



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL

Tesis de grado:

**Estereotipos de género: una aproximación a la
violencia de género desde la percepción de los/as
jóvenes estudiantes de la Escuela N° 711 Federico
Brandsen, 2019.**

AUTORA: PINEDA GABRIELA CAROLINA.

DIRECTORA: DRA. DÍAZ SUSANA.

2019

AGRADECIMIENTOS

-Agradezco profundamente a todas las personas que me acompañaron por este camino:

-A mi familia y amigos, por su apoyo y cariño.

-A mi papá y mamá, este logro es para ustedes.

-A mi pareja y mi hijo, mi fuerza y motivo de que pueda terminar.

-A todos los que colaboraron con las entrevistas y la realización de esta tesis.

-A mis compañeros de Trabajo Social, por siempre poder contar con un consejo, ayuda.

-A mi directora de tesis Susana Diaz, por hacer de esto un proceso muy enriquecedor y por brindarme todo su conocimiento y sabiduría.

Muchas gracias...

RESUMEN:

La presente tesina busca conocer las representaciones de género de los/las jóvenes que se encuentran cursando sus estudios secundarios en la ciudad de Comodoro Rivadavia. En ese marco se analiza dentro de la violencia de género, las violencias entre los jóvenes en sus relaciones afectivas con las mujeres jóvenes. En ese sentido, hablamos en la tesis de violencia contra la mujer. La violencia contra la mujer en Argentina es un fenómeno social, que en los últimos años ha cobrado mayor visibilización y allí la importancia de esta investigación, ya que se refiere en el capítulo III a la prevención en violencia de género, y a la necesidad de partir desde el conocimiento de los estereotipos de género presentes en los/as jóvenes, etapa donde comienzan a constituirse las primeras relaciones de emparejamiento, como así también y principalmente donde se comienzan a afianzar las identidades de género. La investigación se propone analizar las percepciones de los jóvenes para indagar sobre los procesos relacionales: cómo piensan, cómo actúan, en base a la socialización diferencial estereotipada y su relación con la violencia de género. Accedimos a los datos a partir de encuestas, observaciones, revisión de documentación, entrevistas semiestructuradas y de material teórico. La tesis muestra que existen situaciones de invisibilización y naturalización de la violencia de género en los jóvenes. Las/os profesionales en Trabajo Social y otros actores sociales podrán crear las herramientas necesarias para una coeducación y concientización en lo que respecta a la prevención de dicha problemática.

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPITULO I GÉNERO UNA CONSTRUCCION SOCIAL.....	12
1.1 Percepciones histórico-sociales sobre relaciones de género y violencia de género en el ámbito educativo.....	12
1.2. Las representaciones sociales y género.	15
1.3. Estereotipos de género y el proceso de construcción de la identidad de género.	17
1.4. Jóvenes, socialización diferencial, mitos del amor romántico y violencia de género.	20
1.5 Políticas Públicas de género en la educación. La implementación en Argentina de la ley de Educación Sexual Integral Nro. 26.150.	26
CAPITULO II LOS/LAS JÓVENES DICEN.	30
2.1. Contextualizando los estereotipos.....	30
2.2 Grado de internalización de los estereotipos.....	55
2.3-Diferencias en la internalización según el género.....	57
2.4 Perspectiva de educadores y estudiantes, sobre el nivel de conocimiento e implementación de la Ley de Educación sexual integral Nro. 26.150.....	58
2.5. Educación sexual integral en la escuela, según la perspectiva docente.....	60
CAPÍTULO III CUESTION SOCIAL Y TRABAJO SOCIAL. UN DESAFIO ANTE LA NATURALIZACION DE RELACIONES DE GENERO ENTRE ADOLESCENTES.	63
3.1 La intervención en Trabajo Social.	63
3.2 Trabajo Social e intervención desde la perspectiva de Género	68
3.3 La intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo.....	75
3.4 Propuesta de intervención en la institución escolar desde la mirada del trabajo social.....	79
BIBLIOGRAFÍA	88

INTRODUCCIÓN

La presente tesina se propone analizar las percepciones sobre violencia de género entre los jóvenes estudiantes en edades comprendidas entre los 16 a 19 años, articulando la relación existente entre los estereotipos de género y esas percepciones sobre la violencia. Para realizar esta investigación, se analizan opiniones de los jóvenes que se encuentran cursando sus estudios secundarios en la escuela 711 ex magisterio de la ciudad de Comodoro Rivadavia en el año 2019. De esta forma se propone contribuir al Trabajo Social con datos que aportan a la construcción de conocimiento sobre relaciones de género.

Los/as jóvenes son, según la definición de las Naciones Unidas, las personas con edades comprendidas entre los 15 y los 24 años. La UNESCO entiende que los jóvenes constituyen un grupo heterogéneo en constante evolución y que la experiencia de “ser joven”, varía mucho según las regiones del planeta e incluso dentro de un mismo país. (UNESCO, 2014). Ser joven también responde a una cuestión de temporalidad histórica, como son vistos por las condiciones contextuales de la época.

Además, se adhiere a la siguiente definición de adolescencia, en función de las edades de los/as estudiantes entrevistadas, ya que son portadores/as de aspectos y características de los jóvenes en el período de la adolescencia. Pasqualini y Llorens (2010) al definir adolescencia recuperan la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS), para quienes:

La adolescencia es la etapa de la vida, comprendida entre los 10 y los 19 años, en la cual tiene lugar (...) el desarrollo de las características sexuales secundarias, así como la adquisición de nuevas habilidades sociales, cognitivas y emocionales. Este proceso se caracteriza por rápidos y múltiples cambios en los aspectos físicos, psicológicos, sociales y espirituales (...) Cada uno está influenciado por las circunstancias del momento histórico y el medio sociocultural en el cual vive (...), la raza y el género al que pertenece, la carga genética con la que nació y por la nutrición afectiva y alimentaria que recibió. (Pasqualini y Llorens, 2010, p.27)

Específicamente los/as jóvenes/ adolescentes, en este período de desarrollo vivirán numerosos cambios en diferentes aspectos (psicológico, social, físico, espiritual).

Cambios que influirán y formarán parte del proceso de constitución de identidad de cada uno, que enmarcará su proceso relacional con el otro género. Es un período de incertidumbres, de reconocimiento de las normas del mundo adulto, como así también de sanciones sociales.

Por otro lado, la resistencia y la búsqueda de nuevas identidades o normas también forman parte de su construcción personal, como así también, la importancia de la valoración de su capacidad intelectual, para brindar opiniones y aportes tanto de problemáticas que los aquejan como aquellas que respectan a la sociedad en general. Por ello, la importancia de valorar este período, ya que está marcado por profundos cambios, aprendizajes, construcción y deconstrucción de lo aprendido hasta el momento. Es decir, lo que estos fueron aprendiendo en su proceso de socialización diferencial, a través de los diferentes agentes socializadores (familia, club, iglesia, escuela, medios de comunicación, etc.) serán cuestionados y reconstruidos. Será un período de desarrollo constante que a medida en que se vaya acercando a la adultez irá definiendo su identidad, sus formas conductuales e ideológicas y su sistema relacional con el otro género.

Siguiendo esta línea, y en lo que refiere puntualmente a la categoría género, Marta Lamas citando a Scott (1991) agrega que esta categoría facilita comprender como la cultura construye simbólicamente la diferencia de los sexos, a través de un conjunto de prácticas, ideas y discursos y como estas significaciones producen un efecto en el imaginario de las personas. Es decir, se basan en la “naturalización” de atribuciones de roles a cada persona según un atributo biológico (construcción natural, con la que se nace), la que define estereotipos del ser hombre y el ser mujer. Esa naturalización, que históricamente ha ubicado a la mujer en un rol subordinado al poder del género masculino, queda inscripta en las percepciones e identidades en construcción.

Además de todo ello, la autora citando a Constance Penley, agrega que el término género es visto como: “[...] una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres y de enfatizar un sistema total de relaciones que pueden incluir al sexo, pero que no está directamente determinado por el sexo o determinando la sexualidad.” (Lamas; 1999, p. 20). Se parte de una condición biológica dada, es decir, el sexo de cada persona y a partir de esto se

naturalizan “las atribuciones a cada género” como algo inmutable, pero que en realidad se constituyen como construcciones sociales que se modificarán a través del tiempo.

En otras palabras, el género es una construcción cultural, que determina el tipo de sociedad que se pretende en relación al sistema sexo/género de sus integrantes. Este proceso se realiza a través de la internalización de esas representaciones en el marco de la socialización de los seres humanos. En ese proceso se produce la naturalización de cuestiones que responden puramente a todo un sistema de representaciones sociales que tienen su impacto en lo conductual y actitudinal de cada ser.

Los estereotipos de género podemos definirlo en esta investigación como la rigidización de ciertas ideas/representaciones. Los estereotipos de género determinarían el ser subjetivo femenino/masculino como así también la forma de relacionarse con el otro género. Esta forma de socialización diferencial según el género significará un riesgo en las relaciones de los jóvenes, ya que peligrosamente determinaría un proceso relacional, desigual, apoyado en un sistema que considera a las mujeres sumisas, dependientes y entregadas en pos del bienestar y cuidado de los otros, confinadas al ámbito privado, y los hombres se caracterizarían por su libertad, dominación, poder, fuerza, correspondientes al ámbito de lo público, etc. Esta forma de relacionarse ubicando a la mujer en un lugar subordinado y desigual generaría el escenario ideal donde operarían los mecanismos de la violencia de género, específicamente la violencia contra la mujer.

Por violencia contra la mujer adherimos a la definición propuesta en la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y erradicar la violencia contra la mujer “Convención de Belem do Pará”, que en su artículo 1 define” (...) debe entenderse por violencia contra la mujer cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado”. Donde además en su artículo 2 complementa con las tipologías” (...) violencia contra la mujer incluye la violencia física, sexual y psicológica(...)”

La investigación en Trabajo Social es un proceso fundamental que nos permite conocer y comprender acerca sobre nuestro objeto de intervención y así poder pensar el tipo de intervención. La investigación en Trabajo Social según Margarita Rozas Pagaza

(1998) significara como actividad de búsqueda, de producción de conocimientos, y registro de argumentaciones frente a diferentes interrogantes. La investigación se visualizará según esta autora en tres niveles: El de la investigación básica que tiene por objetivo avanzar en el conocimiento de la intervención y la disciplina, el de investigación que tiene por objetivo profundizar sobre los campos problemáticos donde entran en juego los sujetos y sus necesidades escenificándose en su vida cotidiana, y por último lo que respecta a la actitud investigativa del profesional, relacionada con la comprensión tanto empírica como intelectual del objeto de intervención.

Entonces en palabras de la autora “Definimos por lo tanto la investigación, como el proceso metodológico de descubrir, describir, interpretar, explicar y valorar una realidad prediciendo su desarrollo futuro según se intervenga o no en ella” (Rozas Pagaza, 1998, p. 101).

En este sentido, esta investigación trata de contribuir con conocimientos surgidos del campo empírico al Trabajo Social, proporcionando datos extraídos a través de una estrategia metodológica. Se considera que este estudio sobre percepciones se inscribe en la teoría de las representaciones sociales y en la teoría de género, especialmente estereotipos de género. Este estudio es de suma importancia para entender construcciones sociales presentes en las relaciones sociales de género entre los/as jóvenes.

Ahora bien, en la tesis se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo General: Analizar las percepciones de los jóvenes estudiantes entre 16 y 19 años sobre violencia de género, a modo de identificar los estereotipos de género que circulan en estos, a partir de la indagación a jóvenes que se encuentran cursando sus estudios secundarios en la escuela 711 (ex magisterio), en 4to,5to,6to año, ubicada en Comodoro Rivadavia.

Objetivos Específicos:

-Conocer los estereotipos de género presentes en las opiniones de los/las jóvenes estudiantes de la escuela 711.

- Entender de qué manera los mitos y estereotipos de género se relacionan con la violencia de género en las relaciones afectivas y noviazgos entre los/as jóvenes que concurren a la escuela 711

- Proponer acciones en relación con la intervención en Trabajo Social en escuelas secundarias desde la prevención de violencia de género en las relaciones afectivas entre los jóvenes.

La estrategia metodológica utilizada es cuanti- cualitativa, ya que como se expresa, desde esta metodología nos proponemos mediante una encuesta conocer las percepciones de los estudiantes utilizando preguntas cerradas y abiertas y por el otro lado se han utilizado entrevistas semiestructuradas a docentes, estudiantes, y referentes. En la encuesta a estudiantes nos proponemos un tipo de interpretación más profunda de los datos obtenidos, por esa razón se recurre a la triangulación de datos para ir más allá de la causa y efecto, ya que trabajamos con una problemática que incluye una multiplicidad de cuestiones que la complejizan y que son necesarias analizar para poder comprenderla.

Para la presente investigación, en una primera instancia se realizó un acercamiento y reconocimiento de la institución escolar, se concretó una entrevista abierta semiestructurada con uno de los directivos, que nos brindó un panorama general de lo que es la institución y el contexto social particular de la misma. Se realizaron encuestas cerradas anónimas a lxs jóvenes de 5to año, como así también entrevistas semiestructuradas a jóvenes de 4to año (1 individual, 1 grupal) y 6to año (1 grupal), todos lxs estudiantes de entre 16 y 19 años que se encuentran cursando sus estudios en la escuela secundaria, puntualmente la escuela provincial numero 711 Federico Brandsen (ex magisterio) de la ciudad de Comodoro Rivadavia.

Del mismo modo se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los docentes del nivel secundario de dicha institución escolar.

Se utilizaron las técnicas de observación, entrevistas y recolección bibliográfica. Sin embargo, el centro de la investigación estuvo focalizado en las encuestas anónimas estructuradas a los/las jóvenes.

Teniendo en cuenta los objetivos e hipótesis de investigación se lleva a cabo un estudio descriptivo. El diseño del estudio se concreta en tres fases diferentes: que se

sucedan paralelamente en el tiempo. La primera fase consistió en la creación y elaboración de las técnicas e instrumentos de recogida de información. Se elaboró una lista de control para recoger datos sobre las creencias del alumnado sobre los estereotipos de género y violencia de género. La segunda fase del estudio consistió en el trabajo de campo llevado a cabo en una Escuela de Educación Secundaria Obligatoria de Comodoro Rivadavia. La tercera fase, consistió en el tratamiento y posterior análisis de los datos obtenidos.

El análisis cuantitativo centrado en estadísticos descriptivos permite detectar los estereotipos de género internalizados por los adolescentes. Los resultados se presentan en base a frecuencias y porcentajes de respuestas afirmativas o negativas de dichos estereotipos.

La población de referencia de esta investigación la constituye 16 estudiantes de 5to año 8 mujeres y 8 varones, todos ellos fueron convocados a participar de la encuesta, que se aplicó solo a aquellos que aceptaron completarla.

Se recibieron 20 encuestas, los varones fueron quienes accedieron más a completar las encuestas, fueron 12 varones y 8 mujeres, para definir la muestra para el análisis se seleccionaron 8 de cada sexo al azar para lograr así un análisis en base a la representación 50% de los varones, y un 50% de las mujeres. El modelo de encuesta se obtuvo desde el modelo propuesto por la investigación “La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes” de la Dra. Pilar Colás Bravo, Dña. Patricia Villaciervos Moreno (2007) Revista de Investigación Educativa, también se incorporaron preguntas desde el instrumento presentado en el libro “Sexismo y Violencia de Género en la Juventud Andaluza” Eva María de la Peña Palacios, Esther Ramos Matos, José María Luzón Encabo, Patricia Recio Saboya (2011). Por último, en las preguntas referidas a violencia de género y desde la sugerencia de la directora de tesis, se agregaron incisos que serían útiles para tal encuesta.

Del mismo modo, teniendo en cuenta los objetivos de la presente tesis, y basados en una metodología del tipo cualitativa, que nos permite profundizar sobre las percepciones y conocimientos de los estudiantes sobre estereotipos de género y violencia de género, se realizaron además entrevistas semi-estructuradas, una del tipo individual y dos del tipo grupal a los estudiantes del nivel secundario, modelo que se estructuró y

confeccionó en su totalidad en base a los objetivos de investigación de la presente tesis. Y 4 entrevistas semi-estructuradas a los docentes que ejercen la docencia en la escuela provincial 711 Federico Brandsen (ex magisterio), donde cuyo modelo fue tomado desde el informe final de encuesta ESI 2012, de la asociación civil VOX .El análisis de las mismas se incluyen en el inciso 2.4 y 2.5.

Por último, explicamos que la presente tesina se estructura en 3 capítulos:

En el capítulo I se detalla principalmente el análisis de cómo operan en el campo relacional las representaciones sociales y la influencia de la socialización estereotipada de género, que establecería maneras diferenciadas de relacionarse con el otro género, como así también su papel en el proceso de construcción de la identidad de género, abarcando principalmente y considerando las representaciones de los jóvenes que se encuentran cursando sus estudios secundarios. Así mismo se intenta en este capítulo establecer, a partir de otros estudios realizados, la relación de esa forma de socialización, que incluirá en lo que respecta a las relaciones de los jóvenes de pareja o afectivas mitos del amor romántico, y una posible correspondencia con las condiciones necesarias para la violencia de género en sus diferentes expresiones. Finalmente se agrega la legislación que corresponde a la ley de educación sexual integral (26150).

En el capítulo II: Se trabaja principalmente en el análisis de los resultados de las encuestas y entrevistas realizadas a los jóvenes, buscando conocer sus representaciones en lo que respecta a los estereotipos de género y violencia de género. Como así también, como estas representaciones influirían en sus relaciones y vida cotidiana. Además de analizarse, las entrevistas realizadas a los docentes, que amplían la perspectiva del contexto escolar y permiten complejizar aún más el análisis de los datos obtenidos.

En el capítulo III: Se trabaja sobre el repensar la intervención del/los/ las trabajadores/as sociales en el ámbito escolar, desde una perspectiva de género, pensando posibles maneras de intervenir a fin de deconstruir la construcción estereotipada de género, como así también los patrones de violencia de género presentes en las relaciones de los jóvenes.

CAPITULO I: GÉNERO. UNA CONSTRUCCION SOCIAL

1.1 Percepciones histórico-sociales sobre relaciones de género y violencia de género en el ámbito educativo.

Resaltamos como parte importante del proceso de investigación, la indagación sobre diferentes investigaciones que fueron ampliando la perspectiva en lo que respecta a género y violencia de género relacionado a los jóvenes en la institución escolar. A continuación, se irán referenciando cada una de las investigaciones.

En un estudio realizado por Eleonor Faur y Cecilia Lipszyc (2003) “Discriminación de género y educación en la Argentina contemporánea”, las autoras proponen un análisis complejo de la problemática de discriminación, su relación con género y el rol que juega la escuela, como uno de los ámbitos en el que se reproducirían los mandatos sociales y mecanismos, que perpetúan un modelo hegemónico discriminatorio (sea por raza, religión, sexo, género, clase social, etc.) y como estos mecanismos discriminatorios generarían situaciones de desigualdad y exclusión, para el que es considerado “diferente”.

Por otro lado, analizan en el marco de los Tratados Internacionales de Derechos Humanos (Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, etc.) la situación de los distintos grupos discriminados. Puntualmente, aquellos grupos humanos que sufren situaciones de violencia (sea simbólica, física, sexual, psicológica etc.) por su género. En este sentido, explican que las violencias se encuentran enmarcadas y justificadas a través de una cultura patriarcal, que reproduce a nivel explícito e implícito, en los distintos ámbitos sociales relaciones de géneros basadas en una perspectiva sexista, que construye estereotipos que naturalizan el ser hombre y el ser mujer, justificando, sobre todo, la subordinación y el ejercicio de poder que coloca a las mujeres en una situación de desigualdad. Por último, mencionan una serie de propuestas para generar equidad de género en las escuelas.

Los/as autores/as María José Díaz-Aguado Jalón y Gema Martín Seoane, docentes de la Universidad Complutense de Madrid, en el año 2011, realizaron un estudio

denominado “Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género”. En el artículo publicado, intentan complejizar la problemática de violencia de género en las relaciones de adolescentes en edad de escolarización secundaria. Parten desde el cuestionamiento de diversas variables que reflejan un tipo de sociabilización sexista. Explican cómo la falta de educación desde una perspectiva de género influiría directamente en las relaciones de estos adolescentes en edad adulta, influyendo en el ejercicio de violencia de género y reproduciendo conductas sociales sexistas aprendidas y no cuestionadas. Proponen como una posible alternativa la coeducación superando la dualidad sexista de la existencia humana, y que, en el marco de dicho objetivo, pueden explicarse los conflictos que surgen en la educación mixta, como antecedentes de los que podrán encontrar en la vida adulta, y por lo tanto como oportunidades para aprender a resolverlos.

Otra investigación relevante es la que llevó a cabo el Instituto Andaluz de la mujer (España), publicado en el año 2011, denominado “Sexismo y violencia de género en la juventud Andaluza”. Este proyecto tuvo como principales objetivos; evaluar el sexismo interiorizado, referido a roles e ideas sexistas relacionadas con la legitimidad del dominio del varón en las relaciones de pareja, partiendo del presupuesto de que la violencia de género se encuentra fuertemente vinculada con la presencia de sexismo en el sistema de creencias. Además, analiza, la capacidad de los jóvenes para identificar indicadores de abuso o maltrato en las relaciones de pareja, desde las creencias respecto al amor y las relaciones, para averiguar así el grado de aceptación de mitos y creencias relacionadas con el llamado amor romántico. Por último, evaluar el grado de conocimiento e información sobre la violencia de género.

Adhiriendo a los otros autores, otro escrito para resaltar es “Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa” escrito por Victoria Ferrer Pérez y Esperanza Bosch Fiol Universidad de las Islas Baleares en el año 2013. En este trabajo, las autoras, reflexionan sobre la violencia de género y particularmente sobre posibles herramientas para su prevención. Para abordar estas cuestiones presentan la teoría de la socialización diferencial, la cual refiere a que la socialización tiene que ver en cómo cada hombre y mujer comienzan a insertarse en la vida social y cultural, y como desde la influencia de distintos agentes socializadores van adquiriendo identidades de género diferenciadas que conllevan estilos conductuales,

actitudinales, cognitivos, y normas estereotípicas, entre otros, asignados a cada género. Partiendo de la consideración social de que hombres y mujeres son diferentes por “naturaleza”, entienden que se determinan, así, las relaciones entre estos, basándose en roles diferenciados que adjudicaran como atributos masculinos aquellos que tengan que ver con el poder, fuerza, racionalidad, vida social pública, trabajo remunerado, etc. Por otro lado los atributos femeninos tendrán que ver con la pasividad, obediencia, cuidado, vida privada, afectividad, etc. Además se analizan de manera relacional conceptos como “mandatos de género”, amor romántico y los mitos que de él se derivan, reflexionando sobre los posibles vínculos entre esta forma de entender el amor y el ejercicio y mantenimiento de la violencia de género. Finalmente, proponen algunas sugerencias de intervención desde la perspectiva de la socialización preventiva de la violencia de género.

En la publicación “La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes” (2007), de la Revista de Investigación Educativa, artículo escrito por Dra. Pilar Colás Bravo y Dña. Patricia Villaciervos Moreno, estas se proponen identificar las representaciones culturales (estereotipos) de género interiorizadas por los jóvenes y adolescentes que cursan enseñanza secundaria. Detallan principalmente que se entiende por género, y las representaciones culturales de género, y como operan estos estereotipos en la constitución de subjetividades femeninas y masculinas, impactando en su constitución identitaria, como así también en su conducta y por ende en las formas de relacionarse con el otro género. En su proceso de investigación metodológica enumera una lista de estereotipos, los cuales operativiza a través de diferentes variables en un cuestionario, a fin de dar cuenta del grado de internalización de estos por parte de los jóvenes. En conclusión, muestra, que existe un alto grado de internalización por parte de los jóvenes de los estereotipos, que si bien existe diferencia en el nivel de internalización, siendo más alta por parte de los chicos, no representa mucha lejanía del nivel las chicas. Estos resultados serían a fines de concretar proyectos en el espacio escolar, que permitan modificar las relaciones entre hombres y mujeres, corrigiendo las discriminaciones y estereotipos sexistas.

Por último, cabe mencionar como antecedente de la prevención de la violencia en la adolescencia, el proyecto “La Palabra inquieta” llevado adelante por “La Casa”, que depende de la Dirección de Género de la Municipalidad de Comodoro Rivadavia desde

el año 2014. Este proyecto tuvo por objetivo: difundir la temática y promover la reflexión entre adolescentes, facilitar la libre expresión de los adolescentes en referencia a la temática, posibilitar el intercambio subjetivo entre pares, crear lazos inter escolares a través del recorrido de este diario itinerante en los diferentes establecimientos y reflexionar sobre los estereotipos de género. Destinado a jóvenes entre 14 y 16 años de edad que concurren a escuelas secundarias de zona norte y sur de la ciudad de Comodoro Rivadavia.

1.2. Las representaciones sociales y género.

La percepción del mundo social no es algo dado sino (...) un proceso de construcción (...) que se organizara según el lugar ocupado por los actores en el espacio social (clase, género, etnias, generación, etc.). Estos tienden a percibir las diferencias sociales como naturales; la posición social de los actores genera la “distinción”. En tal sentido, el conocimiento del mundo social y, más precisamente, de las categorías que lo posibiliten forma parte de la lucha política; lucha inseparablemente teórica y práctica por el poder de conservar o transformar el mundo social, conservando o transformando las categorías de percepción (Fernández, 2010, p.127).

Podría decirse interpretando a Fernández (2010) que la percepción del mundo social será a partir de aquellas representaciones culturales vigentes.

Según Del Valle y otros (2002), las representaciones culturales (entre ellas las de género) son un conjunto de ideas, creencias y significados empleados por la sociedad para estructurar y organizar la realidad. Estas se transmiten a todos sus miembros a través de diversos mecanismos socioculturales. El género es una representación cultural, que contiene ideas, prejuicios, valores, interpretaciones, normas, deberes, mandatos y prohibiciones sobre la vida de las mujeres y de los hombres. Es así como se considera que los hombres y las mujeres no son iguales, debido a que cada uno tiene su propia función en la vida, “según el tipo ideal históricamente gestado”. (Colás Bravo, Villaciervos Moreno, 2007, p.37).

Con respecto a esas atribuciones Fernández acota: “En nuestra cultura, las nociones de Hombre y Mujer se organizan desde una lógica binaria: activo-pasiva, fuerte-débil, racional-emocional, etc., donde la diferencia pierde su especificidad para ser inscrita en una jerarquización” (Fernández, 2010, p.127)

Y para continuar clarificando el concepto de género, analizamos lo que se propone citando a Lamas

[...] Marta Lamas lo define como “red de interrelaciones e interacciones sociales que se construyen a partir de la división simbólica de los sexos”. Significa comprender que el género no es algo cultural, “por fuera” y por lo tanto relativamente ajeno a cada una de las personas, sino que es una lógica de pensamiento, emociones, representaciones, que forma parte y construye la propia subjetividad y que ejerce sus efectos en nuestras prácticas cotidianas de todo tipo, tanto en los ámbitos públicos como en los privados. (Faur,Lipszyc, 2003,p.113).

Es decir, el género es en esencia, una construcción netamente cultural, que opera en el campo de lo simbólico influenciando y construyendo todas aquellas prácticas cotidianas que reafirman aquellas representaciones sociales vigentes, y viceversa ambos (lo simbólico y lo práctico) se retro alimentan y crean “realidad”.

De esta manera y siguiendo la línea de lo que se viene trabajando, considerar que de trasfondo encontramos todo un sistema patriarcal que organiza cada una de las esferas sociales; cultural, económica, política, social, económica, ideológica, etc. Donde interactúan y se relacionan los sujetos y en las que se van configurando aquellas atribuciones que tiene que ver con la construcción de subjetividades; como la de ser mujer (débil, sumisa, emocional, estética, madre, esposa, cuidadora del mundo privado) y la de ser hombre (fuerte, dominante, racional, proveedor, atribuido al mundo publico) a través de un proceso que se conoce como proceso de socialización diferencial:

[...] podemos referir que es precisamente el proceso por el que un individuo se hace persona social, incorporando a su individualidad las formas de vida (pautas sociales, símbolos, expectativas culturales, sentimientos) bien de un grupo social determinado, bien de toda la sociedad global, incorporación que le permite proceder y actuar de manera conveniente y más o menos ajustada a las exigencias de este

grupo o esta sociedad, e intervenir activamente en los procesos de innovación y cambio de la sociedad (Hernández Pita, 2014, p.11).

Precisamente y parafraseando a (Colás Bravo y Villaciervos Moreno, 2007) a través de él se internalizarían aquellas representaciones culturales que van configurando los estereotipos de identidad, que soy, que no soy, como pienso, actuó, como me veo y como me ven. En suma y en referencia a la internalización cabría agregar

[...] La fuerza del proceso de socialización diferencial tradicional radica en la congruencia de los mensajes emitidos por los diferentes agentes socializadores. Así, esos mensajes repetidos una y otra vez llegan en muchos casos a ser interiorizados por la persona, que 'los hace suyos' y acaba pensando y comportándose en consecuencia. Esto significa (...) que las barreras que la sociedad impone a las mujeres por el hecho de serlo son interiorizadas por éstas, es decir, las barreras externas llegarían a convertirse en barreras internas las cuales, a su vez, permitirían que las barreras externas se mantuviesen (Ferrer Pérez y Bosch Fiol, 2013, p.107)

Es decir, todo ese bombardeo social imperceptible de cierta manera, refiriéndonos a la construcción de subjetividades de género, cobrará efecto a través de la propia internalización de cada una de sus directivas, que en lo simbólico operarán, como se venía diciendo, a través de las representaciones que crearán comportamientos, conductas, prácticas, en palabras del autor Hernández, citando a Bourdieu se agrega “[...] el *habitus* lo constituyen las representaciones que tienen los individuos de su realidad, es una mediación entre relaciones objetivas y comportamientos individuales, o sea, constituyen interiorizaciones de lo exterior.”(Hernández Pita, 2014, p. 68)

1.3. Estereotipos de género y el proceso de construcción de la identidad de género.

Las representaciones culturales de género se expresan a través de los denominados estereotipos de género;

Hernandez Pita, (2014, p. 67) entiende estereotipo de género al conjunto de ideas forjadas a partir de las normas o patrones culturales previamente establecidos. Implica fijar de manera permanente, a la vez consiste en el seguimiento de un modelo

preestablecido, conocido y formalizado de manera fija. Son entendidos como aquellas generalizaciones sobre personas e instituciones que se derivan de su pertenencia en determinados grupos o categorías sociales. Los estereotipos pertenecen al imaginario colectivo y se presentan como la pura realidad objetiva e incuestionable, ya que están vinculados con la estructura social y obviamente trascienden así a la sociedad.

Siguiendo esta línea, el autor agrega

El sexismo, como práctica que enfatiza de forma permanente los estereotipos diferenciadores de los géneros basados en una cultura marcadamente machista, es el rasgo distintivo de la socialización diferente, cuya efectividad es indiscutible porque la interiorización de los valores es fundamentalmente inconsciente, emocional y sensitiva (Hernández Pita, 2014, p.15).

Los estereotipos de género estructuran el tipo de sociedad que se pretende, cada sujeto para ser reconocido como tal, deberá adaptarse a cada uno de estos estereotipos, esto le permitirá ser reconocido como miembro de tal grupo (sentirse parte de), y por ende le permitirá auto reconocerse, todo lo que se aleje de lo establecido merecerá una sanción o exclusión del mundo social donde operan estos estereotipos.

En suma, los estereotipos de género constituyen la base de la construcción de la identidad de género “en base a la identidad de género aprendemos no sólo a ser lo que se espera que seamos, en cuanto hombre o mujer, sino que además aprendemos a relacionarnos con el otro grupo. Generalmente establecemos relaciones de dominación y sumisión (...)” (Herrera Gómez, 2012, p. 11).

Con respecto a lo mencionado, resulta necesario dilucidar cuáles son los estereotipos de género y su influencia en la constitución de la identidad de los sujetos. Ambas autoras Colás Bravo, Villaciervos Moreno (2007) reconocen, a partir de diferentes investigaciones, seis áreas en las que se podrían identificar los estereotipos de género: En primer lugar refieren al área que tiene que ver con el cuidado y el atractivo físico del cuerpo, en segundo lugar el comportamiento social, la tercera tiene que ver con las capacidades y habilidades de hombres y mujeres, la cuarta refleja el manejo de las emociones, la quinta refiere al área afectiva y la última la responsabilidad social. (Colás Bravo y Villaciervos Moreno, 2007)

En base a ello diversos autores ejemplifican cada una de esas áreas;

Analizando e identificando a partir de lo que postula el autor Hernández Pita (2014), en lo que respecta a la primer área: - *atractivo físico y cuidado del cuerpo*: define a las niñas como suaves, delicadas y a los niños como desarreglados, fuertes y hábiles. La segunda área es la del - *comportamiento social*, incluyéndose en esta dimensión actitudes de los sujetos ante situaciones externas: describen a las niñas como ordenadas y con mejor comportamiento y a los niños como ruidosos. El tercer apartado hace referencia al ámbito - *competencial*, incluyendo en el mismo aspecto relacionado con las capacidades y habilidades: con respecto a aquellas mujeres que se destacan en el área de matemáticas será por su esfuerzo, en cambio el hombre será por su talento (ya que es una actividad natural para los hombres). Otra área identificable tendrá que ver con la - *responsabilidad social*: aquí podemos identificar cuando refiere a asignar quehaceres de la casa los hombres le corresponde hacer el trabajo externo y a las mujeres le corresponde ayudar en la cocina o cuidar del bebe

Del mismo modo, analizando otras investigaciones se identifican aquellas áreas presentes, con el fin de continuar clarificando ideas. Ferrer Pérez y Bosch Fiol (2013) agregan:

[...]los diferentes agentes socializadores (el sistema educativo, la familia, los medios de comunicación, el uso del lenguaje, la religión,...) tienden a asociar tradicionalmente la masculinidad con el poder, la racionalidad y aspectos de la vida social pública, como el trabajo remunerado o la política (tareas productivas que responsabilizan a los varones de los bienes materiales) y la feminidad con la pasividad, la dependencia, la obediencia y aspectos de la vida privada, como el cuidado o la afectividad (tareas de reproducción que responsabilizan a las mujeres de los bienes emocionales) (Ferrer Pérez y Bosch Fiol, 2013, p.106).

Por otro lado, el autor también refiere a aquellos mandatos de la masculinidad que tienen que ver con ser racional, autosuficiente, tener poder, éxito, ser seguro, etc. En contraposición absoluta a lo que serían los mandatos femeninos: irracionalidad, debilidad, emocionabilidad, etc. (Ferrer Pérez y Bosch Fiol, 2013)

Analizando otro fragmento del texto (Ferrer Pérez y Bosch Fiol, 2013), nos encontramos con la idea de lo que sería ser mujer y de allí partimos con analizar cada una de las áreas que se pueden identificar. Aquí se podría mencionar por ejemplo con

respecto a la primer área; la belleza de las mujeres para ser visibilizadas y aceptadas socialmente además de su debilidad. Por otro lado, y en cuanto a la segunda área, la del *comportamiento Social* (incluyéndose en esta dimensión actitudes de los sujetos ante situaciones externas): a la mujer la describen como pasiva, dependiente y obediente. El tercer apartado hace referencia al ámbito *competencial* (relacionado con las capacidades y habilidades): con respecto a la mujer estarán capacitadas y serán responsables del cuidado de otros. La cuarta dimensión recoge la gestión de *las emociones*: en cuanto a las mujeres tendrán absoluta predisposición para el amor sintiéndose completas solo cuando pertenecen a alguien, se destacarán por su capacidad de manejar bienes emocionales y su afectividad, como ultima área posible de identificar, que concierne a la *responsabilidad social*: las mujeres estarán llamadas a tareas que tienen que ver con la maternidad, se sentirán completas siendo madres, cuidando de los otros, dejando en segundo lugar o renunciando a sus propias necesidades o deseos.

En conclusión, el ejercicio de identificar las diferentes áreas permite comprender que aquellos mandatos y estereotipos no son cuestiones naturales, si no son y responden exclusivamente a la construcción cultural a fin de estructurar las relaciones sociales, enmarcando y direccionando no solo el comportamiento de los sujetos, sino además constituyendo su identidad de género, que es también, como se viene diciendo, una construcción cultural.

1.4. Jóvenes, socialización diferencial, mitos del amor romántico y violencia de género.

Desde que nacen y durante toda su vida las personas en interacción con otras personas comienzan a integrarse en la sociedad, a partir de las normas sociales vigentes, que van siendo aprendidas a través de la educación, la enseñanza y la socialización, papel que cumplen los agentes socializadores (familia, escuela, iglesias, medios de comunicación, etc.). Este proceso instauro una forma de ser subjetivo, de acuerdo al órgano sexual de cada persona. A lo biológico naturalizado (incuestionable, no modificable) se le atribuirá toda una forma de actuar, pensar, comportarse, sentir y relacionarse con el otro, como así también en los distintos ámbitos (el privado para las

mujeres y el público para los hombres), todo esto a través de distintos mecanismos simbólicos- subjetivos que operarán a través de las diversas representaciones culturales que se instauran socialmente a través de variados dispositivos: cuentos, películas, canciones, novelas, series de televisión, etc. “Todos ellos siguen repitiendo hasta la saciedad el mismo modelo de dependencia amorosa heterosexual, dual, monogámica, como la quintaesencia de la felicidad” (Herrera Gómez, 2012, p. 9).

En cuanto a lo anterior, será el periodo de la adolescencia/juventud en el que nos centraremos, ya que es el momento en que los jóvenes comienzan a socializarse en las relaciones afectivas o de pareja. Entendemos a la adolescencia (Montenegro Leza, 2013) como un periodo de cambios físicos que van marcando el inicio de la pubertad, cambios en su pensamiento en el autoconcepto (valoración de la imagen propia), la autoafirmación (tiene que ver con el reforzamiento psicológico de las propias ideas, habilidades, etc.), que refiere a la imagen de sí mismo a partir del contacto con otros en diferentes espacios, llevándolo a conformarse como persona autónoma e independiente. La adolescencia se constituye en una construcción cultural-social, y a esto responde su manera de concebirla y sus etapas de acuerdo a cada sociedad, en la mayoría de sus clasificaciones se la podría ubicar entre las edades que van desde los 13 a los 18 años, en dicha etapa se experimenta una revolución hormonal, que va produciendo cambios; maduración sexual, cambios físicos, psicológicos, emocionales que van generando sentimientos de miedo, baja autoestima, inseguridad, etc que tienen que ver justamente con todos estos procesos de cambios que van sufriendo. Se van definiendo también la orientación sexual y sobre todo los roles socialmente aceptados a cumplir, asumiendo en cierta medida la identidad de hombre o mujer (Montenegro Leza, 2013).

Los/las jóvenes van construyendo la manera de relacionarse con el otro género; estos autores van a proponer que los procesos de socialización son diferentes para hombres y mujeres. Es decir, las mujeres estarán predestinadas a todo lo que tenga que ver con el amor; creencias, mitos, como así también sus etapas enamoramiento, matrimonio, cuidado del otro, etc. Constituyéndose en eje vertebral de su proyecto de vida. Por otro lado, la vida de los hombres girará en torno al reconocimiento social, pero a diferencia de las mujeres el amor o la relación de pareja estará en un segundo plano (Ferrer Pérez y Bosch Fiol, 2013).

Siguiendo esta línea, podemos agregar, que a través del proceso de socialización diferencial se irían determinando, por ejemplo, los papeles a cumplir de mujeres y hombres en la pareja o las relaciones afectivas con el otro género, el papel de dependencia, cuidado del otro, entrega correspondería a la mujer y el de los varones tendría que ver con la independencia y la dominación. En cuanto a las relaciones de los jóvenes los autores, a partir de sus investigaciones analizan, que se siguen los roles sentimentales tradicionales. En cuanto a esto y con respecto a las jóvenes mujeres encuentran que sus relaciones sentimentales están basadas en el amor y presentarían un rol pasivo, en oposición los varones son más bien activos y priorizan lo que refiere a las relaciones sexuales (Ferrer Pérez y Bosch Fiol, 2013).

Se irá construyendo socialmente una idea de amor, como se explica en la siguiente investigación

Así es como se construye socioculturalmente el amor erótico, pasional o romántico. A través del lenguaje, de las bromas, de las preguntas que nos encajan en reducidas respuestas. No solo los chistes, también los refranes, los dichos populares, las canciones, y las normas morales van creando una imagen precisa de lo que es o debe de ser el amor romántico. Para ello, las sociedades discriminan entre lo que consideran correcto o incorrecto, normal o anormal, y lo convierten en un valor universal, de origen divino (Herrera Gómez, 2012, p.10).

Siguiendo la línea de lo que se viene trabajando, se evidencia que hombres y mujeres son socializados de manera diferentes a la hora de mantener relaciones afectivas o de pareja. En nombre del amor se establecen roles a cumplir para cada género. Se permiten y se ejecutan todo tipo de conductas violentas, partiendo de la violencia emocional hasta la física. El llamado amor romántico que básicamente responde a esta forma de socialización diferencial estará compuesto por toda una serie de mitos que estructuraran las relaciones de los adolescentes, los cuales tiene la función de fijar un modelo de conducta amorosa. Son numerosos los mitos sobre el amor romántico, pero seleccionaremos a partir de distintas investigaciones, las dimensiones que lo expresen y ejemplifiquen con mayor claridad:

10 mitos amorosos

Media naranja o predestinación: creencia que hemos escogido la pareja que de alguna manera teníamos predestinada.

Exclusividad: el amor tan solo se puede sentir por una persona.

Matrimonio o convivencia: el amor conduce al matrimonio y es la base de éste.

Omnipotencia: el amor lo puede todo, si hay verdadero amor, los obstáculos no deben influir sobre la pareja.

Perdurabilidad o pasión eterna: el amor pasional de los primeros meses de relación amorosa debe continuar siempre.

Fidelidad: el amor comporta que siempre seas fiel a tu pareja.

Libre albedrío: los sentimientos del amor son libres y no están influenciados por valores sociales, biológicos o culturales ajenos a nuestra voluntad.

Equivalencia de amor enamoramiento: si desaparece la pasión, es que se ha acabado el amor.

Emparejamiento: la pareja es natural y universal en todas las épocas y culturas.

Celos: es el indicador del amor verdadero.(”Modelo de amor romántico”. Talleres por la igualdad.)

Además, podemos considerar los aportes extraídos de la investigación sobre los jóvenes Andaluces (2011), para lo cual: el primer grupo “El amor todo lo puede”.1) La creencia de que por amor las personas cambian. Esta creencia es altamente peligrosa, ya que se aceptarían comportamientos de la pareja que pueden ser riesgosos u ofensivos, con la idea de que por amor tarde o temprano cambiara de actitud. 2) El mito de la omnipotencia del amor “que da por sentado” que el amor es suficiente para superar todos los problemas en la pareja, su aceptación puede usarse como excusa para permitir o no abandonar comportamiento nocivos. 3) La normalización del conflicto, donde las situaciones que ocurran sean de la gravedad que sean son “normales” y forman parte de las relaciones que recién comienzan. 4) La creencia de que los polos opuestos se atraen y se entienden mejor, minimiza el conflicto que pueden comenzar a surgir por esas “diferencias” que implicarían renuncias, ceder, enojo, etc. 5) El mito de la compatibilidad de amar y maltratar, porque te amo te agredo, te maltrato, todo es

posible cuando “el amor es verdadero”. Esta creencia tiende a justificar el maltrato. 6) La creencia de que, si realmente se ama, se perdona/aguanta todo: esta creencia permitiría el chantaje o la manipulación de la voluntad de la pareja imponiéndoles creencia propias. En un segundo grupo nos encontramos con la creencia de “El amor verdadero predestinado”. 7) El mito de la media naranja, la pareja es la persona predestinada a estar con ellos y la única elección posible, son almas gemelas. 8) El mito de la complementariedad, la necesidad del amor de pareja para sentirse completo/a en la vida. 9) Racionamiento emocional, tiene que ver con una distorsión cognitiva que refiere a que surge una “química especial” cuando las personas se enamoran, esas personas están determinadas una a la otra, es decir son “almas gemelas”. 10) La creencia de que solo hay un amor verdadero en la vida, de que solo se quiere de verdad una sola vez, que si se deja pasar nunca más se vuelve a encontrar. 11) Mito de la pasión eterna, que defiende que el amor romántico y pasional de los primeros meses de relación debería durar toda la vida, además de creer que el sentimiento de amor y el enamoramiento pasional son “equivalentes”.

En el tercer grupo “El amor como prioridad y entrega total”. 12) La creencia de que lo más importante y el objetivo en la vida para ser feliz es tener una pareja. 13) La pareja es la persona que debe dar felicidad al otro/a. 14) La falacia de la fusión con el otro, la renuncia a los deseos, gustos, intereses, decisiones de la propia vida, dependencia y adaptación al otro/a, postergar los deseos propios, sin esperar nada a cambio. 15) Creencia de que el amor implica la pérdida del yo, y que se debe fusionar y ser uno con la otra persona, olvidando la propia identidad y vida. 16) La creencia en la pérdida de intimidad, no puede haber secretos en la pareja el otro debe saber absolutamente todo de mí.

Por último, llegamos a lo que será el cuarto grupo de mitos.” El amor es posesión y exclusividad”: 17) Creencia de que el amor romántico y pasional debe conducir al matrimonio. 18) Mito de que si alguien realmente te ama te debe celar. Relacionada con la idea de amor como posesión y desigualdad de poder en las relaciones de pareja. 19) Mito sexista de la fidelidad y de la exclusividad, que tiene juicios diferentes para con hombres y mujeres, y siempre en detrimento de la mujer. (Peña Palacios y otros, 2011)

Estos mitos representan un factor de riesgo en las relaciones de los adolescentes, ya que dan lugar a tratos desiguales, violentos, condicionantes que muchas veces quedan velados. Limita el accionar de las jóvenes, impidiendo detectar cuestiones que significarían un riesgo para su salud, su vida, además de no corresponder con la forma de operar de una relación sana, de iguales, sin violencia, cooperativa, etc. Es decir, que su presencia (de los mitos), significa un alto riesgo en la capacidad de detectar si se está vulnerable a sufrir violencia de género, ya que estos generan un escenario propicio para ello. La relevancia radica en que las primeras relaciones de pareja/afectivas de los jóvenes /adolescentes, ira constituyendo un tipo de relación con el otro género, que enmarcara su comportamiento a futuras relaciones de pareja/afectivas adultas.

De esta manera, resulta necesario aclarar a que nos referimos cuando hablamos de violencia de género, precisamente el Proyecto Detecta Andalucía (2010) expone que todos los acciones que las mujeres viven en relación con su posición social subordinada con respecto a los hombres. La violencia sexista se explica en función de un hombre con una estructura sexista quien la ejerce la violencia y una mujer que la padece. Toda violencia ejercida por ideas sexistas de legitimidad de autoridad del varón frente a la mujer se denomina Violencia de Género. (Peña Palacios y otros, 2011)

Es decir, enmarcándonos en una perspectiva de género, complejizar esta problemática significará poner en práctica aquellas herramientas que permitirán ir desnaturalizando todos aquellos actos, conductas, pensamientos, representaciones sociales, que se presentan como incuestionables y ya dadas (naturales), pero que en su estructura reflejan la manera de operar del sexismo que es como explica más arriba desigual y violento para con las mujeres. La violencia de género es el arma funcional al patriarcado, es decir:

[...]Es el arma más efectiva, de la que no se quiere prescindir, porque renunciar a la violencia de género equivale a perder el poder que la misma confiere a quien la ejerce. Individual o colectivamente, la violencia es un arma coercitiva imprescindible en un mundo androcéntrico. Su poder se justifica (...) en la supresión del poder de las mujeres. La fuerza del orden masculino -ha dicho Pierre Bourdieu- se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de

legitimarla. El orden social funciona como una máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya.” (San Segundo, 2008, p. 21).

En otras palabras, la violencia de género es el reflejo más claro del poder que se ejerce sobre el otro género, avasallando sus derechos y libertades. Operando en lo explícito, pero aún con mucho más fuerza en lo implícito de ahí radica la fuerza de su coerción. Las relaciones de los jóvenes/adolescentes se encuentran altamente expuestas a ser afectadas por esta problemática, ya que la socialización dual y sexista, que vienen teniendo por los diferentes agentes socializadores (familia, clubes, escuela, etc.) se basan también en la socialización de los mitos, que están presentes con mucho más fuerzas en sus relaciones, ya que se presentan como la única manera de relacionarse, pero que además, en contra partida genera el escenario ideal para el ejercicio y padecimiento de la violencia de género en todas sus expresiones.

[...] surge también la pregunta sobre cuál es el grado de exposición de sí mismos que los jóvenes están haciendo y cómo puede llegar a extremos una determinada socialización de género que aún hoy indica que los hombres son o deben ser “fuertes” y “valientes”, afirmándose en tipos masculinos a través del ejercicio de la violencia contra otros y otras y contra sí mismos (Faur y Lipszyc, 2003, p. 31).

1.5 Políticas Públicas de género en la educación. La implementación en Argentina de la ley de Educación Sexual Integral Nro. 26.150.

Las políticas de género están enmarcadas en los lineamientos de los Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos de las Mujeres: la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, y la Convención de los Derechos de los Niños, la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas/os y Adolescentes, la ley 26485 de Protección Integral para Prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y la ley provincial XV N°12 de violencia familiar.

El Ministerio Nacional de Educación plantea que la Ley de Educación Sexual Integral Nro. 26.150, reconocida como ESI es un espacio de enseñanza y aprendizaje

donde los destinatarios adquieren saberes y habilidades que les permiten tomar decisiones críticas relacionadas con el cuidado y conocimiento del cuerpo, ciclos de vida de la persona, relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y derechos de niños/as y las/os jóvenes. Abarca contenidos de distintas disciplinas y considera situaciones de la vida cotidiana del aula y de la escuela, además responde a las etapas de desarrollo de los alumno/as, forma parte del proyecto educativo de la escuela, promueve el trabajo interinstitucional incluyendo las familias. (Asociación civil Vox, 2013)

La ley 26150 sancionada en octubre del 2006, fue un gran cambio legislativo que implicó grandes debates desde su proyecto, sanción y su posterior implementación en todo el país. Esta ley plantea básicamente lineamientos esenciales sobre la educación sexual integral de los educandos en todos los niveles escolares. En el art.1, la ley plantea que todos los educandos/as tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.” (Ley 26.150, 2006)

Principalmente sus objetivos son: art 3: a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad; d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. (Ley 26.150, 2006)

Esta ley implica principios de igualdad y universalidad, el acceso de los educandos a una educación sexual integral que promueva y asegure el cumplimiento de los derechos humanos de cada uno de los educando, como así también el Estado como principal efectivizador.

“son varios los derechos humanos que se ponen en juego en relación con el cumplimiento de la ley de Educación Sexual Integral: -El derecho a la vida y a la salud-El derecho a la libertad de elección-El derecho a la información, a la opinión,

a la participación-El derecho a una educación de calidad, El derecho a la identidad y a la dignidad-El respeto a los preceptos morales y culturales que los padres desean inculcar a sus hijos, en tanto no violen los derechos y la dignidad de niños y jóvenes-El derecho a vivir según las convicciones morales o religiosas-El derecho de los docentes a la capacitación y actualización integral.”(Pérez Montalvo, 2009, p.23)

Será la escuela la institución responsable de realizar la tarea de asegurar y posibilitar a través de diferentes acciones el ejercicio pleno de los derechos de los educandos, en el sentido de avanzar en una mayor autonomía en las decisiones acerca de su sexualidad. Por otro lado, en el artículo n°7, se menciona que una Comisión Interdisciplinaria de especialistas en la temática, convocada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, brindarán asesoramiento con el objetivo de crear documentos orientadores preliminares.

Se detallan los lineamientos a seguir de acuerdo con cada jurisdicción, que deberán responder a lo que se plantea en el artículo n°8.

“ARTICULO 8° —...a) La difusión de los objetivos de la presente ley, en los distintos niveles del sistema educativo; b) El diseño de las propuestas de enseñanza {...}en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios {...}d) El seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades obligatorias realizadas; e) Los programas de capacitación permanente y gratuita de los educadores en el marco de la formación docente continua; f) La inclusión de los contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores.” (ESI-Ley 26.150, 2006)

Plantea básicamente que se implantará la ESI en cada nivel educativo, de acuerdo a las características del grupo considerando la diversidad socio cultural local y las necesidades. Además aclara la capacitación constante de los educadores, brindando además materiales didácticos necesarios, como así también control del cumplimiento obligatorio de las actividades que correspondan a la exclusiva a la enseñanza de la ESI.

Siguiendo esta línea, en otro artículo considera la necesidad de incluir e informar a los padres o responsables de los jóvenes en la ESI, brindándoles información válida, clara y actualizada, otorgándole así las herramientas necesarias para que cumplan con la

obligación y responsabilidad colectiva, ya que es responsabilidad de toda la comunidad educar en este aspecto a los jóvenes.

Ahora bien, luego de resaltar los lineamientos principales en lo que respecta a la ley 26150 (ESI), resulta necesario cuestionarse si para la efectivización de los derechos basta con la sanción de una ley, ¿Cuál es el riesgo de no brindar una educación sexual integral actualizada, correcta y acorde a los cuestionamientos y necesidades de los jóvenes? Todas estas cuestiones, entre otras que irán surgiendo, nos llevan a considerar cual es el nivel de implementación y conocimiento de la ESI, por parte de los educadores y educandos.

Intentaremos en el siguiente capítulo responder alguno de estos interrogantes a partir de entrevistas realizadas a educadores y educandos, dando así una idea de las variables que pueden llegar a influir en la implementación adecuada de la ESI, sin ánimos de generalizar los resultados, pero sí resaltando la importancia de los datos obtenidos para poder arribar a una conclusión en relación con el tema central de esta investigación.

CAPITULO II LOS/LAS JÓVENES DICEN.

2.1. Contextualizando los estereotipos.

La escuela N°711 se encuentra instalada en la ciudad de Comodoro Rivadavia, por lo tanto es importante enmarcar contextualmente esta escuela. La ciudad de Comodoro Rivadavia fue fundada el 23 de febrero de 1901, prosperando en 1907 cuando en la búsqueda de agua hallaron petróleo. Está ubicada en la provincia de Chubut, departamento Escalante. El descubrimiento del petróleo atrajo a una diversidad de pobladores de distintos orígenes, con el fin de ocuparse laboralmente. Debido a ello se dio un importante crecimiento demográfico que continuó aumentando a través de los años.

La ciudad aún mantiene como principal actividad la extracción de petróleo, le sigue la actividad comercial y la construcción. La diversidad social que encontramos, hoy en día, es producto justamente de la llegada a la ciudad de pobladores tanto del norte del país, como de extranjeros, que primeramente fueron los hombres los que se asentaron en la creciente ciudad y luego trajeron a sus esposas e hijos, y de una población originaria constituida por comunidades mapuches-tehuelches. Desde allí y a través de los años la ciudad fue desarrollándose a nivel económico, social y cultural, comenzó a contar con centros de atención a la salud, policía, servicios, transporte, escuelas, etc.

En la actualidad encontramos distribuidos por toda la ciudad, una numerosa cantidad de instituciones escolares de nivel inicial, primario y secundario como así también con la universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. En la presente tesis trabajamos con la escuela N°711 “Federico Brandsen” denominada “Ex Magisterio”, ubicada en el barrio Pueyrredón en la calle San Francisco de Asís N° 830, en la cual encontramos entre sus estudiantes, jóvenes que asisten de diversos barrios y no solo del radio, también asisten jóvenes judicializados, como nos explicaba uno de los directivos de la institución. La presentan en las entrevistas como una escuela inclusiva de puertas abiertas, que trabaja junto con otras instituciones como la policía comunitaria, comisaria, juzgados, centro de salud b° Jose Fuch, centro de día, Hospital Regional y la oficina de Derechos y Garantías. Junto con estas, intentan dar respuestas a aquellas

situaciones problemáticas que exceden a la institución escolar y demandan una intervención profesional desde otra área.

Los análisis descriptivos realizados, así como los resultados obtenidos se presentan organizados en función de las seis dimensiones representativas de los estereotipos de género: cuerpo, comportamiento social, competencias y capacidades, emociones; expresión afectiva, y responsabilidad social como así también incluye una dimensión que refiere a Mitos y otra que refiere a violencia de género.

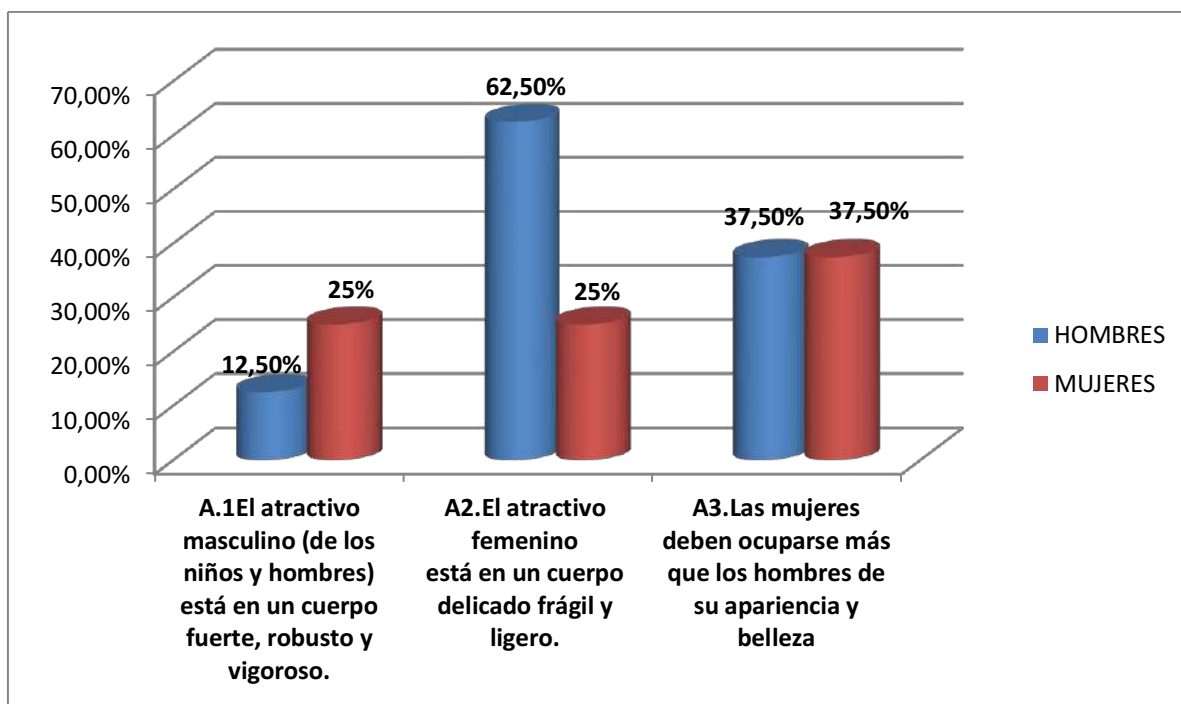
A. La interiorización de los estereotipo de género respecto al cuerpo

Los resultados respecto a las creencias acerca de las cualidades físicas que caracterizan a cada género, se exponen en la tabla y gráfico posterior.

Tabla 1: frecuencias y porcentajes de respuestas sobre el estereotipo de género del cuerpo según el sexo

<u>Percepciones</u>	<u>SI</u>				<u>NO</u>				<u>TOTAL</u>
	<u>HOMBRES</u>	<u>%</u>	<u>MUJERES</u>	<u>%</u>	<u>HOMBRES</u>	<u>%</u>	<u>MUJERES</u>	<u>%</u>	
A.1 El atractivo masculino (de los niños y hombres) está en un cuerpo fuerte, robusto y vigoroso.	1	12,5	2	25	7	87,5	6	75	16
A2. El atractivo femenino está en un cuerpo delicado frágil y ligero.	5	62,5	2	25	3	37,5	6	75	16
A3. Las mujeres deben ocuparse más que los hombres de su apariencia y belleza	3	37,5	3	37,5	5	62,5	5	62,5	16

Gráfico 1: Porcentaje de afirmaciones sobre el estereotipo de género sobre el cuerpo según sexo.



Los estereotipos de género en torno al cuerpo arrojan porcentajes: del total de las consultas sobre estereotipos de género, ante el requerimiento sobre el atractivo de los hombres está asociado a un cuerpo fuerte, la mayoría 13 de 16 respondieron negativamente. 87% de los varones y 75% mujeres dijeron que no. Esto muestra la caída de uno de los estereotipos que históricamente ha sido construido en torno a un cuerpo fuerte de los hombre. Con relación a los casos que respondieron afirmativamente 2 mujeres y 1 varón, haciendo comparación entre los sexos, los varones siguen siendo menos que las mujeres en reproducir este estereotipo, un 25 % de las mujeres en un porcentaje mayor un 25%, consideran que el atractivo masculino está en un cuerpo fuerte, robusto y vigoroso.

Sobre el segundo punto, la creencia de que el atractivo femenino está en un cuerpo delicado frágil y ligero, se observa una gran diferencia con el punto anterior: por un lado las mujeres en mayoría han respondido por no (6 de 8) y en menor número los varones (3 de 8), demostrando así en cierta manera, el abandono de la creencia de este estereotipo por parte de las mujeres, pero por otro lado los hombres continúan teniendo porcentajes afirmativos en un 62,50% y las mujeres en un 25%, (7 de 16 respuestas) demostrando así que los hombres se encuentran con mayor acuerdo, que las mujeres,

sobre esta afirmación. Este aspecto de análisis es importante ya que se continúa reforzando el modelo patriarcal de mujer: débil

Por último, en cuenta a la creencia de que las mujeres deben ocuparse más que los hombres de su apariencia y belleza, los resultados muestran que hay un alto porcentaje negativo (10 de 16). Es decir, hay un progresivo avance en este aspecto. En los casos que contestaron positivamente, un 37,50 se igualan sobre las consideraciones de hombres y mujeres, en las respuestas cualitativas estas agregan” porque es una costumbre habitual” (estudiante femenina, encuesta 13, 2019), demostrando así que no se registra diferencia en lo que respecta a la internalización de este estereotipo. La frase “costumbre habitual” muestra la naturalización de este estereotipo.

Estos datos pueden interpretarse como una considerable internalización de los estereotipos de género en cuanto al cuerpo. Estas concepciones y estereotipos interiorizados demuestran la pronta necesidad de trabajar en las aulas con los estudiantes sobre el análisis crítico de los estereotipos del ser hombre y ser mujer en cuanto a la apariencia física y los cuidados. Construyendo así nuevas masculinidades y feminidades.

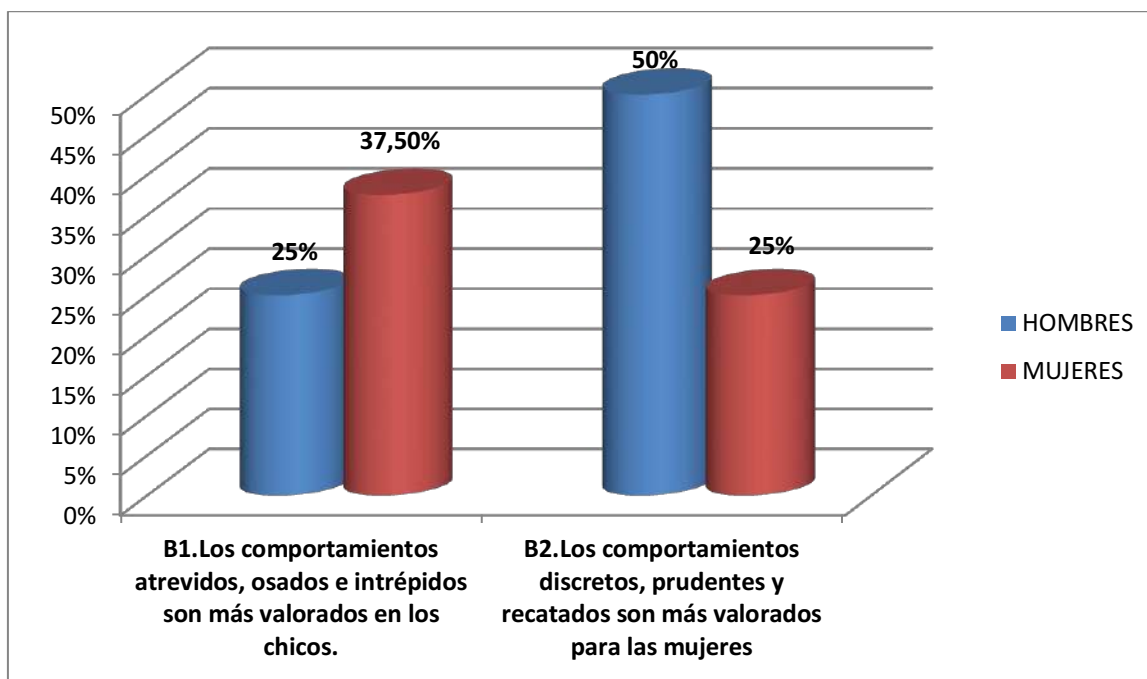
B. La interiorización de los estereotipos de género sobre el comportamiento social

En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos en términos de frecuencias y porcentajes, respecto a la interiorización de los estereotipos de género sobre el comportamiento social.

Tabla 2: frecuencias y porcentajes de respuestas sobre los estereotipos de género referidos al comportamiento social.

<u>Percepciones</u>	<u>SI</u>				<u>NO</u>				<u>TOTAL</u>
	<u>HOMBRES</u>	<u>%</u>	<u>MUJERES</u>	<u>%</u>	<u>HOMBRES</u>	<u>%</u>	<u>MUJERES</u>	<u>%</u>	
B1.Los comportamientos atrevidos, osados e intrépidos son más valorados para los chicos.	2	25	3	37,5	6	75	5	62,5	16
B2.Los comportamientos discretos, prudentes y recatados son más valorados para las mujeres	4	50	2	25	4	50	6	75	16

Gráfico 2: porcentajes de afirmaciones de estereotipo de género sobre el comportamiento social según el sexo.



En cuanto a los comportamientos esperados, del total de las consultas sobre estereotipos de género y que dan cuenta de cómo interpretan los aspectos subjetivos sobre la osadía y entereza de los hombres, la mayoría de los estudiantes contestó que no (un total de 11 de 16) los varones en un 75 % y las mujeres en un 62%. Este dato puede ser interpretado como un progreso en la ruptura de estereotipos. Por otro lado, en cuanto a las respuestas positivas, las mujeres lo afirman con un 37,50% y los hombres con un 25%. En cuanto a la creencia que los comportamientos discretos, prudentes y recatados son más valorados para las mujeres, También se rechazó esta idea con un total de 16, 10 contestaron negativamente, la mayoría mujeres. Aquí se produce el fenómeno similar que con los comportamiento varoniles, hombres y mujeres rechazan los aspectos relacionados a sus propios cuerpos. Sin embargo, hay un aumento cuando se trata de valorar estereotipos relacionados al cuerpo del otro sexo. De los que contestaron afirmativamente, más de la mitad de los varones lo afirman con un 50%, sobre el comportamiento esperado para una mujer, frente a ello las mujeres afirman con un 25% afirmativo para comportamiento.

Encontramos así un leve cambio en las percepciones de comportamiento social, considerado negativo, demostrando así avances en lo que respecta al rompimiento y

abandono de estos estereotipos. Sin dejar de mencionar la necesidad de retrabajar tanto con varones y mujeres, sobre las consideraciones del comportamiento social del sexo opuesto.

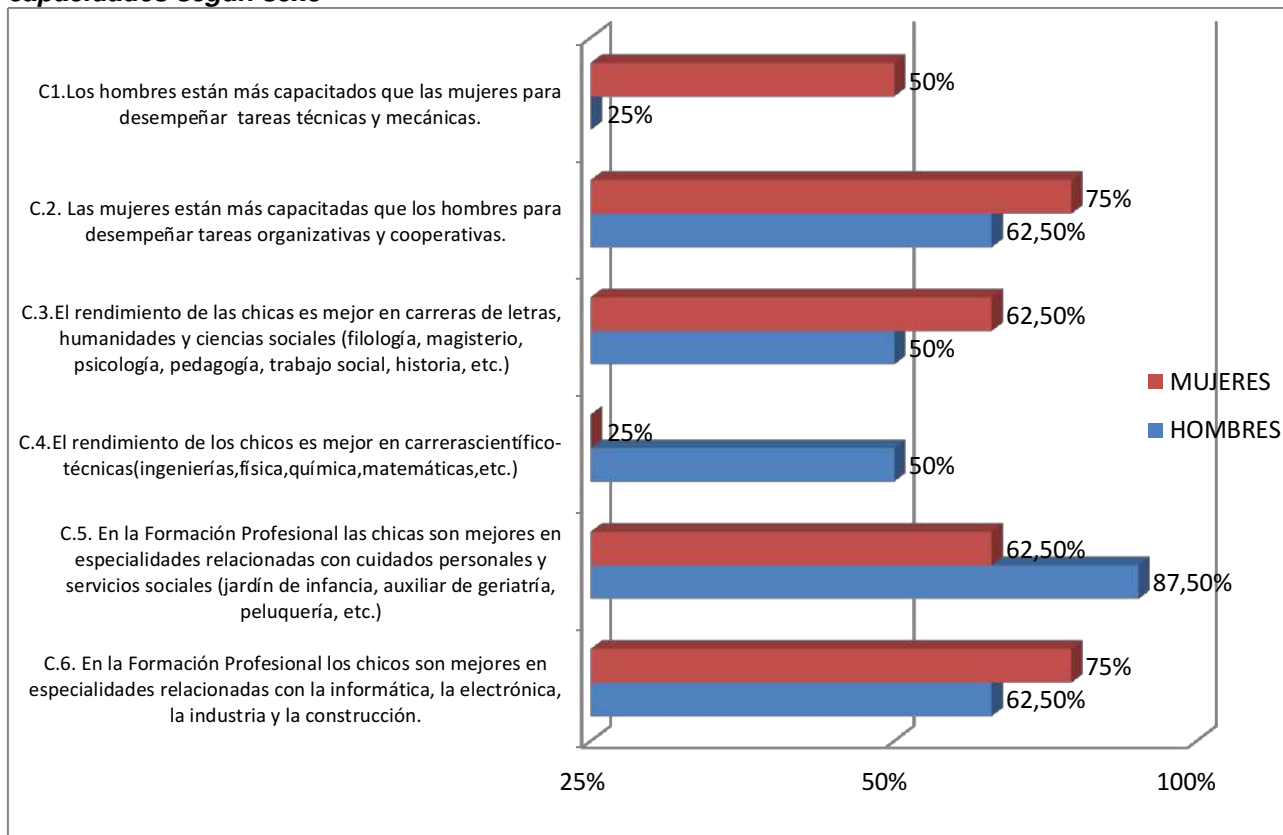
C. La interiorización de los estereotipos de género respecto a competencias y Capacidades

La siguiente tabla y gráfica muestra los resultados obtenidas respecto a los estereotipos de género en cuanto a competencias y capacidades.

TABLA 3: frecuencias y porcentajes de respuestas sobre los estereotipos de género en cuanto a competencias y capacidades

Percepciones	SI				NO				TOTA L
	hombres	%	mujeres	%	hombres	%	mujeres	%	
C1. Los hombres están más capacitados que las mujeres para desempeñar tareas técnicas y mecánicas.	2	25	4	50	6	75	4	50	16
C.2. Las mujeres están más capacitadas que los hombres para desempeñar tareas organizativas y cooperativas.	5	62,5	6	75	3	37,5	2	25	16
C.3. El rendimiento de las chicas es mejor en carreras de letras, humanidades y ciencias sociales (filología, magisterio, psicología, pedagogía, trabajo social, historia, etc.)	4	50	5	62,5	4	50	3	37,5	16
C.4. El rendimiento de los chicos es mejor en carreras científico-técnicas (ingenierías, física, química, matemáticas, etc.)	4	50	2	25	4	50	6	75	16
C.5. En la Formación Profesional las chicas son mejores en especialidades relacionadas con cuidados personales y servicios sociales (jardín de infantes, auxiliar de geriatría, peluquería, etc.)	7	87,5	5	62,5	1	12,5	3	37,5	16
C.6. En la Formación Profesional los chicos son mejores en especialidades relacionadas con la informática, la electrónica, la industria y la construcción.	5	62,5	6	75	3	37,5	2	25	16

Gráfico 3: Porcentaje de afirmaciones de estereotipos de género sobre competencias y capacidades según sexo



=

Del total de las respuestas sobre el punto 1, 10 responden negativamente, entre ellos 6 hombres y 4 mujeres, el resto afirmativamente, un 50% de las estudiantes 4 de 8 consideran que los hombres están más capacitados que las mujeres para desempeñar tareas técnicas y mecánicas, los hombres también afirman este enunciado en un 25%, donde además las primeras agregan “{..}la mujer no tiene la misma fuerza que un hombre”(Estudiante femenina, encuesta 13, 2019), naturalizando así aquellos estereotipos sexistas que definen al hombre como el fuerte y la mujer como débil.

Con respecto al punto 2, que trata sobre la visión de las mujeres como organizadas y cooperativas, las cifras cambian exponencialmente. Entre un 75% y 62,50% del estudiantado creen que las mujeres están más capacitadas que los hombres para desempeñar tareas organizativas y cooperativas”, las estudiantes además agregan, “{...} desde pequeñas las madres les enseñan a que ellas tienen que colaborar”(Estudiante femenina, encuesta 10, 2019), esto nos permite dar cuenta del proceso de socialización

estereotipado y sexista, que todos desde que nacen atraviesan, donde los agentes socializadores, en este caso la familia, colaboran en la naturalización de estereotipos de género, que define lo esperado del ser hombre y ser mujer. En el aspecto negativo, solo 5 de 16, han respondido por no 3 varones y 2 mujeres.

Coincidentemente entre un 62,50% y un 50% creen que el rendimiento de las chicas es mejor en carreras de letras, humanidades y ciencias sociales (filología, magisterio, psicología, pedagogía, trabajo social, historia, etc.), frente a esto los estudiantes agregan “El hombre tiende a ser más vago y depender de su fuerza física” (Estudiante masculino, encuesta 3,2019). Se podría interpretar que esta afirmación tiene que ver con que en el imaginario social circula que las carreras antes mencionadas, podrían estar asignadas a las mujeres, ya que están más relacionadas con el trabajo con personas, y no tanto con la fuerza física. Es notoria la certeza sobre que debe realizar las mujeres. Por otro lado, han respondido por no (7 de 16) 4 hombres y 3 mujeres.

6 de 16 de los estudiantes, afirman que el rendimiento de los chicos es mejor en carreras científico-técnicas (ingeniería, física, química, matemáticas, etc.), en cuanto a esto las estudiantes agregan “Son carreras o áreas donde los hombres son más capacitados, ya que es muy común verlo a ellos ahí. Pero en varias situaciones si se ven mujeres” (Estudiante femenino, encuesta 9,2019), reconocen que, si bien hay mujeres en estas carreras, los estudiantes que acceden a estas ramas son los hombres por su mayor capacidad. Por otro lado, han respondido por no 10 de 16 estudiantes, lo que nos da la pauta de un cierto abandono de esta creencia, en mayor parte por las mujeres (6 mujeres 4 varones). Aquí vemos como se repite, lo que lxs autorxs consultados informan, que en la formación profesional las chicas son mejores en especialidades relacionadas con cuidados personales y servicios sociales (jardín de infancia, auxiliar de geriatría, peluquería, etc.). 12 de un total de 16 estudiantes lo afirman, justifican su respuesta diciendo que las mujeres “Son más pacientes que los hombres” (Estudiante masculino, encuesta 3,2019), esto podría dar cuenta, como se ha naturalizado el atributo de la paciencia y ser para otros como correspondiente al ser femenino, ya que solo 4 de 16 estudiantes han respondido por no. Por último, 11 de 16 de los estudiantes, afirman que en la formación profesional los chicos son mejores en especialidades relacionadas con la informática, la electrónica, la industria y la construcción, frente a 5 de 16 que responden por no. Estas creencias influyen directamente en las elecciones de

los estudiantes a futuro en cuanto a lo profesional y laboral, perpetuando así el estereotipo que determina que los hombres están más capacitados para trabajos y carreras relacionada con la fuerza, lo económico y la capacidad intelectual en ciencias, informática, mecánica, etc. Y las mujeres determinadas a trabajos relacionados con el cuidado y atención de los otros.

En este cuadro, a diferencia de los anteriores, observamos como los porcentajes afirmativos a estos estereotipos van aumentando tanto en varones como en mujeres. Esto muestra que hay una fuerte interiorización de estos estereotipos que tienen que ver con las capacidades y formación de los hombres que son reconocidas como más exitosas y mejores pagas y las mujeres a una formación o capacidad más reconocida por el ayudar al otro. De ahí la urgencia de trabajar desde una perspectiva de género, con los estudiantes en las aulas sobre sus elecciones y deseos a futuros, y sobre estos prejuicios que encasillan o limitan a las personas en sus elecciones sobre todo en lo referido a lo profesional o laboral.

D. La interiorización de los estereotipos de género respecto a la dimensión emocional

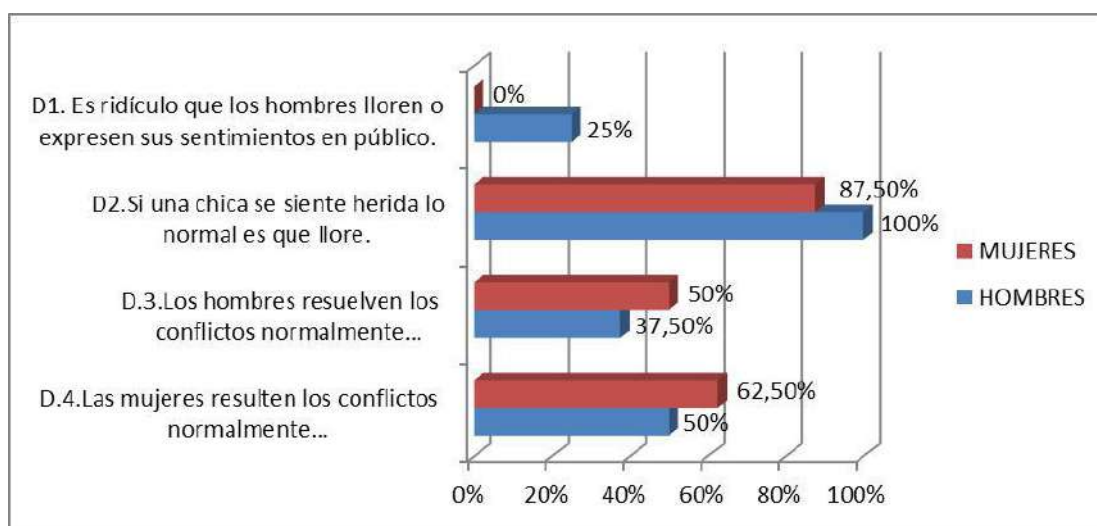
Los resultados y respuestas obtenidas sobre los estereotipos de género relacionados con la dimensión emocional se recogen y expresan en la tabla y gráfico siguiente.

TABLA 4: frecuencias y porcentajes de respuestas sobre de los estereotipos de género en la dimensión emocional

Percepciones	SI				NO				TOTAL
	hombres	%	mujeres	%	hombres	%	mujeres	%	
D1. Es ridículo que los hombres lloren o expresen sus sentimientos en público.	2	25	0	0	6	75	8	100	16
D2.Si una chica se siente herida lo normal es que llore.	8	100	7	87,50	0	0	1	12,50	16

D.3.Los hombres resuelven los conflictos normalmente Utilizando la fuerza física	3	37,50	4	50	5	62,50	4	50	16
D.4.Las mujeres resuelven los conflictos Utilizando el diálogo	4	50	5	62,50	4	50	3	37,50	16

Grafico 4: Porcentaje de afirmaciones de los estereotipos de género sobre la dimensión emocional según sexo.



En relación con el primer punto de estereotipos de género sobre la dimensión emocional, sobre la emoción de los hombres las respuestas son negativas en casi su totalidad, las mujeres sobre todo expresaron en un 100 su negatividad a este estereotipo y en el 2do punto sobre la emoción de las mujeres casi el 100 expresa positivamente este prejuicio. Podemos observar que 15 de 16 de lxs estudiantes, afirman que si una chica se siente herida lo normal es que llore, reforzando así el prejuicio de que las mujeres son débiles, o en palabras de los estudiantes “son más sensibles” (Estudiante masculino, encuesta 6, 2019). Es muy claro como aparecen fuertemente los estereotipos diferenciados en este área de lo emocional. Respecto al punto 3 que refiere a la utilización de la fuerza física por parte de los hombres para resolver conflictos, 9 de 16 responden negativamente frente a 7 de 16 de lxs estudiantes que lo afirman,

demonstrando así, aunque en menor medida que, aún se mantiene arraigada la creencia

Percepciones	SI				NO				TOTAL
	HOMBRES	%	MUJERES	%	HOMBRES	%	MUJERES	%	

en este prejuicio. Estos datos muestran claramente la construcción de la masculinidad, cómo los atributos masculinos de la fuerza, resolver los conflictos mediante la fuerza son parte de lo que se espera de los jóvenes. Podríamos decir que el patriarcado no solo es un sistema de poder del hombre sobre la mujer, si no también, jerarquías de poder establecidas hacia los hombres que, en cuanto al proceso de construcción de identidad de los hombres, encontramos aquellos estereotipos que definen la masculinidad desde la fuerza física, como el proveedor, limitados en su capacidad emocional, heterosexuales e inteligentes (Hernández Pita, 2014, p.31)

Por último, en el punto 4, 9 estudiantes (4 varones,5 mujeres) afirman que las mujeres resuelven los conflictos normalmente utilizando el dialogo, demostrando así el accionar esperado en el comportamiento de una mujer, como expresan las estudiantes “porque son más tranquilas y comprensivas, pero hay de todo” (Estudiante femenino, encuesta 10, 2019), interpretándolos, así como atributos esenciales de las mujeres. Frente a esto han respondido negativamente 7 de 16 del total de lxs estudiantes.

En conclusión, podríamos decir, que se encontrarían más consolidados los estereotipos relacionados a la dimensión emocional de las mujeres. Donde también, se observa una tendencia a cuestionar las características consideradas como “innatas” de los hombres.

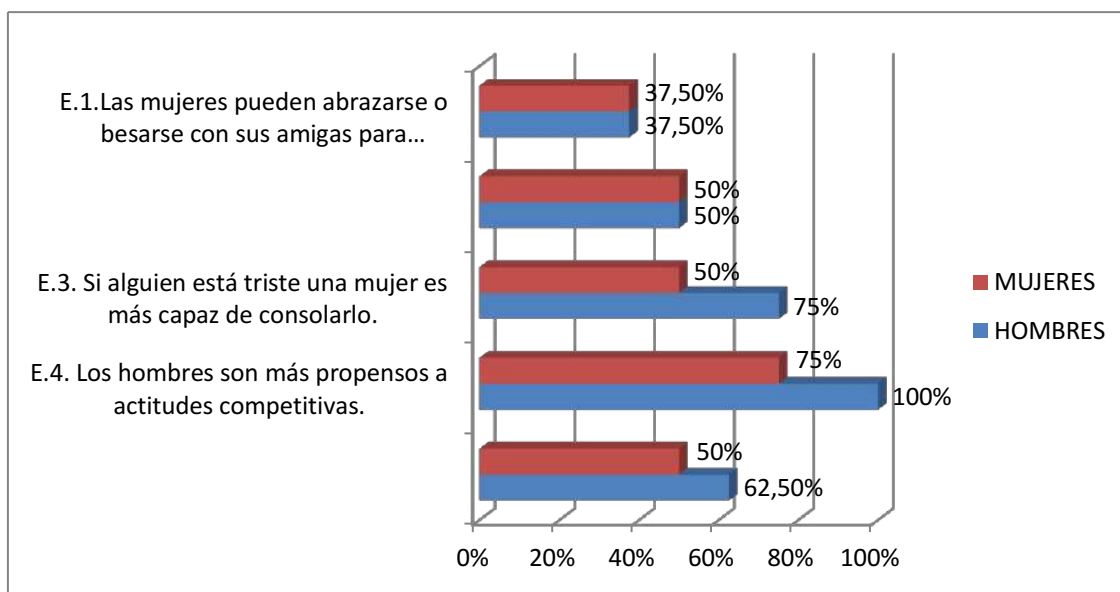
E. La interiorización de los estereotipos de género respecto a la expresión afectiva.

Los estereotipos de género en relación con la expresión afectiva se exponen en la tabla y gráfico siguiente. En ellos se recogen las respuestas de los adolescentes respecto a comportamientos y conductas afectivas en función del género.

TABLA 5 frecuencias y porcentajes de respuestas sobre la expresión afectiva según sexo

E.1.Las mujeres pueden abrazarse o besarse con sus amigas para demostrar su cariño pero los hombres no.	3	37,50	3	37,50	5	62,50	5	62,50	16
E.2.Las mujeres pueden cogerse de la mano con sus amigas pero los hombres no.	4	50	4	50	4	50	4	50	16
E.3. Si alguien está triste una mujer es más capaz de consolarlo.	6	75	4	50	2	25	4	50	16
E.4. Los hombres son más propensos a actitudes competitivas.	8	100	6	75	0	0	2	25	16
E.5. Las mujeres tienen una predisposición natural al Amor.	5	62,50	4	50	3	37,50	4	50	16

Gráfico 5: Porcentaje afirmativos de los estereotipos de género sobre la expresión afectiva según sexo.



En el punto 1 encontramos, que 10 estudiantes desde su respuesta negativa, consideran que no solo las mujeres pueden demostrar afecto a sus amigos, frente a 6 de

16 del total de los estudiantes que dicen que sí. En este punto, podemos encontrar una mayor permeabilidad a abandonar la creencia de este prejuicio. En el segundo punto, encontramos dividida las consideraciones de los 16 estudiantes 8 han dado su respuesta afirmativa y 8 su respuesta negativa. En tercer punto, 10 de los estudiantes, en su mayoría varones, afirma que si alguien está triste, una mujer es más capaz para consolarlo, frente a 6 estudiantes, en su mayoría mujeres, que consideran que no. Esta afirmación acompaña la creencia de uno de los mandatos de la mujer, que la ubican como cuidadora y responsable del bienestar ajeno, con una predisposición natural, o como las estudiantes afirman “Porque es más cariñosa y comprensiva” (Estudiante femenina, encuesta 12, 2019). En el 4 punto, 14 de un total de 16 estudiantes, la totalidad de los varones más la gran mayoría de las mujeres, consideran que los varones son más propensos a actitudes competitivas, frente a la respuesta negativa de 2 mujeres. La gran aceptación de este punto se relaciona de manera directa con el prejuicio sexista de considerar a los hombres mejor dispuestos al manejo del poder y la potencia que se mide por su capacidad de competir, de fuerza, de éxito, etc, en palabras de los estudiantes “Esta es la naturaleza” (estudiante masculino, encuesta 3, 2019). Es decir, todas aquellas características opuestas que se le atribuyen culturalmente a las mujeres. Por último, en el 5 punto, 5 varones y 4 mujeres afirman que la mujer posee una predisposición natural al amor, frente a las respuestas negativas de 7 estudiantes, en su mayoría mujeres.

Podemos observar que los/las estudiantes continúan adoptando posturas sexistas y con altos porcentajes afirmativos en algunos puntos con lo que respecta a la dimensión afectiva, demostrando así la necesidad de trabajar en las aulas acerca de la educación sexual/género, desnaturalizar los binarismos y replantear la vida desde la complejidad de la construcción de distintas identidades sexuales, esto que implica la consideración de las emociones y sentimientos que se encuentran siempre presentes en las relaciones personales, y que pueden llegar a marcar la diferencia entre relaciones respetuosas, entre iguales, solidarias y la exclusión de relaciones con patrones de riesgo que darían lugar al ejercicio o padecimiento de la violencia de género. Es una llamada de atención para el Trabajo Social.

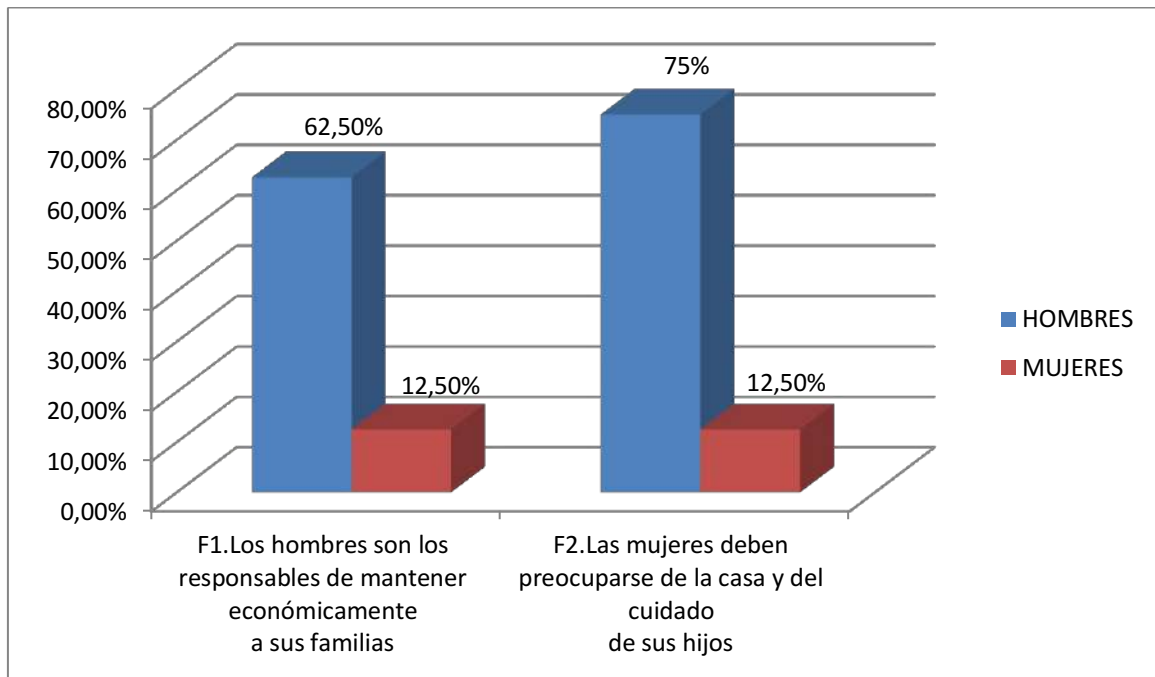
F. La interiorización de los estereotipo de género respecto a la responsabilidad social.

Se presenta a continuación la interiorización de los estereotipos de género con respecto a la responsabilidad social, representados en una tabla y una gráfica, en las que se recogen los resultados estadísticos de porcentajes y frecuencias para esta dimensión.

TABLA 6: frecuencias y porcentajes de los estereotipos sobre responsabilidad social según sexo

Percepciones	SI				NO				TOTAL
	HOMBRES	%	MUJERES	%	HOMBRES	%	MUJERES	%	
F1. Los hombres son los responsables de mantener económicamente a sus familias	5	62,50	1	12,50	3	37,50	7	87,50	16
F2. Las mujeres deben preocuparse de la casa y del cuidado de sus hijos	6	75	1	12,50	2	25	7	87,50	16

Gráfico 6: Porcentajes de afirmaciones de estereotipos de género sobre responsabilidad social según sexo



Observamos que 10 estudiantes plantean la oposición a este estereotipo y un poco menos en el 2do estereotipo. Del total de los varones, un porcentaje considerable: el 62,50% de los jóvenes estudiantes consideran que los hombres son los responsables de mantener económicamente a sus familias y un 75% afirman que son las mujeres las que deben preocuparse de la casa y del cuidado de los hijos. Encontramos que las mujeres acompañan ambas afirmaciones, pero solo en un 12,50%, es decir que en ambos estereotipos las mujeres plantean su oposición

Encontramos así una variación muy alta entre las respuestas de los jóvenes para con la de las jóvenes, que permite dar cuenta de la interiorización de los estereotipos de género sobre responsabilidad social según el sexo, más arraigados en los hombres. Por lo que respecta a las estudiantes, vemos que arrojan un menor porcentaje de respuestas afirmativas, lo que nos permite dar cuenta de un cambio en la manera de percibir a la mujer en cuanto a sus posibilidades, libertades y responsabilidades, que hoy en día son más compartidos aunque a un falta, en lo que respecta al mantenimiento del hogar y cuidado de los hijos, ya que muchas mujeres cuentan con un trabajo remunerado fuera del hogar.

G. La internalización de los mitos que corresponderían al denominado amor romántico.

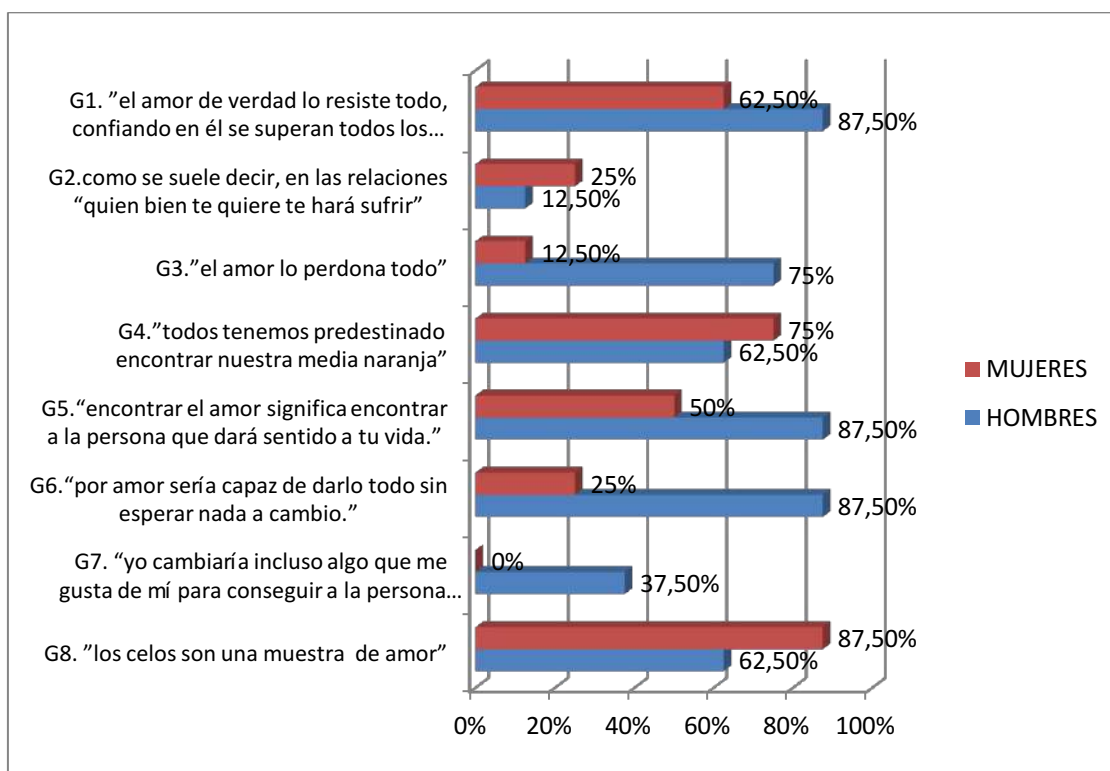
Los resultados y respuestas obtenidas sobre la internalización de los mitos del amor romántico se expresan en la tabla y gráfico siguiente.

Tabla 7: frecuencias y porcentajes de la internalización de los mitos del amor romántico según el sexo.

Percepciones	SI				NO				TOTAL
	HOMBRES	%	MUJERES	%	HOMBRES	%	MUJERES	%	
G1. "el amor de verdad lo resiste todo, confiando en él se superan todos los obstáculos".	7	87,50	5	62,50	1	12,50	3	37,50	16
G2. como se suele decir, en las relaciones "quien bien te quiere te hará sufrir"	1	12,50	2	25	7	87,50	6	75	16

G3. "el amor lo perdona todo"	6	75	1	12,50	2	25	7	87,50	16
G4. "todos tenemos predestinado encontrar nuestra media naranja"	5	62,50	6	75	3	37,50	2	25	16
G5. "encontrar el amor significa encontrar a la persona que dará sentido a tu vida."	7	87,50	4	50	1	12,50	4	50	16
G6. "por amor sería capaz de darlo todo sin esperar nada a cambio."	7	87,50	2	25	1	12,50	6	75	16
G7. "yo cambiaría incluso algo que me gusta de mí para conseguir a la persona que amo."	3	37,50	0	0	5	62,50	8	100	16
G8. "los celos son una muestra de amor"	5	62,50	7	87,50	3	37,50	1	12,50	16

Gráfico 7: Porcentaje afirmativo sobre la interiorización de los mitos del amor romántico según sexo.



Entre las declaraciones que se revelan como más aceptadas con un 87,50% y un 62,50% encontramos el mito de “el amor de verdad lo resiste todo, confiando en él se superan todos los obstáculos”, estos datos resultan alarmantes ya que los adolescentes estarían dispuestos a aguantar todo lo que surja para que la relación continúe, malos tratos, discusiones agresivas, celos, amenazas, etc. De esta manera, ningún motivo será suficiente para terminar la relación o pareja, ya que el amor todo lo puede superar, o en palabra de los estudiantes “Porque querer, es poder (Estudiante masculino, encuesta 6, 2019). Si bien la mayoría rechaza 13 de 16, un 25% de las estudiantes y un 12,50% de los hombres, afirman que “quien bien te quiere te hará sufrir” si bien no es un porcentaje sobresaliente, es un dato a tener en cuenta debido a que esta creencia es un factor de riesgo, ya que podría naturalizar, justificar y perpetuar la violencia en una relación, frente a lo cual las estudiantes acotan “En una relación siempre hay problemas” (estudiante femenina, encuesta 12,2019). Este dato es importante, ya que evidentemente los cambios culturales que postulan una mayor igualdad parecieran estar presentes. Sobre el amor “el amor todo lo perdona”, si bien 9 lo rechazan, entre los 7 siete que aceptan esta afirmación 6 varones (un 75% del estudiantado masculino) considera que es de considerable importancia el grado de aceptación de este mito por parte de los chicos, ya que se justificaría así cualquier tipo de conducta violenta física o psicológica que puedan llegar a tener para con su pareja, donde si realmente es “amor verdadero” deberá aceptar, perdonar y continuar. Las chicas en un porcentaje mucho menor, un poco más del 10% afirman este postulado, y agregan” hasta un cierto límite lo perdono” (Estudiante femenina, encuesta 12, 2019), lo que nos podría dar la pauta de que han abonado en cierta medida la creencia en estos mitos, que son sumamente de riesgo, porque podrían dar terreno a que se encuentren en relaciones de violencia de género. Encontramos una fuerte aceptación del mito de “encontrar la media naranja”, con un 75% para las chicas y un 62,50% para los chicos, esta afirmación presupone que las personas son la mitad de un algo, que estará completo solo cuando se encuentre a la persona indicada, limitando así el desarrollo y bienestar personal, sin dejar de mencionar lo que esto para las mujeres representa, se constituye en el objetivo de vida para las mujeres “ser madre” ,”ser esposa”, son los roles esperados asociados con la felicidad como fin último, en palabras de ellas” Todos tenemos que ser feliz en algún momento de nuestras vidas” (Estudiante femenina, encuesta 12, 2019), por lo que se

podría interpretar, que será la pareja, la familia la que le otorgara esa felicidad a su vida, denotando una importante riesgo de dependencia emocional. En relación con el mito G3, 5 y 6 se observa una tendencia de respuestas afirmativas de los hombres. El 87,50% de los varones afirman que “encontrar el amor, es encontrar a la persona que le dará sentido a tu vida”, estos datos llaman la atención ya que se creería que son las mujeres principalmente las que son socializadas en un modelo sexista para su reconocimiento como mujer, hacia lograr como objetivo de vida encontrar pareja, casarse, etc , no tanto así los hombres que quedaría relegada a una cuestión secundaria. De esta manera cabría la duda de preguntarse si los chicos han respondido por lo que quisiera como pareja, y no principalmente por ellos. Las mujeres acompañan esta tendencia en un 50% del total de mujeres, que como se venía diciendo son atributos considerados culturalmente femeninos la entrega, la renuncia a uno mismo, la postergación, etc. Por otra parte, esta frase es importante si la relacionamos con la violencia de género. Creer que encontrar el amor da sentido a la vida, se vuelve conflictivo al momento de la ruptura de un noviazgo, este estereotipo podría dar sentido a la necesidad de mayor posesión de la pareja.

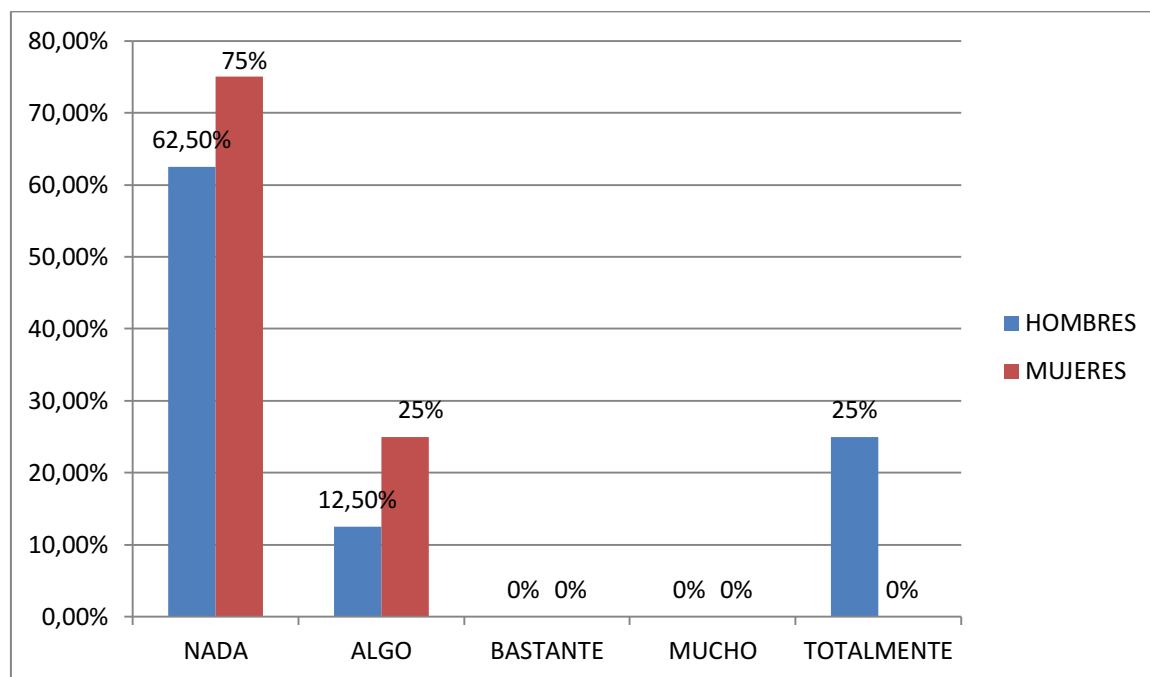
Nuevamente encontramos niveles de afirmación muy alto del mito “por amor sería capaz de darlo todo, sin esperar nada a cambio”, con un 87,50%, esta afirmación tiene sentido en la medida que se instala como violencia de género, se estructura como una exigencia de contraparte. En palabra de los estudiantes ...} ver al amor de tu vida ser feliz, no te importa esperar algo a cambio, basta que ella sea feliz” (Estudiante masculino, encuesta 4, 2019). En menor medida las estudiantes acompañan esta afirmación con un 25%, lo que demostrarían que preferirían evitar relaciones que impliquen dar más de la cuenta. Las estudiantes demuestran en parte se podría decir, el abandono de la creencia del mito de cambiar algo propio para conseguir a la persona que se ama, por el contrario, los estudiantes afirman este mito con un 37,50% (3 de 16). Esta creencia determina relaciones donde predominaría la despersonalización, el abandono de la identidad personal, la sumisión, obediencia, etc., relaciones por demás riesgosa, que se asimilan a relaciones ideales toxicas. Por último, y como uno de los mitos más arraigados en las relaciones de los jóvenes, con un 87,50% y un 62,50%, encontramos la creencia de que los celos son una muestra de amor. Datos alarmantes por demás, ya que la falacia de los celos podría justificar, malos tratos, represión,

control extremo, aislamiento, hasta incluso la violencia. En palabra de las estudiantes “Cuando una persona cela es porque en realidad te quiere” (Estudiante femenina, encuesta 12,2019). Que sean las estudiantes las que tengan un amplio porcentaje de aceptación 87,50%, devela la fuerte interiorización de este mito, que han naturalizado determinando que es lo esperable en una relación ideal, la muestra de celos sería igual a que te quieren, cuestión que legitimaría el accionar controlador de los chicos para con su pareja.

Tabla 8: frecuencias y porcentajes sobre riesgo de padecer /ejercer violencia según el sexo

<u>Percepciones</u>	<u>HOMBRES</u>	<u>%</u>	<u>MUJERES</u>	<u>%</u>	<u>TOTAL</u>
<u>NADA</u>	5	62,50	6	75	16
<u>ALGO</u>	1	12,50	2	25	
<u>BASTANTE</u>		0%		0%	
<u>MUCHO</u>		0%		0%	
<u>TOTALMENTE</u>	2	25		0%	

Gráfico 8: porcentajes sobre el riesgo de padecer o ejercer violencia de genero según sexo



La mayor parte de los estudiantes con un 75% y un 62,50% considera que no se encuentran en riesgo de padecer o ejercer violencia de género, frente a un 25% y un 12,50% que afirman que es algo posible, por otro lado, en menor medida con un 25% los estudiantes afirman que es totalmente posible el ejercicio de la violencia de género. Analizando estos resultados, podemos observar que los/las estudiantes tienen una baja percepción del riesgo y se podría inferir que esto se relaciona a cómo perciben la problemática de la violencia de género, relacionado más que nada con la violencia física, desestimando todos los demás tipos de violencia que entran en juego en este tipo de relaciones. Podríamos decir, que esto ocurre debido a la alta internalización de ciertas creencias y mitos de estereotipos de género sexistas, que se han naturalizado a lo largo de su vida y en todo su proceso de socialización, de allí la urgencia de rever estos contenidos en las aulas para comenzar un proceso de desnaturalización de conductas de riesgo, teniendo en cuenta que estos jóvenes el día de mañana establecerán relaciones adultas, que si no se trabajan estos aspectos podrían continuar perpetuando y naturalizando conductas que dejen terreno a la violencia de género.

H. Creencias respecto a las causas que originarían la violencia de género.

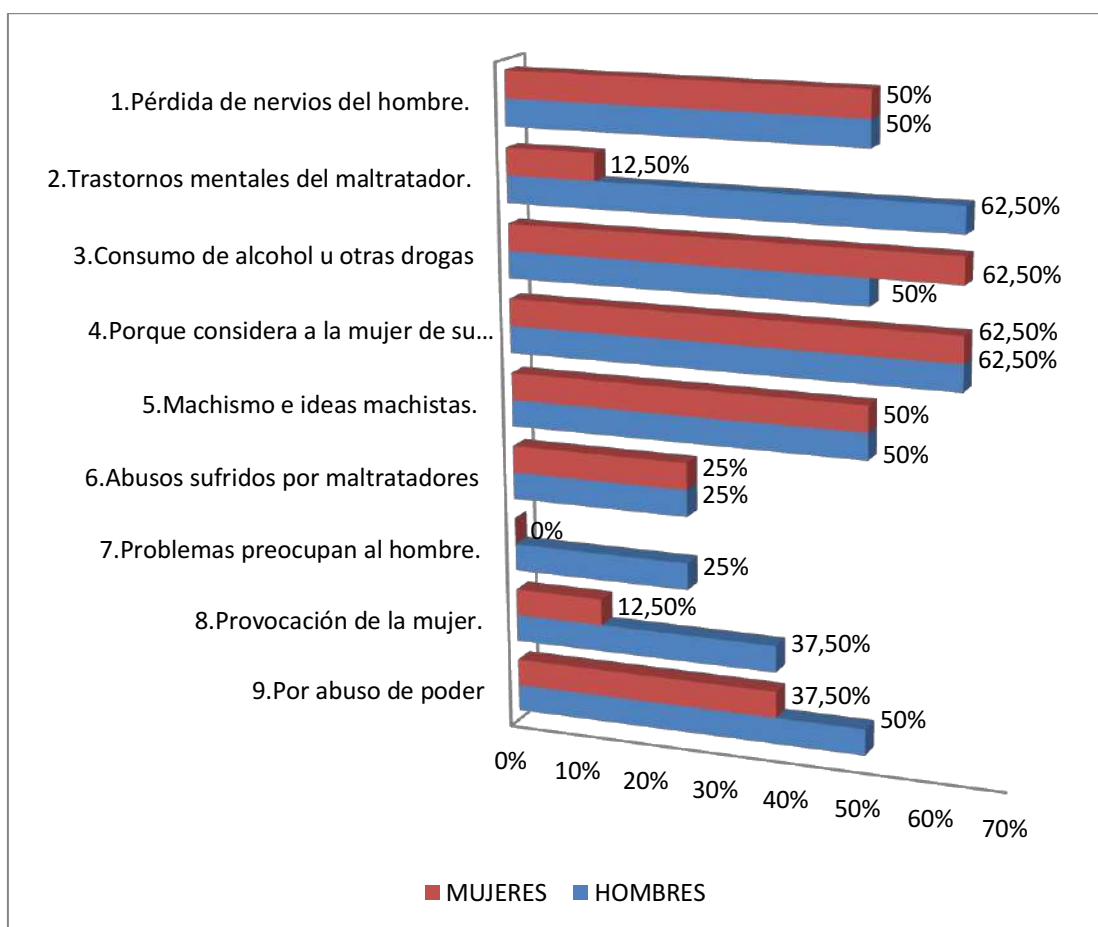
A continuación, se expresa en la tabla las frecuencias y porcentaje que corresponden a las distintas posibles causas que originarían la violencia de género.

Tabla 9: frecuencias y porcentajes sobre las causas de la violencia de género según el sexo

Percepciones	HOMBRES	%	MUJERES	%
1. Pérdida de nervios del hombre.	4	50	4	50
2. Trastornos mentales del maltratador.	5	62,50	1	12,50
3. Consumo de alcohol u otras drogas	4	50	5	62,50
4. Porque considera a la mujer de su propiedad	5	62,50	5	62,50
5. Machismo e ideas	4	50	4	50

machistas.				
6. Abusos sufridos por maltratadores	2	25	2	25
7. Problemas que preocupan al hombre.	2	25	0	0
8. Provocación de la mujer.	3	37,50	1	12,50
9. Por abuso de poder	4	50	3	37,50

Gráfico 9: porcentajes sobre posibles causas de la violencia de género según sexo.



Se observa que en un 50% los/as jóvenes estudiantes han afirmado que la principal causa de la Violencia de género es el machismo e ideas machistas. Por otro afirman como posibles causas, otras respuestas que podrían definirse como consecuencias o agravantes de la violencia de género. Encontramos como una de las afirmaciones más aceptadas, que la posible causa estaría relacionada con considerar a la mujer de su propiedad con un 62,50%. La mitad de los estudiante y un 62,50% de las estudiantes

consideran como causa el consumo de alcohol u otras drogas. Desde la teoría de la violencia esta concepción es equivocada. Como otro de las causas erróneamente afirmadas, el 62,50% de los estudiantes creen que se debe a trastornos mentales del maltratador, aquí las estudiantes difieren con una aprobación menor del 12,50%. Se afirma que los abusos sufridos por maltratadores serian la posible causa dela violencia de género, con un 25%. Los y las estudiantes en un 50% afirma como causal la perdida de nervios en el hombre, y la provocación de la mujer en un 37,50 % los hombres, datos alarmantes ya que ponen en evidencia que justificarían posibles conductas violentas, coercitivas, culpando de la situación a la mujer. Solo un 12,50% de las estudiantes consideran como causa la provocación de la mujer, esto nos podría dar la pauta de un cambio o el abandono de la creencia de mitos que idealizan las relaciones y que ubican a la mujer como pasiva, dominada, etc. Las estudiantes no consideran como causa los problemas que preocupan al hombre, esto nos demuestra un cambio positivo en la detección de posibles conductas de riesgo, demostrando así que nada justifica la violencia.

Ahora bien, podríamos referir según Rita Segato (2003), a la naturalización de la violencia de género. Esta se observa, según explican diferentes investigaciones, que al consultar a mujeres si sufren violencia de género, la mayoría responden por no, pero sin embargo, si se le consulta detallando maltratos específicos, que marque determinados comportamientos, todos asociados a la violencia, las respuestas terminan siendo afirmativas. Esta normalización, o entender esto como lo “normal”, podría expresarse como aquellas reglas que crean y recrean esa normalidad. En este sentido, el sistema patriarcal determina los roles y estereotipos a ocupar por mujeres y hombres, basándose en una determinación sexista, estableciendo de la misma manera las estructuras de las relaciones de género. Encontramos, relaciones desiguales de subordinación del hombre hacia la mujer, relaciones de jerarquía, que se basan en ejercicio de poder y tristemente perpetrado a través de los diferentes tipos de violencias.

Continua diciendo Segato [...]” el sistema de estatus se basa en la exacción del poder femenino por parte de los hombres, y de esta manera se asegura el tributo de la sumisión, domesticidad, moralidad y honor que reproduce el orden de estatus, en el cual el hombre ejerce su dominio, y luce su prestigio ante sus pares.[....] Poder realizar esa

exacción de tributo, es indispensable para poder competir “entre iguales”, en el mundo de la masculinidad” (Segato, 2003, p. 144-145). Entonces aquí encontramos como, el ejercicio de la violencia por parte del hombre, no posee un carácter de disfrute o gozo de la misma, si no que en el aspecto simbólico se traduce en mantener, perpetrar y demostrar el poder y la capacidad de mantener este, y el reconocimiento y defensa de su prestigio frente a otros.

La falta de correspondencia entre las posiciones y las subjetividades dentro de ese sistema articulado, pero no enteramente consistente produce y reproduce un mundo violento. Ese efecto violento resulta del mandato moral y moralizador de reducir y aprisionar a la mujer en su posición subordinada, por todos los medios posibles, recurriendo a la violencia sexual, psicológica y física, o manteniendo la violencia estructural del orden social y económico [...] (Segato, 2003, p. 145)

En este sentido, entran en juego las diferentes formas de violencia para con la mujer, la violencia permite restaurar y mantener el orden social, defender la virilidad y asegurarse su continuidad a través de la subordinación y sumisión. El ejercicio de la violencia para con la mujer en estas relaciones estereotipadas, según esta lógica, es necesario hallan o no perpetrado estas “las reglas”.

Al preguntar a los estudiantes, sobre la definición de lo que entienden por Violencia de género, demuestran de la misma manera la falta de información. Una de las estudiantes entrevistadas afirma que “[...] hay distintos tipos de VDG, verbal o física) (estudiante femenina 3, entrevista 3, 2019). Esta respuesta surge en varias oportunidades en las entrevistas realizadas, por lo que podríamos dar cuenta que tendrían internalizados que la violencia de género no solo es física si no también psicológica, si bien consideran correctamente que incluye dimensiones tanto psicológicas como físicas, no mencionan dimensiones relacionadas con la violencia económica, simbólica, sexual. Precisamente el riesgo de esta carencia de información radica en que esta falta de conocimiento podría ser remplazada o “llenada” por lo que podríamos llamar “concepciones desde el sentido común”, cuestión muy peligrosa si de lo que estamos hablando es sobre violencia de género.

Siguiendo la misma línea, las jóvenes afirman que los gritos, insultos, burlas, celos, control, son Violencia de género, aseverando que así es como comienza todo, que aunque es verbal lastima a la persona de todas maneras. Estas afirmaciones podrían considerarse como positivo en lo que respecta a la detección de factores de riesgo.

La violencia de género ocurre en ambas direcciones “Seas hombre o mujer, porque por ahí, igual las mujeres maltratan los hombres” afirma una de las jóvenes entrevistadas (Estudiante femenina 2, entrevista 3, 2019). Este aspecto cae en un recurrente error, que circula en las creencias sociales, en la conceptualización específica del término. Las cifras indican lo contrario el 66% de las mujeres son golpeadas por su expareja o pareja (Infocielo200), 2% son transfemicidios y travestisidios y en menor medida el 1% serán violencia contra el hombre. La violencia de género es en general hacia las mujeres, esto ocurre generalmente a través de integrantes del ámbito más próximo, del ámbito afectivo de las mujeres exparejas o cónyuges que las violentan.

Por otro lado, de igual manera se analizó la premisa de considerar la violencia de género como una cuestión generacional, frente a esto los estudiantes afirmaron que no tiene que ver con una cuestión de edades, y justamente en varias de las respuestas surgió que conocen casos de violencia de género entre sus propios compañeros de escuela, porque les ha tocado presenciar situaciones o las mismas jóvenes amigas o compañeras, en situaciones de violencia de género.

Todos los entrevistados han afirmado que la violencia de género se da en las relaciones adolescentes. Una de las chicas entrevistadas afirma que es posible identificarla “cuando empiezan con que no dejan vestirse como la mujer quiere, cuando le prohíbe cosas, como por ejemplo juntarse con sus amigos .Cuando le va cortando las libertades que toda mujer debe tener” (Estudiante femenina, entrevista 1, 2019). Justamente estas cuestiones vuelven a surgir en las demás entrevistas, la prohibición de salidas, juntarse con amigos, salir al boliche, el control del tipo de ropa que se usa, el control de los celulares y redes sociales, básicamente la limitación de las libertades. Otro aspecto que surge mayormente en todas las entrevistas es la cuestión de los celos, como desencadenante o justificativo utilizado para controlar o limitar a las parejas. Si bien consideran que los celos representan un riesgo en la relación, los estudiantes demuestran una fuerte internalización de la fórmula “si te quiere te cela”, afirman que

hasta cierto punto los celos son una demostración de afecto y compromiso con la relación, pero pasando un límite estos ya son enfermizos, justamente esto implica un factor de riesgo, porque estos celos que denominarían aceptables se darían en las primeras etapas de la relación de manera sutil, que a medida que avanza la relación se van haciendo más obvios y más tóxicos, ya que van cohesionando el accionar de la pareja, y como bien se conoce, cómo funciona el ciclo de la violencia, la existencia en las etapas más avanzadas de violencia física, cada vez en aumento si no se rompe ese circuito. Si los jóvenes, principalmente las jóvenes, naturalizan los celos desde el principio de la relación muy difícilmente en etapas más avanzadas de esta, puedan marcar ese límite que representaría un riesgo, que los aleja de una relación sana, libre, respetuosa, etc.

Las estudiantes, consideran que una relación ideal debería ser “un noviazgo sano, que los dos sean libremente, a llevarse bien, ni maltrato, ni nada” (Estudiante femenina, entrevista 1, 2019), también agregan debe existir respeto, confianza, enamoramiento en aumento, y que de ninguna manera allá desconfianza ni celos extremos. Por otro lado, al delimitar que entienden por encontrar el amor, lo definieron como algo lindo, que te permite contar con alguien con quien sentirte cómodo, tener a alguien que siempre este con vos, que te apoye, etc.

Cabe destacar que un grupo de las jóvenes entrevistadas de edades de entre 16 y 17 años, con respecto a definir qué significa encontrar el amor, lo describieron como algo horrible, tóxico, estresante, que en la edad en que se encuentran no sería lo más conveniente, ni su deseo inmediato, podría inferirse cierto rechazo porque tienen conciencia de los celos, de las discusiones y demás cuestiones que pueden surgir en las relaciones que pueden llevarlas a no pasarla bien, como ellas agregan.

Por otro lado, además se indaga sobre los límites que darían marco a una relación amorosa, interrogando sobre de que serían capaces por amor, entre las diversas respuestas van surgiendo; que compartirían de su tiempo con la pareja, que no harían cualquier cosa por amor, y llamativamente en el otro extremo que no morirían por amor, pero que si matarían, respuestas por demás alarmante, que nos podría dar el parámetro de cómo operarían estas creencias en las relaciones adolescentes.

Las entrevistadas aseguran que si se encontrasen en una relación donde te dañan o te hacen sufrir, una de las soluciones más inmediata es dar por terminada la relación, pero sin embargo, de igual manera, afirman que darían la oportunidad de tener un diálogo para ver si se puede solucionar el problema. Y en cuanto a esto, las estudiantes agregan que decidir no es tan fácil “[...] Porque uno dice eso, pero después como que te enredas y te cuesta.” (Luz, entrevista 2, 2019) esto nos podría dar referencia sobre cómo operan los mitos del amor romántico, en la percepción y en el desarrollo de las relaciones de los jóvenes, como por ejemplo el mito de que “por amor todos los problemas se pueden superar”, es un postulado que interpretado de manera amplia, podría dar lugar a que se permitan situaciones que dañen tanto psíquica como físicamente a las jóvenes, es decir dejar el terreno ideal para relaciones con violencia de género,

2.2 Grado de internalización de los estereotipos.

Encontramos un importante grado de internalización en lo que respecta a los estereotipos de género en las seis dimensiones estudiadas: corporal, comportamiento social, competencias y capacidades, emocional, expresión afectiva y responsabilidad social. Como así también, una considerable internalización de los mitos del llamado “amor romántico” que han sido estudiados en la presente investigación. Estos altos porcentajes, podríamos inferir, son el resultado del procesos de socialización diferencial que continúan atravesando los jóvenes, donde dicho proceso social, va determinando que hombres y mujeres son diferentes y están llamados a cumplir roles o papeles diferenciados, donde a través de los diferentes agentes socializadores, se le van otorgando características o atributos femeninos o masculinos. Sin embargo, como pudimos registrar, en algunos puntos se observan cambios en las posturas sobre todo de las mujeres, cambios que también fueron planteados en varios estudios, que remarcan el impacto de los nuevos movimientos feministas en las relaciones entre los géneros.

Estas mencionadas características o estereotipos condicionan la manera de relacionarse con el otro género determinando a base de premio y castigo, o reconocimiento y rechazo, el accionar esperado según sea femenino o masculino. De esta manera entraría en juego lo que respecta a los mitos del denominado “amor romántico”, al cual las mujeres han sido, según la historia, más fuertemente llamadas a

este tipo de socialización ideal romántica de las relaciones, pero sin embargo en la presente investigación podemos observar que tanto hombres y mujeres dan cuenta de un importante grado de interiorización de estos mitos. Según Herrera Gómez (2012), el amor romántico perjudica seriamente la igualdad, porque representa a hombres y mujeres como seres diferentes con roles opuestos pero que se complementan: “el modelo masculino son príncipes azules activos, fuertes, protectores, y a las mujeres se nos representa como princesas débiles, sensibles, y desprotegidas. Se nos educa para el amor, para que deseemos ser amadas por encima de cualquier cosa, para que se nos meta en la cabeza la idea de que solas no somos nada.” (Herrera Gómez, 2012, p. 8). Precisamente, el peligro del modelo romántico radica en que el hombre asume sus privilegios de género dentro de la pareja, sometiendo a diversas violencias tanto implícitas como explícitas. Cuanto mayor es la dependencia económica y afectiva mayor será el maltrato al que serán sometidas, como así también mayor será su auto sacrificio por la felicidad del marido y los hijos. El amor romántico postula como fuente de salvación, el que las mujeres encuentren pareja y puedan casarse, sin embargo dado el caso las mujeres se encuentran en una doble explotación laboral y doméstica, sin mucha posibilidad para la realización propia. En este sentido y en nombre del amor como un sacramento de sus vidas, las mujeres serán educadas para soportar esta doble explotación y ser sumisas a la pareja.

En cuanto a esto y sin lugar a dudas, la creencia en los mismos condiciona fuertemente su manera de relacionarse, debido a que representan el marco de referencia que determina lo que se puede o no se puede hacer, pero que sin embargo no discrimina ni excluye cuestiones que podrían tener que ver con relaciones de riesgo tanto a nivel psicológico como físico, debido a que mitifica o romantiza acciones o situaciones que pueden llegar a representar lo que conocemos como violencia de género, donde principalmente son las mujeres las más afectadas. Los datos actuales de feminicidios (Infocielo 200) reflejan cifras alarmantes, en los dos meses que van del año 2020, se han registrado 68 feminicidios, uno cada 23 horas, 66% de estos perpetrados por parejas o ex parejas, en este sentido, las creencias en estos mitos corre o limita, la percepción en cuanto a los parámetros de riesgo para evitar encontrarse en este tipo de relaciones.

2.3-Diferencias en la internalización según el género.

Los datos nos indican diferencia de género en cuanto a la internalización, aunque no muy marcadas, en lo que respecta a la internalización de los chicos y chicas, mayormente son los jóvenes los que han demostrado mayor acuerdo con los estereotipos de género enunciados, para sorpresa, ya que se creería que serían las mujeres las que arrojen porcentaje mayor de aceptación. Justamente también esto ocurre con la creencia en lo que respecta a los mitos del “amor romántico”, los jóvenes arrojaron porcentajes de creencia mayores con respecto a las mujeres, que justamente como veníamos mencionando son las más fuertemente socializadas a este tipo de relación ideal amorosa. Por el contrario, según este estudio son los estudiantes lo que tendrían más arraigados los estereotipos de género y mitos.

Los estereotipos de género con respecto al cuerpo muestran porcentajes elevados de afirmación por parte de los jóvenes, pero también así muestra niveles de aceptación por parte de las jóvenes estudiantes, pudiendo inferir una igualdad para hombres y mujeres en la afirmación de dicha dimensión analizando en general todos los ítem que la conforman.

En lo que respecta al comportamiento social arroja resultados similares a la anterior dimensión, al ser afirmada en igualdad analizando en general todos los ítems, donde los jóvenes presentan porcentajes de aceptación considerables, pero también si bien no son porcentajes tan elevados las jóvenes presentan aceptación de dicha dimensión, consideran que existen comportamientos diferenciados según el género, principalmente en lo que respecta a comportamientos o conductas esperados en las mujeres.

Respecto a competencias y capacidades encontramos en general analizando todos los ítems, mayor aceptación por parte de las jóvenes en dicha dimensión, si bien ambos presentan elevados porcentajes afirmativos, consideran que existe diferenciación según el género, las estudiantes afirman que las mujeres están más capacitadas que los hombres para desempeñar tareas organizativas y cooperativas. Como así también, en un alto porcentaje, aceptan que son las mujeres las que tendrían un mejor rendimiento en carreras de letras, humanidades y Ciencias Sociales y que son los hombres los que

tendrían mejor predisposición para carreras profesionales relacionadas con informática, electrónica, industria, etc.

Los estereotipos sobre emociones en general analizando todos los ítems, tienen porcentajes de aceptación igualados tanto para hombres y mujeres, pero sin embargo arrojando niveles de afirmación elevados por parte de los y las estudiantes. El 100% de los hombres afirma junto con un 87,50% de las mujeres, que “si una chica se siente herida lo normal es que llore”.

Los estereotipos sobre la expresión afectiva, analizando en general cada uno de sus ítems, arrojan mayor nivel de aceptación por parte de los hombres, estos afirman en un 100% que los hombres son más propensos a actitudes competitivas. Y que son las mujeres las más capaces para consolar a alguien si esta triste.

Los estereotipos relacionados con la responsabilidad social son diferenciados según el género, así lo afirman en mayoría los estudiantes, analizando en general cada ítems de dicha dimensión, demostrando que son altamente aceptados a pesar de que las mujeres hoy en día se desempeñan en el ámbito laboral fuera del hogar, y que las tareas y responsabilidades domésticas se encuentran un poco más compartidas.

En lo que respecta a la interiorización de los mitos del amor romántico, si bien hay grados altos de aceptación y mitificación tanto por parte de las estudiantes y los estudiantes, los porcentajes de aceptación más altos tienen que ver con las creencias de los estudiantes. Esto nos permitiría conocer acerca del encuadre en el que se desarrollan las relaciones entre los jóvenes.

2.4 Perspectiva de educadores y estudiantes, sobre el nivel de conocimiento e implementación de la Ley de Educación sexual integral Nro. 26.150.

Primeramente, con respecto a los y las estudiantes, afirman que han recibido educación sexual integral, pero de manera intermitente a través de los años, no como clases sino más bien como charlas según expresan los estudiantes, que se han dado a través de su cursada por el nivel secundario, pero no de manera sistemática en un mismo año, ya que la mayoría ha afirmado que han tenido estas charlas una sola vez o dos

como mucho en toda su carrera escolar hasta el momento, y que actualmente en lo que va del año (2019) no han tenido educación sexual integral y que tampoco saben si van a tener. Con respecto a los temas que han visto las estudiantes refieren a; las formas de cuidarse, métodos anticonceptivos, principalmente.

Por otro lado, los temas que quisieran recibir tienen que ver con cómo cuidarse, las enfermedades, como respetar tu cuerpo y el cuerpo de la otra persona. Precisamente las jóvenes entrevistadas afirman que, si bien han visto estos temas tienen el deseo que volver a verlos para reforzar contenidos, para que los o las compañeras que no tienen la confianza de charlar sobre estos temas en la casa, puedan tener la oportunidad en la escuela, es decir más que nada como forma de prevención, ven a la educación sexual integral como una oportunidad para prevenir sobre distintos temas.

Entre los temas que también desean obtener conocimientos e información, surge violencia en el noviazgo, género, violencia de género, etc. “[...] estando en una relación, puedes tener relaciones sexuales con tu pareja cuando quieras o no también, por más que sea tu pareja no puedes obligarlo, tiene que ser consensuado” (Luz, entrevista 2, 2019) afirma una de las entrevistadas y además reflexiona, que se podría pensar que son temas o saberes obvios, pero hay chicas y chicos que no lo saben, porque justamente como mencionábamos, no tienen la confianza de charlar esos temas en el hogar, o por la crianza que han tenido.

En síntesis, así se obtiene conocimiento de cómo se desarrolla la ESI en la escuela según los estudiantes. “No en realidad, no hay educación sexual en el nivel secundario” (Camila, entrevista 2, 2019) confirma una de las estudiantes, de esta manera y como otras estudiantes también han expresado, nos da el parámetro de la falta de implementación de la ESI en esta escuela secundaria. Como así también, refleja la falta de contenidos e información que se debería dar a los jóvenes, y que ellos mismos han expresado, el deseo de obtener información sobre diferentes temas para contar con las herramientas necesarias para prevenir. Del mismo modo, contar con un espacio donde dialogar sobre estos temas, es decir ven a la ESI como una oportunidad, de expresarse, de conocer, de ser escuchados.

2.5. Educación sexual integral en la escuela, según la perspectiva docente.

Siguiendo la línea de lo que se viene trabajando, nos interesaría conocer el nivel de desarrollo e información que poseen los docentes del nivel secundario en la escuela provincial numero 711 Federico Brandsen (ex magisterio), acerca de los contenidos de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral, Ley N° 26.150. En este caso los resultados obtenidos surgen de las entrevistas realizadas a los docentes que accedieron a participar, el alcance de los resultados de estas entrevistas nos permite obtener una aproximación a cerca de cómo se desarrollan las prácticas como docentes, de diferentes áreas, con respecto al conocimiento- implementación en el nivel secundario de la ley ESI.

Tabla 1 : Años de Docencia

CARGO DOCENTE	AÑOS DE DOCENCIA
PROFESORA	4
PROFESOR QUIMICA	8
PRECEPTORA	8
POT	11

Como observamos en la tabla los años de ejercicio de la docencia van desde los 4 a 11 años como máximo, se expresa también el cargo que ocupan actualmente en el establecimiento.

Tabla 2: Conocimiento de la existencia de la ley ESI.

PREGUNTA	SI	NO	TOTAL
2. ¿Sabes que existe una ley ESI?	3	1	4

Se observa en la tabla que la mayoría conoce acerca de la existencia y obligatoriedad de la ley ESI; solo uno responde que no sabe sobre la existencia de la ley 26150. En las entrevistas además expresan que saben de la existencia desde la misma

hace 2 años aproximadamente. Este último es un dato muy interesante ya que la misma fue sancionada hace 12 años, en el año 2006. (Entrevistas a los docentes 1-2-3-4, 2018)

TABLA 3: Lineamientos de la ESI

<u>PREGUNTAS</u>	<u>SI</u>	<u>NO</u>	<u>NS/NC</u>	<u>TOTAL</u>
3.Tuvo la oportunidad de leer los lineamientos curriculares generales de dicha ley?	3	1		4
3a.Y los específicos de su nivel.(secundario)	3	1		4
4.¿Realizo la capacitación del ministerio ?	1	3		4
5.Se siente en condiciones de introducir los contenidos de la ESI.	2		2	4

En esta tabla, podemos observar que la mayoría ha podido leer los lineamientos curriculares generales y específicos de la ley según el nivel. Además, solo la mitad de los entrevistados expresan que se encuentran en condiciones de introducir los contenidos de dicha ley. Y para dicha tarea que tiene que ver con llevar estos contenidos a las aulas, la mitad de los entrevistados creen que es necesario incluir varias cuestiones; material para docentes y alumnos, nuevas capacitaciones, como así también, charla a los padres (entrevistas a los docentes 1-2, 2018)

Por otro lado, todos los entrevistados consideran que habría sido importante recibir cuando fueron estudiantes los contenidos de la ESI. Además, agregan que es fundamental su enseñanza en todos los niveles, ya que contribuye a la formación integral de las personas, incorpora conocimientos sobre cuidado e higiene del cuerpo, lo afectivo en las relaciones entre pares, y sobre las prácticas culturales y sociales, etc.

No obstante, la gran mayoría de los docentes entrevistados confirman que en este establecimiento no se implementa la ESI, que no hay una fecha definida, que se solía trabajar dentro del espacio de integración de saberes (EIS), pero no como temática obligatoria. Con relación a considerar la necesidad de que se den a los estudiantes temas relacionados con género, violencia de género, violencia en el noviazgo, todos los docentes afirman que, si es necesario, además argumentan que es la escuela el principal centro donde pueden recibir información de estos temas y ser orientados y contenidos. “son conceptos que nuestros alumnos no manejan. Deben estar interiorizados, es parte

de nuestra realidad” (preceptora, entrevista 2, 2019) agrega otra docente, dándole notoria relevancia a la urgente necesidad de que tengan conocimiento sobre estas temáticas porque justamente están siendo más visibilizadas y reconocidas como situaciones en la que los jóvenes se encuentran relacionados, donde a partir de la educación, concientización, sensibilización puedan obtener las herramientas para identificar alguna posible situación de violencia. De la misma manera, consideran que es necesaria, ya que representaría una oportunidad para los jóvenes, que se encuentran en la edad fundamental de incorporar hábitos y tratos con las personas, relacionado esto como uno de los ejes que tiene que ver con la prevención de la violencia de género.

Por último, como otra dimensión de importancia considerable, todos los docentes han confirmado el haber tenido en alguna ocasión estudiantes que han sufrido violencia en el noviazgo, “Si, eso trajo a mi estudiante que posteriormente sufriera ataques de pánico y no pudiera, hablar con sus padres y asistir a clases” (POT, entrevista 1, 2019). Este relato refleja una de las tantas situaciones que se dan a conocer, pero de la misma manera tantas otras situaciones que no son visibilizadas que pueden llegar a estar ocurriendo, en la que, los jóvenes no encontrarían por lo menos en la escuela un espacio donde informarse, sensibilizarse y reflexionar sobre las relaciones violentas, como así también solicitar ayuda o acompañamiento. Permitiendo así, la continua naturalización de esta problemática.

En síntesis, encontramos que si bien todos los docentes valoran la importancia de la implementación de la ESI como un espacio para concientizar e informar a los jóvenes además de darle herramientas para rever cuestiones aprendidas, que les permiten hacer frente a diferentes problemáticas, entre ellas la violencia de género. La ESI no se estaría desarrollando en el establecimiento educativo. Que, si bien es una ley y un derecho de los chicos, cabe preguntarse qué es lo que está fallando o faltando, que impide el desarrollo de una oportunidad tan valiosa como es la enseñanza de la educación sexual integral en las escuelas. Cuestión que escapa a la presente investigación, pero que es necesario considerar, además de analizar el rol y la responsabilidad de toda la comunidad educativa que incluye también a las familias de los estudiantes, frente a la exigencia de un derecho de los chicos, que sorprendentemente no se le ha dado la relevancia que merece.

CAPÍTULO III CUESTION SOCIAL Y TRABAJO SOCIAL. UN DESAFIO ANTE LA NATURALIZACION DE RELACIONES DE GENERO ENTRE ADOLESCENTES.

3.1 La intervención en Trabajo Social.

La conceptualización de intervención en Trabajo Social a la cual adherimos, está relacionada a un proceso dinámico, abierto, reflexivo, no lineal, complejo y metodológico, teniendo como uno de los ejes principales promover la calidad de vida de las personas, grupos y comunidades con las que se interviene, encuadrado en el enfoque de los derechos humanos.

Carballeda Alfredo (2002, p. 99) define a la intervención en lo social, como un proceso que apunta a la desnaturalización de los fenómenos sociales, también lo presenta como un dispositivo que entra en el escenario social a partir de una demanda que puede provenir tanto de los sujetos, las instituciones, la agenda de políticas públicas, los medios de comunicación, etc. Es decir, desde la perspectiva del “problema social” que una sociedad tiene. Desde allí, que estas demandas direccionan la intervención profesional.

Precisamente el “hacer” de la intervención tendrá que ver con la búsqueda de respuestas a interrogantes sociales con el fin de producir modificaciones en cuanto a la demanda que ha requerido de la intervención profesional. (Carballeda, 2002, p.101)

Margarita Rozas define a la intervención como “[...] un proceso de construcción histórico-social que da cuenta sobre el QUE, el PARA QUE, y el COMO en la dinámica de interrelación de los actores sociales con los cuales se trabaja, delineamos un abordaje metodológico que resignifica de manera permanente el objeto de intervención, los objetivos, las acciones y las técnicas. En esta perspectiva, simultáneamente, se conoce, se planifica, se evalúa y se ejecuta.” (Rozas Pagaza, 1998, p. 104)

La autora aclara que se trata de un proceso justamente, no es una ejecución lineal, rígida, de una o varias actividades, sino que se trata de un proceso que tiene en cuenta variables como el contexto y la lectura de lo social, que dan sentido y acompañan el

proceso de investigación, además, por que permiten hacer una lectura de cómo se va desarrollando la vida cotidiana de los sujetos en el escenario social. Dentro de lo que son los ejes fundamentales que hacen a la intervención profesional, entra en juego el núcleo teórico fundamental en la intervención profesional, que tienen que ver con la “[...] comprensión de los conceptos de necesidad social, vida cotidiana cuestión social y Trabajo Social [...]. Este núcleo se constituye en el saber básico del profesional, el cual esta direccionado por objetivos, funciones y procedimientos profesionales” (Rozas Pagaza, 1998, p. 55).

Del mismo modo, y en lo que respecta a lo que son aspectos fundantes y direccionales de la intervención profesional, tanto la práctica como encuentro con los hechos empíricos y la teoría como posibilidad de comprender los hechos sociales tienen el mismo valor. (Rozas Pagaza, 1998, p.56)

Nora Aquín (1996) define al Trabajo social en términos de Intervención Fundada, plantea que el Trabajo Social tiene una naturaleza histórico-social, regulada por el tiempo y el espacio que van resignificando los elementos que la constituyen. No se trata de una intervención indiscriminada, si no como venimos diciendo refiere a una intervención fundada, con una práctica específica al intervenir sobre objetos, pero con racionalidad científica. En Trabajo social, como en toda profesión de intervención, surgen relaciones problemáticas necesarias de analizar críticamente; por un lado, la relación investigación-intervención, tienen lógicas y objetivos diferentes. La investigación tiene una lógica explicativa, de porque las cosas son como son, buscando respuestas fundadas. La intervención tiene que ver con la modificación, transformación, se define en el campo de la práctica real, donde las ideas operan mediando para posibilitar la transformación de la realidad, es la mediación de la teoría la que permite que la práctica redefina su significado.

Por otro lado, otro campo de tensión tiene que ver con que, si la investigación e intervención son diferentes, la autora propone de concebirlas desde una articulación entre ambas. Sin la investigación la intervención seria indiscriminada, en Trabajo Social se investiga para intervenir. Y por último, como otra relación problemática, nos encontramos con la necesidad de diferenciar entre intervención y diagnóstico, este último refiere a la aplicación de saberes instrumentales a un quehacer, formando parte

de la intervención integrando teoría y experiencia, el diagnóstico tiene una finalidad práctica y funcional a la intervención, a diferencia de la investigación que tiene por finalidad la producción de conocimientos. (Aquín, 1996, p. 70-72)

En suma, la autora va a plantear que “[...] cuando hablamos de intervención no nos referimos solo a un modo particular de hacer sino de ver. [...] los procesos de reflexibilidad son vitales y constitutivos de la intervención”. Además, agrega “nuestra profesión esta puesta en el desafío de la intervención social [...] Trabajo social se inserta en la delicada tensión entre el cómo y el porqué. La intervención no es mero hacer, es el horizonte donde se juegan las miradas epistemológicas y de la teoría social” (Aquín, 1996, p. 73).

Con esto, la autora revaloriza la importancia de reflexionar críticamente sobre la intervención desde el hacer, pero además desde la perspectiva desde donde los trabajadores sociales se posicionan, ya que de acuerdo a cómo interpretemos el fenómeno social, se definirán los caminos posibles de intervención, será además fundamental poner atención a como se define a los sujetos de nuestra intervención, concebirlos como sujetos activos que forman parte del proceso, lo que implicara revalorar las potencialidades de los mismos.

Siguiendo esta línea, Carballeda agrega “el lugar de la intervención en lo social se relaciona con la vida cotidiana, pero en definitiva se vincula con los espacios micro sociales, en términos de representación, pero especialmente en tanto constructores de sentido [...] Esta cuestión implica una mirada a lo macrosocial desde allí y especialmente desde la palabra de ese otro que se convierte en el centro de acción, no de manera individual. Esta visión del otro implica reconocerlo como sujeto histórico-social” (Carballeda, 2006, p. 143). Carballeda al igual que Rozas, propone analizar de manera crítica la relación conceptual, vida cotidiana e intervención que hacen al saber profesional, es decir a través de la primera podemos conocer las representaciones de los sujetos sobre las situaciones sociales, el sentido que le otorgan, como las construyen y como lo padecen en lo subjetivo, porque desde allí el trabajador social investiga, conoce, interpreta y define su método de intervención. Qué apuntará a reinterpretar y desnaturalizar las problemáticas sociales.

“De ahí que la intervención del trabajo social tome la dirección a un conocimiento más profundo orientado a disminuir, atenuar el padecimiento de quien consulta, pero especialmente en función de la recuperación de sus lazos sociales, en definitiva, de su vinculación histórico-social con los otros.” (Carballeda, 2006, p.143). Es decir, que el trabajador social desde su intervención buscará dar una solución pronta a la problemática por la cual se interviene, para intentar resolver los padecimientos más evidentes en lo inmediato, pero al mismo tiempo, y para no caer en intervenciones superficiales, se buscaran propuestas interventivas que consideren lo histórico-social del sujeto, accediendo así desde lo micro social a lo macrosocial.

Margarita Rozas (1998, p. 70). plantea la metodología de intervención en Trabajo Social como los procedimientos que ordenan y dan sentido a la intervención, y además como una estrategia flexible, crítica y dialéctica, que vincula el accionar profesional del trabajador social con contexto. El escenario social es dinámico, precisa de una lectura flexible que permita rever constantemente la dirección de la intervención profesional que tenga coherencia con el contexto, necesidades y demandas de los sujetos.

En concordancia con lo dicho, es fundamental para el trabajador social “saber escuchar, comunicarse y registrar como los sujetos reproducen, generalizan y transmiten los hechos de su vida” (Rozas Pagaza, 1998, p.43). Del mismo modo, Carballeda enfatiza en que justamente el Trabajo social ha desarrollado en profundidad la palabra, la mirada y la escucha y desde allí construye una forma de intervención en lo social. (Carballeda, 2006, p.143).

Según la autora (Margarita Rozas) la intervención del TS corresponde a tres dimensiones: la dimensión ético-política, la dimensión metodológica y/o lo operativo-instrumental y la dimensión teórico-epistemológica. Esta última, refiere a como la profesión está sustentada en una adecuada lectura de la realidad social, una perspectiva analítica del mundo, de la sociedad y el hombre. Se produce conocimiento, al analizar la realidad social y se fundamenta cierto tipo de prácticas que precisamente tendrán que ver con la dimensión metodológica, que refiere a “[...]un conjunto de procedimientos que ordenan y dan sentido a la intervención, entendido [...] como una estrategia flexible que articula la acción específica del trabajador social con el contexto [...]”. (Rozas Pagaza, 1998, p. 70). Por otro lado, la dimensión operativa-instrumental operacionaliza,

la dimensión teórico–metodológico a través de técnicas e instrumentos. Por último, en cuanto a la dimensión ético-política del Trabajo Social, es a partir de la intervención que entran en juego para el profesional determinados valores y proyectos que orientan sus acciones (Basta, Moretti y Parra, 2014). Están insertos en la división social y técnica del trabajo, [...] “las acciones desarrolladas por los profesionales contienen un carácter político, en cuanto relaciones de poder que son construidas en el ámbito de las relaciones contradictorias entre las clases” (Basta, Moretti, Parra, 2014, p.14)

En concreto, y en lo que respecta al análisis de la intervención social del trabajador/a social en el ámbito escolar y en relación a la prevención de la violencia de género, podríamos encontrarnos con este escenario social como un campo de posibilidades y oportunidades, donde a través de un proceso de investigación se podrían develar demandas, necesidades y derechos invisibilizados, y sobre todo las representaciones de los jóvenes de su vida cotidiana en ese ámbito, cómo construyen sus demandas, cómo las simbolizan, cómo vivencian las situaciones problemáticas, si hay naturalización de la misma, el rol que juegan los demás actores sociales del ámbito, actores que podrán ser docentes, directivos, cómo se efectivizan o no las políticas sociales en lo que respecta a los jóvenes.

Todo este proceso de investigación crítica, nos permite evaluar una forma de intervención, que tendrá justamente como principal objetivo generar modificaciones de las demandas, teniendo principal foco en trabajar en la prevención, considerando absolutamente y fomentando las potencialidades de los jóvenes, diagnosticando lo que sucedería si se continua con la situación problemática, es decir no solo basta para el trabajador social el conocer, investigar, no se trata de acumular información, si no de intervenir con fines de modificar las situaciones, donde ello debe ser uno de los motores que deben guiar el accionar del trabajador social. Porque la realidad actual lo demanda, y es inherente al trabajador social defender la bandera de los derechos, cuando estos se presenten en riesgo o vulnerados.

3.2 Trabajo Social e intervención desde la perspectiva de Género

El Trabajo Social tiene mucho que ofrecer en lo que respecta a construir una sociedad más igualitaria. En este punto resulta necesario recordar la importancia de analizar el tipo de abordaje que manejamos como profesionales, el marco conceptual que orienta nuestra forma de ver, leer la realidad social, la metodología de trabajo y la forma de intervención, de allí radica la importancia de internalizar en nuestras intervenciones una perspectiva de género.

Para comprender el enfoque de género desde una mirada global e integral, resulta necesario considerar distintos puntos que hacen al marco teórico de esta perspectiva. Según Rivas (2007) la palabra sexo refiere a una cuestión biológica, por otro lado, el concepto género es una construcción social que se basa en cómo son percibidas y/o resignificadas esas diferencias biológicas y que determina en base a ello “[...] un conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales diferenciados para cada sexo” (Rivas, 2007, p.2). El género al ser una construcción social puede ser modificado, además, de poseer un carácter histórico que determina la variación del ser hombre o mujer a través del tiempo o sociedad, esta última de acuerdo a las necesidades, determinara los estereotipos es decir lo que se espera como valoraciones para hombres y mujeres y los roles o papeles que deberán ocupar. Es decir, y precisamente como en capítulos anteriores se viene explicando, se esperan para la mujer valores que tienen que ver con la sensibilidad, fragilidad, emocionalidad, dependencia y por el contrario para los hombres la dureza, racionalidad y autonomía. En lo que respecta a los estereotipos según el género, encontramos los roles que tienen que ver con que las mujeres se ocuparan del cuidado y bienestar de otros y los hombres de ser sustento económico. Esta lógica de organización social depende de la finalidad de mantener un orden social que “que otorga privilegios y oportunidades a los hombres en detrimento de las mujeres” (Rivas, 2007, p. 3)

Este binomio sexo-género como sistema, continúa diciendo Rivas (2007), determina intercambios, reglas de comportamiento, y relaciones, clasifica y determina como son las relaciones entre las personas o grupos, donde existen diferentes niveles de poder, dando lugar a relaciones desiguales. En este punto, podemos referirnos a género como

categoría de análisis que nos permite develar la existencia de la preponderancia de un género sobre otro, invita a desnaturalizar y contextualizar las relaciones sociales, que precisamente son producto del sistema patriarcal que da base al machismo que además se presenta como natural e inmodificable, este sistema de relaciones genera para con las mujeres desigualdad y discriminación, donde uno de los ejemplos más crueles es la violencia de género.

La perspectiva de género propone una postura crítica. A través de la historia occidental se ha sostenido que el lugar de la mujer es el ámbito privado, lo que refiere al cuidado y bienestar de la familia como así también de ocuparse de todas las cuestiones hogareñas, sin duda que desempeñarse en este ámbito privado no merece según la lógica machista, de algún reconocimiento o valor, en pos de esto todas las cuestiones que ocurran dentro del hogar no revisten importancia y son solucionadas según la voluntad del jefe de hogar. Sin dudas existen reglas en las sociedades, de cómo debe ser el hombre y la mujer, como es la división sexual del trabajo, donde será primordialmente designada la mujer, como así también, sanciones entre ellas el ejercicio en todas sus expresiones de la violencia para con la mujer y los hijos “su propiedad”. Si bien ha habido avances en el rompimiento de estas matrices aún continúa fomentándose en determinadas culturas y sociedades la reproducción del patriarcado.

Según refiere, Palermo (2015) citando a Ciselli (2002), en Comodoro Rivadavia en el período de consolidación de YPF, según el ordenamiento social establecido, se configuraban las relaciones, donde los hombres estaban destinados a la producción y las mujeres a la reproducción, el lugar para la mujer era la casa y su obligación era el trabajo doméstico (según la división sexual-jerarquizada del trabajo), con escasas probabilidades de incorporarse al mercado laboral, de lograrlo sus tareas tenían que ver con aquellas “[...] que de alguna manera fueran una prolongación de las realizadas en el ámbito doméstico: trabajos en la cocina, oficinas o escuelas, en definitiva, actividades secundarias o poco valoradas en comparación con el proceso de producción central y estratégico vinculado al petróleo, destinado a los hombres[...].” (Palermo, 2015, p. 103). En definitiva, aun hoy en día, pese al gran avance en la conquista del mundo laboral por parte de las mujeres y la mayor división compartida de las actividades domésticas,

podemos encontrar esta jerarquía en lo que respecta a las relaciones de género. Así lo confirman los estudios de Svampa sobre la realidad comodorense.

Siguiendo esta línea, “[...] en la relación de dependencia que se da en la vida familiar, las mujeres [...] dependen de la relativa institucionalización de esos vínculos para satisfacer sus necesidades, [...] realizan los servicios de cuidado de los que dependen otros miembros. [...] la dependencia económica y el cuidado de enfermxs, niñxs, adultxs mayores que pertenecen al núcleo familiar. Las características de esta distribución de las tareas y cuanto menor son las posibilidades de opciones, menos es la autonomía de las sujetas” (Guzzeti, 2014, p. 81)

Desde el punto de vista crítico, sin lugar a duda, la carga familiar de la mujer es muy grande, la doble jornada de trabajo, la coloca todo el tiempo en una posición desigual, vulnerable, dependiente, discriminatoria. De esta manera, según la presente investigación, las jóvenes mujeres expresan diversas situaciones que las aquejan, que representan como ellas vivencian su cotidianeidad en general y particularmente en el ámbito escolar, de allí surge el cuestionamiento sobre conocer a donde recurren estas jóvenes mujeres para resolver o dar a conocer estas demandas, ya que según lo expresado por ellas mismas en la institución escolar no encuentran un espacio donde se puedan hablar y resolver situaciones relacionadas al género.

Por otro lado, en sus representaciones mentales existe persistiendo, como muestran la mayoría de los estudios, la idea del amor romántico, la complementariedad y la asociación de la figura de la mujer al cuidado de los otros, como reforzamiento de los estereotipos.

Cabría preguntarse ¿Cuáles son realmente sus necesidades? ¿cuáles son realmente sus demandas?, y no aquellas que tienen que ver con “cumplir” con el rol social asignado madre-esposa. Este tipo de análisis nos acerca de alguna manera a una óptica crítica desde la perspectiva de género, desde el punto de vista profesional. De esta manera es necesario intervenir desde un marco teórico metodológico, que por un lado se nutra del aporte de la problemática del género y específicamente sobre las mujeres, y por el otro lado proporcione herramientas metodológicas para intervenir.

El objetivo de la intervención social “es cambiar, modificar, transformar, en definitiva mejorar el ámbito donde estamos actuando”(Rivas, 2007,p.2), pero en este cambio que se busca desde una perspectiva de género, ¿qué postura tomamos como actores del escenario social?, ¿formamos parte de él o somos externos, meros observadores, ejecutores? , ¿qué lugar le damos a los sujetos que demandan nuestra intervención?, son actores ¿pasivos, activos?, ¿forman parte del proceso, los escuchamos, reflexionamos junto con ellos?. Sin lugar a duda todos estos interrogantes que la autora nos invita a reflexionar, Rivas (2007), nos pone en el eje de la cuestión. Si no revisamos nuestra postura somos parte de la reproducción de los estereotipos, de aquello que se presenta como natural y rígido. No existen posturas neutras, de una manera u otra se toma una postura, la neutralidad significa en muchas ocasiones la reproducción de las lógicas hegemónicas: el sistema patriarcal desigual y discriminador para con las mujeres. En palabras del autor se presenta como “[...] “ceguera de género”, como un factor que dificulta el reconocimiento de la desigualdad en las diferentes esferas de la sociedad [...]” (Olarte, 2018, p.149). La forma de romper con ese marco conceptual que reproduce es con formación en género. El papel fundamental es la Educación Sexual Integral.

En consonancia, Olarte (2018), remarca la existencia de un marco normativo que asegura igualdad en lo formal, pero no se traduce en lo inmediato en la realidad de las mujeres, es un error imaginar que la existencia de distintas leyes que aseguran igualdad en lo inmediato, las letras deben traducirse en gestiones claras y precisas, direccionadas en políticas sociales del Estado desde una perspectiva de género.

Pero esta cuestión conlleva a interrogarse que más hace falta, además de la intervención desde la perspectiva de género, para efectivizar los derechos de las mujeres. Y en este sentido, sostenemos que los Derechos Humanos son inherentes a la persona por el solo hecho de ser persona, sin discriminación de raza, sexo, nacionalidad, religión, etnia, etc. El paradigma de los Derechos Humanos, refiere a que todo aquel tipo de violencia que se ejerza contra la mujer es una violación y vulneración de sus Derechos Humanos, ya que le impiden el pleno goce de los derechos y libertades fundamentales: una vida digna, su integridad psico- física, a la educación, a la seguridad personal, a la participación en la vida pública, a la libertad, a la libre expresión, etc. De

esta manera, la clave principal para asegurar la efectivización de los derechos humanos, es la igualdad, en el sentido de ser garantizada por el Estado para todas las personas sin discriminación de género, para lograr igual acceso a los derechos, libertades y obligaciones. Otro de los aspectos importantes es la no discriminación y el respeto de la diversidad.

En este sentido, resulta necesario mencionar la absoluta responsabilidad del Estado de generar políticas públicas, ya que se constituye en el principal garante de los Derechos Humanos. En líneas generales, Abramovich (2006), explica que el enfoque basado en derechos establece el primer paso, en el que se le otorga a través de los derechos, el poder a los sectores excluidos, reconocidos como sujetos de derechos que obligan al Estado. Los Derechos Humanos definirán el marco a partir del cual los Estados generaran políticas públicas, abandonando de esta manera la lógica de elaborar políticas a partir de considerar a las personas como aquellos con necesidades las cuales deben ser atendidas, orientándose a la lógica en la cual las personas son poseedores de derechos exigibles al Estado. De esta manera, los derechos implican obligaciones y para esto resulta necesario la existencia de mecanismos que aseguren esa exigibilidad y cumplimiento. Entre los sistemas de protección de derechos que funcionan a nivel internacional, encontramos el Sistema Interamericano de Protección y Promoción de los Derechos Humanos y los comités y relatorías temáticas de las Naciones Unidas. A nivel local, la Justicia, Defensorías del Pueblo, Oficinas de Protección de derechos de los niños, niñas y adolescentes, las comisarías de la mujer, el Servicio de Protección de Derechos. Pensar los derechos de las jóvenes es identificar las desigualdades y la construcción cultural de esas desigualdades.

[...]una de las principales obligaciones del Estado es la de identificar los grupos que en un determinado momento histórico necesitan atención prioritaria o especial para el ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales, e incorporar en sus planes de acción medidas concretas para proteger a esos grupos [...]” (Abramovich, 2006, p.45). De esta manera, destacamos la absoluta necesidad de que el Estado gestione políticas desde la perspectiva de género, a fin de efectivizar y garantizar todos aquellos derechos de las mujeres/jóvenes que se encuentran vulnerados y que limitan el goce de una vida digna libre de violencia.

Siguiendo esta línea, será necesario capacitar desde una perspectiva de género a todos los integrantes de las instituciones que respondan o trabajen con problemáticas que afectan a la mujer, incluir en las universidades con carreras afines cátedras que se enmarquen en la perspectiva de género, como así también incluirlo en los planes de estudios de los/las jóvenes estudiantes de las escuelas secundarias, o los/as niños de primaria. Esto en cierta forma ha tenido su representación en lo que figura como la ley ESI (Educación Sexual Integral), pero que sin embargo, vemos después de muchos años de su sanción, muchas dificultades para ser aplicada, para ser trabajada con los estudiantes en las aulas. Sin lugar a duda estas cuestiones van en contramano del camino que busca efectivizar y visibilizar los derechos de las mujeres, en este caso las niñas, o jóvenes adolescentes. Por otro lado, la situación de desigualdad de la mujer no cambia aun, porque el acceso al mundo público, no las ha eximido de las responsabilidades y cargas del mundo privado, cuestión que aún está pendiente de ser trabajada con el fin de lograr la división equitativa entre hombres y mujeres de las responsabilidades del hogar.

Posicionarnos desde una perspectiva de género, implicará sin lugar a dudas internalizar las distintas expresiones del sistema de dominación patriarcal para someter y colocar en posición desigual a las mujeres; implicará desnaturalizar lo que se presenta como dado, cuestionar lo que se presenta como incuestionable, deconstruir lo que se presenta como sentido común. Apropiarnos de la perspectiva de género, implicará para los profesionales del trabajo social intervenir con “herramientas para comprender el acceso diferenciado a todos los recursos y por lo tanto desigual al poder en el ámbito doméstico, político, cultural y social, en cada comunidad” (Guzzeti, 2014, p.79). Ampliar la óptica crítica que se posee, tomar conciencia de la responsabilidad ética como Trabajadores sociales. La ley federal de Trabajo Social 27072, en cuanto a lo que refiere a las incumbencias profesionales, en su artículo nueve, especifica que la incumbencia de los trabajadores sociales siempre será en defensa, reivindicación y promoción del ejercicio efectivo de los Derechos Humanos y Sociales.

En la búsqueda de este cambio social, será sumamente relevante el papel que tomen las mujeres/jóvenes sujeto de intervención, precisamente se buscará en cada intervención promover el empoderamiento de las mujeres, “El empoderamiento de las

mujeres, exige el desarrollo de acciones y propuestas de intervención que acompañen procesos de identificar y potenciar elementos que se conjuguen para situarse en posición de igualdad en situaciones socialmente desiguales” (Guzzeti, 2014, p.84). Promover la conciencia en las jóvenes, sobre las situaciones que las someten, buscando identificar las necesidades que poseen, proponer la participación en grupo y en conjunto buscar soluciones para eliminar los estereotipos de género sexistas que se encuentran presentes en los lugares en los que circulan, en su vida cotidiana.

Finalmente, ubicarnos desde la perspectiva de género, nos invita todo el tiempo a analizar nuestra posición, interpretación, prejuicios y valores, la visión de la realidad social que poseemos, es decir nos invita a cuestionarnos, además de analizar en qué medida la institución en la que se desempeñan laboralmente los trabajadores sociales, es permeable a incluir la perspectiva de género en sus programas, que obstáculos o dificultades se presentan para ello, y en qué medida se permite la creatividad o libertad del trabajador social en sus intervenciones. Más allá de todas estas cuestiones que revisten suma importancia, considero que incluir la perspectiva de género no debería quedar librada a una cuestión individual, voluntaria, si no que debería formar parte ya desde la formación de los profesiones como cuestión prioritaria a saber.

En este sentido, la ley Micaela Nro. 27499, establece la obligatoriedad de capacitar a todas las personas que trabajen en los poderes ejecutivo, legislativo y judicial y todas aquellas que trabajen en la función pública cualquier sea su jerarquía. De esta manera, todos los profesionales que se desempeñen en la función pública, a partir de su capacitación deberán poder intervenir pertinentemente frente a aquellas demandas que se relacionan con la problemática de la violencia contra la mujer. Esta ley promueve y colabora en la visibilización y efectivización de los derechos de las mujeres, jóvenes, adolescentes y niñas de allí radica su gran importancia. Del mismo modo, surge la prioritaria necesidad de educar a mujeres/varones jóvenes desde la perspectiva de género, entendida como una postura crítica sobre los procesos socializantes y binarios, utilizando todos los espacios institucionales posibles sea la escuela, centros primarios de la salud, hospitales, centros de promoción barrial, lugares de trabajo, vecinales, etc., como lugares para que se constituya en espacios de debate, intercambios, participación. Distintas acciones orientadas al debate y capacitación busca que de allí surjan las

demandas, que servirán como orientadoras de políticas sociales, de planes de acción e intervención. Sin duda, que queda mucho por deconstruir y tanto por hacer como Trabajadores sociales que poseen como premisa lograr realidades más justas para con las mujeres.

3.3 La intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo.

Siguiendo la línea que se viene trabajando, resulta necesario conocer cómo se desarrolla la intervención en el ámbito educativo. En primer lugar, Calvo citando a Bordieu (2008), va a proponer una concepción de la educación como campo, partiendo de una perspectiva relacional, analizando las estructuras de dominación existentes y las relaciones de poder que existen en los distintos campos de relaciones sociales. Es decir que, para poder intervenir en el campo, debemos considerar cómo se desarrollan las relaciones de poder y dominación, analizar en qué manera se expresan y representan las formas de organización social desde un sistema patriarcal, que determina de igual manera la subordinación y jerarquía en las estructuras de las relaciones sociales. (Calvo, 2016, p. 78)

Del mismo modo, para poder pensar la intervención en el ámbito educativo, resulta necesario conocer desde lo histórico-social el devenir de la institución escolar, sus objetivos como institución estatal, atravesada por los lineamientos políticos, económicos del momento, como así también las posiciones, roles y prácticas de los distintos actores sociales implicados en este campo. En relación a esto, la autora citando a Pierre Bourdieu (1976), menciona que hay que reconocer el carácter simbólico del sistema educativo, que produce y reproduce un determinado orden social, que determina un orden escolar en el cual se reproducen representaciones sobre la familia, el niño, aspectos culturales y de clase. (Calvo, 2016, p.81)

En este sentido, el rol del Trabajador Social al intervenir en el área de educación, en un primer momento estuvo relacionado con lógicas de control y asistencialismo, las cuales tenían por objetivo la erradicación del analfabetismo y asistencia a aquellos alumnos que presentaban problemas en el habla, de aprendizaje o trastornos

conductuales. Posteriormente a fines de los 80` principios de los 90`, el rol atribuido al Trabajo social pasa a ser de corte asistencialista, en un contexto neoliberal, asociado a transformaciones económica, políticas, sociales y culturales producto de un contexto de complejización de la cuestión social, se comienza a evidenciar cambios en la cotidianeidad de los niños y familias que asistían a la escuela, producto del desempleo, precarización laboral, y pérdida de la seguridad social, los niños ya no solo asisten a la escuela para aprender, sino que también asisten para alimentarse, en los comedores escolares que comienzan a surgir con más fuerza en ese momento. (Calvo, 2016, p. 81-82)

De esta manera, el rol atribuido al trabajador social también sufre transformaciones: Con la conformación de los equipos de orientación social, conformados por trabajadores sociales, psicólogos, Lic. en educación, etc., el trabajador social es definido como el orientador social, donde su mandato en la institución escolar tendrá que ver con orientar a las familias en ciertos hábitos, conductas y valores. Esta tarea esperada se parecía más al control y a responsabilizar a las mismas de las situaciones de vulnerabilidad que las atravesaban. Alrededor del año 2000 surge en denominado trabajo en red: los equipos interdisciplinarios que se encargaron de atender situaciones complejas psico-socioeducativas de la institución escolar y su contexto. A partir del 2005 se produce un importante cambio, la Ley de Promoción y Protección de Derechos de niños, niñas y adolescentes (26.061), modifica la Ley Nacional de Educación (26206), de esta manera las políticas públicas educativas estarán orientadas desde un enfoque de derechos. Por lo tanto, la institución escolar como toda la comunidad educativa se constituyen en los responsables de generar propuestas interventivas reconociendo el interés superior del niño y junto con eso reconociendo a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho. (Calvo, 2006, p.82-83).

Precisamente, como se viene postulando con la Ley de Promoción y Protección de Derechos de niñas, niños y adolescentes se produjeron cambios en las políticas educativas y en el tipo de intervención en las escuelas de los trabajadores sociales. Uno de los principales ejes, tenía que ver con un tipo de trabajo articulado entre las distintas instituciones relacionadas con la protección y prevención de derechos, donde las familias son los principales protagonistas y es en primera medida en lo local, donde se

debe resolver las situaciones problemáticas y garantizar el acceso a los derechos. En esta impronta de valoración de lo local, surgen los servicios locales, conformados por trabajadores sociales, psicólogos y médicos. En este sentido, otro de los planteos de la ley y que se presenta como un desafío, tiene que ver con la corresponsabilidad de las instituciones que trabajan en relación con la institución escolar, construyendo estrategias de intervención en conjunto, se postula la necesidad de trabajar articuladamente y realizar seguimientos, y no recaer solamente en la derivación de casos. Este aspecto no es menor, ya que la escuela se constituye en un ámbito central más cercano a la cotidianeidad de los niños y las familias, donde se expresan diversas demandas, y de ahí la necesidad de que haya un trabajo articulado entre el ámbito educacional y la niñez. Porque esta sería la manera que podría orientar hacia un tipo de intervención que busque la efectivización de derechos frente a situaciones problemáticas. Frente a esto, la intervención del trabajador social en el campo de la educación y de la niñez tendrá que ver con la necesidad de un trabajo interdisciplinario e intersectorial, que garantice la asistencia, promoción, prevención de problemas y la inclusión del niño, a la institución escolar (Calvo, 2006,p.84)

En relación con todo lo dicho, la intervención del trabajador social en el ámbito educativo local también ha sido atravesado por todo un proceso socio-histórico, que definió de acuerdo al contexto y las políticas del momento, el perfil de los trabajadores sociales y el tipo de intervención esperada.

En el año 1977 en la ciudad de Comodoro Rivadavia, se conforma el equipo técnico del COPASE (Centro de Orientación Psicopedagógicas y Asistencias Social al Escolar), estaban conformados por Trabajador Social, Psicólogos, Psicopedagogos Y fonoaudiólogos, con un marco ideológico atravesado por el contexto político del momento que tenía que ver con la dictadura militar que se estaba viviendo en Argentina, el objetivo principal era homogeneizar el alumnado. Estos equipos atendían toda la provincia generalmente, conformados por un Trabajador Social y un Psicólogo o Psicopedagogo.

En 1985, COPASE comienza a incorporar nuevos profesionales de distintas áreas con “nuevas ideas”, lo que generó luego de un largo conflicto, la sanción de una ley que les otorgaran el estado de docentes. Pasan a denominarse COPACE (Centro de

Orientación Psicopedagógico y Asistencia a la Comunidad Educativa), ya no se trataba de considerar a los niños como responsables de su situaciones “chicos problema”, sino que se comienza a considerar si existía alguna falla de la red que estos emergían, si esta no estaba funcionando correctamente para el desarrollo de los niños, de igual medida se comienza a capacitar más a los docentes. De esta forma, su objetivo era facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje del niño, familia, docentes. En el año 1996, retiran al COPACE del ministerio de educación y pasa a pertenecer al Ministerio de Salud y en el año 1999 al Servicio de Protección de Derechos.

En lo concreto, en ese año deja de funcionar el COPACE como tal, años posteriores se conforma el CEPET (Equipo de Apoyo a las Trayectorias Educativas) el cual se conformaría principalmente por psicólogos y psicopedagogos. Este en la actualidad cuenta con un total de 24 profesionales, atienden todos los niveles de las escuelas de Comodoro y Rada Tilly, trabajan a partir de la demanda de las instituciones, familia, supervisores, etc. (Zambón, 2017)

En este sentido la intervención de los Trabajadores Sociales en el ámbito educativo, estuvo asociada al trabajo interdisciplinar, recuperando la importancia de la potencialidad que presenta la escuela como espacio dinámico, no solo de aprendizaje de los niños, si no como lugar donde se pueden construir distintas formas de intervenir, que den respuesta a las diversas situaciones problemáticas en la vida cotidiana de los niños y sus familias, y de la institución y sus diferentes actores. Es allí, que surge la necesidad de un tipo de intervención crítica, que pueda realizar una lectura de los lineamientos institucionales, que en cierta manera esperan un determinado accionar por parte de los trabajadores sociales. De esta manera, entra en juego y además se presenta como un gran desafío, el cómo el Trabajador Social puede intervenir creativamente, utilizando potencialmente las herramientas disponibles, intentando concretar su mayor objetivo que tiene que ver con la visibilización y efectivización de los derechos de niños, niñas y adolescentes, tarea por demás difícil, porque en el escenario social educativo, podemos encontrar alianzas, oposiciones, sabotajes o indiferencia, que tendrán que ver principalmente con el rol y el objetivo de cada actor social dentro de la institución educativa.

En referencia a la reproducción de los estereotipos de género y como estos circulan en el ámbito educativo, resulta evidente la urgencia de la ESI en las escuelas como espacio de escucha, abierto, deconstructivo y dinámico, donde claramente el rol del Trabajador Social desde una perspectiva de género, tendrá que ver con trabajar con lxs jóvenes y sus docentes, sobre sus creencias, percepciones derribando estereotipos y mitos que forman parte de un sistema patriarcal, que ubica a la mujer en un lugar desigual limitándola en su libertades, y precisamente esto implica intervenir desde una perspectiva de género, conocer como las jóvenes transcurren su cotidianeidad en el ámbito educativo, buscando develar que cuestiones o situaciones las limitan, subordinan, que situaciones se presentan con frecuencia y son naturalizadas tanto por ellos y ellas. De esta manera, para los/as profesionales de Trabajo social, será prioridad trabajar con lxs jóvenes para poder eliminar todas aquellas representaciones y situaciones que vulneren, limiten, el pleno goce de los derechos y libertades de estos/as.

3.4 Propuesta de intervención en la institución escolar desde la mirada del trabajo social.

El proceso metodológico que comenzó con la inserción y el diagnóstico, se desarrolla contiguamente con la planificación. La planificación estratégica estará relacionada, entonces, con un proceso de toma de decisiones, teniendo en cuenta la relación de los actores entre sí y con el contexto, es decir desde un conocimiento fundamentado desde la realidad social, que se torna compleja en la medida en que entran en juego las racionalidades y relatos de los actores. Las demandas entendidas como expresión de necesidades de estos actores sociales, conforman el objeto de intervención del trabajador social, y es a partir de la planificación que se busca ordenar el accionar de los actores a partir de los objetivos de la intervención profesional, sin dejar de considerar la participación de los actores en la construcción de la propuesta de intervención, porque esta será la que le dará mayor viabilidad, y no ubicara a los sujetos como meros espectadores en la búsqueda de soluciones a las necesidades que los aquejan.

Por lo tanto, la planificación en trabajo social es un proceso que tendrá que ver con la articulación de las acciones de los profesionales a nivel general y en ese ámbito en particular, es la exposición técnica de objetivos y actividades que darán viabilidad a la intervención profesional, que no quedara exenta de posibles modificaciones, si la dinámica del escenario social de intervención así lo demanda (Rozas Pagaza,1998)

Es necesario en este momento, pensar una propuesta de intervención, ya que como se viene postulando, la situación problemática presentada implica una vulneración de los derechos de lxs jóvenes, por un lado, por que reproduce desigualdades y violencias simbólicas y por el otro, porque la ESI, es una ley nacional, encuadrada en la Convención de Derechos del Niño, Niñas y Adolescentes y la Convención de la Eliminación de todas la formas de discriminación para con la mujer, entre otras. La no implementación de estas en las escuelas vulnera los derechos lxs jovenes que esta refiere.

De ahí la necesidad de una propuesta de intervención, que busque desarrollar cada una de las variables que hacen a la violencia de género y la complejizan, lo que se busca desde la propuesta preventiva, es que las nuevas generaciones, puedan tener relaciones más sanas y libres de violencia en todas sus tipologías, para esto es necesario un trabajo sistemático, revalorizando la institución escolar, como espacio potenciador de derechos de los estudiantes.

Posicionarnos en una postura crítica, nos permitiría deconstruir junto con los jóvenes aquellas representaciones o estereotipos, que precisan ser revisados, repensados y cuestionarse en qué medida estos se encuentran impregnados por un sistema patriarcal, para obtener así los parámetros que nos dan a entender cuan urgente es intervenir y trabajar sobre esta problemática desde la prevención.

En consonancia con lo que viene diciendo, podemos cuestionarnos y analizar, qué elementos entendidos como posibles herramientas, están disponibles y además que es lo que necesitamos para una adecuada y eficiente intervención, y a partir de ello definir posibles objetivos de la intervención.

Se propone la creación de un Programa de género y prevención de la violencia entre ,los jóvenes dentro de la institución educativa, el cual estará conformado por un equipo interdisciplinario.

Su objetivo general será:

-Fomentar la concientización y sensibilización sobre la prevención de la violencia de género, como así también la promoción y reconocimiento de los derechos, para toda la comunidad educativa.

Entre sus objetivos específicos encontramos:

-Conocer, inquietudes, problemas, intereses relacionados con las relaciones y convivencia entre las y los jóvenes.

- Debatar sobre problemáticas que surgen en relación a estereotipos de género.

- Promover acciones colectivas en relación con las situaciones/problemáticas que los/as afectan, enmarcados en lograr relaciones igualitarias, libres de violencia.

- Difundir información científica en lo que respecta a género, violencia contra la mujer, derechos de los/las jóvenes.

- Brindar información a los jóvenes sobre las herramientas alas cuales acudir frente a derechos vulnerados.

- Promover un espacio de participación, inclusión, respeto y escucha para lxs jóvenes.

- Promover la defensa y promoción de los Derechos Humanos.

El equipo interdisciplinario, estará integrado por diversos profesionales; Trabajador Social, Psicólogo, docentes y pasantes de la Lic. en Trabajo Social.

El programa que trabajará con las/los jóvenes dentro de la institución educativa, estará conformado por un equipo interdisciplinario, se considera de una elevada necesidad, frente a la realidad del contexto escolar, que como podemos visibilizar y que desde la búsqueda de abandonar la lógica conservadora de solo trabajar con

problemáticas pedagógicas en la escuela, surgen infinidades de situaciones o problemáticas que demandan una intervención crítica, desde una multiplicidad de miradas, considerando e integrando los aportes desde cada rama profesional, porque la realidad compleja que se presenta demanda un tipo de intervención en equipo, ya que tamaña tarea sobrepasaría a la intervención única del trabajador social. Con esto no se refiere a la capacidad del trabajador social, sino que nos referimos a que no buscamos resoluciones de situaciones problemáticas desde una mirada lineal, si no que revaloramos la importancia de la construcción y el trabajo en equipo, con el objetivo de dar respuesta de la manera más contextualizada, eficaz, y multilineal posible, a fin de cumplir el objetivo principal que se refiere a la visibilización y efectivización de los derechos vulnerados de los jóvenes. Por lo tanto, este equipo multidisciplinario se encargaría de llevar adelante los objetivos antes mencionados a través de diversos proyectos, de valorizar y poner en alza la participación de los jóvenes, como así también de toda la comunidad educativa que se constituyen en responsables de la protección de los derechos de los jóvenes.

A partir de las diversas demandas que fueron emergiendo, que han sido visibilizadas en el capítulo 2, se propone la capacitación y sensibilización sobre la prevención de violencia de género a los docentes y a la comunidad educativa en general. En este punto, se propondrá la realización de un trabajo en red interinstitucional, con el Programa de Género Municipal y la UNPSJB

Si bien cuentan con la ley ESI (26150), que en sus lineamientos principales postula la posibilidad de cubrir esta demanda, esto no ocurre. Las inquietudes o temores por parte de los docentes, de cómo manejar las diversas temáticas se constituirían en obstáculos que impidan que se lleven adelante las clases sobre ESI. Existe por un lado la necesidad de capacitación por parte de los docentes sobre las herramientas que ofrece la ESI para poder implementarla en su totalidad. En este sentido, el equipo podrá brindar apoyo a los docentes que tienen un rol fundamental, ya que son los que están cotidianamente en contacto con los estudiantes. Del mismo modo, la formación docente es fundamental porque muchos todavía retienen sesgos patriarcales y responden a lógicas que entienden que en la escuela solo se “atiende” aquellas demandas, que tengan que ver exclusivamente con situaciones de problemas de aprendizaje. Cuestión no

menor a tener en cuenta porque se constituye en otra variable que interviene en la enseñanza de la ESI.

Por otro lado, y no menos importante, que surge en las entrevistas es la urgencia de la realización de la ESI en las aulas. La importancia de la implementación de la misma, radica en que le permitirá a lxs jóvenes tomar decisiones en lo que respecta a su cuerpo, salud, sexualidad, construir relaciones respetuosas, respetar la diversidad, conocer sobre métodos anticonceptivos, prevenir enfermedades de transmisión sexual, prevenir embarazos no deseados, identificar y denunciar situaciones de violencia, prevenir situaciones de abuso sexual, conocer sus derechos y tener herramientas para exigirlos, y hacer de la escuela un espacio respetuoso, igual trato y oportunidades para las y los estudiantes.

Lxs jóvenes visibilizan la ESI, como un espacio de oportunidades, de escucha, de habla, de gestión resolutive de situaciones que los aquejan en su cotidianidad. Y además, podemos agregar, como un espacio de construcción de conocimientos desde una perspectiva científica, crítica, desmitificadora, desnaturalizadora.

Esto posee tal relevancia, ya exige que todos profesionales que justamente se desempeñan en el ámbito educativo, no den por sobreentendido o por sobresabido los conocimientos necesarios para comprender la realidad social, el contexto, las relaciones sociales y el origen de las diversas situaciones o problemáticas.

Resultará necesario, asegurar un mínimo obligatorio de temáticas que deben ser trabajadas en el año lectivo, en el programa que estará a cargo del equipo interdisciplinario. Para de esta manera, poner la vara en un punto que marque y asegure una enseñanza efectiva y de calidad para los estudiantes.

Por otro lado, a través de diferentes actividades; valorizar la participación de los jóvenes, con la elaboración de contenidos y videos educativos, ya que se considera que si ellos se sienten parte del proceso de aprendizaje, son activos en el mismo, el nivel de incorporación y apropiación de conocimientos será mayormente positivo.

En este sentido, y como herramienta desde el Trabajo Social, se realizaran talleres con lxs jóvenes, podemos identificar como “elementos constitutivos del taller: una

opción para trabajar en pequeños grupos, una valoración de la participación de los propios sujetos en la responsabilidad de sus propios aprendizajes, una integración de las experiencias personales de cada participante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una intencionalidad operativa, que los aprendizajes adquiridos en el taller tengan una influencia en la acción de los propios participantes.” (García, 2003, p. 20). Es decir, una multiplicidad de cuestiones que permiten a lxs jóvenes que participen de esta experiencia social, tomar un rol protagónico-activo, vivenciar un proceso colectivo de aprendizaje desde una coordinación de carácter cooperativo para así facilitar la democracia grupal.

De esta manera en los talleres se producirán diferentes aprendizajes. Según Garcia (2003), se entiende por Aprender, a aquel proceso que lleva a toda persona a indagar, investigar la realidad, permitiéndole tomarla para poder realizar modificaciones que al mismo tiempo modifican al propio sujeto, de esta forma, el “transitar por las diferentes experiencias, lo lleva a ratificar o rectificar modelos aprehendidos, actitudes, comportamientos. También, durante la tarea educativa, se movilizan las estructuras personales, rompiendo con los estereotipos que no ayudan a crecer.” (Garcia, 2003, p.21)

En otra línea, en cuanto a la política educativa, si bien se cuenta con la ley 26.150 que marca las bases y objetivos para llevar adelante la educación sexual integral. Esta por diferentes obstáculos o falta de gestión, no se lleva acabo de manera adecuada y mantenida en el tiempo, en casi la mayoría de las instituciones escolares de la ciudad. Por lo tanto, al pensar la propuesta interventiva no se desconoce tal realidad contextual.

Finalmente, en esta propuesta el objetivo principal tendrá que ver con lograr la visibilización y efectivización de los derechos de los jóvenes que asisten a la institución educativa, trabajar la igualdad de género, re trabajar los estereotipos, promover relaciones equitativas, analizar situaciones de los jóvenes atravesados por diversas problemáticas y por ende diversas demandas, en un espacio público y estatal, que como tal debe actualizarse y posicionarse en una lógica más crítica y de resolución de necesidades que son diversas y que requieren ser atendidas por profesionales capacitados para tamaña tarea, como son los trabajadores sociales.

CONCLUSIONES

Para concluir con la presente tesina, resulta necesario mencionar cómo el proceso de investigación ha sido por demás de productivo en todo sentido, desde que se seleccionó el tema con el cual se trabajó, luego con el acercamiento al terreno y el contacto con los diferentes actores. Todo esto permitió pensar desde el rol de trabajador social interviniendo en el ámbito educativo desde un análisis de los estereotipos de género entre los/as estudiantes. Un espacio por el momento poco investigado, donde queda pendiente la inclusión profesional de los trabajadores sociales, trabajando en ese espacio. Además de pensarse interviniendo con jóvenes estudiantes desde una perspectiva participativa y activa de los mismos.

A través de la información obtenida por medio de entrevistas y encuestas, se pudieron lograr los objetivos propuestos, esto permitió describir y analizar cómo se desarrolla la cotidianidad de los jóvenes, sus razonamientos y principalmente su perspectiva sobre género y violencia de género.

De esta manera, también se pudo evidenciar diferentes situaciones problemáticas que surgen producto de las relaciones sociales en su cotideaneidad, que muchas veces son naturalizadas, y que en sus relatos evidencian la creencia en mitos o estereotipos, precisamente a lo que respecta a estereotipos de género y violencia de género.

Se indagó cual es el accionar de la institución escolar frente a este tipo de situaciones, las respuestas más recurrentes tienen que ver con que invisibilizan, no se entrometen, son indiferentes o que no se encuentran capacitados para intervenir en este tipo de cuestiones. Fiel reflejo de lo ocurriría en la mayoría de las escuelas de la ciudad, donde si bien se cuenta con la ley de educación sexual integral, la ejecución de la misma queda a mera voluntad de los directivo o docentes de las instituciones escolares. Lo que es más preocupante de esta situación, es que se vulneran los derechos de los jóvenes, que es el principal interés que deben defender y promover, los integrantes de la comunidad educativa que se encentra a cargo de la educación de los jóvenes estudiantes. Del mismo modo, evidencia una ausencia del Estado, porque si bien se sanciona la ley, no se realizan las gestiones necesarias, para que la misma se lleve a cabo de la manera

más adecuada y contextualizada posible, de acuerdo a la localidad donde se encuentren las instituciones educativas.

Se expone también una propuesta de intervención desde el Trabajo Social, que en un futuro puede ser factible de llevarse a cabo. Donde se propone desde una perspectiva de visibilización y efectivización de derechos, trabajar con toda la comunidad educativa y principalmente los jóvenes estudiantes, en cuestiones que hacen a la prevención de la violencia de género, porque precisamente buscamos prevenir desde el conocimiento, desde la desnaturalización, desde la deconstrucción de saberes impartidos y aprendidos acríticamente, a fin de construir relaciones más sanas e iguales, que aseguren una vida digna para los y las jóvenes estudiantes.

El trabajo social como profesión precisamente busca la transformación de la realidad social, y como se pudo observar en el desarrollo de la presente tesis, en esta ciudad y en sus escuelas nos encontramos con jóvenes con diversas situaciones problemáticas que demandan una respuesta que debe ser dada desde la intervención profesional. Precisamente para lograr una adecuada intervención es necesario conocer, y esta cuestión quedaría latente, el ganar terreno en lo que respecta a conocer e investigar, como así también desarrollarse profesionalmente en las escuelas. Para los Trabajadores Sociales, es una materia pendiente, el intervenir como sujeto en contexto, no se asemeja al intervenir desde afuera, se considera que el conocer lo explícito e implícito del ámbito educativo, es más viable cuando el profesional trabaja precisamente en la institución escolar.

La presente tesis investigó sobre estereotipos y violencia de género desde solo algunas variables, por lo que queda mucho por conocer, investigar. Quedan muchas preguntas por ser respondidas frente a este tema: ¿Existen estadísticas de jóvenes que sufren violencia de género y que aún se encuentran cursando sus estudios en las escuelas de Comodoro Rivadavia?, ¿En qué medida la institución escolar reproduce el sistema patriarcal?, ¿Por qué aún no se cuenta con profesionales en Trabajo Social en las escuelas?, ¿Porque no se cuenta con equipos interdisciplinarios en las escuelas, si en otras provincias del país ya se ha hecho?, ¿Por qué no se exige por parte de las autoridades competentes la ejecución de la ley ESI?, ¿Quién regula o controla eso?, ¿Cuál es el grado de conocimiento sobre la ley ESI, por parte de las familias de los

estudiantes?, ¿Cuál es el grado de aceptación o rechazo de la ESI por parte de las familias de los estudiantes?, ¿Cuáles podrían ser otras propuestas de intervención?, etc. Para poderlas responder, sería necesario realizar otras investigaciones en otro momento.

Finalmente, y concluyendo posicionarse como Trabajadores Sociales, es pararse desde una lógica de promotores de los Derechos Humanos, quienes frente a las adversidades y dificultades de la realidad social serán nuestra bandera y nuestra mayor herramienta a la hora de intervenir para mejorar la calidad de vida de las personas, dignificándolos, reconociéndolos como sujetos de derechos. Confirmando en cada intervención, que en lo que respecta a los derechos no se puede retroceder, siempre el camino estará direccionado en el progreso en su absoluta visibilización y efectivización, focalizándonos además en aunar esfuerzos para eliminar y erradicar todas las formas de violencia de género para con las mujeres.

BIBLIOGRAFÍA

-ABRAMOVICH, Víctor (2006).” Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo”. Revista de la CEPAL (88), 35-50.

-AQUIN, Nora (1996). “La especificidad del trabajo social y la formación profesional”. Encuentro académico nacional de F.A.U.A.T.S. Editorial Espacio.

-ASOCIACION CIVIL VOX (2013)” informe final encuesta ESI 2012”.

-BASTA Roxana, MORETTI Patricia y PARRA Gustavo (2014).” Notas sobre el ejercicio profesional del trabajo social en la contemporaneidad”, Revista del Departamento de Ciencias Sociales, 5:7-23.

-CALVO, Maria Angeles (2016) “El trabajo social en diferentes campos de intervención profesional”. Capítulo VI. Editorial nacional de la Plata (EDULP).

-CARBALLEDA, Alfredo (2006).” *El trabajo social desde una mirada histórica centrada en la intervención*”. Buenos Aires- Editorial Espacio.

-CARBALLEDA, Alfredo (2002). “La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales”. Buenos Aires, Editorial Paidós.

-COLÁS BRAVO Pilar, VILLACIERVOS MORENO Patricia (2007) “La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes”. Revista de Investigación Educativa, Vol. 25, n.º 1, págs. 35-58.

-DIAZ AGUADO JALON María Jose, SEOANE Gema Martin (2011) “Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género”. Revista Psicothema, Vol. 23, nº 2, pags.252-259

- FAUR Eleonor y LIPSZYC Cecilia (comp), (2003).”Discriminación de género y educación en la argentina contemporánea”. UNICEF.

-FERNÁNDEZ Ana María (2010) “La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres” Buenos Aires-Paidos.

-FERRER PÉREZ Victoria Y BOSCH FIOL Esperanza (2013)”Del amor romántico a la violencia de género. para una coeducación emocional en la agenda educativa”, Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado.

-GARCIA Dora (2003) “El grupo, método y técnicas participativas”. Buenos Aires, Editorial Espacio.

- GUZZETI, Lorena (2014). “La intervención social, mirada desde la perspectiva de género” .Revista Plaza Pública (11), 76-88.

-HERNANDEZ PITA Iyamira (2014). ”Violencia de género una mirada desde la sociología”, editorial científico-técnica.

- HERRERA GÓMEZ Coral (2012)”El Amor romántico perjudica seriamente la Igualdad”. <http://haikita.blogspot.com/>

-INFOCIELO. “8M: hubo 68 femicidios en lo que va del 2020 y cinco fueron en los primeros días de marzo”.(8 de marzo del 2020).InfoCielo 200.Recuperado de <https://infocielo.com/nota/115787/8m-hubo-68-femicidios-en-lo-que-va-del-2020-y-cinco-fueron-en-los-primeros-dias-de-marzo/>

-INFOCIELO “8M: se registraron 299 femicidios en 2019 y más de 67 en lo que va de 2020”.(7 de marzo del 2020).Radio Mitre. Recuperado de <https://radiomitre.cienradios.com/8m-se-registraron-299-femicidios-en-2019-y-mas-de-67-en-lo-que-va-de-2020/>

LAMAS, Marta; (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Papeles de Población*, julio-septiembre.pag147-178

- MONTENEGRO LEZA, Sofia (2013) ”Coeducación: del ideal del amor romántico a la violencia de género”, trabajo fin de grado.

- MUNICIPALIDAD DE COMODORO RIVADAVIA (2014) Proyecto De Prevención de la Violencia en la Adolescencia “La palabra inquieta” (2014), Dirección de Genero, municipalidad de Comodoro Rivadavia.

- OLARTE, Eva Tobias (2018).”La aplicación del enfoque de género en trabajo social: debilidades y fortalezas”.*Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 10, 141-154.

-ONU, (1994) Convención para Prevenir, C. I. Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer. Convención de Belem do para. *Adoptada en el Adoptada en el Vigésimo Cuarto período ordinario de sesiones de la Asamblea General en Belém do Pará, Brasil.*

-- PASQUALINI Diana, LLORENS Alfredo (comp) (2010) “Salud y Bienestar de Adolescentes y Jóvenes: Una Mirada Integral”.OPS/OMS–Facultad de Medicina // Universidad de Buenos Aires.

-PALACIOS, Hernán. M (2015) “Machos que se la bancan”: Masculinidad y disciplina fabril en la industria petrolera Argentina. *Revista Desacatos* N° 47,pags 100-115.

- PEÑA PALACIOS Eva María, RAMOS MATOS Esther, LUZÓN ENCABO José María, RECIO SABOYA Patricia (2011)”Sexismo y Violencia de Género en la Juventud Andaluza”. Instituto Andaluz de la Mujer. España.

- PÉREZ MONTALVO, Alicia (2009) “Diagnóstico de situación sobre el conocimiento y aplicación de la ley 26.150, programa nacional de educación sexual integral. Estudio de caso: escuelas primarias y secundarias de Las Parejas Departamento Belgrano, Provincia de Santa Fe durante el segundo semestre de 2009”.Tesis maestría.

- REPÚBLICA ARGENTINA (2006) Ley de Educacion Sexual Integral- Ley 26.150- Sancionada 4/10/2006, Promulgada 23/10/2006.

- REPÚBLICA ARGENTINA (2014) Ley Federal de Trabajo Social Ley 27072-Sancionada 10/12/2014, Promulgada 16/12/2014.

- REPÚBLICA ARGENTINA (2018) Ley Micaela-Ley 27499-Sancionada 19/12/2018.

- RIVAS FARALDO, Rosa (2007).”Claves de la intervención social desde el enfoque de género”. Castellon: Universidad Jaume I.

- ROZAS PAGAZA, Margarita (1998) “Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social” Buenos Aires - Espacio Editorial

-ROZAS PAGAZA Margarita, GABRINETTI Mariana (Coord) (2016) .”El trabajo social en diferentes campos de intervención profesional”. Capítulo VI. Editorial nacional de la Plata (EDULP).

- SAN SEGUNDO, Manuel Teresa (Directora) 2008.”Violencia de género. Una visión Multidisciplinar” Editorial universitaria Ramón Areces.

-SEGATO, Rita (2003).”Las estructuras elementales de la violencia”-1ª ed.- Bernal; Universidad nacional de Quilmes.

-TALLERES POR LA IGUALDAD.”Modelo de amor romántico”. Recuperado de <http://www.cdp.udl.cat/tallers/index.php/es/glosario/item/109-modelo-de-amor-romantico>.

-UNESCO. (24 de Marzo de 2014). Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 27 de Abril de 2014, de La UNESCO: trabajando con y para los jóvenes: <http://www.unesco.org/new/es/populartopics/youth/>

-VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (2007).”Estrategias de investigación cualitativa”. Gedisa Editorial.

-ZAMBON, Celeste (2017). Educación y propuestas inclusivas para jóvenes con problemas de consumo. La experiencia de la escuela 766 Perito Moreno. Tesis de Grado. Licenciatura en Trabajo Social. Universidad Nacional de la Patagonia SJB.