

Identidad profesional y sexismo en la formación en Trabajo Social

Laura Guzmán Stein.

RESUMEN: Este trabajo analiza los procesos de conformación de la identidad de género y su influencia en el desarrollo de la identidad profesional en Trabajo Social. Discute críticamente la relación entre identidad personal, identidad genérica e identidad profesional, la educación universitaria como espacio de socialización y desarrollo de la identidad profesional, y el sexismo en la práctica y enseñanza del Trabajo Social y su papel en el fortalecimiento de estereotipos y prejuicios sobre las mujeres y los hombres y las relaciones sociales. Destaca los factores que generan resistencias en el gremio y en las Escuelas para aplicar una perspectiva género-sensitiva y las diversas formas cómo se expresa el sexismo en la formación profesional. Los principales factores generadores de resistencia son los enfoques sexistas que todavía dominan los textos, el plan de estudios y el contenido de los programas de los cursos, en la investigación, en los modelos de intervención y en la gestión de los servicios sociales. El artículo cierra con una propuesta para eliminar el sexismo e incorporar los derechos humanos de las mujeres en el curriculum, como paso necesario para fortalecer el desarrollo de una identidad profesional libre de sesgos sexistas.

INTRODUCCION

Los procesos de conformación de la identidad de género y cómo éstos influyen en el desarrollo de la selección de carrera y las representaciones sociales en torno a nuestra visión del quehacer y rol profesional, constituyen un tema y problema relevantes para el Trabajo Social contemporáneo. La identidad profesional es un producto social que se nutre de múltiples y complejas experiencias, la principal por su impacto en la formación de nuestra autoimagen, concepciones y prácticas de relación cotidiana son las construcciones sociales acerca de lo que se espera y significa ser hombre y mujer.

1. Identidad personal, identidad profesional: dos caras de una misma moneda

La identidad se construye socialmente desde que la persona nace, organizándose mediante procesos que responden a un sistema de clasificación, construido culturalmente por personas y por colectividades. De acuerdo con ello, todas y todos somos afirmación y negación en el contexto de cada sistema, debido a que al afirmarnos como unos, no somos los otros. Si soy persona adulta, no soy adolescente; si soy mujer, no soy hombre, si soy trabajadora social, no soy abogada.

El ser y asumirse de determinada manera, tiene implicaciones en todos los ámbitos de la vida de una persona y en cómo ésta define su proyecto de vida. Por ello es que tenemos que reconocer que somos semejantes pero a la vez diferentes.

La identidad está construida por diversos elementos que le dan contenido y expresión. La opción de carrera, la profesión es uno de estos elementos que se ve influido por cómo construimos nuestra identidad como personas desde antes de hacer estas elecciones.

La identidad profesional es el resultado de un largo proceso de socialización en el que se conjugan elementos como el género, la clase, la etnia, el origen nacional, la edad, la orientación sexual. Es también el resultado de un proceso de formación profesional que es en sí socialización para formar de acuerdo a un perfil que es más que un conjunto articulado de conocimientos y habilidades (Guzmán y Ritchie, 1994). Supone, según Thomas Kuhn (1970), socializar para responder al paradigma dominante suscrito por esa comunidad científica. Aun en aquellos casos en los que el curriculum explícito proponga un rompimiento con el paradigma vigente, la fuerza de curriculum oculto es muchas veces superior a la construcción de esa identidad profesional. De hecho si hacemos una evaluación concienzuda de lo que acontece en nuestras Escuelas formadoras, nos encontraremos con que los y las estudiantes enfrentan cotidianamente mensajes diversos que traducen formas particulares de entender esto que llamamos la identidad profesional.

Aun cuando prime una concepción dominante sobre el Trabajo Social y la práctica profesional, esa construcción que cada quien hace de sí como profesional en esta disciplina, estará influida por el conjunto de elementos que conforman la identidad y por cómo procesemos todas las experiencias educativas y profesionales.

La identidad profesional asume rasgos propios de cada comunidad profesional, pero también especificidades producto de procesos de socialización particulares. Por eso encontraremos puntos de encuentro pero también diferencias entre todas aquellas personas que integran el gremio de Trabajo Social.

2. La educación universitaria como espacio de socialización y desarrollo de la identidad profesional

Con la educación profesional se busca una formación integral del recurso humano para desarrollar todo su potencial como persona con capacidad para identificar, analizar y resolver problemas cotidianos propios de su ejercicio profesional. En el caso particular del Trabajo Social, la formación académica debe estructurarse e impartirse en estrecha relación con los propósitos y valores fundamentales que guían la disciplina y contribuir al desarrollo de habilidades y conocimientos necesarios para el cambio social (Guzmán, 1992).

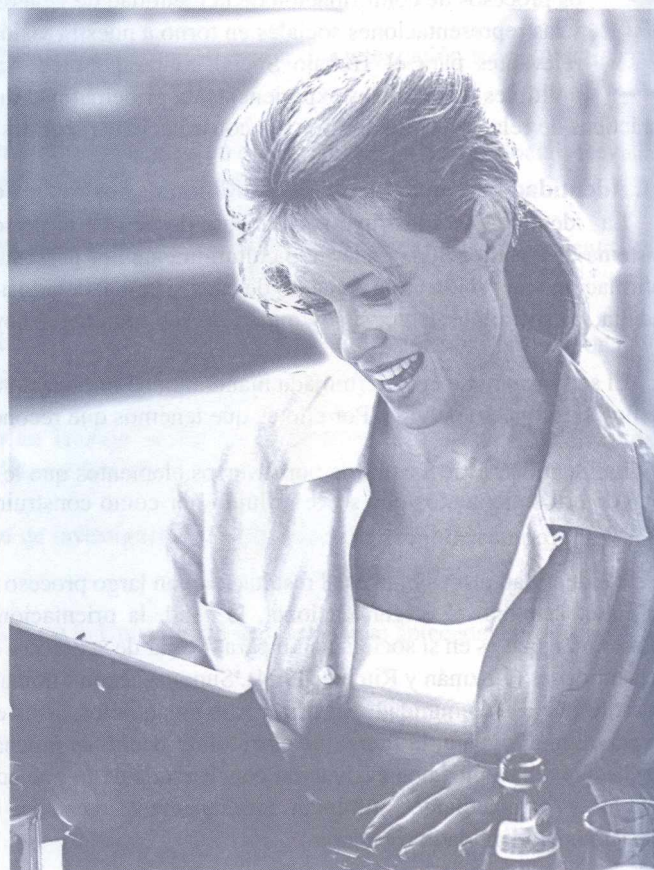
Como praxis social, el Trabajo Social conoce la realidad para modificarla en conjunto con las personas y los grupos afectados. Pero esta intervención no se realiza en abstracto, pues tiene como referente un conjunto de propósitos y principios ético-valorativos. Sin embargo, la complejidad de los procedimientos y juicios necesarios para tomar decisiones con base en estos principios, obliga a las instituciones formadoras a incorporar no solo contenidos específicos, sino a fomentar un ambiente educativo coherente con éstos para ofrecer experiencias de aprendizaje formativas y estimulantes. Supone, por lo tanto, facilitar procesos socializadores que vayan más allá de la adquisición mecánica de conocimientos o su aplicación rutinaria. Estos procesos tienen que contribuir al desarrollo de una identidad profesional fuerte sostenida en principios como el respeto a las diferencias, a la autodeterminación de las personas y a la dignidad, así como un compromiso con la equidad, la igualdad y la democracia (Guzmán y Ritchie, 1994).

Ello no es fácil, pues las escuelas formadoras reciben adultos con un cúmulo de experiencias, prejuicios y conductas adquiridas desde la infancia, que no es fácil cambiar o erradicar. Los y las docentes no son la excepción. No sólo comparten experiencias, prejuicios y conductas, sino que su práctica docente tiende a ser autoritaria y discriminatoria. Las universidades no se preocupan por formar su personal académ-

mico, y si lo hacen, se ocupan solamente de entregarle instrumentos para hacer más eficaz la transmisión de conocimientos y la evaluación instrumental. No interesa la formación de personas comprometidas con los anteriores valores y críticas de una sociedad que asume cada vez más el individualismo, el autoritarismo y la eficacia como los valores que deben guiarle.

Modificar estas concepciones y prácticas no es una tarea sencilla que se alcance con retóricas románticas. No basta con señalarle a las y los docentes que tienen la responsabilidad de educar de acuerdo con estos principios, ni incluyendo cursos de ética en el plan de estudios. El problema es mucho más complejo.

Un análisis crítico de la teoría y práctica del Trabajo Social, así como de las curricula de las Escuelas formadoras de América Latina y El Caribe, lleva a concluir que tanto la práctica profesional como la formación están impregnadas de concepciones que contradicen estos principios y fomentan patrones de comportamiento discriminatorios, entre los que destacan el clasismo, el racismo, el sexismo, la homo y lesbofobia, el etnocentrismo y la discriminación institucionalizada de diversos sectores en razón de su edad, estado civil, discapacidad y preferencia política.



Los principios humanistas que orientan el quehacer del Trabajo Social están fundados en los valores de derechos humanos de dignidad de la persona humana, libertad, seguridad e igualdad. La incorporación activa de los derechos humanos en la enseñanza del Trabajo Social favorece la creación de condiciones para eliminar concepciones y prácticas discriminatorias en el ejercicio profesional y docente, ya que aportan un cuerpo doctrinario validado internacionalmente y que por lo tanto, otorga validez a los propósitos del Trabajo Social.

Una enseñanza no discriminatoria debe desafiar el prejuicio⁽¹⁾ y los estereotipos⁽²⁾. Debemos actuar activamente, enfrentando conductas, personas e instituciones que perpetúan la opresión y las desigualdades. Tampoco basta la culpa. Hay que conocer y reconocer el fenómeno, empezando por cuestionar lo personal y lo cotidiano como espacio en el que inicia la estructuración de nuestra autoimagen como seres con o sin derechos y de relaciones asimétricas de poder (Guzmán, 1998).

3. El sexismo en la práctica y enseñanza del Trabajo Social

El sexismo es una forma de discriminación muy arraigada en Trabajo Social que tiene una influencia sumamente fuerte en la conformación de la identidad profesional. Entendido como el conjunto de mitos, sentimientos y comportamientos fundamentados en la superioridad del sexo masculino y la inferioridad de las mujeres, el sexismo contribuye a profundizar las desigualdades de género en cuatro áreas principales:

- La formación profesional.
- El desarrollo de teorías y metodologías de intervención que incorporen los intereses y experiencias de las mujeres.
- La organización de los sistemas de prestación de servicios sociales, y en
- La identidad profesional.

Es toda actividad, acción o práctica apoyada por un poder patriarcal-institucional que subordina a las personas en razón de su género, incluidas la lesbo y homofobia.⁽³⁾ Definimos el género como elemento de identidad social, y no las mujeres y los hombres como grupos de individuos que pertenecen a un determinado sexo. El sexismo se produce en contextos sociales que legitiman un trato desigual de las primeras (Guzmán, 1998; Lagarde, 1998).

El sexismo es la forma de discriminación más arraigada en la curricula de las instituciones formadoras y en la teoría y la práctica de esta disciplina, aunque muy poco reconocida y trabajada académicamente. Otras desigualdades como el clasismo y el racismo han recibido una mayor atención de parte de las Escuelas y organismos gremiales, pues su estudio

y denuncia produce menos resistencia. El sexismo atraviesa todas las relaciones sociales y toca a todas las personas por su condición de género, sean hombres o mujeres. Es un fenómeno que toca lo personal y lo íntimo de manera directa. Reconocer su existencia determina reconocernos como seres en relaciones de desigualdad, de dominación y subordinación. Por otra parte, una toma de conciencia nos lleva, necesariamente, a plantearnos cambios en nuestras relaciones y forma de asumirnos como hombres y mujeres.

Este trabajo concentrará su análisis en la influencia del sexismo en la formación profesional. Una formación no sexista crea las condiciones para el desarrollo de una teoría y una práctica no discriminatorias, ya que el sexismo atraviesa todas las otras formas de discriminación. ¿Por qué afirmamos lo anterior? El sexismo se da en el marco de las relaciones de género que establecen hombres y mujeres, perteneciendo ambos a todas las clases, etnias, edades, creencias religiosas y políticas, opciones sociales y poblaciones con condiciones particulares. Si bien tanto los hombres como las mujeres sufren discriminación según su clase, etnia o preferencia sexual, solo éstas son discriminadas en razón de su sexo, y cuando comparten con los varones otros tipos de discriminación, sufren más sus consecuencias por su condición de género (Lagarde, 1998).

La formación en Trabajo Social no prepara lo suficiente para un ejercicio profesional no sexista ni para enfrentar la discriminación de género de que es objeto el mismo gremio. El género como construcción social de lo que cada sociedad define como femenino y masculino, condiciona fuertemente el perfil ocupacional, la enseñanza y el estatus gremial, ya que la mayoría de profesionales y la clientela son mujeres. De hecho el bajo prestigio profesional está asociado a esta realidad (Guzmán y Ritchie, 1994).

La incorporación activa de los derechos humanos a la formación en Trabajo Social favorece la creación de condiciones para eliminar concepciones y prácticas discriminatorias en el ejercicio profesional y docente. Pero para garantizar la eliminación del sexismo en el curriculum, es necesaria la perspectiva de género que desenmascare y desentrañe los estereotipos sexistas que permean la teoría, metodología y práctica del Trabajo Social y que incluya aquellos derechos que son inherentes a la mujer por su condición de mujer.

3.1 ¿Por qué persiste una fuerte resistencia en el gremio y en las Escuelas para aplicar una perspectiva género-sensitiva?

Una proporción significativa de las profesionales y clientela son mujeres. No obstante, el Trabajo Social ha



mostrado un limitado interés en la cuestión de los derechos de las mujeres y por incorporar nuevos elementos aportados por el feminismo para la comprensión de las relaciones entre los géneros y la identidad profesional.

El feminismo está desafiando importantes concepciones teóricas que han influido en el quehacer profesional. La teoría psicoanalítica, por ejemplo, es cuestionada como sexista por carecer de una base empírica para fundamentar los principales conceptos teóricos referidos a las mujeres, por su incapacidad de tomar en cuenta el impacto de las instituciones socioculturales en el comportamiento de mujeres y hombres, y por fomentar la adaptación de aquellas a condiciones opresivas y discriminatorias, por ejemplo, en relaciones conyugales violentas. El funcionalismo ha sido criticado también por su androcentrismo⁽⁴⁾, dirigido a justificar la subordinación de la mujer y por el análisis inadecuado de su posición en la sociedad (Rauch, 1986).

El conocimiento desarrollado por psiquiatras feministas sobre las mujeres y la demostración del androcentrismo subyacente en las teorías dominantes, tiene por otra parte, un efecto significativo en la práctica profesional, ya que cuestiona la validez de muchos conceptos, paradigmas metodológicos y prácticas de intervención (Viveros, 1995; Wiesstein, 1971). Sin embargo, el Trabajo Social no incorpora con la suficiente celeridad estos aportes y la literatura sobre el género y el sexismo como factores que condicionan la formación y la práctica es todavía muy limitada. Esto es vital para incidir en el empoderamiento de las mujeres en procesos de intervención dirigidos a prevenir la violencia contra ellas, así como su organización, liderazgo y la construcción de ciudadanías plenas.

¿Por qué este aparente desinterés por los fenómenos relacionados con esta temática? Paradojamente el dominio

numérico de trabajadoras sociales mujeres podría estar contribuyendo a ello. A diferencia de las profesionales que practican en campos dominados por varones, las trabajadoras sociales mujeres no son una minoría aislada, y por lo tanto, tienen una menor conciencia del sexismo de que son objeto. Algunos (Guzmán y Ritchie, 1994; Rauch, 1986) hasta sugieren que las trabajadoras sociales han caído en la "trampa de la compasión", pues su compromiso o vocación de servicio promueve su propia explotación y subordinación en detrimento de ellas mismas, la clientela y la profesión (Adams, 1974). Tendemos a ser menos asertivas y competitivas que profesionales de carreras tradicionalmente masculinas (v.g. psiquiatras, economistas, médicas, ingenieras).

Este problema está asociado a la identidad profesional. La identidad profesional está mediatizada, entre otros factores, por el género. El Trabajo Social es una profesión concebida como extensión de los roles femeninos. El perfil ideal responde a comportamientos esperados de las mujeres como la vocación para trabajar con otros, particularmente los más débiles, la empatía, la capacidad para identificarse con el dolor ajeno. En las sociedades patriarcales no se espera que la mujer asuma independencia de criterio ni que tome decisiones importantes. Rasgos como la racionalidad, la independencia, la asertividad y la iniciativa, responden a funciones instrumentales-masculinas. Por otra parte, en la división sexual del trabajo profesional se espera que las profesiones "feminizadas" se subordinen a las "masculinas" como el Derecho y la Medicina, entre otras.

Hemos aprendido a ver esta división del trabajo profesional como natural, lo que dificulta cambios en las concepciones y prácticas profesionales y gremiales. La nueva coyuntura producto de las políticas de ajuste exige asertividad, competitividad y eficiencia. Estos son comportamientos esperados de varones, no de mujeres, socializadas para ser dóciles, pasivas, dependientes y preocupadas por el dolor ajeno. Esta socialización definitivamente condiciona el perfil de entrada de las y los alumnos que recién ingresan a la carrera, por lo que las Escuelas tienen necesariamente que plantearse una ampliación del perfil esperado en quienes desean estudiar Trabajo Social, incorporando estas otras condiciones complementarias a las tradicionales. A la vez, deben proponerse estrategias dirigidas a producir cambios en estas áreas. Conviene mantener las características "femeninas" positivas como la empatía, el compromiso y la sensibilidad para trabajar con los demás, a la vez que se incluyen otras que otorgan a quien ejerce, fortalezas para enfrentarse a las exigencias de un mundo que exige profesionales eficaces con capacidad para combinar lo instrumental y lo afectivo⁽⁵⁾.

Otro f...
desinterés...
y prejuicio...
Esto es d...
entre pr...
sobre es...
sustentan...
una persp...
hombres"...
razón poc...
Social va...
asumen p...
invisibiliz...
influye en...
Ritchie, 1...

A pes...
la preocu...
denuncia...
desiguald...
profesión...
están ab...
mujeres...
servicios...
embaraza...
incestuad...
Muchos e...
abiertos p...
no son tr...
están atra...
enfrentan...
intervenc...

La pr...
impacto...
condicion...
sobrevive...
ellas para...
por inv...
perspecti...

La co...
que ha re...
Estados U...
mujeres...
reciben s...
con men...
carreras...
interrup...
responsa...
carreras...
(Brandw...
Rauch, 1...

Otro factor que pareciera estar influenciando este aparente desinterés por las desigualdades de género son los estereotipos y prejuicios que todavía se manejan con respecto al feminismo. Esto es debido, principalmente, al desconocimiento existente entre profesionales, docentes y estudiantes de Trabajo Social sobre esta corriente de pensamiento y los principios que la sustentan. Muchas colegas se resisten a tratar estos temas con una perspectiva de género por temor a ser calificadas de "anti-hombres", "lesbianas" o "radicales que queman sostenes". Otra razón podría hallarse en el predominio de autores de Trabajo Social varones, quienes por su experiencia de socialización asumen posiciones androcéntricas y de insensibilidad al género, invisibilizando el sexismo como un factor importante que influye en el ejercicio profesional y la docencia (Guzmán y Ritchie, 1994; Rauch, 1986).

A pesar de este limitado interés, la preocupación por el estudio, denuncia y tratamiento de las desigualdades de género en la profesión está incrementándose. Se están abriendo albergues para mujeres agredidas, así como servicios para adolescentes embarazadas, niñas y jóvenes incestuadas y mujeres violadas. Muchos de estos servicios han sido abiertos por grupos de mujeres que no son trabajadoras sociales, pero están atrayendo la atención hacia los problemas específicos que enfrentan las mujeres y probando modalidades alternativas de intervención basadas en la coestión.

La profundización de la pobreza entre las mujeres, el impacto diferenciado de las políticas de ajuste en sus condiciones de vida y la multiplicidad de estrategias de sobrevivencia y resistencia desarrolladas particularmente por ellas para responder a la crisis, motiva mayor interés de colegas por investigar y sistematizar estas experiencias desde la perspectiva de las mismas mujeres (Guzmán, 1991).

La condición social de la mujer en la profesión es otro tema que ha recibido particular atención. Los estudios realizados en Estados Unidos y en América Latina parecen confirmar que las mujeres tienden a ocupar las posiciones de menor prestigio, reciben salarios menores que sus colegas varones y cuentan con menos probabilidades de avanzar profesionalmente en sus carreras, debido principalmente a conflictos de roles, interrupción de carreras por matrimonio o maternidad, responsabilidades familiares múltiples, subordinación de sus carreras a las de sus maridos y el temor al "fracaso" (Brandwein, 1995; Gottlieb, 1995; Guzmán y Ritchie, 1994; Rauch, 1986).

3.2 El sexismo en la formación profesional

La formación en Trabajo Social no para ejercer una práctica profesional no sexista. La mayoría de los cursos estudian autores y teorías fundadas en concepciones estereotipadas de las mujeres. Por ejemplo, Parsons diferencia las funciones expresivas de las mujeres de las funciones instrumentales de los varones para justificar con ello que la estabilidad de la familia moderna depende de esta complementariedad de roles. En los cursos sobre teoría de familia se insiste que las desviaciones a estos roles diferenciados producen efectos emocionales negativos en los niños y las niñas. La importancia que recibe la familia nuclear culpabiliza a las mujeres que se desvían del rol asignado (v.g. las que trabajan fuera de la casa y quienes son cabeza de familia) de todas las "patologías sociales". Autores como Erikson, que han jugado un papel central en la formación psicológica de los y las trabajadoras sociales, argumentan que "la anatomía es el destino", cuando afirman que el comportamiento pasivo de la mujer es una consecuencia biológicamente determinada por sus funciones reproductivas y de lactación (Rauch, 1986).

Podemos encontrar múltiples ejemplos de sexismo en los textos empleados en las Escuelas de Trabajo Social: descripciones del incesto entre padre e hija como resultado de la exteriorización de deseos edípicos en la hija o como reacción del padre a frustraciones sexuales con una esposa que no responde al rol esperado en la mujer; descripciones que refuerzan los mitos sobre las víctimas de violencia y sus agresores; la caricaturización de la vida cotidiana como un espacio de la rutina y de las cosas intrascendentes; y el familismo que impregna las propuestas de intervención micro y macrosocial (Guzmán y Ritchie, 1994; Rauch, 1986).

En los cursos sobre la profesión pocas veces se analiza la relación entre la identidad femenina y la identidad profesional, los conflictos de las mujeres profesionales, el comportamiento organizativo femenino o el impacto de la segregación por sexo en la profesión (Guzmán y Ritchie, 1994).

Existen enormes vacíos en el conocimiento sobre las mujeres en la sociedad. Por ejemplo, hemos entendido el "trabajo" exclusivamente como empleo remunerado, desconociendo el trabajo doméstico que desempeña la mayoría de las mujeres de todas las edades. Muchos programas sociales se estructuran sin tomar en cuenta la doble carga de trabajo que tienen que realizar y sus múltiples

Existen enormes vacíos en el conocimiento sobre las mujeres en la sociedad. Por ejemplo, hemos entendido el "trabajo" exclusivamente como empleo remunerado, desconociendo el trabajo doméstico que desempeña la mayoría de las mujeres de todas las edades.

responsabilidades. Luego no se entiende por qué su participación es limitada o inconstante (Guzmán y Ritchie, 1994).

Se ha escrito mucho sobre los efectos de la ausencia paterna en los niños y niñas, pero muy poco sobre los efectos de la presencia materna y las diversas presiones que enfrentan las mujeres que son cabeza de familia. Existen vacíos importantes sobre el desarrollo psicosexual femenino, producto de sesgos en la investigación. Se enfatiza en la pasividad y falta de interés de las mujeres en la organización, utilizando estudios que investigaron la participación femenina en organizaciones en donde las mujeres nunca participan o lo hacen restringidamente (Guzmán, 1996).

Problemas como la feminización de la pobreza, la feminización de la clientela, la influencia del género en la relación profesional, la discriminación institucionalizada en la organización y la prestación de los servicios sociales y el sexismo en la legislación y administración de la justicia, se abordan pocas veces en los cursos de Trabajo Social y en las prácticas pre-profesionales. Tampoco son seleccionados como problemas de investigación por docentes o estudiantes.

La feminización de la pobreza es un fenómeno que expresa el impacto de la organización social patriarcal en las mujeres, transformándolas en las más pobres entre las pobres en razón de su sexo. Tiene un efecto significativo en el aumento de la demanda de servicios y en las formas de intervención, pero muy rara vez las Escuelas se cuestionan los enfoques y los métodos que utilizan para el trabajo con poblaciones femeninas. Los intereses y necesidades de éstas no se llegan a considerar seriamente con sus especificidades ni analizadas en el contexto de las relaciones de género. Al final terminan siendo "invisibilizadas" por categorías más genéricas como "necesidades de la familia", "la comunidad", "la pareja". La mujer deja con ello de ser persona para convertirse en bien social manipulado por los programas del Estado, las ONGs y la sociedad en general con fines altruistas (Guzmán, 1996; Guzmán y Ritchie, 1994; Moser, 1993).

En este contexto, los derechos humanos de la clientela femenina son sistemáticamente violados por sistemas institucionales que no toman en cuenta sus necesidades particulares, intereses, sus experiencias, y por convenciones culturales que subordinan la mujer al varón y la familia y le asignan una naturaleza frágil, pasiva, inconstante, provocadora e incitadora que exige de la protección y regulación masculinas (Guzmán y Pacheco, 1996).

Los sistemas de prestación de servicios sociales están sesgados hacia las mujeres. Por una parte se espera que sea la mujer la que opere como intermediaria de servicios entre el

Estado, las ONGs y la familia. Por otra parte, la sociedad asume una actitud distinta hacia la dependencia femenina y la masculina. Las mujeres son socializadas para que acepten la debilidad y la dependencia más fácilmente. Así, el rol de "cliente" o "beneficiaria" de la asistencia se hace compatible con comportamientos femeninos, pero no es congruente con las expectativas que los hombres tienen de sí mismos. Además, priva el valor de que la mujer y su prole tienen que ser mantenidas por el varón. Esta concepción tan arraigada pone en desventaja a las mujeres que trabajan fuera de su casa o carecen de compañero estable, ya que no se crean servicios de apoyo que las independicen económicamente. Se continúa pensando en alternativas que las hagan independientes de la asistencia social (Guzmán y Ritchie, 1994).

Por otra parte, las mujeres presentan una mayor incidencia de problemas psicosociales, justamente por su condición de género. Lamentablemente, en muchos de los cursos de psicología, terapia y prácticas pre-profesionales se manejan estereotipos sexistas de muy diversa índole que ven en estos comportamientos manipulaciones, "histerismos" femeninos y otros comportamientos considerados como propios de la naturaleza femenina, contribuyendo con ello a discriminar aún más a la mujer. En la mayoría de los casos no se llegan a tratar como expresiones de problemas que son producto de condiciones opresivas dentro y fuera del ámbito familiar.

Además, la clientela femenina no está constituida por mujeres pobres. Mujeres de todas las clases sociales se enfrentan a una diversidad de problemas de orden social que demandan la intervención del Trabajo Social: embarazos no deseados en adolescentes, depresión post-parto y disfuncionalidades sexuales, la necesidad de servicios de apoyo para madres que trabajan o con familiares con discapacidades físicas, mentales y emocionales, la mayor vulnerabilidad frente al abuso físico, emocional y sexual y la violación; las limitaciones que impone el rol de esposa-madre; las tensiones que genera la separación, divorcio o viudez y las dificultades de criar hijos sola; y la norma de que las mujeres se casen con hombres mayores, lo que aunado a la mayor longevidad femenina lleva a mayores índices de viudez y con ello a problemas de soledad, pobreza y pérdida de roles.

La curricula no está estructurada de manera tal que la búsqueda y validación de modelos alternativos de intervención para la mujer sea un objetivo explícito. Además, no se analiza con las y los estudiantes la influencia del género en la relación profesional. Por ejemplo, cómo perciben a las clientas mujeres las profesionales y los profesionales; cómo perciben a los clientes varones. Hombres y mujeres manejan

estereotipos sexistas que influyen en sus percepciones e interpretaciones del comportamiento de la clientela. Por ejemplo, en juicios por la tutela de los hijos en familias en donde la mujer es agredida, se ha encontrado que las trabajadoras sociales tienden a favorecer al varón porque éste presenta un "comportamiento más estable" y un aspecto más ordenado, mientras que la mujer presenta estados depresivos, permanece la mayor parte del tiempo desaliñada y no refleja equilibrio emocional, "poniendo en peligro la seguridad de los niños y su estabilidad emocional". En estos casos, predominan los mitos sobre los agresores, pues se cree que estos manifestarán conductas violentas e irrascibles todo el tiempo. En este marco, las y los profesionales toman decisiones sexistas en contra de las mujeres, afectando sensiblemente sus vidas y violando derechos humanos fundamentales.

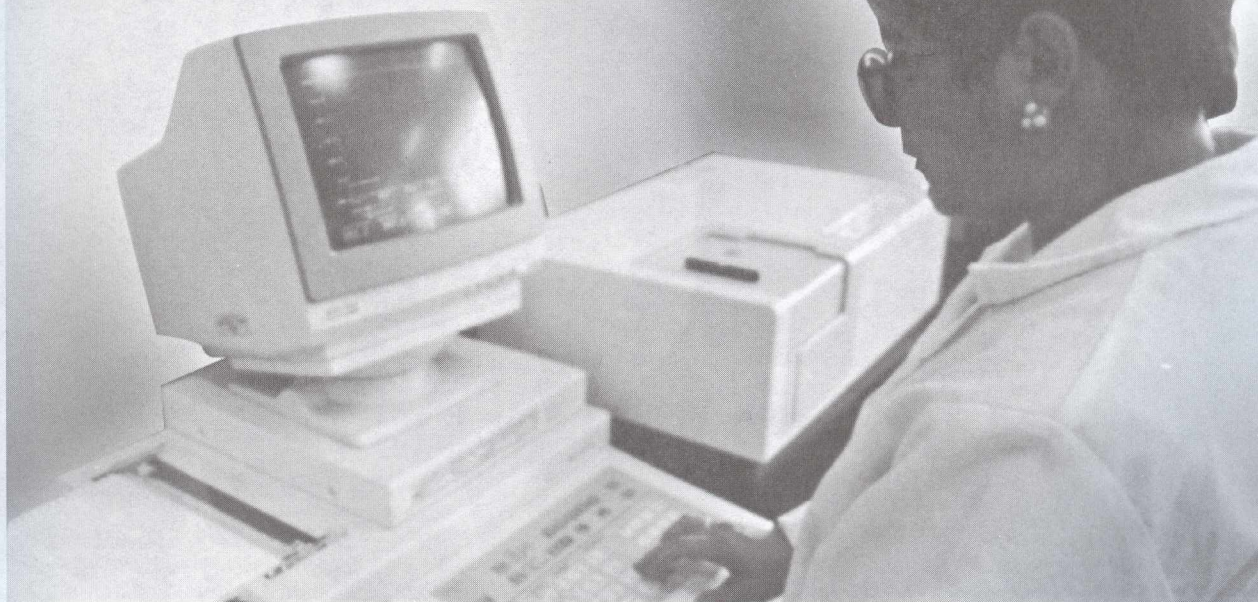
Las y los docentes son responsables de formar a la población estudiantil para una práctica no sexista que se apoye en los principios profesionales. No obstante, existen muchas resistencias y limitaciones para lograr cambios. Persisten concepciones muy arraigadas, las escuelas carecen de recursos bibliográficos y financieros para re-educar a los y las docentes y para desarrollar un curriculum alternativo, e impulsar la investigación que retome problemas relevantes para una práctica no sexista; la rigidez curricular y concepciones limitadas acerca de la libertad de cátedra que dificultan la incorporación de enfoques alternativos.

4. Una propuesta para eliminar el sexismo e incorporar los derechos humanos de la mujer al curriculum de Trabajo Social.

El análisis de la problemática nos lleva a concluir sobre la necesidad de plantear algunas acciones que permitan introducir progresivamente, modificaciones en la curricula de las Escuelas formadoras y en las concepciones y prácticas docentes. Se proponen algunas medidas que han probado ser efectivas y viables en el contexto latinoamericano.

- Es necesario explicitar en de la misión de las Escuelas de Trabajo Social, el compromiso por la defensa de los derechos humanos y la creación de condiciones para eliminar todo tipo de discriminación en la docencia y ejercicio profesional del Trabajo Social.
- El enfoque de género debe incorporarse como paradigma alternativo en los cursos de teoría, metodología y práctica. El género como categoría de análisis de las relaciones entre hombres y mujeres posibilita ampliar y profundizar los análisis que se hacen de los problemas sociales, las políticas, la profesión y la identidad profesional.
- Incorporar las contribuciones que hace el feminismo al conocimiento sobre la psicología, la sexualidad y la organización femeninas, así como sobre el sexismo en la vida cotidiana, la legislación, la política, la burocracia, el trabajo, la educación y en el acceso y disfrute de los derechos humanos fundamentales en la casa, la comunidad, el trabajo y la sociedad en general.

Una propuesta para eliminar el sexismo es incorporar los derechos humanos de la mujer al curriculum de Trabajo Social.



- Explicitar en el diseño del perfil académico, el desarrollo de habilidades y actitudes como:

- la sensibilidad a la discriminación de género, clase, etnia, preferencia sexual, religiosa y política, y discapacidad física, entre otros;
- la comprensión del fenómeno de la discriminación en todos aquellos ámbitos relevantes al poder;
- respeto a las diferencias;
- identidad personal y profesional.

Estos rasgos deben desarrollarse a través de toda la formación, por lo que conviene explicitarlos para cada nivel de estudios y obligar a la definición de experiencias de aprendizaje que posibiliten una formación coherente con ellos. Otras habilidades y actitudes como la racionalidad, asertividad y capacidad para la toma de decisiones deben incluirse con el mismo fin y garantizar un balance en la formación.

- Hay que relevar problemas que se generan en la relación docente-estudiante que reproducen relaciones de poder autoritarias y patriarcales que contribuyen a reforzar la dependencia, subordinación y baja de autoestima profesional y personal. Con base en este diagnóstico, cada escuela planteará normas claras que regulen las relaciones entre docentes y estudiantes, contemplando normas de comportamiento que prevengan el acoso sexual, la manipulación de la maternidad, la discriminación en razón de preferencias sexuales, religiosas o políticas, edad y estado civil.
- Es conveniente plantear experiencias de aprendizaje que incorporen problemas relevantes para la clientela femenina, así como también para las profesionales mujeres.

Asimismo, los diversos cursos y las prácticas pre-profesionales tienen que explicar la perspectiva de género en la observación de los fenómenos sociales para identificar las diferentes formas de sexismo, así como los rasgos específicos que asume el comportamiento de las mujeres a partir de la perspectiva de sus propias experiencias. Es esto lo que puede facilitar la elaboración de teorías alternativas que vean la realidad con "los ojos de la mujer".

- Esto no significa sustituir la visión masculina de los fenómenos, sino ampliarla y complementarla con la de las mujeres. Para ello necesitamos capacitar al personal docente en el análisis de género y su familiarización con los últimos avances en el conocimiento sobre la construcción de la feminidad y la masculinidad y sus implicaciones en el ejercicio profesional.
- Se hace necesario incluir bibliografía feminista en todos los cursos, que aporte una visión alternativa de la realidad, así como desarrollar recursos didácticos (v.g. videos, películas, casos, ejercicios grupales y dinámicas de sensibilización al género, prácticas de investigación, etc.) que permitan relevar problemas relacionados a prácticas y concepciones sexistas y generar una conciencia de género.
- El curriculum debe plantear instancias docentes para el análisis crítico del fenómeno de la discriminación en todos los ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje y el ejercicio profesional. Estas instancias son útiles para definir áreas en donde existen vacíos en el conocimiento y que requieren de investigaciones básicas y aplicadas, así como de evaluaciones sobre la efectividad de modelos de intervención para propiciar la equidad de género.



NOTAS

1. El prejuicio es una actitud, opinión o sentimiento negativo sobre una persona o grupo o sus actividades. Quienes expresan prejuicios sobre alguien no solo se ven diferentes a esta persona o grupo, sino que se sienten y consideran superiores.
2. Un estereotipo es una generalización simplificada sobre un grupo, raza o sexo que conlleva generalmente una implicación derogatoria. La principal función de los estereotipos es mantenerles en posición subordinada y bajo control del grupo dominante. No debe extrañar, entonces, que se le acredite a éste una mayor competencia, capacidad e inteligencia que el grupo subordinado. Inversamente ocurre que los grupos con un menor poder social son estereotipados como débiles, inseguros e incompetentes.
3. La lesbo y homofobia expresan temor y odio hacia las personas -hombres y mujeres- homosexuales. Implican la discriminación de género de un grupo de personas porque tienen preferencias y comportamientos sexuales que no corresponden con las que la sociedad y la cultura han definido como `apropiadas` para hombres y mujeres. Alrededor de esta opción sexual diferente, la sociedad ha construido una cantidad importante de estereotipos y prejuicios sobre estas personas (v.g. amorales, sexualidad anormal, violentas, depravadas sexuales). Estas actitudes son apoyadas por políticas institucionales y poder para discriminar contra este grupo.
4. El androcentrismo toma lo masculino y al hombre como el modelo de lo humano.
5. Durante mucho tiempo, la comunidad científica ha desvalorizado estas características como componentes del trabajo profesional y académico. Hoy han sido reconceptualizadas y legitimadas como `inteligencia emocional`, lo que debe ser aprovechado por todas las profesionales denominadas "de servicio" para avanzar en una revalorización de lo social.

BIBLIOGRAFIA

- Adams, Margaret (1971). The compassion trap. In V. Gornick & B. Moran (eds.) *Women in sexist society: Studies in power and powerlessness*, pp. 410-415. Nueva York: Basic Books.
- Brandwein, Ruth A. (1995). Women in social policy. In *Encyclopedia of Social Work* No. 19, pp- 2552-2560. Washington, D.C.: National Association of Social Work.
- Gottlieb, Naomi (1995). Women overview. In *Encyclopedia of Social Work* No. 19, pp- 2518-2529. Washington, D.C.: National Association of Social Work.
- Guzmán, Laura (1991). El impacto de la participación en Grupos Asociativos Femeninos para la Producción (GAFFPs) en la condición social de las mujeres: El caso de Costa Rica. Tesis presentada para optar al grado de Doctora (Ph.D.) en Trabajo Social. Arizona State University, Tempe, Arizona.
- Guzmán, Laura (1992). La formulación del perfil académico para el diseño curricular en Trabajo Social. En A. Gurdíán, L. Guzmán, L. Molina y M.C. Romero (editoras), *Planificación y evaluación curricular en Trabajo Social*, pp. 29-74. San José, Costa Rica: Editorial Alma Mater.
- Guzmán, Laura (1995). Mitos y realidades sobre la organización de las mujeres. San José, Costa Rica: Programa Interdisciplinario de Estudios de Género, Universidad de Costa Rica.
- Guzmán, Laura (1996). La mujer en las políticas de desarrollo: problemas teóricos, metodológicos y prácticos. San José, Costa Rica: Programa Interdisciplinario de Estudios de Género, Universidad de Costa Rica.
- Guzmán, Laura (1998). Sistematización y lineamientos para una propuesta teórico-metodológica de trabajo con mujeres adolescentes y jóvenes con perspectiva de género. San José, Costa Rica: Programa Mujeres Adolescentes, Unión Europea.
- Guzmán, Laura y Pacheco, Gilda (1996). IV Conferencia Mundial sobre la mujer: interrogantes, nudos y desafíos sobre el adelanto de las mujeres en un contexto de cambio. En L. Guzmán y G. Pacheco (editoras), *Estudios Básicos de Derechos Humanos IV*, pp. 15-46. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Guzmán, Laura y Ritchie, Dennis (1994). Los derechos humanos en la enseñanza del Trabajo Social: Avances, problemas y desafíos frente a una sociedad en cambio. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Kuhn, Thomas (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lagarde, Marcela (1996). Identidad de género y derechos humanos. En L. Guzmán y G. Pacheco (editoras), *Estudios Básicos de Derechos Humanos IV*, pp. 85-126. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Moser, Caroline (1993). *Gender planning and development. Theory, practice and training*. London: Rutledge.
- Rauch, Julia (1986). Gender as a factor in practice. In A. Morales y B. W. Sheafor (eds.) *Social Work. A profession of many faces*. Pp. 341-356.
- Viveros, Mara (1995). Saberes y dolores secretos. Mujeres, salud e identidad. En Arango, Luz G., León, Magdalena y Viveros, Mara (compiladoras), *Género e Identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*, pp. 149-168. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes, Facultad de Ciencias Humanas y TM Editores.
- Weinstein, Naomi (1971). Psychology constructs the female. In V. Gornick & B. Moran (eds.) *Women in sexist society: Studies in power and powerlessness*, pp. 133-143. Nueva York: Basic Books.

*Una persona saludable
es aquella que se siente
bien, que es capaz de
expresar sus
capacidades físicas,
emocionales,
intelectuales, creativas
y espirituales de una
manera armoniosa con
sí mismo, con los
demás, con la sociedad
y con la creación
entera.
(Hamel, 1993).*

