Intervención
Revista del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado

TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL. ENTRE RUTINAS Y PRÁCTICAS INNOVADORAS

Social Work and comprehensive sexual education. Between routines and innovative interventions

Esteban Julián Fernández[1]

Recibido: 06/05/2019

Aceptado: 17/07/2019

Resumen
El artículo identifica y analiza las modalidades de participación del Trabajo Social en escenarios escolares públicos de gestión estatal del nivel secundario en La Plata, Argentina. Mediante la recuperación de experiencias ligadas a la docencia universitaria, se problematizan las relaciones entre agentes del Trabajo Social (profesionales/practicantes) y niñas, niños y adolescentes escolarizados. Partiendo de considerar a la escuela como un espacio estratégico para la implementación de políticas públicas vinculadas a la protección y promoción de los derechos de niñas, niños y adolescentes, se identifican las condiciones para que estos sujetos sean reconocidos en su capacidad para pensar y tomar decisiones respecto a sus vidas. Desde esta perspectiva analítica, se indaga en la dimensión educativa del Trabajo Social, en la incidencia de la perspectiva de género en las intervenciones de los agentes profesionales y en los aportes de la disciplina para abordar tópicos vinculados a la sexualidad.

Palabras clave
Trabajo social, escuelas, género, sexualidad

Abstract
The present article aims at identifying and analyzing the different ways in which Social Work approaches contribute to secondary school scenarios. Research is limited to state-managed school located in La Plata, Argentina. Through the recovery of personal experience in university teaching, and fieldwork, this research questions the relationships established between Social Workers (both professionals and practitioners) and schooled children and teenagers. Taking into account that schools are strategic spaces to implement public policies oriented towards protecting and promoting children and teenagers' rights, necessary conditions are identified for these subjects to be recognized as able to think and make their own decisions regarding their lives. It is from this analytic perspective that this research enquires into the educational dimension of Social Work, the occurrence of gender perspectives in Social Worker's interventions, and into the discipline's contributions to opening up discussions about sexuality.

Key words
Social work, schools, gender, sexuality

Cómo citar
Fernández, E. (2019). Trabajo Social y Educación sexual integral. Entre rutinas y prácticas innovadoras. *Intervención*, 9(1), 98-114.

[1] Esteban Julián Fernández. Doctor en Trabajo Social (FTS-UNLP). Profesor Adjunto cátedra Trabajo Social II (UNPAZ). Becario doctoral por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas, Educativas y Tecnológicas (LECyS-UNLP).

1. Introducción

Posterior a la sanción de la Ley 26.150, en el año 2006, que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (en adelante, ESI), se realizaron capacitaciones masivas en Argentina a directivos, docentes e integrantes de los equipos profesionales anclados en las instituciones educativas públicas de todos los niveles educativos[2], tanto de gestión estatal como privada[3]. En provincia de Buenos Aires, estos grupos de profesionales reciben la denominación de Equipos de Orientación Escolar (en adelante, EOE) y, en este dispositivo de asistencia, el Trabajo Social se inscribe en el "rol" vinculado a la "orientación social"[4]. Asimismo, aunque la formación profesional en Trabajo Social suele ser de carácter progresista y, pese a la sanción de un conjunto de normativas respetuosas de los derechos de las personas y, en particular, de las infancias y las adolescencias[5], existen modalidades de quehacer profesional que definen formas variables de implementación de la ESI, cuando no contrarias al espíritu de dicho plexo normativo. Al respecto, la propia biografía sexual del sujeto profesional, así como también su interés "en" o su capacidad "para" abordar situaciones que irrumpen en el cotidiano escolar, se articulan con cierta "comodidad" que ofrece el sostenimiento de prácticas rutinizadas e internalizadas. Ello opera condicionando o coartando su participación en el espacio áulico[6], como un territorio estratégico para la politización de temas tabúes y para inventar, en situación, formas de acompañar las preguntas e inquietudes de niñas, niños y adolescentes (en adelante, NNyA) escolarizadas/os.

A partir de ello, me propongo, en primer término, contrastar la posición entre agentes de Trabajo Social, tanto profesionales como en formación, en relación a la implementación de la legislación en materia de género y sexualidades. En este punto, interesa discutir respecto a cómo los modos históricos y tendenciales de practicar el Trabajo Social en las escuelas coexisten con la creación de

[2] Para más información, véase: "Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral". Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología junto a UNICEF, año 2018; Faur, E. (2018). "El derecho a la educación sexual integral en Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa". Ministerio de Educación de la Nación; Morgade, G., Baez, J., Zattara, S. y Díaz Villa, G. (2011), "Visiones de directivos/as y docentes", en Morgade, G. (comp), Toda educación es sexual, Buenos Aires, La Crujía

[3] Se incluyen las instituciones privadas confesionales, las cuales también están obligadas a impartir ESI desde un enfoque científico brindando información confiable y segura.

[4] El mandato de intervenir en "lo social" suele ser traducido, en el ejercicio profesional, como la puesta en acto de acciones que remuevan aquellos obstáculos que condicionan la permanencia y/o continuidad escolar de las/os estudiantes. Ello se sustenta en la creencia de que las condiciones socio-familiares y/o socio-económicas de las/os adolescentes desalientan la escolarización. Por su parte, el sujeto profesional suele asumir este mandato, desligándose de su participación en acciones de promoción de derechos que no solo impliquen el trabajo con adolescentes "problemáticas/os" o con "adolescentes con problemas".

[5] Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; Ley de Identidad de Género, Ley de Matrimonio Igualitario; Ley de Protección Integral de las Mujeres; Ley de Salud Sexual y Procreación responsable, entre otras. Todas de alcance nacional. Asimismo, el debate parlamentario por la ley de Interrupción Legal del Embarazo, evidenció las falencias en la implementación de la ESI, cuestión por la cual agrupaciones estudiantiles y otros sectores y grupos comprometidos con el reconocimiento de los derechos de NNyA, se movilizaron demandando su efectiva implementación.

[6] En relación a la presencia y pertinencia del Trabajo Social en el espacio áulico, vale mencionar que, para titularizar cargos en el "rol" de Orientación Social, el sujeto profesional debe acreditar el tramo de formación pedagógica exigido por el sistema. De todos modos, la exigencia de este trayecto formativo es visto más como un condicionante de la estabilidad laboral (Mallardi, Martínez Reina y González, 2015), y menos como una instancia valiosa en términos formativos para apropiarse de herramientas de la pedagogía y de la didáctica que permitan posicionarse en espacios áulicos, planificando situaciones de aprendizaje, bajo la modalidad taller.

apuestas interventivas innovadoras/disruptivas. En segundo término, y, partiendo de situaciones concretas, reflexiono respecto a los modos en que el grupo de estudiantes se apropia del dispositivo de taller e interpela a los sujetos a su cargo, planteando preguntas creativas y análisis originales en torno al ejercicio de la sexualidad y a la conceptualización de las identidades de género. En último término, a partir de este recorrido analítico, identifico y problematizo las percepciones de NNyA escolarizadas/os respecto a la práctica del Trabajo Social, con la intención de ubicar a la ESI como una oportunidad para rediseñar los espacios y las apuestas de intervención que definen el encuadre de encuentro con estudiantes.

El análisis que se presenta se realiza en base a un historial de observaciones producido a partir de mi labor docente en el nivel superior[7], vinculada al acompañamiento de un grupo de prácticas en la creación de un espacio específico para abordar la ESI. Ello permitió la reconstrucción de escenas escolares y escenas de intervención, en pos de atender a la "práctica concreta" del Trabajo Social, otorgándole centralidad a las complejidades sociales, culturales, genéricas, generacionales, políticas, entre otras, que intervienen en la delimitación de lo que se entiende por "situaciones problemáticas" en las escuelas públicas hoy y abrir un debate teórico para polemizar en torno las potencialidades prácticas y políticas del Trabajo Social en las escuelas en la actualidad. La descripción densa (Geertz: 1983), de escenas sobre situaciones escolares y sobre escenas de situaciones de intervención, permitió la producción de datos originales de carácter ilustrativo favoreciendo la identificación de núcleos problemáticos que moldean el quehacer del Trabajo Social, específicamente, en su participación respecto a la implementación de la ESI.

2. Tendencias y prácticas concretas en la implementación de la ESI

En términos tendenciales, el personal escolar suele ser indiferente, por razones morales, a las directrices y lineamientos del Programa, incluyendo a quienes se inscriben como profesionales del Trabajo Social en los EOE. También hay quienes se declaran "incompetentes" para implementar la ESI (Faur et al., 2015). Otro posicionamiento recurrente ante la ley remite a una sensación de "miedo" a causa de "la reacción de los padres, que pueden venir a quejarse al establecimiento por lo que se les enseña a sus hijos". Otras posturas vinculan la ESI con una responsabilidad exclusivamente de la familia o son renuentes a abordarla en tanto juzgan que los contenidos y tópicos son "pornográficos" o sin ningún "criterio científico"[8]. En lo que respecta específicamente a las modalidades de implementación de la ESI por parte de profesionales del Trabajo Social,

7 Me refiero a mi inscripción laboral como Ayudante Diplomado Ordinario de la cátedra Trabajo Social IV, en el marco de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Las tareas que realizo se vinculan con la supervisión de procesos de prácticas de estudiantes del cuarto año de la carrera en espacios escolares primarios y secundarios de gestión pública-estatal.
8 Véase Butler, J. (01-02-2019). "No disparen contra la ideología de género". En Suplemento *SOY*, Diario Página12.

evidenciamos tres formas posibles: en primer término, hay quienes refieren abordar la ESI ante una "situación puntual" que se presenta en el "gabinete"; en segundo término, hay quienes enuncian que la ESI es una oportunidad para "mejorar la convivencia" (entre pares) y que "los chicos incorporen valores"; por último, y, constituyendo un grupo minoritario, existen profesionales de Trabajo Social que operan a través de la ESI para reflexionar en torno a cómo la trama institucional re-crea desigualdades y asimetrías, abordando problemáticas frecuentes y/o acontecimientos inéditos reconociendo, a su vez, a NNyA como sujetos con igual capacidad que las personas adultas para opinar sobre la dinámica escolar y sobre sus propias vidas.

Las resistencias, indiferencias y dificultades del Trabajo Social para implementar la ESI obedecen a que la profesión, históricamente, abordó situaciones conflictivas a través de un "espacio" y de un tipo particular "de práctica", vinculada al "gabinete psicopedagógico": lugar al que se deriva a quienes tienen dificultades de adaptación o de aprendizaje en el aula. Esto consolidó una modalidad de actuación profesional en virtud de un carácter preventivo-asistencial-individual, en detrimento de una práctica de carácter educativo-promocional-democrático. La incorporación y rutinización de prácticas en base a una mirada instituida respecto a la profesión en las escuelas, además de condicionar la exploración de otras posibles respecto a los que-haceres y cómo-haceres del Trabajo Social, también coartó el modo de interactuar con las/os estudiantes, en tanto el acceso a las prestaciones del Trabajo Social requerían que el sujeto escolarizado, en su condición de NNyA, sea "etiquetado" como "problemática/o" (Fernández, 2018). En consonancia con la ESI, la incorporación de una perspectiva de género crítica como encuadre de la práctica del Trabajo Social, supone identificar y analizar los elementos que participan en la socialización escolar de NNyA, atender sus deseos, expectativas e inquietudes, y no solo abordar aquellas situaciones que son concebidas, desde un paradigma adultocéntrico (Duarte Quapper, 2015; Iribarne, 2018), como "problemas" de dicha población.

La trabajadora social de la escuela secundaria en la cual nos implicamos con el grupo de prácticas, refiere que el Programa de ESI "no se está implementando y ni siquiera las docentes de las asignaturas incorporan este enfoque en el dictado de sus clases". Por tal motivo, junto al grupo de practicantes, propusimos instalar en la dinámica institucional un espacio específico para su abordaje. Con "espacio específico", se hace referencia a una instancia de trabajo en torno a los géneros y las sexualidades por fuera de las asignaturas comprendidas en la malla curricular. La posibilidad de instituir esta instancia de trabajo permitía definir algunos temas y contenidos ligados a la ESI y trabajarlos en profundidad a través del dispositivo de taller, a la vez que visibilizar al agente de trabajo social en dicho escenario sin que existieran otras personas adultas como "intermediarias" entre la profesión y el grupo de estudiantes. En este sentido, el dispositivo de intervención buscaba acceder "de primera mano" a las demandas, intereses, problemas de NNyA, en tanto que uno de los objetivos del Programa es que las/os agentes escolares se constituyan en referentes adultas/os que, en el

marco de prácticas de cuidado, transmitan saberes y herramientas que permitan a las/os estudiantes aprender a ejercer su autonomía y cuidar de sí y de las/os demás.

Si bien los talleres pueden ser planificados y coordinados por cualquier agente escolar, nadie había optado por esta alternativa en la escuela de referencia. La inexistencia de un abordaje de la ESI a partir de un espacio específico, condujo a proponer al grupo de prácticas asumir esta tarea y, al mismo tiempo, alentar una forma de practicar el Trabajo Social en las escuelas: ya no bajo el dispositivo de "gabinete", sino a partir de la participación en el escenario áulico. El directivo del establecimiento y quienes integran el EOE aceptaron esta propuesta[9].

Respecto a la población destinataria de los talleres, tanto el directivo como el EOE, aludieron que "estaría bueno trabajar con el grupo de 1° año[10], porque son los más revoltosos y complicados". Estos enunciados de las/os agentes escolares nos alertaban sobre la intencionalidad, quizás implícita, de convertir el taller de ESI en una instancia más de disciplinamiento de los cuerpos y las conductas de las/os estudiantes, reduciendo la ESI a la transmisión prescriptiva de pautas para que NNyA aprendan a ser estudiantes. La sugerencia de trabajar con "los grupos revoltosos" deslizaba, respecto a las/os estudiantes, una narrativa cercana a su negativización (Chaves, 2005), cuando, en realidad, el enfoque del Programa de ESI apuesta a valorar a las/os estudiantes, no como "problemáticas/os", sino como sujetos de derecho y con intereses y necesidades propias. Asimismo, el Programa reivindica la importancia de transmitir herramientas que promuevan la autonomía de NNyA y el imperativo por deconstruir aquellos enunciados de sentido común que operan en su cotidiano, condicionando el ejercicio de sus derechos. En síntesis, el espíritu de la legislación se orienta a postergar la intención de las/os adultas/os de domesticar a las/os estudiantes, promoviendo figuras de autoridad más empáticas y respetuosas con las nuevas generaciones. Y, justamente porque creíamos que el grupo tildado de "revoltoso" quizás estaba integrados por sujetos vitales, con energía y ánimos para aprender, fue que asumimos el desafío de trabajar con el 1° año.

[9] Vale mencionar que, pese a que no se estaba implementando el Programa de modo sistemático e intensivo, al menos el directivo y la trabajadora social favorecían las condiciones para que agentes externos a la institución se inscribieran en la dinámica escolar áulica en pos de favorecer instancias de aprendizaje en relación a los géneros y las sexualidades. En este sentido, la institución reconocía que era un imperativo materializar dicha política pública pero, al mismo tiempo, existían ciertas dificultades para que las/os agentes asuman dicha responsabilidad y desencadenen procesos en pos de su institucionalización. Estas dificultades se relacionaban con la escasa formación de las/os agentes escolares en torno a herramientas provenientes del feminismo, las teorías de género y la perspectiva inter-cultural en la educación, tanto para pensar formas de adaptar los contenidos de las asignaturas, como para planificar un espacio específico para el abordaje de la ESI.

[10] Las edades de quienes participaron como estudiantes oscilan entre los 12 y 14 años.

3. Del "eso no se habla" a ¿cómo se habla de ESI? Apostando a acompañar las preguntas de las/os estudiantes desde el Trabajo Social

En el marco de la realización de los talleres de ESI, la coordinación estuvo a cargo del grupo de prácticas de Trabajo Social[11] y, tanto las practicantes como las/os estudiantes, aceptaron mi presencia en calidad de observador participante. A veces, el/la docente que cedía la hora para la realización del taller se quedaba en el aula, participando de modo intermitente o realizando tareas pendientes. Otras veces se dirigía a la "sala de profesores" y volvía cuando la hora estaba por terminar. La trabajadora social no participó de ninguna actividad desarrollada en el marco del taller, pero colaboró en la negociación para que las/os docentes cedieran su hora de clase. La ausencia de la profesional en el dispositivo de taller se debió, por un lado, a que a veces no coincidían sus horas de trabajo en la escuela con el turno en que se realizaba el taller, pero, por otro lado, en varias oportunidades, la agente de trabajo social manifestó su incomodidad respecto a algunos tópicos e interrogantes que podían acontecer en ese espacio de trabajo. Vale decir, que la profesional logra pensar en sus limitaciones subjetivas, habilitando la institucionalización de una mirada que reflexiona y cuestiona los efectos de los determinismos sustentados en la clase social, la edad, la generación, entre otros, promoviendo interacciones con las/os adolescentes sobre legalidades basadas en el respeto y la reciprocidad. En este sentido, pese a la percepción de que le faltan herramientas para la intervención, la profesional demuestra interés para con las/os estudiantes: les convoca al espacio de "gabinete" cuando registra inasistencias frecuentes para saber "si hay un problema en la casa", les recuerda las fechas de exámenes, repasa con ellas/os las tareas pendientes de entregar preguntando, siempre, cómo se llevan con el/la docente que solicitó intervención respecto de su desempeño/comportamiento.

En síntesis, la trabajadora social, desde el "gabinete", acompaña las situaciones de las/os adolescentes en la medida de lo posible (en tanto agentes escolares de relevancia, por ejemplo, el director, imponen límites en la intervención ante determinadas situaciones) y en la medida de sus posibilidades. Esto es significativo en tanto, si bien existen prácticas profesionales que ubican la "carencia" y la "falta" en las/os estudiantes, también se registraron posiciones profesionales con capacidad de autocrítica respecto a su formación/capacitación y a la escasez de herramientas para

[11] El grupo de prácticas estaba constituido por cuatro mujeres y un varón. La edad promedio era de 21 años. Previo a la planificación e implementación del taller de ESI, se realizaron entrevistas a directivos, docentes e integrantes del EOE, como así también se exploraron en las inquietudes, demandas y expectativas de la población estudiantil, atendiendo, específicamente, a las del grupo cursando el 1° año. Por ello, en el marco del proceso de inserción institucional, el grupo de practicantes participó en situaciones áulicas a partir de la técnica de observación participante.

abordar/resolver problemas. Asimismo, la incomodidad de la trabajadora social de participar en el taller obedece a los modos en que, en tanto profesional y adulta, es afectada/desestabilizada por las preguntas e interrogantes que el grupo de estudiantes pueda formular. Esta cuestión se vincula con su propia biografía como sujeto sexual, como así también con sus ignorancias y dificultades para acompañar la construcción de un posicionamiento en torno a cuestiones ligadas a la sexualidad que, en términos subjetivos, aún no son toleradas (Britzman, 2001).

A continuación, se presentan dos escenas que permiten reflexionar respecto a los modos en que el grupo de estudiantes se apropian del dispositivo de taller planteando preguntas creativas y análisis novedosos respecto al ejercicio de la sexualidad.

Escena I.

La coordinación organiza al grupo de estudiantes en equipos de trabajo de no más de 5 integrantes y les propone analizar qué ven en la siguiente publicidad[12]:

El grupo cuya discusión me asignan moderar estaba integrado por Juanjo, quien en la clase anterior me había pedido si podía decir "pene" por él, porque le daba vergüenza. En esta oportunidad, se acerca a mi oído para consultarme: "¿Puede ser que esta publicidad hable de sadomasoquismo?". Me tomo un tiempo para pensar comentándole que su pregunta me parece "súper interesante". Y, enseguida, arriesgo: "¿Dónde escuchaste hablar de sadomasoquismo?". Me responde: "en YouTube. Estaba viendo videos y, al costado de la página, aparecieron distintos videos y uno era sobre sadomasoquismo". Indago si entendió qué significa sadomasoquismo. Me contesta: "Creo que sí. Son personas que les gusta pegar y que les peguen en el sexo". Le comento que lo que entendió me parece bastante acertado. Me ocupo de remarcar que el sadomasoquismo es una práctica entre personas adultas que acuerdan que haya agresión física. "¿Me explico?", le consulto a Juanjo. Me responde que sí,

[12] *Sisley* (2006).

> que entiende. Y agrego: "Lo importante, Juanjo, es que nunca hagamos cosas bajo presión o que nos hagan sentir mal o incómodos. Ni siquiera cuando es una persona que queremos mucho la que nos insiste en hacer algo que no queremos hacer o que nos hace sentir angustiados o tristes". Dado que el resto del grupo opinaba que la publicidad aludía a "una violación", aprovechamos con la coordinación para hacer referencia a la noción de "consenso", para remarcar que la violación es un delito porque significa que una persona no estaba de acuerdo en tener relaciones sexuales, sino que está obligada, presionada.

La pregunta de Juanjo, en dicha situación, permitió distanciarse de un enfoque moral que concibe al sadomasoquismo como una perversión, resituando ideologías morales y patologizantes para ubicar, sin prejuicios, una relación donde una de las partes representa el deseo de infligir dolor y humillación con el interés de obtener placer sexual y, la otra parte, el deseo de experimentarlo (Weeks, 2012). Al respecto, el acceso y la autonomía del adolescente para navegar por *Internet* le permite aprender sobre un tópico, el sadomasoquismo: práctica que, en épocas pasadas, solo era conocida por quienes estaban interesadas/os en ello. En este sentido, la utilización de Internet vincula a las/os adolescentes, de modo contingente y azaroso, con realidades y prácticas que la ESI no contempla y/o que no son abordadas por la institución escolar, incluso cuando es un estudiante el que lo instala como inquietud. En la escena de referencia, la pregunta de Juanjo permite visualizar cómo los saberes de las/os adolescentes pueden desordenar los cuerpos disciplinares y disciplinados de las/os agentes escolares en su condición de adultas/os. En este sentido, parecería que la pérdida de autoridad que las/os adultas/os perciben en contextos escolares, más que un fenómeno producido por un cuestionamiento "agresivo/indiferente" de las/os estudiantes, remite a acontecimientos traumáticos en los cuales directivos y profesionales se quedan sin palabras (García Canal, 1997), imposibilitadas/os de respuesta: en el sentido de incapacidad para asumir una posición pedagógica ante las narrativas, preguntas e inquietudes de las/os estudiantes en torno a los géneros y las sexualidades.

Atendiendo a las situaciones de poder asimétricas que generan violencias, con el equipo de prácticas nos detuvimos en la importancia de introducir dinámicas para problematizar los estereotipos y prejuicios, a la vez que transmitir conceptos y definiciones, elaboradas en el marco de las Ciencias Sociales, en tanto herramientas para desnaturalizar nociones y esquemas provenientes del sentido común. En este sentido, si bien las/os adolescentes son depositarias/os de una cultura conservadora y normalizante respecto a los géneros y las sexualidades, también se registraron posiciones críticas respecto a las normas y pautas que prescriben/proscriben y moldean los modos de "ser varón" y de "ser mujer". A continuación, apelamos a una situación de problematización en torno a las identidades de género a partir del trabajo con una fotografía.

Escena II.

El grupo de estudiantes se organiza en grupos de no más de 5 integrantes y cuenta con la presencia de una coordinadora que le muestra la siguiente fotografía[13], solicitándoles a las/os estudiantes que respondan qué ven y qué sienten:

Pese a que la mayoría de los discursos de las/os adolescentes explicitaban rechazo al sujeto fotografiado, en contrapartida, emergieron discursos disruptivos que explicitaban posiciones más empáticas. En este sentido, existieron "fugas discursivas" que dan cuenta de un contexto actual que, quizás, ofrece posibilidades de valorar la diversidad. Por ejemplo, un adolescente refirió que el sujeto, que tildó de varón, quizás "se traviste para causarle sensualidad a la mujer y pasarla mejor en el sexo". Al respecto, una de sus compañeras dijo: "Alan siempre le encuentra algo distinto a lo que todos podemos pensar". Ello es un claro indicador de la existencia de sensibilidades, incluso masculinas, más desestructuradas en relación al erotismo y el placer. Otra estudiante, Milena, aludiendo al código de barras de la fotografía, refirió que "no hay códigos para ser varón o mujer", siendo su comentario un punto de partida para que la coordinación comente que las identidades de género se pueden constituir por fuera de los determinismos biológicos. Es decir, de modo sencillo, que más allá de que nos nombren como varones o mujeres al nacer, elegimos cómo queremos ser reconocidas/os y ello tiene que ver con lo que cada una/o siente y no con lo que la gente espera a partir de los genitales con los que nacemos. Sin embargo, la misma estudiante, Milena, que se considera

[13] Chávez, H. (1994). *El señor de las uvas*, de la serie Expresión de deseos.

> feminista, agrega: "Igual, aunque la persona de la foto quiera ser mujer, su pene siempre le va a recordar que no lo es y que no puede serlo".
>
> A partir de este comentario, la Profesora que presenciaba el desarrollo de la actividad, expresa: "Tiene razón en lo que dice. Nunca va a ser una mujer de verdad. Aunque un varón se crea mujer, tiene pene de todos modos. Se lo puede creer el ser mujer, pero no lo va a ser". Mientras una de las coordinadoras retoma la conversación, me acerco a la docente para comentarle que, en el marco de la ESI, que es lo que estamos trabajando con las/os estudiantes, está explicitado que nuestra identidad de género no la definen nuestros genitales y que, por tal motivo, existen mujeres con pene y varones con vulva. Le sugiero que, si va a participar del espacio de taller, aunque sea de interviniendo "de a ratos", se vincule con los materiales bibliográficos editados por el Programa.

¿Qué es lo que permite visibilizar esta escena respecto al funcionamiento de la lógica escolar? En primer lugar, que, pese a ciertas formas heredadas y cristalizadas de entender la identidad de género, que las escuelas sostienen y reproducen, algunas/os estudiantes construyen enunciados originales en relación a la feminidad y a la masculinidad. Alan es un caso paradigmático, puesto que logra elaborar una mirada no estigmatizante del sujeto fotografiado, a la vez que logra imaginar un vínculo heterosexual entre una mujer y un varón que se feminiza. De hecho, su compañera le reconoce su capacidad creativa, instalándose en esta situación la posibilidad de aprehender otros parámetros perceptivos que complejicen y generen tensiones, erosionando el modelo binario a partir del cual, social y culturalmente, es instituida la diferencia de género.

En segundo lugar, la escena permite identificar que la profesora que presenciaba el taller, al carecer de formación pertinente para abordar cuestiones ligadas a los géneros y las sexualidades, aparece desplegando su sentido común. Desde su lugar de autoridad, no solo normaliza la constitución de las identidades de género, sino que al mismo tiempo instala su percepción como criterio de "verdad", que impide que las/os estudiantes accedan a posturas más inclusivas y respetuosas de las diferencias. Lejos de inmiscuirse en la conversación para problematizar las contradicciones que se objetivaban en la reflexión de la estudiante, la docente, con su comentario, clausurara el diálogo: "(la estudiante) Tiene razón en lo que dice". Tener razón o querer tener la razón, no solo implica imponer una visión única y unívoca del mundo y de las relaciones sino, además, es quedar presa de un conjunto de opiniones y convicciones mistificadas. Por ello, ejercer la autoridad docente no implica el derecho a opinar sino, por el contrario, el compromiso de opinar responsablemente.

En tercer lugar, la profesora participa para adherir al comentario de Milena, puesto que, en gran parte, coinciden en cuanto al peso de lo biológico/anatómico en la configuración de las identidades de género. En contrapartida, el punto de vista de Alan no es reconocido por la docente, lo cual alerta respecto a la incapacidad de algunas/os agentes escolares, de valorar y sostener formas plurales de

pensar un objeto común. Intervenciones como la de la profesora cancelan el debate y la polémica, reduciendo la potencia política del espacio de taller, lo que significa obturar la posibilidad de apropiarse de enunciados que colaboren en la deconstrucción de las propias percepciones.

Hablando de "tener la razón", con frecuencia, en los diferentes cursos, los varones buscaban imponer su punto de vista. Ello, a veces, significaba interrumpir a una compañera que estaba expresando su opinión. En una oportunidad, Marcos, refirió que "está bien que las mujeres se hagan cargo de la casa porque somos los varones los que las mantenemos". Su compañera Milena, con una lucidez espontánea, le retrucó: "¿Vos le pagás a tu mamá por hacerte la comida, lavarte la ropa, limpiarte el cuarto? Y además, nene, decís que ustedes nos mantienen. Una mujer se puede mantener sola, sabelo". Y sentenció: "¿Por qué te pensás que la mujer tiene que ser esclava de la casa, eh?". Marcos respondió: "Porque sí". Milena, intempestiva, retrucó: "¿Por qué sí? ¿Esa es tu respuesta? Te estoy pidiendo un argumento y lo que me decís, ¡no es un argumento!". Mientras Marcos y Milena discutían acaloradamente en torno a la distribución generizada de los roles, yo no dejaba de pensar en un texto donde se mencionaba que, en las escuelas, históricamente se consideró a las chicas como "sumisas y calladas" cuando, en realidad, eran "fuertes y silenciosas". En este sentido, comprendí que la escasa participación de las mujeres en los talleres, quizás obedecía a una cuestión táctica, como forma de evitar el costo de explicitar su punto de vista en un territorio donde los varones cuentan con el privilegio de ser los "racionales". Por su parte, Milena constituía un "caso anómalo" por su capacidad reflexiva e interpeladora del punto de vista masculino. La estudiante, aunque no lo explicitaba, sabía que no era gratuito para una mujer hablar públicamente. Quizás por ello remarcaba, todo el tiempo, que era feminista: como forma de recordarle a sus compañeros que, aunque se molesten, no tanto por su opinión, sino porque se anima a opinar, ella iba a seguir haciéndolo.

4. Percepciones estudiantiles en torno al Trabajo Social. Entre el "vigilar" y el "acompañar"

En el encuentro de presentación del Taller de ESI, se le informó al curso que, aunque estuvieran en el aula, la intención no era dictar una "clase tradicional". También se aclaró que el taller era un espacio para compartir opiniones y experiencias y que, por ello, se esperaba que "se animen a hablar". No se deslizó que las actividades de cada encuentro se enmarcaban en el Programa Nacional de ESI pero sí se les comunicó que el taller era una instancia en la cual era posible "conocer sobre nuestros derechos". Pese a que, por supuesto, se les comunicó que la coordinación estaba a cargo de estudiantes de Trabajo Social, en los sucesivos encuentros las/os adolescentes comenzaron a llamarnos "profes". Vale mencionar que las/os estudiantes también desconocían el taller como dispositivo de aprendizaje y como modalidad de trabajo para garantizar la transmisión de determinados contenidos significativamente valiosos. Por ello no nos llamó la atención que se

sintieran desorientadas/os o reticentes a abandonar sus asientos o a desplazarse por el espacio áulico, cuando se les invitaba a participar en alguna dinámica lúdica. Las/os estudiantes de todos los grupos celebraban que la hora de taller era "una hora sin tareas", lo cual no significaba que estaban desinteresadas/os con los temas y actividades que se les proponían. De hecho, quienes por alguna razón faltaban a alguno de los encuentros se lamentaban por ello y preguntaban cuándo era el próximo taller "para no faltar". Asimismo, las/os estudiantes que al principio referían que "no les gusta tener clase", también comenzaron a preguntar "cuando tenían clases con los chicos de Trabajo Social" y enunciaban que "en la hora de taller se aprende como se aprende en una hora de Historia".

Lo que quiero enfatizar con estos comentarios es que es espacio de taller, más que significar una "hora libre", era percibido por las/os estudiantes como un espacio de libertad. Hubo estudiantes que demandaron "más espacios como el taller" o "tener una hora más de taller por semana", ya que consideraban que "es importante hablar sobre sexualidad", como así también expresaron que en la escuela "se habla poco de sexualidad" o que "gracias al taller pudimos conocernos más entre nosotros". También remarcaron que "lo que aprendimos en el taller nos va a servir en algún momento", visibilizando, quizás, que lo dialogado y aprendido en el espacio escolar podía traducirse en herramientas para la vida. Pese a que el grupo habían sido adjetivado como "revoltoso" por parte de directivos, integrantes del EOE y algunas/os docentes, en el marco de las actividades del taller, las/os estudiantes solicitaban a sus propias/os compañeras/os que "hagan silencio" cuando la discusión sobre algún tópico se desorganizaba, obstaculizando la participación y la escucha. También, en una oportunidad, un estudiante solicitó a la coordinación si no podíamos "traer un silbato para frenar el lío".

Si bien quienes integran el EOE no participan en el espacio áulico, la presencia de practicantes de Trabajo Social, sumado a la supervisión docente *in situ*, permitió identificar que las/os estudiantes suelen desconfiar de las/os agentes escolares para plantear sus propios problemas, aludiendo que "el gabinete puede llamar a la policía, si le contamos que nos drogamos" o "a nuestros padres, si les contamos que somos *gays*", tal como lo enunciaron dos estudiantes varones. Esto sitúa la importancia de constituir otras posturas adultas que colaboren en la deconstrucción de las representaciones estereotipadas (o no) que las/os adolescentes tienen de las/os adultas/os y, en particular, del Trabajo Social. Pero, a la vez, nos advierte sobre la percepción de las/os estudiantes respecto a que el EOE procesa las situaciones en términos de "problemas". De hecho, ser homosexual y/o consumir "drogas", no constituyen problemas en sí mismos, sino que es la práctica misma de las/os agentes escolares la que los convierte en situaciones "anormales", según el discurso de las/os estudiantes. También, en el espacio de taller, algunas/os estudiantes expresaron situaciones de alta complejidad como, por ejemplo, una adolescente refirió que una compañera de otro curso "se corta los brazos", situación que no era identificada por ningún/a referente. A partir de

ello, se conversó junto a las/os estudiantes de la existencia de un servicio social escolar al cual podían acercarse para plantear problemas y/o cualquier otra cuestión que les interese.

Sorprendió que pocas/os estudiantes conocieran los nombres y las profesiones de quienes integran dicho equipo, pero el comentario de la estudiante fue una oportunidad para referir: 1) Que el EOE está integrado por profesionales que trabajan o tienen el deber y la responsabilidad de trabajar para ellas/os; 2) Que las/os profesionales tienen que respetarlas/os y mantener el secreto de lo que las/os adolescentes hablen, salvo en aquellas situaciones que sea conveniente hablar con otras personas y; 3) Que ellas/os tienen el derecho de reclamar cuando sienten que las/os agentes escolares adultas/os no las/os escuchan o hablan del modo en que ellas/os esperan. Asimismo, dado que las/os estudiantes conocían el EOE bajo la denominación de "gabinete", se enfatizó en que dicho dispositivo de atención no solo tiene como función trabajar con las/os estudiantes "problemáticas/os" sino que, el horizonte de trabajo, tenía que estar orientado a reconocer los derechos de NNyA. Por ello se insistió en que es un derecho de todas/os las/os adolescentes contar con un/a adulto/a en quien confiar y que las/os acompañe a responder las propias preguntas.

La práctica de formación profesional permitió conocer, desde las representaciones y prácticas de las/os adolescentes, cuestiones vinculadas a la organización de la escuela y al modo de funcionamiento del EOE, a la vez que negociar otras representaciones en torno a la profesión. Al indagar sobre las percepciones estudiantiles respecto al Trabajo Social, la mayoría definía que "en la escuela el Trabajo Social trabaja con los chicos que tienen problemas", detallando que esos problemas podían estar relacionados con el "comportamiento/conducta" o con el "aprendizaje". En uno de los cursos, un estudiante expresó que conoce a la trabajadora social "porque viene a buscar a algún chico cuando estamos en clase". Que el agente de trabajo social se desterritorialice del espacio de "gabinete" para ocupar el espacio áulico lo enfrenta a incertidumbres y perplejidades, producto de habitar un nuevo escenario. Asimismo, soportar y reflexionar sobre lo que "incomoda" de esta inscripción novedosa, así como también operar sobre cuestiones contingentes y "no esperadas", producto del encuentro con las/os estudiantes es, quizás, una oportunidad para que el Trabajo Social registre nuevas potencias y posibilidades de acción: reivindicando la centralidad de NNyA como sujetos destinatarios de nuestras intervenciones.

A continuación, una última escena que permite identificar las repercusiones del taller de ESI.

Escena III.

> En el acto escolar de fin de año, la trabajadora social le propuso al equipo de prácticas armar un *stand* para mostrar lo que se estuvo trabajando en el marco de los talleres de ESI. Recuerdo que una mujer se acercó para leer los afiches que las practicantes habían pegado en la pared con trabajos que habían realizado las/os adolescentes sobre diversidad sexual. Me acerco a la mujer para comentarle en el marco de qué situación se habían elaborado y la mujer me

> responde: "Soy mamá de una chica de 1° año y siempre me contaba lo que hablaban en los talleres".

Esta escena permite deconstruir el miedo de ciertas/os agentes escolares respecto a que las/os referentes familiares de las/os estudiantes pueden interpelar negativamente a la escuela o enojarse con la institución por brindar ESI. En este sentido, "educar" y "escolarizar", no son tareas propias, distintivas y exclusivas de la familia o de la escuela, sino que, por el contrario, son funciones y compromisos que debemos asumir, no solo a partir de los roles/profesiones que desempeñamos, sino en el marco de nuestras responsabilidades en tanto adultas/os. Y ello porque, a fin de cuentas, lo que se pone en juego con la implementación de la ESI es la posibilidad de las/os estudiantes de conocer y ejercer sus derechos. El relato de la mamá de la estudiante permite dimensionar la incidencia del taller de ESI en el cotidiano familiar de las/os adolescentes. En este sentido, son las/os estudiantes quienes trasladan e instalan, en el espacio familiar, conversaciones sobre cuestiones ligadas a los géneros y las sexualidades. Ello es un indicador más que significativo para reconocer la importancia de los talleres en la construcción de vínculos entre adolescentes y adultas/os y el imperativo por promover instancias de diálogo entre generaciones. Pero, a su vez, esta escena permite reconocer a las/os adolescentes como "enseñantes", con capacidad para transmitir saberes y herramientas a las/os adultas/os, generando rupturas en el modelo de socialización unidireccional que establece la supremacía y la autoridad incuestionable de aquellas/os que ocupan roles y funciones ligadas a la crianza.

5. Cierre

A partir de este recorrido y, en correspondencia con los objetivos planteados, se reconstruyó un proceso de práctica de formación profesional de estudiantes de Trabajo Social, orientado al abordaje de los lineamientos y directrices del Programa de ESI en una escuela del nivel secundario. La inscripción del grupo de estudiantes de grado en la trama institucional, como coordinadoras del Taller de ESI en espacios áulicos, permitió "decir algo" sobre la escuela y sus modos de funcionamiento institucional, como así también sobre los lugares y funciones instituidas para el Trabajo Social en dicho escenario. Esta experiencia, además, permitió identificar algunos obstáculos y facilitadores que condicionan la institucionalización de modos novedosos para encuadrar las relaciones entre el Trabajo Social, las/os agentes escolares (cuerpo directivo, cuerpo docente) y los grupos de estudiantes, en su condición de adolescentes.

El análisis efectuado permite referir que "salirse del gabinete" no depende exclusivamente de la voluntad de quienes integran los EOE ni de las competencias teórico-metodológicas de sus agentes. Al respecto, fue posible identificar que la operacionalización (o no) de una política pública, en este caso, en materia de ESI, se asocia también con las condiciones de funcionamiento institucional, la

capacitación/formación docente, sus propias biografías y las ideologías que les movilizan (Karsz, 2008). En el caso de la escuela estudiada, la predisposición de las/os agentes escolares para con las/os estudiantes, en términos de reconocimiento de sus derechos, favorece que agentes externos a la institución se involucren en la trama para reflexionar con las/os adolescentes respecto a cuestiones ligadas a los géneros y las sexualidades. Sin embargo, para la trabajadora social, el "gabinete" sigue siendo un tipo de espacio y un tipo de práctica que le otorga comodidad en su cotidiano laboral pero, a la vez, restringe la posibilidad de explorar otros modos posibles respecto al ejercicio profesional en la institución: es decir, de hacer experiencia.

Otra dimensión que abordamos fue la caracterización de los vínculos entre el EOE, particularizando en la trabajadora social y las/os estudiantes. Observamos y concluimos que existe una dialéctica entre dichos actores que, desde el punto de vista de las/os adolescentes, podría sintetizarse de la siguiente manera: "Hablo, ergo, soy problema". Esto permite inferir que, si bien la profesional está disponible para las/os estudiantes, promociona poco o nada en qué consisten los servicios de asistencia que presta; por su parte, podemos considerar que las/os adolescentes saben que el EOE está disponible, pero creen que lo que cuenten será "convertido en problema", o bien, consideran que las/os profesionales solo recortan sus intervenciones a situaciones problemáticas o a estudiantes problemáticas/os. A partir de ello, es posible deslizar que intervenciones profesionales sustentadas en la promoción de los derechos de las/os adolescentes, y no solo orientadas a la asistencia, posibilitarían redefinir las percepciones de las/os estudiantes respecto al quehacer del Trabajo Social y, a la vez, favorecer un vínculo del agente con las/os estudiantes que no esté mediatizado *per se* por la existencia de un problema.

Hemos encontrado que las prácticas de formación profesional se constituyen en espacios claramente diferenciados de las profesionales, principalmente por su grado de flexibilidad, libertad y conexión con la reflexión académica en términos de discusión teórica y política. Por ejemplo, advertimos que la exigencia del grupo de prácticas de posicionarse teóricamente respecto a su tema/problema de intervención, permite otorgar sentido e importancia a estrategias de actuación novedosas en espacios alternativos al "gabinete" y en plena correspondencia con las/os adolescentes. Además, cuentan con acompañamiento docente para sortear aquellos núcleos problemáticos que obturen la concreción de sus objetivos. En este sentido, las prácticas de formación profesional se constituyen en un dispositivo de aprendizaje, no solo para las/os estudiantes de grado, sino para las/os profesionales de Trabajo Social y otras/os agentes escolares, respecto a los modos posibles de quehacer en los escenarios escolares. Así fue que las prácticas de formación profesional contribuyeron a que determinadas/os agentes escolares pudieran observar y registrar modalidades de trabajo alternativas a una "clase tradicional": evidenciándose que las prácticas de formación profesional de Trabajo Social, además de corresponderse con los intereses de niñas, niños y adolescentes, también pueden ser un proceso que favorezca el fortalecimiento del quehacer de

las/os agentes escolares a partir de compartir con ellas/os técnicas, herramientas y estrategias que permitan operacionalizar distintas normativas que enmarcan las responsabilidades educativas y escolares que, en tanto personas adultas y o profesionales, tenemos para con NNyA.

Las prácticas de formación profesional, a través del Taller de ESI, se instalaron en la escuela como experiencia novedosa, en tanto se intentó reivindicar que la práctica del Trabajo Social es, en primera instancia, una práctica educativa, lo que permite deconstruir una noción de la profesión inscripta en dichos escenarios que la concibe como una práctica subsidiaria en las trayectorias escolares de las/os estudiantes. Quizás, la percepción de que los EOE permanecen invisibles en el escenario escolar, o que la tarea que realizan no es valorada, dependa menos de la idea de que sus funciones son concebidas como "subsidiarias" de los procesos educativos y más debido al espacio constreñido que habitan en las instituciones y la escasa participación en instancias de trabajo ligadas a la "promoción de derechos" y no solo al quehacer profesional basado en el abordaje de "problemáticas".

En efecto, a partir de las prácticas de formación profesional, se pudo conocer que, en el aula, se producen preguntas e interrogantes, operaciones reflexivas mancomunadas y discusiones, como así también modos de acompañamiento entre pares para pensar el mundo y sus relaciones. A partir de estas experiencias se pudo observar que el Trabajo Social no va al aula exclusivamente para resolver problemas "de" las/os estudiantes, sino que, a través del Taller de ESI, las/os adolescentes aprenden que existen otras formas de organizar el encuentro pedagógico, pudiendo realizar comparaciones entre una clase planteada por una docente y una instancia de aprendizaje organizada por el grupo de prácticas. A su vez, se respetan en el tiempo y espacio de taller todas las formas posibles de habitar ese espacio, siempre y cuando no se materialicen agresiones hacia quienes participan en él. El efecto de este dispositivo fue positivo en términos de ofrecer a las/os estudiantes una instancia de aprendizaje donde, en primer lugar, se valoren y acompañen las sensaciones y sentimientos que configuran sus encuentros con compañeras/os, docentes, profesionales del EOE, familiares, entre otros. También se observó que el carácter de "grupo revoltoso" remitía más al interés y predisposición de las/os estudiantes a participar, y menos a una intención de transgredir un orden y obstaculizar el desarrollo de determinados contenidos considerados valiosos. En síntesis, practicar una escucha profesional desde teorías pertinentes, abandonar la comodidad del "gabinete" y no "renegar" del componente educativo que comporta nuestro quehacer, constituyen requisitos para pensar, en términos democráticos, las relaciones entre Trabajo Social, escuela y NNyA.

Referencias

Britzman, D. (2001). Curiosidad, sexualidad y currículum. En Lopes Louro, G. (comp.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte, Brasil: Ed. Autêntica.

Chaves, M. (2005). "Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". Revista *Última Década*, Año 13, Nº 23, Viña del Mar: CIDPA.

Duarte Quapper, J. (2015). *El Adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.

Faur, E., Gogna, M. y Binstock, G. (2015). *La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015).* Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Fernández, E. (2018). *Trabajo Social Escolar: relaciones entre agentes de Trabajo Social y niñas, niños y adolescentes* (Tesis doctoral). Facultad de Trabajo Social (UNLP), La Plata.

García Canal, M. I. (1997). *El señor de las uvas. Cultura y género.* Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Geertz, C. (1983). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.

Iribarne, M. (2018). "Decidir el fin". Trabajo Final presentado en el marco de Seminario Niñas y Niños crean y resisten: investigaciones/acciones en protagonismo de la infancia. Escuela de Verano, Universidad Nacional de La Plata.

Karsz, S. (2008). *Problematizar el Trabajo Social: definición, figuras, clínica.* Barcelona: Gedisa.

Weeks, J. (2012). *Lenguajes de la sexualidad.* Buenos Aires: Nueva Visión.