

**Universidad Nacional de Córdoba**  
**Facultad de Ciencias Sociales**



**Tesina de grado:**

**Yo soy como soy:**

**La inclusión de los actores trans en los espacios educativos**

**Carrera: Licenciatura en Trabajo Social**

**Integrantes:**

**Caminotti Diana**

**Oviedo Analisa**

**Docente de Intervención Pre profesional:**

**Lic. Lilian Gregorio**

**Seminario de Redacción y Sistematización de tesina, Orientadoras de la temática profesional:**

**Lic. Maria Teresa Bosio**

**2018**



# Índice

<u>Agradecimientos</u>	7
<u>Introducción</u>	9
<u>CAPITULO 1</u>	11
<u>La Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina</u> .....	13
<u>1.1 Inicios y desafíos de la Educación de Adultos en Argentina</u>	14
<u>1.2 Leyes y marcos normativos que promueven la inclusión de los adultos en el sistema educativo argentino</u>	21
<u>1.3 Límites y alcances de la política educativa para adultos</u>	24
<u>1.4 La diversidad y el género en la escuela de adultos, desafíos en el marco de políticas de inclusión</u>	27
<u>1.5 La inclusión de la ESI en la escuela de adultos.</u>	29
<u>CAPITULO 2</u>	33
<u>La escuela de adultos: la complejidad de la trama institucional, pedagógica y los sujetos que la construyen</u> .....	35
<u>2.1. CENMA: su propuesta pedagógica e institucional</u>	35
<u>2.2 Los sujetos del escenario de intervención</u>	40
<u>2.2.1 Los docentes y sus trayectorias.</u>	41
<u>2.2.2. Los estudiantes y sus proyectos ligados a la escolarización.</u>	45
<u>2.2.3 Los estudiantes y sus representaciones acerca del género y la diversidad.</u>	49
<u>2.2.4 Los estudiantes y docente trans en el CENMA</u>	51
<u>CAPITULO 3</u>	55
<u>El acceso a la educación como derecho fundamental para los actores trans...</u>	57
<u>3.1 Fundamentos del abordaje institucional:</u>	57
<u>3.2 Construcción del objeto</u>	59
<u>CAPITULO 4</u>	63
<u>Hacia la construcción de una estrategia de intervención</u> .....	65
<u>4.1 Estrategias de Intervención en Trabajo Social.</u>	65
<u>4.2 La dimensión ética del proceso de intervención</u>	65
<u>4.3 La dimensión metodológica de nuestra intervención</u>	68
<u>4.4 Análisis del escenario institucional en torno a la demanda.</u>	70
<u>4.5 El desarrollo de nuestra estrategia de intervención.</u>	73
<u>Reflexiones Finales</u>	81
<u>Bibliografía</u>	86



*“La misión de la escuela y del sistema educativo no es otra que la formación del pensamiento reflexivo de los alumnos para asegurar su participación activa, creativa y responsable como ciudadanos que actúan inteligentemente en la solución de los problemas individuales y sociales.”*

***John Dewe***

***A la memoria de Carolina Bussoli***



## **Agradecimientos**

Estas páginas que leerán a continuación, llevan mucho más que un conocimiento construido. Ellas son para nosotras, años de dedicación y esfuerzos, en los cuales atravesamos perdidas, dolores, pero también encontramos en el camino gente maravillosa que nos acompañó, nos contuvo y en medio de risas y lágrimas, nos ayudaron a continuar este viaje, que por circunstancias de la vida demoró más de lo “normalmente” esperado. Por eso decimos gracias:

A nuestras compañeras, mujeres de lucha, empoderadas y libres.

A Ernesto Barros, Valeria Rivoira, y Tania Jouve que nos acompañaron en la Institución.

A nuestras docentes, a Lilian Gregorio por su apoyo y contención incondicional en nuestros momentos más difíciles, a Maria Teresa Bosio, por su ejemplo que trasciende las aulas y nos abre el camino para seguir en la lucha.

A nuestro amigo Marcelo Corona, por su aliento constante.

A mi compañera Analisa que me llevo de la mano, dando luz con su risa, con su lucha, con su fe en mí. A mis hijos Ariana y Jolino. A mis hermanos. A mi mamá Alicia. A mi abuela Angelita que me inculco que la educación es un derecho. A mi familia. (Diana)

Mi eterno agradecimiento a la mujer, amiga y hermana, con la cual nos elegimos mutuamente, para transitar este camino que es la vida Di Caminotti.

A mi madre Catalina y a mi padre Alejandro, por ser mis referentes y ejemplo a seguir.

A mi Tía Lidia, por sus palabras de aliento, su fortaleza y humildad.

A mis hermanos Adela, Martín, Ariel, Carolina y Mariangeles.

A mis amigas: Carla Ugarte, Leila Meternich, Daniela Sarmiento, Monti Fabiola, Jessica Oyarzo y Cin Villarreal (Ana)





## Introducción

El siguiente escrito es el documento final de la producción de tesina, realizada como condición para la obtención del título de grado en la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

La intervención pre profesional que dió origen a éste trabajo, se desarrolló entre los meses de marzo y diciembre de 2016, en el Centro Educativo Nivel Medio para Adultos 215 “Marcelo T de Alvear”<sup>1</sup>. El mismo se encuentra en la zona noroeste de la Ciudad de Córdoba, más precisamente en la calle Neruda 50, a una cuadra de la Avenida Juan B. Justo. Ésta Institución depende y funciona como extensión áulica de la sede central, ubicada, en el edificio de la escuela primaria “Entre Ríos” en la calle Trafalgar 588.

Se planteo como objetivos de intervención la inclusión de sujetos transgénero y transexuales<sup>2</sup> en el espacio educativo, propiciando espacios de debate y de participación ciudadana, que apunten a fomentar y respetar los Derechos de Identidad de Género. Y así contribuir a la posibilidad de transformar patrones socioculturales estereotipados, y a eliminar las prácticas basadas en los prejuicios de superioridad de un género sobre otros.

Cabe destacar, que nuestra primera inserción en el CENMA 215 se dio en las prácticas de la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV, en el año 2013. En el año 2014, desde la misma cátedra realizamos un proyecto de extensión, cuyo objetivo era promover la agremiación estudiantil, continuando con lo trabajado en 2013. Esto nos permitió a nosotras como estudiantes, reflexionar acerca de la importancia de la continuidad en los centros de práctica. Al retomar pudimos reconocer los resultados de nuestro trabajo anterior, subsanar errores, relacionarnos desde otro lugar con los actores institucionales, quienes al conocer nuestra forma de trabajo, nos otorgaron más autonomía, y mas acompañamiento, lo que culmino en el cumplimiento de los objetivos planteados. A partir de esta experiencia otros docentes, solicitaron la presencia de estudiantes de trabajo social en otros CENMA.

Es por ello, que podemos afirmar la importancia y la necesidad de que la universidad trascienda a la comunidad en general y a las instituciones educativas en todos sus niveles. Es a partir de la vinculación con estas instituciones educativas y de la construcción de un saber mutuo, que se pueden transformar realidades de los sujetos.

Nuestra trayectoria en dicha institución, nos otorgó ventaja, ya que de antemano conocíamos los canales de comunicación, los actores y las relaciones de poder que existían al interior de la organización.

---

1 CENMA 215 de ahora en más

2 De ahora en más trans para nombrar a ambas categorías transgénero y transexuales.

Para analizar la demanda del año 2016, recurrimos a diversas herramientas metodológicas que fueron: la entrevista antropológica, las encuestas, la observación participante y los registros en cuaderno de campo. Los datos recabados nos permitieron realizar un diagnóstico para ampliar la demanda. Y construir consensos con la conducción de la institución, para la planificación del abordaje de dicha demanda.

Esta tesina se constituye en la sistematización de dicho proceso de intervención. Este trabajo consta de cuatro capítulos. En el primer capítulo, nos adentramos al tema con una breve presentación de las definiciones existentes sobre Educación para adultos. En segundo lugar realizaremos un recorrido histórico de esta práctica educativa en nuestro país desde sus inicios a la actualidad. Por último nos enfocaremos en la normativa vigente que regula el funcionamiento de esta institución, así como también las normativas que habilitan nuestra intervención.

En el segundo capítulo, presentamos y analizamos el escenario institucional, y los actores que transitan el mismo. Se encontrará allí un análisis desde las representaciones de los actores, docentes y estudiantes; sus trayectorias en torno a la educación, y a la temática abordada.

En el tercer capítulo, fundamentamos el abordaje institucional, desde una perspectiva con enfoque al acceso a la educación como parte de los Derechos Humanos, y procedemos a explicitar la construcción de nuestro objeto de intervención.

Por último, en el cuarto capítulo desarrollamos nuestro proceso de intervención, explicando la construcción de las estrategias de intervención que guiaron el mismo. Finalizamos con las reflexiones que surgieron de todo el proceso.

# CAPITULO 1



## *La Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina*

En el presente capítulo en primer lugar daremos una breve presentación de las definiciones existentes sobre Educación para adultos. En segundo lugar realizaremos un recorrido histórico de esta práctica educativa en nuestro país desde sus inicios a la actualidad. Por último nos enfocaremos en la normativa vigente que regula el funcionamiento de esta institución, así como también las normativas que habilitan nuestra intervención.

La definición de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) es aún una categoría en disputa, que no posee un significado unívoco y que se ha transformado a lo largo de la historia. Si se toma la edad como un elemento para caracterizar a dichas prácticas educativas, deberíamos considerar todas aquellas acciones educativas dirigidas a la población adulta en general.

La CONFINTEA V (Conferencias Internacionales de Educación de Adultos) realizada en Hamburgo en 1997 definió a la Educación de Adultos como:

“el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera “adultos” desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La Educación de Adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica” (UNESCO, 1997. 9)

En cuanto a las definiciones aportadas por autores nacionales tomamos Sirvent (1996. 65) quien, la define como:

“un ámbito que comprende el conjunto de actividades educacionales para la población de quince años y más que ya no asiste al sistema educativo y que incluye actividades organizadas del sistema formal para completar los niveles primario y secundario, como la oferta educativa no formal e informal, dirigida a una educación permanente en las diversas áreas de la vida cotidiana como el trabajo, la salud, la familia, la participación social y política y el tiempo libre”.

En esta conceptualización ya se observa la inclusión de Jóvenes dentro de la definición, dado el crecimiento continuo de jóvenes y adolescentes que culminan sus estudios con esta modalidad.

No pretendemos aquí dar esta discusión o debate. A los fines analíticos, adherimos a la definición que realiza Lidia Rodríguez (2009. 2) quien define a la EDJA como “aquellas prácticas dirigidas a la población que no pudo culminar sus estudios formales en tiempo y forma”. El recorte del campo problemático radicará particularmente en aquellas instituciones educativas que dependen del Estado, dentro de las políticas públicas que este despliega.

### **1.1 Inicios y desafíos de la Educación de Adultos en Argentina**

Los inicios de la educación para adultos se ubican a finales del Siglo XIX, a la par del surgimiento de los sistemas modernos educativos en nuestro país. La expansión de los Sistemas educativos Nacionales surge en la etapa conocida como modernidad, cuyos preceptos principales ubicaban a la razón como fuente de conocimiento y progreso, por lo que ponían un especial énfasis en la educación como medio para salir del atraso y constituirse como una nación moderna.

El estado moderno apoyado en un sistema representativo como la democracia moderna, otorgaba a la sociedad, y a los ciudadanos el poder de conducción a través del sufragio. Los ideales de igualdad, y dignidad defendidos en la revolución francesa, ponían en jaque al poder imperante, al depender de las masas para obtener legitimidad como estado y gobierno. Tiramonti (2001) dirá al respecto “la cuestión de la legitimidad del poder fue atendida por la modernidad a través de la constitución de una red escolar destinada a socializar a las nuevas generaciones en los principios, los valores y las reglas del nuevo (Tiramonti 2001.3).

Dentro del nuevo sistema educativo no podían ignorarse los altos índices de analfabetismo en los adultos, así como también la llegada de enormes contingentes de inmigrantes que traían su propio idioma y costumbres, e ideologías.

Es desde diversos enfoques que el Estado responde a la necesidad de estos grupos de adultos desde diversos enfoques a lo largo de la historia, hasta incluir a la educación para adultos dentro del sistema formal educativo.

Paredes (2005) realiza un breve repaso de las características principales de esta modalidad educativa en el tiempo:

✓ *1826-1900 Las primeras experiencias de la Educación para Adultos:*

En su creación tuvo mucha influencia Sarmiento, quien ya en 1826, enseñaba a un grupo de adultos en San Luis.

El analfabetismo no era el único problema de la educación de la población adulta, sino también el número de inmigrantes que residían en el país, para los que el gobierno nacional no tenía políticas en el plano educativo.

Las características principales de este período fueron:

- La creación de escuelas para adultos dependía de la iniciativa del docente que se hacía cargo del grupo de estudiantes.
- Se ofrecen desde el Estado Nacional (1869 – 1875), los cursos para obreros que se dictaron en los Colegios Nacionales de todo el país. Esta era una preocupación central, el incluir cursos de oficios y capacitación para la población adulta, que completara la alfabetización. Más no pudieron superar la deserción escolar.
- Se realiza el primer Congreso Pedagógico (Buenos Aires, 1882), a partir del cual se plantea la enseñanza de adultos en los cuarteles, destacamentos, guarniciones, en los buques de la Armada, en las cárceles, en las fábricas, en los establecimientos agrícolas o rurales y en todo lugar en el cual se realicen reuniones permanentes y habituales de adultos.
- En 1884 se sanciona la Ley Nacional 1420, si bien esta ley se considera de un avance importante en el sistema educativo, no le confiere importancia a la Educación de adultos. Se limita a establecer en su artículo 11, que el número mínimo de alumnos para la apertura de un curso, debía ser de 40. Y en su artículo 12 se regula una enseñanza mínima que comprendía lectura, escritura, aritmética (las 4 primeras reglas y el sistema métrico decimal), moral, urbanidad, nociones de idioma nacional, Geografía Nacional, entre otras, en la búsqueda de obtener resultados en la enseñanza de lo nacional, debido al fenómeno inmigratorio. (Paredes, 2005)

✓ *1900-1910 la Educación de Adultos como Política Pública*

La realización del congreso pedagógico de 1900 marca un antes y un después en la educación para adultos, ya que se la incorpora dentro del sistema educativo, con la intención de controlar prácticas educativas que surgieron en paralelo, a manos de asociaciones civiles, y de la sociedad en general.

- Se retoman de las experiencias previas un primer reglamento y un Plan de Estudios. Dentro de esta normatividad se plantean los contenidos, que eran similares a la ley de educación común para niños.

- Se niega la participación de la sociedad civil en la dirección de las escuelas, y se establecen dos tipos de escuelas: las militares y las que funcionaban en Territorio nacional (Paredes, 2005). Esta reglamentación baja el número de estudiantes necesarios para abrir una escuela, pasando a ser un mínimo de 15 y un máximo de 50. Los controles se hicieron más recurrentes, cerrando varias escuelas por no lo alcanzar el mínimo. A su vez se prevé también un cambio en lo pedagógico exigiendo que los estudiantes sean evaluados cada tres meses. Se estipula que el objetivo de dichas escuelas era brindar una formación general, no especializada.

- Se hace especial énfasis en el problema de lo autóctono, en lo moral.
- Se prohíbe el trabajo en las escuelas públicas de personal sin título.

✓ *1910-1922 nuevos debates en torno a la Educación de Adultos*

En estos años vuelve a tomar vigencia la idea de la educación como camino al progreso, y como aporte a la homogenización de la población, que aún contaba con números elevados de inmigrantes, y se creía que a través de la educación se podría formar un ciudadano con conciencia nacional.

Dentro de las principales reformas de esta época:

- Los índices de deserción obligan a replantearse la modalidad académica que se implementaba y comienza a flexibilizarse para garantizar la continuidad de los estudiantes. También se reforman los contenidos.
  - Se incorporan los festejos patrios, y los símbolos, como bandera, escarapela, y el canto del himno nacional en actos escolares
  - Se promueve la activa participación de la sociedad civil en el gobierno de las escuelas a través de sociedades populares y el apoyo comunal para gastos de funcionamiento, dado que la provincia prestaba el local de las escuelas diurnas para las escuelas de adultos.
    - Se eleva a 35 la cantidad de estudiantes necesarios para abrir un curso.
    - Se impulsa la incorporación en la enseñanza de materias especiales y de oficios, legitimándose la enseñanza de materias especiales (dibujo industrial, dactilografía, contabilidad, teneduría de libros, corte y confección, cocina, entre otras).



✓ *1922-1945 Crece la Educación para Adultos como Política Pública*

Con el transcurso del tiempo, comienzan a surgir críticas a la metodología escolar, y sigue sin resolverse la problemática de la deserción.

El estado se hace cargo de la organización del sistema escolar para adultos, y crea oficialmente un gran número de escuelas. Se incorpora la capacitación en oficios para tratar de responder a las necesidades de los adultos.

Como características de éste período se tienen:

- Se crean escuelas de adultos con el ciclo primario completo y con materias complementarias divididas por sexo.
- Se constituye la Asociación Nacional de Profesores Especiales de Escuelas para Adultos.
- Se modifica el artículo 12 de la Ley Nacional 1420 aspirando a dar a los educandos adultos una real capacidad para el trabajo y la formación de obreros de ambos sexos.
- Se le asigna mayor carga horaria a Lengua y Matemáticas, y luego a la Historia y la Geografía Nacional, seguida por las Ciencias Naturales. Se pone énfasis en la formación profesional.
- Resurgen las sociedades populares que desde el sector privado se hacen cargo de la educación de adultos en paralelo al estado.
- El analfabetismo se concibe como un problema, y se crea un nuevo sujeto pedagógico el analfabeto. Los esfuerzos del estado se redoblan, y se realizan modificaciones para garantizar un mayor acceso y permanencia de los estudiantes. Se genera un censo y empadronamiento escolar para conocer los índices de analfabetismo.

✓ *1945-1955 Adultos y Trabajo.*

En este período, el peronismo representa al Estado, y se encuentra con un aparato ya formado en lo que se refiere a educación para adultos.

Pineau (2008) respecto de este período afirma:

“La escuela pública gozaba de prestigio y reconocimiento, y Argentina mostraba con orgullo el crecimiento de sus tasas de escolaridad. Aceptar la condición de alumno

y cumplir satisfactoriamente con las pautas planteadas por la institución eran una de las mejores garantías para lograr el ascenso y la inclusión sociales. El mercado laboral también fue expandiéndose, y se convirtió en una vía privilegiada de obtención y disfrute de las conquistas sociales”.

La particularidad de este ciclo es el enfoque de la educación adulta en términos de capacitación laboral específicamente, agregándole a una especial atención en formar sujetos sociales y políticos.

Las principales características de este momento fueron:

- Se continúa con la lucha contra el analfabetismo, y se impulsa el trabajo de voluntarios para llevar a cabo esta tarea de educadores. Y a su vez se confía en que el buen funcionamiento de las escuelas infantiles terminaría con el analfabetismo a futuro.
- Se crean las escuelas técnicas de oficios y surgen las primeras escuelas fábrica.

✓ *1955-1975 Desarrollismo y Pedagogías de la Liberación.*

La Argentina de los '60 se caracteriza por transformaciones culturales y sociales que apuntan al desarrollo comunitario y al progreso a través de un trabajo de la sociedad en su conjunto. La educación no escapa a estas profundas transformaciones y debates en torno a lo académico, y curricular así como también al análisis de los resultados de experiencias previas en el campo educativo.

Las pedagogías libertarias por su parte abogaban por el conocimiento como una llave para la liberación de los sectores oprimidos y excluidos, considerando que la educación debía ser liberadora, creativa, abierta al diálogo, afirmando las peculiaridades locales y nacionales y capacitando para el cambio. (Paredes, 2005)

Dentro de las características de este periodo tenemos:

- ✓ En 1965 se ejecuta el Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos, primera campaña de alfabetización masiva organizada en nuestro país desde el Estado Nacional. Se consideraba al analfabetismo como un mal que frena cualquier avance hacia el desarrollo y el crecimiento económico.
- Se crea la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) y la Campaña Mundial contra el Hambre (CMCH).

- Se crean centros educativos fijos y móviles, con una organización curricular flexible, enmarcados en políticas internacionales.
- Se abocó a la tarea de recopilación de material cultural, lingüístico y gráfico en todo el país, inspirados en los postulados freireanos.

✓ *1975-1983 La dictadura en Argentina y su relación con la Educación de Adultos*

Pineau (2008) afirma que con la dictadura militar comienza el desmantelamiento del sistema educativo, que luego tocaría fondo en la década de los 90. El autor cita a Southwell (2002) quien afirma que el gobierno militar dislocó el proyecto educativo fundacional mediante tres operaciones:

- El desarme del andamiaje del Estado docente –lo que quiere decir que el Estado Nacional cedió su lugar principal como garante y prestador del servicio educativo para transferirlo a los Estados provinciales y a los sectores privados.
- El quiebre del discurso educacional que había sostenido la expansión escolar vinculado al ascenso social, la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación –lo que le implicó a las clases más desfavorecidas la pérdida de la movilidad social a través de la escolarización-.
- La represión mediante el terrorismo estatal –lo que implicó el armado de una importante estrategia represiva que iba desde la desaparición forzada de docentes y alumnos hasta el control de la vestimenta diaria, pasando por censura de libros y cesantías varias. (Southwell en Pineau 2008)

La represión y el terrorismo de Estado, no solo afectó a las instituciones formales educativas, sino también a aquellos espacios en los que la sociedad civil se dedicaba a implementar programas de alfabetización.

✓ *1983-1993 retorno a la democracia*

Con el retorno a la democracia se impulsa nuevamente la preocupación por la educación de adultos. Se redefinen políticas a nivel nacional y se comienzan a organizar a nivel provincial las secretarías o direcciones de Educación de Adultos.

Entre las realizaciones más importantes podemos señalar:

- El Plan Nacional de Alfabetización desarrollado en nuestro país desde 1985 a 1989, contaba con una propuesta homogénea que se organiza a través de cartillas y capacitación a los alfabetizadores.
- Organización en las provincias de estructuras en los Ministerios de direcciones destinadas a promover la Educación de Adultos. Se crean desde allí numerosos centros educativos de adultos.
- Se generan avances en la producción científica, cursos, jornadas, etc. Con la intención de responder a recomendaciones de los organismos internacionales como la UNESCO que comprometen a los estados miembros a erradicar el analfabetismo antes de fin de siglo.

✓ *1993-2001 Ley Federal de Educación*

En el año 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación, marco regulador para la totalidad del sistema educativo. No se incluye a la educación de adultos dentro del sistema educativo formal, se lo incluye dentro de los regímenes especiales, sin ninguna regulación específica, en cuanto a lo académico.

Con la descentralización que se da en los sistemas educativos en este periodo, la mayoría de las provincias desarma los ministerios existentes, con el fin de readecuar a los mismos, deteriorando el funcionamiento de las secretarías que se ocupaban de la Educación de Adultos.

✓ *2003-2016 Reconocimiento de la Educación de Adultos en el sistema educativo nacional.*

En este período posterior a la crisis del 2001, nuestro sistema educativo nacional comenzaba a mostrar los efectos de la descentralización realizada en la década del 90'. Dichos efectos eran, falta de presupuestos, problemas de infraestructura, reclamos de los gremios docentes por retraso en los pagos, necesidad de reformas académicas, entre otros.

En este contexto es que el gobierno de Néstor Kirchner revaloriza al sistema educativo nacional, ya que consideraba que la educación era el acceso a una sociedad más justa.

Pasado el momento de crisis inicial, y de reacomodamiento del sistema, se comienza a evaluar los pros y contras de la ley de educación dictada en 1993. Y se prevé una nueva instancia de debate para presentar un nuevo proyecto de ley. Dicho instancia de debate se realizó con todos los miembros de la comunidad educativa en general, directivos, educadores,

y se extendió al público en general representado en ONGS, iglesias, sindicatos, empresarios, etc. (Filmus, 2012)

Como resultado de este debate se sanciona 2006 la Ley de Educación Nacional 26.206, en la cual en su artículo 2 se asumía un compromiso con la educación y el conocimiento por considerarlos un bien común, afirmándola como un derecho que el estado debe garantizar. Y en su artículo 3 establece que “la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”. (26.206 L.N.2006)

En esta ley, se reconoce finalmente la educación de jóvenes y adultos dentro del sistema educativo nacional. No solo se afirma su necesidad, sino que se especifican en tres artículos las regulaciones y los objetivos bases a los que se desea alcanzar, los cuales desarrollaremos más adelante.

El reconocimiento de la educación para adultos en la ley nacional, permitió que las provincias incorporasen la regulación en sus normativas, constituyéndose a partir de entonces en un derecho que el estado debe garantizar.

En el transcurso de estos 190 años de historia a partir los primeros antecedentes a la actualidad, la educación para jóvenes y adultos, paso desde paliativos y programas de alfabetización, a la incorporación dentro del sistema educativo nacional. En la actualidad posee una regulación propia, así como varias investigaciones sobre el desempeño y la efectividad de la educación para adultos, en el sistema público, como en el privado.

Aún quedan en sus prácticas sesgos normalizantes respecto de re incluir al excluido, al que quedo por fuera. Estos sesgos, lejos de contextualizar las dificultades que presenta el sistema educativo, para incluir a ciertos sectores de la sociedad, continúan culpabilizando al individuo por no culminar sus estudios en tiempo y forma.

## **1.2 Leyes y marcos normativos que promueven la inclusión de los adultos en el sistema educativo argentino**

Al considerar las leyes y marcos normativos que atraviesan las instituciones de educación para adultos, es necesario comenzar explicitando que cuando hablamos de “educación”, lo hacemos desde un enfoque de derechos. Nos referimos a un derecho humano, inalienable. Todo derecho humano implica un conjunto de prestaciones positivas o prestaciones negativas que el Estado debe efectivizar. Si el Estado no cumple deben

establecerse los mecanismos de protección para exigir el cumplimiento de estas obligaciones debidas, a partir del principio de exigibilidad que da lugar al titular del derecho a reclamar ante el incumplimiento de la obligación estatal (Paviglianiti, en Ruiz 2015).

El Estado Argentino con la reforma constitucional de 1994, incluye dentro de nuestra Constitución Nacional el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, cuyo Art. 13 establece:

“Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.” (CDESC, Observación General N° 13 art.1)

El derecho a la educación corresponde entonces con el deber de los Estados de proveer educación a todas las personas. Al analizar los procesos educativos desde un enfoque de derechos, tomamos a Paviglianiti (citado en Ruiz, 2015) quien considera el derecho a la educación como derecho fundamental con el siguiente alcance y características:

1) asequibilidad (disponibilidad): que supone dos tipos de obligaciones estatales: como derecho civil y político, el derecho a la educación exige que el gobierno fomente establecimientos educativos que respeten la libertad de y en la educación; la educación como derecho social y económico significa que los gobiernos deben asegurar que haya educación gratuita y obligatoria para todos los niños en edad escolar; como derecho cultural, significa el respeto a la diversidad, en particular, a través de derechos de las minorías étnicas.

2) acceso: varía de acuerdo con los diferentes niveles que conforman los sistemas escolares; el derecho a la educación debe ser realizado progresivamente, asegurando la educación gratuita, obligatoria e inclusiva así como también facilitando el ingreso progresivo a la educación no obligatoria.

3) aceptabilidad: supone un conjunto mínimo de criterios de calidad de la educación; el gobierno debe establecer, controlar y exigir determinados estándares de calidad, se trate de establecimientos educativos públicos o privados; el criterio de aceptabilidad ha sido ampliado en el derecho internacional de los derechos humanos;

los derechos de las minorías étnicas han dado prioridad al tema de la lengua originaria en las actividades de enseñanza. Agrega Tomasevsky (2001.78) que la aceptabilidad “supone garantías de calidad para la educación, estándares mínimos de salud y seguridad, o requisitos profesionales para los maestros, que deben ser estipulados, dirigidos y controlados por el gobierno”. El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales señala que los Estados Partes han de velar por que los planes de estudio, en todos los niveles del sistema educativo, estén orientados a los objetivos definidos en el párrafo 1° del artículo 13 hacia el desarrollo de la personalidad humana, su dignidad y el respeto a los derechos humanos (CDESC, Observación General N° 13, párrafo 49).

4) adaptabilidad: exige que las escuelas se adapten a los niños (según el principio del interés superior del niño de la Convención derechos del Niño); dado que los derechos humanos son indivisibles, deben garantizarse todos los derechos humanos en la educación, de modo que se adapte progresivamente la educación a los requerimientos que surgen de los estudiantes. Precisamente el cuarto criterio, adaptabilidad, es el que se articula estrechamente con la conceptualización que promueve orientar la educación a favor de atender a la diversidad. Ello supone un principio pedagógico que no implica exclusivamente la inclusión del estudiante a organización de la institución escolar sino la adaptación de la institución a sus necesidades educativas. Puesto que los derechos humanos son indivisibles, la adaptabilidad exige garantías para todos los derechos humanos dentro de la educación, así como para mejorar los derechos humanos a través de la educación. (Ruiz, 2015).

El análisis desde un enfoque de derechos, de las normativas que atraviesan los sistemas educativos para adultos, así como también las políticas públicas que el Estado despliega, se constituyen en una tarea ineludible que nos permite reconocer las acciones que el estado realiza para garantizar el acceso a este derecho fundamental.

Los Centros Educativos de Nivel Medio de Adultos (CENMA) se encuentran atravesados por las normativas nacionales, explícitamente por la Ley de Educación Nacional 26.206, en la cual se le dedican 3 artículos a la regulación de la educación de jóvenes y adultos. Y en las leyes provinciales específicamente en la Ley provincial 9870, capítulo 3, apartado segundo en la cual se toman estos mismos artículos, para la regulación de estas instituciones.

La creación de una normativa y las modificaciones realizadas por la provincia, permiten un reconocimiento de estas instituciones y de su necesidad en la actualidad.

Anteriormente se ubicaba a los centros educativos para adultos dentro de la rama de escuelas especiales, sin especificar funciones, misión educativa, entre otras cuestiones.

En lo que se refiere a las características de la población a la cual están dirigidas estas instituciones, se debe considerar que la mayoría del estudiantado trabaja, o tienen familiares a cargo, lo cual dificulta el cursado, esta particularidad se tuvo en cuenta a la hora de formular la ley 26206 por lo que en el art 55 inciso f) se manifiesta la necesidad de generar una modalidad curricular basada en criterios de flexibilidad y apertura, y en el inciso i) da la opción a que se realice en forma presencial o a distancia.

También en su artículo 55 inciso b) prevé: Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática. En el mismo artículo inciso d) se establece: Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural; por lo que nuestra practica pre profesional fue habilitada y apoyada por esta normativa. Por último, en el inciso j) se plantea: Promover, a través de la firma de convenios, el desarrollo de proyectos educativos con la participación y vinculación de los sectores laborales o sociales de pertenencia de los estudiantes. (26206.L.N.2006)

Si bien la ley prevé capacitación laboral, e incorporar conocimientos tecnológicos, en la realidad esto no se encuentra dentro de la currícula, y la capacitación laboral depende de las redes que se tejan en cada comunidad específica. Como en todo sistema educativo, el ideal planteado en la ley, no se efectiviza plenamente.

La inclusión de la educación para jóvenes y adultos dentro la ley de educación nacional 26.206, se considera un avance en los últimos años. Ya que, al incluirla y establecer una regulación, le otorga un reconocimiento que habilita a los educadores y público en general a discutir y debatir en torno a la construcción de estos espacios.

### **1.3 Límites y alcances de la política educativa para adultos**

Cuando hablamos de política educativa, hacemos referencia a aquellas acciones que el Estado ejecuta a través de planes y proyectos para garantizar el acceso a la educación. Las políticas públicas que giran en torno a la educación pertenecen a un determinado momento histórico y social que las construye y define. Grassi (2003) afirma que el Estado interviene como regulador de las desigualdades existentes en la sociedad a través de sus políticas sociales.

Estas desigualdades existentes se expresan como una cuestión social, y son abordadas desde diversas intervenciones sociales del estado:



“en cada época, se particulariza en problemas sociales que son, a la vez la expresión hegemónica del modo como se interroga, interpreta, resuelve, ordena y canaliza la misma .el problema es, así, dependiente de su definición como tal en los procesos de hegemonización, donde se imponen los términos con que se lo nomina, describe y se especifica el contexto de referencia (económico, cultural, etc.) al cual es remitido” (Grassi. 2003.22)

La definición de que es un problema social, que requiera la atención del Estado, esta determinado por el momento histórico, social y cultural que atraviesa y depende de la construcción que se haga de el. Danani (2009) afirma que a través de las políticas sociales de una época se expresan y se construyen los modos de vida y las condiciones de vida de los sujetos. Asevera que el desarrollo de políticas sociales conlleva cierta definición de trabajo y de necesidad social. Es a partir de esta definición que el Estado legitima su hacer al intervenir en determinadas necesidades sociales y no en otras.

Con la ley de Educación Nacional 26206 el Estado se reafirma como garante del acceso a la educación publica en nuestro país, en todos sus niveles. Toma a la educación como prioridad nacional y se constituye en política de Estado, con el fin de construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. Esto quiere decir que el Estado tiene la potestad para 1) invocar un interés superior que subordina a las otras partes y 2) extraer los recursos que posibilitaran sus intentos de resolución de las cuestiones planteadas. Ejemplo de los recursos que el Estado brinda en materia de educación tienen que ver con la infraestructura, con los ministerios que se hacen cargo de la educación, así como todo el personal que trabaja en el área educación, docentes, directivos, investigadores, etc.

La educación permanente de jóvenes y adultos apunta no solo a la alfabetización de la población que no logró culminar sus estudios en la edad reglamentaria, siendo esta modalidad una opción que permita cumplir con los estudios básicos, sino que también pretende lograr una formación que de acceso a la inserción laboral de los sujetos al culminar con los estudios.

Las políticas públicas que apuntan a efectivizar el derecho a la educación, en esta área de intervención por un lado tienen su origen en políticas nacionales como por ej el PROGRESAR, o FinEs., y por el otro en políticas publicas provinciales como el boleto educativo o PAICOR.

Entre los planes y programas que se encontraban en vigencia en el ciclo lectivo 2016 podemos mencionar:

a) El Boleto Educativo Gratuito dependiente del Ministerio de Gestión Pública de la Provincia de Córdoba, facilita a estudiantes, docentes y no docentes, que asisten y trabajan en escuelas primarias, secundarias y universidades públicas, a viajar gratis en el colectivo urbano e inter urbano de la Provincia de Córdoba.

b) Confiamos en Vos. El objetivo general del programa provincial es promover la inclusión social de jóvenes, en situación de vulnerabilidad laboral, Educativa y Social de la Provincia de Córdoba. El programa ofrece cursos de formación profesional en oficios, la participación en actividades educativas y deportivas, un subsidio económico para artículos escolares. El mismo tiene como objetivo a la población de 14 a 24 años, que no terminaron sus estudios y que están desempleados.

c) Programa “Jóvenes por más y mejor trabajo”. Existe a nivel Nacional, y depende del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Tiene como beneficiarios a jóvenes de 18 a 24 años que no terminaron sus estudios Primarios y Secundarios y que estén desempleados. Se ofrece un curso de Introducción al Trabajo donde se difunden los derechos laborales, técnicos para buscar trabajo, conocimientos de computación e informática. El programa busca que los beneficiarios terminen los estudios primarios y/o secundarios, realicen prácticas laborales, aprendan un oficio, o generen un emprendimientos productivo.

d) Programa Nacional “Progresar” Está destinado a jóvenes entre los 18 y 24 años, para que puedan finalizar el primario o secundario, comiencen o continúen estudiando un oficio, una carrera universitaria o terciaria en cualquier establecimiento educativo público del país. Consiste en una prestación económica universal de novecientos pesos por mes y además ofrece asistencia para la formación profesional, orientación e intermediación laboral a través del Ministerio de Trabajo y el cuidado de hijos a cargo, a través del Ministerio de Desarrollo Social, cuando fuera necesario.

e) FinEs consiste en un plan nacional que permite la reinserción en el sistema educativo bajo dos modalidades, modalidad trayecto si el sujeto requiere culminar años, se lo incorpora teniendo en cuenta los ya cursados. O modalidad deudores cuando solo posee materias adeudadas, otorgándoles tutorías que acompañan el proceso de aprendizaje.

f) En lo concerniente a PAICOR, en la modalidad de los CENMA, no existen los comedores en horario nocturno, por lo que se entregaba una caja mensual con alimentos no perecederos a los estudiantes inscriptos en dicho plan. Durante el

transcurso del año 2016, por recortes en el presupuesto del programa, se eliminan la entrega de alimentos no perecederos a los estudiantes de CENMA.

Una de las características de la población a la que está dirigida la EDJA, es que los jóvenes y adultos poseen condiciones de vida diversas, entre las que se incluye el hecho de que sean trabajadores, desempleados, madres, padres, o tengan familiares a cargo, lo cual en ocasiones es un factor que influye en la deserción escolar.

Por lo que planes como PROGRESAR el cual prevé un monto de dinero en efectivo como apoyo para que jóvenes culminen sus estudios o se capaciten laboralmente. Y el boleto educativo que garantiza el transporte público, para que los estudiantes puedan movilizarse sin necesidad de recurrir a recursos propios, son algunas de las políticas que acompañan para garantizar el acceso a la educación.

Estos planes y proyectos apuntan desde sus distintos enfoques a desmercantilizar ciertos servicios, para facilitar el acceso y la permanencia de los sujetos en estos espacios educativos.

#### **1.4 La diversidad y el género en la escuela de adultos, desafíos en el marco de políticas de inclusión**

En los últimos años se han realizado avances en el reconocimiento de derechos a los colectivos de trans, gays, lesbianas y travestis, la promulgación de la ley de matrimonio igualitario sentó un nuevo precedente en reconocimiento de derechos postergados a estas minorías.

Ese no fue el único reconocimiento en materia de derechos la promulgación de ley de Identidad de género ley. 26.743 sancionada en mayo de 2012 visibiliza, defiende y promueve nuevos derechos a minorías olvidadas, víctimas de discriminación a lo largo de la historia.

Estos cambios que acontecen en la sociedad, en un momento histórico y cultural, son transversales en la vida escolar en general. La escuela, como espacio cotidiano, requiere repensarse ante las transformaciones de la sociedad que la atraviesa, la educación vista como una institución social formadora de sentidos, no puede ignorar el contexto que modifica prácticas y pautas culturales. Debe abordar desde la educación el respeto por la diversidad, los derechos y generar espacios de contención y participación para las minorías.

La promulgación de la Ley de Identidad de Género, implica un hacer, ya no queda a criterio de los educadores sino que marca un camino hacia los derechos, que no se puede ignorar, sino que se debe garantizar desde las instituciones educativas. Esta ley 26.743 en su artículo 1 establece derecho a la identidad de género: toda persona tiene derecho: a) al

reconocimiento de su identidad de género; b) al libre desarrollo de su persona conforme a su identidad de género, c) a ser tratada de acuerdo con su identidad de género y , en particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad respecto de el/los nombre/s de pila imagen y sexo con los que allí es registrada. En su artículo 2: definición: se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del genero tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales. (26743.L.N.2012)

Por último en su artículo 12 establece trato digno. Deberá respetarse la identidad de género adoptada por las personas, en especial por niñas, niños y adolescentes, que utilicen un nombre de pila distinto al consignado en su documento nacional de identidad. A su solo requerimiento, el nombre de pila adoptado deberá ser utilizado para la citación, registro, legajo, llamado y cualquier otra gestión o servicio, tanto en los ámbitos públicos como en privados. (26743.L.N.2012)

Vale la pena insistir con el enfoque de derechos, que concibe a la educación como derecho fundamental, consideramos que la Ley de Identidad de Género es un avance en materia de inclusión. Que cumple además con el criterio de adaptabilidad, el que promueve orientar la educación a favor de atender a la diversidad. Principalmente este artículo 12 es el que las instituciones educativas deben garantizar en el tránsito de docentes y estudiantes trans al interior del sistema educativo, el trato digno, que evite la discriminación, que respeta la autodeterminación, que involucra a la comunidad educativa para desmitificar la diversidad como algo negativo, y que efectivice de esta manera la inclusión y permanencia de estos sujetos en el sistema educativo.

Paulo Freire (1993) plantea que la educación para adultos se va transformando en una educación popular, que los educadores no pueden dedicarse exclusivamente a lo didáctico y académico, ignorando la cotidianidad de los sujetos educandos, que es esta cotidianidad convertida en práctica sociales y culturales las que retroalimentan el aprendizaje, y las que permiten poner en cuestión el sentido común transformarlo en pensamiento crítico. Para este autor, el encuentro de los educadores con los educandos es el inicio y punto de partida, para reconstruir y remover prácticas opresoras.

Por último, otra normativa que atraviesa a las instituciones educativas es la Ley Nacional 27234 “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género” sancionada y promulgada en 2015, la cual en su Art. 1 “La presente ley establece las bases para que en todos los establecimientos educativos del país, públicos o privados, de nivel primario, secundario y terciario se realice la jornada “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género” con el objetivo de que los alumnos, las alumnas y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que contribuyan a prevenir y erradicar la violencia de género”. (L.N.27234.2015). A su vez en su Art. 2 esta ley se encuentra relacionada directamente con la Ley Nacional 26485 de Protección Integral de las Mujeres, estableciendo “A los fines de esta ley se entiende por violencia contra las mujeres toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal de acuerdo a lo establecido en el artículo 4° de la ley 26.485”.

Es a partir de esta ley que se exige a las instituciones educativas a trabajar al menos en una jornada anual la temática, con apertura a la comunidad, integrando a los docentes y estudiantes en una participación activa.

### **1.5 La inclusión de la ESI en la escuela de adultos.**

Otra normativa importante que atraviesa a los CENMA es la Ley de Educación Sexual Integral Ley 26150 (de ahora en más ESI) la cual establece en su artículo 1 “todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la ciudad autónoma de buenos aires y municipal. A los efectos de esta ley entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. Y en su artículo 4 aclara que “están destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, que asisten a establecimientos públicos de gestión estatal o privada, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnico no universitaria” claramente los CENMA se incluyen dentro de estas instituciones educativas. (21650.L.N.2006).

Hilda Santos (2007) afirma que:

“se considera que la educación sexual consiste en el conjunto de influencias que reciben los sujetos a lo largo de toda la vida, con objetivos explícitos que inciden en: la organización de la sexualidad, la construcción de la identidad, el ejercicio de los roles

femeninos y masculinos, la manera de vincularse con los demás, la formación de actitudes hacia lo sexual, la incorporación de valores, pautas y normas que funcionan como marcos referenciales sobre los múltiples comportamientos sexuales, la construcción de conocimientos, sobre los distintos aspectos de la sexualidad. Los contenidos de la educación sexual no intencional que transcurre como parte del proceso de socialización, dependen de la cultura del grupo social, en el que los sujetos están insertos”.

Desde el Art. 3 de la misma ley se plantean los objetivos del programa: a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad; d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. (21650.L.N.2006).

En lo que se refiere a cómo la provincia de Córdoba incorpora la ESI, la ley de Educación Provincial N° 9.870 (2010) establece entre sus fines y objetivos (Art. 4) el de brindar conocimientos y promover valores que contribuyan a una educación sexual integral, conforme a lo establecido por la Ley Nacional N° 26.150. Desde el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, en relación con la inclusión de los contenidos de ESI en el currículo escolar se propone:

- ✓ Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña, adolescente o joven desarrolla plenamente su subjetividad, reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas.

- ✓ Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.

- ✓ Estimular la apropiación del enfoque de derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando, a la vez, la libertad de enseñanza, en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales.

✓ Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad, pertinente para cada edad y grupo escolar.

✓ Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, de acuerdo con la franja etaria de los educandos.

✓ Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas, y también con el desarrollo de actitudes responsables y éticas ante la sexualidad.

✓ Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, emociones, sentimientos y modos de expresión.

✓ Promover aprendizajes de capacidades relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños.

✓ Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.

✓ Desarrollar capacidades para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas, y para la resolución de conflictos a través del diálogo. (Inclusión de la educación sexual integral en el currículo escolar. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba 2011).

En lo que se refiere específicamente a la implementación de la ESI en los espacios educativos para adultos, la propuesta se limita a observar qué se puede trabajar desde talleres y jornadas, y ofrece a los docentes las cartillas que corresponden al nivel medio. No tiene en cuenta las características etáreas de esta población estudiantil, ni se ejercen controles sobre la implementación de la ESI en los CENMA.

La ESI tiene una vigencia de 12 años, a pesar de ello, aún su implementación no se realiza de manera transversal, como así lo sugiere el Ministerio de Educación de Córdoba, sino que se trabaja de manera esporádica, en torno a algunas temáticas en particular, por ejemplo, violencia de género, violencia en el noviazgo, entre otras.

La complejidad de la implementación de la ESI ha generado diversos debates en el transcurrir de los años, desde la exigencia de programas y políticas que acompañen a las

comunidades educativas, así como a la necesidad de la capacitación docente en torno a la temática.

Los docentes no se sienten capacitados para intervenir y consideran que, si bien es un derecho que debe reconocerse a los educandos y le otorgan una valoración positiva, lo consideran una sobre carga a sus tareas. Por otra parte, la necesidad de incluir dentro del proyecto institucional una mirada y un lineamiento al respecto, genera disputas al interior de las organizaciones y dificultades para establecer acuerdos.

En lo que se refiere a la ESI en la modalidad de jóvenes y adultos, a los inconvenientes sobre la implementación que comparten con el colectivo docente en general, se le suma la creencia de que al trabajar con adultos no es necesario, consideran que el sujeto posee sus propias trayectorias, y no se avanza en los debates para generar una educación transversal. Se trabaja sobre el emergente, y no con la concepción de integralidad que se prevé en la ley.

Por otro lado los soportes materiales, didácticos y de políticas gubernamentales que se destinan a esta modalidad, no están acompañados de una capacitación, por lo que si bien se brinda el material, no se otorgan las condiciones para que el mismo sea apropiado por la comunidad escolar, sino que quedan a cargo de aquellos docentes que se interesen en la temática por motivación propia. Queda aún un largo camino por andar.



# **CAPITULO 2**



## ***La escuela de adultos: la complejidad de la trama institucional, pedagógica y los sujetos que la construyen***

En este capítulo en un primer momento presentamos y analizamos a trama institucional y las formas organizativas al interior del espacio. Seguidamente caracterizamos los actores de la institución, docentes y estudiantes; desde sus representaciones y sus trayectorias en torno a la educación, y a la temática abordada.

### **2.1. CENMA: su propuesta pedagógica e institucional**

El Centro Educativo Nivel Medio para Adultos 215 “Marcelo T de Alvear” se encuentra en la zona noroeste de la Ciudad de Córdoba, más precisamente en la calle Neruda 50, a una cuadra de la Avenida Juan B. Justo. Ésta Institución depende y funciona como extensión áulica de la sede central, ubicada, en el edificio de la escuela primaria “Entre Ríos” en la calle Trafalgar 588.

El CENMA 215 nace a partir de una necesidad planteada e impulsada desde la comunidad, siendo el Centro Vecinal del barrio Marcelo T. de Alvear quien realizó la Demanda para la apertura de dicha extensión. Su consolidación se da en el año 2009.

La modalidad del CENMA, pertenece al ciclo básico del nivel secundario presencial de adultos. La política educativa es la planteada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, a través de Ley de Educación Nacional 26.206, haciéndose efectiva en la provincia de Córdoba desde la Ley 9870.

Esta Institución funciona en horario nocturno, de 19 a 22.50 hs, de lunes a viernes. Él año lectivo 2016 contó con un total de 150 estudiantes, divididos en 7 cursos, 3 primeros años, 2 segundos años y 2 terceros años.

La Institución cuenta con 40 docentes y 2 coordinadores. Estas 2 personas; son los que llevan adelante la organización, resolución de conflictos y administración de la institución en lo cotidiano. El CENMA cuenta con una directora quien dirige dicha institución y seis extensiones: CENMA 215 Central Alta Córdoba, Anexo B° Residencial América, Anexo B° Echeverría, Extensión Áulica Marcelo T de Alvear, Extensión Áulica Sabatini, Extensión Áulica J.J. Paso, Anexo Coronel San Martín). Este es un motivo por el cual, la directora concurre de manera esporádica al colegio. Lo que no impide el diálogo diario entre referentes de la Institución y la misma.

Para el análisis institucional tomamos a Aldo Schlemenson (1998) quien plantea que las organizaciones son un sistema socio-técnico integrado, deliberadamente constituido para la realización de un proyecto concreto, tendiente a la satisfacción de necesidades de sus miembros y de una población o audiencia externa, que le otorga sentido. A su vez el autor manifiesta que estas organizaciones están insertas en un contexto socio-económico y político con el cual guarda relaciones de intercambio y de mutua determinación. Y propone seis dimensiones, desde las cuales se pueden analizar y presentar el establecimiento educativo; donde realizamos nuestra práctica pre profesional y que a continuación desarrollaremos:

- Proyecto en el que se sustenta la organización

Si bien el CENMA 215 no tiene redactado explícita y formalmente el Proyecto Educativo Institucional, desde los acuerdos tácitos que hemos identificado durante el proceso, podemos inferir que existe un proyecto no explícito, pero que todos reconocen como válido aunque no necesariamente estén de acuerdo. El mismo consiste en hacer accesible y posible el ejercicio del derecho a la educación. De manera que el CENMA fue creado para la satisfacción, por un lado de la necesidad y derecho social, de educación pública y gratuita de una población externa constituida por la comunidad en general. Y por otro lado la necesidad del cumplimiento del proyecto de la organización a partir del ejercicio de la docencia y otras tareas afines a la existencia de la institución.

Schlemenson (1998) afirma que el proyecto debe ser explícito y compartido y que además requiere de políticas que encausen las conductas de los miembros. En cuanto a lo primero, ya hemos mencionado que no posee PEI (proyecto de educación integral) y que dentro de los acuerdos tácitos establecidos, el proyecto no es compartido por todos o por lo menos hay diferencias. Estas se perciben en cuanto a cómo los miembros de la organización conciben a la heterogénea población educativa, ejemplo de esto es la diferencia que marcan algunos profesores respecto de los estudiantes adultos y jóvenes, demostrando cierta preferencia por los adultos en el trato y desempeño cotidiano.

Estas concepciones hacen mella en el proyecto, al distinguir entre quienes son merecedores del acceso a la educación, y quienes no deberían serlo. Esta concepción se sustenta según que estudiantes se adaptan al paradigma bajo el cual muchos educadores fueron formados para la enseñanza, y quienes se transforman en un obstáculo para tal fin, lo cual termina por excluir doblemente a algunos anteriormente excluidos.

En la participación por la definición de un proyecto común entran en juego estos diferentes paradigmas, que definen posiciones, alineaciones y conflictos y que explican también el compromiso asumido y no asumido por los miembros para realizar el proyecto de

la organización. Esto último habla a su vez de las características que asume la definición de políticas como señalamientos orientativos de conducta, encontrándose diferencias en las trayectorias y modos de cumplimiento de las metas y quizás en las mismas metas. La construcción de un PEI requiere de acuerdos y consensos en una participación abierta y democrática que permita una mayor implicancia y compromiso de todos los miembros, sin embargo la ausencia del mismo no se problematiza al interior de la institución.

- Estructura organizativa

El establecimiento educativo es una de las extensiones del CENMA 215, cuya sede funciona en barrio Alta Córdoba, cuenta un organigrama que integra todas las extensiones y respectivos miembros que conforman el CENMA. Dicho organigrama estructura jerárquicamente el personal y define roles. En la cúspide se ubica la dirección, debajo de ésta, la coordinación por cada extensión y en tercer lugar, los profesores, definiendo de esta manera la estructura oficial de la organización.

Como estructura presunta y existente identificamos que ambas se corresponden con una jerarquía principal del coordinador, ya que en ausencia casi constante de la directora en las actividades diarias de la organización, ese lugar es ocupado por quien la sigue en jerarquía en la estructura formal. Esta situación objetiva tiene su correlato en lo subjetivo, es decir, en cómo es percibida la estructura, como decantación de una situación diaria. En cuanto a los roles, que definen funciones, autoridades y relación de autoridad y dependencia, observamos desajustes a los comportamientos esperados y los que se actúan. Ejemplo de esto, es la ausencia recurrente sin aviso de algunos docentes.

Entre los docentes existe también una diferencia a la hora de vincularse con los estudiantes, por lo que esto genera conflictos y una división entre aquellos que representan lo instituyente (el cambio) y aquellos que simbolizan lo instituido.

- Las condiciones de trabajo,

Otra de las dimensiones propuestas Schelmenson (1998), están referidas a la satisfacción y realización de los miembros, el tratamiento que estos reciben, condicionan su vínculo con la organización y resulta determinante en su identificación y compromiso con la tarea; El tratamiento justo y equitativo referido a las condiciones de trabajo involucra una serie de aspectos : a) el salario, b) la tarea y la posibilidad de realización personal que esta brinda c) las alternativa de desarrollo y carrera que se ofrecen, d) las oportunidades de participar, e) el confort y la salubridad de los lugares de trabajo, etc. En el CENMA 215, al igual que en otras instituciones educativas, los docentes poseen una cantidad de horas

diferenciadas dentro de la institución; Muchos de ellos solo asisten a la institución una vez en la semana, teniendo horas de dictado de clases en otros colegios, lo que genera un sentido de falta de pertenencia y de exclusión de las decisiones, siendo informados de las mismas, pero sin participar del proceso de esa toma de decisiones, ni de la organización de los proyectos institucionales. En lo que se refiere a al salario, en este ciclo lectivo en particular el cierre de paritarias por debajo de la inflación genero un claro malestar en los docentes.

- Integración psicosocial

Con lo descripto ya acerca del proyecto no explicitado formalmente y la no correspondencia entre la estructura formal y real se define el marco contingente de las conductas grupales e individuales, convirtiéndose en un contexto generador de tensiones, defensas, conflictos, ansiedades y fantasías inconscientes, lo cual incide en las relaciones interpersonales entre pares y con la autoridad, obstaculizando la cohesión, integración, espíritu de cuerpo y rendimiento en cuanto a la tarea y los cambios en las estructuras. Con respecto a las relaciones verticales entre profesores y estudiantes, estos últimos plantean su disconformidad con formas de participación en clase, y en la vida escolar, optan a que clases asistir y a cuáles no. Lo que genera un malestar en los profesores que toman esta actitud como un acto de rebeldía desencadenando conflictos en las aulas.

En cuanto a la relación entre pares, detectamos que en las aulas, se expresan distancia entre los mismos estudiantes, debido a las diferentes edades, agrupándose los más jóvenes por un lado y los mayores por el otro, esto generó disputas entre los grupos divididos y también indiferencia. Esta particularidad, se da a causa de los diferentes procesos de identidad, afinidad, música, barrios de procedencia, etc. por lo que no existe una unión por parte de los estudiantes.

- Sistema político

La configuración del sistema de autoridad fue el resultado de una lucha de poder entre los grupos que conforman la organización. La directora fue nombrada luego de la destitución del anterior director, el cual sucedió por los conflictos y movimientos estratégicos de los grupos que no adherían a las concepciones ni acciones del director.

En la actualidad esta directora está a punto de dejar su cargo, debido a su pronta jubilación lo que activo nuevamente las luchas de poder de los grupos, tratando de asegurar que el puesto sea ocupado, por el oficialismo, o por la oposición. Esto también es un conflicto que mantiene los enfrentamientos entre los grupos docentes.

- Contexto.

Un aspecto importante del contexto que tiene incidencia en la organización, es la exclusión cada vez mayor de jóvenes de las escuelas secundarias, que pasan a transformar la población que tradicionalmente recibía el CENMA, conformado anteriormente por estudiantes mayores de 30 años. Esta situación representa un impacto desorganizador que se evidencia en la resistencia, falta de preparación y predisposición para trabajar con jóvenes de 18 años en adelante y adultos de 30 años en adelante, en un mismo grupo. Lo cual amerita una reflexión de fortalezas, debilidades y límites de la organización para sobreponerse a la situación y seguir logrando la realización del proyecto.

En estas modificaciones de la población estudiantil se reflejan los cambios en la estructura social y cultural, definidos en amplios procesos como la globalización y el capitalismo actual y el fracaso de un sistema educativo que no puede hacer frente a ese contexto, sino que sigue lineamientos que responden a contextos anteriores.

El principal cambio que los afecta es la heterogeneidad de los estudiantes que asisten al CENMA, siendo que 10 años atrás los docentes trabajan con una población de estudiantes de 30 años en adelante, y en la actualidad tiene una población mayoritaria de jóvenes entre 18 y 26 años, lo que genera crisis en las formas de ejercer la docencia.

Los cambios en la población que accede a terminar sus estudios en los CENMA, rompe con la estructura, la dinámica y la estabilidad, con la cual, los profesores venían trabajando. No se sienten capacitados, para llegar a éstos jóvenes y lograr un equilibrio entre la heterogeneidad de los grupos.

Los profesores argumentan que: con los estudiantes mayores de 30 años se trabaja mejor y esto tiene que ver con la asociación que se hace entre, a mayor edad, mayor responsabilidad. En palabras de los mismos, los adultos son los que realmente desean terminar sus estudios secundarios. En cambio, desde otra posición en cuanto a los más jóvenes que asisten al colegio, éstos son vistos como los generadores de conflictos, los que no son responsables. Lo opuesto a los mayores.

Estas representaciones se muestran en todas las aulas. Se hizo necesario reflexionar sobre estas cuestiones, que atraviesan a la formación de los estudiantes, y que forman parte de un conflicto que se viene gestando desde hace tiempo. Dicho conflicto aún no logra una resolución, ya que no hay predisposición a adaptarse por parte de los docentes a las características de los nuevos estudiantes.

En lo que se refiere al contexto político-económico que marca un profundo cambio en la tarea de gobierno, y en la política llevada a cabo desde el Estado, donde en el transcurso del

año 2016 se impone la precarización laboral, el desempleo, la inflación, los recortes en políticas educativas, sociales, entre otros, transformando las estrategias de vida cotidianas de los sujetos. Este proceso de transición al nuevo gobierno, afectó directamente al colectivo docente, inicialmente al no lograr acuerdos en la discusión por paritarias, ésta situación los mantuvo en un estado de alerta permanente, participando activamente de asambleas, paros de actividades, manifestaciones y a todas aquellas formas de protestas a la que el gremio convocó. Esta situación coyuntural generó malestar e incertidumbre entre los docentes, llevándolos a enfrentamientos por posiciones políticas tomadas. Y a su vez los diversos recortes, y la medida conocida como el tarifazo, afectó directamente en los estudiantes, los cuales también manifestaban su malestar, y dificultades para afrontar estos cambios.

## **2.2 Los sujetos del escenario de intervención**

Las organizaciones/instituciones están formadas por sujetos que transitan estos escenarios, conformándolos, transformándolos, apropiándose de dicho espacio. Es por ello que analizar sus representaciones sociales, es una tarea ineludible, que además sienta bases para el desarrollo de nuestra intervención profesional.

Cuando hablamos de representaciones sociales, tomamos a Fischer (1990) que plantea que:

“la representación social es un proceso de elaboración preceptiva y mental de la realidad que transforma los objetos sociales (personas, contextos, situaciones) en categorías simbólicas (valores, creencias, ideologías) y les confiere un estatuto cognitivo que permite captar los aspectos de la vida ordinaria mediante un re-enmarque de nuestras propias conductas en el interior de las interacciones sociales.” (Fischer ,1990.117/118)

El acercamiento a los sujetos, implica fundamentar sus capacidades para conocer y comprender el mundo social, y a partir de sus representaciones dar cuenta de sus prácticas en la vida cotidiana. Para ello Bourdieu (citado en Gutiérrez. 2006) nos proporciona la categoría de Habitus al cual define como:

“principio generador de estrategias que permite a los agentes enfrentarse a situaciones imprevistas y siempre cambiantes, un sistema de disposiciones duraderas y transferibles que integrando experiencias pasadas funcionan en todo momento como una matriz de percepciones apreciaciones y acciones y hace posible el alcance de infinitas y diversas tareas”. (Bourdieu, citado en Gutierrez. 2006.12)



Es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y apreciación de las prácticas, sus operaciones expresan la porción social en la cual se ha construido.

Para conocer estas representaciones de los sujetos, este habitus hecho cuerpo, recurrimos a metodologías como entrevistas, encuestas cualitativas y observación participante. Guber (2001):

“La entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree (Spradley, 1979: 9), una situación en la cual (el investigador-entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respondente, informante). Esta información suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o standards de acción, y a los valores o conductas ideales” (Guber, 2001. 5)

Las representaciones sociales se expresan a través de discursos presentes en la vida diaria, de manera informal por comentarios, anécdotas, términos de trato y conversaciones. Es por ello que recuperar estas voces permite conocer y reconocer sobre que argumentos se sustentan las prácticas de los docentes y estudiantes con los que hemos intervenido.

En lo que se refiere a los estudiantes realizamos encuestas, y entrevistas informales en los talleres áulicos y las consejerías. En cuanto a la conducción, entrevistamos a los dos coordinadores por ser ellos los referentes institucionales, para los estudiantes, para la comunidad y para la Universidad. A su vez ambos coordinadores tenían autonomía en cuanto a la toma de decisiones en el espacio. Por otro lado, se realizó entrevistas a una docente que participaba de las actividades extracurriculares y las fomentaba, siendo este el motivo por el cual se le entrevista. Todo ello, más datos recabados en charlas informales en sala de profesores, se sumaron a nuestros registros de campo para analizar la institución.

### **2.2.1 Los docentes y sus trayectorias.**

En palabras de Dolores Veron (2012) la organización es un espacio que se constituye en escenarios, donde las personas se relacionan, e interactúan a partir de objetivos comunes y personales. Para analizar el escenario institucional, es necesario conocer los grupos que funcionan al interior de la misma, y así dar cuenta de sus representaciones y significados que guían sus prácticas.

Un grupo se conforma por dos o más personas que se reúnen para cumplir objetivos determinados. Teniendo en cuenta que hablamos de una institución formal, las tareas y objetivos están predeterminados de antemano, con una regulación específica. Es por ello que

los actores sociales establecen formas organizativas para realizar las tareas asignadas e interactúan e intercambian a través de la función que les toca desarrollar. (Veron 2012)

El grupo de docentes del CENMA presenta características muy diferenciadas en torno a lo ideológico. Por un lado, una diferencia a la hora de vincularse con los estudiantes, generando conflictos y una división entre aquellos que representan lo instituyente (el cambio) y aquellos que simbolizan lo instituido. Por otro lado diferencias por sus inclinaciones políticas, y gremiales que los enfrentan en la tarea diaria, generando malestar y conflictos diversos. Desde la no colaboración en tareas comunes, hasta el sabotaje entre los proyectos individuales al interior de la institución.

Frigerio y Poggi (1992) plantean a los actores de una institución, como aquellos que en relación con otros construyen cotidianeidad y se relacionan de manera diferente y se desarrollan tras diversas modalidades, posicionándose en relación con el poder que puede ejercer al interior de la institución.

Las autoras afirman que el poder remite a las relaciones de intercambio entre los actores, fuera de esta relación el poder no existe. Y manifiestan que:

“un actor o grupo de actores posee poder cuando tiene la capacidad de hacer prevalecer su posición o enfoque en la vida institucional, de influir en la toma de decisiones, obtener reconocimiento, espacios, recursos, beneficios, privilegios, cargos o cualquier otro objetivo que se proponga” (Frigerio y Poggi 1992.2).

A los fines analíticos recurrimos a Veron (2012) quien clasifica los grupos que se pueden encontrar en un escenario como:

- El grupo fundacional, tiene que ver con la dimensión de la historia institucional. Grupos que estuvieron en un momento determinado en la organización, permite recuperar la memoria institucional para entender el proceso en ese momento particular.
- El grupo objeto, entendidos como aquellos que se apegan a la normativa, su accionar es lo que se espera de ellos, soportan la jerarquización institucional, pueden ser concebidos como un mero efector de las finalidades de la institución, materializan lo instituido. Con este grupo se suma y se lo instituye.
- El grupo sujeto, se da cuando a la dimensión vertical de la organización el grupo le puede añadir una referencia horizontal. Con este grupo se multiplica, se trabaja.

- Los grupo nómades, aquellos que van y vienen, no necesitan del compromiso con lo “físico de la organización, entendido como “la planta permanente, el horario, los beneficios sociales (jubilación, obra social), categoría relevante con el contexto actual y con relación a la institución trabajo, en tanto se están definiendo nuevas modalidades, que son los prestadores independientes, disminuyendo en las organizaciones la relación de dependencia.

- El grupo territorio, aquel grupo que producen, ordenan, crean, ejecutan la tarea. Trabajan para el crecimiento del territorio pero coexisten con los grupos nómades. (Veron 2012)

Este grupo de 40 docentes, poseía la particularidad de circular por las seis extensiones del CENMA madre, por lo que la lucha por sus intereses particulares, o grupales, se extendían a todos estos espacios. Las divisiones al interior del grupo se daban entre aquellos docentes que permanecían más horas cátedras en cada espacio en este caso conformarían el grupo territorio, y otros que al tener menor cantidad de horas en la institución, no participaban de las disputas serían el grupo objeto. Los docentes que conformaban el grupo fundacional, también pueden caracterizarse como grupo sujeto, ya que eran los que producían las actividades extracurriculares, y tenían a su cargo las decisiones en torno a como la institución se relacionaba con la comunidad “Los estudiantes son lo primordial y hay profes que no lo entienden. Ellos son la base, si no hay estudiantes, no hay escuela. Por Ej. Si un primer año no lo llenamos, lo cierran y listo. Y chau horas de los profes, y te quedaste sin laburo. Y para que la escuela tenga estudiantes, hay que hacer todo un laburo de hormiga, hay que salir a la calle, articular, integrarnos con otras instituciones, que ocupemos un lugar, que seamos visibilizados como un elemento importante que da soluciones a su comunidad. Eso es un trabajo que hay que hacer, la apertura a la comunidad. Sino va a pasar como otros CENMA que no hay alumnos”<sup>3</sup>

A su vez al interior de los grupos con más presencia existía un claro enfrentamiento político e ideológico en torno al manejo de dicha institución.

Este enfrentamiento se reavivó en el ciclo lectivo 2016, dado que la directora estaba pronta a jubilarse por lo que ambos grupos se disputaban la elección del sucesor. Estos enfrentamientos, afectaban directamente al accionar de la institución, debido a que los grupos enfrentados no colaboraban entre sí en actividades pautadas, y saboteaban actividades propuestas por docentes al interior de la institución, ej enviando a inspección a que supervise

---

3 Entrevista Referente 1

dichas actividades. Este malestar impedía que los docentes pudieran trabajar como un grupo con objetivos en común.

A todo lo mencionado anteriormente se le suma una particularidad de este año lectivo, que la grieta política-ideológica que afectaba a la sociedad, traspaso los muros de la escuela, haciéndose carne en la institución. A raíz de diversos enfrentamientos por temas ideológicos se acordó no realizar discursos o acciones políticas partidarias al interior de los cursos. “ay! menos mal que no estuve que pena que se politizen los espacios<sup>4</sup>”.

Si bien se sostuvo el acuerdo, los dos grupos de docentes quedaron implícitamente diferenciados, y no colaboraron entre sí en tareas comunes, dificultando la organización institucional, y generando clima de tensión.

En lo que se refiere al trato con los estudiantes, también existía una división tajante entre grupos de docentes que daban más relevancia a lo académico, y otro grupo que impulsaba las actividades extracurriculares. “Porque la educación es una herramienta importante que no solo tiene que ver con el saber, con lo académico, la escuela brinda un espacio de contención, un reconocimiento a los estudiantes de estos sectores que no tienen otra instancia donde puedan expresarse y sentirse respetados, manifestarse libremente, con toda esta locura que ellos expresan. La escuela transmite estas cosas, un lugar donde puedan sentirse cómodos tranquilos, donde puedan compartir con sus compañeros después de laburar todo el día, donde puedan establecer vínculos con algunos profes que te escuchan. Donde puedan sentirse contenidos, en un momento muy violento, donde las carencias no son solo materiales sino también afectivas, más la estigmatización que sufren por ser pobres y demás que es un gran combo que ellos maman desde la cuna y que la vomitan aquí. También hay otra gente que ya entra con otro espíritu de colaboración de servicio”<sup>5</sup>.

Los docentes consideraban que es mejor trabajar con la población de estudiantes mayores de 30 años ya que creían que la participación de estos estudiantes se adaptaba al perfil pedagógico que ellos defendían, perfil que Freire denominaría como educación bancaria. “son la gente grande (...), pero ellas no molestan a sus compañeros, no la aceptan, pero tampoco la molestan. En cambio, la gente nueva jovencita si la están molestando”<sup>6</sup>. Se observa una estigmatización del joven al cual le atribuían características de desganos, vagancia, irresponsabilidad entre otras. “Lo que pasa es que los que son mal llevaditos o malhablados, son muy mal llevaditos y muy mal hablados, entendes”<sup>7</sup>

---

4 Entrevista referente.2

5 Entrevista referente 1

6 Entrevista referente 3

Los cambios en la población que accedía a terminar sus estudios en los CENMA rompen con la estructura y la estabilidad que los docentes tenían anteriormente, no se sentían capacitados para llegar a los jóvenes y lograr un equilibrio en estos grupos tan heterogéneos. “pero no se había presentado problemas, porque era otro tipo de población, de alumnos, más grandes de edad.”<sup>8</sup>

También existía un grupo de docentes que ante la llegada tarde de los estudiantes que trabajaban, no les permitían el ingreso a las aulas. Negando así el derecho de los estudiantes, e incumpliendo lo que establece la reglamentación de los centros educativos para adultos, la cual prevé la flexibilización para que aquellos estudiantes que no puedan asistir, puedan rendir en tiempo en forma y acceder a clases de consulta en otros horarios. “Hay mucha gente que viene de trabajar, a muchos los profes no le creen, se piensan que es verso, o le creen pero no les importa”<sup>9</sup>

Estas situaciones con respecto a las llegadas tardes se manifestaban públicamente, y aprovechaban ocasiones como actos o fiestas patrias, para reforzar que los estudiantes no debían llegar tarde. Claro está en este tema también existía una división al interior del grupo docente.

La interacción de estos grupos organiza la cotidianeidad de la institución, afectando a su misión y objetivos como institución educativa. Es por ello que estos conflictos debieron ser tenidos en cuenta ya que afectaban directamente a la planificación de nuestra intervención.

### **2.2.2. Los estudiantes y sus proyectos ligados a la escolarización.**

Los estudiantes que asistían al CENMA 215, provenían de barrios aledaños, con diversas características, algunos son barrios residenciales, otros barrios-ciudad y otras villas de emergencia: Marcelo T. de Alvear, Villa Azalais, Fragueiro, Panamericano, Chingolo, Guiñazú, Los Gigantes, Juan Pablo II, Liceo, Los Álamos, Residencial América, Mosconi, Marqués de Sobremonte, Hipólito Yrigoyen, General Savio, Villa los Llanos. Esta confluencia de diferentes sectores, generaba situaciones de conflicto en la convivencia dentro de las aulas, ya que los jóvenes creaban disputas, remarcando las diferencias del lugar de procedencia.

Con el motivo de conocer la población estudiantil se realizaron diversas encuestas; los resultados arrojaron los siguientes datos:

---

7 Entrevista referente.3

8 Entrevista referente 3

9 Entrevista referente 2

En primera instancia nos interesaba conocer como se identificaban los estudiantes, para partir de su autorreferencia. Teniendo en cuenta que al hablar de sujetos trans, se rompe con la idea de que es el sexo biológico el que determina el género, planteamos un casillero más como otrxs. El 59% de la población, es de sexo femenino, el 32% masculino y el 3% restante se define como otrxs.

En segunda instancia se les consultaba los motivos por los cuales debieron abandonar los estudios, el 29% afirmó que por repetir varias veces, el 26% para dedicarse a trabajar, el 17% por convertirse en padre/madre, un 22% por otros motivos varios. En el decir de los jóvenes y adultos todos hacen referencia a “no pude cuando tenía que hacerlo”, dejando al descubierto cierta culpabilidad por no poder completar sus estudios en tiempo y forma. Esta representación de “segunda oportunidad” que se observó en las encuestas de manera repetida, acompañada de expresiones de culpabilidad, nos hicieron entender que los sujetos juzgan su fracaso escolar anterior desde un valor de meritocracia, sin problematizar sus condiciones sociales. No percibían su trayectoria escolar como un producto de procesos complejos, sino que lo observaban desde un lugar de arrepentimiento por no esforzarse más en su momento. Al considerar que los estudiantes mayores de 30 años abandonaron sus estudios en la década de los 90 tomamos a Tiramonti (2001) la que hace referencia al “sin sentido” que se plantea en el nivel medio de educación en dicha década. La autora afirma que la escuela pierde su función de selección social y de preparación para el ingreso al mercado. Los cambios en la organización del mercado de empleo y la aparición de educados desocupados, ataco el sentido otorgado a la función de la escuela, como formadora de valores, y al acceso a la educación como posibilidad de ascenso social.

En tercera instancia se les consulta por sus motivos al regresar al colegio, un 37% retomó sus estudios secundarios para acceder a un mejor empleo, un 38% para continuar con estudios terciarios y/o universitarios y un 5% con otros objetivos que enuncian como materia pendiente, o para colaborar con sus hijos en la tarea. Tiramonti (2001) nos plantea que el sentido que se le otorga a la culminación de educación media, sigue generando expectativas de acceso a estudios superiores. Afirmando que en la Argentina las clases medias basaron su estrategia de ascenso social en la obtención de credenciales educativas, de modo que la posibilidad de acceder a más y mejor educación ha estado históricamente relacionada en la memoria social con la obtención de mejores inserciones laborales y sociales. (Tiramonti, 2001)

En cuarta instancia los estudiantes también hacen referencia a las dificultades que se les presentan al momento de asistir y permanecer en el cursado de las materias. Los

estudiantes que asistían al CENMA 215 eran en su mayoría jóvenes entre 17 y 25 años, y, un grupo de adultos cuya mayoría eran mujeres de unos 30 a 50 años. Al retomar los estudios como adultos los sujetos ya no se dedican solo a esta actividad, también son padres, madres y trabajadores, condiciones que caracterizan su forma de participación y de cursada. Estas dificultades se reflejaban en los siguientes datos un 47% presenta como obstáculo, la organización familiar, un 26% por temas laborales, y un 16% planteaba no tener ningún tipo de inconveniente para asistir al colegio. Este 47% eran en su mayoría mujeres que dependían de otras personas para el cuidado de sus hijos. Cuando hablamos de la Organización familiar nos referimos a la división de tareas y funciones entre los diferentes miembros al interior de la familia unidad domestica con el objetivo común del mantenimiento cotidiano. (Nucci,1999). Esta organización domestica/familiar esta basada en otras categorías como género, generación y parentesco.

El término género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, y es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Este concepto nos remite a modos de ser y de relacionarse de varones y mujeres, como a los significados y valoraciones atribuidas a cada uno, estos modos y relaciones no son naturales sino aprendidas, por lo que el genero se lo entiende como una construcción social, cultura e histórica que configura modelos, un deber ser que se espera sea asumido como propio, que da cuenta de valores, pautas y sentires y relaciones a los que varones y mujeres deben ajustar su conducta.

Generación por su parte nos remite a los etéreo, a los cambios que transcurren en la vida de los individuos acompañados con las representación sociales que se han ido construyendo en cada etapa de la vida de los individuos con las representación sociales que se han ido construyendo en cada etapa de la vida de las personas y que son aspecto incorporados en la identidad: lo que se espera que sea un niño/niña adolescente, joven, adulto, anciano de acuerdo a cada momento histórico y contexto socio cultural específico. Este concepto que incorpora etapas definidas cronológicamente y biológicamente y en dichas etapas cronológicas sus tiempos y procesos biológicos y psicológicos propios, carecen de sentido fuera del marco del sistema de representaciones y practicas sociales que los convierten en socialmente significativos.

En cuanto a parentesco remite al vínculo que se establece entre los distintos miembros de la familia según su posición que se ocupe: padre, madre, hijo/a, hermano/A atravesado por valores y creencias de acuerdo al sector social, cultural de pertenencia. Red de relaciones culturalmente reconocidas y definidas entre las personas por lazos de afinidad o matrimonio

de filiación o consanguinidad y ficticio o adopción. Transcenden el espacio de la familia con redes de relaciones extradomésticas con obligaciones y responsabilidades entre los distintos miembros. (Nucci, Soldevila 1999)

Estas categorías se vuelven relevantes en el análisis porque es a partir de ellas que podemos explicar las dificultades de las estudiantes para asistir y permanecer en la escuela. El 47% de las estudiantes que manifestaron inconvenientes para concurrir al colegio alegaron problemas en la organización familiar, las mujeres tenían asignados y asumidos roles de cuidado de la familia, y de realización de las tareas domésticas por lo que no se permiten el descuido de estas tareas por acceder al estudio. “hace 15 días atrás vino con el drama de que el padre quería que deje la escuela, porque tienen un kiosco entonces le dijo, estas descuidando el kiosco y no puede ser, en eso se genera una discusión entre el padre y la madre, la madre le dijo, no vos termina el secundario yo te cubro en el kiosco”<sup>10</sup>. Bourdieu (1997) afirma que los sujetos despliegan sus estrategias cuando consideran que el capital en juego, lo merece. En este caso el capital cultural en disputa es concebido por los estudiantes como una posibilidad de mejora en la vida cotidiana. Debido a que sí obtienen un título, podrán acceder a un mejor trabajo, o podrán continuar con sus estudios. Los mecanismos que las familias despliegan para obtener los recursos están ligados a estas estrategias, de compartir las tareas domésticas, o el cuidado de los niños, para que las estudiantes madres puedan finalizar el secundario. Sin embargo las formas de organización familiar varían según la trayectoria de cada estudiante, y en ocasiones la organización familiar se presenta como un obstáculo que termina convirtiéndose en un motivo para desertar.

Por último en lo que se refiere a la inserción en el mercado, consideramos importante conocer la situación laboral de los sujetos, Castel (1991) afirma que la inserción en el mercado laboral permite, no solo obtener un ingreso, sino que también le otorga soporte relacional a los sujetos. Con esto nos referimos a estabilidad, integración social, lazos comunitarios, beneficios sociales, entre otros.

Al consultarles por su situación laboral el 8% posee empleo formal, siguiendo a Castel (1991) podríamos decir que estos sujetos se encuentran en una zona de integración la cual se caracteriza por un trabajo estable y fuerte inscripción relacional.

El 21% manifiesta tener empleo informal y el 13% realiza changas, en el análisis de Castel (1991) esto los ubicaría en Zona de vulnerabilidad, que es definida como aquella en que el trabajo es precario y por lo tanto lo acompaña cierta fragilidad de los soportes

---

<sup>10</sup> Entrevista referente 1



relacionales. Los resultados también arrojaron que el 25% de la población estudiantil se encontraban desempleados, mientras el 26% era ama de casa, esto los incluye dentro de la zona de marginalidad, o de desafiliación según Castel, la cual se presenta como ausencia de empleo y aislamiento relacional.

La precarización laboral, y el desempleo impiden que los sujetos puedan satisfacer sus necesidades básicas cómodamente, en muchos casos, algunos estudiantes manifestaron que el plan progresar, es el único ingreso que poseen. Esto los ubicaría en la zona de asistencia, al depender de políticas sociales, para garantizar la reproducción cotidiana de su existencia.

La particularidad de ser estudiantes-trabajadores también se manifestaba cuando ingresaban más tarde a clases debido a los horarios de sus empleos, cuando estaban cansados porque trabajaron toda la mañana y/o durante la tarde, expresaban el cansancio argumentando que no llegaron a estudiar o cumplir con las tareas académicas solicitadas.

Sin lugar a dudas la heterogeneidad étnica, las diversas condiciones de vida por fuera de la institución, más los proyectos personales diversos, caracterizaban a este grupo. No se puede dar por sentado o generalizar en este contexto tan complejo y variado.

### **2.2.3 Los estudiantes y sus representaciones acerca del género y la diversidad.**

Vamos a considerar el género como una construcción social, histórica y culturalmente situada que configura modelos, pautas de conductas, basadas en las diferencias que distinguen los sexos, que se constituye en una forma primaria de relaciones significantes de poder. Esta noción nos remite a modos de ser y de relacionarse de varones y mujeres, como a los significados y valoraciones atribuidas a cada uno, estos modos y relaciones no son naturales sino aprendidos. (Nucci 1999)

En consonancia con esto Mattio (2011) afirma que:

“cuando hablamos de “género”, en este contexto, no nos referimos a alguna propiedad (natural) que “desde dentro” causaría nuestra femineidad o masculinidad. Aludimos, más bien a un “proceso” (artificial) que por medio de un sinnúmero de rituales sociales pretende garantizar la identificación masculina de los individuos macho de la especie y la femenina de los individuos hembra. En efecto, la asignación a un determinado género, lejos de presuponer el reconocimiento de un conjunto de rasgos internos capaces de identificarnos como varones o mujeres, conlleva más bien una (auto)sujeción más o menos violenta a ciertas regulaciones sociales que establecen con mayor o menor rigor qué comportamientos y deseos entran dentro de los cánones de una masculinidad o de una femineidad aceptables (y a la par, qué comportamientos y deseos

han de ser desalentados o proscriptos por no adecuarse convenientemente en dicho canones).” (Mattio 2011. 3)

Es así que el género se enseña, se transfiere de generación en generación, sobre lo permitido y lo prohibido, acorde a cada momento histórico de una sociedad. Esta normatividad del género, con una visión binaria del mismo se transmite en los distintos procesos de socialización primaria y secundaria. A partir de ello los sujetos se ajustan o no, a parámetros y estereotipos previamente definidos, por la sociedad a la cual pertenecen.

Ahora bien, en las últimas décadas los colectivos LGTBI han desplegado diversas estrategias para visibilizar la necesidad de reconocimiento de sus derechos. A partir de ello en Argentina se aprobó la Ley de Matrimonio Igualitario, la cual reconoce por primera vez los derechos de estos sujetos que están por fuera de lo heteronormativo. La ley de Identidad de Género también se constituyó en un avance, sin embargo en lo cultural aún existen expresiones de homofobia, y transfobia, que atentan directamente en contra de la inclusión de estos sujetos en la sociedad.

Tomando al género como una construcción social, nos interesaba saber ¿cuáles eran las representaciones de los estudiantes?, ¿qué sentido le otorgaban a esta palabra?, ¿con qué hechos de la actualidad lo podían asociar, en el contexto social y en el espacio institucional?. Para lo cual realizamos encuestas que arrojaron los siguientes datos: El 28% de los estudiantes asociaba género a lo masculino o femenino, el 12% consideraba que hablabamos de personas, el 7% creía que hablabamos de violencia de género, el 18% no contestó. Esos son los resultados que más se destacaron. La visión binaria del género como masculino femenino, un 2% extiende la mirada agregando transexuales y bi sexuales, un 5% cree que el género es la condición sexual.

Estos resultados muestran los estereotipos de género que nos atraviesan en lo cotidiano, marcando lo que esperamos o no, lo que es permitido y lo que no, acorde a esta visión de género binaria.

Al consultarles sobre diversidad y orientación sexual el 60% de los estudiantes manifestaron que sabían que es la diversidad y orientación sexual, mientras que el 40% optó por la opción no lo sabe o no contesta.

En lo que se refiere a la ley de Identidad de Género ley. 26.743, los estudiantes manifestaron que desconocen la misma en un 60%.

Cuando les consultamos a través de las encuestas qué problemas de género percibían en su comunidad ellos manifestaron la discriminación con 24%, la violencia verbal, violencia física, y la violencia nuevamente asociada a la discriminación. Un 22% no contesta a la

pregunta mientras que un 7% afirma no identificar ningún problema dentro de la comunidad. Notese que un 2% considera un problema el cambio de sexo, en lugar de concebirlo como un derecho de las personas.

Dado los resultados sobre diversidad y orientación sexual, e identidad de género fue necesario abordar estas temáticas, con el objetivo de derribar estereotipos que generan prejuicios y actos de discriminación entre los estudiantes. Y trabajar la ley de Identidad de Género, con la intención de dar a conocer los derechos de las personas trans con el fin de que los mismos sean respetados en toda la comunidad escolar.

#### **2.2.4 Los estudiantes y docente trans en el CENMA**

Vale la pena insistir que se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. (26743.L.N).

Juliano (2010) plantea que:

“Clasificar a los seres humanos en dos categorías excluyentes: hombres y mujeres, y asignar a cada una de estas categorías un conjunto de conductas también excluyentes, fijas e inmutables, es una construcción social y no una descripción de la realidad. Tanto en la vertiente biológica como en la socio conductual existen situaciones intermedias, ambigüedades y posibilidades de cambio a lo largo de la existencia. La diferencia entre sexo y género ha permitido cuestionar la necesidad e inmutabilidad de las conductas asignadas, pero en el trasfondo, se ha mantenido la idea de la irreductible dicotomía biológica.” (Juliano, 2010.1)

En los últimos años se ha realizado un avance en materia de derechos hacia estos sujetos vulnerados, las nuevas normativas que apuntan a garantizarlos, no son acompañadas por la sociedad en general. Aun existen diversos sectores que rechazan a las personas trans, con argumentos de normalidad/anormalidad. Estos grupos de la sociedad, conservan una visión binaria del género asociado a la biología de los sexos.

Por ello es importante desplegar acciones en torno a la concientización de los derechos de las personas trans, apoyados en las nuevas normativas para generar una inclusión real, y garantizar desde las instituciones educativas el acceso a la educación y a la docencia, sin ser estigmatizados por sus elecciones de vida.

El CENMA tenía la particularidad de contar en su comunidad educativa con tres estudiantes trans, y una docente trans, Agustina, Ricardo, Ariel y Consuelo<sup>11</sup> respectivamente.

De los tres estudiantes, Agustina se autodeterminaba mujer trans públicamente, en cambio Ricardo y Ariel no compartían esta información con la comunidad escolar, sino que lo manifestaron en ocasiones puntuales a determinados docentes.

En lo que se refiere a la docente trans Consuelo, su proceso de cambio de sexo se inició en 2014, pero fue en 2016, cuando recibió el DNI con su nueva identidad, y continuó con el tratamiento de reasignación de cambio de sexo durante ese ciclo lectivo.

Estos sujetos vivenciaban la transexualidad de diversas formas desde la modificación de la apariencia o la transformación corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole. U otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales. (26743.L.N).

Este escenario con cuatro personas trans dio lugar a una serie de conflictos y malestares, que dificultaron las relaciones entre la comunidad escolar y obstaculizaron la inclusión de los mismos en la institución. Esta resistencia a la presencia de los sujetos trans se basaban en prejuicios religiosos, estereotipos culturales, y el claro desconocimiento de los derechos de estos sujetos.

Los conflictos se presentaron en tres situaciones puntuales:

1) el acceso al uso de los baños: si bien Agustina se encontraba cursando su segundo año en la institución, al cambiar su forma de vestir y dejarse el pelo largo, esta transformación en su aspecto reafirmó su autodeterminación. Exigió a partir de esto, el uso del baño de mujeres. Los motivos de esta solicitud iban más allá del acceso a sus derechos, sino que estaban ligados al acoso que sufría en el baño de varones. Esto se convirtió en un conflicto cuando un grupo de mujeres mayores (estudiantes) le negaron el acceso al baño. Además de quejarse activamente con la conducción, impedían físicamente que Agustina utilice el baño de mujeres designado para las estudiantes. La conducción ante esta situación resolvió que Agustina utilice el baño de docentes, sin problematizar la cuestión de fondo, y sin garantizar la inclusión de la estudiante en la comunidad escolar.

2) Prejuicios “en nombre de Dios”: para iniciar tomamos a Mazatelle y Zabarots (1998) quienes definen a los Prejuicios: “como sistemas de valores, juicios

---

<sup>11</sup> Los nombres reales fueron cambiados para preservar la identidad de las personas

totalizadores más o menos coherentes que tienden a dar sentido a la acción humana de una manera simple y generalizadora, favoreciendo la creación de estereotipos sociales. Están relacionados a esferas afectivas de los individuos siendo más una materia de fe, de creencia, que una evaluación objetiva del entorno” un grupo de estudiantes, pertenecientes a la religión evangélica, consideraban a los estudiantes y la docente trans como “abominaciones del demonio” , “pecadores” y argumentaban desde sus creencias religiosas, su no deseo de compartir el espacio institucional con estas personas, sugiriendo su expulsión o que asistan al colegio, vestidos con ropa que represente su sexo biológico. Incitaban a otros grupos no religiosos, a sumarse en la estigmatización hacia estos sujetos, basándose en estereotipos de normalidad/anormalidad. Cabe destacar que en este grupo de mujeres se encontraba la mamá de Ricardo.

3) Las relaciones de amistad entre pares: otro foco de conflicto se dio a partir de las relaciones de amistad de los sujetos trans, con sus pares, durante el proceso de transformación. Tanto Consuelo, como Agustina tenían al interior de la institución grupos de amistades con las que se relacionaban, previó a asumirse como trans. Estos lazos afectivos se vieron afectados porque tanto los docentes en el caso de Consuelo, y los estudiantes en lo que se refiere a Agustina, se negaban a aceptar la nueva imagen de sus amigas. Esta situación impedía que pudieran acompañarlas en sus procesos. Sin embargo, se dió una contradicción, ya que los docentes aceptaban a Agustina, al mismo tiempo que evadían el contacto con Consuelo, a quien aún llamaban por su nombre masculino “no se como decirle el? Ella? Antes jugabamos al futbol..ahora ¿a que lo vamos a invitar?12”. Y los estudiantes apoyaban y animaban a Consuelo, pero obstaculizaban el proceso de Agustina. Su amiga y compañera le decía en nuestra presencia “todo bien con que te pintes las uñas ¡¡Ahora ya, vestirse de mujer no!!”13.

Estas situaciones desencocaron en malestares, conflictos y crisis al interior de la institución, la conducción no pudo darle una solución al tema, en donde se respetaran los derechos de las personas trans, las mismas sólo eran paliativas, frenaban los conflictos momentaneamente.

Esto se debió a un desconocimiento por parte de la conducción respecto de la Ley de Identidad de Genero y su atravesamiento en las instituciones. La puesta en vigencia de

---

12 Registro Marzo 2016

13 Registro Abril 2016

leyes que favorecen a minorías vulneradas, no es acompañada de una capacitación real que les permitan apropiarse de los contenidos para llevarlos a la práctica.

La educación es un derecho humano fundamental, que debe garantizarse a todas las personas. El criterio de adaptabilidad de Tomasevsky (citado en Ruiz ,2001) establece la obligación de adaptarse a las necesidades de los sujetos que transitan los espacios educativos. Con el fin de garantizar la inclusión, la permanencia hasta la finalización del cursado.

Los prejuicios mencionados anteriormente, que se apoyan en estereotipos binarios del género, representan la falta de aceptación de la diversidad y la mutabilidad. Juliano (2010) plantea que estas acciones discriminatorias recaen sobre los cuerpos, sobre el se actúa, se medica o se encarcela, se rechaza, se expulsa y se estigmatizan las conductas no deseadas. Estas ideas de permanencia e inmutabilidad sirven para rotular y “normalizar” procesos.

Desmitificar y deconstruir estas concepciones se constituye en un camino para garantizar el efectivo ejercicio de la ciudadanía de las personas trans, quienes deben ser considerados como sujetos de derecho. Cabe destacar que el colectivo LGBTI de nuestro país, ya se encuentran transitando un proceso de visibilización de sus necesidades y derechos, y apuestan a acciones de deconstrucción del género como paso previo a la aceptación social.

# CAPITULO 3





## ***El acceso a la educación como derecho fundamental para los actores trans.***

En este tercer capítulo procedemos a fundamentar el abordaje institucional, desde un enfoque de Derechos Humanos, y procedemos a explicitar la construcción de nuestro objeto de intervención

### **3.1 Fundamentos del abordaje institucional:**

Ubicar a la institución dentro de un contexto que la atraviesa, modificando pautas de acción, programas, imprimiéndole particularidades en cada momento histórico, analizar y considerar el contexto permite comprender los conflictos que se dan al interior de la misma.

Gregorio Kaminski (1994) nos interpela planteando que todos conocemos a las instituciones porque las transitamos, las aceptamos, las padecemos, aunque advierte que no es tan sencillo comprenderlas, abordarlas analíticamente.

#### **Antecedentes de La demanda**

Es importante destacar la importancia de la demanda, ya que es la que habilita la inserción del profesional, como agente externo a la institución. Cuando hacemos referencia a “agente externo” es porque en este tipo de intervención el profesional no forma parte de la institución. Sino que la analiza desde fuera.

La intervención institucional basa su accionar en analizar la realidad social de las instituciones, para transformarlas. Las necesidades sociales que atraviesan a las instituciones se expresan en forma de demanda. Rotondi (2013) afirma:

“Quien demanda no plantea posiciones neutrales y tiene una lectura previa respecto de aquello que demanda, y quien recepta la demanda cuenta con un marco teórico-político-ético-epistemológico-empírico. Cada sujeto expresa su marco teórico y lee lo que ocurre en la institución desde un particular lugar.”. (Rotondi 2013. 4)

El posicionamiento ético-político del trabajador social en esta instancia de abordaje es sumamente importante ya que desde su intervención puede modificar relaciones de poder, y transformar los escenarios en espacios mas democráticos e inclusivos.

En lo que se refiere a la institución en la que se desarrolló nuestra intervención, esta poseía articulación con la Universidad Nacional de Córdoba, desde 2013, a partir del Programa “La universidad escucha a las escuelas” y en el año 2015 se abrió el espacio para recibir tesis.

En el año 2013 y 2014, una integrante de la comunidad educativa es víctima de violencia de género, y su agresor amenaza a la institución, por lo que la conducción decide abordar la temática. Es a partir de esta situación que desde distintos espacios curriculares y extracurriculares, se desplegaron actividades con el objetivo de desmitificar, desnaturalizar y concientizar a la comunidad educativa en general acerca de esta problemática social. Por lo que en ambos ciclos lectivos se realizaron proyectos a cargo de docentes y estudiantes universitarios, abordando la temática de género, violencia de género, consejerías, entre otras.

A partir de estos procesos la conducción insiste en ampliar espacios de debate en torno a estas temáticas por considerarlas una necesidad social que los atraviesa como institución. Y para ello recibe estudiantes universitarios, desde la cátedra de Teorías Espacios y Estrategias de Intervención IV, como así también estudiantes de quinto año en sus prácticas pre profesionales.

En Diciembre de 2015 se acuerda con la institución nuestra inserción en el espacio para dar continuidad a trabajos previos sobre género. En este proceso se acordó una demanda diagnóstica para detectar que problemáticas existían en el escenario, siendo la única condición de trabajo, que las estudiantes sostengan el espacio de consejerías iniciado en ese ciclo lectivo.

A partir de Febrero de 2016, se reinician las tratativas para la reinserción de las tesis en el espacio institucional. Cabe destacar que ambas tesis llevamos adelante en esta institución prácticas académicas en 2013 y proyectos de extensión en 2014. Esto se constituyó en una fortaleza para nosotras ya que conocíamos previamente los canales de comunicación, la particularidad del espacio, la comunidad educativa, las redes que se tejieron desde la institución hacia la comunidad, las fortalezas y debilidades de la institución para el cumplimiento de objetivos, entre otros.

Iniciado el ciclo lectivo 2016 en un encuentro con el referente institucional reformulo la demanda y solicitó trabajar la temática de género en conjunto con los integrantes del centro de estudiantes de dicha institución.

A partir de la reinserción en el espacio institucional del CENMA 215, visualizamos diversas problemáticas<sup>14</sup> relacionadas a los sujetos trans que transitaban el espacio. Estas situaciones no eran problematizadas por la conducción, en cambio a nosotras nos surgieron interrogantes, ¿cuáles son las representaciones que guían el accionar por parte de los estudiantes? Y por parte de los docentes ¿Es desconocimiento de las normativas? Es por

---

<sup>14</sup> Los problemas que se suscitaban estaban relacionados al uso de los espacios comunes, como ser el baño, el patio.

ideologías personales que atraviesan su cotidianeidad? ¿Tiene que ver con prejuicios? ¿Cómo consideran ellos que deben abordarse estas problemáticas entre adultos?.

En consecuencia de estas situaciones, procedimos a negociar con los referentes institucionales, la inclusión del tema, como una problemática a abordar durante el ciclo lectivo. La negociación partió de concebir nuestra intervención desde un enfoque de derechos y con perspectiva de género. El posicionamiento que uno adquiere en torno a una problemática, incide directamente con las estrategias de intervención que se puedan proponer. Nos posicionamos desde estos enfoques por ser incumbencias profesionales del trabajo social, y apuntamos a construir espacios democráticos que permitieran de-construir prácticas culturales que afectaban a la relación de los sujetos trans con sus pares en la institución.

### **3.2 Construcción del objeto**

Rozas (2003) considera que:

“la intervención profesional es una construcción histórico social, cuyo campo problemático se desarrolla a partir de las manifestaciones de la cuestión social, que afectan directamente a la reproducción de los sujetos.” (Rozas, 2003.257)

Por su parte Aquin (1995) plantea que “el objeto de intervención de una profesión es el equivalente teórico de una necesidad demandada por la realidad, para cuya realización (satisfacción o redefinición) debe ejercerse una función específica”. Y agrega además que el campo de intervención del trabajador social es el campo de la reproducción cotidiana de la existencia, en la cual se interviene cuando los sujetos presentan obstáculos para dicha reproducción. Es así que el trabajador social se encarga de los procesos de vinculación entre necesidades/carencias, y satisfactores. Estas necesidades pueden tener una dimensión material o no material. (Aquin, 1995)

En lo que se refiere a la dimensión no material, podemos afirmar que la intervención se estructura en problemas de relación y/o representaciones que producen conflictos. Si tenemos en cuenta que no existe ninguna acción social, que no esté guiada por las representaciones sociales de los sujetos que las llevan adelante, comprenderemos que trabajamos sobre la dimensión no material, incluso cuando abordamos necesidades de índole material.

Como el sujeto se percibe y construye su necesidad, como la constituye en una demanda, son referencias básicas a tener en cuenta a la hora de construir el objeto de nuestra intervención. Esto se debe a que, es a partir de su habitus que define sus prácticas cotidianas, desde la construcción social que denominamos sentido común. Es a partir de estas representaciones que los sujetos le otorgan significado a sus prácticas, a sí mismos, a los

otros, y a su lugar en la sociedad. Aquin (1995) plantea que la intervención en la dimensión no material puede ser de dos tipos: “aportando información que el sujeto desconoce, o criticando los contenidos de su esquema de interpretación a partir de sus propios resultados”.

Rotondi (2011) afirma que en el abordaje institucional

“esta intervención, en tanto construcción histórico-social, vértebra en su propio desarrollo de un objeto de intervención, expresión real de los actores, mediados por una metodología y categorías de análisis que posibilitan su elaboración intelectual como objeto pensado. El objeto de intervención, entendido como finalidad, propósito e intención es lograr la institucionalización de dispositivos democráticos para transformar mejorar y flexibilizar la convivencia en las complejas tramas institucionales, donde se ponen en juego estrategias a partir de una posición y posicionamiento de cada sujeto actor en el proceso dialéctico entre lo instituido y lo instituyente.” (Rotondi, 2011. 4)

La adopción de un enfoque de derechos es ineludible en el campo del Trabajo Social, ya que sus incumbencias profesionales lo ligan directamente con la defensa, reivindicación y promoción del ejercicio efectivo de los derechos humanos y sociales.

Aquin (2000) afirma que “la mayor cercanía de la ciudadanía con el Trabajo Social se entabla, a nivel de los derechos sociales, concebidos como espacio de construcción de sujetos”. La autora plantea que nuestra profesión ocupa un espacio privilegiado, en la formación de ciudadanos. El trabajo social despliega acciones distributivas, que se pueden analizar desde una construcción cultural, por consiguiente afirmamos que desde nuestra intervención, se pueden desplegar acciones dirigidas a transformar o reafirmar, construir o de-construir prácticas culturales específicas.

El acceso efectivo al derecho a la educación por parte de los agentes trans, va más allá de las normativas y políticas sociales que el Estado sostiene.

Frazer (2000) plantea que las necesidades no se resuelven exclusivamente desde una visión económica redistributiva, sino que también requieren de un reconocimiento de índole cultural. La autora afirma que en un paradigma capitalista, se concibe como necesidad primordial las necesidades netamente materiales. Y contrapone la otra cara de la necesidad, y es el reconocimiento de ciertos sujetos excluidos e invisibilizados.

Frazer va a decir que la injusticia puede ser cultural o simbólica:

“Esta arraigada en los modelos sociales de representación, interpretación y comunicación. Ejemplos de la misma incluyen la dominación cultural (estar sujeto/a a modelos de interpretación y comunicación que están asociados con una cultura ajena y son extraños y/o hostiles a la propia) la falta de reconocimiento (estar expuesto/a a la

invisibilidad en virtud de las practicas de representación, comunicación, e interpretación legitimadas por la propia cultura) y la falta de respeto (ser difamado/a o despreciado/a de manera rutinaria por medio de estereotipos en las representaciones culturales publicas y/o en las interacciones cotidianas)”. (Frazer 2000.150)

Al incluir el género como categoría de análisis de los procesos de redistribución y reconocimiento, existen sectores desfavorecidos, por las prácticas culturales heteropatriarcales, androcéntricas y sexistas que atraviesan a la sociedad. Dicho esto, garantizar el acceso a la educación para los estudiantes y los docentes trans, implica abordar la necesidad de reconocimiento como sujetos de derecho al interior de las instituciones educativas.

Desde los aportes teóricos metodológicos y empíricos que hemos desarrollado a lo largo de estos capítulos, afirmamos que si bien existen normativas actualizadas que habilitan la inclusión de los estudiantes y docentes trans al interior de las instituciones educativas, en la práctica esto se ve obstaculizado, por desconocimiento de las normativas y/o por prejuicios culturales.

Que existan leyes no implica que se cumplan de manera efectiva y eficiente al interior de los escenarios institucionales.

En lo que se refiere al escenario institucional del CENMA, si bien la normativa se cumplía, los inconvenientes provenían a partir de la falta de herramientas para abordar los conflictos que se daban en la inclusión de estos sujetos trans. Es decir, que las representaciones que otros docentes y los estudiantes tenían sobre las personas trans, obstaculizaban la inclusión de los mismos.

Al decir de Frazer (2000) cuando hablamos de sujetos trans hablamos de comunidades bivalentes, las cuales tienen dificultades para insertarse en la sociedad desde un punto de vista económico y cultural. Cuando hablamos de estas dificultades en la redistribución y reconocimiento de estos sujetos, nos referimos a que por ser trans se les niega el acceso al mercado laboral formal, impidiendo la reproducción cotidiana de su existencia. Y por otro lado la falta de reconocimiento de los derechos de estos sujetos, los someten a situaciones de discriminación y exclusión en los espacios que transitan.

Es por ello que cuando incorporamos este análisis teórico a los sujetos que circulan en el CENMA, podemos inferir que los estudiantes y docentes trans se ven sometidos a un círculo vicioso en el cual, al no ser reconocidos como sujetos de derechos, con la capacidad de elegir su género a través de la autodeterminación; al seguir siendo tratados como lo anormal, lo patológico, se les niega el acceso a sus derechos por circunstancias

discriminatorias. A su vez negarles estos espacios, por un lado a los docentes es quitarles el derecho a ejercer su profesión, y por otro lado a los estudiantes no permitirles acceder a un título, que habilite seguir sus estudios terciarios o universitarios, o una mejora en sus capacidades para acceder al mercado laboral formal.

En base a lo planteado hasta aquí construimos nuestro objeto de intervención desde una dimensión no material, que dirigió nuestro accionar profesional a generar procesos democráticos que apuntaron a desmitificar la diversidad y lo diferente como negativo, tanto con los estudiantes, como con los docentes, trabajando sobre los prejuicios y estereotipos que se manejaban dentro de la institución. Aspirando a una construcción conjunta de nuevas formas de convivencia basadas en el respeto, solidaridad, cooperación y generar dispositivos democráticos al interior de la institución.

# CAPITULO 4





## ***Hacia la construcción de una estrategia de intervención***

En este cuarto y último capítulo procedemos a explicar las estrategias de intervención desplegadas durante el proceso de intervención, con la posterior evaluación de las mismas. Finalizando con nuestras reflexiones en torno a la intervención realizada.

### **4.1 Estrategias de Intervención en Trabajo Social.**

Vamos a considerar a la estrategia de intervención, según González (2001), como el conjunto teórico-metodológico que opera como una matriz orientadora, de la actuación profesional, así como de su análisis.

A la hora de pensar una estrategia de intervención viable es necesario enmarcar dicha intervención dentro de un encuadre y abordaje teórico-metodológico, que en este caso es institucional. Tomamos como referencia a Rotondi (2011) así podemos decir que elaborar una estrategia de intervención en un escenario institucional, requiere considerar el juego de negociaciones y luchas presente en dicho espacio, que se definen y articulan por las posiciones que los sujetos ocupan en el campo y por los capitales que están en disputa.

La intervención social en el ámbito institucional, se vincula con la posibilidad de instalar nuevas formas de resolver situaciones de malestar, conflicto, crisis, o de generar cambios en la organización, tareas, espacios, relaciones que los sujetos establecen con la institución.

Las estrategias se construyen, por lo que conlleva un posicionamiento respecto a la demanda, negociaciones con diferentes actores para involucrarlos en la propuesta de trabajo y diversos saberes que circulan en el escenario, y en el quehacer profesional. Es necesario reconocer cuales son los obstáculos y la posición de los diferentes actores institucionales en la intervención, y con qué elementos contamos para intervenir en dicha demanda y para analizar la expresión de la misma.

### **4.2 La dimensión ética del proceso de intervención**

En todo proceso de intervención es necesario e ineludible posicionarse, desde un aspecto ético, político y teórico metodológico para poder justificar su accionar.

Banks (1997) afirma:

“La mayoría de las decisiones en el trabajo social implican una interacción compleja de aspectos éticos, políticos, técnicos y legales todos interconectados.

Nuestros principios éticos o valores determinaran nuestra interpretación de la ley”.  
(Banks, 1997. 25).

Aunque parezca obvio, intervenimos sobre procesos en los cuales diversos actores se hayan implicados, y nuestras decisiones podrían beneficiarlos o perjudicarlos. Es por ello, que la necesidad de tomar una posición ético- política respecto de aquello que se nos demanda, es ineludible, y transversal a todo el proceso de intervención.

En lo que se refiere a la inclusión de actores trans en las instituciones educativas si solo se observarse si se cumple la ley de Identidad de Genero, esto no seria suficiente, porque la inclusión de estos estudiantes y docentes, excede la apertura del espacio, o el cambio de nombre en las listas administrativas. Incluir implica un reconocimiento de estos actores al interior de las comunidades educativas, desde un enfoque de derechos, que debe ser abordado desde lo cultural, para transformar prácticas hegemónicas estigmatizantes.

Viaña (2004) plantea que:

“el profesional de trabajo social convive cotidianamente con experiencias de injusticia que van íntimamente ligadas con las estructuras de poder... el interés de pensar en el poder también se justifica porque la práctica del trabajador social se establece a partir de un saber y un saber que hacer que, a la vez que le capacitan para desarrollar su misión de mejorar las condiciones de vida y de dignidad de las personas, le sitúan ineludiblemente en el centro de una relación desigual que quiérase o no, implica poder. El profesional es responsable de los recursos que dispone y debe saber que uso hace de ellos”. (Viaña 2004.22)

En toda intervención profesional se pone en juego una alteridad de los sujetos, respecto de sus necesidades y de la forma en que la construyen como demanda, así como también esperan determinadas respuestas por parte del trabajo social como profesión.

Cabe destacar que la visión que tenemos sobre las personas que participan de nuestra intervención, es central, si tomamos a los sujetos como ¿clientes?, ¿beneficiarios? , ¿sujetos de derecho? O ¿Actores sociales? La percepción que tenemos de ellos, se constituye también en una cuestión ética a revisar.

Giménez (2006) plantea que las ciencias sociales tienden a oscilar entre una teoría del sujeto y una teoría del agente. Donde la primera toma al sujeto, como motor de la acción, y todo lo que ocurre en la sociedad se explica a partir de las subjetividades individuales. En cuanto a la teoría del agente, solo cuentan las estructuras sociales, que determinarían la producción de la sociedad en general. El autor afirma que ambas teorías no dan una respuesta

clara, ya que concibe a las personas como actores sociales, que más allá de sus limitaciones estructurales, tienen un margen de acción y decisión.

“el actor social se define ciertamente por su posición en la estructura social (o “espacio social”, como diría Bourdieu); participa de las normas, reglas y funciones de los procesos sociales; toma parte en los dramas de la historia, así como también en la producción y dirección de la sociedad. Pero todo ello con cierto margen de posibilidades de acción que le es propio y que jamás responde exactamente a determinaciones estructurales”. (Giménez, 2006. 1.)

Es a partir de los aportes de Giménez (2006) y Frigerio y Poggi (1992) que hablamos de actores sociales, que se relacionan al interior de las instituciones, construyendo la cotidianeidad, y disputando los espacios a través del despliegue de acciones, con el fin de conservar o ampliar recursos, y de participar en la toma de decisiones al interior de las instituciones. Es por ello que analizar las representaciones de los actores sociales, y los posicionamientos que toman en torno a la problemática, nos permiten construir un proceso de intervención que se base en el saber mutuo. A partir del cual construir nuestras estrategias de intervención con los actores del escenario institucional, siendo este un intercambio de conocimientos. Que nos permite la construcción de una estrategia viable.

Vale la pena insistir que nuestra intervención se baso en un enfoque de derechos, dirigido a garantizar al acceso a la educación como derecho fundamental, reconocido en nuestra Constitución Nacional, así como también en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. En consonancia con el Código de Ética del Colegio de Profesionales en Servicio Social de la provincia de Córdoba (C.P.S.S.P.C), que regula nuestra profesión, en sus principios fundamentales plantea el reconocimiento de la libertad, la justicia social, la igualdad, la solidaridad y la inclusión social, como valores éticos-políticos que fundan nuestra intervención. Así mismo en su art 1, inc 3 afirma que el respeto por el ejercicio responsable de la libertad como expresión del derecho a la autodeterminación de la persona.

En el escenario institucional que transitamos, se nos presentaron obstáculos que Banks (1997) denomina como dilemas éticos, al observar que la conducción, ante los actos discriminatorios hacia los actores trans, proponía acciones que no daban una solución que apostara a la inclusión real de los estudiantes y docentes trans. Este dilema ético, atravesó el inicio de nuestra intervención, guiando nuestro accionar a subsanar las desigualdades que existían en la apropiación del espacio.

### 4.3 La dimensión metodológica de nuestra intervención

González (2001) afirma que es necesario comprender a la intervención como un proceso, en el cual se aplican procedimientos, técnicas, y demás herramientas metodológicas. Este proceso debe pensarse en términos de flexibilidad, la cual permite analizar la intervención en todo momento para poder replantear objetivos, procedimientos, a partir de evaluaciones. Esta flexibilidad, supera la planificación por etapas o momentos, y nos permite evaluar y cambiar el curso de acción de ser necesario.

La intervención consta con una serie de instrumentos operativos, propios de cada disciplina, en lo que se refiere a trabajo social, siguiendo a González, la autora distingue “**procedimientos de técnicas**, así como de otro conjunto de herramientas metodológicas a las que se llamara **instrumentos operativos** que como los ya mencionados- diagnóstico social, planificación, evaluación- abarcan a las técnicas y a su vez son abarcadas por los procedimientos. (González 2001.5)

Recapitulando los procedimientos tienen que ver con modalidades de acción, a través de ellos damos un encuadre a la intervención y dirigimos nuestro accionar. En consecuencia la elección de los procedimientos que vamos a realizar no es neutral y requiere de una vigilancia epistemológica constante.

A su vez incluyen otras herramientas metodológicas como son las técnicas y demás instrumentos operativos.

Dentro de los procedimientos que llevamos adelante en nuestra intervención se destacan:

- ✓ Procedimiento de gestión/cogestión: gestionar según González (2001) significa: “arbitrar los medios para la obtención, recreación y defensa del algún recurso”. Esto abarca el conjunto de la intervención, ya que hace referencia a mediar, intermediar, resolver, tramitar informar, etc.

Con cogestión la autora hace referencia, a que el manejo de los recursos sean económicos, culturales o sociales, se realizan en conjunto con los actores portadores de necesidades, integrando otros procedimientos como la prevención, promoción, dilucidación, que apunten a generar en lo posible la autogestión de los actores como meta final. Pero de no ser posible, la autogestión, se apuesta a trabajar conjuntamente con los actores generando acuerdos en torno a la intervención.

- ✓ Procedimiento de promoción: promover implica impulsar a la realización de acciones o la formación de determinados conocimientos y

representaciones. En nuestra intervención estuvo ligada a actividades que promovían conocimientos sobre los derechos de los actores trans, y sobre los derechos sexuales y reproductivos, con el fin de problematizar y reflexionar sobre el acceso a estos derechos.

✓ Procedimiento de dilucidación: se supone que es el esclarecimiento o problematización de una situación. En donde se analizan las alternativas de acción, y sus consecuencias respecto de las necesidades y su jerarquización. Este procedimiento se construye a partir del saber mutuo. Apuntamos a generar debates en el escenario institucional que rompan con prejuicios y estereotipos, a partir de procesos de dilucidación que permitan cuestionar, reflexionar y problematizar sobre las situaciones que se presentan en la cotidianidad.

✓ Procedimiento de Prevención: a través de este, podemos anticipar las posibles consecuencias de una situación o de una acción. En nuestro proceso de intervención las actividades de prevención estuvieron ligadas por un lado a situaciones de violencia entre los estudiantes, y por otro lado a cuestiones de salud desde las consejerías. (González 2001)

A la hora de planificar estrategias debemos combinar una serie de procedimientos, técnicas, instrumentos operativos que van a depender de nuestro marco de referencia, y de la formulación de objetivos y funciones, que tengan en cuenta las características de los sujetos, del escenario institucional, así como también el contexto social.

Tanto el objeto de intervención, como las estrategias de intervención con las que se aborda, son construcción situadas en tiempo y espacio. El tiempo es considerado según González (2001) como una construcción cultural, por lo que se transforma en un recurso, como tal es necesario considerarlo en la planificación.

A raíz del análisis de la demanda, se determina si la problemática a abordar es urgente o no, a partir de ello sabremos si se acortan los tiempos para establecer estrategias de intervención.

En el abordaje institucional, y en este caso en particular, donde la intervención se realizó en un espacio educativo, los tiempos fueron consensuados con la conducción. Así mismo, dentro del reglamento de prácticas pre profesionales, se nos exigió una carga horaria de 10 horas semanales. En conjunto con la institución, convenimos asistir tres veces por semana, siendo los días martes y jueves dedicados a la realización de actividades con los

estudiantes y los días miércoles dedicado en exclusividad a las Consejerías sobre Derechos Sexuales y Reproductivos.

En lo que se refiere a los instrumentos operativos que desplegamos se incluyó el diagnóstico social, para el cual utilizamos diversas técnicas entre ellas, las entrevistas, las encuestas y la observación participante, así como también el registro de nuestras visitas, todas con vistas a recuperar las representaciones de los actores institucionales.

#### **4.4 Análisis del escenario institucional en torno a la demanda.**

En el abordaje institucional recurrimos a lo que Lappasade (1999) denomina “analizadores”, al decir del autor el conocimiento no surge de manera inmediata, sino que pasa por la intermediación de analizadores, los cuales pueden ser naturales, el ojo, el cerebro. Con ello hacemos referencia a todo lo que vemos durante el proceso de intervención, y la forma en que reinterpretemos estas circunstancias. Y por otro lado plantea la utilización de analizadores contruidos con el simple objetivo de obtener información para analizar las instituciones. Estos analizadores contruidos pueden ser entrevistas, encuestas, observación participante entre otros.

Rotondi (2011) plantea que:

“el análisis institucional es político y ejerce una acción cuestionadora del poder, que puede producir un efecto sobre el objeto (la institución y su organización) de la realidad concreta en estado de malestar conflicto o crisis, donde el interrogante se dirige básicamente a encontrar respuestas respecto a quien ejerce ahora y desde cuando, el poder de decisión, como lo usa, y con quien lo comparte”.( Rotondi, 2011.11).

Como explicamos anteriormente, conociendo los antecedentes del CENMA, en los casos de violencia de género, necesitábamos saber como valoraban los docentes referentes, al proyecto sobre género realizado en el ciclo lectivo anterior. Así como también reconocer ¿qué los motivaba a habilitar el espacio? para seguir abordando estas temáticas al interior de la institución. Como mencionamos en el capítulo dos, realizamos diversas entrevistas formales e informales, para acceder a datos que nos permitan realizar un análisis. Las mismas fueron dirigidas a tres docentes, de los cuales dos cumplían el rol de coordinadores y una tercera docente que llevaba adelante actividades extracurriculares. Se eligió a estos docentes por su cercanía con los estudiantes, así como también por el poder de decisión que poseían al interior de la institución.

Las representaciones de los referentes no eran compartidas, mientras que dos de ellos apuntaban a defender estos espacios de intercambio con la universidad, un tercero afirmaba

que debía darse prioridad a lo académico, aún a pesar de que valoraba positivamente los trabajos realizados anteriormente.

Los docentes que representan lo instituyente al interior de la organización, se apoyaban en su poder de decisión a partir de la relación cercana con los directivos, para imponerse por sobre la de los otros docentes. Podemos afirmar esto, dado que en el inicio del ciclo lectivo 2016 se realizó una reunión de docentes, donde el 70% de ellos votaron en contra de la participación de agentes externos a la institución. Sin embargo ese mismo año no solo nos recibieron a nosotras, sino también a otro grupo de 6 estudiantes de la cátedra Teorías Espacios y Estrategias de intervención IV (Institución) y también se tejieron redes con el centro de salud de Villa Azalais Oeste.

Uno de los referentes explicaba su posicionamiento en cuanto a la votación que se dio al interior de la reunión afirmando “Y para que la escuela tenga estudiantes, hay que hacer todo un laburo de hormiga, hay que salir a la calle, articular, integrarnos con otras instituciones, que ocupemos un lugar, que seamos visibilizados como un elemento importante que da soluciones a su comunidad”<sup>15</sup> y continuaba “Porque la educación es una herramienta importante que no solo tiene que ver con el saber, con lo académico, la escuela brinda un espacio de contención, un reconocimiento a los estudiantes de estos sectores que no tienen otra instancia donde puedan expresarse y sentirse respetados, manifestarse libremente, con toda esta locura que ellos expresan”<sup>16</sup>.

En lo que se refiere a la violencia de género, afirman que siguen teniendo estudiantes que sufren la misma, algunas aun continúan con sus parejas, y en otros dos casos ya terminaron la relación, pero aún son acosadas por sus ex. El referente explicaba una situación que se daba en el inicio del ciclo lectivo. “cayó el ex de ..., el tipo quería hablar con ella a toda costa, salgo y veo una corrida digo que pasa acá? La llevaba del brazo, decí que estaban los chicos, y la defendieron y ... el marido de ..., se lo llevo para otro lado. El tipo obsesionado perdido. Esas cosas que son incomprensibles, capaz si tenia un chumbo lo saca y le pega un tiro. La ley en esto no alcanza! No contiene, decí que estaban todavía los compañeros, la llevaron a su casa y se quedaron con ella. Después ella me mando un mensaje pidiendo disculpas por lo que paso, le daba vergüenza pobre. A veces esos casos se dan en la soledad y es otro el rumbo que toma”<sup>17</sup>. Nos informa también que “Tenemos otro caso de una chica que el ex le encontró el número nuevo, parece que alguien se lo dio y la empezó a

---

15 Entrevista referente 1

16 Entrevista referente 1

17 Entrevista referente 1

acosar otra vez, estaba llorando, entonces la amenaza”<sup>18</sup>. Se reafirma a partir de estas situaciones, darle continuidad a los espacios de contención a las estudiantes.

Luego de nuestra reinscripción en el espacio institucional, observamos que las situaciones de malestar y conflicto, estaban también asociadas a los estudiantes y docentes trans. Para justificar la ampliación de la demanda, llevamos a cabo encuestas dirigidas a la población estudiantil. El objetivo de la misma era reconocer y conocer las representaciones que los estudiantes poseían respecto a la temática género. También queríamos conocer cuantos estudiantes habían participado de los talleres del proyecto “Yo género equidad”.

Las encuestas se realizaron en todos los cursos, con la participación de 123 estudiantes que respondieron a las mismas.

El análisis de estas entrevistas a referentes y de las encuestas a los estudiantes, nos permitieron negociar la reformulación de la demanda.

Se parte de concebir a la intervención como un proceso dinámico que se retroalimenta en la interacción con los sujetos que son portadores de sentido, de acciones, de trayectorias que nutren u obstaculizan el proceso, poniendo en juego la alteridad de los sujetos de sus necesidades y de sus formas de satisfacerlas, construyendo un saber mutuo que nos permita generar espacios democráticos que se afiancen en la institución.

En este marco propusimos procesos de dilucidación, generando dispositivos con la función de: provocar transformaciones, reflexiones, conocimientos, relaciones interpersonales y de aprendizajes sociales, cuestionamientos, etc.

La intervención posee objetivos, que aclaran la finalidad de dicha intervención y las metas que se desean alcanzar. Según González (2001) los objetivos “nunca pueden ser sino parte de un acto racional”, es decir son construidos teórica y metodológicamente, al interior de una estrategia, para guiar su accionar.

#### **Objetivos generales:**

-Propiciar espacios de debate y de participación ciudadana que apunten a fomentar y respetar los Derechos de Identidad Género.

- Promover los derechos sexuales reproductivos garantizando el acceso a información y métodos anticonceptivos.

- Contribuir a la posibilidad de transformar patrones socioculturales estereotipados y a eliminar las prácticas basadas en el prejuicio de superioridad de un género sobre otros.

---

<sup>18</sup> Entrevista referente 1



### **Objetivos específicos:**

- Reconocer y problematizar las concepciones de derecho subjetivo que los estudiantes poseen.
- De-construir y reconstruir en espacios participativos, la concepción de género, aspirando a generar equidad y respeto
- Fomentar e instalar el análisis y la reflexión sobre las relaciones que se dan entre los diferentes géneros.
- Construir espacio de reflexión que permitan problematizar la violencia en lo cotidiano y detectar los distintos tipos de violencia.
- Problematizar las formas violentas en que se relacionan los estudiantes y cuáles serían los motivos para ellos.
- Transmitir conocimientos en lo que refiere a respeto, tolerancia a las diferencias.
- Garantizar el derecho y acceso a la información, promover los derechos sexuales y reproductivos, facilitar la entrega de métodos anticonceptivos (preservativos).

### **4.5 El desarrollo de nuestra estrategia de intervención.**

Por lo trabajado hasta aquí consideramos necesario abordar la problemática, a partir de diversos enfoques.

A los fines analíticos las presentamos en cuatro líneas de acción que llevamos a cabo en simultáneo, pero que aquí las desarrollamos por separado para la comprensión de las mismas.

#### **Primer momento: los talleres:**

A raíz de las problemáticas de discriminación y violencia que se daban en el espacio y la falta de información respecto a los derechos del otro, que culminaban en la vulneración del mismo, ya sea por acción u omisión, nos llevo a plantear diversos talleres para abordar cuatro temáticas: 1) acceso a los derechos 2) el género como construcción social 3) violencia 4) identidad sexual.

Cabe destacar que los talleres se realizaban los días Martes y Jueves, en todos los cursos.

✓ Taller uno: ¿Qué es tener un derecho?

Los resultados de las encuestas analizadas y presentadas previamente muestran que ante la pregunta de ¿qué es tener un derecho? Los estudiantes en un 24% no contestaron la misma. Por lo que se planteo la necesidad de iniciar nuestras actividades debatiendo y construyendo con los estudiantes saberes respecto de los derechos humanos, su defensa y respeto.

**Objetivos:** reconocer y problematizar las concepciones de derecho subjetivo que los estudiantes poseen.

La actividad planteada se realizó en todos los cursos, iniciamos dando a conocer el resultado de las encuestas, nuestra intención fue que los estudiantes partieran también de la base de que eran sus respuestas y sus representaciones, las que guiaban nuestra actividad.

Como disparador utilizamos sus propias frases y respuestas, y les pedimos que debatieran en grupos sobre la veracidad de las mismas. Esta actividad permitió un acercamiento a los estudiantes, ya que fue nuestro primer taller. En cual se dieron instancias de debate que permitieron la construcción de saber mutuo. En algunos cursos los estudiantes compartían lo que conocían sobre derechos humanos, desde los aprendizajes educativos.

Esta primera instancia se desarrollo sin inconvenientes y con plena participación. Cerramos los mismos trabajando el concepto de derecho subjetivo, facultad humana de poder tener o exigir lo que la ley permite o establece. (Ej enseñanza de calidad).

✓ Taller dos: Género como construcción social

Una vez más los resultados de las encuestas dirigieron nuestro accionar, hacia la perspectiva de género, binaria y patriarcal que los estudiantes reflejan en sus discursos. El término Género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales y es una forma primaria de darle significados y valores a los modos de ser de varones y mujeres.

El género se construye en los primeros años de vida del sujeto dentro del seno familiar, donde se va desarrollando una identidad: género masculino - género femenino.

El sexo y el género tienen diferentes significados pero que comúnmente se desconoce. La diferencia entre estos reside, en que el primero, contiene cualidades físicas y anatómicas, es biológico. El segundo, al ser una construcción social-cultural e histórica, afecta la vida social de los sujetos, creando expectativas de comportamiento y asignando roles. Penetran en la subjetividad del sujeto, dándole forma a lo que debemos sentir, pensar, hacer, son patrones a seguir, se vive como algo natural que siempre fue así, algo dado, impuesto desde que nacemos. Por ejemplo, se espera de las mujeres que sean buenas madres, esposas, dulces, cariñosas, en cambio la expectativa de modelo de hombre que se espera, es el de cabeza de

familia, principal proveedor del hogar, fuerte, con poder, exitoso. La diferencia que existe entonces entre mujeres y hombres no solo son físicas y genéticas sino también se da en el papel que se les asigna en la sociedad. (Soldevila 2006)

La actividad propuesta invita a la re problematización de los estereotipos que nos atraviesan y que le otorgan un sentido a nuestras prácticas cotidianas.

**Objetivos:**

-de-construir y reconstruir en espacios participativos, la concepción de género, aspirando a generar equidad y respeto.

-Fomentar e instalar el análisis y la reflexión sobre las relaciones que se dan entre los diferentes géneros.

Se presentaron imágenes que mostraban la asignación de roles, femenino, masculino, con sus características según el sistema patriarcal, ej: modelos de belleza femenina, la conformación de familias, el uso de trajes de baño y hombres y mujeres, a lo largo de la historia. Se invito a la reflexión sobre la veracidad de las imágenes, éstas contenían la evolución de los géneros en el transcurso del tiempo ej: mujeres pueden votar por primera vez. A partir de esa evolución se les solicita que piensen el género como una construcción social.

En los cursos que estaban integrados sólo por jóvenes, el debate transcurrió tranquilamente, sin embargo en uno de los cursos existía un grupo de mujeres mayores, que reaccionaron negativamente ante las imágenes de familias homoparentales que mostramos durante la actividad. Lo que derivó en un debate respecto de los estudiantes trans que asistían al colegio y el uso de los baños. Los argumentos de este grupo de mujeres se basaban en prejuicios, que avalaban los estereotipos de anormalidad, enfermedad y de pecado.

Fisher (1990) plantea que el Prejuicio puede ser definido como una actitud del individuo que implica una dimensión evaluativa, con frecuencia negativa, con respecto a personas y grupos, en función de su pertenencia social. Se trata, por tanto de una disposición adquirida cuya finalidad consiste en establecer una diferenciación social.

En cuanto al término estereotipo, creado por Lippman (1922), designa las categorías descriptivas simplificadas mediante las cuales intentamos situar a otra persona o a grupos de individuos.

Históricamente las sociedades construyeron, formas de relacionarse, a partir de las cuales, instaban a determinados comportamientos. Juliano (2010) manifiesta que:

“Ciertas conductas, entre ellas muchas relacionadas con la sexualidad que se habían considerado transgresiones voluntarias y que formaban parte de lo que se creía

que individualmente podía asumir una persona (ya que entraban dentro de lo que se consideraba pecado y esto suponía el ejercicio del libre albedrío) pasaron a ser leídas como características biológicas.” (Juliano 2010.4)

Y agrega que con el cambio de pensamiento a principios del siglo XX se comienza a regular los comportamientos de los sujetos a través de ideas que se representaban entre lo normal y lo patológico. Estas ideas que si bien han sido cuestionadas, no solo desde lo social, sino también desde los avances científicos, perduran en el imaginario social. Es por ello que realizar acciones dirigidas a desmitificar dichos conceptos se convierte en una tarea ineludible.

En este curso en particular, los debates no dieron los resultados esperados, logrando solamente un acuerdo de tolerancia. Cabe destacar que cuando hablamos de tolerancia hacemos referencia a su significado como “Actitud de la persona que respeta las opiniones, ideas o actitudes de las demás personas aunque no coincidan con las propias”.

Con este mismo grupo nos tocó debatir el uso de los baños específicamente, donde recurrimos a explicitarles la Ley de Identidad de Género, y haciendo una referencia al taller de derechos, les instamos a respetar el derecho de Agustina. En esta instancia si logramos el objetivo planteado, y ya no existieron conflictos por compartir el baño.

✓ *Taller tres: Ocupo tu lugar.*

Una de las problemáticas más sobresalientes en la institución era la violencia naturalizada entre los estudiantes, la misma se presentaba como violencia verbal, y violencia física. Los estudiantes poseían inconvenientes para resolver los conflictos a través del diálogo. A su vez existían estudiantes víctimas de violencia de género. Por lo que consideramos pertinente abordar esta temática a raíz de situaciones diarias para problematizar la construcción y la forma de vivir y resolver los conflictos de los estudiantes.

**Objetivos:**

-construir espacio de reflexión que permita problematizar la violencia en lo cotidiano y detectar los distintos tipos de violencia.

-Problematizar las formas violentas en que se relacionan los estudiantes y cuáles serían los motivos para ellos.

En esta actividad en particular, utilizamos la técnica de rol play, se les otorgó historias con determinados conflictos que ellos debían resolver.

Una de las formas más comunes de violencia, era la verbal, ante las situaciones de conflicto, se agredían no pudiendo diferenciar, la libertad de expresión, con la libertad de agresión.

A partir de las historias se pudo problematizar las formas de resolución de conflicto, así como también los modos en los que se comunicaban.

Un grupo de estudiantes en particular, tenían inconvenientes al interior del aula, con enfrentamientos muy marcados, que en más de una oportunidad culminaron en violencia física. Con este grupo se trabajó durante todo el ciclo lectivo. En donde hubo avances y retrocesos hasta finalizado el ciclo lectivo.

En el mes de junio existieron inconvenientes en otros cursos que también derivaron en violencia física. Las agresiones se multiplicaban día a día, y la conducción no resolvía en forma adecuada, ya que sus acciones eran más bien paternalistas, y no apelaban al reglamento institucional. Se instó a la conducción a tomar otras medidas como es la sanción que está dentro del reglamento, y nos comprometimos a seguir trabajando en las aulas esta problemática.

En lo que se refiere a la violencia de género, en un curso, a partir de los disparadores de la actividad, una de las estudiantes, comparte la situación de violencia de género que estaba atravesando. Su relato conmovió a sus compañeros quienes se ofrecieron a cuidarla en la entrada y salida del colegio, ya que su ex pareja la había localizado. Se le proporcionó información sobre cómo hacer la denuncia, en qué lugares y se le brindó acompañamiento durante el ciclo lectivo.

La historia de violencia de género, en una persona cercana, logró sensibilizar a los estudiantes, pudiendo deconstruir mitos, respecto del amor romántico, de las relaciones tóxicas y de la culpabilización de la mujer por no salir de esa situación.

✓ Taller cuatro: Identidad de Género

Se había previsto en el acuerdo del plan de trabajo la realización de un taller que se haría con la docente trans Consuelo. El mismo no se pudo llevar a cabo, debido a que se programó su cirugía para reasignación de género, dejándola con licencia desde julio a diciembre. Si bien Consuelo volvió en algunos momentos al colegio, no se sentía preparada para llevar adelante el taller.

Debido a este imprevisto, incluimos la temática de Identidad de Género en otros talleres, y en el espacio de consejerías.

✓ Taller cinco: Pautas de convivencia

A partir de las situaciones de conflicto y violencia física mencionadas anteriormente, nos vimos en la necesidad de planificar un taller más donde se trabajaron pautas de convivencia.

### **Objetivos:**

-que las participantes puedan reconocer, comprender y respetar que existen diversas visiones o posturas sobre un mismo tema, y deben defender y argumentar la suya desde el respeto.

-Trasmitir conocimientos en lo que refiere a respeto, tolerancia a las diferencias. En dos de los cursos se logro, evitar los enfrentamientos. Cabe destacar, que en uno de los cursos los estudiantes que habían sido sancionados, abandonaron el colegio terminando así con los conflictos.

En cambio en un tercer curso, se sostuvieron avances y retrocesos durante todo el año, por lo que el tema se siguió trabajando en conjunto con la conducción y los docentes.

### **Segundo momento: la consejería y trabajo en red.**

El espacio de consejerías es parte de la demanda inicial, en la cual los referentes solicitaron la continuidad del mismo al interior de la organización.

Tomamos a Dina Krauskopf (2001) que explica teóricamente la necesidad de abordar las consejerías:

“Es éste un período de cambios y modernización que plantea nuevos requerimientos a las estrategias que sustentan la educación y la calidad de la misma. Es necesario desarrollar enfoques que incorporen las diferentes realidades socioeconómicas y culturales en que se encuentran insertos los estudiantes.” (Dina Krauskopf .2001)

El objetivo del espacio de consejerías es garantizar el derecho y acceso a la información, promover los derechos sexuales y reproductivos, facilitar la entrega de métodos anticonceptivos (preservativos).

Las Consejerías se construyen como un dispositivo, un espacio en donde se promueve la autonomía, la confidencialidad y el pensamiento crítico de los sujetos. Estas tienen una perspectiva de de derechos y de género, guiadas por los principios de autonomía personal, igualdad, diversidad e integridad corporal. Apuntan a brindar conocimientos que permitan elecciones autónomas por parte de las usuarias y usuarios.

Las consultas realizadas por los estudiantes que concurrían a la consejería fueron referidas a diversos temas tales como sexualidad, vínculos afectivos, vivencias en la escuela, orientación vocacional, situaciones de riesgo, situaciones de violencia escolar y familiar. Todas estas temáticas afectan la vida cotidiana de los estudiantes, teniendo efectos en su trayectoria escolar. He aquí la importancia del espacio de consejerías, en donde se crean vínculos y relaciones desde lo cotidiano.

A continuación desarrollamos uno de los casos que abordamos en este espacio, para visualizar la importancia de las Consejerías en las instituciones.

#### CASO “L”.

Durante el transcurso del año L y sus amigos, se acercaron en varias ocasiones al espacio de consejerías. En un primer momento, con charlas informales sobre temas de parejas, celos, hijos, etc. De estas conversaciones surge el interés por saber más sobre el análisis de VIH, de que se trataba, cómo era el procedimiento, los miedos que despierta dicho análisis.

Realizamos un acompañamiento previo al examen, a un grupo de 5 estudiantes, en las cuales nos expusimos sobre la información del procedimiento en sí, como así también en la importancia de estar acompañados al momento de realizarlo, durante la espera del resultado y al recibir los mismos.

Se les informo horarios de atención en el CPC Centro América, siendo el más cercano a sus lugares de residencia, en éste lugar los análisis de VIH se realizaban los segundos martes de cada mes, de 9 a 11 hs. Dado que ya había pasado la fecha, optaron por no esperar y dirigirse hasta Medicina Preventiva (Sta Rosa 360) que atendía de lunes a viernes de 8 a 12 hs.

Pasado 10 días aproximadamente se acerca L al espacio para contarnos que el resultado del examen dio positivo. En confianza nos cuenta también que recibió toda la información por parte de los profesionales y que su actual pareja se realizó el examen y estaban a la espera del resultado.

Con respecto a la contención y apoyo, eran sólo una amiga y su pareja las dos personas que estaban al tanto de la situación, aparte de nosotras.

A posterior nos confirma el inicio del tratamiento médico, y que desde Medicina Preventiva se le ofrece asistencia terapéutica, que L rechaza en un primer momento. Explicamos la importancia de la asistencia psicológica durante la primer etapa del tratamiento y sugerimos reconsiderare su postura. Confirma con nosotras la información que tiene respecto a la confidencialidad del resultado.

#### **Trabajo en red**

A partir de la demanda de la continuidad de Consejerías y ante la posibilidad del trabajo en red con el Centro de Salud, por la materia Espacio de vinculación con el sector EVSO, propusimos la capacitación de estudiantes que se capacitarían para ser efectores de salud.

La estrategia planteada, era que el espacio de Consejerías en el CENMA 215, quedase a cargo de los estudiantes, con acompañamiento de docentes, para no depender de

agentes externos que sostengan el espacio y se apropien del mismo. Este procedimiento de gestión, que incluyó reuniones con el centro de Salud, la creación de la propuesta, apuntó a generar autogestión en lo que se refería a las consejerías.

El trabajo en red se dio con el Centro de Salud de Villa Azalais Oeste. Este ofreció una serie de talleres de capacitación para luego ser compartido con toda la comunidad educativa, los estudiantes se consideraron efectores de salud, preparados para responder dudas que surjan en cuanto a los temas tratados. Mientras los estudiantes realizaban esta capacitación, la consejería fue llevada adelante por quienes suscriben. Los estudiantes a su vez realizaron campañas de vacunación en la comunidad y campañas de prevención de dengue.

### **Tercer momento: Secretaria de Género**

Por último dentro de los acuerdos con referentes de la institución y del centro de estudiantes, se solicitó acompañamiento para la conformación de una Secretaria de Género. La intención de generar este espacio, al interior del centro de estudiantes surgió a partir de pequeñas acciones que los estudiantes realizaron en el inicio del año. Como obras de teatro concientizando sobre violencia de género, la participación en la marcha de #Niunamenos. La secretaria de género se articularía con talleres y espacios de debate sobre diversidad e identidad de género.

Se había previsto que esta actividad sería articulada con estudiantes de Teorías, Espacios y Estrategias de Intervención V, que se encontraban realizando las prácticas académicas con la temática agremiación estudiantil. La misma no logró completarse, si bien durante el primer trimestre se demostró entusiasmo por los estudiantes, en el segundo trimestre se demostraron apáticos en lo que se refiere a la participación en el centro de estudiantes en general. Es en el último trimestre cuando reactivaron las actividades para las elecciones estudiantiles, es por ello que no logró llevarse adelante la conformación de la Secretaria de Género al interior del centro.

### **Evaluación**

Al tomar la intervención como un proceso, flexible, la evaluación, atraviesa el mismo desde sus inicios. Evaluamos el recorte de la demanda, la viabilidad de las estrategias a partir de la posición y posicionamiento de los actores en el espacio. La evaluación durante el proceso, aporta al recorte del campo problemático.

A su vez dentro de la planificación, se pre establece como se va a evaluar el proyecto en sí. En lo que a este momento se refiere, la evaluación se realiza a partir del cumplimiento



de los objetivos propuestos. Para medir los resultados, los objetivos del proceso de intervención se transforman en variables a operativizar.

Es a partir de ellos que se establecieron las siguientes variables:

- ✓ problematización de relaciones y representaciones que generan violencia y discriminación;
- ✓ apropiación y reconocimiento de derechos y capitales sociales y culturales por parte de los y las actores institucionales;
- ✓ Apropiación de conocimientos sobre los derechos sexuales reproductivos que garanticen el pleno acceso a los espacios de salud y métodos anticonceptivos
- ✓ participación ciudadana.

Cada actividad incluía una evaluación, en torno a los temas abordados. Esto nos permitió en ocasiones reafirmar la línea de trabajo, y en otras surgía la necesidad de abordar emergentes que se suscitaban a partir de los disparadores.

Como evaluación final de todo el proceso, se realizó un cierre en la jornada “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”. Esta actividad se llevó a cabo en conjunto con toda la comunidad escolar, participaron en su organización todos los docentes y la conducción.

Durante la jornada, interactuaron docentes, estudiantes, y egresados en las actividades. Las cuales se dirigieron a reconocer situaciones de violencia hacia a la mujer, discriminación y respeto hacia la diversidad. Se dio una puesta en escenas que funcionaba como disparador de los debates. La participación estudiantil en torno a esta instancia fue plena. Demostraron los conocimientos adquiridos y reconstruidos durante el año, en sus discursos, defendiendo sus posicionamientos desde concebirse a sí mismos como sujetos de derechos y compartiendo sus experiencias en torno a la solidaridad para con las compañeras que sufrían violencia de género. Al dejar explícito cuales fueron sus estrategias de acompañamiento, en vistas de proveer seguridad y contención en estos casos. También reaccionaron ante las escenas teatrales que contenían micro machismos cuestionándolas, y reflexionando hacia la deconstrucción de las mismas.

### **Reflexiones Finales**

Para concluir nuestra tesina de grado, realizaremos algunas reflexiones en torno, a la temática abordada, así también como a los aportes que el trabajo social realiza en los espacios educativos, desde el abordaje institucional.

En primer lugar, nuestros años de experiencia en el CENMA nos habilitó a realizar un recorrido diferente al de otros tesistas, dándonos un reconocimiento que a su vez nos permitió disputar el espacio, posicionarnos desde nuestra disciplina, tener poder para negociar, tomar decisiones y una absoluta autonomía de trabajo.

Somos los estudiantes que transitamos espacios educativos de secundaria media, los que podemos acercar la universidad a los sectores vulnerados que en ocasiones, significan el acceso a los estudios universitarios como algo inalcanzable. Al igual que ellos, nos encontramos siendo estudiantes, en proceso de formación y sin verdades absolutas. Esto nos permite, vigilar nuestro posicionamiento, para que nuestras acciones no reproduzcan prácticas opresoras, al no reconocer el saber del otro. Nuestras prácticas estuvieron dirigidas a la construcción de saber mutuo.

En segundo lugar, destacamos la ventaja que implica que el referente institucional sea un Trabajador Social, porque nos apoyo desde sus conocimientos específicos de la disciplina, desde su experiencia, y desde su compromiso con lo social.

En tercer lugar, contextualizando nuestro proceso es ineludible, analizar como el cambio de gobierno afectó a los actores institucionales. A los docentes por el cierre de la discusión de paritarias, y su organización gremial. Y a los estudiantes por los recortes en políticas publicas como PAICOR. La posición del gobierno actual, refiere a políticas neoliberales, basadas en achicamiento del Estado, desfinanciamiento de políticas publicas, con una lógica de meritocracia que se aleja claramente de una tarea de gobierno con enfoque en acceso a derechos.

El contraste de las políticas publicas del gobierno anterior, con los cierres de planes y programas del gobierno actual, generan incertidumbre en la sociedad en general. En lo que se refiere a género, claramente no se encuentra en la agenda pública, dado que se ha recortado el financiamiento de los diversos programas existentes. La función garantista del Estado entra en crisis. Esta realidad social atraviesa las instituciones, presentándose en situaciones de malestar, conflicto y crisis.

En cuarto lugar, analizando nuestro proyecto de intervención, este apuntaba a generar espacios democráticos de debate, que aportaran el reconocimiento de derechos humanos, como lo son la autodeterminación de los sujetos, el acceso a la educación, el acceso a la salud en términos sexuales y reproductivos. De los objetivos planteados vamos a dividir, a fines analíticos, el espacio de consejerías, de los talleres dirigidos a incluir los estudiantes y docentes trans.

Las consejerías al interior de las instituciones educativas se constituyen en un espacio, en el cual los actores sociales, obtienen información clara y precisa, respecto de sus derechos sexuales y reproductivos, en un ámbito de confianza y confidencialidad. A su vez al interior de este espacio se cuestionan los paradigmas de salud hegemónicos, que por un lado, imponen un modelo de atención en donde solo los médicos pueden informar sobre métodos anticonceptivos o cuidados varios. Y por el otro, donde no reconocen los derechos del paciente a elegir libremente dentro de las opciones de anticoncepción.

Esta línea de acción, cumplió con sus objetivos, siendo el principal foco de consulta, los métodos anticonceptivos, y los exámenes de VIH, por sobre otros temas.

Cabe destacar, la importancia del Trabajo Social como disciplina con herramientas propias, que en sus intervenciones pueden desplegar, para hacer efectiva la implementación y cumplimiento de leyes como la ESI o la Ley de Derechos Sexuales y Reproductivos en los escenarios institucionales. Abordar las consejerías con una perspectiva de género implica un posicionamiento ético y político, que disputa estos espacios como ámbitos de incumbencia profesional, en defensa de los derechos humanos.

En lo que se refiere a la inclusión de docentes y estudiantes trans en el ámbito educativo, cabe aclarar que fue iniciativa nuestra, incorporar en la demanda este tema, ya que ni la conducción, ni los actores trans involucrados habían problematizado las situaciones de discriminación y violencia que sufrían.

El reconocimiento de estos sujetos es inicialmente, como portadores de derechos. La autoderminación de cómo perciben su género, detonan situaciones de rechazo y discriminación que atentan contra su integridad psíquica, física y el derecho al acceso a la educación. Intervenir para la efectivización de la Ley de Identidad de Género, es parte de las incumbencias de nuestra profesión, que nos habilita a construir estrategias de intervención, para desmitificar y deconstruir prejuicios y estereotipos de género que alientan a la homofobia y transfobia.

Siendo nosotras partícipes activas en el proceso de autodeterminación de género de Consuelo, (que inicio en 2014) nos permitió un acompañamiento cercano, pudiendo observar las contradicciones de estos sujetos, al percibirse como tal pero también naturalizando el sufrimiento de sus elecciones. Agustina atravesaba por las mismas angustias. Y Ricardo y Ariel aún no lo manifestaban públicamente ni su autoderminacion, ni como la vivían.

El trabajo social interviene en necesidades culturales, por lo tanto es necesario acompañar a los actores trans para que ellos mismos puedan deconstruir el paradigma heteropatriarcal y a partir de allí posicionarse en la defensa de sus derechos.

En el escenario institucional, a partir de las estrategias desplegadas logramos, en primer lugar la difusión de la Ley de Identidad de Género, como una guía a seguir por la conducción, para reconocer los derechos de estos estudiantes y docentes. En lo que se refiere al resto de los actores institucionales sean docentes o estudiantes, la inclusión de estos actores trans, no fue aceptada, logrando escasamente límites basados en un acuerdo de tolerancia. Esto nos demuestra que los avances en derechos hacia ciertos sectores vulnerados, no va acompañada de un avance en lo cultural para aceptar e integrar a estas personas. El patriarcado como ideología heteronormativa, más las ideologías y prácticas religiosas atentan directa e intencionalmente en contra de estos sujetos, signándolos como lo anormal, lo patológico, lo antinatural. Este rechazo justifica la medicalización de los cuerpos, la exorcización de los demonios, todo menos el reconocimiento del otro basado en un mínima empatía.

Trabajar sobre estas prácticas culturales que atentan contra derechos plasmados en nuestra Constitución Nacional, es parte de nuestro quehacer profesional. No se puede realizar una intervención fundada, sin incluir la perspectiva de género, la cual es considerada como un posicionamiento ético-político, pero que a nuestro entender, no debe quedar a la elección de los profesionales que intervienen, sino que **toda** intervención debería de estar atravesada por la misma.

Al ser el Género una construcción social, que establece pautas culturales heteronormativas y opresoras, la problematización de las representaciones y prácticas que lo sostienen y reproducen en el orden social, deben ser objeto de nuestra intervención. Y no depender de la voluntad política o ética del profesional que interviene, sino que debe ser abordada a los fines de cuestionar, reflexionar y transformar estas desigualdades. De lo contrario, solo nos dedicaríamos a reproducir ese orden social, por acción u omisión. Adherimos a toda propuesta que incluya la perspectiva de género en la formación académica de los trabajadores sociales. Como profesionales es nuestra responsabilidad seguir formándonos constantemente, ya que las Ciencias Sociales reactualizan los conocimientos basados en los cambios en el orden social, cultural, político y económico.

Entendemos que la justicia social, excede la distribución económica, por lo tanto generar acciones de inclusión de los actores trans, corresponde con la defensa de sus derechos que poseen por ser humanos.

Nos quedó como pendiente abordar la situación laboral de los sujetos trans, priorizando su inclusión en el espacio educativo. El tiempo fue un factor que obstaculizó que pudiéramos trabajar sobre esta dimensión material de la problemática de inclusión. Sin

embargo, la disciplina de trabajo social, puede realizar aportes importantes en la lucha por el cupo laboral trans. A partir de estrategias que apoyen a la organización colectiva de estos sujetos, trabajando para lograr la visibilización de sus derechos como ciudadanos argentinos, garantizando el acceso a un trabajo digno que les provea sustento.

## Bibliografía

- Aquín, N. (1995). Acerca del Objeto del Trabajo Social. Acto Social, Vol. (10), pp. 21-30.
- Aquín, N (2000) Disertación realizada en el Colegio de Profesionales en Servicio Social de la provincia de Buenos Aires, La Plata, 2000.
- Banks, S (1997) “Ética y valores en el trabajo social” Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Castel, R. (1991). La dinámica de los procesos de marginalidad. De la vulnerabilidad a la exclusión. Revista Topia, 18-27
- Danani, C (2009): “La gestión de la política social: un intento de aportar a su problematización”, en Chiara M. y Di Virgilio M.M (organizadoras) *Gestión de la política social. Conceptos y herramientas*, Prometeo libros, Buenos Aires.
- Equipo de Género de SeAp: Rotondi Gabriela (coordinadora) Dominguez Alejandra, Ponce De León Daniela, Torres Exequiel, Agostini Alejandra, Cocca y Jaimovich. Aporte especiales: Rotondi Gabriela, Giordano Rosa y Gaitan Paula. . *Violencia de Género. Herramientas y balances para la acción*. Ediciones SEAP. Córdoba 2008.
- Filmus, Daniel y Carina V. Kaplan,(2012) Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional. Buenos Aires, Aguilar, 2012. Archivos de Ciencias de la Educación, 6 (6). Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5936/pr.5936.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5936/pr.5936.pdf)
- Fisher, G. (1990). Capítulo 4 La Representación Social. En G. Fisher (Ed.), *Psicología Social. Conceptos Fundamentales* (pp. 95-123). Madrid: NARCEA. S.A DE EDICIONES
- Freire, Paulo. “Política y educación”. México: Siglo XXI editores, 1997.
- Freire, Paulo. “La educación como práctica de la libertad”. México: Siglo XXI editores, 2001
- Frigerio y Poggi. *Las instituciones educativas: cara y ceca*. Cap 3 actores, instituciones, conflictos. Editorial troquel 1992.
- Finnegan Florencia y Pagano Ana. *El derecho a la educación en Argentina*.2007. <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/2189.pdf>

- Frazer, N (2000) ¿de la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era “postsocialista”. Ediciones Akal. S.A, 2000. Madrid España
- Garay, Lucia “La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones”.
- Garay, Lucia “construcción de lo viable en las instituciones”.
- Giménez, G (2006) Para una teoría del actor en las Ciencias Sociales. Problemática de la relación entre estructura y “Agency”.
- González, C. (2001). La intervención en el abordaje familiar. Córdoba, Argentina.
- Grassi, E (2003) “Estado, cuestión social y políticas sociales” (cap.I págs. 13-30), en Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- González, Nucci, N, Soldevila, A, Ortolanis E y Crosetto R (1999) Necesidades y Satisfactores en el espacio social familiar. Informe de investigación con aval de la SECYT de la UNC para el Programa Incentivos (mimeo).
- Guber, R. (1990). El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Posmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Legasa.
- Guber, R. (2001). La Etnografía método, Campo y Reflexibilidad. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Gutierrez, A. (2006). Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: estado del conocimiento DiNIECE / Serie Informes de Investigación N° 3 - Abril de 2011.
- Juliano, Dolores. El cuerpo fluido. Una visión desde la antropología. Universidad de Barcelona. Quaderns de Psicologia, Vol, 12. N° 2, 149/160. 2010. <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/772>
- Kamisky, G. Dispositivos institucionales. Nueva visión. Páginas 17 a 31 y 129 a 140.
- KRAUSKOPF, Dina. “Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil” en Donas, Solum (compilador) Adolescencia y juventud en América Latina, LUR ediciones, Costa Rica, 2001. Link: [http://www.red-ler.org/nuevos\\_\\_juvenil.pdf](http://www.red-ler.org/nuevos__juvenil.pdf)

- Lagarde, Marcela, “El género”, fragmento literal: “La perspectiva de género”, en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia, Ed. Horas y HORAS, España, 1996, pp 13-3
- Lapassade G,(1999). El analizador y el analista. Colección hombre y sociedad.
- Mazatelle Y Sabarots (1998) Qué Es La Raza Y El Racismo Como Problemática Científica En Lischetti Comp Antropología Eudeba ensayos y trabajos de investigación.
- Ministerio de educación. Provincia de Cordoba. Ley de Educación Provincial. <http://www.cba.gov.ar/ley-de-educacion-provincial-educacion/> (consultado junio 2016)
- Ministerio de Salud (2010) Consejerías en Salud Sexual y Reproductiva. Propuesta de diseño, organización e implementación. Documento de trabajo. (consultado Marzo 2016)
- Ministerio de Salud de la Nación. Salud Sexual y Reproductiva. <http://www.msal.gov.ar/saludsexual/ley.php> (consultado marzo 2016)
- Naciones unidas. Pacto Internacional de Derechos Economicos, Sociales y Culturales. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx> (consultado Octubre 2018)
- Página oficial del Programa Confiamos en vos <http://www.cba.gov.ar/programa-confiamos-en-vos/> (consultado Diciembre 2015)
- Pagina oficial del Programa de Jovenes por más y mejor trabajo: <http://www.trabajo.gov.ar/jovenes/> (consultado Diciembre 2015)
- Página oficial del Programa Prog.r.es.ar: <http://www.progresar.anses.gov.ar/programa-2> (consultado Diciembre 2015)
- Paredes, S. M., y Pochulu, M. D.: La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Artículo presentado en el Seminario: Dimensiones Históricas de los Sistemas Educativos, correspondiente a la Maestría en Docencia Universitaria (Universidad Tecnológica Nacional – Regional Buenos Aires).
- Paviglianitini. y Echenique, M. (1993), Ley Genera/de Educación, Buenos Aires, Publicaciones FUBA.



- Pineau, Pablo (2008) La Educación como derecho. Movimiento de Popular Integral y Promocion Social.
- 
- Rodriguez, Lidia. (2009) Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. Vol. 3, Marzo de 2009. [www.usal.es/efora](http://www.usal.es/efora)
- Rotondi, G: (2010) Ley de educación sexual integral: oportunidades y prevención de la violencia de genero. Cap 1 Pág. 14. Córdoba. Equipo de Género de SeAp: Rotondi Gabriela (coordinadora) Dominguez Alejandra, Ponce De León Daniela, Torres Exequiel, Agostini Alejandra, Cocca y Jaimovich Andrea. Violencia de Género, Apunte para profesionales. Ediciones SEAP. Córdoba 2008.
- Rotondi G, (2013) Ficha de cátedra: Intervención Institucional en Trabajo Social. Pistas para el análisis de la demanda. Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV-Institucional. Escuela de Trabajo Social-UNC.
- Rotondi, Fonseca, Veron. (2011) Las instituciones. Nuevas gestiones? Límites y posibilidades. Ponencia presentada en el Encuentro de la red rioplatense de unidades académicas de trabajo social. Debates y proposiciones de Trabajo Social en el marco del bicentenario. E. Rios Res 14927/10. Secretaria de políticas universitarias. Ministerio de educación. 2011.
- Rotondi, Fonseca, Veron y otros (2008). ¿Agentes externos? Los sujetos de la intervención. En Necesidades que plantean las demandas de Intervención Institucional en escuelas “al” Trabajo Social Parte III Intervención Institucional de Trabajo Social en Instituciones educativas. 2008
- Rozas, M. (2003). La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del Trabajo Social. Espacio editorial.
- Ruiz, Guillermo (2015) El Derecho a la educación como objeto de estudio de la política educacional. Encuentro Latinoamericano de profesores de política educativa. UNIFEST, Brasil.
- Santos, H (2007) “Algunas consideraciones pedagógicas sobre la educación sexual”. En: Educación sexual en la escuela. Reflexiones y perspectivas. G.C.B.A, Ministerio de Educación, Subsecretaria de Educación, Dirección general de planeamiento. El material de M, Comas al que alude es Lafora, Gr Y Comas,M (1947) La educación sexual y la coeducación de los sexos, Buenos Aires, Losada.
- Schlemenson, A. (1998) Dimensiones relevantes para el análisis organizacional, Análisis de la situación de conflicto en el marco de una crisis, El

significado de las crisis, en: análisis organizacional y empresa unipersonal. Editorial Paidós BsAs. 38 a 47.

➤ Soldevilla, Alicia.(2016) La categoría género en las perspectivas de intervención. Apunte seminario de Consejerías (2016)

➤ Southwell, Myriam Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post dictatorial: el fin de algunos imaginarios, Cuadernos de Pedagogía Crítica N° 10, Rosario, Editorial Laborde, 2002.

➤ Tiramonti, Guillermina: “La escuela de la modernidad a la globalización”. Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.especializ.  
<http://www.fahce.unlp.edu.ar/posgrado/maestriasyaciones/pedagogadelaformacin/Descargables/primera-20clase-20virtual-20g-20tiramonti.pdf>.

➤ Tiramonti, Guillermina (2001) “los sentidos de la transformación” en: Modernización Educativa de los 90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?, Temas Grupo Editorial, Buenos Aires.

➤ Veron, D (2012) Ficha de Cátedra (Compilación de tipos de grupos) Los grupos en las organizaciones.

➤ Viaña, X. (2004) El poder en el trabajo social. Una aproximación desde Foucault. En cuadernos de trabajo social. Vol 17. 2004