

GÉNERO, (DES) IGUALDAD Y DESARROLLO: UN ANÁLISIS DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE EN CONTEXTOS ESCOLARIZADOS.

Heras Monner Sans, Ana Inés y Presman, Betina.

Cita:

Heras Monner Sans, Ana Inés y Presman, Betina (2008). *GÉNERO, (DES) IGUALDAD Y DESARROLLO: UN ANÁLISIS DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE EN CONTEXTOS ESCOLARIZADOS*. *Aportes para el estado y la administración gubernamental*, 14 (25), 137-158.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/ana.ines.heras/135>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pomx/czE>



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>.

GÉNERO, (DES) IGUALDAD Y DESARROLLO: UN ANÁLISIS DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE EN CONTEXTOS ESCOLARIZADOSⁱ

Palabras Clave: **Políticas públicas, Relaciones de género localmente situadas, Planes sociales, Sujetos de desarrollo local, Beneficiarias/os de política social.**

Introducción

Este escrito busca construir un espacio de interrogación nuevo y más específico dentro de una línea de trabajo anterior, referida a las vinculaciones entre género, desarrollo y política pública. En trabajos anteriores habíamos estudiado colectivos y grupos de mujeres en localidades diferentes del país (Provincias de Jujuy, La Pampa y Neuquén), interrogándonos:

¿Qué modelos de desarrollo sustentan algunos planes y programas de políticas públicas? ¿Qué concepciones de sujeto/ actor subyacen en esos planes y programas? ¿Cómo se piensan las relaciones de género, y específicamente entonces, cómo se piensan los lugares que ocupan las mujeres, social, económica y culturalmente? ¿Qué respuestas y propuestas articulan algunos grupos y colectivos de mujeres ante los problemas planteados por los modelos de desarrollo vigentes?

Para responder, al menos parcialmente, a dichos interrogantes analizamos situaciones de redes de mujeres que nos resultaron significativas por poseer características diferenciales desde un punto de vista geográfico, socio-cultural y socio-étnico: trabajamos con datos referidos a un grupo de albañiles mujeres que se formó y consolidó en las interacciones cotidianas un taller de albañilería en el contexto de los Planes Jefas y Jefes de Hogar en la localidad de San Martín de los Andes; analizamos también otras situaciones en La Pampa (Movimiento de Mujeres en Lucha, Provincia de La Pampa) y en la Puna Jujeña (Asociación Warmi Sayajsunqo), donde una agrupación de mujeres campesinas no propietarias de tierras, que surge de la iniciativa de una líder comunitaria Kolla, han generado una forma autogestionada de organizar su vida tomando en cuenta una visión de cooperación mutua. Estos colectivos y grupos de mujeres en localidades diferentes del país, no obstante, comparten una posición similar en el espacio social en tanto mujeres.

Los resultados de esos análisis (Presman, Heras, Kuasñosky 2006; Presman, 2007) mostraron situaciones de contraste entre ser "objeto de política social" y ser "sujeto de un modelo de desarrollo": en los Planes y Programas diseñados y propuestos desde el estado, existe una fuerte impronta hacia considerar a los beneficiarios o beneficiarias como *objeto* de política pública, aún cuando en los discursos oficiales aparezcan definidos claramente como sujetos con derechos. Estos análisis se encuentran en proceso de ser contrastados y completados con otros realizados en otras localidades de la Argentina (Heras Monner Sans, Córdova y Burin, e.p.; Heras Monner Sans y Burin, e.p.),

Así, el estudio de lo que hacen mujeres particulares en contextos singulares, nos ha permitido:

- a) refrendar que existen prácticas específicas de mujeres que toman, como colectivos, la tarea de cuestionar críticamente el pasado y el presente, específicamente en cuanto a los roles y relaciones en los espacios económico-sociales, culturales y políticos;
- b) comprender que estos cuestionamientos buscan, a su vez, construir alternativas de orden económico, político, social y cultural que forjan formas nuevas de entender(se) como sujetos, lo que evidencia que existe una generación de conocimientos específicos al respecto de esas prácticas;
- c) identificar que estos colectivos de mujeres se vinculan con diferentes instancias de Política Pública para la construcción de sus alternativas, y que se torna importante comprender cómo, específicamente, se establecen dichas vinculaciones.

Estos análisis ponen en evidencia dos aspectos importantes a considerar: 1) los referidos a los aprendizajes que se generan en la construcción misma de las experiencias y, a su vez, 2) los referidos a los conocimientos que permiten producir experiencias de ese tipo.

Así, partiendo de esas líneas anteriores, nos interesa ahora profundizar en el estudio de situaciones donde podamos analizar cuestiones referidas a la generación de conocimientos por parte de mujeres. Por eso deseamos abrir interrogantes más específicos, por ejemplo, los que presentamos para este trabajo, acerca de las formas de generar conocimiento que se construyen a través de interacciones, centrándonos en entender qué es lo singular acerca de la construcción por parte de las mujeres en dichas situaciones. Presentamos así un primer análisis acerca de las formas en que mujeres participantes de un Programa universitario destinado a organizaciones de los sectores populares, construyen aprendizajes vinculados a sus intereses, interrogándonos acerca de lo siguiente:

¿Qué oportunidades de aprendizaje se construyen en las interacciones que tienen lugar en el marco del Programa que hemos documentado? ¿Qué concepciones de sujeto están subyacentes en los diseños pedagógicos de ese Programa? ¿Cuáles son las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que se evidencian al realizar observaciones y entrevistas con las participantes?

Por último, una pregunta de orden conceptual y metodológica, referida a la línea de trabajo que estamos construyendo: ¿cómo se vinculan los análisis de estas situaciones con los análisis anteriores nuestros, y qué nuevas líneas aparecen para continuar indagando?

Hemos tomado la documentación y análisis de esta experiencia como una posibilidad para preguntarnos sobre los aprendizajes y los conocimientos generados por mujeres por entender que el Programa encarna la feminización (Masson, 2002; Presman 2005; Svampa y Pereyra, 2003) que también existe al interior de las organizaciones que participan de él: tanto en las organizaciones como en el Programa hay una mayoritaria y contundente presencia femenina entre sus asistentes.

Hemos organizado nuestro escrito en secciones que van mostrando nuestro recorrido analítico, tomando primero la perspectiva vinculada a nuestra línea de trabajo anterior y desarrollando luego, en secciones subsiguientes, otras perspectivas más específicas. En primer lugar, en la sección siguiente, explicaremos por qué es relevante partir de un marco conceptual que vincule género, desarrollo y política pública como contexto para producir los interrogantes que guían nuestra investigación específica.

Género, desarrollo y política pública: un punto de partida para la generación de nuestros interrogantes iniciales

Carole Pateman (citada por Alejandra Ciriza, 1997) sostiene que la especificidad de la constitución del orden político moderno se encuentra en el contrato social entre *fráteres* que presupone un contrato sexual que excluye a las mujeres del ámbito público. Ciriza (1997:62) retoma las ideas de Pateman pero considera que la escisión entre la economía y la política y entre ámbito público y privado —producto de la teoría liberal del contrato— no sólo excluye a las mujeres sino a "toda suerte de otredades". De esta manera, la ciudadanía de las mujeres en la modernidad —y de otros sujetos negativizados— ha sido históricamente una ciudadanía de "inclusión-excluyente" (Ciriza, 1997)

Ahora bien, el reconocimiento de la arbitraria separación entre el ámbito público y privado ha llevado a diferentes posturas dentro del propio campo feminista. Sintética y esquemáticamente hablaremos de lo que se denominó "el feminismo de la igualdad" y "el feminismo de la diferencia". Siguiendo a María Luisa Femenías (2000), podemos considerar como la inspiradora de las dos vertientes a Simone de Beauvoir en sus posibles diferentes lecturas.

Dentro del feminismo de la igualdad, encontramos tradicionalmente aquellas posiciones que reclaman la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el ámbito público a través de medidas de acción positiva (o de emancipación), pero sin contemplar las diferencias concretas (de poder, de recursos) entre géneros e intergénero. La figura que sostiene esta postura es la del sujeto ilustrado dotado de razón y voluntad. La lectura igualitarista de Beauvoir lleva a que las mujeres deban adoptar y ser adoptadas por la cultura "patriarcal-ilustrada" como propia, ser adoptada como una igual. La crítica más importante a la denominada "ceremonia de adopción" (Celia Amorós, citada por Femenías) es que en no se tienen en cuenta las diferencias al interior del colectivo "mujer" (de clase, de etnia) y consecuentemente las bases de la opresión sexista se dejan intactas.

Una de las respuestas más acabadas al feminismo liberal de la igualdad ha sido la de los "feminismos otros" o "feminismos de la diferencia". Una de sus vertientes, trató de colocar el acento en la diferencia sexual (Luce Irigaray, Luisa Muraro Lía Cigarini). Más allá de sus particularidades, esta vertiente, considera como punto común la necesidad de construir un orden simbólico femenino y desconfía de la emancipación a través de la conquista de derechos por su identificación con el orden patriarcal. Su posterior vinculación con el posmodernismo llevará a considerar que la liberación debe provenir del ataque a la modernidad y no de sus efectos. Esta corriente es duramente cuestionada por la desarticulación del feminismo en su sentido de movimiento político.

Otra de las vertientes del feminismo de la diferencia ha sido aquella que, cuestionando al feminismo de la diferencia sexual por esencialista, propone "asumir una pluralidad de vectores de la dominación" (Palmero, 2001:139). En la práctica teórica y política esta vertiente se concreta en el proceso de pluralización del feminismo, iniciado con el feminismo negro norteamericano (bell hooks), el feminismo "chicano" (Andalucía), el feminismo lesbiano (Rich), y, más contemporáneamente, el feminismo islámico. En las palabras de hooks, encontramos el núcleo de la crítica al feminismo de la igualdad liberal y su desentendimiento de la experiencia que implican otras dimensiones de discriminación además de la sexista.ⁱⁱ

No obstante, la caída de los sistemas de bienestar ha llevado una revalorización de las políticas de igualdad. El feminismo de la igualdad retoma algunas de las críticas que se han efectuado a su insensibilidad frente a las diferencias y se presenta "profundizando la crítica a los estereotipos de género y (...) asumiendo la defensa del Estado de Bienestar" (Puleo, 1994:4). Una de las representantes actuales más destacables del feminismo de la igualdad es Celia Amorós quien defiende una ilustración no ingenua:

"...no enmascarada en heteronomías más o menos recurrentes sino fuertemente crítica abierta a sugerencias y aportaciones de diferentes corrientes (...) que en definitiva puede encostrarse en la vieja fórmula hegeliana de aceptar las diferencias en la igualdad como también sostiene Sen" (citada por Femenías, 2000:112)

Consideramos que los aportes de Nancy Fraser (1997; 2002) constituyen una forma muy interesante de tratar de ligar estas tensiones, a través de vincular las exigencias de identidad y de distribución para las mujeres. El núcleo de la cuestión será la satisfacción simultánea de estas demandas de reconocimiento (ciudadanía como identidad) y de justicia social (derechos sociales) para que la lucha común de las mujeres no pierda el sentido político. En su obra "Iustitia Interrupta" (1997), la autora intenta superar el dilema entre redistribución y reconocimiento en un mundo postsocialista en el cual "el reconocimiento cultural desplaza a la redistribución socioeconómica como remedio a la injusticia y el objetivo de la lucha política" (Fraser, 1997:38). La apuesta de Fraser es una economía socialista combinada con una política cultural deconstructivista (Fraser, 2002:5). En este punto consideramos la propuesta de Fraser como superadora de la dicotomía vigente en los estudios feministas entre la consideración del género como una dimensión material o simbólica de la vida social (Montecino, 1997).

Con respecto a las cuestiones vinculadas a los modelos de desarrollo, podemos afirmar que en la última década, en América Latina, hubo un avance de concepciones ligadas al desarrollo local, constituyéndose éstas en propuestas alternativas (al menos, desde los discursos) a modelos de desarrollo preponderantes. En el caso argentino en particular, el interés por el desarrollo local, como política de estado y como ideología sobre el desarrollo económico, tuvo su expresión en la década en que terminaron de destruirse modelos anteriores (Estado de Bienestar) y se produjo la mayor regresión distributiva —la brecha entre ricos y pobres aumentó de modos inéditos (Hourest, 2005; Lozano, 2005)ⁱⁱⁱ. Clemente (2005) destaca que si bien pueden identificarse etapas distintas en los últimos 20 años con respecto al desarrollo local, es común el hecho de que intentó ser tanto una respuesta a una situación de crisis profunda, como una manera de legitimar ciertos programas de gobierno, o de generar condiciones de gobernabilidad en momentos de alta conflictividad y desigualdad social.

Según nuestro punto de vista, esto permite explicar por qué aparecen en el discurso político y académico expresiones como "desarrollo local", "desarrollo centrado en la gente", "desarrollo humano", casi como sinónimos. Una parte de la inspiración filosófica del desarrollo local así entendida se encuentra en la ya clásica obra del economista chileno Max Neff (1983) "Desarrollo a Escala Humana", cuyos principios articulados son tres: la satisfacción de necesidades humanas fundamentales, la autodependencia, y la articulación entre los seres humanos, la tecnología y la naturaleza de forma armónica. En el planteo de este autor es claro que el desarrollo no se entiende solamente en función de una situación económica sino en la articulación de esferas de la vida humana (cultural, social, política, económica, entre otras).

Sin embargo, las distinciones entre desarrollo local con este matiz endógeno, autodependiente y democratizador, si bien se expresan en el discurso, no se hacen visibles, en general, en las prácticas económicas, sociales y políticas de los Programas, Planes y Proyectos que dicen enmarcarse dentro del desarrollo local; por tanto, las visiones de desarrollo local no profundizaron, como se suponía que tenían potencialidad de hacer, el debate sobre modelos de desarrollo y políticas públicas en consonancia con modelos alternativos, o el debate sobre la articulación de aspectos que hacen a la vida humana.

Además, y en particular desde una perspectiva vinculada al género, los procesos de desarrollo local en la década neoliberal de los 90 dieron lugar a una serie de programas que, en términos de Kabeer (1998), si bien lograron resolver ciertos intereses “prácticos” de las mujeres (fundamentalmente alimentación de sus familias o de ocupación) en su gran mayoría aprovecharon y profundizaron las desigualdades de género existentes, ya que, lejos de pretender transformar desigualdades estructurales, se basaron en la trágica relación pobreza y mujeres, e hicieron uso del trabajo de las mujeres pobres para promover la “lucha contra la pobreza”. Otras características de dichos programas han sido su cobertura focalizada y el manejo clientelístico en su otorgamiento.

El lugar previsto para las mujeres y el lugar que ellas generan: líneas de trabajo que continúan nuestro punto de partida

Tomando en cuenta lo planteado en el apartado anterior como punto de partida, entendemos que el término *género* nos permite interrogarnos sobre las formas singulares de *ser hombre y mujer* en un entramado histórico social específico. Así, la categoría es una herramienta interpretativa para hacer visible cómo, en prácticas sociales dadas, se generan 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), y que son relaciones sociales efectivamente establecidas.

Como habíamos anticipado, nuestro trabajo actual busca profundizar en comprender los conocimientos generados por mujeres en una situación escolar específica. Buscamos comprender si, en términos de Fraser (Fraser, op cit), estos programas de extensión permiten generar “igualdad de oportunidades para todos los participantes” a través de “patrones culturales intersubjetivos” que deconstruyan las desigualdades de género. Como aproximación conceptual para esta línea específica tomamos la propuesta de Aruna Rao y David Kelleher (2002) quienes proponen un enfoque a nivel institucional, útil para el nivel de análisis que proponemos para los programas de extensión. Lejos de la concepción weberiana de las organizaciones entendidas como estructuras racionales, los autores proponen entenderlas como estructuras embebidas por los rasgos de los contextos socio-institucionales de las cuales son producto y con los cuales interactúan: de esta manera no se las debe visualizar como estructuras racionales, rígidas y neutras. Como indican Campagno y Lewkowicz (2007), para analizar cualquier situación histórico social, debemos analizar las prácticas que la constituyen ya que dichas prácticas configuran, pero a su vez son configuradas, por cualquier situación histórico social específica. Siguiendo estas perspectivas, podemos preguntarnos también qué de las instituciones generan prácticas reproductoras de inequidad; también es pertinente preguntarse cuáles son los valores implícitos que estructuran las instituciones en cuestión; al decir de Rao y Kelleher:

“Si las instituciones son marcos de reglas, las organizaciones son las estructuras de reglas que operan en estos marcos y actúan reforzándolos o compitiendo contra ellos. Estas normas institucionales habitualmente operan debajo del nivel perceptible pero están entrelazadas con las jerarquías, prácticas laborales y creencias en la organización de la vida y por ende constriñen los esfuerzos organizacionales para ir en contra de las normas ordenadas por género” (Rao y Kelleher, 2002:6).

De esta manera, la estructura profunda de las organizaciones opera sobre un conjunto de prácticas que se han ido considerando razonables; es también la posición de Acker (2000), quien dice que los estereotipos de género atraviesan las estructuras organizativas, fenómeno que la mayor parte de la veces se invisibiliza bajo la supuesta neutralidad de género de las jerarquías y del lenguaje organizacional. Tomar esta postura implica sostener que las organizaciones van generando formas de ser y hacer que se consideran apropiadas, y que permiten ciertas prácticas y obturan otras. Este es uno de los puntos de partida de nuestro análisis ya que queremos interrogarnos sobre los conocimientos construidos por mujeres en una situación donde se cruzan, al menos, dos formas institucionales muy específicas, como lo son la universidad y las organizaciones sociales; entendemos, además, que ambas formas institucionales toman como uno de sus referentes, a la política pública, puesto que están insertas, como formas organizacionales, en tramas de significado en las que la política pública cumple un papel importante.

Para ahondar en nuestra matriz analítica, hemos tomado la propuesta de Rao y Kelleher cuando nos indican pensar acerca de los intereses estratégicos de las mujeres (Rao y Kelleher, 2002:19; esta propuesta se asienta en las definiciones de Kabber y Molyneux) y proponen para ello tomar en cuenta si las organizaciones o programas realizan las siguientes cuestiones: se proponen enfrentar las bases del desamparamiento; se invita a las mujeres a integrarse a la definición misma del programa en cuestión; se asegura tiempo y espacio para dicha participación; se toma en cuenta, como hecho dado, que puede haber resistencia a los cambios que estas propuestas puedan generar; se toma este hecho como parte del trabajo a realizar, poniendo énfasis en la construcción de poder (a través de una variedad de situaciones, tales como rutas de acceso, construcción de conocimiento, alianzas, y movilización en torno a necesidades y prioridades).

Para nuestro trabajo es también importante tomar en cuenta aportes realizados desde el estudio de las organizaciones de los sectores populares. Siguiendo los aportes de Wendy Harcourt y Arturo Escobar (2002) y la línea de los estudios de los sectores populares (ej. Merklen, 2005) distinguimos la existencia de varios tipos diferentes de luchas de mujeres: las basadas en el cuerpo, las basadas en el hogar, las referidas al ambiente, y las que hyacen eje en la esfera pública social (cara contestataria de la acción colectiva). Estos autores también destacan las formas femeninas de organización basadas en el lugar, a las que llaman “espacios glociales”, y los entienden como estratégicos, en tanto:

“... poseen un potencial tremendo como base para el desarrollo de políticas e identidades nuevas y transformadoras. Por lo tanto, las glocalidades, lugares y espacios producidos por la interconexión de diversos movimientos sociales en redes y mallas opositoras, o por la vinculación de lugares a los procesos globales, son a la vez estratégicas e ilustrativas, potencialmente opresivas y potencialmente transformadora”. (Harcourt y Escobar; 2002:10).

Este elemento es central para el caso de las organizaciones que analizamos, basadas en lazos de territorialidad (Merklen, 2005). Por otra parte, tomamos como fundamental el interrogarnos sobre las vivencias particulares de las mujeres que integran las organizaciones populares y en cómo ellas mismas definen la lucha por sus intereses estratégicos (o la “cara contestataria de

la acción colectiva, Meklen, 2005). Esta definición puede no coincidir con la de las mujeres de clase media que integran las organizaciones feministas históricas. Asimismo en muchas estrategias de las mujeres de estas organizaciones probablemente también nos encontremos no sólo con la lucha por los derechos sino con instancias de negociación con el estado por la supervivencia del día a día (o la “cara negociadora de la acción colectiva”, Meklen, 2005). En síntesis: la carga de género que posee todo entramado organizacional nos ha llevado 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 en consecuencia, desarrollan prácticas curriculares que operen sobre el complejo entramado de valores y normativas que establecen los roles esperables de las mujeres y varones. No obstante, estas prácticas de empoderamiento no pueden desarrollarse unilateralmente desde los programas, sino que deben tener en cuenta los mecanismos específicos a través de los cuales las mujeres de los sectores populares se han constituido en tanto ciudadanas. Nos referimos a la particularidad de ciertos procesos socio-culturales —entre los cuales la matriz simbólica peronista no es un dato menor— que las han llevado a constituirse hoy en destinatarias y reclamantes de este tipo de programas. Esto nos obliga como analistas a no dar por sentado los “intereses estratégicos” de las mujeres que se acercan a la universidad a través de dichos programas.

Generación de conocimientos en un espacio universitario de capacitación

Pasaremos ahora a explicar algunas líneas que orientan nuestro análisis acerca de la producción de conocimiento generado por mujeres en el contexto de un Programa de Extensión Universitaria destinado a organizaciones de sectores populares. Para producir nuestro análisis comenzamos por reconocer que los conocimientos que estudiamos están siendo producidos en vinculación a una matriz escolar, en este caso, universitaria. Mandoki (2006) ha caracterizado la matriz escolar a partir de las relaciones de autoridad (de los docentes para con los alumnos); de las formas específicamente pautadas de los tiempos y espacios que convocan ciertos usos (y no otros) del cuerpo, la voz, el lenguaje y la acción social; y de los mecanismos de validación de lo que se hace en estos espacios (acreditar conocimiento recibido).

Así mismo, partimos de reconocer que en cualquier situación de enseñanza y aprendizaje en un entorno escolar prima la complejidad, situación que se desarrolla al menos en tres aspectos: la dimensión institucional; la curricular y la de las interacciones. Tener en cuenta estas dimensiones nos permite afirmar que tanto como lugares socialmente reconocidos para generar conocimientos acreditables, las situaciones escolares son también espacios de conformación de identidades, y que es sobre esta trama que se produce la generación de conocimiento. Así podemos decir que los participantes de estos espacios sostienen sus relaciones en tanto sus posiciones (por ejemplo, ser alumnos; ser docentes; etc.) y sus posicionamientos (estar situados en coordenadas específicas que se reconstruyen en las interacciones con los demás). El doble reconocimiento de estar posicionados y estar continuamente posicionándose suele ser implícito; es posible afirmar que los participantes en espacios escolares orientan sus interacciones teniendo en cuenta lecturas permanentes que realizan acerca de los demás aunque de esto no se hable en forma explícita (Heras, Martínez, Guerrero, 2005; Heras, 2003).

Las lecturas de los participantes acerca del resto se organizan en torno a decodificar sus pertenencias a diversos grupos (ejemplo, económico social, etnia, registro lingüístico, orientación de género, elección de grupo o “barra”, localización geográfica en el barrio o la ciudad). Como han demostrado varias investigaciones acerca del aprendizaje escolarizado en todos los niveles de la enseñanza, las percepciones, las pertenencias e identificaciones de los participantes tienen una incidencia importante en cómo se desarrollan los aprendizajes. Y uno de los aprendizajes importantes que se realizan en la escuela es acerca de quién es uno, de su valor (o disvalor) como alumno y persona: su dimensión de sujeto. Este corpus teórico tiene también un correlato metodológico, desde el que partimos en nuestro trabajo: las conformaciones de identidad se actualizan en forma permanente, cotidiana, en el minuto a minuto de las relaciones de los participantes, cara a cara. Por ello, una forma posible de estudiarlas es a través de la documentación y análisis de las interacciones de los participantes con un enfoque micro etnográfico, y de las percepciones de los participantes, a través de escuchar sus narrativas.

Es preciso aclarar que este enfoque no se centra en evaluar o juzgar si las propuestas de enseñanza que realizan los/las docentes a cargo de cualquier situación escolarizada permiten o no ciertos tipos de aprendizaje, desde un punto de vista de la calidad pedagógica evaluada con sistemas estándar o normativos, sino en identificar y describir qué interacciones se desarrollan, de hecho, en las situaciones de clases escolarizadas, y qué aspectos surgen en un análisis detallado, cuando se toma la perspectiva de que las auto percepciones y las percepciones de los otros son importantes: en esto consiste en aplicar el método de la microetnografía a la comprensión de las percepciones entre los participantes en los espacios de aula.

Tres conceptos centrales se proponen para el análisis de los datos que generamos: 1) oportunidades de aprendizaje; 2) capas de contexto; 3) aprendizajes situacionalmente validados por los participantes. Nos referiremos brevemente a estos conceptos antes de pasar a los apartados siguientes.

1. El concepto de **oportunidades de aprendizaje** (SBCDG, 1995; Heras, 1995) descansa en la premisa de que en toda situación interactiva se producen, en forma dinámica, situaciones que permiten a quienes interactúan, generar conocimientos de índoles diversas (como se indicó más arriba, en contextos escolarizados por lo menos se generan conocimientos en tres dimensiones distintas: institucional, curricular y de las interacciones); en cada contexto y situación, quienes interactúan traen su historia y sus deseos a futuro, que operan en forma concreta y específica, al momento de producir conocimiento, de involucrarse (o no involucrarse) en formas explícitas, de buscar (o no) manifestar su involucramiento a quienes comparten dichos momentos con ellos. Si se toma como punto de partida la concepción de que toda interacción en espacios escolares brinda y genera, permanentemente, oportunidades de aprender, será especialmente relevante identificar cuáles son dichas oportunidades, si es que se hacen visibles a los ojos de quienes observamos, o bien, si no se hacen visibles, si son elicidadas en las narrativas que los participantes hagan de sus experiencias concretas. Se destaca que una situación observada por un investigador u observador participante, o por un participante observador, como oportunidad de aprendizaje, puede ser analizada de formas diferentes (hasta digamos también, contrapuestas) por participantes distintos de la situación. Lo que interesa es destacar que desde esta perspectiva, todo aprendizaje descansa, al menos en parte, en las interacciones en tiempo presente, que a su vez elicitan y reconfiguran interacciones ocurridas en otro tiempo y lugar, o a ocurrir en tiempos y lugares del futuro.

2. El concepto de **capas de contexto** refiere a que en cualquier situación de interacción es posible trazar vínculos con otras situaciones que operan para darle sentido. Así, en situaciones de aprendizaje escolarizado, importa identificar, describir, analizar e interpretar los contextos que *se traen a situación o se invocan* para producir esas interacciones. Este concepto que proviene del trabajo longitudinal de Watson y Gegeo (1992), también es identificado por otros investigadores de enfoque etnográfico, como por ejemplo, Erickson (2004), o investigadores de la sociolingüística, tales como Tannen (1989), quienes refieren a la importancia de construir criterios analíticos basados en comprender las referencias materiales producidas por los participantes en las interacciones para poder comprenderlas. Sumamos a esta perspectiva la de otros autores (desde campos diversos como la antropología, sociología y socio psicología) quienes nos instan a examinar las situaciones producidas en las prácticas sociales como lugares de inscripción de prácticas socialmente producidas y sancionadas como culturalmente apropiadas, ya que este tipo de enfoque permite, también, identificar prácticas que puedan parecer no culturalmente apropiadas, y que tengan, por ello, matices de innovación, valor de propuesta y de creación.

3. Por último, el concepto de **aprendizajes validados** por los participantes se refiere a las prácticas que los participantes de una situación escolarizada generan, de hecho, sea en las situaciones de aula, como en situaciones fuera del aula, y que, de todas maneras, orientan sus aprendizajes escolares. Es decir, cada sujeto, al estar inserto en tramas de significado que por supuesto exceden contextos particulares, construyen criterios de validación de sus aprendizajes, de sus experiencias, de sus conocimientos previos. Dichos criterios de validación se orientan a partir de una multiplicidad de intereses, por ejemplo, de construcción de prácticas concretas, de construcción de capacidad política, de construcción de identidad, entre otros. Tomar en cuenta estos criterios de validación es relevante a la hora de generar interpretaciones de nuestros datos, ya que configuran, de manera implícita o explícita, las oportunidades de aprendizaje, y se asientan en las capas de contexto presentes en cualquier situación escolarizada.

Presentación de datos

Nuestros corpus de datos se compone 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”). En nuestras conclusiones retomaremos también los datos generados y analizados sobre las mujeres de los otros colectivos que hemos venido documentando^{iv} para

dar cuenta de temas recurrentes relevados en los espacios de observación y entrevistas, en la medida en que sea pertinente ponerlos a discusión.

Presentamos primero algunas características del Programa para dotar al lector/lectora de algunas claves de lectura útiles.

Características del Programa:

Las capacitaciones tienen una duración cuatrimestral y se desarrollan con una asistencia semanal. Los cursos están a cargo de docentes titulares de cátedras de reconocida trayectoria en la Universidad – que brindan exposiciones o talleres sobre temáticas específicas -y de ayudantes- docentes (estudiantes o graduados/as) que colaboran con el/la docente.

El Programa se apoya explícitamente en la idea de educación popular freiriana. Según palabras de la Coordinación del Programa:

“Partimos del presupuesto de Freire de la educación como diálogo. No pensamos que ustedes vengan a buscar el saber que tenemos nosotros y que ustedes no saben nada”. También se afirma que es el rol de los ayudantes el “que garantiza que pueda realizarse este trabajo de relacionar los contenidos de los talleres, con la práctica y el conocimiento que traen los participantes”.

Para estos fines, según surge del Material Institucional del Programa referido al rol de los ayudantes, se proponen las siguientes tareas: Registrar en pizarrón una síntesis de lo que el docente va exponiendo. Coordinar el trabajo en subgrupos. Intervenir en las síntesis / conclusiones realizadas por cada docente. Para ello, los/las ayudantes reciben una capacitación cuando se incorporan al Programa. Se trata de tres sesiones donde se revisan materiales producidos por el programa, se trata de resolver las ejercitaciones, se imaginan problemas posibles que puedan surgir en los grupos. Asimismo durante se realizan encuentros al final de cada taller entre la coordinación y los /las para evaluar lo acontecido.

Relevamiento y perspectiva analítica:

El trabajo de relevamiento comenzó en Agosto de 2006 y aún continúa. De Agosto a Noviembre de dicho año una de las autoras participó en tanto "Ayudante-docente" en diferentes talleres. La entrada y permanencia en el campo (que implicó una presencia continua en las aulas) fue establecida de común acuerdo la Coordinación del Programa. Durante los meses de octubre y noviembre de 2007 hemos realizado entrevistas audiograbadas en profundidad con algunas de las mujeres que participaron de Programa entre 2006 y 2007.

Se destaca que, en tanto una de las autoras es también docente dentro de este Programa de Extensión, la perspectiva analítica intenta poner de relieve las tensiones de forma tal de construir un diálogo hacia dentro del Programa y con las participantes del mismo, de modo que este análisis actúe como dispositivo de reflexión deliberada, una de las características que algunos autores destacan para la construcción de la autonomía (Castoriadis, 1993).

Al construir un objeto de estudio contextualizado por las interacciones entre un ámbito educativo específico (un Programa de Extensión Universitaria destinado a la capacitación) y las organizaciones sociales/comunitarias de los sectores populares hemos partido de interrogantes aún más específicos, que actúan como un mapa analítico al entrar en relación con el fenómeno a estudiar:

¿Qué tipos de aprendizajes realizados por algunas organizaciones sociales/comunitarias en su accionar cotidiano se ponen en juego cuando éstas 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 son identificados, analizados, interpretados estos conocimientos por los participantes de dichas situaciones? ¿Qué oportunidades de aprendizaje generan quiénes y para quién/quienes en las interacciones educativas formales relevadas? ¿Se pueden identificar lógicas organizadoras de los aprendizajes basada en clivajes de género, de historia socioeconómica de los sujetos, de pertenencia étnicocultural, de filiación partidaria, de edad o generación, etc? ¿Qué propósitos —explícitos o implícitos— persiguen los actores involucrados en dichas lógicas? ¿Qué tipos de materialidades pedagógicas, organizacionales o de otro tipo se pueden identificar?

Consideramos que estas preguntas resultan relevantes ya que partir desde el marco de la interacción nos permiten ir generando un puente para nuestros interrogantes respecto a las vinculaciones entre políticas públicas, modelos de desarrollo y posiciones de género. De todas maneras, estos interrogantes, en tanto mapa que permite un recorrido de análisis, no pretenden quedar agotados o respondidos en el análisis aquí presentado, ya que constituyen un programa de trabajo a mediano plazo.

Por haber formulado esos interrogantes pudimos realizar una documentación tal que, al ser analizada, permitiría poner de manifiesto algunas tensiones.

En este apartado analizamos a continuación dos las tensiones que consideramos como claves para comenzar a comprender otras situaciones de tensión en profundidad.

La primera se remite a ciertos desencuentros entre la representación que el Programa tiene de las participantes en tanto integrantes de “organizaciones solidarias del mundo social” y las vivencias cotidianas de las mujeres participantes que van configurando identidades diferentes y contradictorias a las previstas desde el Programa.

La segunda se refiere a los dispositivos pedagógicos diseñados por el Programa y ciertos desajustes que señalan las participantes entre éstos respecto a sus saberes previos y sus necesidades prácticas inmediatas para apropiarse de los mismos.

Tensiones

El Programa parte de una visión de los participantes en tanto “organizaciones sociales y comunitarias”. Pero ¿qué significa concretamente para el Programa ser una organización de este tipo? Según un Material Institucional:

“El barrio, la comunidad, el territorio se transformaron en espacios de resistencia y articulación (...) Las organizaciones de base territorial se han transformado en actores visibles y protagónicos del cambio social en nuestro país y es misión de la Universidad Pública fortalecer la formación y promoción de estos actores sociales para que desarrollen mayores niveles de autonomía política, capacidad de gestión institucional e incidencia en políticas públicas” (Material Institucional del Programa, 2005:4).

Según una docente en una exposición:

“Todos ustedes forman parte de organizaciones solidarias del mundo social. En la teoría de las clases sociales tenemos dos dimensiones: Una es la lucha dentro del pueblo, al interior de los sectores populares. El pueblo no es

naturalmente justo, responde al que domina. Esto ustedes lo verán al interior de sus propias organizaciones. Una función de aprender teoría es aprender a reflexionar sobre la propia práctica. Es una interacción dialéctica entre teoría y práctica (...). Se reflexiona, se vuelve sobre la lucha y se vuelve a luchar con saberes mejorados”

En uno de los encuentros con dinámica taller otra docente sostiene: “...la pelea por la vivienda es un trabajo extra. Pero es una pelea que vale la pena dar. Es un trabajo mas la lucha por la tierra”

A lo que una participante responde: “el problema es que el día sólo tiene 24 horas. Mi marido es enfermo y no puede trabajar. Tengo a cargo cinco personas”.

En una entrevista una mujer de una cooperativa de vivienda de la colectividad boliviana nos dice:

“-Porque además esto [la lucha por la vivienda] implica otro trabajo. Otro trabajo y gratis. Ir a la marcha es ir y uno debe perder la dignidad yendo a la marcha.

-¿Por qué lo decís?

-Yo lo veo así, es como si no tuviesen manos y pies. Yo puedo trabajar. Es eso entonces por eso que mucha gente que dejó la cooperativa ¡y hay gente que se compró! Y estando en la cooperativa no podía. ¡¿Hace cuántos años que estamos?! Desde el 2002. ¡Estamos desde hace cinco años! ¡Cinco años! A mi personalmente me duele ¡no se cómo aguantamos! ¡¿Que te parece?!

-Pero vos seguís.

-Yo sigo porque ya invertiste tu tiempo, es más cuando uno maneja: yo soy la que hace los trámites. Y eso que no estoy metida como otras cooperativas que se van a las marchas que se manejan sucio”.

En otra entrevista con una mujer que participa en otra cooperativa de vivienda:

“¡Como los consejos a los barrios! En la mayoría de los talleres [se refiere que no sólo en los del Programa] le dan consejos a los barrios: ‘bueno, sigan peleando, hagan esto, vayan allá’. Bárbaro. Pero nadie les dice a los barrios ‘hagan la personería jurídica porque sin eso son N.N, no tienen D.N.I. Con eso pueden tramitar, pueden conseguir. Eso pasa en todos los talleres. Porque es como mandarnos a pelear pero seguimos siendo NN”.

Esta situaciones estarían dando cuenta que el “ideal” de organización propuesto desde el Programa- en tanto espacios de resistencia, solidaridad, articulación- en la práctica se encuentra con hombres y mujeres de carne y hueso, que lidian cotidianamente entre mecanismos de resistencia e integración, entre la lucha y la negociación por la supervivencia cotidiana (Merklen,2005). Estas mujeres y hombres -que no están en “el papel”- muchas veces cuestionan e ironizan acerca del lugar que ellos/ellas perciben que la Universidad o los/las universitarios/as pretenden asignarles^v

En una exposición sobre “Derechos Humanos”, que se desarrolla en un aula con más de cincuenta personas, se produce el siguiente diálogo entre un docente y una asistente:

Docente: “Bueno para terminar quiero recordar la marcha de hoy por la desaparición de Jorge Julio López. Que nos debe poner muy mal porque es la primera desaparición política en democracia. Han ocurrido desapariciones de jóvenes como consecuencia de la represión policial pero no por causas estrictamente políticas. Este tipo de secuestro sólo puede haber sido planificado por un grupo militar, y por un grupo miliar de gente joven. Los del primer secuestro de Jorge Julio López tienen hoy entre setenta y setenta y cinco años. Es decir es muy difícil que hayan organizado el secuestro. Esto quiere decir que hay gente joven que no vivió la dictadura militar y que hoy...”

Una participante (interrumpe): “Pero pueden ser lo mismos que lo secuestraron hace treinta años...”

Docente: *“Pero pensemos un poquito. Lo raro es que es gente joven. Ya no pueden ser los que tienen setenta años...”*

(La mujer sigue diciendo que no puede ser que sea gente joven)

Docente: (Con énfasis como para dar por cerrado el episodio) *“Lo importante es que el pueblo se una para que no suceda nunca más. Es mi opinión.”*

(Segue discusión con la mujer que dice que no sirve de nada la marcha porque estas cosas siguen pasando por más que se hagan marchas)

Docente: *“Compañera no se puede estar derrotada de entrada. En nosotros, en la unión, está la fuerza para que esto no pase”.*

(Cierre con aplausos).

Esta situación genera en el trabajo en taller con las ayudantes el siguiente diálogo entre dos participantes:

Participante 1: *“Yo creo que hablamos mucho de los derechos, pero hay mucho lucro, mucho interés. Porque uno puede decir ‘yo luché por los derechos de la mujer’. Pero nadie hace un llamado de solidaridad. Como mujeres- ¿viste?- hablamos de compartir, de los derechos de las mujeres, de respetarnos entre mujeres. Porque si realmente creemos que hay derechos para todos, todos tenemos que ir a las cinco de la tarde a la marcha y así sucesivamente para construir colectivamente. Si los derechos no se respetan es porque nosotros no los hacemos respetar. Tenemos que luchar todos por lo mismo. Es lo que veo yo. En la clase de hoy con el profesor, hablando mal y pronto, todos hablaban boludeces, pero nadie dijo que había discriminación. Y que hay derechos pero que nadie los hace respetar.”*

Participante 2: *“Pero no es una cosa de generalizar y hablar así de los derechos humanos y que como dijiste vos todos tenemos que ir a la marcha. ¡Yo no puedo!. ¿Entendés? (Muy enojada): Yo desde la casita, desde mi lugarcito, peleo por los derechos de los chicos porque los grandes podemos pelear solos, pero los chicos no”.*

En otro momento del mismo taller, otra participante comenta:

Participante 3: *Si. Estuvo muy acertado el señor [docente de “Derechos Humanos”]. Pero mi vida- yo tengo 48 años-, y era como que yo estuve en otro lado con las cosas que sucedieron en mi país. Viví al contrario a lo que se vivía en mi país. Y lo que ese señor hablaba, hablaba y hablaba sobre los derechos humanos- y yo no sabía porque en el secundario no recuerdo nada porque era como ir y punto- Y derechos y derechos y derechos que los voy aprendiendo pero me está costando. Porque ¿dónde están? Y salí indignada y tenía una rabia bárbara porque me dije: ‘¿vengo a aprender qué? ¿Lo que no se ejerce?’. Entonces me dije: ‘es mejor vivir como vivía antes, en una nube de pedos’ “.*

A modo de cierre de ese taller una de las ayudantes comenta:

“Yo creo que lo que podemos rescatar es: saber cuáles son nuestros derechos, hacerlos respetar, saber que somos todos iguales pero dentro de la desigualdad, que todos tenemos diferencias y que las tenemos que hacer respetar. Ya sea por los chicos, ya sea porque somos mujeres, ya sea porque somos trabajadores. ¿Si? Pero esto de poder comunicarnos y discutir es parte de hacer valer nuestros derechos. De expresarnos, de participar. Que vos estés acá (a la participante 3) no es casual y no es en vano. Lo importante es que vos esto lo puedas trasladar a tu lugar y a tu familia. Creo que es lo más fundamental para que todos podamos avanzar un poco más en esta lucha”.

“La interacción dialéctica entre teoría y práctica” hace que las participantes cuestionen – precisamente desde sus prácticas- algunas de las propuestas metodológicas y enfoques de los docentes. Si bien en algunos casos estas percepciones encontradas son obturadas por con un cierre de la discusión (caso del docente de “Derechos Humanos”), otras instancias (por ej: el

“diálogo entre iguales”, la intervención de la ayudante)- permiten poner en juego lo que se entiende para las participantes como significativo sobre la base del día a día de su trabajo político organizacional. En el caso del taller sobre “Derechos Humanos”, la discusión entre las participantes y la intervención de la ayudante, permitió ir hilando ideas y construir un puente – actuar “como nexo”-entre la “teoría” de los “Derechos Humanos”-planteada por el docente- y la práctica de las organizaciones, destacando el lugar de la lucha desde diferentes espacios. Hemos denominado este proceso como **oportunidades de aprendizajes que son más o menos validadas**.

Veamos en detalle el proceso: La **generación de oportunidades de aprendizajes a ser validados** estaría dada en este caso por la puesta en común de ciertas significaciones contradictorias (entre docentes del Programa y las participantes; entre participantes, e intersubjetivas de las participante) respecto a los mecanismos de participación y de lucha en el espacio público. A pesar a pesar de que hay muchas dificultades para hacer efectiva la participación en la marcha por Jorge Julio López existe un reconocimiento de su legitimidad. No obstante, esta marcha aparece también como un espacio de significados conflictivo: potencialmente puede ser algo en lo que se puede estar ‘perdiendo el tiempo’ ya que “estas cosas siempre pueden volver a pasar” (en la discusión entre el docente y la participante) o se la pone en tensión frente a otros espacios desde los cuales se entiende que también “se lucha por los derechos humanos” (“la casita de los chicos” frente a la “solidaridad” que implicaría ir a la marcha, en la discusión entre participantes). En el taller, una de las participantes explicita su contradicción intersubjetiva: si bien siente “que va aprendiendo sobre los derechos” simultáneamente considera que “cómo no se cumplen” es mejor no saber. La ayudante logra visualizar la discusión y el planteo de las participantes como una oportunidad para construir conocimiento a partir de estos relatos y presentarlos – y validarlos a través de su rol- en un corpus interesante: destaca la importancia de lucha por los derechos desde diferentes frentes –que no por ello deben ser opuestos - y la importancia de trasladar estas discusiones al espacio dónde cada una desarrolla su actividad.

Otro ejemplo de conocimientos que intentan ser validados lo podemos encontrar en el campo de interpretación conflictivo de la “lucha por la vivienda”. En este caso aparece claramente la idea de “ir a la marcha” en tanto trabajo. En otro ejemplo citado más arriba, una participante remarca de manera tensa a una docente – quien propone que la lucha por la vivienda es “un trabajo de todos los días” -que la exigencia de lucha debe contemplar la complejidad de otras dimensiones de su vida cotidiana (su marido enfermo y sus hijos a cargo). En este caso, la falta de respuesta de la docente no permite ver la oportunidad de construir desde el espacio “oficial” del Programa aprendizajes más complejos (por ejemplo que articulen la problemática de vivienda con género). Este saber específico analítico construido por la participante-que implica una compleja reflexión ya que se construye sobre la base de la práctica y la vuelta sobre lo planteado en el taller- en este caso aparece de manera aislada y no llega a constituirse en un saber reconocido por el Programa, es decir no llegan a visualizarse como **oportunidad de aprendizaje** por la docente.

Estos ejemplos pueden ser vistos como aprendizajes, que provenientes de la experiencia en el campo de la participación política por parte de estas mujeres, intentan ser validados en este espacio universitario. Es decir, validados en tanto formas posibles de entender la participación política. En este intento de validación se reinterpretan, y se ponen en conflicto, algunas de las definiciones de “lo político” “la participación” propuestas desde el Programa, que a veces logra

y a veces no visualizar estos intentos de validación de los aprendizajes provenientes de la practica de las participantes en el espacio universitario.

La posibilidad de que estas **oportunidades de aprendizajes** se concreten está estrechamente relacionada a los dispositivos pedagógicos propuestos: veíamos más arriba que la discusión entre pares y el diálogo de igual a igual con docentes se desarrolla cuando se trabaja en pequeños grupos en dinámica de taller, haciendo posible este proceso de ida y vuelta. En el caso que los encuentros se desarrollen de manera primordialmente expositiva (situación que se da en la practica muchas veces por más que se plantee “formalmente” la dinámica de un taller) es más frecuente que el/la docente exponga su punto de vista, quedando poco espacio para que a través de un diálogo se construyan **oportunidades de aprendizaje (y se los validen)** sobre la base de experiencias concretas de los/las participantes. No obstante, esta primera conclusión no invalida que incluso en la dinámica de talleres se obturen oportunidades de aprendizaje como veremos a continuación.

Esto nos lleva a:

Dispositivos pedagógicos:

Otra de las principales tensiones, en tanto desencuentro entre percepciones del Programa y de las “organizaciones”, estaría dada por la cierta complejidad de los dispositivos pedagógicos (exposiciones, materiales didácticos). Este aspecto fue señalado por varias de las participantes, tanto en forma explícita en entrevistas, como en formas menos explícitas a través de las interacciones que se construían en los momentos de clase. Por ejemplo, una participante nos decía, miembro de una cooperativa de vivienda:

“... la gente es gente de barrio la que participa en los talleres y lo que se refiere a la vivienda es bastante complicado. Cuando el tallerista o el profesor hablan con palabras técnicas la mayoría de la gente no lo va a entender, porque son palabras demasiado técnicas. Estaría bueno que se hable más claro sin tanto tecnicismo entonces la gente puede entender más. Ese es el mayor de los problemas que hay. Porque encontramos gente de los barrios que quiere participar en talleres pero a lo mejor no es instruida o no es tan instruida. Aparte para volcarlo a su barrio mismo. Cuando vuelve de este taller la gente, por lo general, lo tiene que aplicar y lo tiene que devolver a su gente, a su barrio. Entonces les es difícil explicarlo porque no lo entendieron ni siquiera ellos. Si es más claro sin tanto tecnicismo, que es posible hacerlo, estaría bueno”.

Respecto a este punto también se remarca una perspectiva específica sobre el trabajo de articulación que deberían cumplir los ayudantes-docentes (que si bien está previsto desde el diseño del Programa parece dificultarse en la práctica). La misma participante nos dice:

“En el grupo que estaba yo la sensación era que [los ayudantes-docentes] se estaban desayunando junto con nosotros. A mí no me favoreció porque que yo hace muchos años que ya estaba trabajando con tierras”

No obstante la participante busca establecer estrategias para saldar estos desencuentros:

“Está la distancia esa burocrática que te digo. Por eso me animo más a hablar con un igual que con el docente. O por ahí no le entendí lo que el profesor me decía. Y yo le vuelvo a preguntar me va a volver a explicar con las mismas palabras que no lo voy a entender. (...) Porque ahí lo balanceás y está el apoyo que hay entre las organizaciones sociales. Que se da automáticamente porque estoy hablando como un igual. Estoy hablando con un igual ¿eh? Y vos ya tuviste esa experiencia y yo quiero iniciarla y en qué nos podemos ir dando una mano. O sea ‘nosotros tuvimos un toma nos dijeron esto y teníamos que hacer esto’. ‘Pero por que nos vas a tal lado y acelerás la situación, el trámite’ ¿Entendes?”

En este sentido de apropiación crítica, otra de las cuestiones que hemos observado a través de las entrevistas, ha sido que las propuestas de algunos talleres son resignificadas y **validados en tanto aprendizajes** en la medida en que son reintegradas al mundo de sentido de las participantes. Es decir se trata de lógicas organizadoras de los aprendizajes en función otros intereses más allá de las propuestas explicitadas desde un determinado taller del Programa.

Por ejemplo: En un taller sobre problemáticas de acceso al la vivienda el currículo del Programa coloca el énfasis en los procesos históricos de desigualdad en el acceso a la vivienda. Se hace eje en distintas estrategias históricas los sectores populares en la Argentina en la lucha por la vivienda y en los mecanismos legales que existen en la actualidad para reclamar por el acceso a la tierra. “Las organizaciones” presentes son percibidas por los y las docentes fundamentalmente en función de ser organizaciones que se originan y constituyen identidades en y por “la lucha por la vivienda”. No obstante, las asistentes resignifican su participación/deseo de participar en dicho taller en función de otros sentidos posibles:

Una entrevistada nos dice:

“Quiero hacer el año que viene el taller por un problema que tenemos es que las chicas cuando se las externan del Hogar no tienen dónde ir a vivir. El tema del trabajo lo pudimos ir resolviendo pero quiero saber si hay algo que se pueda hacer, algún programa” (Participante, miembro de un hogar de madres solteras)

Otra participante sostiene en una entrevista:

“Nosotras cuando trabajamos con las mujeres no tenemos un lugar físico y cuando vino esto de las viviendas, nosotros soñamos con hacer una oficina dónde podamos atender.

-¿Esto se lo plantearon al Instituto [de la Vivienda]:

-¡Qué se lo vamos a plantear! Ellos con tal de decir que no... Y de allí era lo mínimo para poder a arrancar con las mujeres. Pero uno no puede decir a una mujer golpeada: para no te dejes golpear espera que tengamos la oficina. No es así, la necesidad está”. (Participante, miembro de una cooperativa de vivienda)

La misma entrevistada en otro momento:

“La funcionaria decía en la reuniones [del Instituto de la Vivienda] ¿Cuántas de acá son argentinas?”. Si le van a dar algo a una que se lo den bien. Sino que pongan en las leyes que para extranjeros esto no es. No me parecería mal (...) A veces sentía que mis compañeros [del Programa], no entendían que si sos boliviano hay más discriminación. Como que esto no era un tema”.

Otra esta línea de reapropiación de los dispositivos pedagógicos propuestos desde el Programa y sus reinterpretaciones por las participantes ha sido la subdivisión temática del “Grupo Mujer”^{vi} Este grupo fue creado por el Programa en función de involucrar a aquellas “organizaciones” que trabajan con mujeres y sus problemáticas (trabajo, violencia). No obstante las mujeres que se inscribieron reinterpretaron la propuesta, participando del mismo muchas “organizaciones feminizadas” que trabajan con niños (por ej. comedores). Esto generó al inicio momentos de conflicto, ya las ayudantes intentaban que éstas últimas se fueran al subgrupo de “Infancia y Adolescencia”. Sin embargo, las mujeres no aceptaron esta propuesta. De este modo, interpretamos que las participantes oponen, con su acción y discurso, una lógica a la lógica oficial del programa, situación que estamos nosotras proponiendo como analizador curricular, institucional y de las interacciones. Hemos podido observar que en el “Grupo Mujer” está *permitido*, desde la propia institucionalidad del Programa, que afloren los aspectos vinculados al trabajo con los sentimientos, las emociones, y que esta situación es

diferente parcialmente^{vii} con respecto a otros Grupos o Talleres temáticos. Tomaremos un episodio sucedido en el primero de los tres encuentros del “Grupo Mujer” por considerar que se trata de un episodio que puede actuar como analizador, o, al decir de Gumperz (1982) como “key event”, es decir, un episodio reconocido, tanto por quien realiza el análisis como por quien participa del mismo, como evento que deja una huella y abre posibilidades entre los participantes de ser referido como un episodio clave. A nosotras, como analistas, nos permitió comenzar a indagar sobre algunas oportunidades de aprendizaje en el espacio observado. Esto en sí mismo se torna para nosotras, analistas de la situación y participantes de la misma, en un emergente para retomar, a la luz de nuestros interrogantes de investigación

El diseño curricular de este encuentro implicó una exposición sobre temas de desigualdad socio-económica por parte de una docente de la Universidad en un aula con aproximadamente 50 personas y luego el trabajo en grupos temáticos (“Mujer”, “Infancia y Juventud”, “Cultura, “Educación “, entre otros). El “Grupo Mujer”, conformado exclusivamente por mujeres (salvo un auxiliar varón que no está presente este día) fue heterogéneo por diversos motivos, entre ellos: trayectoria y enfoque en la temática (“Mujer”) y pertenencia socio-cultural-étnica de las participantes.^{viii}

Una de las autoras de este artículo era una de las ayudantes de ese taller. Retomamos sus notas de trabajo:

Ese día todo se va desarrollando aparentemente de manera “esperable” según la dinámica de los encuentros: las ayudantes indagábamos a partir de las preguntas—guía sugeridas por la docente que dio la exposición y se iban anotando los comentarios en un afiche. Hasta que en un momento se produce un quiebre de lo esperable, según la costumbre de la dinámica de taller de lo “esperable para las ayudantes”, cuando una de las mujeres comienza a relatar una experiencia personal de abuso infantil. Esto permite que otra de las participantes cuente su historia de abuso adolescente. Los relatos crean un clima emocional muy fuerte: ambas mujeres se encontraban llorando. Además, se ha creado una situación totalmente por fuera de lo esperable. En ese momento, las ayudantes no sabíamos qué hacer, tanto por el hecho de que la situación sale completamente de lo que nosotras entendíamos por lo curricular, como porque los relatos en sí mismos son fuertes y no admiten una respuesta simple. Reconocemos que las ayudantes estábamos desconcertadas. Comenzamos a mirarnos nerviosas entre nosotras. En nuestro “auxilio” acuden las dos mujeres de la organización más enfocada a los “derechos” y con experiencia en contención de abusos, quienes apoyan emocionalmente a las otras dos. Es decir que, en principio, toman el rol docente dos participantes del taller de quienes se suponían que eran alumnas. Su saber específico, su experiencia como mujeres participantes de organizaciones, y su calidad personal (deseo de aportar su saber y su posibilidad de contener a sus compañeras) les permiten posicionarse en ese otro rol. En ese momento la docente del curso base —que estaba pasando por las aulas de los talleres— se aproxima al aula para ver lo que se debatía en este subgrupo. Una de las ayudantes le comenta al oído lo que había pasado. La docente interviene de la siguiente manera: *“Yo aprendí mucho cuando trabajé con organizaciones de mujeres golpeadas. ¿Sabían lo que hacían? Se iban a la casa de los golpeadores y los empezaban a aplaudir en la puerta. Los escarchaban.”* La intervención de la docente recompone la “situación de taller”: las ayudantes logramos anotar algunas cosas en el afiche que debemos presentar en el plenario, es decir en la reunión general en las que todas las organizaciones se reúnen y presentan las conclusiones de los talleres temáticos. Cuando termina el taller, las mujeres que comentaron sus casos nos piden perdón a las ayudantes. Les decimos que está todo bien. Suponemos que este pedido de perdón obedece a que las participantes son conscientes de que sus historias habían puesto a las ayudantes en un aprieto, y también a que ellas mismas asumen como orgánico el discurso de que ciertas historias no forman parte de lo que se supone que se reconoce como material de trabajo en un aula. Entre nosotras, las ayudantes, comentamos que esto debe plantearse en la reunión que tendremos ese día al finalizar el encuentro. La sensación compartida es la de nuestras escasas herramientas para manejar una situación de este tipo. Una de las ayudantes de nuestro grupo saca el tema en la reunión entre la Coordinación del Programa y los/las ayudantes: La sensación compartida es la de nuestras escasas herramientas para manejar una situación de este tipo. Una de las auxiliares de nuestro grupo saca el tema en la reunión entre la Coordinación del Programa y los/las ayudantes:

Ayudante “Grupo Mujer”: *“Todo fue muy fuerte, hablaron de mucha violencia y de mucha violencia de forma particular, contaron experiencias....Y a nosotras nos sobrepasó. Y por momento no sabíamos si continuar con el*

taller o cortar. Porque estaban hablando y- de hecho- contando experiencias personales así como fuertes... fue muy denso. Yo lo que hablaba recién con los coordinadores era 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 el momento cuando vino la profesora. Fue bueno, como para poder salir un poco de la situación. Y había una señora que tenía herramientas como para poder acercarse esa mujer que estaba llorando. Nosotros era como no sabíamos si acercamos y abrazarla a ver como seguíamos. No sé... a mí..."

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..."

Ayudante "Grupo Mujer": "No. Era imposible"

Coordinador: "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".

Coordinadora: "Estas cosas pueden pasar siempre y aunque haya una persona especializada. No creo que se traten de personas que no sepan dónde recurrir cuando tiene un problema, si llegaron a un programa de capacitación de la facultad. El tema no es ese sino que hacer nosotros en ese momento. No creo que no sepan"

Coordinador: "Otra de las estrategias del programa, además, es trabajar con los sentimientos. Recuerdos, emociones. Está claro que no es algo puramente racional. Cuando fueron los treinta años (del golpe) planificamos un montón de cosas desde ese lugar. O sea que trabajar con la emoción, los sentimientos, etc. ayuda para este tipo de situación ¿no? No regodearse con la angustia pero si aprender a trabajar con estos aspectos. No solo con la racionalidad pura, fría".

En las entrevistas posteriores realizadas con mujeres participantes de este taller, las entrevistadas reconstruyen lo vivido ese día y comentan lo siguiente:

"Las ayudantes deberían capacitarse para ayudar más. Había unas clases que estaban bien preparadas pero en la siguiente más o menos. Las ayudantes se miraban entre ellas '¿que hacemos?'. Decían. Hasta que vino la oradora, la que había dado la charla y les ayudó. Las dos se miraban. Una miraba por la ventana. Vino la docente, vino 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 (lo entona como un suspiro) 'es un alivio' "(Participante, Organización de mujeres bolivianas)

Esta entrevistada destaca de manera positiva que exista el espacio para que las mujeres tengan la posibilidad de hablar entre ellas de las situaciones de violencia.

En este sentido una de las chicas que trabaja en un hogar de madres solteras dice que:

"Está bien que el Programa use una estrategia para que la gente hable desde la experiencia, desde lo que le pasó que se recurra a los sentimientos. Pero también que se hable más de los derechos. 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".

Asimismo esta entrevistada propone que desde el programa se elabore un listado de organizaciones que trabajan en el tema de 'género, mujer, violencia al cual poder recurrir'.

Este episodio —y sus interpretaciones por los distintos actores que han intervenido— nos lleva a reflexionar sobre qué y para quiénes fue visibilizado/obturado en tanto "oportunidades de aprendizaje" en esta situación concreta, sobre la base de lo que hemos denominado más arriba como "dimensión interaccional", "dimensión curricular" y "dimensión institucional" de los espacios escolarizados.

Para la ayudante, en el momento del taller las mujeres comienzan con el relato de situaciones de violencia, se produciría un “quiebre de lo esperable” en el formato taller tal como estaba previsto desde el Programa. De esta manera su rol es significado como de “carencia de herramientas profesionales”: “Fue muy denso” “yo no me siento preparada”. Es decir, parece ser que es muy difícil que esta situación sea significada como un aprendizaje a ser validado ya que su rol como auxiliar en tanto “nexo” -que ella entiende que el Programa pretende- entre docentes y participantes - aparece desdibujado.

Desde la Coordinación del Programa: En la reunión “se invita” a la auxiliar-y esto sería parte de una dimensión curricular que la auxiliar parecería no haber comprendido- a “trabajar desde los sentimientos”. Asimismo se tienen en cuenta que el “nexo” en estas situaciones también puede ser ejercido por las propias participantes. Desde el propio marco institucional del programa, la misma existencia de este dispositivo- que vincula a la coordinación y los/las asistentes- permite que este episodio no quede en el olvido y se discutan sobreentendidos respecto a los dispositivos y criterios de validación de conocimientos.

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 ayudantes para adecuarse al “rol esperable” (dimensión curricular): “Las ayudantes se miraban entre ellas ‘¿que hacemos?’. Decían.” Asimismo, si bien se reconoce la importancia de un espacio donde se trabaja lo emocional, se exige que también se brinden otros contenidos curriculares que permitan operar en el plano de los derechos. La asociación de la temática “Mujer” con un espacio destinado a “lo emocional” deja en cierta forma de lado la posibilidad de construir aprendizajes ligados a contenidos curriculares de otro tipo. En palabra de nuestra entrevistada:

“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 el próximo apartado repondremos este análisis en relación a otros anteriores que hemos efectuado respecto a situaciones diferentes y a otros colectivos de mujeres, pero que tienen en común el interrogante sobre cómo se piensa el lugar de las mujeres “beneficiarias” de determinadas políticas públicas en ciertos modelos de desarrollo.

Algunas consideraciones para el debate

Como ya mencionáramos, nuestros análisis anteriores mostraron un contraste fundamental entre ser objeto de política pública y ser sujeto de un modelo de desarrollo con autonomía, en primer lugar. En particular, y tomando en cuenta las vinculaciones entre desarrollo local, política pública, modelos de desarrollo y relaciones de género, hemos puesto de relieve que aún continúa sin resolución qué se entiende por *relaciones de género* en los programas de política pública, más allá de las enunciaciones al respecto; tampoco se encuentran lineamientos claros acerca de cómo se articula esta perspectiva, de existir, con las especificidades locales (matices culturales, sociopolíticos, socioeconómicos, étnicos, lingüísticos, entre otros) y con las orientaciones hacia el desarrollo que asumen los estados-nación capitalistas. Por este motivo, nos parece importante examinar en forma específica situaciones particulares en contextos institucionales singulares, a fin de permitir la emergencia de esta interrogación que debemos tomar en cuenta: ¿qué quiere decir relaciones de género, en particular, cuando se lo toma como lineamiento de política pública que informa Programas de Desarrollo Social y/o diseños curriculares de instituciones públicas que trabajan con organizaciones comunitarias?

En los modelos actuales desde el Estado vemos que las mujeres continúan siendo consideradas objetos, "clientes más que agentes" y "reproductoras más que productoras" (Kabeer, 2003: 24), como es característico del desarrollismo y del neoliberalismo, aún cuando haya un movimiento —al menos planteado desde el discurso— para producir otras formas de entender quiénes son las mujeres. En Planes y Programas de décadas anteriores se puso énfasis en actividades propias de la reproducción social (capacitación para la alimentación, economía doméstica, atención de la salud materna e infantil y planificación familiar), sustentadas en un enfoque basado en el "hombre económico" con la contraparte femenina de la figura de la "mujer moderna". Podría afirmarse que, si bien el contexto histórico e ideológico en los estudios de desarrollo, y de género y política pública ha ido cambiado, siguen vigentes con fuerza los principios que proponen que, si los recursos se generan en el mercado moderno, la solución consiste en mejorar el acceso de las mujeres al mercado y la esfera pública. Además, en la década de los años 90, dicha perspectiva ha sido resignificada por el neoliberalismo hegemónico. De esta manera, lo que había sido un primer intento de otorgar visibilidad a las mujeres en los procesos de desarrollo, dará un giro hacia "la trampa de género del mercado" (Kabeer, 1998:44). Es decir en un contexto de recorte del gasto y de reformas estructurales, se responsabilizará a las mujeres en tanto sujetos económicos racionales y eficientes para generar ingresos a través del trabajo productivo. Esta igualdad formal implica no reconocer las condiciones diferenciales —de poder, de recursos, de intereses— entre hombres y mujeres.

Por tanto importa insistir en considerar críticamente el espacio generado por el triángulo cuyas puntas son, metafóricamente, los modelos de desarrollo, la política pública, y las concepciones sobre las relaciones de género. En este caso, estamos pensando en que al agregar un vértice más, el de la generación de conocimiento, para indagar específicamente en sus implicancias al ser tenido en cuenta en vinculación con los otros tres, parece generarse una forma irregular, que une cuatro vértices y produce un campo nuevo.

En los casos ya analizados está presente la idea de mujeres productoras y reproductoras, pero se contrasta fácilmente que en el caso del Nor Oeste, las Warmi han logrado plantearse, desde las bases mismas de la discusión del modelo, una alternativa a construir colectivamente a través de prácticas sociales, económicas y culturales basadas en su hacer (y no tanto en construir desde el discurso alternativas ideológicas primero). No es el caso de otras mujeres que si bien por diseño de política pública tienen acceso potencialmente a capacitación laboral no sexista (por ejemplo, en San Martín de los Andes, albañilería), una vez capacitadas no pueden obtener respuesta debido a las desigualdades profundas del modelo, ya que estas capacitaciones son acciones aisladas que al decir de ellas mismas, "son un parche mal pegado".

Finalmente, creemos que una distinción central que surge del análisis ya realizado es el contraste entre ser "objeto de política social" y ser "sujeto de un modelo de desarrollo". En el caso de San Martín de los Andes se había observado que existe un proceso a través del cual quienes son beneficiarias del Plan Social (en este caso Jefas y Jefes de Hogar) son vistas como objeto de política pública. A su vez, estas mujeres, como beneficiarias, van ocupando esta posición social y tienden en parte a reproducirla. Sin embargo, al mismo tiempo, a través de prácticas concretas y de los modos en que plantean sus relaciones con el Plan y con otros espacios donde son beneficiarias de política pública, ellas mismas cuestionan esa posición. Surge el interrogante acerca de cuánto es posible transformar las posiciones de género hegemónicas—en estos modelos y con estos tipos de programas sociales—.

Contrastantemente, el caso de la Organización Warmi, implica una respuesta auto-organizativa por parte de una comunidad históricamente postergada en nuestro país como los/las Koya. Dicha respuesta deriva en propuestas concretas de políticas y de desarrollo local generadas desde la propia comunidad y desde su autoafirmación étnica que interpela al estado nacional y provincial.

A partir de esta comprensión, resultó interesante indagar acerca de las formas contextualmente situadas en que se produce conocimiento en un Programa de Extensión Universitaria, indagando en particular, qué tipo de conocimiento se genera o se obstruye, quiénes y en qué tipos de interacciones construyen los conocimientos identificados, y cómo se produce una reflexión acerca de la posición de sujeto social, de sujeto femenino y de sujeto (a veces objeto) de programas y planes diseñados para la capacitación.

Esto nos lleva a nuestras preguntas iniciales, es decir, ¿qué concepciones de sujeto/ actor subyacen en esos programas? ¿cómo se piensan las relaciones de género, y específicamente entonces, cómo se piensan los lugares que ocupan las mujeres, social, económica y culturalmente? ¿qué respuestas y propuestas articulan algunos grupos y colectivos de mujeres ante los problemas planteados por los modelos de desarrollo vigentes?

Por lo que pudimos observar el punto clave de ciertos desencuentros entre el Programa y “las organizaciones”, podría estar dado por la idealización que desde el Programa —y particularmente desde algunos docentes— se realiza de un sujeto colectivo, nominado como “las organizaciones sociales comunitarias”. Esto podría estar dificultando, para el Programa, la realización práctica de su propósito fundante, es decir el construir conocimiento que permita recoger significativamente las experiencias en función a ciertas situaciones concretas de “las organizaciones” en su quehacer cotidiano.

En las situaciones documentadas en el apartado anterior, las mujeres participantes en el Programa muchas veces tienen sus explicaciones de los fenómenos analizados por las/los docentes, y estas explicaciones se presentan como alternativas no solamente razonables sino aún más complejas que las presentadas por las/os primeras/os. Este saber específico analítico por parte de las participantes, además, proviene de la posibilidad de haber reflexionado activamente sobre sus experiencias, y de haberlo hecho, aparentemente, tomando en cuenta algunos conceptos que sí plantean los talleres, pero profundizando en el análisis al poderlo contrastar con una mirada crítica a su experiencia vital.

Nos resulta interesante tomar estos datos para profundizar acerca de que parece que ciertas “(in)justicias articuladas” se tornan poco visibles en el discurso (docente) de los talleres observados, aunque sean repuestas en el discurso de las participantes; de todas maneras, así mismo, este discurso que permite profundizar y poner de relieve la complejidad de la articulación de las injusticias, aparece, según nuestra documentación, de forma aislada, y no llega a conformarse como un corpus de saber reconocido, ni por parte de las participantes, ni por parte de las docentes, como conocimiento que pueda ser presentado en el contexto escolar universitario. Sí es un conocimiento que, evidentemente, tiene validez para las participantes en sus contextos de práctica sociopolítica. Recordemos que en el Taller de “Derechos Humanos” se reclama la legitimidad/el reconocimiento que en esta lucha las participantes llevan a cabo en el día a día organizacional:

Participante 2: “Pero no es una cosa de generalizar y hablar así de los derechos humanos y que como dijiste vos todos tenemos que ir a la marcha. Yo no puedo. ¿Entendés? (Muy enojada) Yo desde la casita, desde mi lugarcito, peleo por los derechos de los chicos porque los grandes podemos pelear solos, pero los chicos no”.

Asimismo las participantes van desarrollando estrategias frente a la segunda tensión que hemos observado, o sea la complejidad de ciertos dispositivos pedagógicos. Fundamentalmente recurriendo al apoyo de “los pares” para aquellos puntos que no quedan claros con los/as docentes ni ayudantes. Sin embargo, las mujeres participantes en este proceso de aprendizaje, van diseñando modelos que se autonomizan de esta propuesta original, constituyéndose en “sujetos del Programa” disputando el sentido de lo que “construir conocimiento conjunto” debe significar, cuestionando ciertos dispositivos y prácticas pedagógicas y proponiendo alternativas:

Si vos vas a hacer un libro convocá a las organizaciones que trabajan y de ahí sacás algo que se ajusta más a la realidad. Esta bien lo del libro, lo que dice es real. Pero también hay otra manera de tratar las cosas que la sabemos nosotros del día a día y por ahí estaría bueno participar en hacerlo porque estaría más ajustado a lo que se vive. (Participante, miembro cooperativa de Vivienda)

Las participantes van conformando su relación con esta instancia particular de la política pública de manera tensa y tenaz: tenazmente tensan la “cuerda” que las ata a la dominación (que puede leerse en clave de dominación de género, dominación de clase, dominación de emocionalidad, de lengua, de etnia) y aprovechan los intersticios para que aparezcan sus realidades específicas en tanto mujeres migrantes, mujeres que trabajan con y para otras mujeres, mujeres que trabajan con chicos, etc) proponiendo nuevos sentidos de lo que es conocimiento significativo: por ejemplo saber qué hacer cuando se ‘externan a las chicas del Hogar’ es significativo para una participante futura de un taller relacionado a problemáticas de la vivienda; para otra “la lucha” se realiza en función de un objetivo concreto: un lugar físico primordial para atender casos de violencia doméstica, “el trabajar con chicos” para algunas mujeres implica tensar la definición del “Grupo Mujer”, este último taller para las mujeres participantes es reconocido en tanto espacio para trabajar “lo emocional” pero se exige también al Programa más capacitación en temas de “derechos”.

Sin embargo, nuestro análisis muestra que también desde el diseño del Programa se prevé tomar las tensiones para construir sobre oportunidades de aprendizaje planteadas de hecho y como tensiones. Estas tensiones hacen que se generen y se tensen los mecanismos previstos para la resolución de conflictos (ejemplo la reunión tras el episodio del “Grupo Mujer”). Esta es una potencialidad del Programa ya que de esta manera se discuten y rediscuten los sentidos de los dispositivos tras cada taller.

Debemos destacar que si estos cuestionamientos/demandas se generan por parte de las asistentes, el Programa -en cierta forma- estaría logrando los propósitos señalados más arriba, es decir, que “las organizaciones” comiencen a construir *mayores niveles de autonomía política, capacidad de gestión institucional e incidencia en políticas públicas*. Lo que sucede es que –probablemente- este proceso no se da de manera a-conflictiva respecto al propio Programa, sino que precisamente, el logro de éstas premisas implique la rediscusión del sentido de algunas de sus prácticas.

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.

Campagno, M. y Lewkowicz, I. (2007). *La historia sin objeto y derivas posteriores*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.

Castoriadis, C. (1993). "Poder, política, autonomía". *Zona Erógena*, N° 14. Buenos Aires.

Ciriza, A. (1997). "Dilemas y tensiones en cuanto a la ciudadanía de las mujeres". *La Aljaba*, Revista de Estudios de la Mujer, Volumen II. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.

Clemente, A. (2005). "Desarrollo local: conceptos básicos y estado del arte en el panorama argentino". Ponencia presentada en el Seminario *Trabajo, Desarrollo, Diversidad: metodologías y conceptualizaciones teóricas*. Buenos Aires, Argentina.

Clemente, A. y Smulovitz C. (2004). "Descentralización, sociedad civil y gobernabilidad democrática en Argentina". En Clemente y Smulovitz (compiladoras), *Descentralización, políticas sociales y participación democrática en Argentina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Medio Ambiente y Desarrollo – IIED-AL.

Davies, B. (1989). *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool children and gender*. Australia: Allen & Unwin.

Erickson, F. (2004). "Demystifying Data Construction and Analysis". *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 35, Issue 4, pp. 486–493. American Anthropological Association, USA.

Femenías, M.L. (2000). *Sobre Sujeto y Género: Lecturas feministas de Beauvoir a Butler*. Buenos Aires: Catálogos.

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 Públicas: 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.

Grignon C. y Passeron, J.C, (1989). *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en la sociología y en la literatura*. Buenos Aires: Nueva Visión.

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.

Heras Monner Sans, A. I. (2003). "Identidad y diversidad. El rol de facilitadores interculturales". Revista *ANDES*, Vol. 14. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, 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, y Burin, D. (coordinadores editoriales). *Trabajo, Desarrollo, Diversidad*. En prensa. Buenos Aires: Editorial Prensa Autónoma.

Heras Monner Sans, A. I., Córdova, L y Burin, D. "Participación en la Transición: hacia el Gobierno por Comunas de la Ciudad de Buenos Aires". Artículo en prensa en Revista *Estudios Políticos*, Universidad de Antioquía, Colombia.

Heras, A. I.; Guerrero, W. E.; Martínez, R. A. (2005). "Las aulas escolares como zonas ambiguas: microanálisis interaccional sobre percepciones de sí y del otro". *Perfiles Educativos*, vol. 27 nº 109-110, pp. 53-83. Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, México.

Herrera Gómez, M. y Boyer, G. (2003). *Las políticas sociales en las sociedades complejas*. Madrid: Ariel.

Hourest, M. (2005). "Economía y Sociedad. Alternativas para otra Argentina". Ponencia en la Mesa Redonda del Foro Federal de Investigadores y Docentes del Ministerio de Desarrollo Social. Agosto 2 y 3 de 2005.

Hocks, B. (1984). "Mujeres Negras: dar forma a la teoría feminista". En *Otras inapropiables*. Madrid: Traficantes de Sueños (El artículo original es de 1984, pero la publicación que citamos es de 2004).

Kabeer, N. (1998). *Realidades trastocadas: Las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo*. México: Paidós.

Lozano, C. (2005). "Los problemas del empleo, la distribución del ingreso y el crecimiento en la Argentina actual". *El Correo de Económicas*, Año 1, Volumen 1, Número 1. Revista de Economía, Universidad y Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales. Prosaica Dos*. México DF: Siglo Veintiuno Editores.

Masson, L. (2004). *La política en femenino. Género y poder en la Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: IDES

Max -Neff, M. (1983). *Desarrollo a escala humana*. Montevideo: Nordan -Redes.

Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos, las clases populares en Argentina Democrática*. Buenos Aires: Gorla.

Montecino, S (1997). *Palabras Dichas. Sobre género, identidades y mestizaje*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, colección de libros electrónicos.

Palmero, M. J. (2001). *Teoría feminista contemporánea: Una aproximación desde la ética*. Madrid: Editorial Complutense.

Presman, B. (2007). "Los sujetos y las organizaciones sociales en la Universidad: Una aproximación a las ideas y prácticas de Extensión Universitaria". Ponencia presentada en el Segundo Simposio Internacional de Investigación: "La investigación en la Universidad: experiencias innovadoras de Investigación articuladas con la Docencia y la Extensión", Universidad Católica de Santiago del Estero, sede San Salvador de Jujuy, Argentina. 17 al 20 de Octubre de 2007.

Presman, B. (2005). "Una aproximación desde la perspectiva de género al campo de la protesta social: vivencias al interior del movimiento Barrios de pie". Ponencia presentada en el Primer Encuentro Internacional de Carreras de Especialización en Estudios de las Mujeres y Género, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina, Diciembre de 2005.

Presman, B.; Heras, A.I; Kuasñosky. S. (2006). "Género, desigualdad y Desarrollo: Exploración de ejemplos argentinos". Ponencia presentada en las VIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y III Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. 20 al 26 de Octubre de 2006.

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.

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: An Anthology of Research on Language Minorities, Schools & Society*, pp. 63-106. California: Linguistic Minority Research Institute.

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.

Svampa, M. y Pereyra, S. (2003). *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires: Biblos.

Tannen, D. (1989). *Talking voices*. New York: Cambridge University Press.

Watson-Gegeo, K. (1992). "Thick Explanation in the Ethnographic Study of Child Socialization: A Longitudinal Study of the Problem of Schooling for Kwara'ae (Solomon Islands)." In W. Corsaro & P. Miller (eds.), *Interpretive approaches to children's socialization*, pp. 51-66. San Francisco: Jossey-Bass.

ⁱ Este artículo se enmarca en el Proyecto Área de Vacancia N° 103 subvencionado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT).

ⁱⁱ *...los problemas y dilemas específicos de la clase de las ociosas amas de casa blanca, era problemas reales que merecían atención, pero no eran los problemas políticos acuciantes de una enorme cantidad de mujeres. Muchas de ellas vivían preocupadas por la supervivencia económica la discriminación racial y étnica (...) no hablaban de las necesidades de las mujeres sin hombre, sin hijos y sin hogar (...) no decía [Bette Friedan] quien tendría que encargarse del cuidado del hogar cuando más mujeres como ella eran liberadas del trabajo doméstico a través del trabajo de la mujeres negras pobres". (hooks,1984:34)*

ⁱⁱⁱ Administrativamente, en el caso argentino, a partir de la descentralización de los 90, algunas funciones básicas (salud, educación y políticas de empleo) pasaron al ámbito provincial y en algunos casos, municipal, aunque no hubo un acompañamiento acorde desde los recursos ni desde las competencias institucionales (Clemente y Smulovitz, 2004), por lo que hubo una imposición de hecho para que lo local adquiriese protagonismo, al menos desde el diseño administrativo, lo cual implicó otros modos de llevar adelante procesos de política pública (Herrera Gómez y Boyer, 2003).

^{iv} Para lo relevado en San Martín de los Andes, nuestro corpus se compone 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 el estudio de las Warmi en la Puna hemos analizado datos propios (entrevistas y análisis de fuentes secundarias y de archivo) y de otros (archivos audiovisuales y documentales, entrevistas, actas de reuniones, etc.). Algunos de los datos propios son de este año (2005) y otros se han venido generando hace tres años; los datos de otros cubren un ciclo que va desde 1998 hasta 2005. Para las Mujeres de la Pampa nos hemos basado en datos secundarios relevados en el marco de nuestro equipo de trabajo.

^v En este punto partimos de algunas ideas de Grignon y Passeron quiénes, ya en los años 70, realizan una crítica a las dos maneras más frecuentes en que los estudios de los sectores populares abordaban su objeto de análisis: El enfoque "miserabilista" y "el populista". La perspectiva miserabilista o legitimista es aquella que define a los sectores sociales referenciándolos a la cultura de los sectores dominantes (también entendida como legítima): los sectores populares son considerados por su distancia respecto a esta cultura: "o sea *negativamente, en términos de desviaciones, desventajas, privaciones, de no consumo, de no prácticas*" (Grignon y Passeron, 1989:96).

Por su parte el populismo realiza el juego inverso, al depositar en los sectores populares las propiedades originarias y autónomas que alguna vez habrían poseído las culturas subalternas. Frente a esto los autores señalan que en realidad nunca nos enfrentamos con "una configuración anterior de las relaciones de dominación" —es decir, siempre pensamos el dilema de lo popular en el medio de las relaciones sociales de dominación.

^{vi} El "Grupo Mujer", denominación dada desde el Programa, constituye una subdivisión en grupos temáticos que se realizó del cuarto al sexto encuentro del Programa durante el año 2006. El mismo se insertó como un espacio de trabajo por afinidad temática de "las organizaciones" dentro del encuentro más amplio.

^{vii} Parcialmente ya que el recurso a lo "emotivo" está presente en el currículo explícito del Programa

^{viii} A modo de ejemplo: dos de las mujeres dejaron entrever que poseían una más enfocada hacia derechos de las mujeres. Es el caso de una organización de Presidente Perón, que se aboca al trabajo en temas de derechos sexuales y reproductivos en la zona Sur del GBA. Otro grupo, mayoritario, es aquel de las organizaciones que trabajan en comedores y con chicos o madres solteras con una escasa formación en temas de género/feminismo. Otro caso es las dos chicas de una organización de mujeres bolivianas de sectores populares desfavorecidos (viven en un asentamiento) quienes comenzaban a organizarse recientemente ante episodios de discriminación hacia la comunidad (por su nacionalidad boliviana y por la percepción de sus vecinos acerca de sus rasgos fenotípicos), y luego comenzaron a detectar la especificidad de la temática de las mujeres al interior de la comunidad.