

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE CIENCIA POLITICA Y RRII
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

Tesina de grado:

“Trabajo Social, Feminismos y Educación Popular. Un recorrido desde las publicaciones periódicas latinoamericanas y argentinas, desde 1980 a la actualidad.”

Autora:

Paula Bartolomeo

Directora:

Ma. Eugenia Garma

Rosario
2016

Dedicado a mis hijos Federico, Julieta y Alfonsina

Agradecimientos:

...a Griselda Basualdo, tutora de las prácticas profesionales en CeAC.

...a María Eugenia Garma, directora de esta tesina, por sus aportes, ideas, y reflexiones.

...a mi compañera de estudios María José Rodríguez Peña, quien me acompañó con sus ideas, críticas y aportes creativos.

...a mis familia, a mis viejos, que me acompañaron siempre.

...especialmente a mi mamá Alicia Pulkovski, ejemplo de mujer trabajadora y luchadora.

...a mi amor, Marcelo Benavente, que me apoyó en el último tramo de estudios y me alentó para poder concluir este trabajo.

Índice

“Trabajo Social, Feminismos y Educación Popular. Un recorrido desde las publicaciones periódicas latinoamericanas y argentinas, desde 1980 a la actualidad.” ...	1
Introducción.....	4
Capítulo 1:	8
PROPOSICIONES TEÓRICO- METODOLÓGICAS	8
Trabajo Social, Cuestión Social y Proyecto Ético-político:	8
Educación Popular en el Trabajo Social	11
Trabajo social profesión femenina	12
Educación Popular	13
Feminismos	22
Capítulo 2:	30
LAS PUBLICACIONES DE TRABAJO SOCIAL	30
Década de los 80.....	35
La Reconceptualización y los movimientos sociales. Retomando perspectivas. .	35
Liberación, humanización y democracia.	38
Experiencias con grupos de mujeres. Reconociendo un nuevo sujeto.	41
La participación de las mujeres.	43
Década del 90	45
La consolidación del modelo neoliberal y la resistencia.	46
El trabajo social y Organizaciones No Gubernamentales	47
Comenzando a trazar caminos en cuestión de género.	49
Década del 2000	52
El fin de siglo como ámbito de reflexión y cuestionamientos.	52
Reconociendo los feminismos.	53
Las políticas sociales desde el enfoque de género.	57
La Educación Popular en el nuevo milenio:	59
Los movimientos sociales. El movimiento feminista.	62
Capítulo 3:	64
REFLEXIONES FINALES:.....	64
Bibliografía:.....	70
Fuentes documentales:.....	73

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo identificar los aportes de la Educación Popular y los Feminismos a la profesión, desde la década de 1980 a la actualidad, a través de las publicaciones de Trabajo Social latinoamericanas y argentinas.

Los interrogantes en torno a estas perspectivas han ido surgiendo a lo largo del proceso de prácticas pre-profesionales, en el trabajo de inserción en los talleres del Centro de Asistencia a la Comunidad (CeAC), durante los años 2013 y 2014.

En la búsqueda de construcción de diversas estrategias de trabajo en estos espacios, es donde han ido emergiendo ciertos cuestionamientos sobre cuáles serían las bases teórico metodológicas, las mediaciones necesarias, que guiarían nuestra práctica. Fue en esa experiencia, donde se realizó un primer acercamiento por las propuestas provenientes tanto de la Educación Popular como de los Feminismos.

Por consiguiente, surgieron los interrogantes sobre la relación del Trabajo Social con estas perspectivas. Las categorías de diálogo, sujeto, cultura, concientización, liberación, participación, entre otras, que nos aporta el posicionamiento de la Educación Popular de Paulo Freire, han resultado importantes mediaciones teóricas y políticas para pensar las estrategias de intervención del Trabajo Social en el campo comunitario y en particular el trabajo en el taller como instrumental. Estos aportes son perspectivas que “han dado sustento a la intervención, significando valiosas contribuciones al campo profesional” (García Godoy, Manes, Murdocca y Robles, 2013).

Igualmente, nos preguntamos acerca de los conceptos y proposiciones teórico-metodológicas provenientes de los feminismos (género, patriarcado, división sexual del trabajo, entre otros). El encuentro con esta perspectiva ha transformado nuestra forma de ver y leer la realidad, problematizándonos acerca de la alienación de la vida cotidiana, en lo doméstico, en lo privado, en el hogar. Varela (2005) nos invita a comparar el feminismo con unas gafas violetas (el color del feminismo) porque tomar conciencia de la discriminación de las mujeres supone una manera distinta de ver el mundo.

En definitiva, nos planteamos de qué manera estas perspectivas han transformado nuestra mirada como colectivo profesional, y desde dónde se han reflejando estas transformaciones.

Para responder a estos objetivos, se realizaron dos procesos de indagación. Por un lado, un trabajo bibliográfico en el que recorrimos los principales referentes,

proposiciones y conceptos centrales de la Educación Popular y de los Feminismos. A su vez se profundizó sobre los contextos de surgimiento de estas perspectivas en América Latina y en Argentina, y sus desarrollos actuales.

Una segunda indagación se realizó mediante fuentes escritas, especialmente las publicaciones periódicas, ya que como señala Genolet (2005b), sabemos que no es posible circunscribir el Trabajo Social a sus revistas y publicaciones, pero sabemos también que ellas reflejan las tendencias y espacios en los que la disciplina incursiona. “Aquello que se publica es parte de lo que se legaliza dentro del colectivo profesional, y constituye también los marcos referenciales hacia fuera de la profesión” (Genolet et al; 2005b:22)

De este modo, decidimos ahondar en las publicaciones periódicas del Trabajo Social latinoamericano más destacadas, desde la década de 1980 a nuestros días. Como lo ha planteado la autora, “Las revistas como documento reflejan las distintas discusiones y posiciones que se han ido produciendo el interior de esta profesión” (Genolet, et al; 2005b: 21).

Este recorte se realizó además, sobre las producciones hispanohablantes, dejando por fuera una importante producción del Trabajo Social brasilero existente, pero que excede los tiempos y límites de esta tesina.

Con respecto a la decisión de trabajar con revistas, si bien encontramos libros latinoamericanos que son hitos de la profesión, como son los escritos por Ander Egg, Kisnerman, Netto, Iamamoto y Faleiros en Brasil, Margarita Rosas, Estela Grassi, Manrique Castro, entre otros, esta indagación nos permite realizar una búsqueda diferente. Como plantea Sidicaro (2004), en un estudio sobre editoriales del diario La Nación, “a diferencia de un libro, en el que su autor escribe tiempo después, más alejado de la conmoción inicial, los editoriales se redactan en el calor de las coyunturas”. En este sentido, las revistas seleccionadas presentan el panorama de los debates más significativos de cada época “(...) Son ideas en movimiento en las que es dable reconocer la inmediata voluntad política de quien se hace responsable de ellas.” (Sidicaro; 2004:80).

Estas publicaciones, sean revistas de unidades académicas o publicaciones representativas del colectivo profesional, como son los documentos que surgen de los seminarios nacionales o latinoamericanos, han ido marcando y reflejando el clima de cada década. Además, muchas incorporan la difusión de las prácticas profesionales y de las investigaciones en curso, centrándose en las principales temáticas que emergen en

cada período histórico. Dentro de cada revista, de la totalidad de artículos de cada una, se seleccionó los que, por su título o por su autorx, nos significaban una relación con la Educación Popular o Feminismos. Aquellos artículos que en su título o resumen nombran trabajo con grupos, con mujeres, con movimientos sociales, o relativos a la Educación Popular.

En esas publicaciones, están plasmadas las principales disputas sobre la intervención, la recuperación de experiencias, y la reflexión teórico-metodológica de cada época. En ellas se irá identificando la manera en que son retomados (o descartados) los aportes de la Educación popular y los Feminismos, rescatando su valor teórico y metodológico para la profesión.

El tipo de revistas seleccionadas, son las de temática exclusiva de Trabajo Social, y se han publicado con alcance y difusión importantes en América Latina y en Argentina. En ellas, no sólo encontramos artículos de trabajadorxs sociales, sino también de otras profesiones que comparten problemáticas de intervención con el Trabajo Social.

Por cuestiones de accesibilidad, hemos trabajado sobre las revistas disponibles en la web, sean de formato digital o que han sido recuperadas digitalmente, y las que se encuentran en la biblioteca de la facultad de Ciencia Política y RRII.

Los capítulos, se han dividido de acuerdo a los dos grandes objetivos de este trabajo, que son: en primer lugar, un acercamiento teórico metodológico a las perspectivas abordadas; y, en segundo término, el análisis bibliográfico de las publicaciones de Trabajo Social desde la década de 1980 a la actualidad.

En el capítulo 1, comenzamos tomando posición teórica con respecto a la manera en que pensamos la intervención profesional y el proyecto ético político. Luego, se presentan los resultados de la primera indagación sobre las dos perspectivas centrales del trabajo: la Educación Popular y los Feminismos.

Teniendo en cuenta que una intervención profesional no se piensa aislada, sino dentro de un proyecto y una perspectiva histórica, fue necesario un recorrido primordial sobre el tema, para poder preguntarnos de qué manera la Educación Popular y los Feminismos han ido transformando y marcando nuestras miradas como colectivo profesional.

El capítulo 2, se elabora a partir del trabajo realizado sobre las publicaciones periódicas, siguiendo las pistas de la relación entre el Trabajo Social, la Educación Popular y los Feminismos. A partir de ello, dividimos su presentación por décadas (la

década de 1980, de 1990 y de comienzos de siglo XXI, del 2000 al 2010). Esta división refiere a que dentro de cada década hemos transitado, como profesión, modelos distintos de pensar (nos) y de intervenir, que responden a los diferentes procesos socio-históricos, que como colectivo nos han moldeado y moldean constantemente.

En el Capítulo 3 se expondrán las reflexiones que resultan del trabajo de indagación en las publicaciones periódicas. A modo de conclusión y síntesis, se recogerán los aspectos más significativos que surgen de este trabajo. Además, se presenta un cuadro que resume las principales categorías encontradas en cada período histórico trabajado.

Finalmente, he incorporado una reflexión de mi experiencia personal en relación a la formación profesional y a los procesos que transitamos las mujeres en la universidad.

Capítulo 1:

PROPOSICIONES TEÓRICO- METODOLÓGICAS

Trabajo Social, Cuestión Social y Proyecto Ético-político:

El surgimiento y afirmación del Trabajo Social como profesión se encuadra en un momento histórico particular, de consolidación del capitalismo monopolista, y en el marco de la intervención progresiva del Estado en respuesta a las manifestaciones de la llamada “Cuestión Social”. Como plantea Netto (2003), la “cuestión social” es constitutiva del desarrollo del capitalismo, ya que está determinada por el trazo “propio y peculiar” de la relación capital/trabajo: la explotación. Este análisis desde la teoría marxista, permite situar históricamente la “cuestión social” y diferenciarla de los regímenes anteriores al orden burgués, en los que las desigualdades provenían de la escasez y el bajo desarrollo de las fuerzas productivas. Lo particular en el régimen capitalista es que las desigualdades provienen de la contradicción de las fuerzas productivas de producción, las cuales garantizan la apropiación privada del excedente y la decisión privada de su destinación. Las expresiones de la cuestión social se han manifestado primero en la masiva pauperización de la población trabajadora y luego, con su desarrollo histórico, se fueron instaurando distintas expresiones socio humanas cada vez más complejas correspondiendo a la intensificación de la explotación y a las nuevas formas de división social del trabajo.

Entender esta génesis particular de la profesión nos permite poder ubicarla en los procesos históricos en los que se desarrolla, intentando superar las visiones unilaterales y simplistas, para poder ubicarnos, desde una teoría crítica, con visión de totalidad. Yazbek (2003) asocia el proceso de legitimación e institucionalización del Trabajo Social con la intervención progresiva del Estado en los procesos de regulación social, impulsando gradualmente la profesionalización del asistente social y ampliando su campo de trabajo en función de las nuevas formas de enfrentamiento a la “cuestión social”. La autora analiza el significado social de la profesión, en la sociedad capitalista, con un concepto central que es el de reproducción social. Con éste nos referimos a la reproducción de la totalidad de la vida social, no sólo material y del modo de producción, sino también la reproducción espiritual y de las formas de conciencia social

a través de las cuales las personas se posicionan en la vida social. Se trata de una totalidad en permanente reelaboración, en la cual se crean las condiciones para la reproducción de la sociedad de clases, a la vez que se recrean constantemente los conflictos derivados de esa relación.

Siguiendo, entonces, el análisis de Yazbek (2003), Netto (2003) y de Yamamoto (1998), el Trabajo Social, como una especialización del trabajo colectivo, dentro de la división socio-técnica del trabajo, nace junto con la progresiva intervención del Estado en su respuesta a las diversas manifestaciones de la “cuestión social”.

“La cuestión social en sus varias expresiones, y en especial en las condiciones objetivas de vida de los sectores más empobrecidos de la población, es por lo tanto, la materia prima y la justificativa de la constitución del Servicio Social en la división socio-técnica del trabajo y en la construcción/atribución de la identidad de la profesión” (Yazbek, 2003: 42).

Además, esta lectura permite reconocer los límites y posibilidades del Trabajo Social, en la construcción de alternativas contrahegemónicas, ligadas a los intereses de los sectores populares. La contradicción de depender de estrategias de regulación social de las clases hegemónicas y a la vez, pretender acabar con ellas, se hará presente como el “gran dilema” a superar tanto en el terreno teórico metodológico, en la intervención técnico operativa y en el plano político- organizativo (Dulcich; 2005).

Yamamoto (1998) explica que el Trabajo Social, a pesar de estar reglamentado como una profesión liberal en la sociedad, no se realiza como tal. Dispone de una autonomía relativa, ya que para concretizar su trabajo, depende del Estado, empresa o entidad no gubernamental que posibilita el acceso de los usuarios a los servicios. Es decir, que el Asistente Social

“(…) no posee todos los medios necesarios para concretizar su trabajo: financieros, técnicos y humanos necesarios para el ejercicio profesional autónomo. Depende de recursos previstos en los programas y proyectos de la institución que lo requisita y lo contrata, por medio de los cuales es ejercido ese trabajo especializado” (1998:81).

De este modo, el Trabajo Social actúa con individuos sociales, “disponiendo de una interferencia, en la reproducción material y social de la fuerza de trabajo, por medio de la prestación de servicios sociales” (Yamamoto; 1998: 120). En este punto, la autora vuelve a destacar el trabajo predominantemente político-ideológico en que se inserta la

profesión, convocado para cumplir funciones de control social y de reproducción de la ideología dominante, “campo de trabajo atravesado por tensiones e intereses de clase” (1998:120).

Asimismo, por el carácter contradictorio del Trabajo Social, como profesión que trabaja en la reproducción de los intereses dominantes, y en la simultánea defensa de la liberación de lxs explotadxs, contamos con una autonomía (siempre relativa) en la que se abre la posibilidad de construir prácticas alternativas y comprometidas con intereses de las clases subalternas.

Esta posibilidad, sin embargo, no la poseemos aisladamente, individualmente. Para no caer tampoco en lo que Iamamoto (1998) nombra como visiones mesiánicas dentro de la profesión, la intervención del Trabajo Social inevitablemente está mediada por un proyecto colectivo ético político. Este proyecto nos define como colectivo, nos orienta en el ejercicio profesional, y nos ubica a su vez dentro de un proyecto societario más amplio. Para Netto, los proyectos profesionales son proyectos colectivos que:

“(…) presentan la auto-imagen de una profesión, eligen valores que la legitiman socialmente, delimitan y dan prioridad a sus objetivos y funciones, formulan los requisitos (teóricos, institucionales y prácticos) para su ejercicio, prescriben normas para el comportamiento de los profesionales y establecen las bases de su relación con los usuarios de sus servicios, con otras profesiones y con las organizaciones e instituciones sociales privadas y públicas” (2003: 274-275).

Además, Netto plantea la dimensión política de todo proyecto profesional, tanto en el sentido amplio (referido a las relaciones con los proyectos societarios) y en el sentido estricto (referido a las perspectivas particulares de la profesión). Los proyectos profesionales son estructuras dinámicas, que responden a las alteraciones del sistema de necesidades sociales sobre el cual la profesión opera, a las transformaciones económicas, históricas y culturales, al desarrollo teórico y práctico de la profesión, y a los cambios en la composición social del colectivo.

Por todo esto, no podemos hablar de la intervención del Trabajo Social sin nombrar los procesos socio-históricos que lo moldearon y moldean continuamente, y su relación con los proyectos societarios más amplios; y tampoco podemos dejar de lado las categorías y perspectivas que han ido definiendo su proyecto ético político y otorgando las bases teórico metodológicas que sustentaron y sustentan al día de hoy, nuestras prácticas. Es decir, que para la intervención profesional, que actúa en las

particularidades de las expresiones de la cuestión social, es importante tomar el posicionamiento del colectivo profesional (como posibilidad de construcción de alternativas contrahegemónicas) y a la vez poder contar con bases teórico-metodológicas como recursos esenciales en la lectura de la realidad. Como plantea Iamamoto, el conocimiento es un medio de trabajo que permite “descifrar la realidad y clarificar la conducción del trabajo a realizar” (1998: 81).

Educación Popular en el Trabajo Social

“La preocupación por establecer relaciones entre educación popular y trabajo social, no es nueva. Históricamente la vamos a encontrar articulada a distintos ejes de preocupación siempre vinculados a la función educativa de la profesión.” (Manrique; 1986)

El Trabajo Social latinoamericano ha incorporado la mirada de Paulo Freire en los años 60´-70´, principalmente plasmado en las publicaciones de la Editorial ECRO (Servio; 2009) y ligado al contexto de rebelión y crítica política y social de esos años, cuando “ingresa” la perspectiva marxista a la profesión.

“El aporte marxista posibilitó un cuestionamiento, una desnaturalización de las desigualdades sociales, favoreció una mirada sobre los sectores sociales con los que trabajamos, desde sus propias vivencias y promovió la propuesta de acompañarlos en la lucha por una sociedad más justa (...) fue indudable el aporte de autores como Riviere y Freire quienes, desde una perspectiva latinoamericana, contribuyeron a la búsqueda de la ruptura con el conservadurismo imperante en el Trabajo Social” (Servio; 2009: 51).

Moljo (2005) rescata en su trabajo la manera en que esta perspectiva se fue introduciendo en el Trabajo Social argentino; donde en algunas escuelas la “concientización liberadora” de Paulo Freire se incorporó dentro del plan de estudios: “se trataba de trabajar con la gente en el sentido de avanzar hacia un mayor incremento de la conciencia (o darse cuenta) de la práctica cotidiana, a través de la reflexión conjunta (...)” (Moljo, 2005: 109). En otras casas de estudios, que conservaban la matriz funcionalista, paramédica o parajurídica, se formaban grupos de estudio a modo de “una carrera aparte”, donde se estudiaba a Freire, las propuestas de la Reconceptualización, y la ruptura con el Trabajo Social “tradicional”.

Trabajo social profesión femenina

A su vez, la perspectiva feminista, y sus conceptos centrales, han ido contribuyendo al perfil profesional desde los años 80', afianzándose más en los 90' y tomando relevancia importante en la formación profesional y en las políticas públicas en las últimas décadas.

Como uno de los primeros antecedentes de esta perspectiva en la profesión, encontramos el trabajo de Estela Grassi (1989), donde analiza la elección de las mujeres a determinada profesión (Trabajo Social) y el Estado como empleador de mano de obra mayoritariamente femenina para la intervención en el campo social. La autora plantea que la mujer es tanto como objeto de intervención (en quien el Estado descarga el mayor costo de la reproducción, en la responsabilidad familiar) y como sujeto de intervención (la mayoría de trabajadoras sociales son mujeres). Su estudio muestra al Trabajo Social como especialización que participa en la reproducción de las relaciones sociales y a la mujer que participa en ese sector particular de la división social del trabajo, "se deja en sus manos las actividades que se dirigen a la vida cotidiana" (1989: 28).

Este trabajo reconoce al género como una construcción cultural y al proceso de educación y aprendizaje con un papel fundamental. Además, visibiliza el trabajo de las trabajadoras sociales ligadas a la moralización de la sociedad desde la perspectiva "del amor" y del cuidado doméstico, demostrando cómo esta visión comienza desde la creación de la Sociedad de Beneficencia y se continúa reproduciendo en los imaginarios y prácticas actuales.

Iamamoto (1998) también toma el recorte de género en su análisis del Trabajo Social. La autora dice que la condición femenina es una de las marcas del colectivo profesional, con una representación minoritaria de varones, y que el Asistente Social absorbe tanto la imagen social de la mujer, como las discriminaciones que le son impuestas por el mercado de trabajo.

"Si la imagen social predominante de la profesión es indisociable de ciertos estereotipos socialmente construidos sobre la mujer a partir de la visión más tradicional y conservadora de su inserción en la sociedad, el proceso de renovación del Servicio Social también es tributario de la lucha por la emancipación de las mujeres en la sociedad, que renace con vigor en el combate al último período dictatorial, conjuntamente con las luchas

por el proceso de democratización de la sociedad y del Estado en el país.”
(Iamamoto; 1998: 128).

Otro trabajo importante que problematiza sobre la cuestión de género y el Trabajo Social es el libro de Genolet *et.al.* (2005b) “Trabajo Social: ¿cosas de mujeres?”, en el que se analiza el Trabajo Social como profesión “femenina” y en el que se plantea que “la profesión guarda una imbricada relación, por las prácticas y funciones que desarrolla, con las expectativas que la sociedad tiene para con las mujeres” (Genolet *et.al.*; 2005b: 197).

Las autoras se preguntan sobre la profesión que es ejercida históricamente por mujeres, desde una mirada de la mujer como “sujeto” de la intervención. “Esta profesión ejercida mayoritariamente por mujeres presenta características que se creen propias del mundo femenino, donde prima más un hacer práctico, respuestas inmediatas frente al dolor humano, valores como el compromiso, la solidaridad, la entrega al otro” (Genolet *et.al.*; 2005b: 200).

Lo que se plantea como “género” en este estudio, y en la mayoría actualmente es la diferencia construida socialmente entre mujeres y varones, y los estereotipos y mandatos sociales relacionados a lo femenino y lo masculino. No se analiza las relaciones de poder o las desigualdades en relación al género como foco central, sino secundario. Las autoras nombran por en un punto de sus conclusiones, que la relación entre mujer y profesión y su histórico lugar subordinado dentro de las profesiones, no es “coincidencia”, sino que es “producto del lugar devaluado, subordinado en el que hemos sido socializadas las mujeres” (Genolet *et.al.*; 2005b: 198).

Educación Popular

La corriente de la Educación Popular, surge en América Latina, en las décadas de 1950 y 1960, como propuesta enmarcada dentro de las corrientes críticas que se oponían a las ideas de desarrollo y modernización que en ese período, impregnaban las concepciones políticas, sociales y económicas, de las sociedades occidentales.

Como plantea Ana Arias (2012), la imagen del desarrollo se relacionaba con el avance de la industrialización y como la solución a gran parte de los problemas sociales. En 1958 se crea la Organización de Estados Americanos (OEA) y en 1962 se lanza la

“Alianza para el Progreso”, desde los cuales se generaron claros lineamientos económicos y políticos por parte de los Estados Unidos, para los países latinoamericanos.

Desde las ciencias sociales, encontramos la Teoría de la Modernización, con la influencia de T. Parsons, quien define a la sociedad como sistema, identifica al desarrollo como evolución y la integración al sistema como problema. “La importancia de la educación como factor fundamental en los procesos de modernización, unida a la idea de la modernización como respuesta y solución para las problemáticas sociales identificadas con el atraso, aparece como idea fuerza en estos enfoques” (Arias, 2012: 50).

En Argentina, Germani (1965) define el concepto de marginalidad, asociado a la falta de participación de los individuos y grupos, e identifica al hombre marginal como aquél que debe “evolucionar”, modernizándose, en sus pautas culturales, propias de la “sociedad tradicional”.

En cuanto propuesta de intervención, desde la OEA y la ONU se propuso el método de “Desarrollo de la Comunidad”, vinculado al Servicio Social norteamericano, el cual define a la “comunidad”, situada geográficamente, como unidad social primaria o “de base”. Esta propuesta se centra en el concepto de “participación” y educación, y en la idea de “promover” el proceso “de cambio”. En el marco de esta estrategia, el Trabajo Social será actor privilegiado, tanto en la capacitación de líderes, “agentes para el cambio”, como en la generación de “técnicos” dentro de la lógica de las propuestas de planificación y planeamiento.

A fines de la década de 1960 y durante la década del 70’, cambia el escenario latinoamericano, con un contexto mundial protagonizado por el Mayo del 68’, la Guerra de Vietnam, la Revolución Cubana y los movimientos de liberación nacional. Es un tiempo de confrontación con Estados Unidos, y crítica a las teorías de la Modernización y las ideas desarrollistas.

Intelectuales vinculados a interpretaciones marxistas, proponen la Teoría de la Dependencia, identificando el desarrollo capitalista como generador de situaciones de dependencia en los países del tercer mundo, poniendo en discusión el supuesto evolucionista. La obra emblemática de Cardoso y Faletto “Dependencia y Desarrollo en América Latina” (1969) cuestiona la relación desarrollo-subdesarrollo y su traducción como sociedad tradicional-sociedad moderna. “En el planteo dependentista, los efectos

de la industrialización en América Latina, lejos de resolver los problemas distributivos, generaban una fuerte diferenciación social” (Arias; 2012:71).

Dentro de este esquema, el concepto de marginalidad es reconfigurado. El documento “La marginalidad en América Latina”, de J. Nun, M. Murmis y J.C. Marín, propone que la marginalidad no es producto de la yuxtaposición cultural, sino que es producto del propio despliegue del desarrollo capitalista dependiente, tratándose de un problema estructural” (Arias; 2012:71)

En el mismo período, encontramos la corriente del revisionismo histórico, con A. Jauretche como emblema, la cual propone una revalorización de lo nacional como la referencia de pensamiento necesaria para el planteo de valorización de lo popular, cuestionando las producciones intelectuales dependientes. Esta asociación de lo nacional y lo popular lleva a la revalorización de los más humildes, identificando a la pobreza como una situación de injusticia y no como un problema de integración.

Las transformaciones de la Iglesia Católica, a partir del Concilio Vaticano II (1965), también generaron gran influencia en los grupos intelectuales, políticos y sectores identificados como “tercermundistas”. La Iglesia plantea la “opción por los pobres”, con una idea de desarrollo “integral” que pueda llevar a condiciones de vida “más humanas”. En la Conferencia de Medellín (1969) se rescatan los valores propios de los pueblos latinoamericanos y se revaloriza a los sujetos pobres como protagonistas del proceso de liberación.

La perspectiva de la **Educación Liberadora**, propuesta por Paulo Freire, está empapada en la influencia de todo este período, así como también el mismo Freire fue partícipe y propulsor dentro del proceso de reformas dentro de la Iglesia Católica Latinoamericana y en el Encuentro de Medellín. Su método de alfabetización y Educación Popular fue uno de los primeros con coherencia teórica y metodológica, que ha dado fundamento a los trabajos posteriores de este movimiento de la Educación Popular en América Latina.

Durante las décadas de 50’ y 60’, Freire participa de los movimientos de cultura popular en Brasil y desarrolla un método de alfabetización, donde no sólo busca enseñar a leer y escribir, sino, y fundamentalmente, se busca que las personas puedan transformarse y transformar el mundo que las rodea, constituyéndose en una práctica con intencionalidad política, interviniendo y articulando junto con los movimientos y organizaciones populares.

Freire discute, a partir de la conceptualización antropológica de la cultura, lograr transformaciones partiendo de la propia experiencia y “lectura del mundo” de las personas. Es así como se opone a las ideas que los Estados de Bienestar Desarrollistas estaban implementando para lograr el anhelado “desarrollo” o “modernización” de los países latinoamericanos, con planificaciones exhaustivas, altamente burocratizadas y métodos aplicados por “expertos”, que no tenían en cuenta la visión y los saberes de los beneficiarios/usuarios. “Este intelectual brasileño, de gran reconocimiento en América Latina, desarrolló un método de alfabetización que excedió lo pedagógico y modificó fuertemente las metodologías de acción social” (Arias, 2012: 82).

En su libro “La Educación como práctica de la libertad”, de 1967, el pedagogo brasileño dice que una de las grandes tragedias del hombre moderno, es la renuncia a su capacidad de decidir, la “masificación y cosificación”. Por esta razón, es necesario soluciones con el pueblo, y nunca para él: “una educación que le facilitase la reflexión sobre su propio poder de reflexionar y que tuviese su instrumentalización en el desarrollo de ese poder, en la explicación de sus potencialidades, de la cual nacería su capacidad de opción” (2009: 52-53). Hace una historización de la sociedad brasileña, planteando que desde la colonización hasta la consolidación del Estado democrático, se han ido construyendo y consolidando relaciones sociales de poder exacerbado y de sumisión, que llevaron al ajuste, al acomodamiento, y no a la integración, conformando un contexto de “alienación cultural”. El pueblo permaneció mudo y quieto, “asistencializado”, al margen de los acontecimientos. Ante esta mirada, propone una educación que lleve a las personas a tomar una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio.

En “Pedagogía del oprimido”, publicado en 1970, Freire escribe sobre la **libertad** como una búsqueda permanente. Plantea que la realidad es domesticadora, por lo que liberarse de su fuerza exige una “vuelta sobre ella”, la cual sólo es posible a través de la praxis auténtica, sólo en la unidad y la relación dialéctica subjetividad-objetividad. Cuando habla de **praxis**, se refiere a la acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. La idea de liberación supone sujetos que deben descubrir la situación de injusticia en la que están inmersos, cuestionando, así, las propuestas de “adaptación” de los individuos a las nuevas demandas.

En contraposición a la **educación “bancaria”**, como llama Freire a la educación tradicional, donde se supone una relación vertical en la que el educador hace narraciones, comunicados, a manera de depósitos que son recibidos pasivamente por los

educandos, quienes memorizan y repiten, guardan y archivan; el autor propone una educación basada en el diálogo. La **educación liberadora** entiende el diálogo como una relación horizontal, que posibilita la **comunicación**. El trabajo en grupos que propone en su obra, se basa en una educación que parte de lxs educandxs, que se realiza “desde adentro hacia afuera”, no como donación ni imposición.

Freire entiende que la posición de la persona no sólo es estar en el mundo, sino con él, trabar relaciones permanentes con ese mundo, que surgen de la creación y recreación. Su metodología de “**concientización**” es la utilizada en la mayoría de los procesos de Educación Popular. En ella se propone principalmente trabajar a partir del diálogo, el encuentro y la reflexión sobre aspectos de la vida cotidiana. El **diálogo** es propuesto como una relación horizontal de comunicación y de intercomunicación.

Su metodología parte de la realidad misma de las personas que participan, tomando temas o palabras “generadoras” que serán las que surjan de lxs educandxs, de su pensamiento sobre la realidad y de sus acciones. “Captar estos temas y comprenderlos, es comprender a la vez, a los hombres que los encarnan y la realidad a la cual se refieren” (Freire; 1974: 36). Estas palabras generadoras contienen una experiencia vivida y tienen un valor social dentro de la comunidad.

El trabajo en grupos, con colaboración del coordinador, será el de descodificar situaciones que son presentadas (de manera visual muy clara, sea con láminas, afiches o filminas) y que tienen que ver con elementos de su cotidianeidad, que serán problematizadas por todxs lxs participantes. Así, partiendo de situaciones cotidianas, las personas pueden reflexionar críticamente sobre sus vivencias. Este trabajo era llevado a cabo dentro de lo que se llamó “Círculos de la cultura”.

En el libro “La educación como práctica de la libertad”, Freire analiza por fases de elaboración y acción práctica su método:

Fase 1: obtención del universo vocabular de los grupos con los que se trabajará, a través de encuentros informales con los moradores del área a alfabetizar;

Fase 2: la selección del universo vocabular estudiado, en base a su riqueza fonética, dificultad fonética y tenor pragmático de la palabra con la realidad social;

Fase 3: creación de situaciones existenciales típicas del grupo con el que se va a trabajar, son situaciones-problemas que implican un desafío para el grupo;

Fase 4: elaboración de fichas que ayuden a los coordinadores en su trabajo, a manera de apoyo y no como prescripción rígida de trabajo;

Fase 5: preparación de fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores.

“Una vez confeccionado este material con slides, strips-films o carteles, preparados los equipos de coordinadores y supervisores, entrenados inclusive para discutir las situaciones ya elaboradas y recibidas sus fichas, se iniciará el trabajo” (Freire, 2009:110).

En la ejecución práctica del método, la situación es proyectada al grupo y se inicia un debate en torno a sus implicancias. “Sólo cuando el grupo haya agotado, con la colaboración del coordinador, el análisis (descodificación) de la situación dada, el educador pasa a la visualización de la palabra generadora, para la visualización y no para la memorización” (Freire, 2009: 111). Así, se van estableciendo vínculos semánticos entre la palabra y la situación visualizadas, para luego pasar a la asociación de la palabra con las familias fonéticas (ta-te-ti-to-tu, ja-je-ji-jo-ju, etc.). “Terminados los ejercicios orales en los que no sólo hubo conocimiento, sino reconocimiento, sin el cual no hay verdadero aprendizaje, el hombre comienza en la misma noche a escribir” (Freire, 2009: 114).

Este método no se agota en la etapa de alfabetización, sino que se vincula más ampliamente dentro de un “proceso” de Educación Popular, donde la “palabra generadora” se convierte en el “tema generador”, buscado e investigado a partir del pueblo y con él. “Desde el punto de vista del investigador, importa (...) detectar el punto de partida de los hombres en su modo de visualizar la objetividad” (Freire; 2015: 90). Por esto, durante el proceso pueden visualizarse, o no, transformaciones en el modo de percibir la realidad, por lo que los “temas generadores” son principalmente “humanos”, no son cosas petrificadas, sino que están siendo. Para el autor,

“Captarlos y entenderlos es entender a los hombres que los encarnan y la realidad referida a ellos (...) La investigación temática se hace, así, un esfuerzo común de toma de conciencia de la realidad y de autoconciencia, que la inscribe como punto de partida del proceso educativo o de la acción cultural de carácter liberador” (Freire, 2015: 91).

Paulo Freire enmarca su metodología y su posición en una concepción de la persona como un ser situado, en relación con su contexto, y como sujeto de su propio destino. El proceso de **humanización** que propone, pasa por romper con todas las ataduras, reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, que no permiten realizar la humanización, como vocación ontológica del ser humano. La

educación liberadora toma a las personas como “cuerpos conscientes” y a la conciencia como conciencia intencionada al mundo:

“Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire; 2015: 60).

Bajo la influencia del pensamiento de Gramsci, Freire descubre la importancia de reinventar el **poder**:

“La reinención del poder tiene contenidos muy precisos en sus análisis: el desarrollo del poder en los múltiples espacios y canales de comunicación; el reconocimiento de que ya no es posible continuar hablando tan sólo en nombre de, sino que es preciso aprender a hablar con; la superación de la distancia hoy existente entre la organización y los sectores en nombre de los cuales la organización supone hablar; la construcción de un estilo diferente de hacer política; la vigencia de la pregunta, como condición de la existencia humana; el poder entendido como participación; la articulación de poderes populares” (Rebellato, J, 2004).

En su libro “Por una pedagogía de la Pregunta”, Freire (2014), retoma este planteo sobre el poder y la lucha por el poder, que deben reinventarse partiendo de esa resistencia que integra un **poder popular**, de las expresiones culturales, políticas, y emocionales de las clases populares. “Lo fundamental no estará en la toma del Estado (...) sino en la toma del poder a partir de las acciones cotidianas en el barrio, en la fábrica, en la escuela, en las manifestaciones más elementales de la vida de masas” (Freire y Faundez; 2014: 112).

Así, en el escenario de finales de los 70’, la obra de Paulo Freire ofreció los aportes teóricos, conceptuales y metodológicos, consolidando esta corriente de pensamiento y acción llamada “Educación Popular”.

Carlos Núñez, arquitecto y educador popular mexicano, (2005), retoma esta década de los 70’ como una época de fortalecimiento de las organizaciones de base, creación de organizaciones no gubernamentales (ONGs) y ampliación de los campos de acción. En 1979, el triunfo de la revolución sandinista en Nicaragua, marcó una nueva

etapa y generó un espacio inédito de desarrollo de la Educación Popular en un continente sometido a regímenes dictatoriales en numerosos países (Núñez, 2005:6). Esta corriente invitaba a asumir, desde los presupuestos y propuestas de la Educación Popular, la elaboración de políticas públicas en materia educativa, de vivienda, de salud y de fortalecimiento de las organizaciones sociales, a nivel nacional. En este sentido,

“Lo vivido, creado y experimentado en ese proceso pronto se proyectó al resto del continente, que a su vez trabajaba por la recuperación y/o profundización de la democracia. Así, pues, los ochenta fueron de fortalecimiento y desarrollo de la educación popular. Surgieron y se consolidaron experiencias muy valiosas. Se promovieron y consolidaron redes y articulaciones” (Núñez; 2005:6).

La propuesta de la Educación Popular, y el método de “concientización”, se enmarcan en la discusión sobre el concepto antropológico de la cultura, y su democratización:

“Pensábamos en una alfabetización directa y realmente ligada a la democratización de la cultura, que fuese una introducción a esta democratización. Una alfabetización que, por eso mismo, no considere al hombre espectador del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se ofrece para su aprendizaje, sino que lo considere como sujeto” (Freire, 2009:98).

La década de los 80´comenzó a mostrar los trabajos de la Educación Popular en la promoción y defensa de los “derechos humanos”, del cuidado del “medio ambiente”, en la educación para la “equidad de género”, en el tema de la “paz”, la “democracia”, entre otros, con un creciente protagonismo en la sociedad civil de “nuevos sujetos” o “sujetos emergentes” (Núñez; 2005:7).

En este sentido, a partir de la década del 1980 y con respecto al análisis de los movimientos sociales latinoamericanos, encontramos producciones como las de Diego Palma (1991), docente, Magister en Políticas sociales y Gestión local. El autor plantea que la educación que impulsa la democratización está referida, en su origen y destino, a la vida cotidiana de lxs educandxs, es decir que surge de lo cotidiano y retorna a lo cotidiano. La **educación democratizante** es el proceso de enseñanza aprendizaje que apunta a democratizar la vida cotidiana de lxs educandxs, abriendo espacios de

comprensión y articulación con procesos más amplios de democratización del conjunto de la sociedad.

Dentro de la misma línea de trabajo, Jorge Osorio Vargas (1991) propone, en la reflexión sobre la educación para adultos, a su vez, reconocer los movimientos de Educación Popular en los procesos de democratización: “crear conocimientos y capacidades necesarias para entender y transformar la realidad con criterios de coherencia entre lo cotidiano y lo público, entre lo económico y lo político, entre lo particular y lo global” (Osorio; 1991: 16). La visión está puesta en transformar demandas y necesidades en acciones colectivas interactuantes entre sí y con el sistema político, buscando profundizar y transformar la democracia representativa en una democracia sustantivamente participativa.

“A finales de los ochenta el derrumbe del socialismo histórico, la caída del muro de Berlín y la derrota electoral del sandinismo provocaron fuertes crisis en la educación popular. Los noventa son, en consecuencia, años de desconcierto, de debates sobre la “re fundamentación” de la propuesta, de repliegue, de abandono del apoyo financiero internacional, pero también de fuerte impacto y presencia significativa en escenarios antes no abordados, como la incidencia en políticas públicas, en foros internacionales, en la política misma y en la vida académica” (Núñez; 2005:7).

Comenzando el siglo XXI, con una nueva ola de gobiernos con miradas más progresistas en América Latina, los movimientos sociales encuentran una fuerza renovada e incluso llegan al gobierno como en el caso de Bolivia, con Evo Morales. En este contexto, la Educación Popular se reactiva como potencia de lucha de los pueblos latinoamericanos y como propuesta política de participación ciudadana. “En la actualidad el nuevo siglo ha permitido una etapa de re-encuentro, de nuevas síntesis, de reactivación. Es momento de reconocer la fuerza acumulada, de lanzar nuevas iniciativas. Es un momento de esperanza y de fuerte proyección” (Núñez; 2005: 7).

La Educación Popular hoy se posiciona no sólo como una metodología, sino una política educativa, no es sólo un medio facilitador del aprendizaje, sino también una parte fundamental del proceso político des-enajenante y generador de nuevas subjetividades (Fabbri; 2013).

En este sentido, para Algava: “Las técnicas participativas que utilizamos en nuestros procesos de educación popular, distan de ser meros entretenimientos. Están sostenidas desde una coherencia con la concepción, con la opción política, y con el objetivo de hacernos protagonistas de la historia” (Algava; 2006:8). Es importante esta distinción ya que, las políticas desarrollistas enmarcadas en el Desarrollo de la comunidad también propusieron “técnicas participativas” pero justamente para alcanzar la modernización y dentro de la concepción de “adaptación” a los procesos de desarrollo.

El autor plantea que en las actuales políticas asistenciales, la Educación Popular ha quedado acoplada a formatos “lights”, ya sea en institutos de formación docente, en planes de gobierno, en capacitaciones de voluntariados, etc.:

“Versiones “amables” de intervenir, formas de “quedar bien parados” en una instancia de coordinación grupal, alternativas “divertidas” para imponer contenidos, y lo que es peor, el fatalismo de naturalizar la pobreza, la opresión, y el actuar dentro del marco de “lo posible”, cuando cualquier cosa que sueñe con horizontes más allá de “lo posible” es reprimido, es encarcelado, es mal visto. Se intenta vaciar a la Educación Popular de su perspectiva rebelde, de su origen como pedagogía de los oprimidos y oprimidas, para integrarla de manera degradada como complemento de los planes asistenciales de control del riesgo” (Algava; 2006: 3).

Por estos motivos, la Educación Popular como marco teórico metodológico, como propuesta política y como opción ética, no puede desvincularse de los intereses de los sectores populares, de lxs oprimidxs, y sigue actualmente vigente como perspectiva crítica y propuesta que siempre podrá acompañar intervenciones con horizonte transformador.

Feminismos

Los feminismos abarcan a una pluralidad de movimientos que tienen como común denominador las luchas por revelar el patriarcado como sistema, a través de demostrar la construcción social, cultural y económica de las diferencias sexuales, y romper con las dicotomías en las que se apoya. Esta mirada, articula el discurso político

con el movimiento social (Varela, 2005), partiendo de mujeres que realizan el análisis de la realidad en la que viven, “toman conciencia de las discriminaciones que sufren por la única razón de ser mujeres y deciden organizarse para acabar con ellas, para cambiar la sociedad” (Varela, 2005: 14). Con tres siglos de historia, este movimiento ha comprendido épocas se ha relacionado tanto con la teoría política, así como también con los movimientos de reivindicación y lucha, como lo han sido el sufragismo, el movimiento de liberación de las mujeres, las luchas por los derechos de propiedad, derecho al voto, a la salud, etc.

Las teorías feministas se vinculan con la problematización de tres dimensiones: el sexo (biológico), el género (atributos femeninos o masculinos) y la sexualidad (tener una sexualidad, “tener o hacer” sexo). Trabajan, al mismo tiempo, con las distinciones históricamente establecidas entre el sexo, el género y la sexualidad y sobre sus relaciones. “Las teorías feministas pues, no se vinculan solamente con la delimitación teórica y práctica entre lo que sería ‘natural’ y ‘cultural’ o ‘social’ entre el sexo, el género y las sexualidades, sino con los principios, los postulados o las implicaciones, ideológicas, políticas, epistemológicas, de esta delimitación” (Dorlin; 2009: 9).

Siguiendo a L. Fabbri (2013), todos los significados feministas modernos de **género** parten de Simone de Beauvoir y su afirmación: “No se nace mujer, se llega a serlo”, en su obra considerada fundacional del feminismo: “El segundo sexo” de 1949. Con este denominador común, el concepto “género” implica describir un fenómeno **cultural** (lo considerado “femenino” y “masculino” no es natural y universal, sino una construcción que difiere según las culturas, las razas, las religiones), **histórico** (varía según distintos momentos históricos) y **relacional** (lo que se entiende por masculino se define en relación a lo que se entiende por femenino, y viceversa).

Aún así, la generalización, en los ámbitos académicos, del concepto género, en los años 80’, provocó una asimilación entre género y mujer. Para Lamas,

“Muchas personas sustituyen mujeres por género, o dejan de referirse a los dos sexos y utilizan los dos géneros, porque el empleo de género supuestamente le da más seriedad académica a una obra, entre otras cosas, porque género suena más neutral y objetivo que mujeres, y menos incómodo que sexo. Al hablar de cuestiones de género para referirse erróneamente a cuestiones de mujeres da la impresión de que se quiere imprimir seriedad al tema, quitarle la estridencia del reclamo feminista” (Lamas; 1995: s/n))

Para la autora, este uso del concepto, que es el más común, ha reducido el género a "un concepto asociado con el estudio de las cosas relativas a las mujeres." Lamas (1995) señala que el género afecta tanto a hombres como a mujeres, que la definición de feminidad se hace en contraste con la de masculinidad, por lo que género se refiere a aquellas áreas –tanto estructurales como ideológicas– que comprenden relaciones entre los sexos.

De todos modos, la categoría “género” no surge en los estudios feministas, sino en los estudios de médicos sobre los tratamientos de reasignación de sexo a personas intersexuales, los cuales proponen, en los años 50’, que “el comportamiento sexual o la orientación hacia el sexo macho o el sexo hembra no tiene un fundamento innato” (Dorlin; 2009).

“Será recién en 1972, con la publicación de “Sex, Gender and Society” (Sexo, Género y Sociedad), por parte de la socióloga feminista británica Anne Oakley, que la distinción entre sexo y género e instalará como articuladora de la teoría feminista, en la clave comúnmente conocida, de diferenciar los productos de la socialización de los individuos (atributos culturales asignados al universo de lo femenino y lo masculino) de los supuestos efectos de la “naturaleza” (Fabbri; 2013: 62).

Si bien esta distinción ha sido un avance importante y es la que actualmente se utiliza en los estudios de género, existen diversas corrientes, u “olas” como se las ha historizado, que discuten alrededor de la universalización del uso del concepto (feminismo radical, feminismo de color, feminismo materialista francés, feminismo descolonizado, y muchísimos más que se relacionan a los diversos movimientos y luchas de las mujeres y de los grupos gays, lesbianas, bisexuales, transexuales, transgéneros, etc.).

La categoría de **género** será definida en esta tesina, como un concepto relacional, referido a las relaciones entre los sexos, y a la subordinación de un sexo con respecto a otro. Siguiendo a Scott: “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott; 1996). El género como elemento constitutivo de las relaciones sociales que se basan en las diferencias entre los sexos, comprende cuatro elementos interrelacionados: los símbolos culturalmente disponibles, las normas y conceptos normativos, las instituciones y organizaciones

sociales (no sólo la familia, sino también el mercado de trabajo, la educación, la política), y la identidad subjetiva.

“Los conceptos de género estructuran la percepción y la organización, concreta y simbólica, de toda la vida social. Hasta el punto en que esas referencias establecen distribuciones de poder (control diferencial sobre los recursos materiales y simbólicos, o acceso a los mismos), el género se implica en la concepción y construcción del propio poder (Scott; 1996: s/n)”

Otra categoría que aparece central en relación a las luchas de los movimientos feministas, es contra el **patriarcado**. El concepto de Patriarcado es definido desde el feminismo radical de los años 60´ y 70´, por Kate Millet:

“Si consideramos el gobierno patriarcal como una institución en virtud de la cual una mitad de la población (es decir, las mujeres) se encuentra bajo el control de la otra mitad (los hombres), descubrimos que el patriarcado se apoya sobre dos principios fundamentales: el macho ha de dominar a la hembra, y el macho de más edad ha de dominar al más joven” (Millet; 1975: s/n).

Según Millet, la “aprobación” y reproducción del patriarcado está garantizada en la socialización de lxs sujetxs, mediante la cual se interiorizan sus normas. Siguiendo la exploración realizado por Fabbri (2013), entre estas normas se encuentran el temperamento (componente psicológico), desarrollado según estereotipos característicos de lo masculino y lo femenino, y definidos según las necesidades y valores del grupo dominante; el papel sexual (componente sociológico), que asigna a cada sexo un determinado código de conductas, ademanes y actitudes (y en donde la familia tiene un papel fundamental); y el status social (componente político), definido por la distribución de funciones.

Gayle Rubin, sin embargo, prefiere hablar de **sistema sexo-género**, ya que el concepto de patriarcado, si bien es utilizado para definir las fuerzas que mantienen el sexismo, no permite distinguir “entre la capacidad y la necesidad humana de crear un mundo sexual, y los modos empíricamente opresivos en que se han organizado los mundos sexuales” (Rubin; 1986:105). Es decir, que al hablar de sistema sexo-género, indica que la opresión no es inevitable, y contempla la posibilidad de relaciones entre los sexos más equitativas. El concepto de sistema sexo-género lo define como:

“El conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas. (...) toda sociedad tiene un sistema de sexo-género – un conjunto de disposiciones por el cual la materia prima biológica del sexo y la procreación es conformada por la intervención humana y social y satisfecha en una forma convencional (...). El sexo tal como lo conocemos es un producto social” (Rubin; 1986:97).

Esta definición, entiende al patriarcado como un modo concreto e histórico en que se desarrollan determinadas relaciones (entre los sexos) y no es ni ahistórico ni transcultural. De esta manera, no sólo abre la posibilidad a relaciones más equitativas entre los sexos sino que también es una manera útil para enmarcarnos en análisis situados y localizados, entendiendo cómo se desarrolla el sistema de sexo-género en cada cultura y región.

De todos modos, el concepto de patriarcado sigue vigente, y la lucha del movimiento feminista seguirá siendo contra la opresión de la mujer y contra la ideología patriarcal. Diana Maffia (2007) define al **feminismo** utilizando tres enunciados: uno descriptivo, otro prescriptivo y otro que tiene que ver con la práctica:

“El enunciado descriptivo, sostiene que en todas las sociedades las mujeres están en peor situación que los varones. Esto es sociológicamente y estadísticamente demostrable (...) El segundo enunciado es prescriptivo, que las mujeres estén peor que los varones no es justo, es incorrecto (...) Cuando decimos que hace falta aceptar un segundo enunciado no es gratuito, porque mucha gente podría considerar que son normales las situaciones que atravesamos las mujeres (...) Por último, para aceptar que es injusto es necesario también que me interpele para modificarlo. Por lo que se necesita una praxis feminista: Una praxis feminista implica poner nuestra acción al servicio de no reproducir ni que se reproduzcan estas situaciones de subordinación en el ámbito en que nos toca desenvolvernors” (Maffia, 2007: 59).

En este sentido, la participación de las mujeres en los movimientos y organizaciones sociales es uno de los aspectos que caracterizan esta **praxis feminista** y, principalmente en los escenarios actuales y latinoamericanos de las últimas décadas.

Roxana Longo (2007) entiende al género como una categoría fundamental para reflexionar sobre las relaciones sociales, y propone que la participación de las mujeres en los movimientos sociales cuestionan y desafían fuertemente las representaciones sociales vigentes: “A partir de sus prácticas se posicionan activamente frente a la condena del silenciamiento y aislamiento que intentó instaurar la hegemonía neoliberal. Pero también disputan, resisten y se rebelan ante ciertas representaciones sociales y mandatos sociales milenarios relacionados con el orden patriarcal” (Longo, 2007: 137).

Siguiendo a la autora, la **participación de la mujer en los movimientos sociales** se ha construido en torno al rol de las mujeres como cuidadoras, protectoras, “a partir de allí, muchas mujeres desde las prácticas que van asumiendo en sus organizaciones sociales, van tomando conciencia y descubriendo nuevos lugares de participación, de vida.” (Longo, 2007: 38).

Conviene subrayar que es en estos ámbitos de participación y encuentro, donde el trabajo con mujeres permite repensar sus propias realidades, su vida cotidiana, los vínculos que generan y las diversas problemáticas con las que se encuentran. Tiene un papel primordial, también, el trabajo comunitario, en la construcción de redes y lazos sociales, “revalorizando y recreando nuevas representaciones sociales en relación al hacer política, desmitificando el falso dilema entre lo político y lo afectivo” (Longo, 2007: 140).

Por esto, podemos decir que la participación de las mujeres en la vida pública, social, política, es vinculada desde un primer momento con su posición en el espacio privado, que es lo que la identifica en un principio y lo que la ubica socialmente, como madre, cuidadora, cocinera, etc. Virginia Morales (2010), trabaja sobre la vinculación de la categoría “madre” como constituyente a la fuerza institucional del Movimiento de Madres de Plaza de Mayo:

“Las madres están sujetas a un discurso que no han elegido y que las posiciona políticamente como sujetos pasivos y las habilita sólo para un determinado rol. Sin embargo, es precisamente este rol de mujeres-madres confinadas a la privacidad del hogar el origen de su conversión en sujetos políticos. Es el mismo discurso patriarcal, cristiano y occidental que las relega a dicha privacidad el que les brinda las condiciones de posibilidad para subvertir el discurso del Proceso de Reorganización Nacional. (...) cumpliendo el rol de madres, que les han arrebatado a sus hijos, no hacen

otra cosa que desplazar la maternidad a un ámbito que no es el de lo privado” (Morales; 2010: 119).

Para entender este proceso de identificación de las mujeres en el ámbito privado, y que muchas veces las convoca como colectivo para poder participar del ámbito público, será necesario la conceptualización de otra categoría clave dentro del feminismo, la **división sexual del trabajo**. Este concepto refiere a la división, concreta y simbólica, del mundo en dos espacios: un espacio público, de la producción, masculino; y un espacio privado, de la reproducción, femenino. Esta división identifica a los varones con el papel de productor, proveedor, en el espacio público; y a las mujeres con todo lo referido a la reproducción, dentro del hogar, de la familia, a cargo del cuidado y de las tareas domésticas. En este sentido, las actividades públicas y políticas, como actividades más valoradas, corresponden al mundo de lo masculino, en tanto que lo doméstico, lo privado, valorado como actividad secundaria, corresponde al mundo femenino.

“En la medida en que las actividades con más recursos y más valoradas – las públicas- fueron apropiadas por los varones, éstos pudieron organizar un sistema de poder asimétrico de control sobre las mujeres. Es decir, la exclusión de las mujeres no fue casual y se fortaleció a la luz del determinismo biológico, esto es, convalidaron la idea de que el aumento de la participación política y social de las mujeres (...) significaba oponerse al “orden natural” (Pautassi; 2007: 24).

Por último, me interesa subrayar que en los movimientos sociales y los movimientos feministas, las metodologías utilizadas en sus desarrollos, siguen una tradición vinculada a la Educación Popular y las técnicas participativas. En este sentido, la Educación Popular, como proceso íntimamente relacionado a los feminismos, nos invita a reflexionar alrededor de la necesidad de repensar desde lo cotidiano, aquellos aspectos en los que se apoyan las relaciones de poder.

De este modo, podemos afirmar, con Claudia Korol (coordinadora del equipo de Educación Popular de la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo), el vínculo indiscutible entre las dos perspectivas: los procesos de Educación Popular permiten de esta manera, “deconstruir de manera compleja, sistemática, profunda, aquellas nociones que resultan pilares del sistema capitalista y patriarcal, tales como mercado, propiedad privada, familia, progreso, desarrollo, frontera, Estado. Significa no sólo proponer

nuevas nociones, sino fundamentalmente nuevas prácticas solidarias que las vayan constituyendo”. (Korol, 2008: s/n).

Finalmente, desde el punto de vista de Mendoza Ortega (2005), se pueden tomar diversos enfoques para trabajar con grupos o comunidades de mujeres jóvenes y adultas. Entre estos enfoques, los más comunes son:

- **De Bienestar:** supone que las mujeres, en su papel de esposas y madres, son las más interesadas en el bienestar del núcleo familiar. No toma en consideración a las mujeres en su papel productivo y social, ni a los varones en su inserción emocional y funcional. La estrategia de intervención es la entrega de bienes y la capacitación orientadas a mejorar las destrezas consideradas adecuadas.

- **De empoderamiento:** se basa en la importancia de aumentar el poder de mujeres y hombres en términos de autoconfianza; acceso y manejo de diversos recursos y medios para el desarrollo familiar, comunitario y productivo; capacidad para el análisis y toma de decisiones; e instrumentación de estrategias para la acción individual y colectiva.

Desde un lugar diferente, y más radical sin duda, Claudia Korol propone pensar y revalorizar hoy la Educación Popular, ligada a las resistencias y los nuevos movimientos sociales, recuperando el concepto **de batalla cultural**:

“La pedagogía de la emancipación se plantea aportar al nacimiento de la mujer nueva y del hombre nuevo en las sociedades posmodernas, invadidas por la propaganda alienante, la cultura consumista, la corrupción (...). Es una batalla cultural de dimensiones gigantescas. Esto requiere ser más conscientes de la dimensión histórica de la subjetividad en la lucha liberadora, que abarca no sólo la creación de lazos solidarios imprescindibles para la constitución de un bloque histórico, sino también la forja de una identidad de resistencia que favorezca el reconocimiento de quienes sufren la opresión en diversas formas” (Korol; 2006: 219).

Como parte de esta batalla cultural, se encuentra el sistemático cuestionamiento a las relaciones de género opresivas, que permita deconstruir las diversas formas de dominación que reproducen al sistema y acumular una conciencia crítica sobre las formas de ejercer el poder del capitalismo patriarcal.

Capítulo 2:

LAS PUBLICACIONES DE TRABAJO SOCIAL

Las publicaciones de Trabajo Social que ocupan el cuerpo de este capítulo son provenientes de las unidades académicas de grado y de las reflexiones sobre la intervención que realiza el colectivo profesional en seminarios, jornadas, etc. A través de ellas, podemos ir recorriendo las miradas que fueron constituyéndose, paulatinamente, en ejes centrales de la constitución histórica del colectivo profesional.

En este sentido, hemos comenzado analizando una publicación de alcance latinoamericano (Revista Acción Crítica), y luego, tomamos la mirada hacia las publicaciones nacionales. Este recorte, sin embargo, no es arbitrario, sino que se relaciona con los procesos mismos que han transitado las publicaciones de Trabajo Social.

Es en la década de 1980 donde, de la mano del CELATS (Centro Latinoamericano de Trabajo Social), se piensa en la elaboración de un proyecto profesional latinoamericano, con la idea de romper con lo que llamaban “Trabajo Social tradicional”, que se centraba en la mirada estadounidense.

Este proceso de los años 80’, contó con importantes producciones, y tuvo gran alcance en todo el continente. Sin embargo, en la década de los 90’, se va apagando de a poco el auge del CELATS, y se acortan las producciones de alcance latinoamericano. De este modo, se comienzan a encontrar más artículos de revistas de producción nacional, y especialmente las revistas dependientes de cada unidad académica.

Como dice Cazzaniga (2007), es interesante recuperar históricamente los grandes trazos en el proceso de configuración profesional para articularla a los momentos señalados.

“La construcción de los campos disciplinares se va produciendo desde diferentes prácticas, todas ellas legítimas en tanto otorgan corporeidad y significación a los mismos. No obstante de ello, la producción escrita se constituye en un aspecto medular en cuanto permite la circulación pública de ideas, argumentaciones y proposiciones acerca de cierto haz de problemas que configuran dichos campos, e invita a la vez a los debates y nuevas producciones” (Cazzaniga; 2007:7).

La autora señala como necesario reconocer la “partida de nacimiento” de la profesión, marcada por las intervenciones sociales que dan respuesta al conflicto producto de la sobreexplotación a fines del siglo XIX, y con un mandato de control y disciplinamiento, dentro de un discurso conservador y moralizador.

“Es a mediados de la década de 1960 y especialmente en los países del Cono Sur (Argentina, Chile, Uruguay y Brasil), que aparece la fuerte ruptura con el modo hegemónico de ver la profesión. No es casual la época signada por la gran movilización de distintos sectores de la sociedad, (...) momento de lucha por la liberación de los pueblos. Una vez más, la realidad nos interpelaba y nos exigía respuestas y, también como tendencia, Trabajo Social la da: el Movimiento de Reconceptualización sacude las bases mismas de la profesión, que relocaliza a un importante segmento del colectivo ‘del lado del pueblo’” (Cazzaniga; 2007: 166).

Junto al movimiento de Reconceptualización y con el acercamiento de la profesión a la teoría marxista, en las décadas de 1960 y 70, la Educación Popular se introduce dentro del colectivo profesional latinoamericano. Moljo (2005) nombra este período como un período de “florecimiento del Trabajo Social argentino”, en el que la producción teórica comienza a generarse.

Sin embargo, con las dictaduras comenzadas en los años 70’ (en 1976 en nuestro país), se dará un quiebre importante con todo el trabajo y con el proceso de Reconceptualización que se venía llevando a cabo en la profesión. “La efervescencia editorial, que venía creciendo aceleradamente, también fue truncada. Las dos revistas de Trabajo Social (Hoy en Servicio Social, y Selecciones del Servicio Social), aunque con posturas diferentes, pero que intentaban construir un Trabajo Social Crítico, fueron cerradas.” (Moljo; 2005: 287-288).

La autora relaciona el trabajo social “crítico” con una ruptura con los fundamentos teóricos de la profesión y principalmente del conservadurismo, relacionando la incorporación de la teoría marxista y la militancia desde una perspectiva transformadora y latinoamericana. La dictadura llevó a los trabajadores sociales comprometidos con un trabajo social “crítico” y con la militancia política, al exilio, la desaparición o el silencio.

De todos modos, el acercamiento o confluencia entre la militancia y el Trabajo Social generó un “nuevo perfil de profesional”, comprometido con la realidad social, buscando superar las causas que generan la explotación de los hombres, buscando

construir una sociedad de iguales. “Si durante este período la “intención de ruptura” fue mayoritariamente política, será con la llegada de la democracia que comenzarán a construirse, lentamente, las mediaciones teóricas.” (Moljo; 2005: 291)

Es así que, durante la década del 80’, con el retorno a la democracia, se retoma la mirada de Paulo Freire y de todo el movimiento de Educación Popular, que se había ido incorporando en las intervenciones del Trabajo Social desde los años 60’, especialmente aquellas que se enmarcan en territorio y donde se prioriza el trabajo comunitario.

En la revista Acción Crítica de 1986, encontramos un importante grupo de artículos publicados en explícita adhesión política a este proyecto societario, que privilegie los intereses de las clases subalternas.

“Entendemos que en la Educación Popular contamos con una herramienta para vincular la práctica profesional a un proceso social. La pedagogía popular no es sólo expresión de cómo trabajar una metodología con un grupo particular, sino también, es recuperación de lo que ese grupo nos dice; a través de la cual hay una entrega y una devolución, que hace comprensible por qué la Educación Popular se entiende como actitud de diálogo, de quien escucha, aprende, enseña y habla” (Rottier; 1986: s/n).

La década de 1980 encuentra a los países latinoamericanos en proceso de democratización, proceso que estuvo significado por el debate y la apertura a la discusión sobre el tipo de democracia que queríamos. Estos debates se dan también dentro de las disciplinas científicas, provocando el surgimiento de las críticas por parte de “mujeres activistas e investigadoras, que resaltaron los sesgos sexistas de las mismas y demandaron una urgente democratización de las relaciones entre varones y mujeres en las esfera del hogar y de las instituciones políticas y sociales” (Vilamajó y Morandi; 2010: 50).

Siguiendo a las autoras Vilamajó y Morandi (2010), el primer país que comienza la institucionalización de los estudios de género es Brasil. En nuestro país, en 1987 comienza en la UBA el primer Programa de Estudios de la Mujer, y en la ciudad de Rosario en 1993, la primera Maestría interdisciplinaria “Poder y Sociedad desde la Problemática de Género” en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR.

Además, se retoma la discusión sobre el compromiso de la profesión con la liberación de los pueblos, la construcción de un Trabajo Social latinoamericano:

“Esta preocupación por la “construcción de un proyecto profesional orientado para los intereses sociales de los trabajadores” o comprometido con “un proyecto de clase alternativo y opuesto a aquel para el cual el asistente social fue convocado”, tenía el Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS) en su proyecto fundador, y la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social (ALAETS). Estos posibilitaron la articulación del Trabajo Social latinoamericano y la formulación de un pensamiento crítico en el Trabajo Social.” (Marro; 2005)

En los actuales debates de la profesión, del mismo modo, se encuentran las posturas que apuestan a la construcción de un Trabajo Social Latinoamericano, con una “matriz autónoma de pensamiento popular”, en las que la profesión afirma que es posible optar por ser orgánicos a los movimientos sociales presentes en nuestra realidad cotidiana (Sosa; 2006).

En definitiva, transitamos nuevamente sobre la importancia de la Educación Popular, del pensamiento social latinoamericano, recuperando, entre otros conceptos, “la idea de liberación a través de la praxis, que supone la movilización de la conciencia, y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender-construir-ser en el mundo” (Sosa; 2006: 32).

La Educación Popular es tomada también en la formación profesional, con la incorporación de “talleres” en los planes de estudio de Trabajo Social. Como plantea Paula Negri:

“Lo que aprendemos en la universidad deja huellas que van conformando el *habitus* profesional que luego opera y modela las intervenciones sociales. Por eso romper con la “educación bancaria” en nuestras universidades, particularmente en el caso del Trabajo Social, puede ser una manera de contribuir a que no existan “intervenciones bancarias” que sólo reproduzcan políticas sociales tendientes al mantenimiento del orden de las “sociedades de la igualdad desigual”, en las que los sujetos destinatarios de dichas políticas se cosifican convertidos en población objetivo” (Negri, 2008, s/n).

Es posible decir, entonces, que el movimiento cultural comenzado en años 60’, se ha ido fortaleciendo y las propuestas teórico metodológicas de la Educación Popular son actualmente vigentes en la intervención de Trabajo Social y de todas las

organizaciones y movimientos sociales que continúan luchando, comprometidas con los intereses de los sectores populares.

“El papel del Trabajo Social es estratégico siempre que haya un posicionamiento sociopolítico orgánico a los intereses de las mayorías subalternas. El papel estratégico dota de un sentido políticamente consciente a las relaciones entabladas entre el trabajador/trabajadora social y los movimientos sociales. Asimismo, en tanto opción ético-política, puede posibilitar la utilización y orientación de programas y políticas sociales para procesos de liberación y autonomía de los grupos subalternos (...). Esto implica apostar a modelos de desempeño profesional alternativos al “norteamericano-céntrico” que postula el control social y, por ende, la contención de sectores subalternos que demandan reivindicaciones y derechos al Estado” (Sosa; 2006: 29).

En los siguientes apartados, mostraremos estos procesos a la luz de las publicaciones de Trabajo Social, retomando las categorías trabajadas en el capítulo anterior.

Para la década de 1980, se retomó la Revista Acción Crítica, perteneciente al CELATS. Las revistas nacionales habían sido cerradas por la dictadura militar y durante la década del 80 los esfuerzos de Trabajo Social argentino estaban centrados en reabrir las Escuelas de Formación y en la formulación de los planes de estudios.

En este período, Acción Crítica publicó 19 números (del nro. 7 de 1980 al nro. 26 de 1989), de los cuales se pudo acceder a 8_ nos 7, 13, 15, 8, 19, 20, 23, 26. De estos ejemplares, el de Junio de 1986, nro. 19, tiene como tema central “Movimientos sociales, educación popular y Trabajo Social”, por lo que se analizó con mayor profundidad los artículos incluidos en el mismo.

Dentro de la década de los 90', nos encontramos con las publicaciones de revistas sobre Trabajo Social: la revista Escenarios, de la Universidad Nacional de La Plata, la Revista Margen de Trabajo Social, dirigida por Alfredo Carballada, los Cuadernillos Temáticos Desde El Fondo, de la Universidad Nacional de Entre Ríos y la Revista Conciencia de la Universidad de Córdoba. Debido a que no se encuentran disponibles en formato digital en la web, en esta tesina se ha trabajado con un número pequeño de artículos de cada revista, con excepción de la Revista Margen de Trabajo Social, que comienza a publicarse en 1992 y que se encuentran todos sus artículos digitalizados.

A partir del año 2000, con la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TICs), se encuentran muchísimos artículos y publicaciones nuevas. Por un lado, las revistas tradicionales que agregan su publicación digital, sitios webs que digitalizan publicaciones que datan de décadas anteriores, y las nuevas publicaciones que surgen sólo en formato digital. Debido a la gran cantidad de artículos se priorizó la publicación de la Revista Cátedra Paralela, perteneciente a nuestra Escuela de Trabajo Social, de la UNR, y luego se encuentran las publicaciones de la Revista Margen, continuando el análisis por su gran cantidad de números publicados desde los años 90. Además, se ha tomado la Revista Debate Público, de la UBA, y la Revista Escenarios, de la UNLP.

Década de los 80

“Se va perfilando el papel del TS, no ya como quien desencadena procesos, sino como un actor que interviene en la realidad, que se involucra personalmente reconociendo su postura y su influencia y que pone sus conocimientos al servicio de la organización popular.” (Rottier; 1986:9)

A partir de la década de 1980, comienza un período relacionado con la recuperación democrática de los países latinoamericanos y coincidiendo también con la apertura de las escuelas clausuradas durante las dictaduras militares y los centros de estudio que dedicarán a la formación en Trabajo Social.

En las publicaciones de la época encontramos muy claramente las categorías ligadas a la Educación Popular, los movimientos sociales, la participación democrática y la participación de la mujer en particular, comenzando a perfilarse, de a pequeños trazos, una perspectiva de género en la profesión.

La Reconceptualización y los movimientos sociales. Retomando perspectivas.

En los años 80', la revista **Acción Crítica**, alcanza una importante difusión en toda América Latina. Esta revista pertenecía al Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS), fundado en 1974, y dentro de éste, al Área de Comunicaciones. Guzmán Ramonda (2010) ubica el surgimiento de CELATS como institución dentro del ocaso del movimiento de Reconceptualización, y a sus elaboraciones y publicaciones como elementos que configurarán la “matriz teórico política” para pensar la profesión.

El CELATS representó la “creación de una masa crítica dentro del Trabajo Social latinoamericano”, con líneas bien definidas: romper con la perspectiva del Servicio Social Tradicional, desarrollar un pensamiento crítico del Trabajo Social, y articular con los “movimientos de liberación” tanto en los terrenos de la investigación como en la experiencia concreta (Guzmán Ramonda; 2010: 26).

En los artículos en los que se publican los seminarios organizados por CELATS, encontramos referencias constantes del marco teórico-político de la institución: “Se afirma la necesidad de que la profesión supere el papel de intermediario y redimensione su práctica desde el punto de vista social y político acompañando al pueblo en sus procesos de transformación”. (CELATS; 1989:7)

Los **movimientos sociales** son un tema destacado de agenda en las publicaciones de esta década, no sólo en el número 19, que los ubica como tema central, sino en los diferentes números y en las diversas temáticas, apareciendo como actores centrales.

Diego Palma, en su artículo “Movimientos sociales y la educación necesaria”, conceptualiza a los movimientos sociales y movimientos populares, como “el esfuerzo del **pueblo** que se organiza para enfrentar, directa o indirectamente, las expresiones problemáticas (carencias y necesidades), de las contradicciones de la formación en que se incluyen” (Palma; 1986:4).

En la misma línea, Norma Rottier, en su artículo “La educación del pueblo”, vincula al Trabajo Social con los movimientos sociales y la Educación Popular: “Crear un espacio profesional, desde los intereses y necesidades de los sectores populares, requiere establecer un vínculo más orgánico entre el desarrollo profesional y los **movimientos sociales** presentes en cada coyuntura nacional” (1986:7).

En los artículos, lxs autorxs ubican como sujetxs de intervención al “pueblo”, “sectores populares”, “trabajadores” que se organizan y expresan en los movimientos sociales. “Sin duda alguna, (los movimientos populares) son el espacio de participación política en la construcción de un real **poder popular**” (Martinelli; 1986:3). Esta aclaración no es menor, en el sentido de pensar en la ruptura con los modelos desarrollistas o funcionalistas enfocados en la comunidad o el individuo (a desarrollar o ajustar): “La población está aprendiendo a expresarse a través de su participación en los **movimientos sociales** y empiezan a reivindicar la atención de sus necesidades básicas” (Martinelli; 1986:2).

Es así como se destaca un posicionamiento político de compromiso con las reivindicaciones de estos sectores, acompañándolos en su lucha y organización: “...nos interesa reconocer qué alternativas y qué opciones tenemos para situar nuestra práctica profesional articulada con la práctica de los **sectores populares**” (Rottier; 1986:7)

En cuanto al papel de lxs trabajadorxs sociales, se sostiene que toda práctica es política, discutiendo con la pretendida “neutralidad” de las metodologías y las intervenciones: “La fuerza del movimiento popular empieza a hacer más clara la **acción política del profesional**, desmitificando su acción y despojándola de su pretendida apoliticidad” (Tobón; 1985:2).

En particular, el concepto de intelectual orgánico de Gramsci, es central en la perspectiva de Paulo Freire y es recuperado dentro de la posición de lxs trabajadorxs sociales en los años 80'. “Gramsci da algunas pistas cuando resalta la importancia del fenómeno educativo para la construcción de una **nueva cultura** y una **nueva concepción del mundo**. Así, el trabajo educativo (...) puede constituirse en un instrumento para lo que Gramsci llama **acción contra hegemónica**” (Manrique; 1986:5).

Esta categoría de Gramsci se pronuncia contra la falsa noción de la independencia de lxs intelectuales, contra su asimilación a los “hombres de letras” y relativiza la división entre “intelectuales” y “simples”. Lxs intelectuales están orgánicamente ligados a los intereses de las clases sociales y ejercen una acción política en la construcción de la hegemonía. “Se plantea la necesidad de que las propias organizaciones populares fomenten y organicen nuevas formas de educación popular, articuladas con sus **luchas** específicas”. (Rottier; 1986:1)

Manrique, en su artículo “Educación popular y proyecto profesional” destaca el trabajo desde la Educación Popular y al trabajador social como profesional “**coordinador**, (...) que intenta penetrar y **dialogar** con el saber popular” (1986:7). A su vez, la autora reclama correrse de las posturas voluntaristas, apuntando al desarrollo de la capacitación profesional:

“Lo importante es relacionar siempre la teoría con la práctica, controlar la ansiedad para no pretender resolver todos los problemas con moldes irrealistas o previamente establecidos intelectualmente y saber buscar, junto a los propios grupos populares que hacen las demandas, los contenidos a trabajar y los métodos más adecuados.” (Manrique, 1986: 6)

De esta manera, la categoría de praxis, es retomada en alguno de estos artículos: “Lo anterior nos lleva a descubrir una concepción educativa ligada a la **praxis** como proceso de transformación” (Alfaro; 1986:2). Esta categoría es central en la propuesta de Paulo Freire, en la Educación Popular, la praxis es acción y reflexión de las personas para la transformación de nuestras realidades. “Es el centro real de la **praxis** donde se realiza el movimiento de producción y reproducción de las relaciones sociales y donde acontece la producción del ser humano como ser histórico” (Latorre; 1988:4)

Asimismo, en los artículos publicados sobre Seminarios de CELATS y de ALAETS (Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social), se vuelve a reforzar la perspectiva latinoamericana y popular, resaltando claramente la intención de ruptura con el Trabajo Social tradicional¹:

“Es necesario un **replanteamiento teórico, metodológico y profesional** de la dimensión educativa de la práctica; replanteamiento que inevitablemente pasa por un cambio de la mentalidad ideológica de los profesionales que les permita romper con actitudes clasistas de superioridad y generar actitudes positivas de rescate del saber popular.” (CELATS; 1986: 5)

Liberación, humanización y democracia.

Dentro de este período, el Trabajo Social latinoamericano utiliza las categorías de la Educación Popular como mediaciones para afirmarse en los pasos hacia la recuperación democrática. “La educación por lo tanto no es un logro en sí mismo ni un conjunto de ideas o contenidos que entender sino una condición de la **liberación** como proceso de cambio. Se tratará que el quehacer educativo se instale en la vida cotidiana y sea herramienta de acción y organización” (Alfaro; 1986:2).

Con respecto a las categorías que aparecen en los artículos de la Revista Acción Crítica de esta época son las de la liberación, la humanización y la democratización, reflejando, de esta manera, que la perspectiva de la Educación Popular ocupó un lugar de importancia en las publicaciones de lxs trabajadorxs sociales.

¹ Con Trabajo Social Tradicional, se refieren a los tres métodos clásicos (caso, grupo y comunidad) “El sustento filosófico que los asiste es de raíces idealistas, expresadas en términos de ajuste y disfuncionalidad al sistema” (Tobón, Rottier, Manrique; 1983: 37). El CELATS también cuestiona el Método Básico o Integrado de los años 70, por ser etapista y continuar separando el conocimiento de la acción, “subsistiendo el error de querer ordenar la dinámica de la realidad a un esquema pre-establecido” (Tobón, Rottier, Manrique; 1983: 38).

“El proceso de Educación Popular debe (...) contribuir al autoreconocimiento de los **sectores populares** como sujetos sociales, como **protagonistas de la historia**, porque con todos sus conocimientos, experiencias, vivencias y valores son capaces de superar las dificultades que el capitalismo pone al despliegue total de las fuerzas productivas y a la **humanización** plena del hombre” (Rottier; 1986:3)

Asimismo, la perspectiva de la Educación Popular tiene un importante espacio dedicado en los artículos de la revista del CELATS, resaltando la necesidad de construir intervenciones que se vinculen a los intereses de los sectores populares, incorporando el diálogo y teniendo siempre un horizonte de lucha y liberación. “En la actualidad, el debate se sitúa alrededor de la presencia del **sujeto popular** como actor protagónico del proceso de **liberación** (...) Hay una preocupación fundamental por utilizar una dinámica de grupo que estimule la participación activa de los **trabajadores**” (Manrique; 1986: 4).

Estas miradas reflejan una intervención claramente influenciada por los postulados de la Educación Popular, en cuanto remiten a pensar un sujeto popular “activo” en su proceso de “liberación”, en contraposición a las ideas clásicas del Trabajo Social que sostenían intervenciones “bancarias”, donde los sujetos de la intervención no tenían más que seguir unos cuantos pasos para poder “desarrollarse”, “integrarse”, etc. “La **liberación del pueblo** como síntesis de las acciones personales y colectivas, de lo oficial y lo público y la sociedad, en el campo de la transformación concreta, constituye el eje de la tarea educativa popular, de la transformación de la vida misma” (Alfaro; 1986:2)

Tomando en cuenta el momento histórico en el que transitaba América Latina, donde sus países se encontraban en procesos de transición hacia gobiernos democráticos, este discurso de “liberación” viene afirmándose en pleno auge del discurso de la “democracia”, tensionando los dos conceptos. Como afirma Jelin (1994) es una época en la que se crea confusión:

“Se abre el espacio para el discurso democrático y participativo, se abre el espacio para la participación y las elecciones. El discurso democrático se torna hegemónico. Al mismo tiempo, el poder económico contradice este discurso democrático. En realidad, hay un doble discurso (...). O un discurso de la participación y una realidad de la opresión” (Jelín; 1994:94)

En este tema, desde sus publicaciones, el Trabajo Social latinoamericano se manifestaba de esta manera: “Todas estas acciones son parte constituyente de la **cultura** de la **democracia** y la participación popular en la gestación de una concepción del mundo propia de los sectores populares, y en esto el Trabajo Social tiene un espacio profesional particular, así como una perspectiva de desarrollo técnico y práctico” (Rottier y Manrique; 1985:5)

No sólo se toma la necesidad de acompañar este proceso con la promoción de la participación, pensando en una noción de democracia no sólo “representativa” sino también con un reconocimiento de la cultura popular, y de su participación directa en los procesos políticos.

“El Trabajo Social en América Latina tiene solamente una perspectiva histórica: vincularse a la **defensa de la democracia**, vincularse al apoyo de los **proyectos populares** como condición necesaria para su propia subsistencia. (...) no está trabajando por otros, no está realizando aquella labor de apóstol que se sacrifica, ni del agente externo que se vincula a otros para luchar por ellos; está defendiendo las condiciones de su existencia” (Tobón; 1985:3).

“El quehacer pedagógico en la Educación Popular, (...) nos tensiona en cuanto a producir con el grupo una valoración de su experiencia, un reconocimiento a su **cultura**, provocándose una relación de **aprendizaje continuo** (...) en el que nosotros no hemos agotado el conocimiento, en el que ellos requieren explicitar su conocimiento, decir su palabra e integrar una concepción más articulada del mundo en que vivimos: donde el conocimiento no es sólo el pensar, sino también el hacer y sentir” (Rottier;1986:8)

Los conceptos de cultura, lucha y poder popular, son sostenidos en estas publicaciones, desde la idea de la Educación Popular: “La palabra social, que desde lo privado invade el terreno público y se convierte por lo tanto en representativa de un nuevo **poder popular**, se vehiculiza en el ámbito de la educación”. (Alfaro; 1986:3)

Así, el poder popular en los procesos de humanización, está presente en lo cotidiano, en las acciones más elementales de la experiencia, y en los saberes de las personas. “Los conocimientos no vienen de fuera, están allí en sus propias vidas, se trata de descubrirlos, de asumirlos, de transformarlos. Y porque la educación está vinculada con la **cultura**, ésta debe definirse al interior de ella, como concepción del mundo, como realidad, deseo y alternativa social”. (Alfaro; 1986:1)

De este modo, vemos que en la misma década, y dentro de la misma editorial, coexisten ideas ligadas más a un proyecto de transformación social más “revolucionario” o “combativo”, que apelan a las categorías de liberación, concientización y poder popular, y otras definiciones más conciliadoras, que hablan más de “participación democrática” y reconocimiento de la cultura popular.

“Hablar de la Educación Popular es hablar de educación en dos sentidos: de las clases populares entre sí y de las clases populares con la otra clase, con aquella frente a la cual se definen como subalternas, dominadas. En este sentido, decir Educación Popular es decir conflicto. Un conflicto a través del cual se identifica la **cultura** y la vida de las clases populares.”
(Rottier; 1986:2)

Experiencias con grupos de mujeres. Reconociendo un nuevo sujeto.

Las mujeres empiezan a tener una presencia mayoritaria en reclamo de sus propias reivindicaciones partir de los años 80´ con el advenimiento de la democracia en los países de América Latina. En consecuencia, se experimenta, por un lado, el regreso de aquellas mujeres que habían estado exiliadas en otros países donde el feminismo tenía mayor desarrollo, y, por el otro, el acceso a la bibliografía (que antes estaba prohibida), donde se relatan experiencias de grupos de mujeres latinoamericanas, conformados para ir resolviendo sus propios conflictos de género (Genolet et.al.; 2005b: 71).

En las revistas de Trabajo Social encontramos el artículo de T Quiroz Martin y M.L. Morgan, “La mujer en los barrios populares de Quito”, en el cual se reflexiona sobre una experiencia de trabajo en particular. Desde la perspectiva de este artículo, se revaloriza la necesidad de partir de la propia visión de los beneficiarios, en relación con sus propios intereses, reconociendo su influencia e inspiración de la Educación Popular.

“Se prioriza un acercamiento a lo cotidiano como un instrumento principal de trabajo de campo (...) se propone iniciar, **conjuntamente** con los grupos, la elaboración de un **conocimiento colectivo** y de transformación, desde la dimensión de lo que es propio a su **cultura** y de acuerdo al modo

como estos sectores conceptualizan aspectos de su realidad concreta”
(Quiroz y Morgan; 1986: 5).

En cuanto a la perspectiva feminista, en las publicaciones trabajadas no hay una adhesión explícita a este movimiento, pero sí podemos ir detectando ciertos lineamientos en algunos artículos. En este último trabajo citado de Quiroz y Morgan (1986), por ejemplo, vamos a encontrar una conjunción del trabajo con grupos de mujeres desde la Educación Popular. Si bien las autoras no discuten sobre la división sexual del trabajo y no se cuestiona el papel de la mujer, sí entienden la necesidad de trabajo grupal y socialización de grupos de mujeres, mediante la constitución de “Centros de Madres” como un proceso de concientización:

“La modificación fundamental que se hace al proyecto es entender el proceso como un **colectivo de reflexión y educación**, que articula las demandas que van explicitándose a medida que la organización avanza y se cristaliza, y en base al criterio de "educación en la acción", se procede a reformular las líneas pedagógicas del proyecto en torno a dos ideas centrales: la **autovaloración de la mujer y su organización y participación**.” (Quiroz y Morgan; 1986:3)

Podemos ver entonces, como en estas publicaciones, comienzan a mostrarse los primeros pasos en la reflexión en torno a las problemáticas de las mujeres²: “En su práctica cotidiana, la mujer inicia la ruptura con los **esquemas tradicionales** y la búsqueda de **nuevos modelos de relación**, de una **nueva identidad**.”(Quiroz y Morgan; 1986:4)

De esta manera, vemos en este artículo que se ocupa de un proceso de Educación Popular, particularmente comprometido con la situación de mujeres - madres. Irá surgiendo dentro de la profesión un nuevx sujetx de intervención, que no será identificadx partiendo de ninguna necesidad social ni por la prestación de servicios determinados, sino sólo con su condición de género: las mujeres.

Además, con respecto a este punto, encontramos por ejemplo otra producción que habla de la situación de la mujer: “El proceso educativo no puede ignorar el **estadio femenino de dependencia y sumisión**, que surge de su condición de mujer y que compromete el proceso popular de conjunto” (Alfaro; 1986: 3).

² Veremos, más adelante, que se comenzará a hablar de problemáticas de género, perspectiva de género, perdiendo la connotación más combativa del incipiente movimiento feminista de esta época.

Por otra parte, una muestra más de este incipiente movimiento, es que a finales de esta década de 1980, se publica el libro de Estela Grassi, en el cual se trata como tema central a la mujer y el análisis de la profesión desde una perspectiva de género. La autora toma el análisis de la mujer tanto como objeto y como sujeto de la intervención. En relación a la mujer como objeto de intervención, señala la autora: el Estado descarga el mayor costo de la reproducción (material y simbólica) en la responsabilidad familiar (de la mujer). “(...) las mujeres han tenido – y tienen-, una acción preponderante, tanto desde sus papeles femeninos en el hogar (y como objetos de intervención), como desde la función pública (como agentes de control), hechos fundados en supuestas condiciones naturales” (Grassi, 1989: 32).

La participación de las mujeres.

En otros artículos también encontramos una valorización de las experiencias que revelan un aumento de participación de las mujeres en el espacio público, tanto en lo productivo como en la representación política, visualizando intentos de una ruptura con los valores del sistema patriarcal, mediante procesos de Educación Popular:

“La **participación de la mujer**, avanza también, pues la lucha por la sobrevivencia es de todos los miembros de la familia. Hoy día la mujer está logrando crear su propio espacio de **participación, venciendo todos los prejuicios y controles que le impusieron**, inclusive el del propio compañero. El mantenimiento de esos prejuicios interesa a las clases dominantes, cuyo objetivo, entre otros, es exactamente estimular el **machismo** y eliminar la **presencia de la mujer** en el área de **producción** y en los espacios de **participación política**.” (Martinelli; 1986:3).

Se reflexiona que a razón de estas experiencias, las mujeres lograban reconocer que sus necesidades no son individuales, sino colectivas, y poder construir poder para la transformación y organización:

“En lo que se refiere a la auto percepción de las mujeres, se partió del supuesto que la **participación de la mujer** en la organización le permite **socializar** sus necesidades y problemas, que de ser individuales (privados), pasan a ser barriales (objetivos, públicos e históricos), factibles de ser enfrentados y resueltos grupalmente. La experiencia de **participación**, bajo una dinámica **democrática** y de respeto mutuo, permite a la mujer una **toma de conciencia** gradual de sus capacidades, un

descubrimiento de su **sentido de poder**, poder de expresarse, de conocer para transformar, de estar organizada.”(Quiroz y Morgan; 1986: 4)

De todos modos, esta participación se enmarca en límites precisos y claros en todos los artículos: el barrio:

“... a través de su participación en los movimientos populares, que ocurren en los propios **barrios**, en torno a cuestiones inmediatas, como cuna, desagüe, saneamiento y luz para las **barriadas**, la mujer ha tenido una presencia activa y fuerte, luchando, en **igualdad de condiciones** con el hombre.” (Martinelli; 1986:3).

La maternidad, a su vez, es foco principal de las publicaciones que reflexionan en torno a las mujeres y su participación. De esta manera, comienza a aparecer la problematización de los feminismos sobre los límites de lo privado y lo público (lo personal es político).

“Su definición familiar y social en la **maternidad** es un camino de recuperación social e ideológica en la pareja y en la vida, que compromete todas sus acciones y la ubica como **luchadora** social. Para las **mujeres**, y para el oprimido en ese sentido, los procesos educativos tocan los diversos ámbitos de su realidad, articulándose en el proceso de conquista de la Palabra, **su situación de mujer y de clase** en una sólo afirmación liberadora.” (Alfaro; 1986:3)

En el artículo de CELATS sobre el Seminario Latinoamericano de Trabajo Social, llevado a cabo en la ciudad de Medellín, Colombia (1986), se habla que:

“La confrontación de experiencias y el esfuerzo de reflexión de las distintas comisiones permitieron constatar que hay una rica, variada y heterogénea experiencia de **trabajo con grupos populares** en el esfuerzo de crear y de realizar tareas de **educación popular con mujeres**, sindicatos, barrios, jardines infantiles, campesinos, capacitación de dirigentes, acción comunal, grupos indígenas, etc.”(CELATS; 1986: 4)

En esta década, además, se debate en cuanto al Trabajo Social como profesión “predominantemente” femenina, relacionando las relaciones de género y la profesión:

“En el arraigo de un esquema que asigna a la **mujer** un **papel subordinado** dentro de una sociedad ordenada según un código de **predominio del hombre**, encontramos una tendencia, a “empobrecer”, el potencial creativo y productivo de las profesionales, a sobrevalorar la

influencia que sobre el ejercicio de su profesión puede tener su carácter de **ama de casa y empleada**; a tal forma que la predominancia del **sexo femenino** se señala algunas veces como justificación y otras, como causa de las situaciones de estancamiento o poco desarrollo profesional”.(Tobón; 1983:11).

Si bien aún no se problematiza en relación al concepto de división sexual del trabajo, ni estereotipos o mandatos de género, el tema no queda por fuera de las discusiones profesionales de la época: “El sentimiento de **opresión**, por la **doble condición de mujer y trabajadora social** es absoluto. La **participación** en proyectos es a nivel de ejecución, no tenemos ni una posibilidad de elaborar; dentro de una correa de transmisión somos una pequeña parte, una pieza.”(Quiroz; 1984:3)

Década del 90

“Si la historia se parece al péndulo de Perón o a la espiral ascendente de Marx, está en discusión. Pero sin duda guarda poca similitud con la piedra inanimada de Fukuyama.”(Heumann; 1992).

En los años 90, en la región latinoamericana, y en Argentina en particular, se comienza a plantear un contexto caracterizado por el empeoramiento en la distribución del ingreso, el deterioro de las condiciones de vida de los sectores subalternos, el crecimiento del desempleo y del subempleo, con más del 30 % de la población por debajo de la línea de la pobreza. Nuevas desigualdades y nuevos escenarios, que autores como Castell y Rosanvallon conceptualizan como la “nueva cuestión social”, producto de las transformaciones en el mundo de la producción, el trabajo y la seguridad social.

Desde las ciencias sociales, se plantea la discusión en torno a la “globalización” y la “localización”:

“En el mundo de fin de siglo coexisten, con fuertes tensiones, dos tendencias: una, hacia la globalización y la transnacionalización, hacia los *fenómenos de escala planetaria* en las comunicaciones, en los intereses económicos, en los peligros ambientales, en el armamentismo, en los acuerdos e instituciones internacionales. La otra, la revitalización de la localidad, de las raíces ancestrales (...).” (Jelin; 1994: 95)

En este panorama, el Trabajo Social se propone repensar la intervención profesional, y su identidad. Como postula Margarita Rozas en la Revista Escenarios (1997) este proceso pasa por tres perspectivas: 1) los profesionales que proponen construir modelos de “gestión social” de nivel técnico operativo, fundamentalmente en el campo de las políticas sociales; 2) aquellos que buscan la especificidad de la disciplina como soporte argumentativo de la intervención, focalizando en el objeto de intervención; y 3) los que se proponen “conocer de manera más rigurosa las teorías sociales clásicas y actuales, a fin de poder construir la especificidad a través de mediaciones que posibiliten argumentar e intervenir pertinentemente en la dinámica que establece la ‘nueva cuestión social’” (Rozas Pagaza; 1997: 33).

La consolidación del modelo neoliberal y la resistencia.

En esta década se consolida el modelo neoliberal en los países latinoamericanos, apoyándose en el proceso de desestatización, descentralización y focalización iniciado décadas anteriores (Repetto y Andrenacci; 2005). Ante el corrimiento del Estado, los programas sociales comienzan a ser financiados por los grupos y organismos internacionales, que se apropian del concepto “grupos vulnerables” para focalizar beneficiarios, sean mujeres, niños, determinadas zonas geográficas, etc.

En el artículo de la revista Margen del Trabajo Social N°1, se describe esta situación: “Hoy el sistema desarticula o limita drásticamente los instrumentos estatales desde los cuales contener las necesidades sociales. Reduce la extensión y profundidad de los programas. Promociona sólo lo funcional al sistema: Sida y Droga desde una individualización esquizoide son temas excluyentes.”(Heumann; 1992)

En este contexto, la preocupación principal que reflejan las publicaciones del colectivo profesional consistió principalmente en no perder el horizonte construido y consolidado en la década anterior, y no desprenderse de los proyectos societarios ligados a la transformación y la lucha del pueblo:

“La regulación del mercado ahora está hegemonizando nuestras vidas y nos ha metido en una competencia porque también hay que subsistir. Y por otro lado está teñida con los **procesos emancipatorios** a los cuales no podemos renunciar, si bien es cierto que antes los proyectos alternativos fracasaron, eso no quiere decir que no podemos analizar la sociedad desde lo **emancipatorio**” (Rozas Pagaza; 1998: 28)

En las publicaciones de la época, encontramos una reafirmación del compromiso de lxs trabajadorxs sociales de continuar trabajando junto con los sectores populares: “El vacío actual de opciones políticas conspira contra la profundidad y continuidad de la tarea social, pero no la impide.” (Heumann; 1992).

La resistencia a este modelo neoliberal que se impone como “único posible” también es planteada desde las publicaciones del Trabajo Social, dentro de los movimientos sociales.

“La constitución de canales articuladores con los **movimientos sociales** y diversas **organizaciones de la sociedad civil** constituyen esfuerzos que fortalecen la esfera de lo público y la lucha por los derechos sociales e individuales, tan importantes en este momento de exclusión social, económica y política” (Rozas Pagaza; 1995: s/n).

El trabajo social y Organizaciones No Gubernamentales

Dentro de una coyuntura de precarización y flexibilización laboral creciente, lxs trabajadorxs sociales también encuentran precarizado su trabajo, con la necesidad de comenzar a facturar y a trabajar de manera fragmentada, por programa o proyecto, o en varias organizaciones a la vez. Así, las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) aparecen proponiéndose como espacios ocupacionales del Trabajo Social.

En este sentido, nos encontramos en un período de crecimiento y mayor participación de las ONGs. Según Carlos Núñez (2005) los procesos de Educación Popular y su incidencia en los procesos de transformación en América Latina, son expresión explícita del avance, crecimiento y desarrollo de múltiples ONGs. Éstas se comenzaron a ocupar de “nuevas temáticas” y de la atención de los “nuevos sujetos” o “sujetos emergentes”, como se los ha dado en llamar. De este modo, siguiendo el autor, el trabajo de la Educación Popular en las ONGs se expresó en la promoción y defensa de los “derechos humanos”, del cuidado del “medio ambiente”, en la educación para la “equidad de género”, entre otros tema.

Estas organizaciones venían encuadrando su accionar, en gran medida, dentro del paradigma de la década del 60,

“caracterizado por la revalorización de las bases y la crítica a formas de relación con los pobres basadas en la caridad. El papel de las organizaciones se definía como parte implicada en un juego dialógico con los sectores oprimidos, al margen del Estado. Ahora bien, el crecimiento y la diversidad

en la sociedad civil que advino lentamente con la vuelta de la democracia, sumado a los cambios a nivel mundial que signaron el inicio de los 90, conducen a nuevos modos de accionar y nuevos actores, que plantean otros paradigmas” (Acuña, Kessler y Repetto; 2002:49).

Sin embargo, en la década de los noventa, se evidencia cambios en el universo de las ONGs, señalados por Thompson (1995). Son fundamentalmente dos cambios los que conciernen al mundo de las organizaciones de la sociedad civil. Por un lado, se amplía el universo de las estrictamente ONGs, para dar lugar en el espacio público a organizaciones tradicionales.

“Pertener a este universo ya no implicará necesariamente una relación con la tradición progresista de los 60. Por otro lado, se abren nuevas posibilidades de relación con el Estado, se plantean otras modalidades de trabajo que tienen en cuenta las exigencias del mercado y otras fuentes de ayuda financiera.” (Acuña, Kessler y Repetto; 2002:49).

Estas organizaciones se convierten en actores importantes de intervención en lo social, siendo parte del mismo proceso de terciarización en el que el proceso de producción está embarcado (Zampani: 2003).

“Lo que antes era menester del Estado, ahora, (...) pasan a ser responsabilidades de las organizaciones de la Sociedad Civil, produciendo un fenómeno particular de irrupción de las Organizaciones No Gubernamentales. (...) las **ONGs** terciarizan servicios sociales, siendo coordinadas y supervisadas por los organismos estatales correspondientes” (Zampani; 2003: 96-97).

Dentro de este mismo proceso, son las ONGs posibles espacios ocupacionales del Trabajo Social. Netto (1996) en el artículo de la revista N° 50 de “Servicio Social e Sociedade” habla del riesgo del “pluriempleo”.

“...debido a la baja capacidad de institucionalización que detentan las **ONGs**, lo que lleva a los profesionales a recorrer a más de una organización, o a combinar el trabajo en organizaciones y el Estado para poder solventar su propia vida” (Zampani; 2003: 65).

Por otro lado, en el discurso de las publicaciones encontradas, como la Revista Escenarios n° 3, se habla de la experiencia organizativa colectiva, pero ya no encontramos categorías relacionadas a la educación popular, como “concientización” “liberación” ni humanización”; sino que se enfatiza en la “concertación”, “capital

cultural”, “recursos simbólicos”, “imaginario social” y “valores compartidos”: “...la **concertación** configura, antes que nada, un **espacio simbólico** destinado a crear **mecanismos de reconocimiento** entre los actores involucrados” (Aquín y González; 1997: 43). Y se resalta a su vez que: “...los **recursos simbólicos** obtenidos a través de la experiencia, además de una dimensión resolutoria frente a la atención de las necesidades básicas, ha logrado **efectos socio-educativos** que han incrementado el **capital cultural** de la población interviniente” (Aquín y González; 1997: 44).

Desde esta perspectiva, el trabajo comunitario es uno de los puntos en que se continúa pensando el Trabajo Social y la participación. “(...) la comunidad constituye un desafío importante en tanto su posibilidad de vinculación con los **movimientos sociales** y diversas **organizaciones de la sociedad civil** que profundicen las prácticas de **participación** directa y de representación para afianzar las bases de la democracia y la defensa de los derechos humanos” (Rozas Pagaza; 1995: s/n).

Comenzando a trazar caminos en cuestión de género.

En la década de los 90, conviven dentro de la profesión, varias perspectivas dentro del análisis de problemáticas relacionadas a las mujeres, que varían en sus marcos teóricos. Se comienza a hablar de “cuestión de género” cuando se tratan estas problemáticas, aún sin tener una mirada definida en el tema, más bien con una intención académicamente correcta de nombrar las injusticias/desigualdades/discriminaciones que sufren las mujeres.

En este sentido, las publicaciones comienzan a reflejar de a poco un interés por marcar el lugar subordinado de la mujer en la sociedad, y los atributos que históricamente se le ha asignado (atributos basados en su sexo).

Por ejemplo, en un artículo de Carballeda, el autor resalta el tema del lugar que históricamente fue atribuido a la mujer tanto en lo educativo como en lo social, tomando como ejemplo la formación de la Sociedad de Beneficencia: “La **mujer** comenzaba a institucionalizarse desde una estrecha relación con el control. Lentamente se va conformando un modelo que se cubrió con el concepto de virtud asociado a la **condición femenina**. Pero tal vez, lo más importante pase por la aplicación y ejecución de esa virtud en el cuerpo social...” (Carballeda; 1992; s/n).

Por otra parte, encontramos otros artículos, como el de Eloísa De Jong (1993) que habla de violencia familiar, pero que no se refiere a ninguna de las categorías que pertenezcan a los análisis desde un enfoque feminista o de género.

“Cuando las condiciones externas (estructurales y coyunturales) y las situaciones y condiciones internas de la familia no son las deseables, en tanto refuerzan la frustración permanente y limitan la construcción de un proyecto, en una persona-familia- comunidad, aparece la violencia como síntoma de enfermedad, que de hecho, es una enfermedad social, producto de una vida familiar-social insatisfactoria. (...) **Violencia familiar** es, entonces, una situación que se instala dentro del grupo familiar como producto de la frustración permanente de uno o más de sus integrantes y que se traslada al conjunto del grupo familiar” (De Jong; 1993: s/n).

Tampoco se ven reflejadas las categorías de los análisis de género en el artículo de las autoras De Marco y Rossi (1992) que versa sobre la maternidad adolescente.

“Intentamos a través de nuestra práctica cotidiana, desestigmatizar tanto desde la mirada institucional como desde el impacto a nivel individual y familiar que tiene el embarazo en la adolescencia. (...) Buscamos hacer explícito lo que muchas veces está implícito, es decir a quien corresponde esa **maternidad**, cómo impacta en su cotidianeidad, su familia, su medio social. **Maternidad** que en la clase media y alta intenta ocultarse y que en los sectores populares tiene un significado completamente distinto” (De Marco y Rossi; 1992: s/n).

Finalmente, encontramos artículos sobre la mujer como eje central, y con una explícita perspectiva de análisis desde el género, como es el de la Revista Conciencia, de 1994, perteneciente a la Universidad de Córdoba: “Mujer y cuidado infantil” de la Lic. Patricia Morey. En esta publicación se encuentra planteada la problemática del cuidado de los niños, donde el mayor peso recae sobre la mujer y termina condicionando su capacidad de desarrollo y de trabajo. A su vez, la autora se pregunta sobre la planificación del hábitat desde la perspectiva de género, en qué medida los servicios urbanos de los barrios nuevos dan respuesta a las **necesidades reales de las mujeres**.

Los planes oficiales de vivienda, plantea la autora, solucionaron de manera parcial el problema de hábitat pero destruyeron toda una estructura organizativa previa que de alguna manera solucionaba problemas básicos. Entre ellos, el **cuidado de los**

niños, anteriormente realizado en las villas por una “familia extendida”, concepto de familia no estándar donde se incluye a tíos, abuelos, primos y parientes y vecinos – que en conjunto asumían la responsabilidad de custodia en ausencia de la **madre**.

“Los nuevos asentamientos re-distribuyeron a los grupos humanos según una definición de familia tipo ideal compuesta por padre-madre e hijos. (...) El resultado es la ruptura de estos esenciales rasgos de solidaridad, y por ende el aumento de responsabilidad del cuidado infantil en las **mujeres**” (Morey; 1994: 95)

La autora deja bien en claro que el peso del **cuidado** recae “especialmente sobre la **mujer**, no sólo se la considera como parte del cúmulo de redes protectoras de la niñez sino como la principal y en muchos casos la única responsable de los niños pequeños.” (Morey; 1994: 94).

También sostiene que el nuevo modelo denominado ecológico, y sus nuevas definiciones, han “servido para demostrar la **responsabilidad** de las **políticas públicas** y de la **sociedad** en su conjunto en esta tarea” (1994: 94).

En cuanto a la aparición de las demás categorías que el enfoque de género viene analizando, el artículo nombra la familia patriarcal y la división sexual del trabajo: “La imagen de familia tipo **patriarcal** con **división de trabajo y de roles** – el **hombre** en el ámbito externo y **público**, la **mujer** en el ámbito **privado** – se falsifica con las evidencias de la incorporación masiva de las mujeres al mercado laboral en las últimas décadas”. (Morey; 1994: 94).

De esta manera, los estudios de género comienzan a potencializarse, dando los primeros pasos en un camino que recién hoy en día podemos nombrar como que ha logrado afirmarse. En los análisis de “Trabajo Social y género” (1997) de la Universidad de Entre Ríos, encontramos también esta referencia:

“Si bien **lo público** y **lo privado** han tenido sustancialmente transformaciones históricas, lo que estos cambios han sostenido es que el espacio público ha sido tradicionalmente ocupado por varones y el espacio privado (en este caso se lo toma como la esfera doméstica, el mundo del hogar y la familia) por **mujeres**, connotando atribuciones de **lo masculino** y **lo femenino** respectivamente” (citado por Genolet et.al; 2005b: 75)

Década del 2000

“La política se vuelve a instalar como sentido y como práctica transformadora”. (Spasiuk; 2012:51)

A partir del año 2000, América Latina atraviesa una nueva coyuntura política, habilitada por la asunción de nuevos gobiernos progresistas, con una nueva “politización” de la vida social (en oposición a la despolitización pregonada por el modelo neoliberal de la década anterior), que recupera ideológicamente al socialismo. Dentro de este proceso, “los nuevos movimientos retoman motivos étnicos, socioeconómicos, de los excluidos del sistema, para trazar como línea política un nacionalismo de ‘patria para todos’, que se traduce en la distribución parcial de los recursos obtenidos a través de la promoción y control de la economía extractiva, dentro de un modelo económico de perfil neodesarrollista” (Celentano; 2012:40).

Las publicaciones de la década aumentan en gran cantidad, consolidándose una tendencia a publicar una revista por Escuela de Trabajo Social, y además aumentan las maneras de difusión del material publicado en las revistas. En este sentido, las nuevas tecnologías, especialmente la web, internet, abren caminos a nuevas maneras de comunicarnos entre lxs profesionales y las diferentes Universidades, dentro del país y del continente.

En Argentina tenemos por ejemplo la Revista Cátedra Paralela, de la Escuela de Trabajo Social de la UNR (Universidad Nacional de Rosario), la Revista Debate Público, de la Escuela de Trabajo Social de la UBA (Universidad de Buenos Aires), la Revista Margen del Trabajo Social, de Alfredo Carballeda de La Plata.

El fin de siglo como ámbito de reflexión y cuestionamientos.

En este contexto, el Trabajo Social comienza a reconocer que en los años noventa “...asumimos el escepticismo y confundimos lo vigente con lo único posible, imprimiendo un sello de tecnocratismo y burocracia (versión del positivismo) al trabajo profesional. Analizamos y actuamos sobre la pobreza (material sobre todo) abstraída del análisis de la riqueza. Estos sentidos permearon los modos de decidir, gestionar y administrar el Estado y las políticas. Actualmente, 25 años después de la recuperación democrática, somos privilegiados y volvemos a reeditar el compromiso y el entusiasmo contagioso de aquel 1983” (Spasiuk; 2012:51).

Fernandez Soto (2004) también hace alusión al proceso de vulneralización que sufrió la profesión en la década del 90, el cual produjo la ausencia de debate público sobre diagnósticos y propuestas. “No sólo no se presentaron desde la profesión propuestas alternativas sino que tampoco se denunciaron las críticas consecuencias que acarrea la aplicación de las recetas neoliberales para los sectores trabajadores y los procesos de integración social” (Fernandez Soto; 2004: 106).

Reconociendo los feminismos.

Dentro de las publicaciones del nuevo siglo, comenzamos a encontrar artículos con clara influencia de la perspectiva de género, incluyendo a muchas autoras que trabajan alineadas a los movimientos feministas y que todas sus producciones están atravesadas por esta mirada: “Quien escribe, se asume **feminista** y desde ese lugar (hecho cuerpo y hecho carne) simplemente pretende que lo que escriba incomode a alguien, lo ponga a reflexionar por un momento; genere un rumor interno que, como en el caso personal, llegue a transformar la vida” (Spasiuk; 2012: 47)

Encontramos también, un artículo que habla desde el feminismo, pero tomando el tema de las “masculinidades”, identificando la construcción cultural del “ser hombre” en la sociedad patriarcal, con un patrón hegemónico que supone autonomía, ser padre, proveedor, protagonista sexual, autoridad en la familia, entre otros atributos. “El **sexismo patriarcal** se basa en el **androcentrismo**, que permite considerar valorativamente y apoyar socialmente que los **hombres** y lo **masculino** son superiores, mejores, más adecuados, más capaces y más útiles que las **mujeres** y lo **femenino**” (Esquivel Corella; 2005:82)

Se reconoce como un importante tema de la realidad social y de la agenda de intervención “La violencia hacia las mujeres”, que debe explicarse como un problema de todos, porque es una grave situación y una realidad colectiva sobre la que hay que actuar de modo cada vez más contundente” (Spasiuk; 2012: 53).

La variable **género** también ejerce influencia en el análisis histórico de la constitución de la profesión:

“El Trabajo Social junto con el magisterio y la enfermería, son profesiones apreciadas socialmente pero menospreciadas académicamente. Las tres se ubican en el ámbito de la asistencia y protección que garantizan la reproducción social. En esta perspectiva, no

resulta menor que Etzioni calificara a estas tres ocupaciones mayoritariamente femeninas como **semiprofesiones**, (...) requieren de la supervisión de profesiones de status superior. De manera que ‘lo incompleto’ se inscribe en ‘lo femenino’, y expresa igualmente desvalorización de la cultura de la reproducción” (Aquín; 2008: 16).

El enfoque de género.

Numerosos artículos explican la perspectiva de género y sus principales categorías, tomando principalmente la concepción del género como una cuestión cultural, describiendo las construcciones que históricamente se realizan en torno a lo femenino y lo masculino:

“El **género** hace referencia a una construcción social y cultural, que organiza nociones sobre aquello que sería ‘propio’ de lo masculino y de lo femenino a partir de la diferencia sexual, no es natural y no afecta exclusivamente las decisiones individuales (Lamas, 1996). No se trata de una configuración identitaria individual de las personas (...) sino que influye de forma crítica en todas las relaciones sociales como la división social del trabajo, la distribución de recursos, el establecimiento de jerarquías, etc.” (Levín; 2013:41).

El tema de la división sexual del trabajo como factor de inequidad en las relaciones sociales de género, también es un tema muy presente en las publicaciones de este período: “El **género** es la organización social de la diferencia sexual y es un modo de denotar las construcciones culturales y sociales de ideas sobre los **roles** correspondientes a hombres y mujeres” (Morandi; 2009: 96).

“Considerando que la **división sexual del trabajo** está en la base de la desigualdad de las relaciones sociales de género, es necesario analizar las múltiples manifestaciones que se expresan en la menor posibilidad de las mujeres para incorporarse al mercado de trabajo remunerado, ejercer sus derechos, resolver demandas de cuidado y poder construir una trayectoria laboral en igualdad de posibilidades que sus pares varones” (Pautassi; 2013: 68)

En relación a la relación directa del Trabajo Social y la perspectiva de género, se hace mayor hincapié en la lectura de la profesión y de la cuestión social enfocada desde esta lente:

“Connotar y denotar las explicaciones sobre las necesidades sociales desde esta **perspectiva teórica** (que es también una mirada – y no otras – de la dimensión ético-política de la profesión) es generar un anclaje desde otra semiótica de lo social en su amplio espectro y de la cuestión social en particular, porque se aporta desde otros registros y con nuevos estatutos a la cartografía de las desigualdades sociales” (Spasiuk; 2012: 49-50).

“El Trabajo Social debe saber aprehender cómo el capitalismo y el **patriarcado**, con su **masculinidad hegemónica**, son puntos clave y precisos para una mayor elaboración analítica de la sociedad” (Esquivel Corella; 2005:84).

Se piensa, a su vez, la historia de la profesión, relacionando y discutiendo el lugar asignado a las mujeres en las tareas de servicio, y por otro lado, como una profesión de luchadoras y “pioneras”:

“Las asistentes sociales entrevistadas se ubicaron en el campo de la asistencia social desde un lugar de **convicción** y **lucha**. (...) Las posiciones que ocupaban dentro de las organizaciones institucionales **se destacaron**, muchas de ellas fueron jefas o encargadas de servicio. Sin embargo, el poder simbólico alcanzado estaba más relacionado con el **reconocimiento** de los asistidos que con el de los funcionarios políticos” (Genolet; 2005a: 32-33).

En este punto, es significativa la cantidad de estudios que miran a la profesión, su historia, su institucionalidad, su composición, y demás características que hacen a una mirada sobre las propias agentes trabajadoras sociales y no tanto sobre las mujeres objeto de la intervención.

“Las **mujeres** no podían descuidar su **rol de esposas y madres**. Como consecuencia, algunas de ellas abandonaron los lugares de trabajo. La incursión en el **ámbito extra-doméstico**, por parte de las mujeres, en general no gozaba de la estima social. (...) Sin embargo, desempeñaron **tareas casi consideradas masculinas** de acuerdo a los **roles asignados** en esos momentos: organizaron, dirigieron, ejecutaron acciones que las implicaba personalmente en cuanto a salidas nocturnas, reuniones en horarios poco comunes, transitar por barrios inseguros, irse a vivir solas a pueblos del interior sin estar aún casadas” (Genolet; 2005a:32).

De este modo, el Trabajo Social como profesión predominantemente femenina, se muestra de una manera como la profesión que absorbe tanto la imagen social de la mujer, como las discriminaciones que le son impuestas por el mercado de trabajo: “El **trabajo** realizado era **excesivo** para la función. Detrás de la idea de servicio se las utilizó, ellas lo dicen, como **mano de obra barata**, realizando trabajos que no respetaban horarios de descanso ni se adecuaban a los reales recursos disponibles” (Genolet, 2005a: 33).

“Se trata de una **desvalorización** histórica y transversal de los colectivos que han desarrollado funciones profesionales en el amplio campo de la acción social. (...) Es de suponer una mayor labilidad de las profesiones feminizadas - y también marcadas por el antecedente religioso de la ayuda social- devaluadas en cuanto está extendida su significación como **trabajo no productivo** – y en algunos casos como **no trabajo**- frente a las estrategias de control institucional, y un mayor ajuste a la burocracia de la organización, una mayor estandarización de su trabajo y, como consecuencia, una menor autonomía relativa” (Aquín; 2008:16).

En cuanto a las prácticas concretas, los conceptos que aparecen mayormente utilizados desde la perspectiva de género, son recuperados resaltando la importancia de la “desnaturalización” de nuestro lenguaje cotidiano:

“...en los procesos de ejercicio profesional las prácticas argumentativas (orales y escritas) son fundamentales. (...) **Desnaturalizar el lenguaje** utilizado en la jerga profesional para designar a los otros y los modos de construcción (reconstrucción) de sus demandas (...), abre puertas a otros modos de instituir el trabajo social. (...) No es lo mismo, hoy, entrevistar a un joven en un servicio y preguntarle: ¿tenés novio/novia? que preguntarle ¿tenés pareja?, ¿querés contarme?”(Spasiuk; 2012: 55).

De esta manera, encontramos en el siglo XXI un desarrollo importante del enfoque de género en las publicaciones de Trabajo Social, aunque no siempre son trabajadorxs sociales lxs que publican estos artículos. De todos modos, son aportes que suman a la reflexión sobre la profesión:

“La **matriz de género** ofrece un “prisma” que amplía la realidad al instalar la equidad de género como componente central del desarrollo y moviliza poderes hegemónicos y jerarquías en las relaciones sociales entre varones y mujeres a partir del reconocimiento de sujetos políticos pares en

derechos y posiciones políticas, sociales, económicas y culturales”
(Pignatta; 2013: 129)

Las políticas sociales desde el enfoque de género.

“El enfoque de **género** y el de derechos humanos son constitutivos de la **política social** por su raíz institucional y su normatividad jurídica. (...) toda visión de política social que no contemple esos enfoques adolece de debilidad teórica y práctica porque desconoce la realidad social, la institucionalidad de la política y sus efectos en la estructura social” (Levín; 2013: 44).

En estas publicaciones también se hace interesante encontrar las referencias a las políticas públicas dirigidas a mujeres (especialmente los Planes de Traslación de Ingresos), que se implementaron en nuestro país, y en todo el continente latinoamericano.

“La población beneficiaria (del Plan Jefes y Jefas de Hogar) se caracteriza por una muy alta **participación femenina** (...). Esta acentuación de la presencia de mujeres se debe, fundamentalmente, a que los hombres tienden a insertarse con mayor facilidad en trabajos formales (...). Por su parte, las mujeres destinatarias tienden a incorporarse, en mayor medida, en tareas informales y de tiempo parcial, con lo cual la baja del beneficio no resulta tan inminente” (Zibecchi; 2007: 100).

En este sentido, se comienza a perfilar una mirada crítica de las políticas sociales, desde el enfoque de Derechos Humanos y desde el enfoque de Género, girando alrededor de la revisión, principalmente, de los programas ya efectuados.

“El Plan Familias no vino acompañado con un enfoque que apunte a la **igualdad de oportunidades entre los géneros**. La situación de **discriminación social y de género** (...) se ha agudizado, al punto tal que los vigentes programas de transferencia de ingresos hacen del criterio de ‘in-empleables’ el eje de su diseño. (...) Ahora bien, la mirada gubernamental (...) circunscribe aún más estas **mujeres madre** a una extrema dependencia de la asistencia estatal” (Zibecchi; 2007: 108).

Además, las autoras destacan la importancia de la incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas por venir. Se realiza mayor hincapié en la temática del cuidado.

“Es preciso que las políticas sociales estatales y el mercado provean de servicios de cuidado que faciliten la vida cotidiana de las familias, con propuestas adaptadas a las necesidades de las mujeres y hombres. En efecto, no es suficiente con la implementación de **políticas sociales de cuidado** dirigidas a las mujeres, en tanto se las encasilla en el rol de madres y cuidadoras, reforzando y reproduciendo las inequidades en la **división sexual** del trabajo” (Morandi; 2009:106).

Este tema en particular, es el que resalta sobre todo en las publicaciones más actuales, teniendo en cuenta que es una cuestión pendiente en la agenda política-gubernamental. Además, dadas las transformaciones socio-familiares y la incorporación de la mujer en el mundo del trabajo, el cuidado se presente como categoría con creciente significación:

“Las diversas transformaciones socio-económicas que afectan a las familias y a la sociedad en su conjunto, entre éstas el desarrollo socio-demográfico y la creciente **participación** de las mujeres en el empleo, presentaron al **cuidado** como categoría y cuestión emergente, percibiéndose la necesidad de profundizar su estudio a partir de las complejas transformaciones que se están produciendo en la re-ordenación de los mismos” (De Ieso; 2015: 88).

De esta manera, vemos incorporada una perspectiva de género en las revistas de Trabajo Social, significativamente para la profesión, sentando bases que intentan incorporar una mirada feminista o por lo menos un acercamiento importante al movimiento de mujeres y su lucha.

“El esfuerzo teórico y sobre todo político del **feminismo**, produjo como resultado un cambio fundamental en las disciplinas y una mayor visibilidad con respecto a las diferentes respuestas que debía procurar el Estado a las necesidades de familias no sólo nucleares sino también monoparentales, ampliadas y ensambladas (Maffia; 2013: 94)

También, como colectivo, el Trabajo Social acompaña estos movimientos cuando intentan poner en agenda temáticas substanciales para las políticas públicas dirigidas a las mujeres.

“Se deben incorporar **indicadores con enfoque de género** indispensables para el análisis del mercado de trabajo como herramientas para el diseño de políticas laborales integrales, de calidad y que consideren apuntar a garantizar trayectorias laborales equitativas” (Pautassi; 2013: 88).

La Educación Popular en el nuevo milenio:

La perspectiva de la Educación Popular y los procesos emancipatorios es retomada en este nuevo siglo, tanto como una manera de recuperación histórica como también una bandera de lucha de los movimientos sociales que acompañaron la historia de la profesión.

En numerosos artículos se localizan las principales categorías que vimos ligadas a la perspectiva de la educación popular, como “lucha”; “transformación”, “emancipación”:

“Desde la perspectiva de Paulo Freire, el acto de “formar” y “ser formado” implica una mutua transformación, ya que “enseñar” no es transferir conocimientos, contenidos (...) ambos son sujetos activos en el proceso de formación, “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Travi; 2013: 27).

Bibiana Travi, hace una reflexión sobre la influencia de las precursoras de la profesión (Octavia Hill, la COS y Mary Richmond) y de la influencia de las ideas filosóficas y pedagógicas de John Dewey, quien elabora una concepción integral del hombre como unidad entre lo social y lo individual, entre teoría y práctica. En ésta se resalta la importancia de las nociones de “situación”, “experiencia”, “aprender a aprender”, etc.: “Gran parte de estos conceptos serán abordados posteriormente en el sur del continente por Pichón Riviere y **Paulo Freire** y “re-ingresados” al Trabajo Social a partir de los 70” (Travi; 2013: 20).

En un artículo que retoma históricamente la constitución de los Talleres en la formación del Trabajo social, se resalta: “Se trataba de repensar **sujetos sociales, colectivos**. (...) construir un espacio de aprendizaje colectivo, social, abierto, permanente, “obligatorio”, con la estrategia del taller y de pequeños grupos en su interior” (Notas Institucionales; 2010: 137).

“La modalidad de Taller mantiene para sí cierta pretensión **emancipadora** o **liberadora**, en el sentido de que, por correr al docente del lugar del saber, por implicar una construcción colectiva y por sostener,

generalmente, un tipo de reflexión situada, inserta en un contexto. Esta pretensión **liberadora** va de la mano de la impugnación de formas clásicas de enseñanza, criticadas porque el docente enseña contenidos preestablecidos, porque ocupa el lugar de quien transmite, y porque los conocimientos son “teóricos” y están alejados de la “práctica” o de la realidad” (Notas Institucionales; 2010: 141)

Estas publicaciones resaltan el lugar del “taller” en la formación de trabajadoras sociales, como “lugar de encuentro” y de “relación entre los sujetos” que pueden compartir lo que saben por su propia experiencia. “(...) y donde trabajamos, nos trabajamos a nosotros mismos, porque somos sujetos incompletos, inconclusos, como dice Paulo **Freire**. (...) Este encuentro es posible porque está mediado por el **diálogo**-, y el diálogo que no es trasmisión.” (Notas Institucionales; 2010: 144).

La recuperación histórica de experiencias de Trabajo Social inserto en procesos de Educación Popular, es clara en varios artículos:

“Durante los años 73’y 74’se desarrolló en la Argentina la CREAM (Campaña de Reactivación de la Educación de Adultos para la Reconstrucción) de orden nacional y destinada a alfabetizar personas iletradas e impulsar cambios superadores en la educación de adultos (...) Señaló un nuevo punto de contacto entre maestros y trabajadores comunitarios. Curiosamente, el quiebre de ese modo de intervención, expresado en el pensamiento latinoamericano de Paulo Freire fue introducido, en gran medida, desde el campo del trabajo social” (Gómez; 2011: 93-94).

Asimismo, se resalta la importancia política de la Educación Popular y su relación con la cultura: “La función que se abre para la educación como re-creadora de la propia **identidad cultural**, de sus valores y de sus intereses. No se parte de la supuesta ignorancia del adulto-alumno, sino de su conocimiento de su universo, de sus objetivos, su modo de relacionarse con el trabajo, sus valores (...) supone un **diálogo horizontal**” (Gómez; 2011: 95).

Además, el artículo tiene una significativa explicitación de la concepción de sujeto-persona que se trabaja en la Educación Popular: “La filosofía desde donde se desplegó la CREAM partió del convencimiento de que la persona (...) en tanto tal es creadora de **cultura** (entendida en términos de trabajo y organización social), que es

portadora de una **concepción del mundo**, de la finalidad de su vida y sujeto político que interviene activamente en la sociedad” (Gómez; 2011: 98).

En el artículo de Gómez (2011), también se propone la necesidad de articulación de acciones en el desarrollo de las políticas sociales y de la educativa: “Vemos hoy en Argentina, experiencias como la de los bachilleratos populares o el de algunos movimientos sociales que recuperan la acción educadora desde una perspectiva de la militancia social o política.” (2011: 101).

La autora Spasiuk plantea que desde el Trabajo Social podemos aportar a la **transformación**, al cambiar los modos en los que se leen y explican las tramas de lo real, “en esto reside su mayor importancia y el **compromiso ético político** de interpelar el orden vigente y su naturalización” (Spasiuk, 2012:55).

En otro artículo de esta década encontramos: “Comencemos este camino de ruptura por provocar cambios en los patrones de comportamientos en los cuales se teje cotidianamente nuestra práctica profesional, de modo tal de provocar nuevas objetivaciones y subjetivaciones en **clave emancipatoria**”. (Fernández Soto; 2004: 108)

De este modo, encontramos ya un Trabajo Social en el cual las palabras liberación, lucha, transformación, son ya parte del lenguaje propio, parte de ese “habitus” profesional.

“Son los intersticios de lo micro desde donde podemos partir para crecer, para hacer posible las claves con **sentido emancipatorio**. Algo es concreto, desde el Trabajo Social hay que **mantener la lucha** contra la injusticia y por la justicia; mientras vamos generando (colectivamente) nuevas semióticas y gramáticas que permitan explicar las complejidades (...) que se nos imponen. La mayor barrera es la indiferencia” (Spasiuk; 2012:55).

Así, la Educación Popular continúa vigente como metodología y como propuesta política, en todos los procesos de lucha popular:

“En el siglo 21, la categoría Educación Popular ha reconquistado una vigencia insospechada, cuando hace sólo unas décadas parecía que la desesperanza y, por momentos, la desesperación no tenían fin. Desde las más diversas experiencias se recuperan y recrean tradiciones que la toman como identidad y se renuevan esperanzas desde esas prácticas” (Di Matteo, et.al.; 2012: 84).

En relación a las características que asumen la Educación Popular y los movimientos sociales en el actual siglo, lxs autorxs plantean:

“Militantes más que profesionales, en tanto formación y renta, los educadores de los movimientos y los movimientos como educadores, asumieron protagonismo junto y desde variadas inserciones e identidades. En forma más amplia y con menor centralidad discursiva, se fueron desarrollando crecientemente experiencias de EP en una gran vinculación con esos **movimientos sociales populares**” (Di Matteo et.al; 2012: 90).

Los movimientos sociales. El movimiento feminista.

En este siglo XXI, el Trabajo Social ya encuentra incorporado en su modo de auto percibirse y de manifestarse como colectivo profesional, una indiscutible identificación con los movimientos sociales: “Se puede pensar que es reducido el número de profesionales de Trabajo Social que no se articulan a diversos **movimientos sociales**. Han tenido que **salir a la defensa** de las demandas de las poblaciones con las que trabajan, habiéndose presentado enfrentamientos con la policía” (Esquivel Corella; 2005: 77).

De esta manera, en sus publicaciones encontramos siempre una referencia a estos movimientos, ya sean movimientos de mujeres, ecologistas, de reivindicaciones étnicas, culturales, de identidades diversas, etc.: “Es así como tenemos que pensar nuestra profesión: una profesión que a través de su intervención en la realidad, de su interlocución con los **movimientos sociales**, con los actores organizados de la sociedad civil, participa de la reconstrucción del propio tejido social” (Martinelli; 2008:8).

Muchos artículos toman el tema de los movimientos sociales de mujeres (especialmente los que surgen en los 90),

“En los noventa, la denominada feminización de la pobreza tuvo sus más altas muestras. Frente a la desocupación masiva generada por las medidas de ajuste de los programas neoliberales, los varones, sostenedores económicos de sus familias, se vieron avasallados, y las **mujeres salieron a pelearla** en el **trabajo doméstico** (extensión del de sus propios hogares), en los clubes del trueque, en los comedores y ollas populares o en cuanta tarea se planteaba como necesaria para afrontar la crisis y las necesidades familiares, en absoluta desprotección estatal; además se

instituyeron como **piqueteras**, encabezando y participando junto a los varones de los cortes de ruta y de las manifestaciones por mejores condiciones de vida” (Spasiuk; 2012: 51).

De este modo, se vislumbra que los puntos en común entre feminismos y procesos de Educación Popular, en cuanto acompañan la lucha de lxs actorxs organizadxs, resaltan significativamente en las publicaciones: “En los países en que se han logrado consolidar alianzas con el sistema político y con el **movimiento feminista** – y otras organizaciones sociales -, los resultados fueron más exitosos en términos de instalar la agenda de género y concretar algunos cambios sustantivos” (Levín; 2013: 54).

Como vemos, no sólo el Trabajo Social aporta a la construcción de la agenda política, sino que se valora y evalúan resultados de los derechos ya conquistados.

“Las **políticas de género** son herederas de las **lucha del feminismo** y los **movimientos sociales de mujeres** por la igualdad, el reconocimiento y la libertad en función del ejercicio de sus derechos ciudadanos. (...) Nadie duda de la importancia del movimiento de las **mujeres que luchan** no sólo por la igualdad de derechos y situaciones, sino sobre todo por su libertad”. (Ingaramo; 2013: 112).

Así, numerosos artículos de las publicaciones de las publicaciones del Trabajo Social en los últimos años, dan relevancia a todo proceso que acompañe la lucha de las mujeres y los movimientos, políticas, programas y proyectos que se esfuerzan por romper con las lógicas de poder patriarcales y con los mandatos que surgen a partir de la división sexual del trabajo:

“La Economía Solidaria representa un programa que les permite salir del encierro del **espacio privado**, poder romper con ciertas lógicas machistas o al menos determinadas prácticas. La Economía Social abre oportunidades y desafíos a las mujeres para **empoderarse**, para convertirse en sujetos de derechos, para tener voz, para intervenir y decidir en **espacios públicos**, para disponer sobre su vida. Algunas han podido liberarse de la violencia a la que eran sometidas en su hogar, utilizando la feria como lugar de encuentro con otros, como espacio para lograr cierta autonomía.” (Sedlmeier, 2014: 306)

Capítulo 3:

REFLEXIONES FINALES:

“El proyecto ético-político no es una abstracción ni un ente que se instituyó entre nosotros. Es una construcción colectiva, de naturaleza histórica, por tanto siempre sujeto a transformaciones” (Martinelli; 2008: 9)

En este trabajo, nos propusimos una indagación sobre la relación del Trabajo Social, latinoamericano y argentino, y las perspectivas de la Educación Popular y de los Feminismos. Con este objetivo, mediante la selección de artículos de publicaciones periódicas, que abarcan el período desde la década de 1980 hasta la actualidad, se investigó la manera en que se fue construyendo esta relación.

Para orientar la lectura de estas publicaciones, de modo de ir relacionando el Trabajo Social con las perspectivas de Educación Popular y Feminismos, fue necesaria una primera aproximación a las principales proposiciones y referentes de estas dos matrices. Este primer acercamiento, permitió realizar un recorrido que releva las categorías centrales tanto a la Educación Popular como a los Feminismos, que aparecieron alumbrando la lectura de las revistas de Trabajo Social.

Las categorías identificadas en el primer capítulo fueron: educación liberadora, praxis, concientización, diálogo, humanización, poder popular, democratización, movimientos sociales, género, patriarcado, sistema sexo-género, feminismos, división sexual del trabajo.

En primer lugar, quisiera apuntar que no siempre aparecen, en los artículos trabajados, estas categorías tal cual las hemos definido en el primer capítulo. Más bien, en el recorrido realizado, podemos ver la manera en que para diferentes períodos históricos hemos encontrado una manera particular de definir las y de apropiarse de éstas en relación al Trabajo Social y al Proyecto ético-político profesional.

Coincidimos en nuestra búsqueda, con Genolet (2005b), quien resalta como punto importante a tener en cuenta en la lectura de las revistas, que si bien existen numerosas publicaciones sobre temáticas específicas (familia, salud, educación, infancia, etc.), llama la atención la enorme cantidad de artículos que expresan replanteos y redefiniciones sobre las funciones, campo, alcance y metodología del Trabajo Social.

A partir de la lectura de los artículos de las revistas bajo estudio, organizamos las categorías de las cuales partimos y volcamos en el siguiente cuadro las referencias a las mismas que aparecen en los artículos seleccionados.

Categorías	Década 1980	Década 1990	2000 en adelante
Educación Popular (EP)	Se incorpora la EP a la práctica profesional, mayormente en organizaciones comunitarias.	Trabajo en ONGs. Transformación del discurso: concertación, capital cultural y recursos simbólicos.	Se revaloriza históricamente. Ya está incorporada en el <i>habitus</i> profesional.
Liberación	Humanización, democracia	Derechos Humanos, ciudadanía	Perspectiva de género.
Movimientos sociales	Procesos de democratización	Resistencia al neoliberalismo.	Nuevos movimientos nacionales y populares.
Feminismos	Experiencias de grupos de mujeres. Primeros estudios de género.	Análisis desde la perspectiva de género. División sexual del trabajo. TS como profesión femenina.	TS feminista. Políticas sociales con perspectiva de género. Desnaturalización. Transversalización. Movimiento feminista.
Mujer	Participación en organizaciones barriales, desde su lugar de madre y cuidadora.	2 perspectivas: problemáticas familiares vs perspectiva de género: la mujer en lo privado, el varón en lo público.	Perspectiva de género: mayor participación de la mujer en lo público, continuación de las desigualdades de género. El Cuidado como problema.
Proyecto profesional	Construcción de un TS latinoamericano. Ruptura con el conservadurismo	Entre el gerenciamiento social y la búsqueda de especificidad.	Retorno a la construcción TS latinoamericano. Perspectiva de DDHH y de género.

En el recorrido realizado en esta investigación, se ha reflejado un trabajo muy fuerte sobre ciertas líneas y matrices en cada una de las décadas transitadas, mostrándose, de este modo, la manera en que el proyecto ético-político de la profesión está íntimamente ligado con los proyectos societarios y los contextos históricos (Netto: 2003).

Estas matrices han ido legitimando la práctica profesional y consolidándose como sentido y dirección de la acción del Trabajo Social. Es el caso de la Educación Popular en los 80´ y de la perspectiva de Género en los 2000 de acuerdo a los resultados que surgen de las lecturas.

La perspectiva de la Educación Popular se refleja de manera muy marcada en las publicaciones de la década de 1980, época coyuntural de construcción de nuevas sociedades, de reconstrucción democrática, de discusión de paradigmas. Las publicaciones de Trabajo Social reflejan cómo diferentes agentes y/o grupos

profesionales han acompañado, en ese contexto, a los movimientos y organizaciones populares.

De esta manera, las revistas reflejan que la Educación Popular que inició en los 60' y se fue incorporando en la profesión, se consolida fuertemente en la década de 1980 y continuará hasta nuestros días.

De las indagaciones realizadas se desprende que las categorías de la Educación Popular, se encuentran incorporadas dentro de la profesión del Trabajo Social, tanto como perspectiva política, teórica, como metodológica. En algunos momentos con posturas bien claras y definidas, en otros no tanto, pero sus conceptos y proposiciones centrales se encuentran reflejados en la mayoría de las publicaciones.

En especial, el concepto de “liberación” que muchas veces es resignificado, pero que siempre engloba una postura crítica. Así, este concepto toma la bandera de la humanización y democratización en los 80', se refleja como lucha por los derechos humanos y la ciudadanía en los 90', y se presenta íntimamente relacionado a la perspectiva de género en el siglo XXI.

Más allá de estas variantes, encontramos una idea común, que es la de acompañar a los movimientos sociales, en sus procesos de conformación, de lucha y de resistencia. De este modo, si bien en los años 90', la Educación Popular pareciera salir de la discusión académica, aumentan los movimientos sociales de resistencia al neoliberalismo y la Educación Popular se reformula allí donde las políticas focalizadas de los organismos internacionales de crédito no focalizaban.

En las publicaciones académicas encontramos nuevos términos, nuevas definiciones para las desigualdades, la llamada “nueva cuestión social”. En ese contexto, localizamos también las resistencias de muchxs profesionales a trabajar dentro de lo que se pensaba como único paradigma vigente. Lxs más críticos, intentaron buscar, en lo posible, reafirmar posturas, y recuperar aquellas mediaciones que permitan una lectura de la realidad en la que se puedan pensar posibilidades de transformación.

Por último, ya transitando este nuevo siglo, podemos aproximarse a decir que se respiran aires de profundización, en relación a los movimientos sociales y la Educación Popular. Nos encontramos así, dentro de un período histórico marcado por el ascenso de poder de muchos movimientos, y de gobiernos que se presentan como defensores sus intereses. En las publicaciones académicas, se renueva la esperanza de transformación de las relaciones de opresión, de las injusticias, y se retoman los planteos más fuertes de

los 80'. Estos son: construcción de un Trabajo Social Latinoamericano, crítico y comprometido con los movimientos sociales, de derechos humanos, y de las mujeres.

Al mismo tiempo, en el caso de los feminismos, podemos decir que es en el período actual, cuando estamos transitando el momento fuerte de consolidación de la mirada, no sólo en la formación académica, sino el colectivo profesional en general. Los escritos en las publicaciones nos muestran por lo menos este sentido, incorporando la perspectiva de género para el análisis de las políticas sociales y apuntando a la transversalización de esta mirada en el Trabajo Social.

El paradigma de los Derechos Humanos y la perspectiva de género tienen una importante presencia en las publicaciones, mostrando que la nueva generación de profesionales que se están formando, nos estamos formando, tomamos contacto e incorporamos las categorías centrales de los feminismos.

Dentro de una profesión marcada por historia de defensa y acompañamiento a los movimientos populares y a la lucha de las mujeres en particular (como no podía serlo en una profesión mayoritariamente ejercida por mujeres), la “mujer” aparece como categoría central en todas las publicaciones analizadas. En algunas ocasiones, la mujer se pone en escena como protagonista de movimientos sociales, en otras como beneficiaria de políticas públicas diversas; y en los análisis de la profesión, como objetxs y sujetxs de la intervención.

Son las mujeres las pioneras del Trabajo Social, son las mujeres las que escriben y le ponen el cuerpo a la lucha contra las injusticias y desigualdades sociales, las que buscan las relaciones sociales más equitativas entre los géneros, y las que se organizan en los movimientos contra la violencia.

Vale apuntar, por último, que de los recorridos realizados también se desprende que si bien la perspectiva feminista se encuentra en pleno auge y consolidación en nuestros días, el Trabajo Social ha sostenido desde décadas anteriores, en muchas de sus agentes, una mirada crítica a las relaciones de género y se han desarrollado históricamente numerosos trabajos en grupos y movimientos de mujeres,

Igualmente, las categorías que nos ofrecen los estudios feministas están penetrando fuertemente y cada vez más en el Trabajo Social, están reformulando nuestra propia manera de pensarnos y de ser, de analizar nuestras prácticas, de estudiar nuestra historia, de proyectar o planificar políticas transversalizando esta mirada.

A mi entender, el mismo proceso que ha transitado la Educación Popular en su relación con el Trabajo Social, pisando fuerte en los 80' y quedando instaurada en gran

parte del colectivo profesional, se está llevando a cabo en la década actual con los feminismos y sus categorías de análisis. A modo de ejemplo, son cada vez más las publicaciones de trabajadoras sociales que se declaran abiertamente feministas y que proponen la transversalización de la perspectiva de género en la formación, en la profesión y en el diseño de las políticas públicas, que ponen el tema del cuidado en agenda, y que marchan junto con los movimientos de lucha contra la violencia hacia las mujeres.

Queda para próximos trabajos un análisis más minucioso sobre la perspectiva de género y la Educación Popular en la totalidad de las publicaciones de la profesión, ya que en este trabajo sólo hemos indagado mediante las publicaciones periódicas. Es una mirada parcial, pero no por eso deja de ser representativa de la manera que el Trabajo Social, como colectivo profesional, se piensa, se cuestiona y se posiciona en cada momento histórico.

Para concluir, no quiero dejar de nombrar mi perspectiva personal y mi historia de formación, ya que he transitado por la misma carrera universitaria en dos momentos diferentes, cursando los primeros tres años de formación en los años 2000 a 2002, y el último tramo de estudios lo retomé en el año 2013. Con diez años de distancia, pude vivir en carne propia la transformación de miradas, principalmente la incorporación de la Perspectiva de Género, que se produjo dentro de la carrera de Trabajo Social, de la UNR. Ésta se refleja principalmente en la incorporación de la Unidad Electiva de Introducción a la Perspectiva de Género, en las cátedras de Política Social II, Trabajo Social IV, y en la mirada de la mayoría de las docentes. A su vez, se plantea como eje a transversalizar en la reforma del Plan de Estudios.

Por otro lado, pude observar que la perspectiva de la Educación Popular, que ya está firme e incorporada desde hace décadas, debería incorporarse en sus desarrollos actuales y renovarse constantemente. A mi entender, sugiero que la Educación Popular se plantee no sólo dentro de los “talleres” sino como una línea transversal del plan de estudios, como fue propuesto durante las diversas jornadas realizadas en relación al tema. Este desafío no es menor, dado que los referentes más importantes de esta línea de trabajo ya se están jubilando, y se renuevan las cátedras.

Me interesa resaltar, por último, que los feminismos no instalan una perspectiva más, sino un modo totalmente nuevo de reformular todas las proposiciones, teorías, metodologías, maneras de relacionarnos en lo académico, lo profesional, y en lo cotidiano.

En este sentido, también lo he vivido personalmente, en el último tramo de mis estudios, vislumbrando la manera de entender mi propia práctica. No sólo para el desafío del trabajo con mujeres en los talleres del CeAC, sino para el desafío cotidiano que, como mujer y como madre, me ha tocado afrontar a la hora de encarar un estudio universitario.

Pienso que es necesario nombrar estas cuestiones que entremezclan lo personal y lo académico, resignificando la frase “lo personal es político”, e interrogarnos en relación a lo que nos falta todavía por luchar y problematizar dentro de la profesión y de la sociedad misma. Incluso, en este caso, desde una mirada feminista, preguntarnos por los procesos personales de las mujeres que estudian Trabajo Social (y cualquier otra carrera), que al ser madres se les hace muy difícil terminar sus estudios. Quedan pendientes preguntas en este sentido, ¿Debería una profesión que llega en la actualidad en muchas de sus publicaciones a declararse feminista, dejar de lado estas cuestiones? ¿De qué manera afrontar la doble, triple o cuádruple carga horaria de las mujeres que transitan por la facultad, con propuestas concretas de acción para al menos morigerarla? Y ¿en las tareas domésticas y de crianza como democratizarlas o tornarlas igualitarias?

Muchas preguntas se abren, ya que los feminismos nos llevan constantemente a no naturalizar las injusticias, las diferencias, a no quedarnos en lo privado sino a nombrar y continuar hilando filo sobre cada rincón que transitemos. En este trabajo encontramos muchos artículos que están en línea con la perspectiva de género y la educación popular. Freire nos enseñó que en nuestra propia capacidad de preguntar, de cuestionar, de indagar, es donde reside nuestra humanidad. Es importante, entonces, como colectivo profesional, no olvidar esta perspectiva y enriquecerla cada vez más desde otros aportes, que como los feminismos, la perspectiva de derechos, se entrecruzan en la mirada de un Trabajo Social latinoamericano, comprometido en las luchas que llevan adelante los movimientos populares.

Bibliografía:

Algava, M. (2006). *Jugar y jugarse. Las técnicas y la dimensión lúdica de la Educación Popular*. Buenos Aires: América Libre.

Arias, A. (2012). *Pobreza y Modelos de Intervención. Aportes para la superación del modelo de asistencia y promoción*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Cazzaniga, S. (2007). *Hilos y nudos: la formación, la intervención y lo político en el trabajo social*. Buenos Aires, Editorial Espacio.

Dorlin, E. (2009). *Sexo, Género y Sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Dulcich, R. (2005). Algunas ideas sobre las determinaciones fundamentales del surgimiento del Trabajo Social como profesión. *Cátedra Paralela N° 2*, Rosario: UNR Editora. pp 41- 58.

Fabbri, L. (2013). *Apuntes sobre feminismos y construcción de poder popular*. Rosario: Puño y Letra.

Freire, P. (s.f) *Pedagogía del Oprimido* [Versión digital]. Recuperado el 2015, de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>.

Freire, P. (1974). *Concientización. Teoría y práctica de la liberación*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P., y Faundez, A. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Genolet, A. et al (2005b) *La profesión de trabajo social ¿cosa de mujeres?: estudio sobre el campo profesional desde la perspectiva de los trabajadores sociales*. Buenos Aires, Espacio Editorial.

Grassi, E. (1989). *La Mujer y la Profesión de Asistente Social. El Control de la Vida Cotidiana*. Buenos Aires: Editorial Hvmánitas.

Guzmán Ramonda; F. (2010) CELATS: matriz de nuevos proyectos profesionales. *Cátedra Paralela N° 7*, UNR Editora. pp. 9 -29.

Iamamoto, M. (2003). *El Servicio Social en la contemporaneidad. Trabajo y formación profesional*. Sao Paulo: Cortez Editora.

Jelin, E. (1994). ¿Ciudadanía emergente o exclusión? Movimientos sociales y ONGs en los años noventa. *Revista Mexicana De Sociología*, 56(4), 91-108. doi:1. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/3541084> doi:1

Korol, C. (2006). Pedagogía de la resistencia y de las emancipaciones. En A. Ceceña, *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado. Sujetizando el objeto de estudio, o de la subversión epistemológica como emancipación* (págs. 199-221). Buenos Aires: CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Korol, C. (2008) La subversión del sentido común y los saberes de la resistencia. En Ceceña, A. *De los saberes de la emancipación y de la dominación*. Buenos Aires, CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Lamas, M. (1995). La perspectiva de género. *Revista La Tarea* N° 8, México. pp 14 - 20.

Maffia, D. (2007). Desafíos actuales del feminismo. En C. Korol, *Hacia una pedagogía feminista* (pág. 41 a 68). Buenos Aires: El Colectivo, América Libre.

Marro, K. (2005) Hacia la construcción de un Trabajo Social crítico latinoamericano: algunos elementos para su problematización. *Cátedra Paralela* N° 2 [Versión digital], UNR Editora. Pp. 60 -75. Recuperado de http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00024f001t1.pdf

Mendoza Ortega, S. (2002). Convergencia para Crecer. *Revista Decisio* [Versión digital] México, CREFAL editora, pp 3-7. Recuperado de: <http://decisio.crefal.edu.mx>.

Millet, K. (1975). *Política Sexual*. México: Ed. Aguilar.

Moljo, C. (2005). Trabajadores sociales en la historia: una perspectiva transformadora. Buenos Aires. Editorial Espacio.

Morales, M. V. (2010). *De la Cocina a la Plaza. La categoría "madre" en el discurso de las madres de Plaza de Mayo*. Villa María: Eduvim.

Netto, P. (2003). Cinco notas a propósito de la cuestión social. En G. y. Borgianni, *Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. (pp. 55- 86). Sao Paulo: Cortez.

Netto, P. (2003). La construcción del proyecto ético-político del Servicio Social frente a la crisis contemporánea. En G. y. Borgianni, *Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. (pp. 271-296). Sao Paulo: Cortez.

Núñez Hurtado, C. (1996). *Educación para transformar. Transformar para educar*. Buenos Aires: Hvmánitas.

Núñez Hurtado, C. (2005). Educación Popular: una mirada de conjunto. *Revista Decisio*, [Versión digital], México, CREFAL Editora, pp 3-14. Recuperado de: <http://decisio.crefal.edu.mx>.

Osorio Vargas, J. (1991). Educación de Adultos y Democracia. En Osorio, *Educación de Adultos y Democracia* (pág. 11 a 18). Buenos Aires: Hvmánitas.

Pautassi, L. (2007). ¡Cuanto trabajo mujer! El género y las relaciones laborales. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Palma, D. (1991). Educación y Democracia. En Osorio, *Educación de Adultos y Democracia* (pp. 63- 81). Buenos Aires: Hvmánitas.

Paviglianiti, N. (1996). La política universitaria del período 1989-1995. *Clío & Asociados Revista*. pp 147-166

Rebellato, J. L. (2004). Paulo Freire: Educación y proyecto ético-político de transformación. En C. Korol, *Pedagogía de la Resistencia. Cuadernos de Educación Popular*. . Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo, América Libre.

Repetto F. y Andrenacci L. (2005). “*Ciudadanía y capacidad estatal: dilemas presentes en la reconstrucción de la política social argentina*” en Andrenacci L.(compilador) *Problemas de política social en la Argentina contemporánea*, Prometeo libros, Buenos Aires. Pág.289/337.

Richmond, I. (2006) La mercantilización de la Universidad Pública Argentina. *Revista Española de Educación Comparada* 12, pp. 407-428.

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: Notas sobre la "Economía Política" del sexo. *Revista Nueva Antropología, Nro 030* , pp 95-145.

Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas, *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 265-302). México: PUEG.

Servio, M. (2009). Apuntes para recuperar la experiencia argentina en los años '60 y '70. Trabajo Social y tradición marxista. *Cátedra Paralela N°6* [Versión digital], Rosario, UNR Editora. pp 42-52. Recuperado de: http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00068f001t1.pdf

Sidicaro, R. (2004) *Consideraciones a propósito de las ideas del diario La Nación*. En: La Trastienda de la Investigación (2004) Wainerman, Sautu (Comp.). Buenos Aires, Ediciones Lumiere SA.

Tobón, M. C., Rottier, N., & Manrique, A. (1983). La práctica profesional del trabajador social: guía de análisis. CELATS Lima, Editorial Hvmánitas.

Varela, N. (2005). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.

Yazbek, M. C. (2003). El servicio social como especialización del trabajo colectivo. En G. y. Borgianni, *Servicio Social Crítico. Hacia la* Netto, J. P. (2003). *La construcción del proyecto ético-político del Servicio Social frente Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. Sao Paulo: Cortez.

Zampani, R. O. (2003). Trabajo social en ONGs: nuevos espacios laborales nuevos desafíos. Rosario, UNR editora.

Fuentes documentales:

Alfaro, M.R. (1986). Educar desde los sujetos y en los procesos. *Revista Acción Crítica N° 19*. [Versión digital]. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/revi-ac.htm>.

Aquín, N. (2008). Situar las prácticas, pensar las prácticas. *Revista Escenarios N° 13. Universidad Nacional de la Plata*. Editorial Espacio.

Aquín, N. y González C. (1997). Universo de significaciones de sectores populares involucrados en una experiencia organizativa colectiva. *Revista Escenarios N° 3. Universidad Nacional de la Plata*. Editorial Espacio.

CELATS (1986). Movimiento sociales, educación popular y Trabajo Social. *Revista Acción Crítica N° 20*. [Versión digital]. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/revi-ac.htm>

CELATS (1989). El XIII Seminario Latinoamericano de Trabajo Social. *Revista Acción Crítica N° 26*. [Versión digital]. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/revi-ac.htm>

Carballeda, A. (1992) Lo normativo y la educación. *Revista Margen de Trabajo Social N° 1*. [Versión Digital] Recuperado de: <http://margen.org/suscri/margen01/alfre.html>

Celentano, A. (2012). Diez años después. Apuntes críticos sobre el proceso político latinoamericano. *Revista Escenarios N° 18. Universidad Nacional de la Plata*. Editorial Espacio. Pág. 39-46.

De Ieso, L. (2015) Prácticas del cuidar en entramados familiares. Aportes desde un análisis situado en un núcleo urbano segregado del Gran Buenos Aires. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social N° 10*. Buenos Aires, Carrera de Trabajo

Social de la UBA. [Versión Digital] Recuperado de :
http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/10_De-Ieso.pdf

De Jong, E. (1993) Violencia familiar y maltrato infantil. *Revista Margen de Trabajo Social* N° 3. [Versión Digital] Recuperado de:
<http://www.margen.org/suscri/margen03/lalong.html>

De Marco, P. y Rossi, B. (1992). “Maternidad adolescente: Una problemática ¿Para quién? *Revista Margen de Trabajo Social* N° 1. [Versión Digital] Recuperado de :
<http://www.margen.org/suscri/margen01/demarco.html>

Di Matteo, A., Michi, N. y Vila, D. (2012) Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular. En *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social* N° 3 [Versión digital]. Buenos Aires, Carrera de Trabajo Social de la UBA. Recuperado de:
http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/12_dimatteo.pdf

Esquivel Corella, F. (2005). Derechos humanos y hombres policías: reflexiones desde el Trabajo Social. *Revista Escenarios* N° 9. Universidad Nacional de la Plata. Editorial Espacio. Pág. 75-86.

Fernandez Soto, Ma. S. (2004) Implicancias de la cuestión social en la intervención profesional. *Revista Escenarios* N° 8. Universidad Nacional de la Plata. Editorial Espacio.

Genolet, A. (2005a). Las pioneras del Trabajo Social y la construcción del campo profesional en Santa Fe. Reflexiones acerca del proceso de profesionalización de la asistencia social, fundamentadas en documentos recuperados y los testimonios orales de sus protagonistas. *Revista Escenarios* N° 9. Universidad Nacional de la Plata. Editorial Espacio. Pág. 28-33.

Gómez, M. (2011) La CREAR, una experiencia de política integral. “El pueblo educa al pueblo”. En *Revista Debate Público. Reflexiones de Trabajo Social* N° 1 [Versión digital] Buenos Aires, Carrera de Trabajo Social de la UBA. Pág. 93-101. Recuperado de
http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/12_gomez.pdf

Heumann, J. (1992) Política social en los tiempos del cólera. *Revista Margen de Trabajo Social* N° 1. [Versión Digital] Recuperado de:
<http://margen.org/suscri/margen01/heuman.html>

Ingaramo, M.A. (2013) Los desafíos de la perspectiva de género en la definición de la agenda gubernamental. En *Revista Cátedra Paralela* N° 10 [Versión

digital], Rosario, UNR editora, Pág. 105 a 120. Recuperado de: http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00136f001t1.pdf

Latorre Carvajal, J. (1988) Nuevos espacios para la acción profesional. *Revista Acción Crítica* N° 23. [Versión digital]. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/revi-ac.htm>

Levín, S.(2013) El género en las políticas públicas: ¿una opción o una obligación? *Cátedra Paralela* N° 10 [Versión digital], UNR Editora. Pp. 40 -64. Recuperado de http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00147f001t1.pdf

Maffia, D. (2013) Nuevos reconocimientos de género, nuevas dmeandas en políticas públicas. Desafíos en las familias diversas. *Cátedra Paralela* N° 10 [Versión digital], UNR Editora. Pp. 93 -104. Recuperado de http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00147f001t1.pdf

Manrique, A. (1986). Educación popular y proyecto profesional. *Revista Acción Crítica* N° 19. [Versión digital]. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/revi-ac.htm>.

Martinelli, Ma. L. (1986) El movimiento popular como escuela fecunda. Entrevista a Luiza Erundina de Souza. *Revista Acción Crítica* N° 19. [Versión digital]. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/revi-ac.htm>.

Martinelli, Ma L. (2008). Reflexiones sobre el Trabajo Social y el proyecto ético-político profesional. *Revista Escenarios* N° 13. Universidad Nacional de la Plata. Editorial Espacio.

Morandi, M. (2009). Modalidades de subsistencia y desigualdades de género en hogares de jefatura femenina de Rosario. En *Revista Cátedra Paralela* N°6 [Versión digital], Rosario, UNR Editora. pp 93-107. Recuperado de: http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00072f001t1.pdf

Morey, P. (1994). Mujer y cuidado infantil. Cuidado infantil en Situaciones de Pobreza y Marginalidad. *Revista Conciencia*. Universidad Nacional de Córdoba.

Notas Institucionales (2010). Los talleres en la Escuela de Trabajo Social. Defensa crítica de una propuesta pedagógica alternativa. En *Revista Cátedra Paralela* N°7 [Versión digital] Rosario, UNR editora. Pág. 134-149. Recuperado de: http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00090f001t1.pdf

Negri, P. A. (2008). Trabajo Social y Educación Popular: la recuperación de las propuestas de Paulo Freire para la formación académica, la producción de conocimiento

crítico y la intervención profesional. *Margen N° 51*. [Versión digital] Recuperado de: <http://www.margen.org/suscri/margen51/negri.html>.

Pautassi, L. (2013). ¿Círculos concéntricos de la política social? En *Revista Cátedra Paralela N° 10*. [Versión digital]. Rosario, UNR editora. Pág. 6592
Recuperado de: http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00134f001t1.pdf

Palma, D. (1986) Movimientos sociales y la educación necesaria. *Revista Acción Crítica N° 19*. [Versión digital]. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/revi-ac.htm>

Pignatta, M.A. (2013) La vinculación entre política social, género y democracia. En *Revista Cátedra Paralela N° 10* [Versión digital]. Rosario, UNR editora. Pág. 128-148. Recuperado de: http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00138f001t1.pdf

Quiroz, T. (1984). En busca de la identidad. El colectivo de Trabajo Social de Santiago de Chile. . *Revista Acción Crítica N° 15* .[Versión digital]. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/revi-ac.htm>

Quiroz, T. y Morgan, M.L. (1986). La mujer en los barrios populares de Quito. . *Revista Acción Crítica N° 19* .[Versión digital]. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/revi-ac.htm>

Rottier, N.(1986) La Educación del Pueblo. *Revista Acción Crítica N° 19* .[Versión digital]. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/revi-ac.htm>.

Rottier, N. y Manrique, M, (1985). Propuesta sobre democracia y Trabajo Social. *Revista Acción Crítica N° 18* .[Versión digital]. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/revi-ac.htm>

Rozas Pagaza, M. (1995). El Trabajo Social comunitario en las actuales relaciones Estado-Sociedad Civil. *Revista Margen de Trabajo Social N° 9*. [Versión Digital] Recupado de : <http://www.margen.org/suscri/margen09/rozas.html>

Rozas Pagaza, M. (1997). Algunas reflexiones sobre la “cuestión social” y el campo problemático en Trabajo Social”. *Revista Escenarios N° 3. Universidad Nacional de la Plata*. Editorial Espacio.

Rozas Pagaza, M. (1998). Algunas reflexiones sobre la intervención profesional desde una perspectiva ética. En: Asociación de Profesionales de Servicio Social de la municipalidad de Buenos Aires, *Trabajo Social y compromiso ético. Asistencia o resistencia*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Sosa, R. (2006). El Trabajo social y las matrices culturales: A propósito de los movimientos sociales. *Cátedra Paralela N° 3* , Rosario, UNR Editora. pp 19 - 36 . [Versión digital]. Recuperado de: http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00032f001t1.pdf

Sedlmeier, J. (2014). Trabajo y género: mujeres emprendedoras de la Subsecretaría de Economía Solidaria de Rosario. *Cátedra Paralela N° 11* , Rosario. UNR Editora. pp 291 - 312. [Versión digital]. Recuperado de: http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00163f001t1.pdf

Spasiuk, G. (2012). (Re) Conocer la desigualdad de género para (re)pensar el Trabajo Social. Porque lo personal es político. *Revista Escenarios N° 18. Universidad Nacional de la Plata*. Editorial Espacio. Pág. 47-58.

Tobón, Ma. C. (1983) La formación profesional y los trabajadores sociales. *Revista Acción Crítica N° 13*. [Versión digital]. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/revi-ac.htm>

Tobón, Ma. C. (1985) Una alternativa profesional. *Revista Acción Crítica N° 18*. [Versión digital]. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/revi-ac.htm>

Travi, B. (2013). Notas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del oficio en su dimensión técnico-instrumental y la recuperación de nuestras tradiciones”. En *Revista Cátedra Paralela N° 10*. [Versión digital] Rosario, UNR editora. Pág. 13-39. Recuperado de: http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00133f001t1.pdf

Vilamajó, A. y Morandi, M. (2010). Democratizando el conocimiento. Hacia una transversalización de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria. En *Revista Cátedra Paralela N°7* [Versión digital] Rosario, UNR editora. Pág. 47-56. Recuperado de: http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00090f001t1.pdf

Zibecchi, C. (2007). Planes de Transferencia de Ingresos y género. Algunas consideraciones acerca de las experiencias de sus beneficiarios/as y las iniciativas gubernamentales ante la feminización del PJJH. *Revista Escenarios N° 12. Universidad Nacional de la Plata*. Editorial Espacio.