

CERP DEL ESTE

Consejo de Formación en Educación

Tutora: Ed. Soc. Ana Muñoz

***Aportes y reflexiones sobre género en su vinculación
con la Educación Social. Desafíos desde una
perspectiva feminista.***



Estudiante: Fabiana Rado

Fecha de entrega: 9 de octubre de 2020

Índice

1. Introducción.....	1
1.1 Presentación y delimitación del tema.....	1
1.2 Antecedentes.....	3
1.3 Objetivo general.....	6
1.4 Objetivos específicos.....	6
1.5 Estructura y consideraciones metodológicas.....	6
2. Desarrollo.....	7
Capítulo I. Feminismos como andamiaje.....	7
1. El papel de los movimientos sociales.....	7
1.1 Oleadas que se hicieron sentir... ..	8
1.2 Mirada latinoamericana-muchos frentes de lucha... ..	10
2. Hacia una construcción de la Teoría de Género.....	12
2.1. El género. Concepto y categoría.....	14
2.1.1 Complejizando la mirada. Sistema sexo-género.....	15
3. Orden de género en el entramado de dominación.....	17
3.1 Violencia patriarcal.....	22
3.2 Interseccionalidad de opresiones	24
4. ¿A qué hace referencia la perspectiva de género?	25
Capítulo II. Hacia políticas públicas con perspectiva de género en Uruguay.....	26
1. Visualizando la Educación Sexual.....	28
Capítulo III. Educación Social como herramienta para la transformación.....	30
1. Fundamentos pedagógicos.....	30
2. Marco de acción de la Educación Social.....	33
Capítulo IV. Mirando la Educación Social con “gafas violetas”	35
1. Aportes, reflexiones y desafíos desde una perspectiva feminista.....	35
2. Modelo de Educación Social.....	38
3. A modo de cierre.....	52
4. Anexos.....	
5. Bibliografía.....	

1. Introducción

1.1 Presentación y delimitación del tema

El presente trabajo monográfico forma parte del cierre de un proceso de formación de la Carrera de *Educador Social*, cursada en la ciudad de Maldonado. El mismo es de carácter compilativo y se titula: *Aportes y reflexiones sobre género en su vinculación con la Educación Social. Desafíos desde una mirada feminista*.

A partir de los elementos teóricos y ejes temáticos presentados (análisis, recorridos del movimiento social, experiencias educativas, conceptualizaciones, investigaciones académicas) referidos al género y su perspectiva, se buscará complejizar la mirada sobre las dimensiones del tema a nivel social, y sus límites y posibles aportes en las prácticas socioeducativas. Dicho contenido estará atravesado por una mirada desde los feminismos, en tanto se reconoce como un movimiento ético-político de imprescindible aporte para dicha discusión. Estudiar y pensar el género evoca un sin fin de vivencias cotidianas que en el marco de relaciones afectivas están atravesadas por la violencia y la desigualdad. Los modelos estereotipados de género promueven la violencia y coartan la libertad de las personas, restringen de experiencias, sentires y posibilidades.

En Uruguay y en el mundo suceden innumerables situaciones cotidianas, producto de esta violencia, siendo los femicidios la última consecuencia. Lejos de ser un acontecimiento aislado estas prácticas son entendidas dentro de un entramado social y político complejo que pretende ser uno de los puntos de problematización en este trabajo.

Existen diversas conceptualizaciones referidas al género y su perspectiva, complementarias y contrapuestas. Todas ellas forman parte de la Teoría de género y han sido los feminismos desde sus más diversos ámbitos quienes han contribuido en esta construcción de conocimiento. La lucha de las mujeres por la dignificación de las vidas es histórica, llevada a la praxis social, la teoría ha tenido un papel preponderante en el devenir histórico del movimiento feminista y es la

que permite entre otras cosas, plantear la existencia de complejas formas relaciones humanas, de mandatos establecidos. Desde el movimiento social y la teoría feminista han habido varias posturas en torno a teorizar sobre el género, unas fomentan y apoyan al uso de la categoría y otras la interpelan y la complejizan, estas también serán objeto de reflexión y análisis en este trabajo. De acuerdo a Gargallo,

“La teoría en el feminismo es un andamiaje que se va armando según el punto problemático a tratar, para lo cual, las experiencias de vida, las distintas teorías y conceptos son herramientas epistemológicas adecuadas para organizar el conocimiento que se quiere tener, según se haya formulado la pregunta”. (Gargallo, 2004 citado en Barffusón, 2010, pág. 2)

A partir de esta conceptualización se entiende necesario preguntarse sobre cómo se producen estas condiciones a nivel histórico, social y político, cómo se habilitan estas prácticas de violencia y discriminación y cómo cada una de ellas se inserta y actúa en los modos de ser de las personas.

Al pensar las referencias teóricas del tema elegido desde una perspectiva socioeducativa, se traen las palabras de Núñez (1999) cuando sostiene que la Educación Social y sus prácticas se van desplazando por muchos sitios para que la exclusión no lo ocupe todo. Y que es en el problema, construido socialmente, que la educación social desplegará su campo de acción. (Núñez, 1999, pág. 26) La tarea educativa social entendida como praxis, al decir Freire, como una “reflexión y acción sobre el mundo (...)” (citado en Masi, 2008, pág. 6) es creadora de un saber, que se construye y reconstruye en la práctica reflexiva, una acción que habilita a realizar una formación continua, que permite moverse, corregir, deconstruirse. En tal sentido, un campo que permite la adquisición de herramientas para conocer las implicancias de los efectos de exclusión, violencia y poder que están presentes en las relaciones sociales y en la vida en todos sus aspectos.

En Uruguay las prácticas socioeducativas se vienen desarrollando y se inscriben en diferentes contextos organizacionales, dentro del marco de las Políticas Públicas. Sucede muchas veces, que los encargos tienen que ver más con el control social que con lo educativo, llevando a intervenciones que, si bien pueden

ser necesarias, están en los bordes más complejos porque se actúa desde la consecuencia para resolver una problemática concreta que requiere atención inmediata. Cabe preguntarse si estas acciones constituyen acciones socioeducativas o no.

En el ejercicio de reflexionar sobre las prácticas educativas sociales y crear otros marcos de referencia posibles, este trabajo tiene la intencionalidad de dar la problematización sobre lo que abarca el género, considerando los recorridos desde los diversos ámbitos (sociales, educativos, académicos). Se intentará buscar pistas y conexiones que den cuenta de los aportes de estas consideraciones a la Educación social, haciendo énfasis en lo ético-político y epistemológico y en los desafíos que se presentan tanto para pensar y definir propuestas pedagógicas como para pensar la Educación Social en sí misma, como uno de los escenarios de transformación hacia la mejora de posibilidades de vida.

1.2 Antecedentes-

En la búsqueda y selección de antecedentes se toma como de base parte del recorrido del movimiento social feminista, aportes y construcción de conocimiento de la Teoría de Género. Se encuentran reflexiones conceptuales, experiencias educativas, estudios y análisis de situaciones en torno a la problemática de género en lo social y lo educativo.

Uno de los estudios de referencia es una Tesis Licenciatura en Trabajo Social de Gabriela Gómez Quinelli 2012, que estudia la *Transversalización de la perspectiva de género en la educación primaria*. Allí se analiza en qué medida la educación primaria pública integra la perspectiva de género, donde se indaga y se reflexiona sobre la transversalización de la perspectiva de género que se promueve desde las políticas públicas y sobre su incorporación en las prácticas educativas de las instituciones escolares.

Otro de los artículos que antecede es *Aportes Feministas a la Educación* de René Barffusón, de la Revista Enseñanza y Psicología 2010, en donde se destacan algunos aspectos de la teoría del feminismo, se desarrolla la llamada

“perspectiva de género” y se discute la relevancia de su incorporación en la educación como una necesidad de política pública.

Por otro lado, dos Artículos de la RES 2015-2016 (Revista de Educación Social) titulados “*El reto de la Educación Social feminista*” y “*Educación Social y Género*” donde se aportan algunos aspectos referidos a la profesión de Educación Social en torno al género y los desafíos que se presentan.

Otro antecedente encontrado sobre la temática es una ficha impresa del año 1997 creada por la psicóloga Alejandra López Gómez desde CENFORES, en el marco del Programa de Cooperación Técnica Hispano-uruguayo. Se trata de un material de análisis y reflexión, donde se abordan conceptos claves para entender la sexualidad desde la perspectiva de DDHH y de las adolescencias. Allí ya aparecen reflexiones en torno al género y su mandato, a las pautas culturales impregnadas en cada sociedad y a las distintas formas de entender la sexualidad en nuestro país. A su vez, se visualizan las voces de los adolescentes, buscando desmitificar de alguna forma toda una serie de estereotipos y mitos respecto a estos temas, que se traducen en acciones de discriminación que están naturalizadas.

Otros insumos que se consideran es una publicación del Colectivo feminista Minervas, sobre recorrido histórico del movimiento social feminista. Así como también, dos experiencias socioeducativas, llevadas adelante en el año 2019-2020 en CEC San Martín y Escuela técnica, Maldonado (Anexo 1, Anexo 2). Y un relato de experiencia del movimiento social de Maldonado, 2015-2018 (adjunto en anexo 3).

1.3 Objetivo General

- Contribuir a complejizar la mirada en torno al género desde una perspectiva feminista para reflexionar sobre sus aportes y/o limitaciones en la práctica educativa social.

1.4 Objetivos Específicos

- Vincular postulados teóricos en torno al género con el movimiento social feminista y las prácticas cotidianas que se pueden identificar en el ámbito socioeducativo.
- Habilitar la reflexión sobre nuevos y posibles escenarios socioeducativos que no reproduzcan perspectivas hegemónicas en torno al género.

1.5 Estructura y consideraciones metodológicas

Tal como se explicó anteriormente, el trabajo monográfico es de carácter compilativo, partirá desde un breve recorrido del movimiento feminista, en una producción teórica más descriptiva, que toma el proceso de visibilización y lucha por parte del movimiento social. Luego se da a conocer la producción de conocimiento en torno al género, el proceso de construcción de la Teoría de Género, los marcos metodológicos, de acción y análisis que implica. Así como también toma contenidos teóricos que analizan los dispositivos de poder impuestos en la sociedad.

Por otro lado, y para encuadrar las prácticas de Educación Social, se mencionan los aspectos en relación a la incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas y educativas. Se finalizará con algunas líneas reflexivas, sobre los aportes y los límites que pueden existir a la hora de vincular esta problematización y teorización sobre el género a la Educación Social. Tal vinculación partirá de una fundamentación pedagógica seleccionada, de los ejes temáticos y contenidos teóricos feministas y de la reflexión sobre los elementos que componen y delimitan la acción donde se inscriben las prácticas socioeducativas.

Dadas las pautas y límites de esta monografía, la misma no buscará analizar experiencias, ni podrá abarcar con profundidad los puntos mencionados en el correr del trabajo, por lo que se centrará en dar pistas para pensar cómo aportan estas reflexiones a la Educación Social, desde una mirada ética, política y epistemológica. En tal sentido, pretende ser una punta pie para seguir produciendo conocimiento. A su vez no se ahondará en el marco histórico en profundidad, aunque si se mencionará las referencias generales en torno al movimiento social feminista.

2- Desarrollo

Capítulo I. Feminismos como andamiaje.

1. El papel de los movimientos sociales

Como bien sostiene Nuria Varela “*el feminismo es una teoría y una práctica política*”. (Varela, 2005, pág. 10) Se inicia formalmente en el siglo XVIII, articulada por mujeres y luego se van sumando otras identidades, que toman conciencia de las desigualdades que sufren en la sociedad y comienzan a organizarse para cambiar las condiciones existentes. En este sentido el feminismo se articula como filosofía política y, al mismo tiempo, como movimiento social que nace desde abajo.

La Ilustración y la Revolución Francesa constituyeron un escenario posible para el surgimiento del feminismo, y no necesariamente porque se haya tenido en cuenta a las mujeres en ese proyecto sino justamente porque las mujeres eran excluidas de la participación pública y de los sistemas de representación política. Como menciona Amelia Valcárcel “*El feminismo es un hijo no querido de la Ilustración*” (Varcárcel, 2009, pág. 1) Las experiencias y problemas de las mujeres no eran considerados importantes ni temas sobre los cuales se podían tomar decisiones colectivas. Se les negaba la racionalidad y se las sometía siempre a la autoridad de los hombres. El lema de la ilustración decía *Todas las libertades, todos los derechos*, pero era totalmente contradictorio con la realidad que vivían las mujeres. Esta exclusión se basaba en un discurso que invocaba una vuelta a la naturaleza, donde muchos filósofos y políticos de la época sostenían que las diferencias corporales entre los sexos llevarían a destinos no sólo distintos sino desiguales:

El movimiento feminista constituye así una de las más importantes ofensivas modernizadoras desde abajo que contribuyen a ampliar las ideas de la modernidad, en sus dimensiones de libertad y de

reconocimiento de la autonomía individual y de justicia social para las mujeres y otros grupos excluidos. (Guzmán, 2002, pág. 7)

Han sido diversos los recorridos de las mujeres dependiendo el contexto social, político y económico en el que se encuentren, donde se fueron y aún se dan diversas luchas todas ellas permanecen unidas por algo más grande que las encuentra juntas. Y se torna indispensable, saber que este proceso de concientización actual forma parte de ello. Si bien se conocen partes del recorrido del movimiento a través de las olas de feminismo, es sabido que el movimiento feminista abarcó mucho más que eso y se fue diversificando y dando a conocer sobre todo el Latinoamérica, a medida que avanzaba la lucha.

Oleadas que se hicieron sentir...

En el siglo XVIII lo que se llamó primera *ola feminista*, comenzó a visibilizar las desigualdades entre hombres y mujeres y hubo algunas mujeres precursoras de este movimiento revolucionario. *Mary Wollstonecraft fue una* escritora de esa época y de la revolución, integraba los círculos radicales ingleses, sostenía que el principio de igualdad, no se oponía al de diferencia sino al de privilegio. De este modo comenzó a visibilizar como aquello que se quería hacer pasar como cuestiones meramente naturales, no dejaban de ser asuntos políticos que afectaban a todas las mujeres, afirmaba que como tales deberían resolverse a través de demandas en el espacio público.

Olympe de Gouges, fue otra de las mujeres comprometidas de este período, también se oponía al lugar que se les daba a las mujeres en la sociedad. En el año 1791 publica la Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana (en oposición a la declaración de los derechos del hombre y el ciudadano). En esta declaración, atribuye a la maternidad una función social, habla del matrimonio como un contrato social con jerarquías, entre otros puntos relevantes. Sostuvo que, si las mujeres debían obedecer la ley, también deberían ser sujetas de derechos. Sostenía que:

“si la mujer tiene el derecho de subir al patíbulo, debe tener el derecho de subir a la tribuna” Posteriormente le tocará, precisamente con su cabeza, demostrar a qué punto tenía razón”. (Olympe de Gouges 1791; citada en Ramírez, 2009, pág. 3)

Mary Wollstonecraft fue exiliada mientras que Olympe de Gouges fue perseguida y guillotizada por sus ideas en noviembre de 1793.

Hacia mediados del siglo XIX se fue conformando una segunda ola que ponía el énfasis en la exigencia de respuestas y en la lucha principalmente por los derechos civiles y políticos de las mujeres. Bajo el sufragismo quedaba en evidencia que a pesar de las diferencias que pudiera haber entre las mujeres, todas estaban excluidas de ser ciudadanas.

A nivel mundial con el liberalismo, la división entre el espacio público y privado queda más afianzada. Mientras que los hombres se ocupaban de la esfera pública, las mujeres quedaban relegadas a las tareas domésticas y de cuidado. En este contexto se consolidan dos grandes corrientes feministas: *el feminismo liberal y el feminismo socialista*. (Minervas, 2015, pág. 3)

Las feministas liberales reclamaban el acceso a la vida pública, a sus derechos civiles y políticos, a la incorporación igualitaria de las mujeres a la educación y al mercado laboral. En esta corriente se busca que las mujeres compitan al mismo nivel que los hombres. No les interesa el análisis estructural de la dinámica del modelo capitalista y las consecuencias que pueda tener para las mujeres. Por otro lado, como integrantes del movimiento sufragista si bien portaban como principal bandera el derecho al voto, el reclamo iba mucho más allá que por el sufragio, sino que ellas querían gozar de otras libertades como ciudadanas.

En cuanto al feminismo socialista según Minervas (2015) se lo vincula al movimiento obrero y se enmarcó en la Segunda Internacional y en la consolidación de un partido socialista en masas en Alemania. Su principal lucha fue la incorporación al mercado laboral y la igualdad salarial. Una de las mujeres que encabeza esta lucha es Clara Zetkin, fundadora de la Segunda Internacional (París 1889) e integrante de la Conferencia Internacional de las Mujeres Socialistas. Zetkin dio la lucha por la emancipación de las mujeres en el seno del

Partido Socialista y fue quien propuso el 8 de marzo como día de la mujer obrera -fecha que terminó siendo adoptada por la II Conferencia Internacional de las Mujeres Socialistas, realizada en Copenhague en 1910. (Minervas, 2015, págs. 2-3)

Para las feministas socialistas, era y es necesario colocar en primer plano el trabajo doméstico, el cual es realizado por casi todas las mujeres y constituye la base económica y material del patriarcado, sin el cual el capitalismo no existe. Dentro de esta corriente, pero con una impronta propia se puede situar a las feministas libertarias. Además de los reclamos como obreras, ellas proponían transformar la vida doméstica, defendían el amor libre, estaban contra el matrimonio y no reclamaban derechos que tengan que ver con el estado ni con la institucionalidad. Emma Goldman, fue una de las propulsoras y agitadora de la emancipación femenina en todos los ámbitos. (pág. 4)

A raíz de lo visibilizado por el movimiento social, se fueron creando teorías y reflexiones sobre el ser mujer, sobre la diversidad, donde se empezaba a cuestionar las concepciones que querían considerar del orden de la naturaleza las desigualdades presentes. Uno de los aportes que sirvió de base para el desarrollo de muchas corrientes feministas, fue el libro *El segundo Sexo* de Simone De Bouvier, allí expone claramente, como las mujeres siempre han sido consideradas como “las otras” en relación a los hombres sin que esto sea recíproco. Y justamente utiliza esta categoría de otra para describir esa situación desigual.

En la segunda parte del Segundo Sexo, La experiencia vivida, muestra cómo viven las mujeres su papel de otras desde la infancia hasta la vejez; cómo se sienten vivir «a partir de lo que otros han hecho de ellas». Al final de Hacia la libertad, se citan las vías para alcanzar la liberación. Los primeros requisitos, según Beauvoir, son la independencia económica y la lucha colectiva. Lo fundamental, antes que ninguna otra cosa, haber sido educada para la autonomía. (Varela, 2005, pág. 69)

Muchos frentes de lucha...

A medida que avanzaba la concientización sobre el tema, muchas personas comenzaron a sentirse parte del movimiento y a dar la discusión en los diferentes ámbitos que se encontraban, así como también se empezaron a diversificar las voces. Se comenzó a expandir el feminismo, las personas sujetas políticas comienzan a ser diversas, dando lugar al surgimiento de diferentes corrientes feministas.

En Latinoamérica se fue gestando una lucha feminista que busca crear sus propios cimientos en base a su realidad, diferente a la norteamericana y eurocéntrica. Hubo voces que fueron silenciadas por mucho tiempo, tomando fuerza a medida que avanzaba el movimiento. Tomando los aportes mencionados en la Revista *Notas para la memoria feminista* publicada por (Cotidiano, 2018) se nombra que una de las características principales de los feminismos latinoamericanos ha sido la de nombrar las múltiples formas de discriminación y desigualdad de las mujeres, cuestionando en su lucha la mirada de sujeto universal que se venía construyendo desde el feminismo blanco norteamericano y eurocéntrico. Esto ha permitido que se recuperaran voces que estaban silenciadas y que aparezcan presencias que fueron construyendo y conformando una multiplicidad de luchas, donde se incorporan saberes femeninos ocultos y desvalorizados. Esta mirada promovida principalmente por las mujeres afro descendientes, permitió comprender la especificidad de su lucha fusionando todas las opresiones, como mujeres, negras y pobres. Esto se enmarca justo en la época en la que las cuestiones de género comienzan a institucionalizarse, donde los gobiernos progresistas en base a las demandas y en relación con organismos internacionales, comienzan a crear políticas sociales que amortigüen estas desigualdades.

En tal sentido se ve como en Latinoamérica se desarrolla por un lado un feminismo más institucionalizado, donde las mujeres se agrupan dentro de ONGs y en partidos políticos y un feminismo más autónomo y radicalizado. El primero es heredero del feminismo de la igualdad de la década anterior y cree necesario la negociación política. Según Minervas (2015) Busca los modos en que las mujeres puedan ejercer los mismos derechos que los hombres.

Y el segundo, sostiene las banderas del feminismo radical y cuestiona la institucionalización del movimiento. En los últimos años vienen emergiendo grupos y/o movimientos feministas denominados populares, que tienen como prioridad la militancia en la calle, visibilizar la violencia cotidiana en diferentes espacios, generando movidas en las plazas, en los barrios, apostando a la creación de espacios autónomos y auto gestionados.

Por otro lado, se expande el feminismo de la diferencia, el cual critica al feminismo de la igualdad y sostiene que se deberían cambiar las estructuras del sistema y no solo participar de ellas. Así como también construir subjetividades desde una mirada no androcéntrica. Según Lagarde (1994) propone que se respeten los derechos y las formas de accionar, haciendo énfasis en las características propias de las mujeres.

Los feminismos posestructuralistas: Proponen superar la dicotomía entre igualdad-diferencia. Analizan entre otras cosas, las dominaciones culturales, económicas y simbólicas impuestas en la sociedad y que son las que hacen que exista dominación hacia las mujeres disidencias. Una de sus exponentes es Judith Butler, quien analiza de forma crítica el género como fenómeno múltiple y al sexo como construido. Acercándose a otras realidades, gays, lesbianas y de personas trans. (Minervas, 2015, págs. 5-6)

En Uruguay, las mujeres fueron protagonistas de una revolución silenciosa a lo largo del siglo XX, que comenzó con las luchas por los derechos políticos y civiles a comienzos del siglo y culminó en la década de los 70 con la fórmula prodigiosa lo personal es político. Según Cotidiano Mujer (2018) en 1938 luego de varios años de lucha, las mujeres votaron por primera vez en Uruguay. Siendo el primer país que conquistó el voto femenino, casi dos décadas antes que los otros dos países del Cono Sur. (Cotidiano, 2018, pág. 51)

Por otro lado, de la mano del feminismo radical, se empieza a gestar un movimiento desde abajo, que deja de manifiesto la conexión entre capitalismo y patriarcado. Las mujeres de la corriente radical, empezaron a crear espacios propios para estudiar y organizarse, también desarrollaron una salud y ginecología fuera de las normas impuestas, animando a las mujeres a conocer

su propio cuerpo, fundaron guarderías, centros para mujeres maltratadas, centros de defensa personal. Estas formas de organización adoptadas por el movimiento feminista suceden de forma independiente de los partidos y de otras instituciones tradicionales y contribuyen a que las mujeres puedan hablar con su propia voz y desde su propia realidad.

Estas corrientes mencionadas, se entrelazan y forman parte de las vivencias compartidas que fueron haciendo sentirse parte de una u otra línea de feminismo. En Uruguay como en Latinoamérica se viene gestando un movimiento popular en las calles, donde miles de mujeres se manifiestan contra la violencia machista. Este movimiento se fue dando con más fuerza a partir del 3 de junio del 2015, al grito del NI UNA MENOS internacional. Aquel grito supo romper con la indiferencia cuando toda una sociedad miraba para el costado, mientras el machismo asesinaba por aquel entonces a 20 mujeres en Uruguay y a cientos en Latinoamérica. Supo poner la causa de las violencias que atraviesan a las mujeres y principalmente visibilizar que el femicidio lejos de ser un caso aislado, es la última consecuencia de una problemática social, estructural basada en un complejo sistema de imposiciones hacia las personas. (Red Feminista, 2018)

A raíz de este movimiento, fueron aumentando los espacios de intercambio y reflexión, principalmente de las mujeres y disidencias. Se hicieron masivos los 8 de marzo, se fue gestando desde el movimiento social una producción de conocimiento teórico en base a experiencias propias de opresión, radicalizando las miradas, creando narrativas y discursos que se fueron construyendo en la acción colectiva y en el intercambio de experiencias.

2. Hacia una construcción de la Teoría de Género

Como se menciona anteriormente, las vivencias de las personas supieron nombrar la necesidad de separar la naturaleza de las concepciones culturales. Con la teoría de género se comienza a formalizar estas concepciones sobre la realidad que abarca el género y se abre un abanico que complejiza las miradas respecto al tema. Los Estudios sobre la Mujer nacidos en los años 80, pasaron a convertirse en *Estudios de Género*.

Según García Price (2013) La Teoría de Género surge como la teorización sobre la construcción histórica y cultural de las diferencias entre mujeres y hombres y sus relaciones. Es decir que se propone teorizar sobre las diferencias entre hombres y mujeres que han sido construidas en todos los ámbitos de la sociedad, y en cómo estas construyen significaciones del orden simbólico y material y dan sentido a la realidad social y personal, estando en íntima relación con el resto de los órdenes sociales. (García Prince, 2013) La autora menciona que la teoría de género permitió y permite desarrollar categorías, conceptos, marcos metodológicos, desarrollos técnicos que sirven de guía para entender la realidad y para accionar ante ella. (pág. 11)

2.1 El Género. Concepto y categoría

En la Teoría de Género la herramienta cognitiva fundamental es la “categoría género”, la cual se torna indispensable para reconocer, diferenciar, entender, las diversas manifestaciones de la realidad a la que hace referencia.

Barragán (2015) Señala que el concepto de género surgió en el siglo XX, en el ámbito de la Psicología, dentro del paradigma biomédico para destacar que existía algo fuera del sexo biológico que determinaba la identidad y el comportamiento de las personas. Tal fue el hallazgo de Robert Stoller (1964) quien estudiaba los trastornos de la identidad sexual en aquellas personas en las que la asignación del sexo falló, dada la confusión que los aspectos externos de sus genitales producían. Estos casos estudiados fueron los que condujeron a Stoller a reflexionar sobre el peso de las asignaciones socioculturales a los hombres y las mujeres, a través de los mandatos, las costumbres y la experiencia personal, y cómo estos elementos constituían los factores que determinan la identidad y el comportamiento femenino o masculino y no el sexo biológico.

Scott nombra al género como un elemento constitutivo de las relaciones sociales y como una forma primaria de las relaciones significantes de poder. Menciona que esta categoría *se constituye como una forma de clasificación y dimensión epistemológica que busca re significar a lo social y cultural.* (Scott citado en Tarrés, 2013) De esta forma, posiciona al género en un proceso de construcción, redefinición y muestra como a través de estos espacios se han sexualizado las diversas prácticas sociales.

“(...) las relaciones entre hombres y mujeres basadas en una jerarquía de poder provienen de representaciones simbólicas sobre la diferencia sexual y operan desde los procesos sociales más elementales. En consecuencia, los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a cambios en las representaciones del poder”. Scott (1986) Citado en (Tarrés, 2013, pág. 8)

Siguiendo esta idea, la autora logra desplazar el punto de interés de las preguntas hasta el momento, pues le interesa preguntarse sobre el porqué las mujeres son excluidas, sino que pasa a indagar en el cómo opera este proceso de exclusión. Distingue 4 elementos como constitutivos de la categoría género: “los símbolos y los mitos culturalmente disponibles, los conceptos normativos surgidos de los símbolos, las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género, la identidad”. (Tarrés, 2013, pág. 9) Estos elementos se refieren a todas aquellas prácticas y costumbres que se tienen asignadas por ser varón o mujer, las cuales están naturalizadas en la sociedad y van imponiendo maneras de ser, sentir, pensar y actuar.

Rita Segato menciona (2018) que un primer momento, lo que se hizo fue oponer el sexo-referido a lo biológico, a lo que desde la biología llaman “dimorfismo sexual”-al género, perteneciente al campo simbólico como relación entre posiciones. Luego, este primer momento encuentra un límite, porque se pasa a percibir, que es el diseño del cuerpo simbólico el que organiza la clasificación de los cuerpos, capturándolos en el modelo dimórfico y binario. Cuando en realidad se podría hablar de una variedad abierta de formas corporales. Por tal motivo sostiene, que el género no es más que una categoría analítica que sirvió para dar cuenta de cómo representaciones dominantes y hegemónicas organizan el mundo de la sexualidad, de los afectos, de la personalidad y de los lugares que ocupamos en la sociedad. (pág. 26)

2.1.1 Complejizando la mirada. Sistema sexo-género

El estudio sobre el género marcó una desnaturalización en lo que respecta a patrones culturales que se tienen asignados, que reproducimos o transformamos en la sociedad. Sin embargo, en lo que respecta al sexo comúnmente se lo asocia con la sexualidad, con lo biológico, entendidos como si fuesen lo mismo y ambos reducidos a la genitalidad. Contrariamente, como lo señaló la Organización Mundial de la Salud en el año 2014:

” La sexualidad es un aspecto central de la existencia humana y está presente a lo largo de toda la vida en la que se integra a través del sexo, de la identidad del género femenino o masculino, de los roles que se asignan socialmente a

hombres y mujeres, del erotismo, del placer, de la intimidad y de la reproducción (...) “ (OMS, 2014)

Tal es así que la sexualidad se experimenta y se expresa directa o indirectamente y atraviesa las vidas: los pensamientos, los deseos, las acciones, los roles ocupados, la forma de relacionarse. Y en tal sentido el género al cual se pertenece o se es asignado, termina siendo la referencia para determinar los comportamientos de las personas, según lo que esté permitido socialmente en función del mismo. Por tal motivo de la misma forma que se estudió sobre el género, otros estudios feministas posestructuralistas se encargaron de estudiar y teorizar sobre el sexo, cuestionando su carácter fijo e inamovible, esencialmente biológico.

La filósofa Judith Butler es una de las principales precursoras de esta corriente. En su libro *el género en disputa*, (Butler, 1999) reflexiona sobre el carácter cultural del sexo, mencionando que sexo-género funcionan como una relación, como un sistema, ya que uno depende del otro, en tanto cuando se asigna un sexo (femenino o masculino) automáticamente se está imponiendo un género (binario) que trae un sinfín de significaciones, una forma de habitar el mundo. En tal sentido la autora sostiene que, tan intervenidos culturalmente estarían el género como el sexo.

Lo que llamamos sexo anatómico, que nos ve como machos y hembras de la especie; así como su dicotomía, es leído bajo una ideología de género que cede a la lectura de los genitales en sí mismos, lo que impide pensar en el sexo como algo natural. (Gomez, 2016, pág. 41)

Estas ideas marcan un punto de discusión donde las fronteras entre sexo y género aparecen firmemente interconectadas, ya que al tiempo que se crea una categoría se define la otra para adquirir significado social. En este sentido lo que ha sucedido es que la categoría de género se ha elevado sobre la categoría sexo, considerada esta última como puramente natural y estática. Lo que hace que se imponga de forma arbitraria nuevamente la idea de naturaleza, dejando

de lado todas las demás características que hacen al sexo en sí mismo un concepto mucho más complejo.

(...) Beauvoir sostiene rotundamente que una «llega a ser» mujer, pero siempre bajo la obligación cultural de hacerlo. Y es evidente que esa obligación no la crea el «sexo», En su estudio no hay nada que asegure que la «persona» que se convierte en mujer sea obligatoriamente del sexo femenino. Si el cuerpo es una situación», como afirma, no se puede eludir a un cuerpo que no haya sido desde siempre Interpretado mediante significados culturales; por tanto, el sexo podría no cumplir los requisitos de una facticidad anatómica pre discursiva. De hecho, se demostrará que el sexo, por definición, siempre ha sido género. (Butler, 1999, pág. 57)

La construcción de la identidad de género para Butler (1999) se da en el marco de un modelo heteronormativo que es lo que constituye la norma en la construcción de identidad y el sexo entendido de forma binaria, dando lugar no solo a identidades diferentes y complementarias, sino también desiguales y jerarquizadas, de donde se derivan los fenómenos de exclusión y de violencia. Al decir de Haraway lo que sucede cuando las feministas se apropian de la categoría género es que dejan a la categoría "sexo" en una aparente pasividad que es peligrosa puesto que deja un vacío teórico y empírico, así como sucede también con el término naturaleza. (Haraway en Gómez, 2016, pág. 46)

3. Orden de Género en el entramado de dominación.

En cada época, las sociedades hegemónicas imponen y trasladan sus modelos de organización genérica a las sociedades a través de procesos de conquista y colonización. El concepto de hegemonía alude a la capacidad de un bloque histórico para constituirse en clase dirigente. (Gramsci en Arriagada, 2017, pág. 4) En tal sentido, esta hegemonía está dada en virtud de la capacidad de mando y control en un contexto dado.

En la época actual estas formas de control se dan desde diferentes dimensiones, subjetivas, sociales, económicas, políticas y culturales Al decir de Díaz *Vivimos en la era de la biopolítica de las poblaciones, en la era de este poder*

contemporáneo que intenta administrar la vida en multiplicidades abiertas (...)
(Díaz, 2006, pág. 12)

Desde una mirada marxista, la historia es un proceso de lucha de clases, de divisiones, de conflictos, donde los seres humanos siempre han buscado formas de liberarse de la explotación. Desde esta mirada, el capitalismo, es el régimen de dominación, donde se entiende que existe una sumisión de un grupo de personas a las leyes de producción dictadas por el capital, que determina las formas de organización de las relaciones sociales. (Federici, 2015)

Silvia Federic complejiza esta mirada anterior, introduciendo un análisis sobre el papel de las mujeres en este sistema capitalista y muestra cómo no solo existe un trabajo de producción, entendido en términos de explotación (capitalista-trabajadora) sino que también las mujeres realizan un sinfín de tareas previas y en simultáneo al trabajo productivo, que no son consideradas ni valoradas. Sin embargo, siguiendo las reflexiones de la autora, estas tareas llamadas de reproducción son las que hacen andar la vida. (Federici, 2015) Es así que la reproducción social, marca el modo de organización de la dinámica cotidiana de la sociedad, que va desde las tareas de cuidado, emocional, domésticas, hasta la sexualidad. Esta producción y reproducción de los roles de género que existen en la familia y que colocan a las mujeres en los espacios domésticos y de cuidado, afecta en la toma de decisiones y en su libertad en la vida en general, limitándoles el acceso de oportunidades educativas, laborales, etc. Por tanto, todos estos mandatos sirven de base para que exista violencia y desigualdad, ubicando un deber ser para las mujeres, quienes sufren las peores consecuencias, así también para los varones o personas que no se identifican con la masculinidad hegemónica, a quienes se les impone una forma de ser y se les inculca un lugar de poder y de dominación sobre el resto.

De esta forma el género no hace referencia a una problemática exclusiva de las mujeres, sino que refiere a las relaciones entre las personas pensadas en términos binarios (hombre-mujer) y a los sentidos sociales y culturales de estas que se atribuye a las mismas. Estas formas impuestas atribuidas en función del género asignado son las que sustentan la desigualdad y la violencia, en

intersección con otros órdenes sociales, a través de los más diversos mecanismos de control.

Teresa de Lauretis (1987) en Carrera (2015) denominó *tecnologías de género* basándose en el concepto de *tecnologías de sexo* de Foucault, entre los cuales merece una mención especial, la familia, los medios, la escuela. La autora sostiene, que, como agentes de socialización, la familia, los medios y la escuela, contribuyen directamente a la construcción de identidades, no sólo diferentes sino desiguales. Ya que imponen una manera de ver el lenguaje, la historia, asignando pautas culturales que dan ciertos conocimientos como válidos, de acuerdo a los intereses dominantes. Se está constantemente recibiendo mensajes sobre el deber ser, normalizando estas normativas, a tal punto que se naturalizan y guían el accionar individual y colectivo.

En lo que respecta a la familia al decir de la autora, como primer agente de socialización es quien provee a las infancias lo necesario para su crecimiento y desarrollo. En la mayoría de los casos es sabido que las mismas basan su accionar en una concepción heterosexual que está inscrita en el imaginario social.

(...) la familia debería ser ejemplo de una relación satisfactoria, basada en el cuidado, la valoración y el respeto mutuo, transmitiendo estos valores a sus hijos e hijas; en la mayoría de las ocasiones se convierte en un instrumento de reproducción del status quo, en el que los niños y niñas aprenden desde muy pequeños y pequeñas, que hay atributos de personalidad, rasgos físicos, y normas de comportamiento adecuados para cada sexo.
Lameiras (2009) Citado en (Carrera, 2015, pág. 19)

Por otro lado, la escuela y/o instituciones educativas, son también centros de socialización de gran importancia. Allí se produce una “instrumentalización desde los espacios educativos” (Carrera, 2015, pág. 15), donde existe toda una serie de adquisición de habilidades y capacidades del orden de lo racional y práctico que aparecen el currículum explícito, descuidando todo lo relacionado a lo emocional y lo afectivo. Por otro lado es interesante mencionar todo lo no

dicho, que al decir de Giroux (1979) forma parte del curriculum oculto, el cual se encuentra constituido por "las normas, valores, y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de las estructuras subyacentes tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula". (Giroux, 1979, pág. 65) Estas creencias según el autor, están íntimamente relacionadas con los mandatos sociales impuestos y juegan un papel central en configuración de identidad de las personas.

Todas estas concepciones crean una forma de ver el mundo, llamadas cosmovisiones, las que según García Price (2013) son las claves de la construcción del "orden de género" que opera como paradigma a través de un sistema económico, político, jurídico y de parentesco. (García Prince, 2013, pág. 7) Estos sistemas estructuran nuestras identidades, nuestras relaciones, nuestras tareas en los distintos ámbitos que nos movemos y son los que permiten la continuidad de la desigualdad que se expresa a partir de esta identidad atribuida que interiorizamos.

En García Prince (2013) aparecen tres dimensiones fundamentales que atraviesan nuestros modos de ser, sentir y estar en el mundo. Una de ellas es la *asignación de género*, la cual hace referencia a todo aquello que se nos adjudica desde el momento de nacer por haber nacido con tal o cual genitalidad. Todo esto va acompañado de una serie de identificaciones, rituales y costumbres que va haciendo que se internalice su identidad de género y comportamientos asignados. Por ejemplo, cuando nace un bebé se decide según su género cómo vestirle, con qué colores, cuál será su nombre, qué sentimientos debe sentir. Se le va colocando roles asignados de acuerdo a lo esperado por los mandatos sociales que atribuyen diferentes formas de comportamiento.

Otra de las dimensiones planteadas es la *identidad de género*, la cual se va construyendo de manera dinámica, consciente e inconscientemente. A partir de la identidad asignada al nacer, las relaciones, la forma de vincularnos, como nos vamos percibiendo, vamos afianzando esta identidad. Todas estas formas impuestas, están de forma explícita y también implícitamente. En este sentido siempre están educando, hasta con lo que no se nombra. Esto anterior automáticamente da lugar a la otra dimensión, que son *los roles de género*.

Los cuales se van adquiriendo en los distintos ámbitos de la sociedad, y hacen referencia a las funciones sociales que cumplimos según el orden de género. (García Prince, 2013)

Esta construcción social de los géneros, se van asociando una serie de conductas normativas, características consideradas como normales que son las que van definiendo la masculinidad y la feminidad dominante, las cuales se suelen contraponer. En tal sentido, un hombre normativo se caracteriza por su fuerza, por la posibilidad de ser proveedor, considerado como productivo. Y de modo contrario, a una mujer se la considera como normativa, cuando es definida por la capacidad de cuidar, de atender a los demás, de ser delicada, de ser madre, de crear una familia nuclear, etc.

Por tales motivos, los mandatos acerca de la sexualidad de los varones son los que derivan en la cosificación del cuerpo de las mujeres a objeto de consumo sexual, que se normalice el acoso o a la invasión de la intimidad (por ejemplo, el acoso callejero), el aumento de la homofobia como discurso y práctica, sobre todo de las personas heterosexuales. Estos mandatos también son producto de las dificultades que tienen muchas veces los varones de mostrar afectividad, sentimientos, emociones y de la obligación de mostrarse “macho”.

“En el sistema patriarcal la identidad masculina se construye por exclusión y por negación, los hombres tienen que vivir excluyendo, desterrando todo aquello que parezca femenino; a la vez, tienen que vivir negando todos los sentimientos, actitudes y emociones que evoquen debilidad, tienen que vivir negando todo lo relacionado con la ternura, tienen que vivir reprimiendo todo lo que les haga pedir o dar afecto. Los hombres tienen que vivir demostrando lo que no son. El hombre, para hacer valer su identidad masculina deberá convencerse y convencer a los demás de tres cosas: que no es una mujer, que no es un bebé y que no es un homosexual Elizabeth Badinter (1993) citado en (Carbajal, 2012, pág. 23)

Es así que cada orden de género desarrolla una forma particular política corporal que está de cierta forma destinada a crear los cuerpos que necesita. Y es en esos cuerpos sexuados que se desarrollan diferentes capacidades, que van desde las habilidades maneras de hacer las cosas, destrezas, hasta lo que se debe sentir, desear y las formas de acatar las normas. Tal es así, que se da una dinámica en la que todas las personas que habitan la sociedad, de una u otra forma son parte de la reproducción y/o transformación de estos comportamientos. Y es importante tener presente que se cuenta con una desigual caja de herramientas y re recursos para hacer uso de dichas reglas y para poder incidir o modificarlas.

3.1 Violencia patriarcal

La teoría crítica del feminismo introdujo otros conceptos, como los de patriarcado y androcentrismo. El sistema patriarcal tiene su origen en la última fase del período neolítico, hace unos 6000 años y sus pautas han sido sostenidas como el paradigma dominante del orden social. Se define como un sistema de dominación sexual masculina que ha configurado un ordenamiento de la sociedad humana y tiene sus bases en la mirada androcéntrica. (Red Mujeres, 2007) Según Marcela Lagarde (1997) esta mirada desde el androcentrismo es definida como una concepción de la realidad que parte de la idea de que la perspectiva masculina es la única posible y universal. En tal sentido se generaliza para toda la humanidad, sean hombres, mujeres o disidencias, llevando a la invisibilización de las mujeres y demás identidades y de su mundo y a la negación de sus aportaciones.

La autora sostiene que el patriarcado como contenido de la vida cotidiana, va generando relaciones de poder *antidemocráticas, autoritarias y despóticas en extremo*. Y que, por tal motivo, *ha sido una de las construcciones sociopolíticas más crueles de convivencia social, y que más daños han causado a las mujeres, a las sociedades y a sus posibilidades de desarrollo*. (Lagarde, 1997, pág. 121)

La violencia sobre las mujeres es la consecuencia de la construcción histórica de la desigualdad de género. En un principio esta violencia específica que se basa en relaciones de género se comenzó a llamar violencia doméstica, dado

que mayoritariamente sucedía en el espacio intrafamiliar y era asociada a la que se ejercía en dicho ámbito. Luego de críticas a la inadecuación de ese concepto se pasó a la violencia de género, aunque en este trabajo se prefiere nombrarla como violencia machista o patriarcal. Este cambio en la forma de nombrar, permite entre otras cosas, visibilizar la problemática como problema social. En tal sentido se pasó a la idea de que esa violencia y exclusión estaba solo destinada al ámbito doméstico a la visión de considerarla como una problemática estructural.

Se la comenzó a llamar formalmente violencia basada en género, definiéndola como:

“(...) toda violencia física o psicológica ejercida contra cualquier persona o grupo de personas sobre la base de su orientación o identidad sexual, sexo o género, que impacta de manera negativa en su identidad y bienestar social, físico, psicológico o económico”. (OMS, 2014)

Desde esta mirada, se sostiene que el término *violencia de género* se utiliza para distinguir la violencia común de aquella específica que se dirige a personas o grupos sobre la base de su género y se constituye en una violación de los derechos humanos. García Price (2013) sostiene la violencia hacia las mujeres como es el dispositivo que actúa como válvula de seguridad de la discriminación y la desigualdad. Donde las prácticas de violencia tanto las que son visibles como las que no, son producto de los valores masculinos que representan en el orden patriarcal en el que se vive. Y son las que determinan los comportamientos violentos hacia las mujeres o lo que no represente el orden masculino. Por tal motivo, en una sociedad androcentrista, donde el varón representa la norma y el poder, no solo existe discriminación y desigualdad para las mujeres sino para todas aquellas personas que trasgredan los roles impuestos según sexo-género y el no acaten el mandato heterosexual.

En tal sentido, como se mencionó anteriormente, cuando Butler (1999) amplía la noción de género, también está ampliando la concepción de violencia machista, que repercute también en los cuerpos e identidades disidentes.

3.2 Interseccionalidad de opresiones

El concepto de interseccionalidad fue acuñado por *Kimberlé Crenshaw*, militante y académica afrodescendiente. Según Platero (2012) hace referencia a:

(...) una conceptualización del problema que busca capturar las consecuencias estructurales y dinámicas de la interacción de dos o más ejes de subordinación. En tal sentido, la interseccionalidad trata la forma por la cual el racismo, el patriarcado, la opresión de clase u otros sistemas de opresión crean desigualdades básicas que estructuran las posiciones relativas de las mujeres, razas, clases, etnias y otros. (Platero, 2012, pág. 3)

Por tal motivo, las personas no solo se encuentran condicionadas por el género, sino que al mismo tiempo se está siendo partícipes de otras dimensiones a nivel social, que también están estructuradas de forma desigual en el acceso a determinados derechos y libertades. *Las condiciones étnicas, de clase y de casta, así como la condición racial, modifican al género y a la inversa sucede lo mismo. (...) Tanto el género como las otras condiciones sociales estructuran modos de vida particulares y desarrollan sus propias conformaciones culturales. (Lagarde, 1997, pág. 41)* De esta forma, las condiciones y oportunidades cambian para una persona, si es mujer, blanca, o si es mujer afrodescendiente, como tampoco es lo mismo ser persona disidente, indígena y pobre a ser mujer blanca, heterosexual, de clase alta.

4. ¿A qué hace referencia la perspectiva de género?

En toda perspectiva de la realidad se pueden entrecruzar y combinar criterios de diversa naturaleza: científicos, filosóficos, políticos, religiosos, etc., que miran al pasado, al presente o al futuro". (García Prince, 2013)

Según García Price (2013) la perspectiva de género es el marco de referencia *filosófico, científico y político*, desde el cual se interpreta la realidad, a partir de considerar las causas y los efectos de las diferencias de género tanto en lo personal como en lo social y cultural. (García Prince, 2013, pág. 7) Desde esta postura, la perspectiva de género describe y analiza pero también politiza y

habilita a una forma de estar y hacer en el mundo. Ubica el problema en un lugar de partida y da la posibilidad de pensar o actuar de forma diferente a la que comúnmente se acostumbra, en relación directa a los mandatos patriarcales que se mencionaron anteriormente. En tal sentido la mirada feminista de la perspectiva de género, nombra de otras maneras las cosas que ya conocemos, hace evidentes otros hechos ocultos que antes no visualizamos y les otorga otros significados.

Marcela Lagarde (1997) sostiene que si bien la perspectiva de género es una *posición política* frente al mundo, en tanto denuncia sobre los daños que producen los mandatos estereotipados de género, también implica *un conjunto de acciones y alternativas* que permitan erradicar estos mandatos. (pág. 34) En tal sentido, una vez que se es consciente de lo que abarca el orden de género, se deberán buscar alternativas dependiendo la situación presentada, que construyan de cierta forma nuevas realidades sociales.

Capítulo 2- Hacia políticas públicas con perspectiva de género en Uruguay

A medida que avanzaba la visibilización por parte del movimiento social, se fueron creando espacios institucionales, que buscaban de cierta forma cooptar, unificar, y traducir la lucha a demandas estatales. En los años 80 y 90, se fueron dando diferentes encuentros feministas latinoamericanos y caribeños financiados por organismos internacionales, que buscaban crear una identidad política feminista a partir del debate sobre temas de interés de las mujeres de diversos ámbitos. Uno de estos espacios fue la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer de 1995, en Beijing. El trabajo de las organizaciones de mujeres y feministas que acompañaron, se iba trasladando a los escenarios nacionales y se fueron dando algunos avances y logros a nivel legislativo, institucional y político. Así también la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, celebrada en Viena, en los 90. Estos encuentros hicieron que se internacionalizara el tema, donde muchas mujeres concurren a las conferencias desde diferentes países y tuvieron oportunidad de acercarse a experiencias que desconocían. Simultáneamente a estos encuentros, siguieron sucediendo principalmente en

Latinoamérica, iniciativas populares y conversatorios de mujeres que supieron nombrar la violencia y las formas de accionar, en base a las experiencias cotidianas y a sus propios intereses, lejos de las instituciones y los partidos políticos.

En lo que respecta al avance de las intervenciones estatales en Uruguay, a medida que crecía la concientización sobre las desigualdades de género, se fueron creando distintos espacios institucionales que tomaban los reclamos del movimiento feminista e intentaban dar una respuesta desde la política pública. Aguilar (2007) define la política pública como:

(...) un conjunto (secuencia, sistema, ciclo) de acciones, estructuradas en modo intencional y causal. Supone espacios de interlocución, acción y diálogo entre los actores de la escena pública (gobierno, sociedad civil y mercados), quienes en conjunto deciden los objetivos (qué) y los medios (cómo) para “resolver” aquellas situaciones que democráticamente, a través de instituciones del sistema político, definen como problemáticas.
(Aguilar, 2007, pág. 12)

Siguiendo esta idea, las políticas públicas apuntan a resolver un problema políticamente definido como colectivo, que debería haber pasado por un proceso de análisis político y público para intervenir al respecto. De esta forma, la política pública, lejos de poder abordar una problemática de raíz, lo que busca es amortiguar el conflicto. Dentro de las políticas públicas se encuentran varias líneas, entre ellas las políticas sociales y educativas.

Montagut (2008) plantea que la política social pretende paliar las necesidades humanas. Necesidades humanas que responden, en cada comunidad y en cada época histórica, a un determinado nivel de desarrollo social, esto es, a una forma peculiar de organizar la producción, a una determinada concepción de los valores y a unas formas particulares de relación entre los individuos y la comunidad. (pág. 23)

En Uruguay el mecanismo rector de políticas de género es Inmujeres, que pertenece al MIDES (Ministerio de Desarrollo Social). Los institutos antecesores

eran el Instituto Nacional de la Mujer (1987 y 1992) y el Instituto Nacional de la familia y la Mujer (1992 y 2005). El Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) es el organismo principal responsable de brindar servicios de atención especializada para mujeres en situaciones de violencia doméstica así como también de incorporar transversalmente la perspectiva de género en las políticas públicas. Entre estas líneas se encuentran aquellas destinadas a trabajar específicamente en el marco de las políticas de educación, planificando y desarrollando una serie de acciones, en conjunto con los actores vinculados directamente a las mismas: ANEP-CODICEN, Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y Universidad de la República (UdelAR). (Cotidiano Mujer, 2011)

Para mencionar algunos avances en lo que respecta al marco legal con perspectiva de género, en el año 2008, se aprobó, la Ley General de Educación donde se plantea reducir los estereotipos discriminatorios relacionados a condiciones etarias, de género, raza, etnia u orientación sexual. En el Artículo 18 de la Ley en Cotidiano (2011) se plantea: (De la igualdad de oportunidades o equidad).- El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes. Asimismo, estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual. (Cotidiano Mujer, 2011, pág. 19)

Cabe destacar que la presencia dentro del Estado de un número cada vez mayor de feministas, facilitó las relaciones con sectores del movimiento de mujeres, así como también garantizó la puesta en práctica de derechos que intentan amortiguar las desigualdades. No obstante, no siempre llegan las políticas públicas a las personas que están más embromadas, o el modo de llegar se torna hostil y termina generando más violencia. Muchas integrantes del movimiento feminista mantienen sus dudas respecto a la eficiencia y efectividad de las instituciones de género estatal. Por tal motivo siguieron buscando diferentes formas alternativas de habitar la lucha, que mantienen vivo al movimiento y crean otras formas de habitar los diversos ámbitos cotidianos.

1. Visualizando la Educación Sexual

La educación ha sido un ámbito clave para incorporar la transversalidad de género y otros enfoques paralelos, como derechos humanos y respeto a las diversidades, ya que desde ahí se pueden forjar e impulsar los cambios culturales que se requieren como principios básicos para la convivencia humana. (Carbajal, 2012, pág. 12).

Desde una mirada histórica es sabido que la sexualidad fue ocultada, silenciada y reprimida dentro de la sociedad y por ende dentro también de las instituciones educativas. Hoy en día esta situación ha ido cambiando, gracias a la puesta en discusión del movimiento social, la producción de conocimiento en torno al tema y la voluntad política para incorporar políticas educativas.

En las últimas décadas se ha venido avanzado a nivel teórico, no obstante, para que se traduzca en práctica social lleva su proceso, ya que los cambios culturales son lentos y coexisten en simultáneo esta mirada más liberadora, con las antiguas reproductoras del sexismo y la homofobia. En tal sentido y dada la necesidad de abordar las problemáticas desde lo educativo, ante las diferentes realidades que se vienen visibilizando y denunciando, se fueron habilitando nuevos espacios y líneas de contenidos para poner sobre la mesa estos temas. Unas de las grandes áreas que se ha venido complejizando es la Educación sexual.

Mancebo (2001) define a las políticas educativas como conjuntos de líneas de acción diseñadas, decididas y efectivamente implementadas por la autoridad educativa en el ámbito de su competencia, estableciendo procesos, formatos y contenidos. (Mancebo, 2001, pág. 3)

Según el documento ANEP-CODICEN sobre Educación Sexual (2015) la incorporación de la educación sexual en las políticas educativas y más precisamente en el sistema educativo formal uruguayo comienza en el año 2005. Se crea una comisión de Educación Sexual dentro de CODICEN que

trabaja en el marco de la Ley General de Educación, la Ley Defensa del Derecho a la Salud Sexual y Reproductiva y los compromisos con organismos internacionales. Y en el año 2008, se incorpora la temática en todos los niveles de la educación formal.

Entre sus objetivos el programa busca *sedimentar las bases de la convivencia democrática, y lograr una mejor integración social y cultural en la comunidad.* (CODICEN-ANEP, 2015, pág. 2) En este sentido, se busca re significar la docencia en torno a esta área temática a través de una amplia gama de estrategias y técnicas didácticas y pedagógicas, a la vez que se contemplan dimensiones de la educación sexual que anteriormente no se abordaban. De este modo se contempla abordar la Educación Sexual desde un enfoque de DDHH, atendiendo todas las dimensiones que involucra, entre ellas el género, la diversidad, los derechos sexuales y reproductivos, la violencia sexual y de género. Abriendo el abanico a otras diversidades y promoviendo el respeto a cada ser.

Capítulo III. Educación Social como herramienta de transformación.

1. Fundamentos pedagógicos.

En base a lo expuesto, se puede afirmar que existe un sistema de dominación que, en el actual contexto globalizado, de capitalismo avanzado potenciado por el patriarcado, tiende a marcar en las personas destinos prefijados. Incidiendo en sus posibilidades de acceso o no de distintos espacios sociales, de posibilidades de ser y de vivir. A esto se le suma las reflexiones sobre la marcada orientación estatal neoliberal que deteriora aún más el sistema democrático.

Por tales motivos, cabe preguntarse por el este sentido de la educación como práctica social va produciendo efectos que pueden reproducir estas lógicas mencionadas, como así también generan otras prácticas y discursos que las interpelan.

(...) La educación –queda de esta manera- anclada a la función social de trasmisión, es decir de perpetuación de lo humano. Función paradójica ya que

da cuenta tanto de la repetición como del cambio. (Núñez, 1999, pág. 11) Se puede afirmar entonces, que la educación por sí misma no es liberadora, sino que en ocasiones se vuelve un simple adiestramiento a través de objetivos que persiguen la docilidad y la reproducción social sin cuestionamiento alguno.

En cuanto a los mandatos de género, Amorín (2016) sostiene que la educación juega un rol preponderante en tanto produce, reproduce y alimenta en niños, niñas, adolescentes y jóvenes, matrices de percepción, valoración y discriminación, que otorgan sentido a cada vivencia personal, conformando durante la infancia y la adolescencia fuertes subjetividades de género francamente dilemáticas y basadas en una lógica disyuntiva y bi-polar, que son muy difíciles de modificar una vez consolidadas, dado que se refuerzan permanentemente. (pág. 1)

Al preguntarse sobre el papel de la Educación Social, en ADESU (2009)) se plantean dos miradas acerca de la misma. En primer lugar, una concepción más orientada a la ayuda social de las personas, que se asocia más al adjetivo social y a pensar lo educativo tan sólo como elemento agregado que incluiría cuestiones relacionadas con lo emocional, la contención y la prevención social. Y por otro lado se plantea una visión de Educación Social que enfatiza en lo educativo como eje principal de las prácticas. Mientras la primera opción está orientada a la moralización del sujeto, la segunda se orienta a la trasmisión y enseñanza vinculada a la oferta de elementos culturales amplios, al vínculo educativo, y abrir un abanico de posibilidades a partir de... Esta última visión es la que enmarca a las prácticas socioeducativas como pedagógicas.

En esta línea Moyano sostiene que la Educación Social, habilita a lo social amplio a partir de un marco educativo, ofreciendo a las personas sujetas de la educación, trayectos y recorridos particulares que promueven el ejercicio de derechos y responsabilidades en sintonía con el contexto histórico, social, político, en el que se encuentren. (Moyano, 2005)

Según Núñez (1999) el ámbito de reflexión de la Educación Social es del orden de la pedagogía social. Define a la misma como (...) La disciplina que tiene por objeto de estudio la educación social. Se ocupa del análisis 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. (pág. 17) Siguiendo esta idea, sostiene que la Educación Social y sus prácticas se van desplazando por muchos sitios para que la exclusión no lo ocupe todo. Y que es en el problema, construido socialmente, que la educación social desplegará su campo de acción.

Por todo lo expuesto, al vincular la Educación Social con la problematización que se plantea en este trabajo, se entiende que cualquier iniciativa que pretenda promover el ejercicio de los derechos de las personas debe tender a eliminar las diferencias injustas, innecesarias y evitables, que son producidas por la construcción social de género.

AEES-ADESU (2015-2016) sostiene que cuando se piensa en transversalizar la perspectiva de género, no se hace referencia a realizar actividades concretas o aisladas sino a un posicionamiento desde el cual se desarrollan todas las acciones educativas.

(...) Me refiero a la posibilidad de poder poner en funcionamiento un esquema de pensamiento que nos permita superar la lógica binaria a la que estamos acostumbrados con respecto a las relaciones que se establecen entre las personas, sus identidades, sus géneros". (pág. 103)

En este trabajo, las prácticas educativas sociales son pensadas en contraposición a una mirada de pedagogía tradicional, que invita a las personas a identificarse con mandatos reproductores de desigualdad. Al decir de (Carrera, 2015) Las pedagogías legitimadas citan una normativa e invitan a los sujetos a identificarse con la norma. Es decir, en definitiva, las pedagogías de la exclusión, invitan a los sujetos desde su posición hegemónica, a identificarse como excluidos, a repetir la norma que los describe como despojos de la sociedad, con un proyecto de existencia que continúa ubicado en los márgenes.

Al reflexionar sobre las formas de pedagogía y en el entendido de seguir creando y recreando conocimiento, es interesante tomar los aportes de Rita Segato

(2018) cuando hace referencia al concepto de pedagogías *de la crueldad*, definiendo a las mismas como todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas. La autora sostiene que estas pedagogías van formando estructuras psicopáticas, con bajísimos niveles de vincularidad, que enseña a las personas a vivir encapsuladas en su individualidad y a convivir con el sufrimiento de quien está al lado. (pág. 17) Al mismo tiempo plantea la necesidad de pensar formas alternativas, a las que llama las “contra pedagogías de la crueldad” en donde se ubican las prácticas subversivas, en tanto buscan transformar estas formas de crueldad imperantes. Por tales motivos el modelo pedagógico que se defiende toma como base a la pedagogía crítica, que, al decir de Freire, también es una pedagogía de indignación, en relación a todos aquellos procesos que generan opresión. Esto supone, por una parte, su denuncia y; por otra, el anuncio de lo que aún no existe. Freire (2001) citado en (Carrera, 2015, pág. 22)

Tomando los aportes del feminismo de la diferencia mencionados en Barfussòn (2010) es interesante detenerse en las formas que se plantean desde las pedagogías tradicionales, basadas en un discurso de igualdad. Estos discursos sostienen *como teoría psicopedagógica y como paradigma psicológico, sociológico y político*— de que las personas sujetas de la educación parten de ser consideradas como iguales, ya que de esta manera, se evita la discriminación. (pág. 366) Lo que sucede según la autora, es que en el discurso de una igualdad para todas las personas, se tiende a querer borrar las diferencias, para construir un modelo de persona libre de prejuicios, estereotipos e imposiciones del sexismo y libres del sexo. Sin embargo, esta mirada de igualdad no es tal ya que primero se debe reconocer, nombrar y valorar lo femenino por sí mismo, que existe, pero no puede ser. Y que esta igualdad no sea en función de lo masculino. (Barffusón, 2010)

(...) la teoría crítica del feminismo de la diferencia, esboza cómo las alumnas, las madres y las maestras —y en definitiva todas las mujeres que hacen la educación— se hacen visibles en ella, puesto que dan un sentido a lo femenino que escapa de los límites previstos porque ya no es lo opuesto, lo complementario, lo

subordinado ni lo igual a lo masculino; simplemente es lo que es y en él cambian infinitos significados. (pág. 367)

Por otra parte, es interesante mencionar los aportes de la pedagogía *queer* que sienta sus bases en la *teoría queer* y parte de cuestionar las bases de la pedagogía tradicional en general, y más concretamente en cuestionar las prácticas pedagógicas en relación al género y la sexualidad, que son producidas y naturalizadas en los diferentes ámbitos institucionales. En tal sentido busca reivindicar una pedagogía de la diferencia que va más allá de la igualdad y de la tolerancia, como así también busca reconocer esa diferencia que está por fuera de lo que se considera normal en las lógicas binarias, hombre-mujer. Britzman, (1995) citado en (Carrera, 2015, pág. 22) De este modo propone que el aprendizaje sea centrado en las personas, donde se contemple la diversidad de formas de ser.

(...) Se trata de un enfoque epistemológico y formativo que retoma la actitud del asombro ante los eventos del mundo. De esta manera, se promueve la construcción de nuevos conocimientos, siendo atentos con aquellas voces que no han sido privilegiadas o que habían sido descartadas como fuente de conocimiento. (Barfussòn, 2012)

En el registro de la Jornada Latinoamericana sobre “Pedagogía social, educación popular” (2010) se detallan intercambios donde se establecen vínculos entre la Pedagogía Social y la educación popular, donde si bien allí aparece claramente delimitadas las diferencias entre una otra disciplina, se considera que ambas perspectivas tienen en común *·la pretensión de abrir las fronteras de la educación para superar lo estrictamente escolar”*. (pág. 60)

Si bien es sabido que no todos los problemas sociales responden a una respuesta de carácter pedagógico, si se considera importante la conexión con otras disciplinas y experiencias. De esta forma se entiende, que la pedagogía, en tanto disciplina que reflexiona sobre los hechos y situaciones educativas, en la previa, durante y después del acto educativo, no es una estructura fija, sino

que por el contrario se plantea dinámica y más a sabiendas de otras formas que no consideran lo educativo ni las necesidades de la amplia mayoría postergada.

2. Marco de acción de la Educación Social.

García Molina (2003) sostiene que, como educadores sociales, en tanto pensadores y profesionales, tenemos la responsabilidad de definir y teorizar en el campo de la pedagogía social y ser capaces de defender las potencialidades que presenta el modelo educativo. Entiende al modelo como una orientación para la acción. Según el autor, un modelo debe dar cuenta de por lo menos cinco elementos: marco Institucional en el que se desarrolla la práctica, sujeto de la educación, agente de la educación, contenidos de trasmisión educativa, metodologías para la acción educativa.

La definición que se haga de cada uno de ellos marcará las posibilidades o límites heurísticos y las formas de desarrollo que el modelo pueda presentar. Unos y otros se hallan entrelazados en esta red significativa, por lo que, si alguno de los elementos cambia sus características, los demás también pueden verse afectados total o parcialmente. (García Molina, 2003, pág. 2) Por tal motivo este modelo que se presenta no es totalmente válido para todas las situaciones educativas, sino que por el contrario se construye a partir del escenario donde se enmarcan las prácticas socioeducativas, donde cualquiera de estos elementos mencionados que componen al modelo pueden cambiar.

Por otro lado, si bien este modelo se presenta como el marco de acción para la Educación Social, donde se pone en juego un saber específico, tampoco es una tarea que les educadores/as realizan en soledad, sino que se construye necesariamente con otras personas, considerando la voz de los sujetos de la educación como de otras profesiones y referencias del campo educativo y/o social. De este modo y en sintonía con los lineamientos pedagógicos planteados anteriormente, se deja abierta la posibilidad y necesidad de conexión de las prácticas socioeducativas con otras propuestas que se dan fuera de los ámbitos institucionales o de la formalidad, que contribuyen a enriquecer la mirada de modelo de educación social, como son las de educación popular y de organizaciones sociales, las cuales aportan múltiples experiencias: clubes de niños, centros comunitarios, barriales, experiencias de militancia, clubes

deportivos y otros tantos espacios, articulados en redes o no, que funcionan en diferentes espacios de las ciudades y territorios.

Capítulo IV- Mirando la Educación Social con “gafas violetas”.

1. Aportes, reflexiones y desafíos desde una perspectiva feminista

A continuación, se pretende ensayar algunas líneas reflexivas sobre los posibles aportes de la problematización sobre género, desde esta mirada desde los feminismos. Se tendrá en cuenta para el análisis reflexivo, aspectos que hacen a la experiencia educativa y elementos teóricos mencionados en el correr de este trabajo. A partir de las dimensiones tomadas se vincularán elementos específicos del modelo de educación social, cerrando con las limitaciones y desafíos que se presentan desde estas perspectivas planteadas.

Algunas de las preguntas que servirán de guía:

¿Qué aportes plantean las miradas feministas sobre el género y su problematización para pensar la Educación Social?

¿Cómo se entrelazan las concepciones feministas con la organización de contenidos y formas metodológicas de la Educación Social? ¿Qué mirada de sujeto nos plantea?

¿Cuáles son los límites de la categoría de género? ¿Qué reflexiones nos proponen los feminismos para seguir pensando?

A modo general se empieza sosteniendo que la problematización del género desde una mirada feminista, desde las dimensiones que se toman en el correr de este trabajo, aportan en primera instancia una mirada ética, epistemológica y política. Por un lado, hace entender que la problemática que trae aparejada el género lejos de ser un caso aislado es forma estructural, necesariamente conectada con otros órdenes sociales. Y que de esta forma también exige complejizar la mirada sobre las posibilidades de acción. Por otro lado, categorizar al género sirve para desarticular el determinismo biológico que justifica que, a partir de causas naturales y biológicas, la subordinación de la mujer respecto al hombre. Permite de cierta forma enunciar que esta

desigualdad está dada y atravesada por relaciones de poder que atraviesa todos los ámbitos de la vida. Y que por tanto al decir de Cotidiano (2011) el género, no sólo marca los sexos sino marca la percepción de todo lo demás, lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. (pág. 11)

Según Montanelli (2018) afirmar que la violencia es estructural, equivale a poner en discusión al entero orden social, económico y político, además del simbólico y el cultural. (pág. 99) En este sentido las perspectivas feministas complejizan la mirada sobre la realidad, nos aportan para seguir reconstruyendo conocimiento y accionar desde un marco de referencia claro en los diferentes lugares que ocupamos, en contraposición a la mirada androcéntrica mencionada anteriormente. Y de este modo habilita a la puesta en práctica de nuevos escenarios socioeducativos.

García Price (2013) menciona algunas herramientas que aporta la teoría de género y por tanto la incorporación de su perspectiva, las cuales se tomarán de base para seguir complejizando la mirada hacia otras posibles dimensiones. Una de ellas es, *entender que la sociedad es diversa*: esta mirada se contrapone al modelo vertical, dogmático, de mirada única que plantea una mirada excluyente sobre determinadas situaciones, y no da lugar al intercambio y a otras posibilidades. Esta idea de diversidad si bien es entendida como múltiples formas de ser persona, hace énfasis en la multiplicidad de formas de género.

Otra de los aportes de la perspectiva de género mencionados por Price es *que el conocimiento siempre es posicionado*: Esto quiere decir que la forma de conocer y lo que se conoce, tienen íntima relación con quien lo enuncia.

En tal sentido se valoriza la experiencia como saber, se da lugar a la valorización de la subjetividad, de lo afectivo, lo cercano, a lo vivencial como importante en la adquisición de conocimiento.

A su vez, colabora en la desnaturalización de los estereotipos y mandatos impuestos, ejercitando otra mirada sobre la vida en todas sus dimensiones. Se considera que una vez que se puede visualizar los entramados en que se instalan los mandatos de género, existe la posibilidad de cambiar y desnaturalizar lo que se ha aprendido, habilitando a mirar desde otros lugares aquellos acontecimientos que antes pasaban desapercibidos o eran naturalizados y aceptados.

2. Modelo de Educación Social

Marco Institucional

Es sabido que las prácticas socioeducativas en Uruguay, se enmarcan dentro de políticas sociales y/o educativas, las cuales como ya se mencionó, tienen una doble función: de protección y de control.

Tal como se menciona en la investigación de Gómez Quinelli (2012) en los centros educativos se cuenta con el marco teórico necesario para implementar una mirada transversal desde el feminismo, pero a la hora de bajar a las prácticas cotidianas existen en las instituciones un sinfín de resistencias, traducidas en desconocimiento sobre el tema o simplemente en un no posicionamiento al respecto.

(Duschatzky et al., 1998) menciona el concepto de “invención” sosteniendo que la misma supone producir singularidad, esto es formas inéditas de operar con lo real que habiliten nuevos modos de habitar una situación y por ende de constituirnos como sujetos. De esta forma plantea que la escuela no renuncia a su tarea de enseñar, sino que se multiplica: se abre como un escenario posible, hasta ahora inadvertido. (pág. 16) Siguiendo esta idea se considera que la transversalización de la perspectiva de género forma parte de una fuerza transformadora, que implica entre otras cosas mirar los encargos teniendo en cuenta las situaciones particulares que se ven afectadas por esta dimensión de género, lo que lleva automáticamente a posicionarse desde una perspectiva de respeto a los DDHH.

En (Núñez et al., 2010) se plantea la necesidad de brindar a las personas con las que se trabaja en las prácticas socioeducativas, un lugar de acogida, haciendo mención a brindar un lugar de hospitalidad, mencionando a la institución como lugar de acogida. De este modo, trasnversalizar la mirada de género desde esta perspectiva feminista, aporta para tal fin, habilitando otras formas de estar en la institucionalidad. Está presente desde el cómo se recibe a las personas, las formas de trato social hasta los contenidos educativos, la metodología seleccionada, la forma de evaluar y sistematizar las experiencias, las concepciones educativas presentes.

Áreas de contenidos

En toda oferta educativa hay puesta en juego, selección de contenidos y metodologías, y una intencionalidad pedagógica es en definitiva lo que orienta esta selección y de qué forma acerca lo cultural a las personas sujetas de la educación. La tarea de educar es un acto político, requiere de posicionarse ante otra persona, de respetarla, de escucharla y de potenciarla, de reconocerla como otre, igual en derechos, capaz de transitar su propio camino.

Tomando las palabras de Violeta Núñez, en cuanto a los contenidos:

«lo principal es el despliegue social que la oferta educativa comporta, en el sentido que no es precisamente en las actividades concretas o en la búsqueda de resultados exitosos que está presente lo educativo si no en otras posibilidades que pueden llegar a darse a partir de, para el sujeto».

(Núñez, 1999, pág. 34)

Siguiendo esta idea, los contenidos aparecen como posibilitadores, como acceso a un recorrido que aporta sin duda en tanto da un marco y orienta, ya que las propuestas educativas no deberían quedar destinadas al azar siendo a vez una incógnita para los educadores, que es propia de todo acto educativo.

Como bien se mencionó anteriormente, es sabido que en los escenarios educativos existe un currículum oculto que traen incluidas distintas formas que crean subjetividad. Por tal motivo, la incorporación de la perspectiva de género aporta para atravesar ese currículum oculto que está presente, por ejemplo: en las ilustraciones de los libros, en los autores que se manejan para abordar las temáticas, cabe preguntarse ¿quiénes son? ¿Mujeres, hombres, personas disidentes, blancas, afrodescendientes? ¿Qué roles ocupan en nuestra planificación? ¿Desde dónde se dan a conocer? ¿Para qué tipo de acontecimientos? A partir de los aportes sobre la problematización del género, se visualiza que los contenidos educativos siempre tuvieron un sesgo machista y androcéntrico por más que se decían llamar neutros. Al decir de Jaramillo (2002) “nos enseñaban un montón de cosas que nos remitían constante y únicamente a los hombres” (pág. 22).

En tal sentido, teniendo en cuenta las dimensiones planteadas anteriormente, la perspectiva de género aporta para pensar los contenidos en tanto: amplía las

formas de trato social, convoca al respeto a la diversidad, promueve el ejercicio de derechos y responsabilidades, desmitifica los a priori de discriminación y violencia que están presentes en el imaginario social.

Por otro lado, estos contenidos pueden ser considerados dentro de una línea específica, sobre todo en lo referido a “sexualidad, género y diversidad” siendo la Educación Sexual, la que da herramientas para dicho abordaje educativo. Y, por otro lado, se puede transversalizar esta perspectiva de género en las demás áreas. Por ejemplo: En el Área lenguaje y comunicación: la cual apunta a mejorar las posibilidades de las personas en torno al dominio de la lengua y a su función social, es importante hacer énfasis en el uso del lenguaje inclusiva. Teresa Meana (2016) sostiene que lo que no se nombra no existe, en tanto la lengua crea tratos diferenciales según lo que nombre u omita. En tal sentido, la forma en que se hace referencia a las personas también es importante, cuando llamamos a las niñas de dulces, princesas y bonitas y a los varones de genios, veloces e inteligentes.

Núñez, (1990 -1999) Núñez y Planas (1997) G. Molina (2003) Equipo Norai, (2007) Moyano (2007) han desarrollado una propuesta de contenidos, organizada en la diferenciación de áreas educativas. Las mismas pretenden orientar y dar un marco de referencia a las prácticas socioeducativas y permiten diferenciarlas con otras intervenciones. Si bien no se ahondará en todas las áreas planteadas, si es interesante hacer mención y preguntarse por cómo atraviesa y aporta la perspectiva de género en estas áreas o si puede llegar a formar parte de un área específica.

Las áreas que se mencionan son: Área de lenguaje y comunicación, Área de tecnología, Sujeto social y entorno, juego y deporte, arte y cultura.

A modo de ilustración se tomará como ejemplo una experiencia educativa desarrollada en el CEC San Martín (CEC, 2019) La misma si bien también aporta desde lo metodológico, en este apartado interesa pensar en los contenidos. La propuesta fue llevada adelante con adolescentes mujeres, estudiantes del centro educativo y a su vez implicó el involucramiento de otras personas de la comunidad. A raíz definir un tema específico junto con las participantes, a partir

de la consigna “*ser mujer estudiante*”. Se desarrollaron una serie de instancias, que fueron pensadas a partir de la situación de las estudiantes mujeres en el centro educativo y su poca participación en las consignas planteadas. En este sentido se les propone a las jóvenes la posibilidad de presentarse a un fondo concursable de INMUJERES. A raíz de esta invitación, se planificaron una serie de encuentros con las estudiantes, donde a partir de una serie de instancias de sensibilización sobre la consigna planteada “*ser mujer estudiante*”, fueron surgiendo varios aspectos sobre lo que implica ser mujer y estudiar, a partir de las experiencias e intercambio de las adolescentes.

De estos encuentros se definió la idea para presentar al concurso, donde las estudiantes eligieron tres ejes temáticos: Boxeo, fútbol y música, invitando a referentes mujeres de la comunidad que se destacan en cada área y extendiendo la invitación a estudiantes de otros centros educativos de Maldonado. Si bien no es interés explayarse sobre la totalidad de esta propuesta, si interesa poder visualizar cómo estuvieron presentes de una u otra forma todas las áreas de contenido mencionadas anteriormente, donde por un lado se despliega una oferta educativa amplia y por el otro se parte de la singularidad del ser mujer estudiante y se potencia otras formas de participación de las adolescentes.

En cuanto al *Área sujeto social y entorno*, las estudiantes crearon contenidos que las vincularon con otros elementos culturales amplios, como la invitación a las jornadas a otras compañeras, a la familia, a la comunidad. Por otro lado, se plantearon una forma de organizar las instancias, lo que implicó la asunción de responsabilidades

En lo referido al *Área de arte y cultura*, las adolescentes tuvieron posibilidad de acceder y conocer manifestaciones artísticas, desde otra mujer que compartió su experiencia, que pudo dedicarse a la música porque así lo eligió pese a todos los inconvenientes que se le presentaron. Eso mismo sucedió en torno al *Área de juego y deporte*, accediendo a conocer sobre la disciplina del boxeo y el fútbol y sobre la experiencia de vida de las referentes mujeres. Otras de las Áreas presentes fue la de *lenguaje y comunicación*, donde las estudiantes escribieron una invitación con sus propias palabras, dieron la bienvenida y fueron parte de la presentación de cada actividad.

Se puede observar que existe un nexo necesario entre los contenidos y lo metodológico, ya que al seleccionar qué recorte de lo cultural amplio elegimos

para desplegar la oferta educativa, necesariamente nos implica pensar las formas que lo acercaremos, las cuales también se hacen contenidos pensadas desde la transversalización de la perspectiva de género. En este ejemplo queda ilustrado como se puede ampliar la mirada sobre los espacios, los roles y las posibilidades de participación. Así como también abrir el abanico de lo ofertado, en función de los intereses y de la realidad de las personas sujetas de la educación dando valor aquellas voces que están siendo silenciadas.

Metodología...

Cuando se habla de lo metodológico se hace alusión a una forma de llevar adelante algo, responde a la pregunta sobre el cómo. De este modo, la Educación Social como práctica profesional tiene funciones y competencias determinadas que enmarcan los marcos metodológicos de acción, la forma en que se lleva adelante dichas funciones.

En el texto itinerario para educadores, aparecen algunas funciones y marcos metodológicos particulares de la Educación Social: *la trasmisión*, la cual hace referencia a las acciones y actividades vinculadas a la enseñanza de contenidos culturales, la *mediación*, que habilita la conexión entre las personas, contenidos o lugares del orden social amplio y la *promoción de ambientes educativos* que implica habilitar acciones que busquen y favorezcan procesos educativos, individuales como grupales. (Dominguez Pablo et al., 2013)

Una vez encuadrado el marco de acción de las prácticas socioeducativas, considerando lo problematizado en este trabajo, cabe preguntarse: ¿Cómo se da la transversalización de la perspectiva de género en el despliegue de la oferta educativa? ¿Desde dónde se parte? ¿Qué propuestas o herramientas se pueden poner en juego? ¿cómo se posibilitan las conexiones entre las personas sujetas de la educación y los elementos culturales amplios?

Teniendo en cuenta las dimensiones mencionadas anteriormente en cuanto a los aportes de la perspectiva de género, se puede decir que el valor que se le da a lo singular, a la experiencia, al conocimiento situado, a lo afectivo, colabora a encuadrar las herramientas metodológicas, en tanto aporta para pensar cómo desplegar la oferta educativa. Esta mirada marca concepciones y entiende que

los tiempos del acto educativo y de las personas difieren radicalmente con los tiempos institucionales. De esta forma, se considera la relación educativa y las instancias pedagógicas como procesos, en tanto siempre van a depender de otras personas y no solo desde la mirada de los agentes de la educación. A su vez, lleva a instalar otra idea de resultados o de evaluación en contraposición a la mirada cuantitativa, de logros entendidos como éxito y fracaso.

Pilar Padierna (2008) hace mención al concepto interpelación como proceso de invitación a reconocerse en un discurso y ser parte de él lo cual involucra la incorporación o rechazo por parte de la persona destinataria, que siempre está condicionada por su realidad. (2008, en Pedagogía Social y Educación Popular 2010) Sostiene que no solo los grandes espacios sociales forman sujetos, sino que es posible el proceso identificador en pequeños espacios, en lo local de la comunidad, en la intimidad de la familia, el intercambio con los pares, etc., donde se reconocen como integrantes de colectividades diversas y le dan sentido a su participación.

Siguiendo esta idea, cuando se generan espacios para tratar, por ejemplo, cómo afecta la socialización de género a las personas, se hace necesario partir de realidades y acciones cotidianas que atraviesen a los adolescentes, para que algo pueda interpelar o movilizar. Los elementos mencionados en el apartado de contenidos, también aplican para pensar lo metodológico. Esas acciones van desde el uso del lenguaje, hasta la forma en que disponemos los juegos en una dinámica en el patio, ¿para quienes están disponibles? ¿Quiénes finalmente hacen uso de ellos? ¿Cómo se tratan las acciones de discriminación sin caer en el castigo? ¿Cómo habilitar espacios donde el afecto esté presente? ¿Cómo escapar a las lógicas de consejos y charlas sobre violencia?

Un ejemplo para ilustrar los aportes de incorporar las perspectivas feministas a lo metodológico, se puede visualizar en la propuesta citada en el apartado de contenidos, sobre la experiencia entre mujeres en CEC San Martín. A pesar de que era un espacio “entre mujeres”, también fue pensado para que tenga un efecto en los varones y en el centro educativo en general, a partir de una situación inicial que planteaba que las estudiantes mujeres tenían mayor dificultad para transitar por los espacios del centro educativo y poca participación

en las decisiones. Así mismo también presentaban dificultad de acceso en tanto muchas debían quedarse cuidando a sus hermanes. De esta forma, se consideró el aporte del feminismo de la diferencia, cuando entiende que existe una situación que requiere una propuesta situada, y por otro se habilitó una conexión con elementos culturales amplios.

Estas consideraciones metodológicas también tuvieron una llegada a los varones, donde los mismos tuvieron que ceder espacios, reconocer privilegios, ver a las compañeras protagonistas de espacios propios. Se observó cómo estas instancias aportaron en la convivencia dentro del centro educativo y en las relaciones entre pares. (CEC, 2019) En un principio se visualizó a los estudiantes inquietantes por lo que estaba sucediendo, pero luego hubo una actitud de respeto, incluso un cambio en la forma en que se dirigían a sus compañeras. Por otro lado, a las mujeres se las notó fortalecidas, se paraban de otra forma, tenían necesidad de hablar sobre lo que les pasaba, contrariamente cuando estaban los varones no podían hacerlo de esta forma. Sino que para ser respetadas debían posicionarse como par, agresivamente.

Otras de las experiencias que se toman como ejemplo, es un espacio grupal compartido por varones, mujeres, personas diversas, llevado adelante en CETP-UTU Maldonado en un grupo de FPB, donde si bien el mismo no está pensado específicamente para abordar únicamente aspectos relacionados al género, si da muestra de una mirada transversal sobre todas las situaciones que se presentan en la cotidianeidad de los adolescentes y da un marco metodológico desde la perspectiva feminista de respeto a la diversidad, valor de lo singular, y forma de relacionamiento entre pares y referentes. De esta forma, el espacio intenta trabajar la unidad grupal compartiendo la diversidad de experiencias, de forma tal de propiciar la comunicación e intercambio más fluido entre los estudiantes y con los docentes, desde un ida y vuelta y acercamiento. La centralidad está puesta en las inquietudes y problemáticas de las estudiantes, tomando para la planificación, los emergentes que surjan en el tránsito por la institución, donde está presente la sexualidad, la construcción sexo-género, la discriminación y estereotipos impuestos, la vinculación con las sustancias, entre otros. (UTU, 2020)

Personas sujetas de la educación

Aquí resulta importante mencionar, que la mirada de persona sujeta de la educación, está puesta desde el momento en que se le recibe en un marco educativo de referencia, desde el momento en que se piensa la oferta educativa, desde el momento en que se piensa lo metodológico, desde el momento en el que los agentes de la educación entienden al decir de Moyano (...) que hay un otro que es capaz de interesarse (aunque aún no sabemos por qué cosas), suponer sus posibilidades (aunque no sabemos cómo las pondrá a trabajar) y sostener en el tiempo aquello que ofrecemos (aunque no sabemos cómo se apropiará de ello) Por otro lado, el autor parte de tener en cuenta que esta persona considerada *sujeto de la educación*, no es un a priori, no posee características intrínsecas, sino que se construye a partir de una situación educativa. (Moyano, 2011 en Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas socio-educativas)

Adriana Puigros (1990) menciona la presencia de un “*sujeto pedagógico*”, intenta significar la existencia de una relación específicamente pedagógica y constituye el resultado de una interacción entre sujetos sociales complejos, comprometidos en una situación educativa.

En relación a los aportes de la perspectiva de género y diversidad, tal como se mencionó anteriormente, se considera que aporta una mirada hacia la persona singular, que reivindica la diferencia como parte del proceso de su identidad y en función de las situaciones por las que formó y forma parte en el transcurso de su vida. Otro de los aportes de estas miradas es que contribuye a que se cuente otras herramientas para conocer derechos y responsabilidades, así como también para desnaturalizar las prácticas que reproducen estas situaciones.

Hacia la mirada de los agentes de la educación- “pa fuera y pa adentro”

Como se mencionó anteriormente, los educadores sociales tienen un marco de acción que hace al rol. En tal sentido es la relación educativa lo que transforma a los educadores en agentes del acto educativo.

Al decir de Mélich (2001) la educación es un acontecimiento ético, porque en la relación educativa, el rostro del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad. Para nuestra propuesta pedagógica, la relación con el otro no es

una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad. Es una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo. (pág. 14)

Por otro lado, para hablar de agente de la educación desde esta mirada liberadora que plantean los feminismos y a sabiendas de los encargos presentes en la tarea de educar, se parte de hacer énfasis en esta posición ética que implica al decir de Núñez (1999) sostener la incertidumbre, aceptar la interrogación, sin destinos predeterminados.

Otro de los grandes aportes que plantea la perspectiva de género feminista, es la mirada de los agentes educativos, es la de abrirse y aprender con otros, de valorar la experiencia de la diversidad y estar disponible a la construcción colectiva en la construcción y la deconstrucción cotidiana que hace al aprendizaje. Esto es sin duda un desafío constante, que tiene un punto de partida, pero es inacabado.

3. A modo de cierre... (Limitaciones y desafíos para seguir pensando)

A raíz del recorrido de este trabajo, se puede afirmar que el accionar y el pensamiento puesto en juego a partir del género abrió un campo de acción y de conocimiento que permanece en continua transformación.

El género como categoría de análisis tiene sus aportes, sirvió y sirve para poner en palabras aquellas vivencias en el marco de situaciones de desigualdad, discriminación y violencia y para nombrar los entramados de dominación que hay puestos en juego. Al mismo tiempo, encuentra su límite, en tanto como se mencionó anteriormente, deja intacto el cuestionamiento sobre el sexo, manteniendo de cierta forma una mirada binaria.

Por otro lado, Lamas (2004) sostiene al respecto, que si bien usar la perspectiva de género para vincularla a lo femenino, es cuestionable desde un plano conceptual, desde un punto de vista político es útil para rechazar la mirada androcéntrica del mundo que oprime a todas las personas. La lucha histórica de

las personas sujetas políticas que se han definido y se definen como protagonistas de diversas experiencias es válida por sí misma y al mismo tiempo ha servido para montar otras formas subversivas a los mandatos impuestos y ha permitido y permite complejizar el pensamiento. En tal sentido, Gómez (2016) menciona, la importancia de mirar al género en su devenir histórico, y ver también como hoy desde otras propuestas teóricas, ha servido para redefinir y contemplar nuevas identidades. (2016, pág. 51)

Por otro lado, tal como sostiene Marcela Lagarde (1994) es muy importante vincular al género con el movimiento feminista para que no se burocratice, para que se traduzca en práctica cotidiana, para que esté en continua transformación y pueda salirse de las élites académicas y de escritorio. La autora menciona que son cada vez más las formaciones que surgen respecto al género pero que pierden su fuerza en tanto quedan encapsuladas en las universidades y en los organismos internacionales.

Por todo lo expuesto, la incorporación de estas perspectivas en las prácticas socioeducativas y en los debates, se torna muy importante, como uno de los escenarios de reflexión, del orden de la creación y de lo posible. Así mismo es necesario remarcar las limitaciones propias de la tarea educativa, en tanto no todos los problemas se resuelven con educación. Por tal motivo, es necesaria la implicancia de otros órdenes (sociales, políticos, económicos) que acompañen estos procesos educativos, así como también incorporar las miradas de otros ámbitos educativos populares, no tradicionales. De este modo, cuestionar el modelo de educación social tal como está planteado, para seguirlo transformando y complejizando.

Otros de los desafíos que se presentan es seguir reivindicando que la educación es política y contribuir a erradicar la neutralidad y la indiferencia.

Bibliografía

- ADESU. (2009). *Ed.Social. Acto Político y ejercicio profesional*. Montevideo.
- AEES-ADESU. (2015-2016). Encuentros de educadores/as y estudiantes de Educación Social. *Estudios y Análisis desde la experiencia*. Montevideo.
- Aguilar, L. (2007). Marco para el análisis de las políticas públicas. *Marco para el análisis de las políticas públicas*. México: Flacso.
- Amorín, D. (2016). *Educación y Género.Un encuentro pendiente*. Montevideo.
- Arriagada, L. (2017). Trabajo Social entre el sentido común, hegemonía y praxis: Un análisis basado en Gramsci. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales.Colombia*.
- Barffusón, e. a. (2010). Aportes Feministas a la Educación. *ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA*, 2.
- Barfussòn, R. (2012). Complejidad, género y perspectiva queer en educación . *Mesa de Diálogo Género, Educación y Filosofía.*, 3.
- Barragàn, D. (2015). La violencia contra las mujeres es cuestión de género. *Revista Criterio Libre Jurídico*.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa-El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Carbajal, Z. (2012). Módulo pedagógico para la transversalidad de los enfoques de género, derechos humanos. San José, Costa Rica.
- Carrera, V. (2015). Educación Social y Género.De las Tecnologías del Género a las Teconologías de la subversión. *Revista de Educación Social Nº21*.
- CEC, E. E. (2019). Sistematizar la experiencia-CEC San Martín. Maldonado.
- CODICEN-ANEP. (2015). Programa de Educación Sexual CODICEN-ANEP. . Montevideo, Uruguay.
- Cordoba, D. (2005). *Teoría Queer-Políticas boyeras: maricas, trans, mestizas*.
- Cotidiano Mujer, G. M. (2011). *“Puede y debe rendir más. Una mirada feminista sobre la formación docente”*.
- Cotidiano, M. (2018). *Notas para la memoria feminista*. Montevideo.
- Díaz, R. (2006). Poder y Resistencia en Michael Foucault.
- Dominguez Pablo, e. a. (2013). *Itinerarios para educadores: aproximación al trabajo socioeducativo con adolescentes*. Montevideo: La Barca.
- Duschatzky, S. (1998). *Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires.
- Federici, S. (2015). *El patriarcado del salario.Criticas feministas al marxismo*. Traficante de sueños.
- Flacso, C. 1. (s.f.). *Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas socio- educativas. Clase 11*. Obtenido de <http://www.flacso.org.ar>
- García Molina. (2003). Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social.

- García Prince, E. (2013). Diplomado Básico en Políticas Públicas y Género . *Guía 1. ¿Qué es Género? Conceptos básicos* , 10.
- Giroux, H. .. (1979). Educación Social en el aula.La dinámica del curriculum oculto. 65.
- Gomez, V. (2016). *Trashumancias Búsquedas teóricas feministas sobre el cuerpo y la sexualidad*. Montevideo: Biblioteca Plural.
- Guelman, A. (2018). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe*. Clacso.
- Guzmán, V. (2002). Feminismos Latinoamericanos y sus aportes a la experiencia Moderna. *Centro de Estudios de la Mujer*, 7.
- Guzmán, V. (2002). *Las relaciones de género en un mundo global-Mujer y Desarrollo*. Santiago de Chile.
- Jaramillo, G. (2002). Hacer educación en femenino. *Duoda*, 22.
- Lagarde, M. (1997). *Género y Feminismo.Cuadernos inacabados*. Madrid: Grafistaff.
- Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. 11.
- Lamas, M. (2000). *El género: Una categoría útil para el análisis histórico*. En: *Lamas Marta Compiladora. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México.
- Mancebo, M. E. (2001). *LA "LARGA MARCHA" DE UNA REFORMA "EXITOSA"*:. Montevideo.
- Masi, A. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En Masi, *Contribuciones para la pedagogía* (pág. 6). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales .
- Meana, T. (2016). *Teresa Meana-Tenemos que ser nombradas y ocupar un lugar en la lengua*. Obtenido de You Tube:
<https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=8kgUYyYiik8>
- Melich, J. C. (2001). *La educación como acontecimiento ético*. Buenos Aires.
- Minervas. (2015). Cuadernos de Formación feminista. 4.
- Minervas. (2015). Olas Feministas. *Cuadernos de Formación Colectivo Minervas I, 2*.
- Montagut, T. (2008). *Política Social. Una introducción*. Barcelona.
- Montanelli, M. (2018). ¿Constelación Feminista: ¿Cuál es tu lucha? ¿Cuál es tu huelga? En V. a. Gago. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Movimiento popular, I. d. (2015). ¿Por qué luchamos contra el patriarcado? *Cuaderno de Formación I Minervas Colectivo de Mujeres*, 9.
- Moyano, S. (2005). Ponencia en Seminario Internacional: Pedagogía/Educación Social. *Los debates actuales en Pedagogía Social y su relación con el ejercicio profesional de los educadores*. Buenos Aires.
- Núñez, V. (1990). *Retos de la Educación Social*. Barcelona.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. . Buenos Aires: Santillana.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social.Cartas para navegar en el Nuevo Milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Núñez, V. (2010). *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona.
- OMS, O. M. (2014). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva:un enfoque operativo*. Argentina.
- Pedagogía Social y Educación Popular. (2010). Cuadernos de Trabajo 2-Jornada Latinoamericana. *Pedagogía Social y Educación Popular.Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Argentina: UNIFE.

- Platero, R. (2012). *Intersecciones. Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires.
- Ramírez, G. (2009). CUADERNO DE TRABAJO. *LA DECLARACIÓN DE DERECHOS DE LA MUJER*. México.
- Ramírez, G. (2015). *La Declaración de los Derechos de la mujer y la ciudadana 1791*. México.
- Red Feminista, M. (Diciembre de 2018). Sistematización de experiencia. *Movimiento Feminista en Maldonado (2015-2018)*. Maldonado, Uruguay.
- Red Mujeres, e. (Enero de 2007). *Vocabulario para la igualdad. Palabras y conceptos claves*. Obtenido de Mujeres en Red. El periódico feminista.:
<http://www.mujiresenred.net/spip.php?article1301>
- Sau, V. (2000). *Diccionario ideológico feminista*. Madrid.
- Schiaffino, F. (2017). Seminario Políticas Públicas y Género. Maldonado, Uruguay.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. . Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Tarrés, M. L. (2013). A propósito de la categoría género: Leer a Joan Scott. *Estudios Sociológicos*.
- UTU, E. (agosto-noviembre de 2020). Espacio grupal. *Fundamentación Espacio Grupal grupo FPB Diseño en Madera*. Maldonado, Uruguay.
- Varcárcel, A. (2009). "Sexo y filosofía. Sobre mujer y poder",.
- Varela, N. (2005). *Feminismo para principiantes*. Barcelona.
- Villarreal, E. (2011). ¿Qué son las políticas públicas? *Material Pedagógico-Diplomado Básico con opción a Maestría. Políticas Públicas y Género*. Flacso. México.
- Zardoya, R. (2010). *Gramsci y el Capitalismo Contemporáneo*. Obtenido de https://www.cddc.vt.edu/digitalfordism/fordism_materials/zapper.htm

