significado etimológico de la palabra educación, para luego entrar en profundidad en la educación social. Pero antes que nada es imprescindible decir que toda relación educativa está conformada por tres elementos<sup>7</sup>, por un lado el profesional de la educación, por otro el/la sujeto/a de la educación y los contenidos educativos, formando así un triángulo denominado por Nuñez, (1999) “Triángulo herbartiano.”

---

<sup>6</sup> Término que se utilizará a lo largo del trabajo para referirse a las identidades que no se autoperciben como mujer-varón (binario).

<sup>7</sup> Elementos que se irán exponiendo a lo largo del trabajo.

Antes de entrar en su significado es importante mencionar que la educación entra en juego desde nuestra llegada al mundo, en ese sentido entendemos tal como expresa Meirieu, “(..) educar es, precisamente, promover lo humano y construir la humanidad (...)” (Meirieu, 2001: pág.30).

En nuestro país, tomando como referencia la Ley General de Educación N°18347 del año 2008 se afirma que la educación es un derecho humano fundamental, el cual el Estado garantizará su goce y efectivo ejercicio a sus habitantes; como también el reconocimiento de la educación como bien público.

En relación a la etimología de la palabra educación, Gloria Perez Serrano (2004) nos presenta a la educación como aquella palabra que procede del término latino *educare*, que significa “criar, nutrir, alimentar” y de *ex-ducere*, que equivale a “sacar, llevar o conducir desde dentro hacia fuera”. Esta doble etimología ha dado lugar a dos significados: la primera, alude a la educación como un proceso que se ejerce desde fuera, en donde el educando realiza un proceso de apropiación de lo que Nuñez (1999) menciona como transmisión entendiendo a la misma como “ (...) los actos que realiza el agente de la educación tendientes a promover la actividad educativa del sujeto. Estos actos consisten en provocar o movilizar el interés del sujeto y en enseñar (...)” (Nuñez, 1999: pág. 28)

Por otro lado, en la segunda ya no se trata de una crianza o una alimentación externa, sino de una conducción, de un encauzamiento de disposiciones ya existentes en el sujeto que se educa, realizando en palabras de Nuñez (1999) una adquisición que solo el sujeto/a de la educación puede hacer, ubicándose en ese lugar y disponiéndose al mismo.

Luego al término de educación cabe colocarle su apellido de “social” para poder continuar con la conceptualización de la educación social. Lo social es “(...) una opción política, reivindicativa del carácter social que tiene en forma inherente toda práctica educativa. Es una opción que intenta reubicar el debate sobre educación en territorios más amplios, que incluyen lo escolar pero no allí” (Morales en ADESU, 2017: pág.108) En su forma de ser social, en cómo y en donde transita.

También en palabras de Camors “Lo social, caracteriza a la educación que se propone, le asigna una intencionalidad, le imprime una modalidad y le incorpora un enfoque nuevo.” (Camors, 2014: pág. 206) De esta manera García Molina reafirma esta cuestión de lo educativo social: “(...) la Educación social es una profesión educativa y una profesión social y que estas dimensiones son inseparables salvo por abstracción teórica.” (García Molina, 2003: pág.28)

## **2.1 : Conceptualización de la Educación Social**

Considero pertinente comenzar planteando a la educación social como disciplina de carácter pedagógico y social, la cual se vincula a través de procesos educativos de transmisión y mediación de los recursos culturales; y tiene a la pedagogía social como referente para su abordaje.

Las metodologías de la educación social refieren al cómo, a las diversas estrategias que se despliegan para cumplir con los objetivos que se pautan en cada instancia educativa social. En cuanto a las mismas, García Molina (2003) propone tres ejes metodológicos: la transmisión, aludiendo a formas utilizadas para la transmisión y adquisición de contenidos por parte del sujeto/a; el enriquecimiento del medio, ejercicio desarrollado en tres direcciones, organización del tiempo, organización y riqueza del espacio y formas de agrupamiento; y también la mediación, entendida en términos pedagógicos como el acompañamiento y sostén en el proceso educativo que realiza cada sujeto/a, donde el/la educadora funciona como puente al ponerlo en contacto con contenidos, otros sujetos/as y/o entornos.

La pedagogía social por otra parte tiene como objeto de estudio a la educación social; ocupándose del análisis de las prácticas educativas sociales, de las políticas sociales en las que estas se encuentran, los efectos que producen dichas prácticas y en la elaboración de nuevos modelos de acción. La misma nos auxilia a la hora de tomar decisiones en momentos cruciales, considerando a la pedagogía social como un dispositivo pedagógico de lectura, elaboración y crítica:

“(…) disciplina que tiene por objeto (formal y abstracto) la educación social, lo que supone que se ocupa del análisis crítico de las prácticas sociales educativas, que se instituyen como dispositivos sociales; el análisis de las políticas sociales en las que tales prácticas educativas se inscriben; la valoración de los efectos que producen (en términos de realidad social); la elaboración de nuevos modelos de acción social educativa.” (Núñez, 1999: pág.25)

Camors (2014) expresa.

“La educación social es una forma de concebir la educación, rescatando y enfatizando su función social, en la historia y en la cultura de los pueblos; en las relaciones intergeneracionales e interpersonales; en la concepción y formulación de los objetivos, contenidos, actividades y ámbitos educativos; y en el lugar concebido para el sujeto de la educación, y en consecuencia, el agente, la relación y acción educativas.” (Camors, 2014: pág.154)

Siguiendo la línea que plantea Camors, la educación social apunta a la dimensión social del sujeto/a de la educación<sup>8</sup>, desde lo educativo también se da la construcción histórica del sujeto y la sujeta. “La educación supone una relación con el Otro, ya que no hay educación sin algo externo de aquel que se educa.” (Charlot, 2008: pág. 79)

También la educación social es pensada en clave de experiencia, “(…) como práctica generadora y promotora de experiencias en los sujetos, nos permite ir reconociendo pasajes en los cuales el acontecer producirá efectos, no sólo para el sujeto de la educación, sino también para el agente.” (Lahore, Pastore & Pereyra en: Fryd Schapira & Silva Balerio, 2009, pág.119)

---

<sup>8</sup> Se conceptualiza en el apartado siguiente.

Otros autores como Espiga, Moreira, Parodi y Pérez la conceptualizan como:

“(…) un conjunto de prácticas educativas específicas, deliberadas y sistemáticas que se vinculan al terreno de lo cotidiano y lo social amplio y que en el marco de una relación educativa y a través del desarrollo de acciones educativas se orientan a su finalidad de generar y profundizar en procesos transmisión-apropiación que promuevan socialmente al sujeto (...) a fin de que éste pueda ejercer su condición de ciudadano, elaborar y concretar diversas trayectorias virales en las que se desarrolle como sujeto de derechos y responsabilidades con niveles crecientes de crítica, compromiso y autonomía.” (Espiga, Moreira, Parodi & Pérez en: Fryd Schapira & Silva Balerio, 2009, pág.117)

Estos autores seleccionados dan cuenta de una forma de entender a la profesión, y conceptualizan algunos de los elementos de la educación social, de los cuales sin estos no se podría trazar este trabajo. Las funciones particulares que refieren al rol tienen que ver con la transmisión, mediación y promoción de ambientes educativos: “Toda transmisión habilita el ofrecimiento de una herencia, y al mismo tiempo la oportunidad de transformarla, de hacerla propia. La acción de transmisión, de enseñanza, produce dos operaciones paradójicas: conservación y cambio.” (Dominguez, Lahore & Silva Balerio, 2012: pág. 25)

En el acto de transmisión se pone en juego lo conocido para quienes ocupan el lugar de sujetos/as de la educación para su apropiación, pero eso que al mismo tiempo se transmite tiene como cometido su recreación y/o modificación por parte de quien lo recibe:

“(…) la educación implica el encuentro entre el sujeto y agente, en un terreno donde les suceden cosas que, por lo general, van más allá de lo previsible. Estar atento a lo inesperado y transformarlo en oportunidad educativa implica una disposición a la creatividad. La búsqueda del acontecimiento educativo ubica al educador social no como creador de sujetos, sino como creativo que promueve descubrimientos.” (Lahore, Pastore & Pereyra en: Fryd Schapira & Silva Balerio, 2009, pág.117)



De igual importancia es la mediación para la educación social como lo es la transmisión, ya que también tiene un sentido pedagógico y educativo, asociado al acompañamiento de la acción educativa social en palabras de García Molina:

“En la mediación no hay transmisión de contenidos, sino un trabajo alternativo para producir un encuentro con unos contenidos culturales, con otros sujetos o con un lugar. Es decir, es algo previo a esa transmisión que puede llevar a cabo el educador social (...) es ese acompañamiento, sostenimiento y creación de enigmas que hace que se quiera transitar un espacio, conocer otros lugares y disfrutar de las posibilidades de la instrucción y ocio que ofrece el entorno social.” (2003: pág 148)

Retomando, la pedagogía social nos permite pensar estos efectos que las prácticas desarrollan pero también “El reto de esta disciplina sigue siendo ser capaz de integrar y gestionar en sus discursos, pero sin llegar al extremo de tecnificarlos, los inestables saberes que se juegan en el permanente intento de transmisión de la cultura.” (García Molina, 2003: pág.53) El autor destaca la importancia de la pedagogía a la hora de la transmisión: “Uno puede tener casi todos los conocimientos, pero necesariamente llega el momento en que el educador se encuentra con un sujeto al que pretende transmitir algún contenido de orden cultural o social, un sujeto que “se resiste al poder que quiero ejercer sobre él (...) cuya libertad escapa siempre a mi voluntad” (Meirieu, 1998:19).” (García Molina, 2003: pág.53) Además el mismo García Molina (2003) destaca que la pedagogía social se ocuparía de pensar las maneras de promover la educación social en y para la vida pública, pero no a cualquier precio, sino que a través de políticas más justas que palien los efectos de la desigualdad.

La tarea de educar es “(...) una conversación entre desconocidos, (...) desconocidos nuevos, anónimos o con nombre propio, seres por venir que llegarán a un espacio que habrá que hacerlo común, público, en igualdad inicial, para destituir la idea del “orden natural de las cosas”, provocar nuevos desórdenes en el pensamiento, la percepción, el lenguaje y la sensibilidad, y promover destinos que nunca están trazados de antemano.” (Skliar, 2017: pág.24) La educación social promueve y fortalece a una sociedad que eduque y a una educación que socialice e integre, a la vez, que ayude mediante la educación a evitar, equilibrar y reparar el riesgo, la dificultad o el conflicto social.

Por otra parte en el Plan de estudio 2011 del CFE se plantea el perfil del educador/a social:

“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.”<sup>9</sup>

De igual importancia es destacar el Artículo 18<sup>10</sup> “De la igualdad de oportunidades o equidad” de Ley General de Educación N°18.437 donde enmarca las políticas de nuestro actual sistema educativo y el ejercicio profesional de las/os educadoras/es sociales:

“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

---

<sup>9</sup> Extraído de: [www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes\\_programas/educador\\_social/plan\\_estudios\\_2011.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/educador_social/plan_estudios_2011.pdf)

<sup>10</sup> Este artículo específico también en la temática de la presente monografía, los cuales respaldan y fundamenta el trabajo educativo social con perspectiva de género.

la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual. El Estado asegurará a los educandos que cursen la enseñanza pública obligatoria, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. Promoverá su máximo aprovechamiento para la educación, su uso con sentido y su apropiación por parte de los educandos.” (2008)

Por otro lado existen atributos de la profesionalización de las y los educadores sociales que pasan por el saber:

“(…) el “saber hacer” (relacionado con el desarrollo de las habilidades técnicas que posibilitan una aplicación adecuada de los conocimientos); el “saber ser” (relativo a las actitudes y a los estilos de comportamiento que se proyectan en la convivencia); y el “saber estar” (vinculado, fundamentalmente, a las habilidades sociales y a las capacidades de interacción, colaboración, etc. con otras personas e instituciones).” (Caride, 2002: pág. 101)

## **2.2: Enfoque educativo social**

El enfoque educativo social es donde se concibe la orientación de las prácticas y tiene que ver al mismo tiempo con la intencionalidad de las mismas: “La educación social puede definirse desde la lógica de la teoría que la orienta (educación como socialización, adaptación, desarrollo madurativo, etcétera), desde la intencionalidad del agente que la lleva a cabo (educación como profesión), desde el proceso metodológico que se sigue (...) y casi siempre, desde los efectos que tiene en el que la recibe (efectos instructivos, formativos, subjetivantes, de promoción social, etcétera).” (García Molina, 2003: pág. 75)

Este enfoque tiene como cometido el alterar situaciones de desigualdad, de violencia, de privaciones de derechos; es ahí donde las y los educadores sociales destinamos el quehacer educativo social. Teniendo presente que “(...) somos nuestras situaciones. No hay ni vida ni identidad humana al margen de las situaciones. Una situación es, a la vez, límite y posibilidad de una acción o una decisión.” (Mélích, 2008: pág. 112)

Además, en este enfoque está el cometido de nuestra acción educativa social, la cual “(...) consiste en un “hacer” lo real a partir de lo posible (...). La acción pedagógica depende de cómo nuestros saberes determinan lo posible y de cómo nuestras prácticas producen lo real. La educación, entonces, no sería otra cosa que la realización de lo posible.” (Larrosa, 2017: pág.213) De esta manera nuestro enfoque ha de favorecer a que se den las condiciones para que suceda la transmisión y la mediación, en pos de una mejora de la vida social de las sujetas y los sujetos a quienes dirigimos las prácticas.

De igual modo los modelos educativos han de contribuir a la orientación, siendo aportes teóricos y prácticos que permitirán llevar adelante nuestra acción educativa social. Por modelo se entiende a la “(...) construcción teórica conceptual que permite operativizar la teoría y se constituye como una guía de aplicación, contrastación y evaluación de las ideas o hipótesis que dicha teoría sostiene.” (García Molina, 2003: pág.108). En Educación Social funciona como instrumento teórico para leer y reflexionar críticamente sobre las prácticas en diferentes dispositivos, comprender aspectos cotidianos de las instituciones y los efectos que generan sobre los/las sujetos/as con los cuales trabajan. Por otro lado Violeta Núñez (1999) sostiene que “(...) los diversos posicionamientos teóricos y la especificidad de cada ámbito de trabajo permitirán la construcción de diversos modelos de educación social” (Núñez, 1999: pág.40), por ende en la articulación entre teoría y práctica este obtiene sus especificidades.

Los modelos de educación social que tomamos como referencia se componen por cinco elementos: marco institucional, sujeto/a de la educación, agente de la educación, contenidos de la transmisión educativa y metodologías para la acción educativa. Según García Molina (2003) estos elementos se encuentran interrelacionados entre sí, si uno de estos cambia, afectará y modificará los demás, dependerá de la definición particular de cada uno las características que adoptará el modelo y las posibilidades o límites que se desplegarán a partir de los mismos.

En resumen, el modelo y sus componentes son fundamentales en tanto permiten el conocimiento de las nociones teóricas, prácticas y discursos desplegados para el enfoque educativo social. Esta comprensión habilita además la proyección de líneas y acciones educativas en pos de que los sujetos y sujetas ocupen el lugar de sujeto/a de la educación. La definición de cada uno de ellos dará cuenta de las posibilidades y las formas en las cuales se desarrollará dicha práctica educativa. A continuación se abordará al elemento de sujeto/a de la educación, ya que es un nodo importante en este trabajo monográfico, y en los siguientes capítulos se presentará la responsabilidad y la ética del agente de la educación.

### **2.3.1 : Sujeta y Sujeto de la educación**

La sujeta y el sujeto de la educación a quienes están destinadas las prácticas educativas sociales, son a quienes se les tiene que "(...) garantizar la ampliación y diversificación de sus oportunidades de aprendizaje a lo largo de todo el ciclo vital, renovando los mensajes y prácticas que insisten en la importancia de una educación permanente, desde la infancia hasta la vejez." (Caride, 2004: pág. 58) Considerar en su multidimensionalidad, en tanto sujeto/a psíquico/a, sexual, social y cultural; esto implica tener en cuenta su condición de sexo, género, edad, clase social, etnia y lugar. Entendiendo que "(...) la educación atraviesa todas las etapas de la vida (...)." (Espiga, Moreira, Parodi & Pérez en: Fryd Schapira & Silva Balerio, 2009, pág.117)

En cualquier etapa de la vida podemos encontrarnos en el lugar de sujetos o sujetas de la educación, ese lugar se ocupa si se quiere, no solo porque este lugar exista:

“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 Molina, 2003: pág. 116)

Cuando deciden ocupar ese lugar ofertado, no solamente el sujeto o la sujeta de la educación ha de educarse “(...) nadie educa a otro, nadie se educa solo, los hombres se educan conjuntamente con la intermediación del mundo.” (Freire, 1970: pág. 62) y en un contexto histórico, social, económico, cultural, porque a su vez:

“(...) el ser humano es reconocido como miembro de una sociedad, como portador de una cultura, como heredero de una tradición, como representante de una colectividad, como nudo de una estructura comunicativa de larga duración, como iniciado en un universo simbólico, como introducido a una forma de vida diferente de otras –todo esto significa también, como resultado y creador partícipe de un proceso histórico específico, único e irrepetible.”  
(Boivin, et al. 2004: pág.20)

El hecho de que se de la acción educativa social, por ende este proceso histórico, único e irrepetible como menciona Boivin, no depende exclusivamente de las y los educadores, sino de esa otra u otro que tenemos delante “(...) de sus particularidades, sus avatares y sus limitaciones.” (García Molina, 2003: pág. 90) Desde ellas/os se iniciará la decisión de acceder o no al lugar brindado. Los/as sujetos/as con quienes trabajamos vienen con recorridos, vivencias e historias, y los efectos de estos tránsitos incidirán también en que decidan ocupar el lugar de sujetos/as de la educación que se les ofrece.

### 2.3.2 : Construcción de las Subjetividades

La subjetividad es un proceso de construcción histórica social de cada persona, en relación con las demás que luego se internaliza desde una construcción propia:

“La subjetividad desde lo social se construye y deconstruye permanentemente, moldea nuestros cuerpos, mentes y relaciones sociales. Entonces, el modo en que se construya la subjetividad de cada individuo, así como el modo en que se transita este proceso, es resultado de un proceso de construcción social. Depende de los significados que se le asignen en cada cultura, en cada momento histórico, en cada contexto sociocultural.” (Briuoli, 2007: pág 83)

La educación social hará “(...) posible la transmisión de un universo simbólico que permite a los sujetos habitar el mundo de la ley, de las relaciones sociales mediadas por pautas culturales simbólicas, y vela por su continuidad, para que se minimicen los efectos del inherente conflicto y nuestro mundo no se rija exclusivamente por la agresividad y la violencia de la vida pulsional.” (García Molina, 2003: pág.93)

En el mismo sentido Minnicelli (2013) menciona “Cada nuevo niño y niña que llegan a este mundo reciben el baño de lenguaje del discurso de su tiempo, de su época, de su linaje familiar, cultural, religioso y social.” (Minnicelli, 2013: pág. 21)

Los/as sujetos/as construyen su actuar a partir de las referencias culturales que van aprendiendo en el proceso de socialización, este proceso “(...) es lo que media y produce la construcción de lo que originalmente es un potencial biológico, hasta desplegarlo en lo que finalmente es y va siendo un ser social.” (Amorín, 2015: p.75). El mismo es dado en primer lugar por la familia, luego la escuela (sistema educativo), los medios masivos de comunicación y las relaciones entre pares.

A lo largo de la historia estos agentes socializadores han contribuido a la construcción de estereotipos de género a través de creencias, configurando las relaciones sociales y las formas de ejercicio de poder entre varones y mujeres.

Para hablar de identidad es necesario decir que este término es muy complejo, ya que es una dimensión profunda del ser humano, entendiendo a la misma como que “(...) no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos” (Freire, 2004: pág.104).

Desde la educación social apostamos a trabajar con la entrega de lo que heredamos culturalmente, pero la adquisición pasa más por esas experiencias que tenemos cuando se logran trazar los lazos con la cultura misma, y que podemos vivenciarlas, ya que “(...) la experiencia es lo que nos pasa (...)” (Larrosa, 2003: p.167); y es allí, en la experiencia en donde sucede la acción educativa, en donde los contenidos se pueden hacer propios y deconstruir y construir nuestra identidad.

Así mismo, la identidad puede concebirse como “(...) resultante del anudamiento de distintos registros, biológico, social y subjetivo, no es una esencia estable (el sujeto siempre puede cambiar), sino un trabajo psíquico y social, que está siempre reformulándose, por el cual cada sujeto no cesa de construirse y de ser construido, poniendo en juego: herencia y creación, continuidad y ruptura deseo de inscripción y deseo de reconocimiento.” (Frigerio, 2008: pág. 61)

A la identidad no la podemos considerar fija e inalterable como menciona Frigerio (2008), la acción educativa debe poner en juego la herencia y la creación, cediendo al sujeto/a la posibilidad de construirse y reconstruirse, hacer de la educación alteridad, dándonos la educación la capacidad de ser otro/a, de tender y extender diferentes formas posibles de conocimiento, de pensamiento y sobre todo de acción, para cambios y transformaciones futuras para cada sujeto/a y para la sociedad toda.

Es necesario considerar, siguiendo a Corea y Lewkowicz (2004) que existe una subjetividad emergente, la “subjetividad mediática”, que está produciendo sus efectos, se trata de un cambio que tiene que ver con el declive de las instituciones, dado que las marcas adquiridas antes por la familia, la escuela y otros agentes normalizadores, ahora se adquieren por los medios masivos de comunicación.



En una sociedad como la nuestra, con una influencia muy fuerte de los medios de comunicación y redes sociales como constructoras de discursos y subjetividades, exceden mensajes que marcan claramente determinadas identidades hegemónicas condicionando modos de ser y estar en el mundo, restringiendo otras posibilidades. A diferencia de la sociedad disciplinaria de la modernidad donde las instituciones se sucedían unas a otras y se daba en una la preparación para la siguiente, en esta “modernidad tardía” en lugar de esa coherencia, Lewkowicz (2006) expresa que: “(...) cada institución se considera como productora exhaustiva de los sujetos que necesita en la situación en que los necesita. No los toma de ninguna otra ni los produce para ninguna otra. Es decir, las instituciones viven para sí.” (Lewkowicz (2006, pág.46)

La identidad es el otro nombre de la alteridad como el descubrimiento del otro/a. El ser humano no es pensado desde lo individual, este accede a su identidad a través de otros/as y desde la relación de la identidad puesta en juego, la misma es con otros/as, somos sujetos/as en tanto otro/a para con otro/a. En este sentido, como agentes de la educación “ (...) es a partir del otro que nos hacemos responsables, obligándonos a dialogar con él.” (Skliar, 2016: pág.31)

Paralelamente agregamos lo que dice Morgade (2001) “Esto significa que esa compleja trama que configura la individualidad de una persona está estrechamente tejida con hilos de expectativas, imágenes y valores construidos socialmente.” (Morgade, 2001: pág. 6) En la misma línea Larrosa (2002) expresa “El saber de experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo cómo configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo).” (Larrosa, 2002: pág. 98).

Por eso se entiende que la educación ha de orientar sus prácticas hacia:

“(...) la creación de condiciones para la invención de sentido, de pluralidad de sentidos. Sentidos que permitan contar lo que nos pasa y quiénes estamos siendo, estableciendo nuevos y variados efectos de verdad, habilitando experiencias de construcción subjetivas, configuradoras de identidades.” (Lahore, Pastore & Pereira en ADESU, 2009: pág.119)

De esta manera los/las sujetos/as de la educación construirán sus propios sentidos y recorridos, porque integrar a la cultura tiene que ver con significarla, ya que:

“Somos lo que somos (naturaleza), lo que nos han dado, lo que nos han hecho, lo que nos hemos encontrado, lo que hemos heredado (tanto física como culturalmente), pero queremos ser lo que no somos (condición) aunque no sepamos claramente lo que queremos ser.” (Mélích, 2008: pág.105)

“El sujeto social se constituye con referencia a otros sujetos sociales, objetos materiales, simbólicos, cosas del mundo(...). Se trata de lo que ha sido socialmente creado, instituido. Proceso de subjetivación, de ligadura a lo social, que demanda a cada uno de nosotros un trabajo psíquico de sustitución de objetos (...).” (Abal en ADESU, 2009: pág.200) En tanto los acontecimientos van haciendo marcas y lo que ocurre en las instituciones educativas incide en los procesos de subjetivación, es que también esos procesos se pueden dar a través de la transmisión y mediación por parte de educadores sociales.

## **2.4: Encuentro educativo social.**

Antes que nada ¿qué significa la palabra encuentro? la RAE<sup>11</sup> la define de muchas maneras, pero su primera definición y la que tiene más resonancia con lo educativo, es que el encuentro es un “Acto de coincidir en un punto”. De ahí que el encuentro educativo social es ese momento, donde tiempo y espacio coinciden para dar lugar a que algo de lo educativo social pueda acontecer, en palabras de Lahore, Pastore y Pereyra (2009) “El encuentro educativo es un espacio inicial en el que pretendemos proponerle al sujeto de la educación oportunidades para trascender su fragmentación y las vivencias de la exclusión.” (Fryd Schapira & Silva Balerio, 2009, pág.14)

---

11

Real

Academia

Española

en:

[www.dle.rae.es](http://www.dle.rae.es)

Pero este acontecer, como una nueva oportunidad, Skliar (2016) parafrasea a Bárcena (sobre el acontecimiento) afirmando que es “(...) un estallido de sentido, algo que no puede ser programable, una irrupción imprevista: el comienzo de una nueva narrativa, de una nueva comprensión, de una nueva relación con el mundo.” (Skliar, 2016: pág.39) En estos encuentros es donde se pueden dar situaciones de acciones directas, del “cuerpo a cuerpo”, desde un trabajo individual o con un grupo de personas.

Es decir, es donde sucede la relación educativa, en ese encuentro entre educador/a y las/os sujetos de la educación, mediados por los contenidos, con la cultura ha transmitir; y en donde se genera la proximidad, la capacidad de escucha con el “otro/a”, de conocerse, comprenderse, para habilitar el vínculo y facilitar el trabajo educativo social; ya que:

“(...) sea cual sea el «oficio» de educador que me esté asignado, tanto sí soy enseñante como sí soy formador de adultos, animador sociocultural, tutor, padre, vigilante, responsable de recién nacidos, de ancianos, de minusválidos o de superdotados, siempre, con independencia de las circunstancias, he de enfrentarme a la misma realidad irreductible: el cara a cara con «otro» a quien debo transmitir lo que yo considero necesario para su supervivencia o para su desarrollo (...).” (Meirieu, 1998: pág. 19)

Es en el encuentro donde se despliegan las acciones educativas que promueven la “(...) participación, circulación e integración social amplia, buscando el desarrollo del sujeto y de la comunidad; los sujetos son, en presente, herederos de la cultura, sin restricciones, se trata de no abdicar del compromiso de operar contra corriente de las lógicas de exclusión”. (ADESU, 2009: pág. 14) El encuentro inaugura un espacio simbólico desde el cual poder transmitir y mediar desde la singularidad de los diferentes actores y en donde la o el sujeto de la educación tendrá la oportunidad de trascender las vivencias de desigualdad.

Por tanto la educación es una oferta cotidiana de conocimientos, como dice la Maestra y Licenciada de la educación Eloísa Bordoli:

“El acto de enseñanza se prefigura en el gesto de ofrecer algo a alguien (un objeto de conocimiento x en el marco de una relación intersubjetiva entre educador y educando). Por medio del mismo no solo se da trámite a la herencia cultural, sino que se permite el ingreso del otro a la dimensión simbólica, a la cadena significativa que configura el mundo de lo humano.”  
(Bordoli, 2007: pág. 13)

Sin transmisión no existe educación, pero esta no solo pasa por la enunciación o verbalización de ciertos contenidos dentro de una determinada actividad, propuesta o creación de proyectos. La transmisión y la mediación también aparece y se da en situaciones o momentos de la vida cotidiana, en la acción del educador o educadora. En el gesto, como mencionamos anteriormente, enseñamos con nuestro cuerpo, con nuestras formas de comunicarnos y también con los modos de presentar algunos contenidos. Sin dudas que lo que se transmite y se media son contenidos culturales que integran una diversidad de productos y bienes materiales y simbólicos: saberes, usos, técnicas, habilidades, costumbres, destrezas, modos de relacionamiento, códigos, cuya apropiación tiene por una parte los efectos de filiación de la/el sujeta/sujeto que los hace suyos y a la vez supone un reconocimiento del otro/a como un igual en su condición de sujetas/os de derechos.

La centralidad que define el encuentro educativo, remite a la oferta que le demos al sujeto o sujeta, promoviendo la posibilidad de ocupar un lugar diferente, que pueden generar una modificación en sus recorridos sociales y en sus particulares formas de habitar los espacios. “Aceptar que la práctica educativa es ante todo un encuentro, implica estar dispuesto a abrirse a que la atraviese toda una dimensión de lo implanificable, lo contingente, lo azaroso, lo imprevisto.” (Morales en ADESU, 2017: pág.113)

## CAPÍTULO 3

### ¿De qué hablamos cuando hablamos de género?

*“Hoy un desafío democrático crucial para el establecimiento de condiciones más igualitarias y menos injustas se dirige al dismantelamiento de la lógica del género.”  
Marta Lamas (1996)*

En la actualidad cuando hablamos del término género el mismo ha tomado la carga que se le ha significado, y ya no queda asociado a lo que antes se podría referir a lo que son géneros musicales, literarios, etc. Pero para que esto suceda han de pasar muchos años, el auge del movimiento feminista y como menciona Scott historiadora y feminista estadounidense “(...) las palabras, como las ideas y las cosas que están destinadas a significar, tienen historia.” (Scott en Lamas, 2013: 265 pág. 265)

#### 3.1 : Historicidad y conceptualización del término género

Para dar comienzo a este capítulo se realizará una breve historicidad del término género, y así poder ver el recorrido que fue necesario hacer para que hoy sea “(...) una de las categorías centrales del pensamiento feminista. y (...) un parámetro científico irrefutable en las ciencias sociales.” (Cobo, 2005: pág. 249).

Marta Lamas antropóloga mexicana con estudios en género hace un breve recorrido del surgimiento del término género, en su trabajo “La perspectiva de género.” (1996): menciona que la psicología en su vertiente médica, es la disciplina que primero utilizó la categoría género. John Money en 1955 y Robert Stoller en 1968, quien desarrolló en su estudio los trastornos de la identidad sexual a través de estudio de casos, que le hicieron determinar que la identidad y el comportamiento femenino o masculino, no es por el sexo biológico, sino por haber vivido experiencias, ritos y costumbres desde el nacimiento, atribuidos a varones o mujeres.

La autora continúa el análisis, y menciona que la categoría de género se articula en tres instancias: la **asignación de género** en el momento que nace un bebe, a partir de la apariencia externa de sus genitales se le asigna determinado género, la **identidad de género** se establece en los primeros años de vida del bebe estructurando su experiencia de vida en manifestaciones de sentimientos o actitudes, comportamientos, juegos, de “niño” o de “niña”, y por último el **papel del género**, que son los roles de género ‘que se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino, condicionando y limitando las potencialidades humanas de las personas para estimular o reprimir los comportamientos en función al papel del género.

Por otro lado aparece el movimiento feminista, que tiene que ver con la historización del concepto de género. Este movimiento tiene más de tres siglos de historia y se ha formado de esta manera:

“El feminismo es un discurso político que se basa en la justicia. Es una teoría y práctica política articulada por mujeres que, tras analizar la realidad en la que viven, toman conciencia de las discriminaciones que sufren por la única razón de ser mujeres y deciden organizarse para acabar con ellas, para cambiar la sociedad. Partiendo de esa realidad, el feminismo se manifiesta como filosofía política y, al mismo tiempo, como movimiento social.” (Varela, 2019: pág.20)

Durante las décadas de los sesenta y setenta las feministas encontraron en la distinción sexo/género una herramienta política para combatir el determinismo y el reduccionismo biológicos que legitimaban como algo inevitable la ubicación de las mujeres en determinadas posiciones y roles sociales (Nicholson, en Scott, 1994).

La categoría de género, entendida como la elaboración social del sexo, permitió a las feministas denunciar la legitimación sexista de la desigualdad: frente al sexo biológico como base inamovible de todas las diferencias sociales, el género venía a mostrar que los genitales no eran determinantes en cuestiones como la división social del trabajo o el lugar de las mujeres en las instituciones, o en los ámbitos público/privado. Lo que se pretendía natural e inamovible era en realidad cultural y, por lo tanto, modificable: si las mujeres son productos de la sociedad y la cultura tanto como los varones, también lo son entonces su desigualdad y opresión. Una elaboración paradigmática en este sentido fue la de Rubin, quien en 1975 y desde una posición marxista, psicoanalítica y estructuralista, definió el sistema de sexo/género como “(...) el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas.” (Rubin, 1986: pág. 97).

Por otro lado, Judith Butler (2007) destacada filósofa feminista, retoma la distinción entre sexo y género para afirmar que, lejos de que el sexo sea una “base natural”, una superficie de inscripción corporal sobre la que procederían las “marcas” del género como cultura, el sexo mismo “siempre fue género”. El género se define entonces como “(...) el medio discursivo/cultural a través del cual la ‘naturaleza sexuada’ o ‘un sexo natural’ se forma y establece como ‘prediscursivo’, anterior a la cultura.” (Butler, 2007: pág. 56)

El género es redefinido, pues, como un mecanismo que produce “(...) ficciones regulativas(...)” (Butler, 2007: pág. 99) mediante la reiteración continua de ciertas normas y prácticas corporales y discursivas. Desde ahí que esta autora toma el carácter performativo, que se define por el hecho de que, en tanto efectos de estas reiteraciones reguladas, los géneros (y con ellos los sexos, las categorías identitarias sexuales) no “son”, sino que “se hacen”. No traducen la estabilidad de un ser, sino la posibilidad de una práctica.

El concepto de género es una de las categorías de análisis centrales de la teoría feminista junto con el androcentrismo<sup>12</sup> y el patriarcado<sup>13</sup>, esta teoría fue construyéndose a medida que las feministas comenzaron a cuestionar en la década de 1960 representaciones e ideas que eran desarrolladas por las teorías tradicionales en relación a las mujeres y a lo femenino. “El impacto social y político del movimiento feminista, junto a su potencia teórica crítica, hace posible que el género se convierta en objetivo de investigación de diversas ciencias. En efecto, ninguna de las grandes corrientes teóricas (marxismo, funcionalismo, estructuralismo...) ha dado cuenta de la opresión de las mujeres.” (Cobo en Amorós, 1995: pág. 61)

El concepto de género “(...) es de extraordinaria importancia para entender la lucha conceptual y política para deshacer la jerarquización de los sexos. Un proceso en el que entran en juego elementos de distinto orden: materiales, psicológicos y simbólicos.” (Blanco, 2001: pág. 11) Sin olvidarnos que el género afecta tanto a los varones como a las mujeres, y que la concepción de feminidad<sup>14</sup> se contrapone al de masculinidad.

Ahora bien los estereotipos de género específicamente constituyen comportamientos que repercuten y actúan sobre las identidades individuales y sobre toda la realidad, que perpetúa prejuicios aprendidos sobre comportamientos y actitudes, normas y valores sobre lo "femenino" y lo "masculino".

---

<sup>12</sup>“(...) el varón como medida de todas las cosas.” (Varela, 2019: pág.90)

<sup>13</sup> Patriarcado por Gerda Lerner (1986) en un sentido amplio como “(...) la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niños/niñas de la familia y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres en la sociedad general.” (Lerner en Fontenla, 2008: pág s/n). Por ende los discursos patriarcales no son neutrales, universales o incuestionables, “(...) sino que son el efecto de las posiciones (políticas) específicas ocupadas por los hombres.” (Gross, 1986: pág 95)

<sup>14</sup> La feminidad es el conjunto de características físicas, psíquicas o morales que se consideran propias de la mujer o de lo femenino, en oposición a lo masculino.



Scott (1996), plantea cuatro componentes que reproducen y explican el género: **lo simbólico** (el género como constructo simbólico social del sexo biológico); **lo normativo** (conjunto de normas y prescripciones que la sociedad establece para definir los roles específicos a desempeñar por los individuos pertenecientes a cada género masculino - femenino); **lo político - social - institucional** (que potencia o reprime los comportamientos del sujeto de acuerdo a lo normativo, en función de que los roles desempeñados por los individuos socialmente, cumplan las expectativas del género); **la identidad subjetiva** (resultado de la relación entre lo asignado socialmente y lo asumido por el sujeto/a).

La influencia del género corporal por tanto, caracterizado por una construcción social dentro de un mundo patriarcal se extiende a todas las esferas de nuestra vida cotidiana determinando siempre de alguna manera cómo nos relacionamos.

### **3.2: El género como categoría de análisis**

El género como categoría de análisis permite ver cómo a partir de las diferencias biológicas entre los sexos, cada sociedad en un momento histórico dado configura una serie de atributos, roles y responsabilidades que implican diferencias en el acceso a los recursos, a la toma de decisiones y por tanto generan desigualdades sociales, económicas y políticas entre mujeres y varones. En palabras de Scott (2013) el género es una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado, al cual se le describen los atributos de roles femeninos (rol reproductivo, mundo privado, mundo de los afectos) y masculinos (rol productivo, mundo público, mundo de la razón) determinados por la sociedad, aprendidos por cada sujeto/a, sometidos a un constante proceso de cambio.

Esos cambios se dan a través de las características del concepto género: es **relacional** porque refiere a las relaciones que se construyen socialmente entre varones y mujeres; es **jerárquico** porque evidencia las relaciones de poder; es **cambiante** porque es susceptible de ser modificado a través de intervenciones; es **contextual** porque se expresa de manera diferente de acuerdo a otras categorías como la clase social, la etnia, la edad, la orientación sexual o el lugar de residencia, y es **institucional** porque se sostiene a través de las instituciones sociales<sup>15</sup>.

El análisis de género permite desnaturalizar los atributos y funciones asignados a mujeres y varones, a las relaciones de poder desiguales entre unas y otras que se evidencian en los diferentes ámbitos: familiares, laborales, económicos, políticos. Es clave que el género no solo es cuestión de roles, sino que también de identidades psíquicas y de usos y costumbres culturales.

La categoría de género por otro lado funciona dentro de una lógica binaria, ya que en el género se producen y se naturalizan las nociones de lo femenino y lo masculino, pero Butler (2018) menciona que el género tiene una forma de desplazarse más allá del binario naturalizado:

“La fusión del género con lo masculino/femenino, hombre/mujer, macho/hembra, performa así la misma naturalización que se espera que prevenga de la noción de género. Así pues, un discurso restrictivo de género que insista en el binario del hombre y la mujer como la forma exclusiva para entender el campo de género performa una operación reguladora de poder que naturaliza el caso hegemónico y reduce la posibilidad de pensar en su alteración.” (Butler, 2018: pág.70)

---

<sup>15</sup> Las instituciones sociales básicas son: la familia, el sistema educativo, la religión, el estado.

La autora sostiene que la performatividad está regida por normas obligatorias y por lo tanto toda identidad es normativa y excluyente. Todas aquellas personas que no se auto perciben dentro de la heteronormatividad<sup>16</sup> y están más expuestos/as a condiciones de invisibilidad, a mayor riesgo de sufrir acoso, a diferentes tipos de violencia/criminalización, a la estigmatización y a la vulneración de sus derechos.

### **3.3: Perspectiva de género**

Esta perspectiva es clave para detectar los mecanismos de exclusión social, examinando el impacto del género en las oportunidades de las personas, sus roles sociales y las interacciones que llevan a cabo con otras personas. La perspectiva de género se relaciona con abordar la realidad desde una mirada crítica de las relaciones "naturales" entre las personas, focalizando en cómo se desarrollan las mismas.

Dicha perspectiva hace referencia a los marcos teóricos que adoptamos a la hora de capacitar, de investigar y desarrollar políticas o programas, y en este trabajo proponemos incorporar esta perspectiva en el encuentro educativo social. Lo que implica en primer lugar reconocer que existen relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general e históricamente favorables para los varones, en segundo lugar que estas relaciones son construcciones sociales e históricas, y por último que las mismas atraviesan todo el entramado social, articulándose con otras diferenciaciones sociales como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual, etc.

La perspectiva de género podemos vincularla también a la metáfora de las “gafas violetas” en relación a la mirada que se tiene a partir de esta perspectiva:

“(…) gafas violetas porque tomar conciencia de la discriminación de las mujeres supone una manera distinta de ver el mundo. Supone darte cuenta de las mentiras más grandes y pequeñas, en las que está cimentada nuestra historia, nuestra cultura, nuestra sociedad, nuestra economía, los grandes proyectos y los detalles cotidianos. “ (Varela, 2019: pág 25)

---

<sup>16</sup> Se entiende la forma de ver el mundo a partir de dos sexos, dos géneros y legitimando a la heterosexualidad como la única orientación sexual aceptada social y culturalmente

Al incorporar a esta perspectiva se propicia un conjunto de posibilidades para que las personas puedan tener una mayor variedad de opciones con respecto a todos los aspectos de la vida, educativos, laborales, gustos, habilidades y hasta ciertos deseos, continuando con lo planteado por Lamas (1996):

“A quien incorpora la categoría de género en su perspectiva de análisis se le facilita pensar los hechos sociales tomando en cuenta el peso que tiene lo simbólico en la materialidad de las vidas humanas. Sí la aspiración de justicia se manifiesta como la búsqueda de equidad, comprender qué es el género y cómo opera tiene implicaciones profundamente democráticas, pues a partir de dicha comprensión se podrán construir reglas de convivencia más equitativas (...)” (Lamas, 1996: pág. 228)

## CAPÍTULO 4

### Política y pedagogía:

*“Tomar parte implica posicionarse,  
conocer qué sucede en este mundo y por qué.  
Crearnos una opinión y conocer la de otros.  
En lo específico del trabajo educativo  
no todo es lo mismo, no todo da igual.  
Hay que tomar partido.”  
Paola Fryd (2018)*

Resistir, interrumpir e inaugurar como perspectiva política y pedagógica al encuentro educativo social, son verbos presentados por Graciela Frigerio (2003) que direccionan ¿A dónde dirijo mi acción educativa social? Resistir como una renuncia a la conformidad que no cuestiona, interrumpir sería interponerse para que no se cumplan los destinos prefijados e inaugurar asociado a inicios, comienzos, “(...) hacer que algo devenga de otra cosa.” (Frigerio, 2003: pág. 3)

#### 4.1 : La desigualdad de género como desigualdad social.

“Neoliberalismo, globalización, posmodernidad, distintos conceptos que pretenden caracterizar algunos aspectos de la actualidad mundial. Desempleo, pobreza, exclusión, algunas de las distintas problemáticas que se profundizan día a día.” (Lahore, 2003: pág.58) Estos factores caracterizan y condicionan la manera de vivir de los sujetos y las sujetas, y es en este marco donde se diseñan las políticas sociales en las cuales nuestras prácticas educativas sociales se desarrollan, teniendo presente que la educación social es:

“(…) una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en territorios de frontera entre las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/ exclusión social, con el fin de paliar o en su caso transformar los efectos segregativos en los sujetos” (Núñez, 1999: pág. 26)

Es una exigencia para la educación social y para toda educación luchar en contra de la desigualdad social, pero poco existe como competencia de la educación social, la lucha por la desigualdad de género entendiendo a la misma dentro de lo deseable para una justicia social.

Citando a Castel (1997) en referencia a la exclusión:

“El fantasma de la exclusión se alimenta en la retórica ambigua de la discriminación positiva mediante la cual se pretende compensar las desventajas que sufren algunos grupos sociales en materia de trabajo, educación y salud. El punto de interrogación no está necesariamente en sus principios, que aducen que dando más a los que menos tiene se los acerca a un estatus común, sino en la peligrosidad de instituir estigmas de categorización que terminan convalidando niveles desiguales de ciudadanía.” (Castel, 1997)

Esta desigualdad ciudadana que plantea el autor es la que se presenta en las diferencias históricamente entre mujeres y varones. El enfoque de derechos humanos hace visible estas diferencias de poder, pero las relaciones de género son las que transforman esa diferencia sexual en desigualdad social como lo son: desigualdades simbólicas, desigualdades materiales y distributivas.

¿Por qué la diferencia sexual implica desigualdad social? Porque la diferencia sexual se da en las desigualdades que se producen mediante el género, por ende la desigualdad de género es una desigualdad social:

“Las desigualdades entre los sexos no se pueden rectificar sí no se tienen en cuenta los presupuestos sociales que han impedido la igualdad, específicamente los efectos generados por la división ámbito privado (femenino) y ámbito público (masculino). La prolongada situación de marginación de las mujeres, la valoración inferior en los trabajos femeninos, su responsabilidad del trabajo doméstico (...).” (Lamas, 1996: pág. 217)

Toda política pública, y política educativa, como lo es la educación, con su propósito en la inclusión social, ha de incorporar a la perspectiva de género en los abordajes, en este caso educativos sociales. Las desigualdades claro está no solamente devienen de la redistribución desigual de la riqueza:

“Las sociedades no sólo están estratificadas debido a la existencia de clases sociales, pues no sólo estas configuran grupos sociales jerarquizados y asimétricos en cuanto a posición social y uso de los recursos. También el género, la raza, la cultura, la etnia o la orientación sexual, entre otros, constituyen formas de estratificación de las que resulta la formación de grupos con problemas de subordinación social y/o marginación económica, política y cultural.” (Cobo, 2005: pág. 250).

“(…) las desigualdades reales son producidas por la acumulación de pequeñas desigualdades que acaban por crear diferencias mucho más considerables que las meras diferencias de ingresos.” (Dubet, 2014: pág. 39) Estas pequeñas desigualdades que nombra Dubet, son el claro ejemplo de la desigualdad de género que produce la sociedad, y que luego se vuelven grandes desigualdades, que no dejan de profundizar en otras que sitúan a esa persona.

Como educadores sociales tenemos muy en claro la vulnerabilidad de las y los sujetos desde lo económico, social y cultural, pero no tomamos literalmente a la desigualdad de género como productora y profundizadora de otras vulnerabilidades ya existentes. Las desigualdades de género justifican y estructuran el resto de las desigualdades; por eso “(…) es necesario incluir la opresión de género dentro de otras formas de opresión(…)” (Fernández, 1993: pág. 110)

Todas estas desigualdades tienden a la discriminación de las personas, pero históricamente las mujeres y las disidencias son quienes han sufrido y siguen sufriendo discriminaciones que violan los principios de igualdad de derechos y del respeto. Estas discriminaciones dificultan el ejercicio de derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos de las personas, y se reproducen en las prácticas cotidianas, en las instituciones de forma directa o indirecta, de maneras sutiles o muchas veces notorias. Los mecanismos que perpetúan dichas desigualdades ponen en riesgo el bienestar de las personas, y es aquí donde el Estado como garante de los derechos está obligado a introducir políticas públicas capaces de mitigar estas desigualdades. “Desde esta perspectiva, no es posible hablar entonces de un proyecto pedagógico emancipatorio y liberador en una sociedad desigual e injusta como la actual.” (Freire, 2003: pág.75)

Otro término importante para el abordaje de este punto es el de “interseccionalidad”, el mismo se utiliza para señalar cómo diferentes estructuras de desigualdad mantienen relaciones recíprocas. Es un enfoque teórico que subraya que el género, la etnia, la clase, u orientación sexual, entre otras categorías sociales, son construidas y que están relacionadas. “La interseccionalidad es una herramienta analítica para estudiar, entender y responder a las maneras en que el género se cruza con otras identidades y cómo estos cruces contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio.” (Awid, 2004: pág. 1)

Al igual que sucede con otros enfoques y herramientas, la utilidad de la interseccionalidad puede ayudarnos a comprender las distintas desigualdades y opresiones por las que están pasando los/las sujetos/as de la educación, y poder tener más herramientas para el trabajo con los/as mismos/as.

Con respecto al marco normativo, en el año 2017, en nuestro país se crea la Ley N° 19580, “Ley de violencia hacia las mujeres basada en género”, donde en el Artículo 6 nombra las formas de violencia. En el literal J detalla específicamente 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 N°19580, 2017)

Asimismo en el Artículo 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 N°19580, 2017)



## **4.2: Posicionamiento político de los y las educadoras sociales a la hora de incluir esta perspectiva en el encuentro educativo social.**

El intento por abordar el género desde esta perspectiva, significa un posicionamiento político. La política es una de las áreas desde las que se puede analizar históricamente el género. Desde el poder político se toman decisiones que articulan el funcionamiento de leyes, instituciones y mecanismos, que van construyendo formas de gobierno y consolidando relaciones de poder desde la organización de la igualdad o la desigualdad de género.

Con respecto al posicionamiento político, la dimensión política es entender que:

“La educación como acto político supone en primer lugar una actitud de reconocimiento del otro, antes que nada, aún de conocerlo. Lo reconozco como un sujeto igual a mi, a la vez que diferente. Igual desde nuestra condición compartida de ser humanos, de ser sujetos; la igualdad entonces la entendemos como punto de partida. Diferente, en tanto otro, otro que nos resulta enigmático y muchas veces extraño, pero en el cual depositamos nuestros deseos de que emerja lo inédito.” (ADESU, 2009: pág.14)

La intencionalidad del acto educativo tendrá repercusiones directas en las personas a las cuales estarán destinadas nuestras acciones, educar siempre es en una dirección, y no existe tal educación sin ella, la finalidad. Problematizar la práctica educativa social en el cotidiano de educadores y educadoras como forma de avanzar a una pedagogía más inclusiva e igualitaria que nos invite a repensar nuestra función. “(...) la educación ha de liberar a los hombres de las fuerzas coercitivas que sobre ellos se ejercen, capacitándolos para la reflexión y el juicio crítico y para actuar solidariamente en defensa de intereses comunes.” (Reyes, 1971: pág. 98)

Por otro lado la expresión de “antidestino” planteada por Violeta Núñez (2007) le da a la acción educativa social un posicionamiento político:

“(…) la educación la vamos a considerar como antidestino en el sentido que se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las experiencias populares. Es decir que sí la educación es tal permite traspaso, recreación circulación, acrecentamiento, etc.; recorridos particulares tejen, destejen, entretejen diversos registros de olvidos y recuerdos, y en estos andamios, se abren y bifurcan futuros que no son predecibles. Por eso la idea de educación como antidestino. No son predecibles sino y en términos de Hannah Arendt sólo decibles, en todo caso a posteriori.” (Núñez, 2007:s/p)

Esta expresión deja en claro la lucha constante que tenemos que hacerle a los destinos prefijados y preestablecidos productos de la desigualdad social, económica, cultural, educativa y de género. Encausa perfectamente con la transversalización de la perspectiva de género en el encuentro educativo social, ya que muchas veces resultan destinos derivados simplemente por nuestro género, lo que pueden determinar en futuros inexorables por ser varón o mujer, en lo que se me ofrece, en las trayectorias que haga en cualquier ámbito de la vida. Por esta razón es importante tomar como punto de referencia el posicionamiento político, ya que “No podemos tener dudas sobre el poder de la herencia cultural, sobre cómo nos conforma y nos obstaculiza para ser.” (Freire, 2016: pág. 117)

Desde el punto de vista político corresponde reflexionar, y para eso mencionar a Hannah Arendt (1997) donde expresa que la política trata sobre el hecho de estar juntos de los diversos, hay que entenderlo desde esa misma pluralidad originaria. Lo político no se deriva de la esencia del ser humano, sino que nace en el vínculo entre seres humanos, surge de la relación misma, construirnos y deconstruirnos.

También es importante tener presente que dentro del marco de la Ley General de educación del año 2008 mencionada anteriormente, se aborda al género en el Literal H donde se presenta a la educación sexual como: “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 N°18347, 2008)

### **4.3: Responsabilidad y ética profesional.**

Es importante comenzar con este punto, que tiene que ver con la responsabilidad y la ética como base de los y las educadoras sociales, como agentes de la educación. En primer lugar decir que la experiencia, no solamente es para quienes están destinadas las prácticas, sino que es una experiencia en conjunto también para quienes las llevamos adelante. Jorge Larrosa (2002) plantea que:

“(...) la experiencia tiene que ver, también con el no-saber, con el límite de lo que ya sabemos, con el límite de nuestro saber, con la finitud de lo que sabemos. (...) Y con el no-poder, con el no-saber-qué-hacer, con nuestra impotencia, con el límite de lo que podemos, con la finitud de nuestros poderes.” (Larrosa, 2002: pág. 111).

Introduje esta cita con el fin de poner en palabras, que muchas veces en el encuentro no vamos a saber que decir, o vamos a pensar que no lo sabemos, que no vamos a poder, y que es parte del encuentro la introspección y la interpelación.

Desde la experiencia con otros y otras es de donde parte nuestra responsabilidad y nuestra ética, por seguir aprendiendo, profesionalizando, buscando respuestas, modificando las que tenemos para poder dar lo mejor en cada encuentro; “La posibilidad de interrogarnos resulta, en todos los casos, el primer paso de cualquier estrategia para pensar.” (Minnicelli, 2008: pág. 3)

“La responsabilidad del educador como cuestión central en la relación educativa es la de ser representantes del mundo, responsabilidad de ser el otro que el sujeto necesita para ser ‘ ‘ otro ‘ ‘.” (Fryd Schapira & Silva Balerio, 2009, pág.14). ~~Es~~ porque “Intervenimos en el mundo a través de nuestra práctica concreta, intervenimos en el mundo a través de la responsabilidad (...)” (Freire, 2003: pág. 26) la que otorga direccionalidad, pero a su vez, la responsabilidad también es compartida, le transferimos a los sujetos y las sujetas para que la ejerzan por sí mismas/os al igual que sus derechos.

Por eso es tan importante entender que “(...) la concepción del otro va a determinar el tipo de oferta educativa (contenidos y metodología).” (Fryd Schapira & Silva Balerio, 2009: pág. 20) Desde la educación social tenemos que poder generar un accionar educativo, que no solo suavice los efectos de la exclusión, sino darles algo más, pensar en el futuro de ese otro/a, en posibilitar para lo incierto. Aquí nace la responsabilidad que se tiene para con el/la sujeto/a de la educación, somos representantes del mundo, y tenemos la responsabilidad de tender lazos para que el sujeto/a pueda ser otro/a, pero no solo otro/a para el mismo/a, sino un otro/a para los demás.

¿Qué nos sitúa de entrada ante la cuestión de un/a otro/a? ¿Cuál es la finalidad de nuestros actos? Si realmente nuestro trabajo, nuestro pensar a la hora del encuentro, desde la responsabilidad de nuestra profesión, es la “(...) atención al otro, la respuesta a su llamada, la responsabilidad, es lo que permite humanizar la civilidad.” (Arendt en Bárcena & Mélich, 2000: pág. 54) “No se trata de una obligación de «buena moral» por el contrario, el tipo de responsabilidad a la que hacemos referencia tiene que ver con la elección, con el ejercicio de una decisión, con el despliegue de una libertad.” (Fryd, 2018: pág. 136)

La ética en palabras de Mélich (2000) “(...) es el principio constitutivo de la educación y de la subjetividad humana. La subjetividad humana no es cuidado de sí, sino cuidado del otro. Su muerte es mi muerte, su sufrimiento es mi sufrimiento. El otro es mi problema.” (Mélich, 2000: pág.88) Relacionar lo pedagógico con lo concreto, con las vidas cotidianas, con los desafíos del día a día, en lo singular, en lo particular y en lo colectivo, que también están teñidos de las desigualdades de género. Promover prácticas educativas sociales coherentes con los principios éticos que nos inspiran y promueven al acto de educar.

Una ética que interpele acerca de nuestros actos y que nos demande superar constantemente para que la transmisión sea pensada, y no quedarnos con lo establecido, “(...) la ética como la producción de principios que orientan las estrategias de acción y dan sentido a sus formas.” (García Molina, 2005: pág. 51) Siempre con la intención de enriquecer y mejorar las situaciones en las que se encuentren los y las destinatarias de nuestras intervenciones.

Volviendo a Mélich (2008), la ética surge al poner en cuestionamiento a la naturaleza, siendo capaces de problematizar mi propia naturaleza biológica y cultural, este autor cita a Bauman (2002) diciendo que hay ética porque hay incertidumbre. Más adelante en este trabajo se plantea esa incertidumbre e inquietud a la hora de la proximidad con los/las sujetos/sujetas en el encuentro.

#### **4.4: Invitación a la pedagogía social al género.**

Avanzar hacia una pedagogía social con perspectiva de género supone un reto importante para los educadores y las educadoras, en donde se habilitará la deconstrucción de diferentes estereotipos desde la concientización. Esta invitación requiere de acciones, conductas y roles con una reflexión profunda y permanente, en constante ejercicio sobre las prácticas, certezas e incertidumbres; ya que el género es una categoría transversal que afecta y agudiza el resto de las problemáticas y las opresiones.

La característica de la transversalidad hace que el sistema de género sea difuso, ya que sus rastros muchas veces son pocos visibles. Minnicelli (2013) plantea el concepto de las ceremonias mínimas como un dispositivo socioeducativo y/o clínico-metodológico que posibilita intervenciones tanto en la tarea de investigación como sobre aquello estereotipado o indiferenciado. Sostiene que la vida escolar y social en su cotidiano transcurrir ofrece una multiplicidad de pequeños actos y rituales que se caracterizan por su estereotipia y hacen a la cristalización de un modo inalterado de dar sentido y operar sobre lo que se dice y lo que acontece. La autora expresa que dichos como «esto siempre fue así» o «hagas lo que hagas, nada cambiará» remiten a un orden naturalizado e inalterable en el que nada es posible. Desde la mirada de la autora, podemos comprender que es lo que sucede con el género de las personas, existen un sin fin de pequeños actos, tan mínimos que lo único que hacen es dividir, excluir, oprimir, y perpetuar las realidades de los sujetos y las sujetas.

Continuando con este concepto, las ceremonias mínimas suponen la inauguración de otros modos posibles de decir, en este caso invitando a repensar el encuentro educativo social desde la perspectiva de género, y en este sentido inscribir otra disposición posible en la trama subjetiva e intersubjetiva, frente a lo que se presenta inexorable y ritualizado.

La idea es que a través de la transversalidad de la perspectiva de género se desarticulen discursos normalizadores que continúan con la desigualdad de género, ya que el género produce un imaginario social<sup>17</sup> “(...) con una eficacia simbólica contundente y, al ar lugar a concepciones sociales y culturales sobre la masculinidad y la feminidad, es usado para justificar discriminación por sexo (sexismo) y por prácticas sexuales (homofobia). Al sostenimiento del orden simbólico contribuyen hombres y mujeres, reproduciéndose y reproduciéndolo.” (Lamas, 2000: pág.4)

---

<sup>17</sup> Para Castoriadis (1997) es un “magma de significaciones imaginarias sociales” encarnadas en instituciones. Como tal, regula el decir y orienta la acción de los miembros de esa sociedad, en la que determina tanto las maneras de sentir y desear como las maneras de pensar.

Esta invitación se hace desde el deseo de una “Educación que, libre de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad. La opción por lo tanto está entre una “educación” para la “domesticación” alienada y una educación para la libertad.” (Freire, 2015: pág. 28)

## **CAPÍTULO 5**

### **Reciprocidad entre la perspectiva de género y la educación social**

*“La educación es el arte de rebautizarnos  
o de enseñarnos a sentir de otro modo”  
Nietzsche (2001)*

#### **5.1: Aportes de la perspectiva de género a la educación social**

La perspectiva de género como desafío pedagógico para la educación social, nos enfrenta a la heteronormatividad, a la diferencia, a la exclusión, a la violencia que construyen nuestra realidad social. Tomar conciencia de cómo se construyen algunos conceptos, que luego operan como interpretadores de la vida, desde el ámbito familiar, desde la escuela, desde los medios de comunicación, por eso la importancia de definir y asumir esos desafíos, como agentes de la educación.

Hay que destacar que como agentes socializadores, la educación social ha de incidir en la construcción de las subjetividades, como se plantea en el capítulo 2 de este trabajo:

“En este sentido, las relaciones de género constituyen determinaciones que inciden en el paulatino proceso de “construcción de las personas”, determinaciones de las que generalmente no se escapa por decisión individual sino por la constitución de grupos, colectivos, movimientos.” (Morgade, 2001: pág. 3)

El género cumple un rol como principio ordenador de las relaciones sociales, basado en la diferencia sexual, produciendo distintos efectos, como lo son las jerarquías y las relaciones de poder. Un factor importante a destacar, es que la construcción del género no está terminada, está dada en momentos históricos y culturales de cada sociedad y está en constante transformación y cambio. Dentro del campo educativo social, es necesario construir un encuentro de diálogo y participación en donde se ponga en cuestión y se defienda la igualdad de género, en el discurso y en la práctica, con el fin de construir una sociedad más igualitaria y justa. El aporte del género ha de enriquecer la acción educativa social.

La perspectiva de género lo que hace es posibilitarnos a que el enfoque educativo social, con nuevos saberes, y nuevas posibilidades, porque “(...) nuestros saberes determinan lo posible, dentro de lo que es posible se establece lo deseable y nuestras prácticas producen lo real.” (Diker, 2005: pág. 132)

## **5.2: Relación entre la perspectiva de género y la educación social a la hora del encuentro.**

Integrar a la perspectiva de género en el encuentro educativo social es “(...) aceptar el riesgo de interrogar nuestras realidades, mirar atentamente lo que hacemos y lo que deseamos hacer; y aceptar el riesgo de introducirnos en la incertidumbre, en la ruptura con prácticas que en la mayoría no funcionan y que otras veces funcionan pero trabajan en direcciones opuestas a las que deseamos.” (Blanco, 2001: pág. 17)

En el encuentro educativo social, en las prácticas están impregnadas las normas sociales, que no podemos estar sin ellas, pero tampoco podemos aceptarlas tal cual son, porque ciertos “(...) tipos de normas que rigen el género, en concreto, cómo constriñen y posibilitan la vida, cómo designan por adelantado qué es lo que será o no una existencia habitable.” (Butler, 2018: pág. 292) Estas normas son ideas o ideales que dominan la vida y proporcionan criterios coercitivos que definen a mujeres y varones en los procesos de nuestras prácticas, teniendo presente que:



“En la escuela se desarrolla una continuidad de los procesos de constitución de identidades de los sujetos, razón por la que la educación constituye un espacio recurrente para la reconstrucción de la vida social, tanto en su aspecto reproductor como en el renovador (...).” (Blanco, 2001: pág. 11)

Conviene subrayar que en este trabajo cuando se habla de una relación entre la perspectiva de género y el encuentro educativo social se hace referencia a la transversalización de esta perspectiva. Parafraseando a García Molina (2003) en la educación no se da necesariamente un objeto de conocimiento, sino que más bien da palabra, da tiempo de asimilar. Es un posicionamiento desde el cual se entiende que generamos todas nuestras acciones educativas sociales; desde lo más micro (como puede ser la manera en la que saludamos a dichos sujetos/as) a lo más macro (actividades concretas que tengan que ver con género), en el dispositivo que nos toque transitar, puesto que:

“El encuentro educativo se configura desde la confrontación de códigos, permite hallar variadas resistencias, y se topa con modelos muy afianzados e incorporados. (...) lenguajes, modos de presentarse, y formas de vincularse. Se producen desde operaciones sociales que no sólo ofrecen un modelo identitario, sino que, más grave aún, se constituyen escenarios simbólicos que marcan lo que se debe hacer o no para ser reconocidos, repartiendo lugares, espacios y oportunidades, para unos y otros.” (Fryd Schapira & Silva Balerio, 2009, pág.98).

En relación a la pregunta ¿Qué se reproduce y que se transforma a la hora del encuentro? En el encuentro educativo social existen “Pequeños gestos de la vida cotidiana, en las maneras de recibir, saludar, escuchar, hablar, acompañar discretamente, tender la mano, poner la oreja y poner el cuerpo (...).” (Frigerio, 2019: pág.88) Así pues en cada uno de estos actos, gestos como menciona Frigerio (2019) han de ser repensados en el encuentro educativo social, porque dependiendo de cómo sean estos mismos, reproduciremos o transformaremos la realidad, de una forma sexista, androcéntrica y patriarcal.

Ya sea perpetuando los estereotipos de género, o incidiendo en la posibilidad de una realidad más igualitaria y justa para los/las sujetos/as con los que trabajemos.

Porque la desigualdad de género está ahí en lo más mínimo, invisibilizada por un sistema patriarcal dominante, que si no se actúa, se sigue reproduciendo y sosteniendo en cada instante de nuestras vidas. Por esta razón es tan necesario que en el encuentro, en cada oportunidad mínima existan mínimos gestos que eviten situaciones de discriminación por género.

La acción educativa, ha de poner en juego contenidos que puedan darle al sujeto la posibilidad de construirse y reconstruirse, hace de la educación alteridad, dándonos desde la educación la capacidad de ser otro/a, de tender y extender diferentes formas posibles de conocimiento, de pensamiento y sobre todo de acción, para cambios y transformaciones. La deconstrucción “(...) consiste en deshacer, sin destruir, un sistema de pensamiento que se nos revela como único, hegemónico o dominante.” (Skliar, 2016: pág. 29)

“(...) la deconstrucción no es un método del pensamiento, sino un acontecimiento, aquello que ocurre, “un cierto ahora”. (...) la deconstrucción no es una crítica y si un acto de justicia (...)” (Skliar, 2016: pág.30) El papel de la educación en la construcción de sociedades más justas, e igualitarias, reconociendo la diferencias de los/las sujetos/as, en parte desde la deconstrucción, “No podemos continuar transmitiendo estereotipos obsoletos que no responden a las nuevas personas que queremos formar.” (Blanco, 2001: pág. 71)

La acción educativa puede ser pensada para trabajar desde una perspectiva de género posibilitando, en primer lugar observar las relaciones, cuestionar en qué prácticas se reproducen, en este caso los estereotipos hegemónicos e intervenir para intentar de alguna manera transformarlas, ya que “Desde los juegos sexuales en el jardín de infantes hasta la elección de orientaciones propuestas a los alumnos, una magnitud de imágenes y de interacciones familiares y escolares guía insidiosamente a cada sexo a su destino de género.” (Dubet, 2014: pág 88)

También como menciona Freire “(...) el sexismo se manifiesta en la propia naturaleza del discurso, no solamente en afirmaciones o expresiones ideológicas.” (Freire, 2014: pág. 253) Es a través de los discursos desde donde los y las educadores sociales hacemos el traspaso de la herencia cultural a los sujetos y las sujetas de la educación, quienes como mencionamos anteriormente se construyen continuamente:

“Comenzamos a cada instante enlazando con lo que hemos sido, con lo que somos, pero al mismo tiempo deshacemos lo que hemos fabricado, lo que hemos creado, e inventamos otra cosa. En esto consistiría, a grandes rasgos la vida humana, una inacabable tensión - una búsqueda de sentido - , entre “lo que me encuentro”, la situaciones, y “lo que imagino”, los deseos. Y en eso consiste también la educación, en mantener viva- frente a la situación heredada-, la transformación inacabable, porque solo existe una situación que está en transformación.” (Mélích, 2008: pág.120)

Y esto es la educación, la posibilidad de transformar situaciones, que muchas veces estan vinculadas en base a esteriotipos de género reduciendo y limitando las elecciones, generando no solo desigualdad como mencionamos antes en este trabajo, sino tambien discriminación por no elegir lo socialmente esperado. Es que “La situación es la forma básica de la existencia. Y la situación es lo que me afecta desde el principio, es lo que me forma, me transforma y me deforma.” (Mélích, 2008: pág.117)

La reciprocidad entre la perspectiva de género y el enfoque educativo social se halla en el aporte que esta perspectiva le pueda dar al encuentro, ya que somos los y las educadoras sociales quienes tenemos las posibilidades de ampliarles el abanico cultural, somos nosotros/as quienes hacemos la selección de que sí y de que no “Para contribuir así a hacer una escuela y una sociedad más integradora, menos etiquetada, en la que chicas y chicos no se sientan encorsetados con destinos prefijados, con identidades asignadas, fomentando así la libertad de decisión y la capacidad de crítica, la comunicación y en último término la felicidad.” (Blanco, 2001: pág.72)

### **5.3: Categorías que la perspectiva de género aporta para la realidad de las y los sujetos en el encuentro educativo social.**

Como se mencionó anteriormente sobre las ceremonias mínimas, la perspectiva de género aporta a las y los sujetos la posibilidad de otros aconteceres:

“Entonces, identificar ceremonias mínimas implicará delimitar un dicho o un hecho (valor simbólico); desplegar su escenario y su dramática (despliegue de los imaginarios); circunscribir, velando lo real de la experiencia por el borde que la palabra y el escenario delimitado le otorga.” (Minnicelli, 2013: pág. 61).

No podemos pasar por alto que en esta sociedad el proceso de socialización no es el mismo para varones que para mujeres, están marcadas las dos categorías género femenino y género masculino, haciendo que la adquisición de ese proceso de socialización sean formas diferentes de pensar, relacionarse, de hacer, de divertirse, de sentir, de estar.

Es decir que estos valores estereotipados de género según Morgade (2001):

“Estas imágenes son entonces un producto de sujetos, una construcción social discriminatoria. Pero también son una forma de producir sujetos, ya que las ideas predominantes y las condiciones materiales de vida marcan el espectro de las posibilidades de subjetividad humana y de su libertad. Su fuerza reside en que los sujetos suelen convencerse de que es “así son las cosas” o de que esa es la única verdad, sin reconocer matices y menos, posibilidades de cambio.” (Morgade, 2001: pág.7)

Sin dejar pasar por alto, que este tipo de discriminación también es una forma de violencia, en este caso simbólica, Bourdieu y Passeron (1984) “Todo poder de violencia simbólica, o sea todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica a esas relaciones simbólicas.” (Bourdieu & Passeron, 1984: pág.25)

Por otro lado a la hora de la utilización del lenguaje, de cómo comunicarnos con los y las sujetas de la educación que no siempre se sienten representados por como se los nombra o los pronombres, recordando que “(...) una lengua es un dispositivo de acogida y de pertenencia, también es un dispositivo de rechazo y de exclusión: de aquellos que no la dominan, que no la aceptan, que no se sienten a gusto en ella, que no la usan, que no se someten a sus reglas, que no obedecen a sus imperativos.” (Bárcena, Larrosa & Mélich, 2006: pág. 244)

La apuesta por incorporar la perspectiva de género en el encuentro educativo social va en la línea de comprender que:

“Afortunadamente es imposible educar si creemos que eso implica formatear por completo al otro, o regular sin resistencia alguna, el pensamiento y la sensibilidad. Pero parece atractivo, por lo menos para no pocos, imaginar el acto de educar como una puesta a disposición del otro de todo aquello que le posibilite ser distinto de lo que es en algún aspecto.” (Duschatzky y Skliar, 2000; pág. 43)

Esta transmisión desde la perspectiva de género, lo que hace es potenciar y abrir a nuevas posibilidades de acceder a las herencias culturales, pero también a nuevas herencias, las cuales no estén teñidas de estereotipos que encasillan a las personas a destinos que puedan estar definidos por su género y otras interseccionalidades.

## CAPÍTULO 6

### Reflexiones:

*“Todas las grandes realidades de la humanidad  
han sido en algún momento utopías  
y para construirlas es necesario soñar.”  
Montserrat Moreno (2001)*

*“El género es cultura  
y la cultura se transforma  
con la intervención humana.”  
Marta Lamas (2007)*

La idea inicial de este trabajo es poder aportar elementos que den cuenta de la importancia de incluir a la perspectiva de género en el enfoque educativo social, tanto en el análisis, como en las prácticas, en función de un abordaje integral de la educación social que colabore a enriquecer y complejizar nuestra mirada.

Esta monografía tiene un componente movilizador y transformador, invita y promueve a la revisión sobre los discursos y acciones de las prácticas educativas sociales en el encuentro con los sujetos y las sujetas de la educación. Este capítulo no podría titularse como conclusiones, pues no las tengo, pero sí reflexiones sobre lo plasmado en este trabajo.

Sin pretender romantizar a la educación social, considero que hay que continuar soñando e imaginando contribuciones necesarias desde la educación social, para nuestra profesionalización, y sin dudas para las personas con las que trabajamos, que potencien el trabajo educativo social para seguir avanzando hacia una educación más justa, democrática y liberadora.

Sí, nuestro trabajo se encarga de la transmisión y el legado de la herencia cultural, pero ¿A qué costo? ¿Seguir alimentando una sociedad sexista, androcéntrica y patriarcal? ¿Continuar con prácticas que perpetúan únicas maneras de ser y estar? Pues.. esa es la cultura y la sociedad en la que vivimos; la educación social nos pone en contacto directo con las personas que ocuparán ese lugar de sujeto/a de la educación.

La próxima cita encarna un poco lo que vengo planteando a lo largo del trabajo:

“Las subjetividades y las prácticas sociales se establecen a través de los organizadores de sentido de los aparatos hegemónicos, al mismo tiempo que muchos actores/as sociales transgreden, resisten, denuncian, reclaman por otro ordenamiento de los géneros.” (Fernández, 1993: pág. 129)

Las educadoras y los educadores sociales tenemos que ser esos actores/as quienes se resistan a seguir en estas lógicas de sentidos, porque es posible, en palabras de Larrosa (2017):

“(…) lo posible sería todo lo que hay entre lo imposible (lo que tiene una probabilidad cero) y lo necesario (lo que tiene una probabilidad infinita. (...) lo posible es también lo que puede ser real, lo que, para llegar a ser real, sólo depende de nuestro poder.” (Larrosa, 2017: pág. 213)

Que exista la posibilidad de una educación social capaz de trabajar desde una perspectiva de género con el fin de suprimir cualquier lógica de exclusión por el simple hecho de ser mujer, varón o disidencias, es posible, solo va a depender de nuestro ejercicio profesional. Como menciona García Molina (2003) es importante asumir “(...) que el conocimiento práctico de la educación es más ético que técnico. A cada momento hay que elegir, decidir, qué transmitir y cómo hacerlo.” (García Molina, 2003: pág.90)

El sentido de ser educadores sociales, lo vamos descubriendo en el correr de la profesionalización, pero claro está, que el acto de educar es un acto político, y el intentar deconstruirnos para un mundo más justo y libre, también lo es, “(...) no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos y utopías.” (Freire, 2003: pág. 43)

“(...) el que aprende enseña y el que enseña aprende y que aprendiendo juntos se transforma la realidad y se producen cambios en la historia.” (Freire, 2003: pág.83) Porque aunque estemos en procesos de deconstrucción, fuimos criados y vivimos en un sistema que continúa (aunque cada vez menos) siendo patriarcal, por eso la posibilidad de cambio es en conjunto.

Porque somos nosotros y nosotras quienes “(...) creamos y recreamos condiciones vinculantes o desvinculantes con los chicos, con los chicos y el saber, con los chicos y el misterio, el enigma que alienta la posibilidad de imaginar otras escenas posibles” (Minnicelli, 2013: pág.175)

En nuestra profesión, siempre en construcción y reconstrucción para un constante desarrollo y evolución, es necesario adquirir conocimientos especializados, contar con distintas teorías que nos aporten habilidades para la intervención, para el ejercicio profesional. Considerando la invitación a repensar el encuentro educativo social desde la perspectiva de género, como aporte diferencial.

Hemos de tender a que nuestro trabajo se sustente en aprendizajes constantes, que marquen un posicionamiento político de los y las educadoras sociales para que nuestras prácticas no terminen en la subordinación de funciones instaladas en los dispositivos donde nos toque transitar o en simples demandas de asistencia, control y prevención.

Pensar a la educación social como acontecimiento junto con la perspectiva de género como parte del enfoque, es la invitación a repensar el encuentro, para provocar en las sujetas y los sujetos un nuevo modo de ver y de verse, de ser y de estar en este mundo.



Para finalizar, como futura educadora social, considero pertinente la inclusión de propuestas académicas en relación a los abordajes en género en la carrera, que las mismas no queden a elecciones personales, si no que es un aspecto que considero central y necesario para encauzar nuestra profesionalización con los/las sujetos/as que nos toque trabajar. Por otro lado, aspiro a que tengamos una formación permanente, ya que es una temática que está muy latente y en continuo cambio y crecimiento.

Aunque la responsabilidad de cambio es de la sociedad toda, no se puede negar el deber social que tenemos las y los educadores sociales y todas las personas relacionadas con la educación. Solamente cuando la perspectiva de género se logre establecer considerando como tal la problemática que aborda, habrá algún efecto. Considero la necesidad de seguir construyendo propuestas de calidad que permitan a las y los sujetos de la educación, apropiarse de un capital cultural el cual les pertenece, que al mismo tiempo promueva su integración social de forma crítica y responsable.

## Referencias Bibliográficas:

- ADESU. (2009) "Educación social. Acto político y ejercicio profesional." Montevideo. ADESU/MEC
- ADESU. (2017) "Educación Social. Encuentros y análisis desde la experiencia." Montevideo. ADESU/AEES
- Agamben, G. (2014) "¿Qué es un dispositivo?" Buenos Aires. Adriana Hidalgo Editorial.
- Amorín, D. (2015) "Apuntes para una posible psicología evolutiva." Montevideo. Psicolibros Waslala.
- Amorós, C. (1995) "10 palabras en clave de mujer." Recuperado en: [www.es.scribd.com/document/362346603/Celia-Amoros-dir-10-palabras-clave-sobre-mujer-pdf](http://www.es.scribd.com/document/362346603/Celia-Amoros-dir-10-palabras-clave-sobre-mujer-pdf)
- Arendt, H. (1997) "¿Qué es la política?" Barcelona. Paidós.
- Awid. (2004) "Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica." Derechos de las mujeres y cambio económico. No. 9.
- Bárcena, F. y Mélich, C. (2000) "La educación como acontecimiento ético." Madrid. Paidós.
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mélich, C. (2006) "Pensar la educación desde la experiencia." Revista portuguesa de pedagogía, nº 40-1, 233-259
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011) "Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial." Montevideo. Universidad de la República.
- Blanco, N. (2001) "Educar en femenino y en masculino." Madrid. Universidad internacional de Andalucía.
- Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. (2004) "Constructores de otredad." Buenos Aires. Eudeba
- Bordoli, E. (2007) "Los saberes en juego en el acto de enseñanza." Montevideo. Revista Quehacer educativo, nº86. 10-15

- Briuoli, N. (2007) "La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas sociales." Mendoza. Revista HAOLI, N°. 13, 81-88. Recuperada en: [www.https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2479324](http://www.https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2479324)
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1984) "La reproducción." Barcelona. Laia.
- Butler, J. (2007) "El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad." Barcelona. Paidós.
- Butler, J. (2018) "Deshacer el género." Barcelona. Paidós.
- Camors, J. (2014) "El educador social en el Uruguay." Montevideo. Grupo Magro.
- Caride, A. (2002) "Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica." Revista Interuniversitaria, núm. 9, diciembre, 2002, 91-125.
- Caride, A. (2004) "¿Qué añade lo "Social" al sustantivo "Pedagogía"?" Santiago de Compostela. Revista universitaria n°11. 55-85.
- Castel, R. (1997) "La metamorfosis de la cuestión social." Buenos Aires. Paidós.
- Castoriadis, C. (1997) "El imaginario social instituyente." Zona Erógena. N° 35. 1997. Recuperado en: [www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20EI%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf](http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20EI%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf)
- CFE. (2011) "Plan de estudios Carrera Educación Social" Recuperado en: [www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes\\_programas/educador\\_social/plan\\_estudios\\_2011.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/educador_social/plan_estudios_2011.pdf)
- Charlot, B. (2008) "La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy." Montevideo. Ediciones Trilce.
- Cobo, R. (2005) "El género en las ciencias sociales." Cuadernos de Trabajo, Vol. 18, 249-25.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004) "Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas". Buenos Aires, Paidós.
- Dominguez, P., Lahore, H. y Silva Balerio, D. (2012) "Itinerarios para Educadores Sociales." Montevideo. La Barca - INAU

- Dubet, F. (2014) "Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades." Buenos Aires. Siglo Veintiuno.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000) "La diversidad bajo sospecha." Rosario. Cuaderno de Pedagogía, n°7.
- Fernandez, A. (1993) "La mujer de la ilusión." Buenos Aires. Paidós.
- Freire, P. (1970) "Pedagogía del oprimido." Montevideo. Tierra Nueva
- Freire, P. (2003) "El grito manso." Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2004) "Pedagogía de la autonomía." Buenos Aires. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2014) "Miedo y osadía." Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2015) "La educación como práctica de la libertad." Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2016) "Cartas a quien pretende enseñar." Buenos Aires. Siglo veintiuno.
- Frigerio, G. (2003) "Identidad es el otro nombre de la alteridad." Seminario: La habilitación de la oportunidad.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005) "Educar: ese acto político." Buenos Aires. Del estante editorial.
- Frigerio, G. (2007) "Las inteligencias son iguales." Montevideo. ANEP
- Frigerio, G. (2008) "La división de las infancias." Buenos Aires. Del estante editorial.
- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (2019) "Trabajar en instituciones: los oficios del lazo." Buenos Aires. NOVEDUC.
- Fryd Schapira, P. y Silva Balerio, D. (2009) "Responsabilidad, pensamiento y acción." Barcelona. Gedisa.
- Fryd, P., Abal, A., Leopold, S., Miranda, F., Medel, E., y Moyano, S. (2018) "Acción socioeducativa con infancias y adolescencias. Miradas para su construcción." Barcelona. Editorial UOC.
- García Molina, J (2003) "Dar la palabra: Deseo, don y ética en educación social." Barcelona. Gedisa editorial.
- García Molina, J. (2005) "Exclusión social, exclusión educativa : lógicas contemporáneas." Valencia. Diálogos.

- Hernández Sampieri, R. (2014) "Metodología de la investigación." México DF. Interamericana Editores. S.A
- Lahore, H. (2003) "El adolescente: un otro en la relación educativa." En: "Hacia la construcción que nos debemos . Una educación social para el Uruguay II." Montevideo. Centro de formación y estudios de INAU.
- Lamas, M. (1996) "La perspectiva de género." Hablemos de sexualidad, lecturas, CONAPO, 3a edición, 216-229.
- Lamas, M. (2000) "Diferencias de sexo, género y diferencia sexua." México. Cuicuilco, vol. 7, p.0.
- Lamas, M. (2013) "El género. La construcción cultural de la diferencia sexual." Mexico. Recuperado en: [www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/El%20genero.%20La%20construccion%20cultural%20de%20la%20diferencia%20sexual.pdf](http://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/El%20genero.%20La%20construccion%20cultural%20de%20la%20diferencia%20sexual.pdf)
- Larrosa, J. (2002). "Experiencia y pasión. Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel." Recuperado de: [www.revistamalgama.files.wordpress.com/2012/11/experiencia\\_y\\_pasion.pdf](http://www.revistamalgama.files.wordpress.com/2012/11/experiencia_y_pasion.pdf)
- Larrosa, J. (2003) "La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación." Barcelona. FCE
- Larrosa, J. (2017) "Pedagogía profana." Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- Lewkowicz, I. (2006) "Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez." Buenos Aires, Paidós.
- Ley N° 18437 (2008) "Ley General de Educación." Uruguay. Recuperada en: [www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008](http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008)
- Ley N° 19580 (2017) "Ley de violencia hacia las mujeres basada en género." Uruguay. Recuperada en: [www.impo.com.uy/bases/leyes/19580-2017](http://www.impo.com.uy/bases/leyes/19580-2017)
- Meirieu, P. (1998) "Frankenstein Educador. " Barcelona. Laertes.
- Meirieu, P. (2001) " La opción de educar." Buenos Aires. OctADERO.
- Mélich, J. (2000) "El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto? Barcelona. Revista Enrahonar n°31, 81-9a.

- Mélich, J. (2008) "Antropología narrativa y educación." Barcelona. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Minnicelli, M. (2008). "Escrituras de la ley en la trama social. Ensayo sobre la relación entre dispositivos, ceremonias mínimas y prácticas profesionales." Argentina. Revista Pilquen: Universidad Nacional del Camahue. Año 10, n.º 5.
- Minnicelli, C. (2013) "Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo." Rosario. HomoSapiens Ediciones.
- Miranda, F y Rodríguez, D. (1997) "Tercer espacio educativo." Montevideo. CENFORES
- Morgade, G. (2001). "Aprender a ser mujer, aprender a ser varón". Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Morgade, G. (2011) "Toda educación es sexual." Buenos Aires. La cruzja ediciones.
- Núñez, V. (1999) "Pedagogía Social: Cartas para navegar: en el nuevo milenio." Buenos Aires. Santillana.
- Núñez, V. (2007) "Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos." Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina.
- Perez Serrano, G. (2004) "Pedagogía social, educación social: Construcción científica e intervención práctica." Madrid. Narcea.
- Reyes, R. (1971) "¿Para qué futuro educamos." Montevideo. Editorial ALFA S.A.
- Rubin, G. (1986). "El tráfico de mujeres. Notas sobre una economía política del sexo". Mexico. En Nueva Antropología, Vol. VIII. N.º 30. 95-145.
- Scott, J. (1996). "Género: la construcción cultural de la diferencia sexual." Recuperado en: [www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/Genero-Mujer-Desarrollo/El\\_Genero\\_Una\\_Categoria\\_Util\\_para\\_el\\_Analisis\\_Historico.pdf](http://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/Genero-Mujer-Desarrollo/El_Genero_Una_Categoria_Util_para_el_Analisis_Historico.pdf)
- Skliar, C. (2017) "Pedagogías de las diferencias." Buenos Aires. Noveduc

- Skliar, C. (2016) "La educación que es del otro." Buenos Aires. Noveduc
- Varela, N. (2019) "Feminismo para principiantes." Barcelona. Penguin Random House Grupo Editorial.