

V Jornadas de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2008.

Mujeres aprendiendo. Caminos hacia nuevas formas de comprender prácticas situadas de aprendizaje y trabajo.

Presman, Betina y Miano, Amalia.

Cita:

Presman, Betina y Miano, Amalia (2008). *Mujeres aprendiendo. Caminos hacia nuevas formas de comprender prácticas situadas de aprendizaje y trabajo*. V Jornadas de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/amalia.miano/125>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pm3r/EFs>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Mujeres aprendiendo. Caminos hacia nuevas formas de comprender prácticas situadas de aprendizaje y trabajo.

Betina Presman*

Amalia Miano**

Palabras clave: Mujeres, Aprendizajes, Prácticas.

1. INTRODUCCIÓN

Buscamos construir un espacio de interrogación nuevo y más específico dentro de una anterior línea de trabajo referida a los vínculos entre género, saberes y espacios de trabajo autogestionados.

De nuestros análisis han surgido dos aspectos importantes para continuar explorando- aspectos relacionados a las prácticas de mujeres de los sectores subalternos- y que decidimos tomar como guía para plantear lo desarrollado en este escrito. Partiendo de los estudios anteriores buscamos indagar en las *oportunidades de aprendizaje* (Candela, Rockwell and Coll, 2004; SBCDG, 1995; Heras, 2006) y en las *destrezas* (Young: 1992), los saberes (Beillerot, 1998; Vélez Ibáñez and Greenberg, 1992) y las prácticas (De Certeau, 1980; Lahire, 2006; Rockwell, 1996) generadas y/u obturadas en las *interacciones* desarrolladas en espacios de aprendizaje y de trabajo conformados esencialmente por y/o para mujeres.

Nuestro enfoque analítico toma la vertiente del análisis de la *interacción* propuesta por la sociolingüística, que permite poner a la luz que los sujetos sociales se vinculan entre sí no solamente en su aquí y ahora sino en tanto lo que sucede localmente se vincula con lo que ha sucedido antes, con lo que los sujetos sociales portan como historia sociocultural, y con las posiciones de sujeto adscriptas y/o asignadas por otros sujetos sociales (Gumperz and Gumperz, s/d; Heras Monner Sans, 2006). Asimismo tomamos los aportes del enfoque etnográfico de las interacciones en espacios escolarizados (Candela, Rockwell, Coll, 2004) y de los estudios de género (Hartmann, 1985; Lamas, 1986; Young, 1992; Fraser; 2002; Rao y Kelleher 2002; Scott, 1990) como marco de análisis de las interacciones que desarrollan dos grupos de mujeres que buscan capacitarse y generar fuentes de trabajo autogestionadas en situaciones contextualizadas:

1. En tanto participantes de un *Programa de Extensión Universitaria* destinado a la capacitación de *organizaciones sociales*.
2. En tanto integrantes de *grupos de trabajo* que buscan generar y sostener fuentes de trabajo autogestionadas.

2. UN MARCO ANALÍTICO EN CONSTRUCCIÓN.

La trayectoria de las autoras en el equipo de investigación en el cual participamos¹ fue dando lugar- aunque de manera diferente en ambos casos- a la elaboración de una mirada analítica que desde un *enfoque etnográfico* (Rockwell, 1987) nos permitiera poner en el centro de atención las prácticas cotidianas de construcción de saberes. En este artículo nos proponemos una elaboración más sistemática de las nociones y los marcos referenciales que orientaron nuestros primeros pasos de lo que fue para ambas un arduo proceso de aprendizaje del 'cómo hacer' para abordar estas prácticas.

La presentación que sigue no implica un proceso cronológico de cómo fuimos elaborando nuestra mirada analítica desde un enfoque etnográfico. Por el contrario, muchas de las elaboraciones que presentamos han sido posibles sólo luego de haber pasado por diferentes experiencias de salidas al campo, de construcción de registros, de reuniones de equipo en las cuales reelaboramos nuestras primeras interpretaciones luego del diálogo y la escucha atenta y de repensar categorías que "parecían quedarles grandes a lo empírico" (Rockwell, 1987:15).

Una particularidad de nuestra posición como investigadoras -en ambos casos -fue la participación en tanto docente de los grupos de mujeres. Lejos de una observación desde afuera e incluso una observación participante se trataron de intervenciones con una finalidad pedagógica.

Presentamos a continuación algunas herramientas conceptuales que nos permitirán poner en juego este marco que- por supuesto- se encuentra en elaboración y reelaboración constante.

2.1. *¿Por qué interacciones y prácticas cotidianas?*

La pregunta de partida antropológica- ¿qué sucede aquí? -nos llevó en ambos casos a observar y participar en interacciones y a escuchar relatos que se daban en espacios diseñados- con mayor o menor institucionalidad- para la reflexión y construcción de saberes. El análisis de las interacciones que se generan en situaciones de aprendizaje y enseñanza permitió comprender cómo se producen oportunidades para ampliar los repertorios de conocimiento o cuáles aparecen obturados (Candela, Rockwell and Coll, 2004).

Ahora bien, este análisis de las interacciones, nos llevó a la idea de *actividades de la vida cotidiana* de Rockwell y Ezpeleta (1985)². En tanto "momento singular del movimiento social", (Rockwell y Ezpeleta, 1985:199), la escala de la vida cotidiana, nos permite reponer la idea de que los procesos de aprendizaje son procesos sociales que implican- por consiguiente- relaciones de reproducción pero también de apropiación y de resistencia (Rockwell y Ezpeleta, 1985:198). Si bien las autoras se refieren con este concepto a una institución enraizada en la vida social, como lo es la escuela, nosotras nos apropiamos de esta categoría para analizar prácticas desarrolladas por otra institución con vida propia e "historia rearticulada" -como lo es la extensión en la universidad - y también nos arriesgamos a su uso para analizar *actividades cotidianas* en una cooperativa de mujeres, que si bien no tiene una historia institucional de larga data, sintetiza -de manera heterogénea- prácticas e ideas de otras instituciones que sí la tienen (la fábrica, el hogar).

2.2. *Saberes institucionalizados y saberes implícitos*

Otra de las cuestiones con las que nos encontramos al estudiar espacios en los cuales se trabaja con mujeres de los sectores subalternos fue la dificultad para que tanto estas mujeres como los/las docentes e investigadoras logaran/mos visualizar en tanto saberes sus prácticas cotidianas. En este sentido fueron estratégicas - tanto para el análisis como para la intervención- las ideas de Lahire sobre la inclasificabilidad, la no declarabilidad de cierto *saber-hacer* no instituido como tal (Lahire, 2006: 198). Esto es importante cuando se analizan la construcción de saberes que no están sostenidos por instituciones y sobre los cuales los actores no están habituados a hablar y a reconocer en tanto tales.

El trabajo del analista en este caso implica abandonar la preeminencia de la lógica analítica clasificatoria de los saberes sobre la base de lo instituido a favor de una lógica que privilegia la observación y colabora en poner en palabras las prácticas cotidianas que no están sancionadas institucionalmente en tanto saberes.

A fin de operacionalizar estas ideas recurrimos a dos conceptos para analizar los datos recogidos en las observaciones:

1. El concepto de *oportunidades de aprendizaje* (SBCDG, 1995; Heras, 1995). Su premisa es que en toda situación interactiva se producen alternativas que permiten a quienes interactúan generar conocimientos de diversa índole (ya indicamos que en contextos escolarizados se generan conocimientos en, por lo menos, tres dimensiones: institucional, curricular y de las interacciones). En cada contexto y situación, quienes interactúan traen su historia y sus deseos que operan concreta y específicamente al producir conocimiento, al involucrarse (o no) en formas explícitas, al buscar (o no) manifestar su involucramiento ante los demás. Partiendo de concebir que toda interacción en espacios escolarizados genera permanentemente oportunidades de aprender, será relevante identificar tales oportunidades cuando se hacen visibles al observador, o –en caso contrario– cuando son elicitadas en las narrativas de los participantes sobre sus experiencias concretas. Se destaca que una situación que para el observador constituye una oportunidad de aprendizaje, puede ser analizada de formas diferentes y hasta contrapuestas por otros participantes de la misma. Desde esta perspectiva, interesa destacar que todo aprendizaje descansa –al menos en parte– en las interacciones en tiempo presente que, a su vez, elicitan y reconfiguran interacciones que ocurrieron o que ocurrirán en otro tiempo y lugar.

2. El concepto de destrezas (Young, 1992) Nos referiremos a las prácticas desarrolladas por las mujeres como *destrezas*. Para esto seguiremos la conceptualización de Iris Young: “en las sociedades precapitalistas las mujeres dominaron cierto número de *destrezas cruciales* y, por lo tanto, su trabajo y conocimiento fueron indispensables para la familia, el feudo y el pueblo” (Young: 1992: 52). El concepto de *destreza* se vuelve significativo para el análisis ya que, generalmente, se asocia a la destreza con la actividad física. Como veremos, muchas de las prácticas que se analizarán implican una puesta en juego del cuerpo por parte de las mujeres. El término *cruciales* también es importante para el análisis en tanto estas prácticas se vuelven muchas veces estratégicas para la supervivencia y mantenimiento de una fuente de trabajo autogestionada.

2.3. *El lugar previsto para las mujeres y el lugar que ellas generan.*

Entendemos que el término *género* permite interrogarnos sobre las formas singulares de *ser hombre* y *ser mujer* en un específico entramado histórico-social. Así, la categoría *género* es una herramienta interpretativa para develar cómo, en prácticas sociales dadas, se originan ciertas tramas de actuación posibles (y no otras) que se referencian en torno a *relaciones significantes de poder* (Scott, 1990:35) adscriptas a hombres y mujeres (Davies, 1989). Ya anticipamos que este trabajo busca profundizar la comprensión de los saberes generados por las mujeres en dos situaciones educativas y de trabajo específicas como un Programa de Extensión Universitaria y dos *grupos de trabajo* que buscan generar y sostener fuentes de trabajo autogestionadas.

Para ello, en el caso del Programa de Extensión, intentaremos discernir si, en términos de Fraser (2002), dicho Programa permite generar *igualdad de oportunidades para todos los participantes* a través de *patrones culturales intersubjetivos* que deconstruyan las desigualdades de género. Con ese propósito, resulta útil adoptar el enfoque de las instituciones de Aruna Rao y David Kelleher (2002). Para estos autores, la estructura profunda de las organizaciones opera sobre un conjunto de prácticas que se han ido considerando razonables. Así opina

también Acker (2000), cuando dice que los estereotipos de género atraviesan las estructuras organizativas; un fenómeno que generalmente se invisibiliza bajo la supuesta neutralidad de género de las jerarquías y del lenguaje organizacional. Adherir a esta postura implica sostener que las organizaciones generan formas de ser y de hacer que se consideran apropiadas, y que permiten ciertas prácticas mientras obturan otras. Este es uno de los puntos de partida de nuestro análisis; ya que queremos interrogarnos sobre la construcción social de conocimientos (Candela, 2007) por parte de mujeres en una situación en la que se cruzan, al menos, dos formas institucionales muy específicas: la Universidad y las organizaciones sociales. En síntesis, la carga de género de todo entramado organizacional nos lleva a preguntarnos si los programas educativos de extensión reflexionan sobre la deconstrucción simbólica y material que pueden ejercer sobre las desigualdades de poder entre los sexos y si sus prácticas curriculares operan sobre el complejo entramado de valores y normativas que establecen los roles esperables de mujeres y varones.

En el caso de la cooperativa de trabajo, partimos del supuesto según el cual la racionalidad y el pragmatismo son dos características que usualmente se les atribuye a los hombres en la sociedad patriarcal mientras que a las mujeres se las caracteriza como "irracionales y emocionales" (Hartmann, 1985: 22). Rosaldo hace una revisión de las características que se le han atribuido a la mujeres en distintas culturas y concluye que, según estos estudios: "parece que las vidas de las mujeres carecen de ordenación y son espontáneas en comparación con las de los hombres" (Rosaldo, 1979: 13). Trataremos de mostrar cómo las mujeres permanentemente ponen en juego saberes específicos que tienen que ver con realizar cálculos, organizar y controlar la producción a través de lo que hemos definido junto a Young como *destrezas*.

3. PRESENTACIÓN DE CASOS.

I- El Programa de Extensión Universitaria: Generación de saberes en un espacio universitario de capacitación formal³.

Relevamiento y perspectiva analítica.

Dado que nuestro objeto de estudio está contextualizado por las interacciones de un ámbito educativo específico –el Programa de Extensión Universitaria– con organizaciones sociales/comunitarias de los sectores populares, hemos partido de interrogantes específicos que actúan como un mapa analítico al relacionarse con el fenómeno a estudiar:

- *¿Qué tipos de aprendizajes realizados en su accionar cotidiano ponen en juego las organizaciones sociales/comunitarias cuando se vinculan con una instancia de capacitación formal a través de programas de extensión universitaria supuestamente diseñados para capitalizar, socializar y expandir dichos aprendizajes?*
- *¿Cómo identifican, analizan e interpretan estos conocimientos quienes participan de dichas situaciones?*
- *¿Qué oportunidades de aprendizaje generan quienes y para quién/quienes en las interacciones educativas formales relevadas?*

En tanto una de las autoras es docente del Programa de Extensión, la perspectiva analítica intenta destacar las tensiones de forma tal que generen un diálogo hacia dentro del Programa y con sus participantes. De este modo, se busca que el análisis actúe como dispositivo de reflexión deliberada, una de las características que algunos autores señalan

como necesaria para la construcción de la autonomía (Castoriadis, 1993; Heras y Presman, 2008). A partir de estos interrogantes pudimos recoger una documentación tal que, al ser analizada, permitiría destacar algunas tensiones. En el siguiente apartado analizaremos la *construcción social de conocimiento* (Candela, 2007:6) en un taller del Programa. Con este concepto pretendemos dar cuenta de que no nos situaremos en la construcción individual, sino en la elaboración del conocimiento que se expresa en interacciones orales, construido y compartido en el aula escolar. Para los casos analizados, el aula se amplía a las situaciones de interacción en todos los espacios del Programa (pasillos, charlas informales). Es preciso aclarar que con este enfoque no se pretende evaluar si la calidad pedagógica de las propuestas de enseñanza que realizan los docentes permite o no ciertos aprendizajes. Se busca, en cambio, identificar y describir las interacciones que se desarrollan de hecho en las situaciones de clases escolarizadas.

El Programa:

Las capacitaciones- destinadas a referentes de "organizaciones sociales"- duran un cuatrimestre y requieren una asistencia semanal. En su transcurso, docentes titulares de cátedras de reconocida trayectoria en la Universidad exponen sobre temáticas específicas (Comunicación Comunitaria, Derechos Humanos, Salud Comunitaria, Educación, etc). Para cumplir su tarea, los/as docentes titulares cuentan con la colaboración de docentes-ayudantes. Éstos son estudiantes o graduados/as que registran en el pizarrón una síntesis de lo que el docente expone; coordinan el trabajo de los talleres e intervienen en las síntesis/conclusiones realizadas por los titulares. Previo a su incorporación al programa son capacitados a lo largo de tres sesiones en las que revisan materiales producidos por el Programa, tratan de resolver ejercitaciones e imaginan posibles problemas que puedan surgir en los grupos. Ya en funciones y al finalizar cada taller participan de encuentros con la Coordinación del Programa para evaluar lo acontecido.

Un tenso camino hacia la construcción de oportunidades de aprendizaje.

El taller sobre "Problemáticas de la Mujer"- de tres jornadas de duración- fue creado por el Programa en función de involucrar a aquellas organizaciones que "trabajan con mujeres". El taller no tuvo una currícula definida desde el Programa más allá de una definición general de "trabajar con mujeres" a partir del eje general de "la discriminación". No es un dato menor el hecho de que el espacio fuera coordinado por graduadas/os y estudiantes del último tramo de las carreras de la Facultad, que no son profesionales en la "temática de mujer". Esto contrasta con otros talleres, como el de "Vivienda" "Comunicación Comunitaria", a cargo de profesionales en la materia. El taller, en el momento de la observación, fue conformado exclusivamente por participantes mujeres y cuatro docentes (tres mujeres y un varón).

Desde el Programa, docentes y coordinadores/as plantean que la relación entre docentes y participantes debe ser de "ida y vuelta". Nos dice una docente:

"Venís acá para escuchar, para aprender, no solamente las organizaciones del docente sino que para nosotros también es una forma de aprender las formas que ellos abordan determinados problemas. (...) Porque es cierto no sólo es un aprendizaje para ellos sino también para nosotros"

Para ello se propone una determinada metodología de "construcción de conocimiento" que presupone un sujeto "activo del aprendizaje", "un punto de partida en las prácticas sociales" y "un momento de teorización que supone la reflexión sobre esa práctica" (Encuentro preparatorio con auxiliares, 2006:1).

Entre las participantes encontramos diferentes definiciones del trabajo en su organización: "Trabajo con mujeres y discapacitados", "Trabajo con mujeres y chicos", "Es un comedor de chicos discapacitados y taller de reflexión con mujeres", "Trabajamos con amas de casa", "Trabajo en un Hogar de Madres Solteras. Las acompañamos hasta la mayoría de edad", "Somos un grupo de mujeres de la colectividad boliviana. Trabajamos en tema de discriminación", "Es un taller de fortalecimiento de vínculos entre mujeres y prevención de violencia".

Desde el inicio del taller pudimos observar en las interacciones entre docentes y las participantes *intervenciones divergentes* (Candela, 2007:18) por parte de las segundas que implican una negociación con los dispositivos pedagógicos diseñados. Según la Coordinación del Programa, el taller surge sobre la marcha "ya que ese año vimos que había muchos grupos que trabajaban con mujeres y familia pero desde una perspectiva de género". Las mujeres que se inscribieron reinterpretaron la propuesta del Programa, participando del mismo algunas organizaciones compuestas mayoritariamente de mujeres que trabajan con niños (por ejemplo, comedores). Esto generó momentos de conflicto, ya que las docentes intentaban que estas mujeres se fueran a otro grupo denominado "Infancia y Adolescencia". Sin embargo, las participantes no aceptaron esta propuesta, alterando la dinámica de la interacción prevista.

Hemos podido observar que en este espacio se propone-desde la propia institucionalidad del Programa- que afloren los aspectos vinculados al trabajo con los sentimientos, las emociones. Esta situación es diferente parcialmente con respecto a otros grupos o talleres temáticos, (parcialmente porque el recurso a lo "emotivo" es una de las estrategias pedagógicas del Programa, pero que está más acentuada en este taller).

Partimos de la noción de *evento clave* (Erickson, 2004) que nos permite analizar ciertas tensiones entre los dispositivos pedagógicos propuestos por el Programa y su *apropiación* por las participantes (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Dicho espacio fue considerado- en la línea propuesta por el Programa- por las mujeres asistentes como un lugar para expresar situaciones de violencia física y emocional. De hecho, en el primero de los tres encuentros del taller se dio un episodio, que denominaremos *clave*, en el cual varias mujeres comentaron experiencias personales en ese sentido. Ese día fueron las propias asistentes – algunas de ellas con experiencia en tratamiento de violencia- quienes actuaron auxiliando a sus compañeras (brindando direcciones de lugares a los cuales pueden asistir en caso de violencia o discriminación, por ejemplo, pero también brindando contención emocional en ese momento). No obstante, algunas de las docentes del taller consideraron que carecían de las herramientas para actuar como nexo en estas situaciones.

Una vez finalizado el taller, en un espacio de encuentro entre los/las docentes y los/las coordinadores del Programa, una de las docentes del taller plantea su posición frente a la situación vivida en el taller en el que se relataron casos de violencia. Ella considera que el rol de los/as docentes había quedado desdibujado por "carencia de herramientas profesionales". Reconstruimos el diálogo:

-Docente: *Todo fue muy fuerte, hablaron de mucha violencia y de mucha violencia de forma particular, contaron experiencias. A nosotras nos sobrepasó. Y por momentos no sabíamos si continuar con el taller o cortar. Fue muy denso. Yo lo que quería proponer, es ver si hay alguna forma de acercarnos nosotros y que el año que viene con este grupo de mujeres haya algo que pueda contener. Fue bueno, como para poder salir un poco de la situación que una señora que tenía herramientas como para poder acercarse a esa mujer que estaba llorando. Nosotras [las docentes] no sabíamos si acercarnos y abrazarla a ver como seguíamos. No sé.*
Coordinador: *Te descolocó un poco. Bueno no es tan lejos de cómo ven el día a día en el barrio. Lo que me parece difícil es dar una respuesta de cómo manejar el grupo. Seguro que la respuesta no era cortar...*
Docente: *No. Era imposible...*
Coordinadora: *Era*

imposible. Hay que dar el tiempo y el espacio para que esto salga. Quizás en algún tramo podamos pensar en hacer algún contrato con alguna asociación para un tema muy puntual (...). Estas cosas pueden pasar siempre y aunque haya una persona especializada. No creo que se trate de personas que no sepan dónde recurrir cuando tienen un problema, si llegaron a un programa de capacitación de la facultad. El tema no es ese sino qué hacer nosotros en ese momento. No creo que no sepan (...). Otra de las estrategias del Programa, además, es trabajar con los sentimientos, como lo hacen ellas. Recuerdos, emociones. Está claro que no es algo puramente racional. O sea que trabajar con la emoción, los sentimientos, etc. ayuda para este tipo de situación ¿no? No regodearse con la angustia pero sí aprender a trabajar con estos aspectos. No sólo con la racionalidad pura, fría.

En el taller fue importante la *relación entre pares en la construcción social del conocimiento* (Candela, 2007:14). Las participantes tuvieron una intervención activa en el episodio: brindando teléfonos, direcciones, apoyo emocional. Esta relación es fomentada desde el diseño curricular del Programa, el cual alienta la interacción entre los participantes entre sí a través de distintas estrategias como los talleres, la división por temáticas afines y por "procedencia territorial".

En entrevistas que realizamos con mujeres que asistieron al taller mujer, una de las chicas de la organización de mujeres bolivianas, nos dice:

"Las ayudantes se miraban entre ellas '¿que hacemos?'. Una miraba por la ventana. Una compañera empezó a hablar y las salvó. Yo estaba hablando y me escuchó. Y empezó hablar de las mujeres esto y las mujeres lo otro. Y cuando empezó a hablar las ayudantes hacían 'ayyy'. Se notaba el suspiro que daban..."

Ella explica su intervención de la siguiente manera:

"Porque había una señora, una compañera, de cara no me acuerdo [Ríe], no me acuerdo bien, que empezó a hablar y decir que el marido, que el papá, el padrastro la había violado, que la mamá lo tomaba por alto, y todo eso. Bueno, una parte yo me sentí en su lugar... porque yo prácticamente, yo le dije: 'Eso se supera. No es bueno vivir con eso' (...) yo cuando empezaron a hablar ahí, yo tenía algunos teléfonos, que yo traje, que yo tenía ya más o menos, ... me dieron en otro lado y yo ya había ido, en la Secretaría de la Mujer".

En este sentido, si bien se reconoce la importancia de un espacio donde se trabaja "lo emocional", se cuestiona la falta de herramientas por parte de las docentes para adecuarse al rol esperable. También se espera que se brinden otros contenidos curriculares que permitan operar en el plano de los derechos. En palabras de una de nuestras entrevistadas: "porque lo importante es que nadie sabe cuáles son los derechos de las mujeres. Que se tome por ejemplo el tema del derecho al trabajo y se profundice. No se llegaba a profundizar".

En la entrevista con la docente que planteó las dificultades en la reunión con los/as coordinadores/as del Programa, se significa este episodio como una situación en la cual se percibe a sí misma y al resto de las docentes "sobrepasadas", "con herramientas para hablarlo pero no para tratarlo". El "no poder dar una alternativa", se contrapone para la docente con lo que se espera de ellos en su rol de talleristas del Programa. Los/las coordinadores/as la invitaron a trabajar "desde los sentimientos", una dimensión curricular que según la docente, no parecería quedar demasiado definida. Si bien la tallerista concluye, junto con la Coordinación, que en estas situaciones el rol de contención y enseñanza también puede ser ejercido por las propias participantes, esto no parece satisfacer del todo lo que ella entiende que las mujeres participantes reclamaban en ese momento: herramientas profesionales y contenidos específicos sobre la problemática en cuestión.

¿Reconocimiento de un saber-hacer?

Para las mujeres participantes del taller, existiría por un lado una mirada que visualiza (y en cierta forma cuestiona) la falta de herramientas por parte de las docentes para adecuarse al "rol esperable": 'Las ayudantes se miraban entre ellas '¿que hacemos?'. Asimismo, si bien se reconoce la importancia de un espacio donde se trabaja lo emocional, y esto es percibido más claramente por las participantes que por las auxiliares como "una oportunidad de aprendizaje", se exige que también se brinden otros contenidos curriculares que permitan operar en el plano de los "derechos de las mujeres".

En el caso analizado la *relación entre pares*, parece haber sido interpretada por las participantes en sintonía con lo buscado por el Programa, estableciéndose incluso contactos para la resolución de un tema puntual entre las mujeres fuera del espacio del Programa. Nos relata una entrevistada que trabaja en un "Hogar de madres solteras" que luego del taller se conectó con una compañera para resolver una situación de violencia en el barrio: "Sí, con una de Longchamps, nos conectamos, ella me llamó, yo la llamé (...) Y sirvió. Mandaron seguridad policial y todo, bueno, después no jorobó más".

Estas intervenciones parecen relacionarse con un *saber-hacer* más o menos implícito (Lahire, 2007) que se sostiene en prácticas cotidianas en las organizaciones y en la vida cotidiana de estas mujeres. Dos de nuestras entrevistadas que participaron en el taller- y que tuvieron un rol muy activo en el sostenimiento de las mujeres que relataron episodios de violencia- pertenecen a organizaciones de la comunidad boliviana. En las entrevistas relatan experiencias a través de las cuales se transmiten entre mujeres pautas y experiencias relativas al cuidado de los niños, cuidados anticonceptivos, preparación de alimentos típicos: Las reuniones en las casas para preparar comidas típicas- que muchas luego comercializan- serían una forma de *saber-hacer* en la cuales "triguillos" y lentejas se mechan con historias de violencia en el hogar y de discriminación hacia sus hijos/as en las escuelas argentinas y con posibles respuestas a estas situaciones. Estas *tácticas de débiles* (De Certeau, 1980) encierran todo un conocimiento práctico de cómo transmitir *experiencias* (Lahire, 2006) que van desde la preparación de alimentos hasta mecanismos de resistencia en la esfera doméstica y pública. Las mujeres que entrevistamos son concientes de este *saber hacer* disimulado que busca momentos para transmitirse soterradamente, ya que la explicitación frente a la comunidad podría poner en riesgo su transmisión. Una de las entrevistadas nos cuenta que al enterarse de que un hombre de la cooperativa de vivienda en la que participa golpeaba a su mujer, fue a buscarla:

"Yo fui a visitarla y le digo, le digo que estaba buscando al marido porque era de la Cooperativa. Voy a la casa y le digo: '¿Está tu esposo?', 'No, no está. Se fue a la Iglesia' (...) [la invita] '¿Y no le gustaría participar del grupo de mujeres? Ahí charlamos, hablamos de todo'. 'Voy a venir' me dice. Pero es riesgoso para ella, porque el hombre puede decir '¿Qué le están cambiando la mente a mi mujer?'"

Asimismo, estas mujeres comienzan a vincularse (conflictivamente) con instancias en las cuales se institucionalizan -en mayor o menor medida -ciertos saberes sobre "el género" (Encuentros Nacionales de Mujeres, Dirección General de la Mujer), en tanto saberes "discernibles y separados sostenidos por instituciones" (Lahire, 2006:138). Estas experiencias con profesionales permitieron ir generando nombres para las experiencias vividas (comenzar a hablar de género, de violencia hacia las mujeres, de salud sexual) pero también pusieron en cuestión ciertas prácticas de las profesionales que legitiman el saber sobre el género: " ... No me consta, pero según mi compañera que está muy metida en esto, me dice que con todo lo que nosotros fuimos a contar hicieron ellos un libro (...) Es como que con nuestras historias, ellos lucraron ¿no?"

¿Qué sucede cuando este *saber-hacer* se pone en relación con una instancia de saberes institucionalizados como el taller del Programa de Extensión? Si bien se reconoce desde el Programa un cierto *saber-hacer* de las mujeres, para las docentes los relatos de las participantes aparecen en tanto "situaciones personales" "que sobrepasan" y por lo tanto no pueden ser percibidas como *oportunidades de aprendizaje* (Candela, Rockwell and Coll, 2004;SBCDG, 1995; Heras, 1995) ni transformadas en insumos de contenidos del taller. La intervención de las otras participantes tampoco es percibidas como una oportunidad para las talleristas de aprender y recuperar prácticas generadas en otros espacios, sino que se trataría más bien de una intervención acertada que "salva" la situación: "*Fue bueno, como para poder salir un poco de la situación que una señora que tenía herramientas como para poder acercarse a esa mujer que estaba llorando*". Los coordinadores del Programa intentan que la docente visualice el episodio y el *saber-hacer* puesto en juego por las participantes como una *oportunidad de aprendizaje* para todo el grupo, con la recomendación de "trabajar desde los sentimientos". Sin embargo, la recuperación de este *saber-hacer* de las mujeres por parte de la Coordinación del Programa, parece estar dejando de lado la pata de "la vuelta" en la "construcción conjunta de conocimiento" ya que no aparece muy claro para la tallerista qué significa "trabajar desde los sentimientos" desde un espacio de conocimiento instituido como lo es la Universidad.

A continuación, analizaremos el segundo caso propuesto en este escrito relativo a las destrezas puestas en juego por mujeres que participan de grupos de trabajo autogestionados.

II- El análisis de los grupos de mujeres trabajadoras

Acerca de los grupos de mujeres y el trabajo de campo

El análisis de las destrezas desarrolladas por mujeres trabajadoras surge a partir de una intervención que realizó una de las autoras junto a un compañero de trabajo entre el mes de diciembre del año 2007 y el mes de mayo de 2008. La propuesta fue brindar capacitación en cooperativismo a unos grupos de trabajo que funcionaban dentro de una Parroquia de un barrio⁴ en las afueras de la Ciudad de Mariano Acosta perteneciente al Partido de Merlo, Provincia de Buenos Aires. A fines de diciembre del año pasado realizamos nuestro primer encuentro en la Parroquia de Merlo. En esta primera visita conocimos a los distintos grupos: un taller de costura formado por 5 mujeres, un taller de telar formado por 6 mujeres, un taller de producción de bolsitas de polietileno formado por 4 mujeres, un grupo de hombres que trabajaban en una huerta, un emprendimiento de primer empleo joven que construía bloques de hormigón, formado en su totalidad por varones y un taller de serigrafía dirigido principalmente a niños y adolescentes del barrio. El grupo de la huerta no manifestó interés en la capacitación por lo tanto no trabajamos con ellos. En cuanto a la bloquera y el taller de serigrafía, en tanto no eran emprendimientos productivos sino espacios de aprendizaje de un oficio quedó descartada también nuestra intervención en esos grupos.

A medida que se iba desarrollando nuestro trabajo, supimos que la mayoría de las mujeres que conformaban los grupos de trabajo eran o habían sido voluntarias como cocineras en el comedor de la Parroquia o bien asistían al comedor para tener una comida diaria⁵. La idea de conformar cooperativas de trabajo había nacido del Padre encargado de esa Parroquia. En nuestra primera visita a los grupos nos entrevistamos con él y nos comentó:

para esa época [2002] empecé a plantearle a la gente que yo quería que lo que era social, lo habíamos marcado bastante, viste, los consultorios, farmacia, biblioteca, computación, yo quería... el hogar de hombres de la calle, o sea, pensaba buscar algo que fuera productivo y que rindiera... o sea, que el que lo

hacía se ganara el mango. (Entrevista al Padre de la Parroquia realizada el 20 de diciembre de 2007)

Él había pensado que el formato de cooperativa era adecuado para la forma de organizar el trabajo y distribuir la ganancia (de forma equitativa según su concepción) entre los miembros de los grupos porque su historia personal incluyó experiencias basadas en valores tales como la justicia, la equidad y la libertad (en entrevistas y charlas con él comentó su trayectoria ideológica y política y se definió como cura del Tercer Mundo). Sin embargo, los grupos no se habían consolidado durante 5 años y las ganancias que obtenían eran muy escasas. Los grupos no estaban formalmente inscriptos como cooperativas de trabajo y el pedido hacia nosotros era dar una capacitación para ayudarlos a organizarse y proporcionarles algunos conocimientos elementales acerca de la conformación de una cooperativa (estatuto, reglamento, balance, Actas y Memoria de la cooperativa, etc.).

Acordamos con las mujeres en hacer nuestro encuentro un viernes por medio en la Parroquia. Nos encargamos de realizar notas de cada uno de los encuentros y de registrar a través de fotografías y video la experiencia. Todo este material conforma los documentos a partir de los cuales se hará el análisis de las destrezas. Se realizaron un total de 6 capacitaciones en la Parroquia con los 3 grupos de mujeres de costura, telar y bolsitas que, para las instancias del análisis conforman un mismo grupo porque decidieron juntarse para la capacitación. En el mes de abril organizamos una visita con las mujeres de la Parroquia de Merlo a la Capital Federal para visitar 3 cooperativas de trabajo.⁶ Fue en este recorrido que conocimos a las trabajadoras de una cooperativa textil del barrio de Pompeya que, al encontrarse con las mujeres de la Parroquia, comentaron cómo había sido el proceso de "toma" de la fábrica de camisas y cómo habían conformado una cooperativa de trabajo. Este es el segundo grupo que forma parte del análisis.

Para analizar las destrezas y saberes puestos en juego por estas mujeres en su cotidianeidad laboral nos preguntamos:

- *¿cuáles son las prácticas y los saberes que estas mujeres trabajadoras ponen en juego para generar y sostener fuentes de trabajo que les permiten obtener un ingreso?;*
- *¿qué formas adquieren esas prácticas?, ¿implican una táctica de insubordinación (De Certeau)?; ¿cómo se da la apropiación (en el sentido que le da Rockwell a este término: hacer otra cosa, transformar lo que se recibe) de los espacios de trabajo y de los objetos allí presentes?;*
- *¿en qué medida estos saberes son estratégicos (Young), es decir, sirven para la supervivencia de las mujeres que los ponen en juego?*

Calcular, organizar, crear

Para definir la forma en que entendemos a los saberes, seguimos los aportes de Beillerot para quien: "hay una especie de oposición entre el conocimiento, que remite a la teoría –a menudo entendida como contemplación-, y el saber, que pone énfasis en las prácticas, tanto del espíritu como de la transformación del mundo" (Beillerot, 1998: 24). De esta manera entendemos al saber estrechamente ligado a las prácticas cotidianas que llevan a cabo los sujetos para transformar el mundo: "los saberes bajo la forma de saber hacer son operadores mentales cuya finalidad es modificar el medio; en este sentido, todo proceso de saber es un proceso de transformación, tanto si esos saberes se emplean directamente como si requieren una cadena de saberes intermedios" (Beillerot, Op. cit: 71). A continuación daremos cuenta de los saberes puestos en juego por las mujeres trabajadoras en sus prácticas cotidianas de trabajo.

La racionalidad y el pragmatismo son dos características que usualmente se les atribuye a los hombres en la sociedad patriarcal mientras que a las mujeres se las caracteriza como "irracionales y emocionales" (Hartman, 1985: 22). Distintos autores han analizado a la

razón como uno de los atributos principales de la modernidad y como elemento estratégico del desarrollo del sistema capitalista. Para Max Weber, el capitalista no podía prescindir del cálculo acerca del dinero invertido y las ganancias obtenidas⁷. En los grupos observados las mujeres se enfrentan diariamente a la necesidad de hacer cálculos para llevar adelante el emprendimiento autogestionado que les permite obtener un ingreso. Manejar un taller o una fábrica de camisas les exigió aprender saberes relacionadas con la administración:

"Una cooperativa es una...es una empresa, que tenés que pagar IVA, tenés que pagar ingresos brutos, tenés que pagar monotributo, tenés que llevar eh...registro de compras, ventas, todo, es una empresa, nada más que se llama cooperativa de trabajo pero...nada más que no hay un dueño que te diga "tenés que hacerlo" pero vos tenés que hacerlo". (Trabajadora de la cooperativa textil. Fragmento del video realizado el 11 de abril de 2008).

Las mujeres de los grupos de trabajo de la Parroquia comenzaron a medir el tiempo de trabajo que realizaba cada integrante del grupo para distribuir luego ese dinero de acuerdo a las horas trabajadas. En el grupo de costura, decidieron tomar a más gente ya que una de las integrantes se tomó licencia por embarazo y otras dos licencia por enfermedad con lo cual, si recibían un pedido de producción grande, sólo dos trabajadoras no podían afrontarlo. Fue así que tomaron a dos varones, uno de ellos sabe manejar muy bien las máquinas porque trabajó en grandes empresas textiles (Notas del 14 de marzo de 2008 y del 25 de abril de 2008). La incorporación de estos nuevos integrantes les permitió a las mujeres que estaban en el taller organizar de otra forma la producción y asumir otras tareas, por ejemplo, controlar la producción que estos nuevos integrantes hacen.

Estos ejemplos demuestran que las mujeres permanentemente ponen en juego saberes específicos que tienen que ver con realizar cálculos, organizar y controlar la producción. El manejo de información se vuelve estratégico para la consolidación de los grupos de trabajo. En nuestra visita a las mujeres de la cooperativa textil, las trabajadoras resaltaban permanentemente la importancia de contactarse con gente "que las ayude" y transmitían esto a las mujeres de la Parroquia. Esas personas que las ayudaron fueron los trabajadores de otras cooperativas que las vinieron a apoyar en la lucha, el abogado que habían contratado para cobrar los salarios adeudados y distintos organismos del Estado que les dieron subsidios y capacitación.

Las trabajadoras de la cooperativa textil se referían permanentemente al "caminar": "nosotras caminamos mucho", "tienen que caminar", "todo lo hacemos caminando". Se puede interpretar que estas expresiones se refieren a este movimiento permanente hacia el aprender, el contactarse con otros, buscar clientes, pedir ayuda, crear redes, calcular, organizar, controlar, manejar información, en síntesis, poner en juego en el ámbito de trabajo prácticas que implican saberes específicos, asociados en su mayoría al pragmatismo.

Aprovechar, tomar, apropiarse...

En el caso de la fábrica tomada, hubo una práctica fundante que implicó una transformación total del poder y de la propiedad de los medios de producción (el espacio de la fábrica y las máquinas de coser que estaban en las manos del dueño de la fábrica) y la apropiación física de un espacio que, a través de un *aprovechamiento*, comenzó a visualizarse como un lugar propio:

"En el mes de marzo del año 2004 nos empiezan a atormentar...diciendo...a la mañana llegábamos a trabajar y nos decían "no, no entran", "no, nosotros nos quedamos acá", nos apagaban las luces, bueno...días que nos daban monedas para viajar, que no podíamos seguir así...(..) a partir de ese momento [2004] el dueño de la fábrica se enferma y cierra la puerta...entonces se aprovecha, nosotros nos aprovechamos y entramos. A partir de ahí tomamos la fábrica de camarones [calle en la que se encontraba la fábrica de camisas]."

(Trabajadora de la cooperativa textil. Fragmento del video del 11 de abril de 2008).

El triunfo de la apropiación (entendida como *tomar posesión sobre y hacer uso de*) (Rockwell, 1996) de la fábrica se relacionó, según el relato de esta trabajadora, con haber detectado un momento oportuno para “entrar” y “tomar” la fábrica. La acción que llevó a la victoria está investida de una astucia relacionada con *aprovechar la ocasión* (momento en que el dueño de la fábrica se enferma). Resulta interesante hacer una conexión entre este discurso de la trabajadora acerca del aprovechamiento (“el dueño de la fábrica se enferma y cierra la puerta... entonces se aprovecha, nosotros nos aprovechamos y entramos”), con el sentido que Michel De Certeau le atribuye a las tácticas⁸, esto es, a las prácticas que lleva a cabo el débil con vistas a la insubordinación:

“la táctica depende del tiempo, atenta a coger al vuelo las posibilidades de provecho (...) Necesita constantemente jugar con los acontecimientos para hacer de ellos ocasiones. Sin cesar, el débil debe sacar provecho de fuerzas que le resultan ajenas. Lo hace en momentos oportunos en que combina elementos heterogéneos, pero su síntesis intelectual tiene como forma no un discurso, sino la decisión misma, acto y manera de aprovechar la ocasión” (De Certeau: 1980: L).

En el relato de las trabajadoras de la cooperativa, las prácticas del dueño se relacionan con el cerrar, mientras que las prácticas de ellas mismas remiten al trabajar, entrar y estar adentro: “Nosotras estábamos trabajando y el dueño estaba sentado en la puerta, ahí...sentadito, y nosotras desde adentro lo mirábamos, y él sentado en la puerta”. (Trabajadora de la cooperativa textil. Fragmento del video del 11 de abril de 2008).

Uno de los dispositivos de control en el espacio laboral analizado por Michel Foucault es el panóptico⁹, que permitía vigilar a los trabajadores sin que éstos se den cuenta de que los estaban observando (Foucault, 1975). El relato de esta trabajadora simboliza el cambio en la relación de poder y autoridad suscitado por la apropiación de la fábrica: ahora son las trabajadoras las que miran¹⁰ “desde adentro” al dueño.

Según Rockwell, el análisis de las prácticas culturales debe dar cuenta de la intersección que hay entre el comportamiento intencional de los agentes y las constricciones estructurales que sufren estos agentes. Para esto, propone trabajar con el concepto de *apropiación* que “a diferencia del término producción, apropiación simultáneamente conlleva el sentido de la naturaleza activa/transformadora de la acción humana, y el carácter constrictivo/permisivo de la cultura. El término sitúa sin ambigüedad la acción en la persona, en tanto él/ella toman posesión sobre y hacen uso de los recursos culturales disponibles” (Rockwell, 1996: 2). En este sentido, la apropiación permite pensar en hacer algo distinto, transformar, exceder lo que se recibe pero también implica pensar en las constricciones culturales sufridas por los sujetos. Este concepto nos permite analizar las posibilidades que las mujeres de estos grupos de trabajo tienen de *apropiarse* (o no) de los espacios y de los objetos presentes en los ámbitos laborales.

En el caso de la cooperativa, luego de la toma de la fábrica, las mujeres tuvieron que mudarse a otro lugar que alquilaron en el cual instalaron las máquinas de coser que le ganaron al dueño por la deuda de salarios que éste tenía con las trabajadoras. Es interesante pensar cómo, aún teniendo la posibilidad de organizar la distribución de los objetos en el espacio de una manera totalmente nueva (acorde con el nuevo proyecto laboral que implicaba abolir las jerarquías), las mujeres trasladaron la forma de poner las máquinas de coser una detrás de la otra tal como estaban en la fábrica en la que trabajaban con un

patrón al nuevo espacio de trabajo. De esta manera, entre la posibilidad de construir algo totalmente nuevo y las constricciones culturales heredadas, las mujeres desarrollan sus actividades cotidianas.

En el caso de las mujeres de Merlo, la apropiación del lugar se simboliza a través de la posesión de las llaves de los talleres en los que están las máquinas de coser y de bolsitas. El Padre de la Parroquia, que fue quien les proporcionó el espacio y las máquinas a las mujeres, tiene una copia de las llaves de los talleres pero en las visitas que hemos realizado a la Parroquia, nunca vimos que el Padre entre a estos talleres en los que trabajan las mujeres. Ahora bien, no todas las integrantes del grupo de trabajo portan las llaves de cada uno de los talleres sino solamente aquellas que se conformaron como líderes o jefas de los talleres. Este liderazgo tiene que ver o bien con la antigüedad que tiene esa persona en el grupo de trabajo o bien porque es la que generalmente compra los insumos necesarios y maneja la comercialización de los productos, o sea, es la que funciona como bisagra entre el interior del grupo y el afuera (proveedores y clientes). La comercialización (tal vez por estar relacionada con el ámbito público) forma parte de esas áreas de actividad que se consideran "predominantemente masculinas y, por lo tanto, de más peso y moralmente importantes" (Rosaldo, 1979: 5). Resulta significativo ver cómo hacia el interior del grupo se traslada este criterio de valorización de la actividad comercial que conlleva a quien realiza esa actividad a lograr un status dentro del grupo.

En cada uno de los encuentros que organizábamos en la Parroquia estas líderes cerraban siempre la puerta de los talleres con llave y recorrían los 40 metros que separaban los talleres de la mesa en que nos sentábamos para dar la capacitación ubicada al lado del comedor. Las líderes de los grupos llevan consigo los dos elementos que les permiten tener cierto status frente a las demás: las llaves (objeto que le permite una posesión distintiva del espacio físico del taller) y el celular (objeto que les permite estar en contacto con "el afuera", posibles nuevos clientes o proveedores).

Saber para sobrevivir

En los relatos de las trabajadoras, estos saberes y prácticas están relacionados con la posibilidad de supervivencia. Es en este sentido, que nos referimos a las prácticas como *destrezas*, por su fuerte componente estratégico para la supervivencia de quienes las ponen en juego:

"Gracias a esa gran cantidad de camisas que se compran, bueno, podés... invertimos, primero nosotros lo que pedimos es un 50%, con eso compramos la tela y com... se compra todo lo que haga falta, hilos, botones, todo, es nuestro primer... la primer entrada es para eso, después vemos si podemos llevarnos un billetito, como dice Estela pero... primero es la tela, tenés que asegurarte la comida de al otro día " (Trabajadora de la cooperativa. Video del 11 de abril de 2008)

Vélez Ibáñez y Greenberg, analizan a través del concepto de "fondos de conocimiento" (*funds of knowledge*) la forma en que familias mexicanas residentes en Estados Unidos ponen en juego sus conocimientos para sobrevivir. Estos fondos serían "estrategias y recursos culturales" entendidos como "cuerpos de importancia estratégica para la adaptación y supervivencia de las familias" (Vélez Ibáñez and Greenberg, 1992: 314). En el relato de las trabajadoras, la eficiente administración de los recursos, el aprovechamiento del tiempo de trabajo, la búsqueda de nuevos clientes, la transmisión de saberes ligados al oficio, el manejo de información, conformarían estos "fondos de conocimiento" que les permiten a las mujeres sostener diariamente la fuente de trabajo que "te da de comer todos los días" (Marcela, trabajadora de la cooperativa textil) y formar un colectivo de trabajo sin jerarquías y autogestionado.

ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA EL DEBATE

Saber-hacer reflexivo

En cuanto al análisis del Programa de Extensión, la clave de ciertos desencuentros entre el Programa de capacitación y las participantes es la dificultad de la realización práctica del propósito fundante del Programa que es la construcción de un conocimiento que permita recoger significativamente las experiencias concretas de "las organizaciones" en su quehacer cotidiano y de hacer una devolución desde el conocimiento académico y/o profesional que permita reflexionar sobre esa práctica. En las situaciones señaladas más arriba, las participantes del Programa suelen tener sus propias herramientas y explicaciones de los fenómenos que las/los docentes analizan y las presentan como alternativas no sólo razonables, sino más complejas que las catedráticas. Incluso su *saber-hacer* fue lo que permitió dar continuidad al taller cuando las docentes se sentían "desbordadas". Este específico *saber-hacer* de las participantes proviene de haber reflexionado activamente sobre sus experiencias vitales y de –aparentemente- haber tomado en cuenta algunos conceptos planteados en los talleres del Programa u otras instancias de saber institucionalizado. De todos modos, este último saber que permite profundizar y destacar la complejidad de la articulación de las injusticias aparece de forma aislada y no llega a conformarse como un corpus de saber reconocido por las participantes ni por los/as docentes, como conocimiento que pueda ser presentado en el contexto escolar universitario. Sí, en cambio, es un conocimiento que para las participantes tiene validez en sus contextos de práctica sociopolítica. Esta tensión se expresa en el caso específico de los espacios destinados por el Programa a las mujeres que trabajan con mujeres. El "evento clave" (Gumperz 1982) del cual partimos, nos permitió ver que la existencia de este espacio en ese trimestre del Programa tuvo que ver con la coincidencia de organizaciones que trabajaban con mujeres, pero no con una intención de profundizar contenidos ligados a un enfoque de "género" o de "derechos de las mujeres". Específicamente, la vinculación directa que establece la coordinación del Grupo Mujer con un espacio asociado a "lo emocional", dejando en cierta forma de lado la posibilidad de construir aprendizajes ligados a contenidos curriculares de otro tipo, nos está hablando de cierta forma en que un Programa Universitario de capacitación se constituye en tanto una "estructura generizada", y esta forma hace difícil la deconstrucción de patrones de género hegemónicos desiguales (¿por ejemplo, aquellos que identifican a las mujeres en tanto reproductoras más que productoras' (Kabeer, 2003: 24) y esencializan por lo tanto su condición de las mujeres en tanto madres y los rasgos asociados a la maternidad: 'emotividad, instinto, obligación terrena o divina, abnegación' (Lagarde, 1994).

En el caso de las mujeres que autogestionan sus fuentes de trabajo pudimos observar que las prácticas y saberes puestos en juego por ellas en estos espacios son estratégicos, en el sentido de que sirven para la supervivencia de quienes los ponen en juego y les permiten construir un proyecto de vida diferente al que estaban llevando. Nos interesa concluir aquí que la práctica más importante puesta en juego por estas mujeres fue detectar la fortaleza de agruparse y crear un colectivo de trabajo sin jerarquías. Tal vez la práctica más importante desarrollada por ellas fue esta confianza en la unión del grupo para salir adelante y compartir un camino construido por ellas mismas. Para ellas "cooperativa" es sinónimo de igualdad: "todas somos una", "todas hacemos todo", "nadie manda a la otra", "nos ayudamos mucho entre nosotras", son frases recurrentes en los grupos que sugieren la importancia de formar un colectivo de trabajo sin jerarquías y autogestionado.

Las mujeres unidas en grupos de iguales tienen una fuerza transformadora que les permite transgredir la situación de desigualdad a la que están sometidas por ser mujeres en una sociedad patriarcal. Cuando hay un proyecto político que moviliza al grupo, pueden llegar a

apropiarse de los medios de producción y gestionarlos para sobrevivir, mantener a sus familias, cuidar a los que vendrán, en fin, para torcer un destino de pobreza y subordinación y ser las hacedoras de sus propios proyectos de vida.

* Becaria Doctoral de la Universidad de Buenos Aires. IRICE-CONICET (Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación). INCLUIR (Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano). Correo electrónico: bpresman@yahoo.com.ar

** Becaria Doctoral de la Universidad de Buenos Aires. IRICE-CONICET (Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación). INCLUIR (Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano). Correo electrónico: mariamaly@hotmail.com

NOTAS

1. Nos referimos a nuestra participación desde INCLUIR en el PAV 103 "Trabajo, Desarrollo, Diversidad: Una investigación sobre metodologías y políticas de desarrollo local con acento en la generación de empleo/ingresos" subvencionado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT). Dicho proyecto- dirigido por la Dra Ana Inés Heras- estudió las dificultades con las que los planes de desarrollo local se encuentran a la hora de contemplar, comprender, articular y trabajar con diversidades y pluralismos múltiples, tales como los de género, los socioculturales, los etnolingüísticos y los económico- sociales.

2. Las autoras toman a su vez la noción de de Agnes Heller (Heller, 1977; Heller, 1972, citada por Rocwell y Ezpeleta, 1985).

3. Nuestros corpus de datos se componen de cuadernos de notas (observaciones), audio y video (entrevistas y reuniones), actas, escritos, folletos, y fotos, corpus que se han generado a lo largo de los años 2005-2007. Para documentar y analizar las situaciones escolares observadas hemos seleccionado herramientas de trabajo de la microetnografía con orientación de la sociolingüística interaccional, como por ejemplo los registros de campo in situ, las descripciones densas ("thick description", Geertz, 1973) a posteriori, las notas retrospectivas para renarrar y analizar lo observado, las audio- y video-grabaciones si es posible (a veces no lo es), la observación detallada y análisis de los artefactos (lo producido por el grupo o cultura que se observa y con quien se trabaja), las conversaciones espontáneas, las entrevistas acordadas de antemano, entre las más importantes. Coincidimos con Rockwell (1987) en que es válido recurrir constantemente a la memoria del investigador, es decir, que si de alguna manera no se registró algún aspecto, luego de haber avanzado en la observación, es pertinente rescatarlo de la memoria para documentarlo (la autora llama a este proceso el "volver a ver").

4. Se trata de una zona suburbana esencialmente rural. Alrededor del año 1920 se instalaron en el barrio fábricas de hornos de ladrillos, mataderos, graserías y criaderos de aves. La explotación de tambos era una de las actividades más rentables del lugar. En la década del '40, se produjo en la zona el auge de las quintas de horticultura. Como a la mayoría de los partidos del conurbano bonaerense, las políticas neoliberales de la década del '90 y el posterior cierre de fábricas instaladas en la zona generó una alta tasa de desocupación de la población económicamente activa del lugar. Actualmente, este barrio recibe una gran afluencia de inmigración proveniente de los países vecinos, principalmente de Bolivia. Hoy, el trabajo en las quintas es desempeñado mayoritariamente por la numerosa comunidad boliviana asentada en el barrio. (Información generada a partir del trabajo de campo realizado en el barrio).

5. Actualmente asisten al comedor diariamente alrededor de 150 personas del barrio. En plena crisis (2001-2002) comían allí alrededor de 750 personas por día. El comedor lleva el nombre del sacerdote Paulo María Cazzarri desaparecido en la dictadura. (Notas de campo del 20 de diciembre).

6. Las cooperativas fueron: la textil CERES que fabrica camisas, la imprenta Chilavert y la escuela Mundo Nuevo.

7. Weber, M (1987) "La ética protestante y el espíritu del capitalista". En Ensayos sobre sociología de la religión. Tomo I. Editorial Taurus. Madrid.

8. El autor define como táctica a "un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible" (De Certeau, 1980: L).

9. Según la descripción de Foucault: "el dispositivo panóptico dispone unas unidades espaciales que permiten ver sin cesar y reconocer al punto (...) De ahí el mayor efecto del panóptico: inducir en el detenido un estado conciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción (...) El panóptico es una máquina de disociar la pareja ver-ser visto: en el

anillo periférico se es totalmente visto, sin ver jamás; en la torre central, se ve todo, sin ser jamás visto" (Foucault, 1975: págs. 203, 204 y 205).

10. Cuando la trabajadora dice "y nosotras desde adentro lo mirábamos" forma con su dedo pulgar e índice un círculo y lo acerca a su ojo derecho, representando a los visores que se ponen en la puerta que permiten ver quién está del otro lado sin que esa persona vea quién lo mira del otro lado de la puerta (Fragmento de video realizado el 11 de abril en el encuentro con la cooperativa textil).

BIBLIOGRAFÍA

- Acker, J. (1985). "Jerarquías, trabajos y cuerpos: Una teoría sobre las organizaciones dotadas de género". En Navarro y Stmpson, Cambios sociales y económicos y culturales. Barcelona: Alfons el Magnamin. ----
- Beillerot, J. (1998) Cap. 1 "Los saberes, sus concepciones y su naturaleza" y Cap. 2 "La relación con el saber: una noción en formación", en Saber y relación con el saber. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.-
- Candela, A. (2007). "Argumentación y conocimiento científico escolar". En *Construcción social del conocimiento en el aula. México: DIE.* ---Candela, A., Rockwell, E. and Coll, C. (2004): What in the world happen in classrooms. European Educational Research Journal, Volume 3, Number 3, -Castoriadis, C. (1993). "Poder política, autonomía" Zona Erógena. N° 14. Buenos Aires.
- De Certeau, M. (1980). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer. México.* D.F: Universidad Iberoamericana A.C.
- Erickson, F. (2004). "Demystifying Data Construction and Analysis". Anthropology and Education Quarterly. 35, 486-493. American Anthropological Association, USA.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar.* Argentina: Siglo XXI editores.
- Fraser, N. (2002). "Política feminista en la era del reconocimiento. Una aproximación bidimensional a la justicia de género". Material elaborado por la autora para el Programa Interdisciplinario en Género en Políticas Publicas: PRIGEPP-FLACSO.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta: Reflexiones desde la posición postsocialista.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures.* New York: Basic Books, Inc.
- Gumperz, J and Gumperz, J (1982). *Discourse strategies.* New York: Cambridge University Press.
- Harcourt, W y Escobar, A. (2002). "Formas de organización femeninas basadas en el lugar". Texto cedido por los autores especialmente para PRIGEPP-FLACSO.
- Hartmann, H. I. "El infeliz matrimonio entre marxismo y feminismo: hacia una unión más progresista". En *Teoría y Política*, VI, 12 y 13, Junio de 1985.
- Heras Monner Sans, A. I. (2003). "Identidad y diversidad. El rol de facilitadores interculturales". Revista ANDES, 14. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, Argentina.
- Heras Monner Sans, A.I (2006). "Marcadores de valor y disvalor en situaciones de contacto sociocultural: percepción y expresión de la diferencia a través del discurso". En Doménech, E. (compilador): *Migraciones, identidad y política en la Argentina.* Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Heras, A. I. (1995). *Living Bilingual, Interacting in Two Languages: An Ethnographic and Sociolinguistic Study of a Fourth Grade Bilingual Classroom.* Tesis doctoral, Universidad de California en Santa Bárbara, California, U.S.A.
- Heras Monner Sans, A. I., Córdova, L y Burin, D (2007). "Participación en la Transición: hacia el Gobierno por Comunas de la Ciudad de Buenos Aires". Revista Estudios Políticos, Universidad de Antioquía, Colombia (en prensa).
- Heras, A.I y Presman, B. (2008). "Género, (des)igualdad y desarrollo un análisis de situaciones de aprendizaje en contextos escolarizados". En Revista Aportes para el Estado la Administración Gubernamental. 25, 137-158.
- Kabeer, N. (1998). *Realidades trastocadas: Las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo.* México: Paidós.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico.* Manantial: Buenos Aires.
- Lamas, M. (1986). "La antropología feminista y la categoría género". En Revista Nueva Antropología., 30. Distrito Federal. México: UNAM.
- Rao, A. y Kelleher, D. (2002). "Corriendo el velo de la desigualdad de género institucional". Documentos PRIGEPP-FLACSO, Seminario IV "Programación estratégica, análisis prospectivo y tecnologías para el cambio organizacional. La gestión y la evaluación de políticas de equidad de género". Buenos Aires: PRIGEPP-FLACSO.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985).* México: DIE.
- Rockwell, E. (1996) "Claves para apropiación: La escolarización rural en México", traducción. En Levinson, Foley y Holland. *The cultural production of the educated person,* State University of New York Press.
- Rockwell, E y Ezpeleta, J. (1985). "Escuela y Clases subalternas" (195-214) En: *Educación y clases populares. México: IPN-DIE.*

- Rosaldo, M. (1979). "Mujer, cultura y sociedad: una visión teórica". En Harris, O. y Young, K. (comps.) *Antropología y feminismo*. Barcelona: Anagrama.
- Santa Barbara Classroom Discourse Group (1995). Two languages, one community: An examination of educational opportunities. In R. Macías and R. García Ramos, *Changing schools for changing students*, California LMRI.
- Scott, J. (1995). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En *De mujer a género. Teoría interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Centro Editor América Latina.
- Vélez-Ibáñez & Greenberg, J. (1992) "Formation and transformation of Funds of knowledge among U.S.-Mexican households". En *Anthropology and Education Quarterly* 23(4) 313-335. American Anthropological Association.
- Weber, M. (1987) "La ética protestante y el espíritu del capitalismo". En *Ensayos sobre sociología de la religión*. Tomo I. Taurus. Madrid.
- Young, I. (1992). "Marxismo y feminismo: más allá del matrimonio infeliz. (Una crítica al sistema dual)". En "El cielo por asalto". 4.