

Colección
Educación, crítica & debate

Director
Pablo Gentili

Graciela Alonso
Raúl Díaz

Con la colaboración de:
Valeria Flores, Ruth Zurbriggen,
Alejandra Rodríguez de Anca, Laura Mombello

HACIA UNA PEDAGOGÍA
DE LAS EXPERIENCIAS
DE LAS MUJERES

Minoy Davila
editores

www.minoydavila.com.ar

Cuidado de edición y diseño de portada:
Gerardo Miño (jinetepardo@hotmail.com)

© Miño y Dávila srl
www.minoydavila.com.ar

En Madrid:
Miño y Dávila editores
Arroyo Fontarrón 113, 2° A (28030)
tel-fax: (34) 91 751-1466
e-mail: mydavila@teleline.es
Madrid · España

En Buenos Aires:
Miño y Dávila srl
Pje. José M. Giuffra 339 (C1064ADC)
tel-fax: (54 11) 4361-6743
e-mail: administracion@minoydavila.com.ar
Buenos Aires · Argentina

Prohibida su reproducción total o parcial,
incluyendo fotocopia,
sin la autorización expresa de los editores.

Depósito legal:

Primera edición: febrero 2002

ISBN:

Impreso en Madrid, España

Índice

7	Presentación
11	Introducción
17	Notas sobre objetividad y experiencia en una investigación feminista
27	Capítulo I Producción de saberes y regímenes pedagógicos
30	Capítulo II Pedagogía del salón de usos múltiples
28	2.1 Tomas en los costados, arrebatos de identidad
35	2.2 Holografías de embarazos y canillas
36	2.3 Re/presentar y re/escribir a las mujeres
42	2.4 De salidas y agujeros
45	2.5 De residuos, fronteras y desafíos
47	2.6 Del cuidado de sí misma
51	2.7 De la amistad
54	2.8 Del salón de usos múltiples
56	Capítulo III Pedagogías viajeras: los “Encuentros Nacionales de Mujeres”
58	3.1 Un sinuoso recorrido
60	3.1.1 ¿Qué son los Encuentros Nacionales de Mujeres?

- 3.1.2 Los Encuentros como espacios posibles para la constitución de subjetividades políticas de las mujeres
- 3.2 ¡Atención mujeres debatiendo!
 - 3.2.1 La autonomía de los Encuentros
 - 3.2.2 La apelación a las leyes
 - 3.2.3 La legalización, despenalización del aborto
 - 3.2.4 La disputa entre la clase y el género: ¿matrimonio infeliz?
 - 3.2.5 El nombre de los talleres y los talleres autoconvocados
- 3.3 Viajes, risas, cantos
 - 3.3.1 La marcha y las canciones: desde las diferencias los cuerpos se juntan
 - 3.3.2 El viaje de las mujeres: cinco días propios
- 3.4 Reflexiones sobre el saber como experiencia

Capítulo IV

De locas malas a mujeres por el derecho a elegir
(Alejandra Rodríguez de Anca y Laura Mombello)

- 4.1 Feminismo de los derechos de las mujeres
- 4.2 Pedagogía de la condición femenina
- 4.3 La disputa por los saberes
- 4.4 La pedagogía del sexo (o de cómo la sexualidad deviene en política de las mujeres)

Capítulo V

Destejiendo los silencios: saberes de mujeres lesbianas
(Valeria Flores, Ruth Zurbriggen)

- 5.1 Salir de la oscuridad
- 5.2 La política de la heterosexualidad
- 5.3 Dar voz al deseo
- 5.4 Pedagogías lesbianas
- 5.5 Hacia un erotismo de la igualdad

Capítulo VI

Salidas desafiantes: trueques entre mujeres y política

- 6.1 El viaje, el nuestro...
- 6.2 Trocando objetos de investigación
- 6.3 Notas sobre el carácter cualitativo de la investigación

- 6.4 Intercambios desafiantes: trocando las formas de ser mujer
- 2.5 De cómo nosotras salimos del ‘trueque’: la relación investigadoras/investigadas
- 2.6 Ahí y acá también se hace pedagogía
- 2.7 Cómo continuar el viaje

Capítulo VII

“Tomar la palabra”: política, identidad, pedagogía

- 7.1 Reinscribiendo palabras
- 7.2 Políticas de identidad y colectivos de mujeres
- 7.3 Valorando el “quizás” desde la contingencia
- 7.4 Disputas de saberes y construcción de identidades
- 7.5 Espacios educativos y formación de la subjetividad
- 7.6 Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres

Presentación

Entre las principales cosas de las que hacemos uso habitualmente sin pensar están las palabras, las frases, las expresiones. En muchas ocasiones las juntamos sólo por una cuestión de coherencia, para que se entienda y transparente lo que decimos, pero sin reparar en los alcances o en las diversas y múltiples significaciones de *eso* que se dice. Si esto puede aceptarse como afirmación general, sus implicancias para el lenguaje que elaboran las mujeres, para las palabras con las que dan forma a sus experiencias son de una de una gran profundidad y ameritan fuertes reflexiones en el campo de la pedagogía.

Salir, dejar la casa, cruzar la puerta, darse cuenta, encontrarse, valorarse, romper el silencio, son expresiones sobre las que se conforman experiencias de vida, experiencias que *les* pasan a mujeres y que no dejan saberes como moralejas, sino como fibras con las que se entreteje sus subjetividades.

Este libro trata sobre estas cosas. Surge de un proyecto de investigación llamado “La construcción de identidades y diferencias Un estudio de las relaciones entre pedagogía, política y cultura en colectivos sociales de Neuquén”, que tuvo como sede la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

Sus diferentes capítulos se elaboraron sobre la base del trabajo realizado con mujeres organizadas en tres contextos diferentes: promotoras de salud de un barrio, feministas de una ONG y los Encuentros Nacionales de Mujeres. En los capítulos específicos intentamos poner de manifiesto los saberes y experiencias que dan forma a estas identidades colectivas.

Decidimos incluir dos trabajos de grupos de estudiantes que cursaron materias con nosotros en las cátedras de investigación educativa y que realizaron acercamientos a grupos de mujeres, relevando saberes y experiencias con las que fueron cambiando sus propias vidas. Uno de los trabajos se centra en la participación de mujeres en el Club del Trueque, y el otro en los procesos de constitución de ‘saberes situados’ sobre su sexualidad en mujeres lesbianas.

Saberes y experiencias aparecen nombrados repetidas veces a lo largo de estas páginas, al igual que *pedagogía*; el intento ha sido abrir a otras significaciones estas construcciones teóricas aportando algunas otras miradas.

Quienes lean este libro encontrarán, en los capítulos sobre el trabajo de investigación con cada grupo de mujeres, escrituras distintas; esto es, obviamente, resultado de diferentes estilos literarios, y también de asunciones identitarias específicas de cada una de las personas que los escribieron.

Agradecemos en esta presentación a todas las mujeres que conocimos, con las que hablamos y pensamos en conjunto, y va nuestro profundo reconocimiento a ellas y también a las que no conocemos pero están en la misma, en la construcción de una vida diferente para sí mismas, para las otras y para los otros.

Podemos adelantar el siguiente mapa del libro. En la introducción anunciamos la impronta que deriva de estudiar las relaciones entre pedagogía, identidad y política en colectivos de mujeres, y por eso mismo fuera de los espacios escolarizados. En el Capítulo I proponemos un modelo amplio de formatos pedagógicos sustentado en lo que llamamos modos de producción y regímenes pedagógicos, a partir de los cuales pudimos desplegar búsquedas no prefiguradas habitualmente en las investigaciones educativas. Los Capítulos II, III, IV, V, y VI muestran aproximaciones a otros tantos grupos de mujeres. Siguiendo el estilo de descripciones analíticas se da cuenta del “campo” y se anticipan interpretaciones en el camino de la construcción teórica. Ésta se despliega en los Capítulos VII, VIII y IX en los que desde la figura de ‘Tomar la palabra’ vamos hilvanando algunos de los conceptos centrales de la pedagogía feminista.

Introducción

Cuando una alumna de séptimo nos entrevistó para confeccionar una página del periódico de su escuela, le contamos que las mujeres del barrio Hipódromo hacen talleres sobre sexualidad, maltrato, artesanías, violencia, salud infantil y reproductiva, ayuda escolar, pintura, esparcimiento, género. Enseguida ella preguntó: “¿tienen profesoras para todo eso?”. No, le respondimos. Y agregamos: enseñan ellas mismas.

Cuando comenzamos nos imaginamos que trasladarnos de la escuela y otros espacios educativos formales a los aprendizajes grupales de colectivos de mujeres abriría una serie de interrogantes y un complejo campo de problemas.

Esto porque los sujetos pedagógicos que se definen en un espacio formal y diseñado con formatos escolarizados presuponen sujetos definidos de antemano en posiciones pedagógicas opuestas, incluso, como lo plantean los enfoques críticos, antagonicas. Lo anterior puede hacerse extensivo a los modelos educativos que se dan a sí mismas organizaciones sindicales, políticas, eclesiásticas. Todas ellas heredadas de las tensiones que estructuran lo educativo desde posiciones de “sujeto pedagógico” estables, jerarquizadas, prefiguradas a la propia relación, y que asumen la “verticalidad” y el “directivismo” como formatos ideales. Obviamente, éstos presuponen una diferenciación entre educandos y educadores basada en la asimetría y desigualdad. Lo mismo parece hacerse extensivo a experiencias pedagógicas en el campo de la educación popular¹.

Los grupos en los que estudiamos la problemática, si bien recurren a estos formatos, no se limitan a ellos; son de reconocer y valorar otras formas en las que la conformación simbólica del colectivo es generada a partir de la producción y legitimación de saberes propios, o asumidos como propios. En las experiencias

1 Las críticas o resignificaciones de la Educación Popular y de la investigación acción participativa han sido profusas y variadas. Hemos trabajado este punto en Alonso y Díaz (1997).

auto-reconocidas como educativas por las propias participantes es posible ver otras conformaciones de sujetos pedagógicos; así, como son otras las formas en que se producen, circulan y negocian los saberes. Nos ha interesado ahondar en formatos y procesos que hacen a la identidad o, como lo veremos más adelante, a las identificaciones que conforman los marcos de interpretación colectiva del grupo en cuestión.

Esto ha implicado buscar en los colectivos sociales no tanto sujetos de transformación sino más bien *sujetos de aprendizaje y formación*; es decir, de constitución de subjetividades que se comparten y se producen de modo grupal; se diría, *comunidades emocionales* de aprendizaje.

En la exploración de nuestro objeto –articulaciones entre *pedagogía, política y cultura*– comenzamos por dejar de lado quedar adheridos a la consideración sólo de las “posiciones de sujeto” que contendrían o en los cuales se sostuviera el colectivo social de referencia. Por el contrario, el esfuerzo ha estado puesto en una estrategia general para superar estas y otras predeterminaciones teóricas para el abordaje de los colectivos sociales.

Por eso la recurrencia a los modelos de análisis de los llamados “Nuevos Movimientos Sociales”. Desde estos enfoques la constitución de estos colectivos excede a una derivación de las posiciones de sujeto (ya sean etnia, clase, género, edad, o incluso otras, como las religiosas o barriales) para responder más a lógicas simbólicas a partir de algunas ideas-fuerza. Esto es, conformadas menos por lo instrumental-estructural y más por o en lo cultural. Ya que, como sabemos, de la *pobreza-clase*, no necesariamente se desprenden sujetos organizados por derechos y reivindicaciones de “mujeres”; o incluso, de posiciones de mujer, tampoco se desprenden obligatoriamente grupos unificados en pertenencias y acciones de *género*. No obstante saberlo, ha sido un desafío desenmarañar, en algunos de los colectivos, los procesos políticos y culturales que podían dar sentido a la otra pata de nuestra mesa de tres: los procesos pedagógicos.

Esta predisposición nos impulsó a una visión no mecanicista, en tanto estas ideas fuerza, se comunican más por impregnación, por ósmosis, por conexiones fluidas e inestables, que como un magma de piezas interconectadas rígidamente. La propia concepción organizativa de los colectivos, como lo plantea Carlos Verdaguer, “es la de una maraña de redes interconectadas, dinámicas, un tejido vivo en el que cobran más importancia los vínculos que las barreras, las conexiones que las separaciones, en la

que, frente al análisis tradicional en todas las dinámicas de transformación social, de delimitar territorios, crear frentes, abrir brechas, se fomenta (en cambio) una dinámica de contagio y copulación entre las ideas y las experiencias” (1999:10).

Hemos insistido en nombrar estos procesos como pedagogías de redes, de encuentros, de salidas y agujeros, de fronteras, de taldado de piedras preciosas, en un intento metafórico (en realidad son expresiones de las mujeres con las que trabajamos) para llevar las categorías de sentido a múltiples campos de interpretación y construcción teórica.

Congruente con el enfoque anterior, chocamos también contra un concepto de “eficacia” que coloca a lo pedagógico como si un proceso que pueda ser, digamos, más evaluado que interpretado. Eficacia de corto plazo que orienta a examinar posiciones funcionales y jerarquizadas. Por el contrario, hemos sido sensibles a cómo en estos grupos se denota una preocupación por asegurar un bienestar colectivo basado en la revalorización de la subjetividad. Esto nos llevó a entender estas conformaciones, o identificaciones, o aprendizajes, como procesos sociales de revalorización del deseo y del placer; una especie, como veremos, de feminización de lo social.

Procesos que, ligados a múltiples interconexiones comunicacionales y organizativas se formatean más en la oralidad, como conversación, tertulia, consejo: el hablar en voz alta para comunicar lo propio, sin el tamiz de la censura masculina, y con la confianza de que semejantes reciben y reciclan lo individual como un estado de la subjetividad colectiva. La maternidad colectiva, el cuidado de sí y la amistad, el aprender caminando las calles, o cortándolas como es el caso de uno de los colectivos estudiados, o encontrándose, o multiplicándose como “nómadas del presente” en una pedagogía también múltiple, de mudanzas y de fronteras.

Por otra parte, vemos que estos colectivos se caracterizan y diferencian de otros por dotar de un sentido, por dar algún senti-

do a las relaciones sociales que forman la sociedad. Dar sentido quiere decir des-instalar otros. En este movimiento del des-aprendizaje a la conciencia del sí mismo adquieren relieve los modos y los formatos en que se especifican las densas dimensiones simbólicas que el sufrimiento apura; pero también las del deseo y el placer que hacen del colectivo un grupo de confianza y autoridad femenina (affidamento² + comunidad emocional). Más centrados en una dimensión del “presente cotidiano” los objetivos de estos colectivos parecen centrarse en los deseos de mejoramiento y dignificación cultural de sus miembros, aunque también con proyección comunitaria y social.

Esto los impulsa a la confrontación, separación y distinción de otros grupos o actores respecto de los cuales se cuestionan los códigos simbólicos dominantes y se introducen nuevos significados sociales.

Las articulaciones que buscamos, por un lado, entre cultura y política, y por el otro, entre éstas y lo pedagógico, implican bisagras de saber-poder. Una de las más densas de estas bisagras es la que se corresponde con la legitimación de los saberes producidos o que cuentan como signos no negociables del colectivo. Saberes sometidos que pugnan por ser reconocidos, del mismo modo que el colectivo mismo procura ser también reconocido. Más que el formato instrumental del saber escolarizado, estos saberes se manifiestan fundamentalmente en el campo de lo expresivo, conformando muchas veces una estética de la pedagogía en la que los rituales y símbolos mostrarán al colectivo con una visibilidad que los identifica.

Procesos que denotan una singular conciencia para la fabricación de signos de visibilidad e identidad basadas en la generación

-
- 2 Para el feminismo de la diferencia este término acuñado por las “italianas” remite a una mediación entre mujeres: “Es decir, ponerse en relación con la otra para realizar el propio deseo en el mundo, para potenciarlo y para modificar el orden masculino existente. Como quizás sabéis, a esta relación la hemos llamado affidamento, con el fin de destacar: a) la relación de confianza con la otra mujer que, más que el hombre, es la que puede ayudar a realizar nuestro deseo; b) la autoridad que le reconocemos a la otra, a su palabra y a su saber, y c) el significado de una relación reencontrada y modificada con la madre.” (Lia Cigarini, 1992).

de interpretaciones compartidas (o a compartir) que, podemos llamar: *procesos de enmarcamiento*. Es así como con delimitados *marcos de referencia* hacia fuera y hacia adentro, los colectivos seleccionan, separan, producen saberes y modos pedagógicos propios. Saberes que son *signos* de la identidad y de la acción y proyección del colectivo. Las subjetividades personales son recondicionadas en marcos de acción colectiva que las contienen a la vez que las producen³.

Este bosquejo inicial ha tenido el propósito de presentar algunas de las anticipaciones de lo que se va a encontrar, esperemos, en este estudio. Las articulaciones conjeturadas en el Proyecto y promovidas desde las cátedras sustentaron una revisita (no tanto como una revisión) de lo que hasta ahora entendíamos como “lo pedagógico”, y también de lo que se concebía como “lo político” y “lo cultural”. De la conjetura a la comprensión con preguntas que quieren saber, y abrir. Con este formato, saber y abrir, es decir, de modo inductivo, fuimos construyendo nuestra problemática.

Identidad y política como estrategias de conformación de colectivos sociales implican procesos de saber poder. En particular el pasaje del saber subordinado al saber legítimo: tener identidad para los colectivos conlleva legitimar hacia adentro y hacia fuera saberes sometidos que buscan interpelar las condiciones hegemónicas de los mismos. No es que los saberes están y luego interpelan, sino que la conformación simbólica del colectivo, que pasa a ser marca de su identidad (cultura) se establece en la producción de saberes (pedagogía) que confrontan con los establecidos o supuestos como naturales (política). Más precisamente el antagonismo, como nivel de lo político, es transitado a través de procesos específicos de producción de saber (políticos pedagógicos) que disputan universos simbólicos. Ente lo político y lo cultural median, entonces, experiencias específicas de producción de saber.

3 En la versión primera disponíamos de un apartado sobre teoría de los movimientos sociales. La hemos excluido ahora, pero debe tenerse en cuenta la deuda que contrajimos con una serie larga de autores, encabezados obviamente por Alberto Melucci.

Notas sobre objetividad y experiencia en una investigación feminista

El comienzo del recorrido del trabajo de investigación lo constituyó también la indagación teórica acerca de las reflexiones feministas sobre la ciencia. Si bien este es un camino poco recorrido en los espacios que en la universidad se dedican a trabajar sobre epistemología y metodología, consideramos que es fundamental hacerlo y de modo excluyente en el caso de investigaciones que busquen trabajar con mujeres, y con el objetivo de aportar a una política para las mujeres en distintos terrenos.

En este sentido, incorporamos algunas notas sobre el tema de la objetividad y la experiencia, en el entendido de que es imprescindible profundizar en estas perspectivas⁴:

4 Abrevamos en trabajos provenientes de teóricas italianas inscriptas en el grupo “Hipatía” (Sussi, Muraro, Pasquali, Gatteschi, Alioli, Cosentino, Sartori, Juliano, etc. 1998), quienes trabajan entre otros ejes, la relación entre autoridad científica y autoridad femenina en un claro rescate de las mujeres en el campo científico, cuestionando las nociones de objetividad y neutralidad. Por otra parte, varias de estas autoras trabajan cuestiones tales como las posibilidades que tienen las mujeres de elegir campos de estudio relacionados con la ciencia y la tecnología y cómo promover desde las primeras experiencias escolares una vinculación diferente con estas áreas. Contamos además con los aportes de un grupo de autoras españolas (Alemany, Barral Morán, Delgado Echevarría, González García, Jiménez Lucena, Magallón Portalés, Medina Doménech, Miqueo, Pérez Sedaño, Rubio Herráez, Solsona Pairó, etc.), que publicaron la obra “Interacciones ciencia y Género” (1999), que abarca un amplio espectro de cuestiones epistemológicas y educativas, relacionadas con la ciencia y el género. Destacamos también, los valiosos aportes de los trabajos pioneros de Sandra Harding, especialmente “Ciencia y feminismo” (1996), en donde se plantean las diferentes posiciones epistemológicas

- Los trabajos acerca de epistemologías feministas en los que nos basamos, hacen referencia a que las discusiones en este campo nacen al calor del movimiento feminista y las reivindicaciones políticas que lo acompañan. La pregunta que surge es ¿por qué?, es decir, ¿a qué se debe que un conocimiento enraizado en un movimiento político pueda ser capaz de proporcionar resultados menos distorsionados que el obtenido a partir de presupuestos pretendidamente neutros?. En definitiva, la discusión feminista sobre la ciencia comienza con el reconocimiento de la escasez de mujeres en las ciencias y asciende hacia cuestiones de trascendencia epistemológica, es decir, sobre la posibilidad y justificación del conocimiento y el papel del sujeto cognoscente. A pesar de las diferencias en las posturas en debate (empiristas y posmodernas) se encuentra en común un conjunto de intentos de reformular nociones tradicionales como la de “objetividad”, para adecuarlas a la renovación de la epistemología, sin perder a su vez la fuerza normativa exigida por el carácter activista. En este sentido, la escalada relativista en los estudios feministas incorpora una especie de componente autorregulador que, desde el propio punto de partida, vigila la consistencia entre los compromisos epistemológicos y políticos.
- La objetividad feminista es, según Haraway (1991), “conocimiento situado”; lo que no significa que todas las historias que se cuentan desde diferentes situaciones sean igualmente buenas. El reto de compatibilizar el compromiso epistemológico y sociopolítico adquiere entonces un carácter central en el estudio feminista de la ciencia.
- Resultan particularmente interesantes los planteos sobre la objetividad corporizada que Donna Haraway. Partiendo de que todo saber es un nódulo condensado en un campo agónico de poder, plantea que el problema es cómo tener un relato de la contingencia histórica radical que sirva simultáneamente para

sostenidas por las feministas (empirismo feminista, punto de vista feminista y postmodernismo feminista). En su trabajo corre el eje de análisis de las mujeres en la ciencia hacia la ciencia analizada desde el feminismo, o dicho de otra forma, el pasaje entre “la cuestión de la mujer en la ciencia a la cuestión, más radical, de la ciencia en el feminismo”. En nuestro país destacamos los trabajos producido por Diana Maffía, los que analizan el discurso científico como compuesto por un conjunto de metáforas sexistas (1998). En otros trabajos (2000) ella analiza el lugar de las mujeres en los organismos de ciencia y técnica.

todas las demandas del saber y de los sujetos cognoscentes, una práctica crítica para reconocer nuestra propia tecnología semiótica de construcción de significados, y un compromiso para la realización de fieles relatos del mundo real, uno que sea parcialmente compartido, compatible con los proyectos de libertad finita del resto del mundo. Para ello, dice, necesitamos el poder de las teorías críticas modernas que explican cómo se producen los significados y los cuerpos, para construir aquellos significados y cuerpos que tengan la posibilidad de vivir. Haraway insiste en la naturaleza corporizada de toda mirada y rescata el sistema sensorial que ha sido utilizado para dar un salto desde el cuerpo marcado hacia la conquista de una mirada universal, la cual critica. Propone, entonces, una teoría de la objetividad corporizada; el concepto de la objetividad feminista implica simplemente la noción de saberes ubicados. La idea de una mirada infinita es una ilusión. La insistencia en la particularidad y corporeidad de toda mirada nos permite construir una doctrina de la objetividad.

- Desde esta perspectiva, la objetividad feminista alude a la ubicación limitada y al saber ubicado, no a la trascendencia y separación del sujeto y el objeto. Nos permite responder acerca de cómo aprendemos a ver. La alternativa al relativismo es aceptar la existencia de saberes parciales, situables y críticos, sustentando las redes de conexión, llamadas solidaridad, en la política y en las conversaciones compartidas de la epistemología. El relativismo es el espejo gemelo perfecto de la totalización de las ideologías de la objetividad: ambos niegan los saberes en su localización, corporación y perspectiva parcial. Es necesario argumentar a favor de una práctica de la objetividad que privilegie el debate, la deconstrucción, la construcción apasionada, las conexiones entrelazadas y la esperanza de una transformación de los sistemas del saber y de las formas de ver.
- El género es un campo de diferencia estructurado y estructurante. La corporación feminista se refiere a los nudos en los campos simbólicos de material semiótico. La metáfora visual nos permite ir más allá de las apariencias fijas, que son sólo un producto final. La metáfora nos invita a investigar los variados aparatos de producción visual. Haraway argumenta a favor de una política y epistemología de la ubicación, de la toma de posición y situación, donde para reclamar un saber racional la condición sea que éste sea parcial y no universal.

- Con relación al tema de la experiencia, Teresa de Lauretis sostiene que en su texto *Alicia ya no*, usó el término experiencia para designar al proceso por el cual se construye la subjetividad para todos los seres sociales. Afirma que buscaba definir la experiencia más precisamente como un complejo de efectos de significados, hábitos, disposiciones, asociaciones y percepciones, resultantes de la interacción semiótica del yo y del mundo externo. En este sentido expresa que: “La constelación y configuración de efectos de significado que llamo experiencia cambia y es reformada continuamente para cada sujeto en su compromiso continuo con la realidad social, una realidad que incluye –y para las mujeres centralmente– las relaciones sociales de género. La subjetividad y la experiencia femenina descansan necesariamente en una relación específica con la sexualidad. Lo que estoy tratando de definir con un complejo de hábito, asociaciones, percepciones y disposiciones que la en-gendran a una como mujer, lo que estaba tratando de dar a entender era precisamente la experiencia de género, los efectos de significado y las auto-representaciones producidas en el sujeto por las prácticas socio culturales, los discursos y las instituciones dedicadas a la producción de mujeres y varones” (1989:26).
- Teresa de Lauretis destaca que en su propia experiencia absorbió el método analítico-crítico del feminismo, éste es la práctica de la autoconciencia. Porque la comprensión de la propia condición personal como mujer en términos sociales y políticos y la constante revisión, revaluación, y reconceptualización de esa condición con relación a la comprensión de otras mujeres de sus posiciones sociosexuales, generan un modo de aprehensión de toda realidad social que se deriva de la conciencia de género. Y desde esta aprehensión, desde este conocimiento personal, íntimo, analítico y político de la fuerza penetrante del género no hay retorno a la inocencia de la biología.
- Retomando nuevamente a Haraway, podemos tomar conciencia de cómo el feminismo ama a otra ciencia: a la ciencia y a la política de la interpretación, de la traducción, del tartamudeo y de la comprensión parcial. El feminismo se encarga de la ciencia del sujeto múltiple con una doble visión al menos. El feminismo quiere una visión crítica consecuente que se ubique en una posición crítica en un espacio genérico y social no homogéneo. La traducción es siempre interpretativa, crítica y parcial. El conocimiento racional es un proceso de constante

interpretación crítica entre los campos de intérpretes y los decodificadores. De esta manera, la ciencia no se transforma en el modelo paradigmático del encierro sino de lo que puede ser responsable y respondido. El problema de la ciencia para el feminismo es la objetividad como racionalidad ubicada. Sus imágenes son el producto de la unión de las visiones parciales y las voces vacilantes en un sujeto colectivo situado.

Los saberes situados requieren que el objeto del conocimiento sea actor y agente, que no sea nunca como el esclavo con su dueño, el que cierra a la dialéctica considerándose el agente único y el autor del conocimiento objetivo, donde se reduce a la homogeneización de recursos a todos los cuerpos del mundo. En las aproximaciones críticas a las ciencias sociales y humanas, el protagonismo de la “gente estudiada” transforma el proyecto mismo de producción de una teoría social. Los relatos de un mundo real no dependen de la lógica del descubrimiento, sino de la relación social cargada de poder que se da en la conversación.

Estas notas no pretenden probar nuestro intento en esta etapa. De todos modos, podemos anunciar que los principios de la ciencia en el feminismo que resumimos muy brevemente han dado un vuelco a todos los programas de las cátedras en las que nos movemos e incluso a nuestros proyectos de investigación y extensión. Teoría, epistemología y metodología no quedan como estaban una vez que se toman notas como éstas.

CAPÍTULO I

Modos de producción de saber y regímenes pedagógicos

El hecho de abordar lo pedagógico tomando como referencia a colectivos sociales nos impulsó a transitar el interrogante central de *¿cómo se aprende una identidad colectiva?*

Nos impulsaba la posibilidad de encontrar *pedagogías múltiples con formatos imprevistos*. Fuimos, entonces, en busca de mujeres que con cierta perdurabilidad destacaran una mirada desde el género en sus trabajos comunitarios, en sus experiencias personales, en sus transacciones cotidianas, en la concepción y el ejercicio de sus deseos, y en su sexualidad.

Anticipamos ahora un modelo de análisis amplio que nos permitió desglosar y ampliar las diferencias entre los formatos pedagógicos escolarizados y otros como los comenzábamos a visualizar en nuestro trabajo con los grupos de mujeres.

Si partimos de una primera comparación respecto de los (más estudiados) espacios educativos escolarizados, advertimos que:

- Son espacios políticos de otro tipo
- Son espacios culturales de otro tipo
- Son espacios pedagógicos de otro tipo

En adelante, intentamos ampliar el campo de lo que puede considerarse o delimitarse como lo *pedagógico*, ya que éste, como otros campos teóricos, es un espacio ocupado por concepciones que lo circunscriben o restringen a la ecuación *pedagogía = forma escuela*.

En los espacios educativos que visitamos pudimos visualizar, en principio, ausencias o negaciones significativas con relación a las posiciones que enmarcan a la pedagogía escolarizada: no es-

cuela, no maestros, no pupitres, no salón de clase, no corporación, no burocracia, no jerarquías, no certificación, no carrera. Para visualizar teóricamente estas negaciones e insertarlas en una epistemología diferente de lo pedagógico tuvimos que desinstalar la idea de escuela como sinónimo de pedagogía.

Lo pedagógico es un proceso social y por tanto histórico, contextualizado y particular. Es, como puede concebirse desde Foucault, un acontecimiento de saber-poder. No es resultado de correlaciones intersubjetivas sino un discurso social que constituye subjetividades. Por lo tanto, los conceptos, significados, espacios, de lo pedagógico son acontecimientos producidos en formaciones sociales situadas histórica y culturalmente. Por lo que, creemos, puede hablarse de *formaciones pedagógicas* y de *modos de producción de saber*, no sólo para designar los grandes complejos educativos de otras tantas formaciones y modos como lo teorizó el marxismo, sino para hacerlos operativos con relación a la profusa variedad de formatos pedagógicos que emergen desde una mirada no escolarizada.

Seguidamente, podemos hablar de *regímenes pedagógicos* que funcionan con formatos acordes para los sujetos que pretenden construir. Esta idea de *formato pedagógico* nos parece útil para la revisita del campo pedagógico regimentado por lo escolar. Por eso, las negaciones enumeradas antes densifican el sentido al presentar otros formatos posibles, abiertos en principio a otras construcciones de sujeto: de un formato difusor o transmisor, unidireccional y evaluable, a otros eventuales, quizás espontáneos, no dirigidos, experienciales, múltiples y mudables, difícilmente valorables como resultados de un proceso específico de enseñanza y aprendizaje instituido como tal. Las experiencias de la vida cotidiana, como así también los quiebres de las rutinas bosquejan múltiples relaciones y formatos educativos alrededor de lo que pueden ser precisados como *procesos pedagógicos*.

Más definido éstos por las transacciones, negociaciones, y producciones de saberes, que por la transmisión lineal de conocimientos. En éste último caso la *autoridad pedagógica* se encuentra previamente situada y consolidada al inicio del proceso pedagógico, por lo que la circulación y direccionalidad de los saberes no es puesta en duda. No obstante, como lo veremos para nuestros universos de estudio, la *autoridad* es algo eventual, y en todo caso a ganar u obtener.

Desde estos conceptos se pueden concebir otros regímenes en los que los procesos de negociación pedagógica enfatizan la (re)

construcción y (re) producción de saberes, y quizás no se establezcan con formatos escolarizados, ni mucho menos institucionalizados.

Las relaciones de intercambio parecen formatearse de otros modos en los procesos pedagógicos de colectivos sociales con bajo o ningún nivel de institucionalización, jerarquía y burocracia. La diversidad de “cosas” aprendidas y los múltiples protocolos culturales adquiridos tampoco pueden equipararse a productos de un currículo preexistente al proceso mismo de negociación pedagógica. El campo de las pedagogías informales y cotidianas parecen confirmar otros modos de aprender y enseñar, muchas veces transgresores, y poco normatizados, a partir de experiencias públicas de conflictos de saber/poder (Luke, 1999).

Estos otros regímenes pedagógicos de formación de sujetos parecen transitar más por la dimensión de los des-aprendizajes (des instalación de saberes) vueltos reflexión y experiencia, que por los rudimentos de disciplinamiento y domesticación de las pedagogías fuertemente controladas y normatizadas. Estos otros regímenes son también más públicos en tanto se prueban y confrontan en espacios abiertos, y son evaluados, digámoslo así, por la propia lucha cotidiana por la identidad del colectivo. Los *intercambios comunicativos* suceden fuera de aulas y salones de clase, están siendo producidos en movilizaciones, resistencias y proyectos en los que se juega no solamente una posición respecto del saber, sino fundamentalmente una confrontación con el saber. Como lo plantea Carmen Luke: “La acción social en el mundo está relacionada con el aprendizaje a partir de fuentes de información, claves y sistemas simbólicos múltiples y con la reacción frente a ellos” (1999:26).

Por lo visto, en estos otros espacios las articulaciones entre pedagogía, política y cultura pueden explicarse de modo diferente desde las experiencias, representaciones y códigos en acto que se juegan en las luchas cotidianas por la conformación de los colectivos de identidad: “una dimensión de carácter social y de trabajo intelectual que requiere y, a la vez, genera ciertos tipos de *destrezas pedagógicas*, así como una política de afirmaciones y posicionamientos de identidad” (Luke, 1999:26 –destacado nuestro–).

La idea de confrontación, o mejor dicho, la de transacción nos advierte acerca de la importancia de la cuestión del “otro” en la constitución de toda pedagogía, y en consecuencia, en la definición de su carácter relacional y situado. Al vincularla más estrechamente al campo de la “construcción de identidad y diferencia”,

el propio concepto de pedagogía debe ser repensado con relación al campo semántico hegemónico que lo contiene.

Si este carácter relacional define el régimen, el formato, la autoridad, las destrezas, en suma, el proceso pedagógico, encontramos en los colectivos de identidad dos aspectos de crucial importancia:

- Como en los casos estudiados por nosotros, el “otro” de la relación es contingente las *posiciones relativas a la posesión y producción de saber*, también lo son. De ahí, el carácter de reconstrucción o desinstalación ya que los saberes devienen de procesos de negociación cultural y política.
- Por otra parte, ninguna de las posiciones de sujeto está asegurada de antemano, por lo que es necesario ganarse el reconocimiento. Nadie en el grupo antecede o es reconocido como sujeto de aprendizaje o de enseñanza, de alumno o de maestro; las posiciones son consecuencia del proceso de saber-poder que se implica tanto en la representación como en el reconocimiento.

Porque: a) el resultado del reconocimiento es un estadio o modo transitorio de la identidad de estos colectivos, y b) al no estar dado sino producido, el proceso de reconocimiento conlleva, más que poner a alguien (o algunas) en una posición de conocimiento, sacar-se colectivamente (aunque como veremos coordinadamente) de cuadrículas prefijadas y estandarizadas (ya aprendidas) de saber. Por eso, más que estar en relación, es ésta la que se constituye a partir del proceso mismo de no hacer lo que “corresponde”, que es uno de los modos en que se da cotidianamente la relación de saber-poder. Más precisamente: es una *negociación sobre el saber, y al mismo tiempo una negación de saber*. Negociación que, obviamente, existe en espacios educativos netamente escolarizados, pero en los que el intercambio o transacción posible tiene un explícito u oculto propósito –cuando no un efecto– disciplinante.

Cuestiones relativas a la formación de identidad y a la construcción de diferencia relacionado con los procesos de negociación del saber habilitan otras desagregaciones analíticas que podemos enumerar como: procesos de significación, estrategias de inclusión- exclusión, y modos de producción pedagógica. Estos tres componentes densifican lo que hemos considerado como regímenes pedagógicos.

- *Procesos de significación*: nos referimos a la producción cultural en la formulación de cadenas de significantes que paradigmáticamente van armando aquel estado de identidad a partir de vehículos concretos que condensan auto re-presentaciones. Podemos incluir acá, aspectos éticos-normativos: prohibiciones, imperativos, adscripciones que se conjugan en distinciones básicas que referencian al colectivo, lo separan y o lo alteran. Algo así como “contarse mutuamente las historias” (Luke, 1999:27), y reconocerse a partir de ellas.
- *Estrategias de inclusión-exclusión*: los modos en que se producen las distinciones y alteraciones no son cuestiones sin importancia, sino verdaderos enclaves para la identidad. El juego nosotras, otras, aquéllas, ligado a redes y vínculos sutiles de comunicación, las amistades y redefinición de los roles de género, preferencia sexual, edad, nacionalidad, e incluso clase o identidad de clase, son en realidad un “juego profundo” de marcaciones y demarcaciones preparadas, estudiadas, y finalmente asumidas como rasgos de la propia identidad.
- *Modos de producción*: llegados a este punto, podemos hablar de fábricas de relaciones y significados, más propiamente de *talleres de significación*. En los que el uso y apropiación de saberes va ligado a un conjunto de formatos y herramientas (una visión quizás posmoderna de la “didáctica”) que intervienen colocando y o desarmando piezas de saber, sólidamente construidas en la escolarización formal, familiar, laboral, etc. Banco de prueba, la pedagogía de la identidad colectiva se construye a partir de rearmar las cadenas de significantes en algo más parecido a un “taller de escritura” que a una clase escolar. Objetos de trabajo, medios de producción y sujetos de taller, configuran otra imagen pedagógica que les concierne (o podemos extraer de) a estos colectivos.

Por otra parte, el estudio de identidades colectivas puede re-dimensionar el enfoque de lo educativo como proceso social. Por decirlo de alguna manera, los elementos constitutivos y su ordenamiento en modos de producción encuentran en estas aplicaciones cambios no sólo en las posiciones de sujeto y los formatos, sino también, y por esto, en las relaciones entre espacios y tiempos educativos: lugares y durabilidad de las interacciones, es decir, trayectorias de saber que hacen con los aprendizajes una fuente difícilmente controlable y manipulable. Por un lado, las identidades son producidas a partir de experiencias compartidas y solida-

rias en interacciones sociales situadas; por el otro, la memoria colectiva que se va hilvanando cotidianamente es también una fuente subjetiva, y una cornucopia del sujeto que se proyecta, ya que, como lo plantea Habermas (1989) la identidad se torna conciencia histórica cuando podemos definir quiénes somos y quiénes queremos ser, y donde se entremezclan elementos descriptivos, evaluativos y afectivos.

En consecuencia, la acción colectiva misma, es un escenario de saber poder, y en este sentido, un modo de ordenar y producir pedagogías.

Se aprende re-presentando-se a otros, lo que devuelve una imagen del sí mismo colectivo. Esto sugiere otros formatos para el vínculo pedagógico: el maestro no es ahora un sujeto social tangible personalizado en el formato escuela, sino una virtualidad que circula entre espacios, tiempos, haciendo de las interacciones fluidas un espacio y tiempo ciertamente intangible. Como se lo concibe para los fenómenos comunicacionales y del ciberespacio, nuevos productores simbólicos y nuevos modos de consumir y negociar saberes plantean maneras diferentes de creación de sentido de pertenencia y de re-configuración de las identidades de los sujetos conectados a esas identidades. Éstas son “menos unitarias y más hechas de trozos, de pedazos, de referentes diversos al estar los sujetos sociales en contacto permanente y simultáneo con diversas fuentes de información, acontecimientos, ideas, opiniones, valores, expresiones culturales” (Martín Barbero 1997:32) formando una trama diversa que no hace sino confirmar el carácter también fluido y contingente de estos colectivos sociales de identidad.

¿Qué tipo de sujeto social es producido por estos modos de producción pedagógica? Un modo de ser sujeto compartido. Nuevas formas de socialidad y de estar juntas (intercambio de necesidades afectivas y simbólicas más que materiales). Por lo que estas pedagogías resultan mediaciones en la producción de una subjetividad por afinidad, afecto, encuentro, amistad, solidaridad, y compañía. Formatos pedagógicos no habituales que se alejan no sólo de los de la escolarización formal o informal sino también de los de la familia o los que se conforman entre pares.

Desde estas reflexiones teóricas es que vamos a adentrarnos ahora en algunos modos de producción pedagógica cuyos regímenes producirán subjetividades desinstaladas, más propiamente, subjetividades viajeras.

Veremos en los cinco capítulos que siguen a mujeres que hacen cosas juntas: caminan el barrio, viajan lejos para encontrarse, marchan la ciudad poniendo el cuerpo, se visitan sus cuerpos de mujer, y se mudan o truecan cosas como se alargan las miradas. Todas metáforas de mujeres viajeras con pedagogías itinerantes.

CAPÍTULO II

Pedagogía del salón de usos múltiples

2.1 Tomas en los márgenes, arrebatos de identidad

En este capítulo nos ocupamos de un colectivo de mujeres que emerge con posterioridad a la apropiación de tierras en los márgenes de la Ciudad de Neuquén.

Las “tomas” como espacios apropiados son tanto una necesidad como un deseo de habitar (Rivera Arévalo, 1999) a partir del cual emergen, eventualmente, sujetos particulares. La “toma” ha fundado un barrio dentro del cual se van a desplegar diversas conformaciones de sujeto. La “toma” es un espacio conseguido por la lucha, y literalmente arrancado al Municipio. Lucha que implica organización, aprendizajes, experiencias compartidas, y conforma al mismo tiempo un punto de partida en la construcción subjetiva ligada al origen fronterizo de la apropiación⁵. El espacio apropiado se constituye también como espacio simbólico de apropiación, que como veremos, se presenta como un terreno de contiendas simbólicas y materiales a las que algunos grupos le van a imprimir su dirección particular⁶.

-
- 5 Nuestro objetivo ha sido conocer los distintos aspectos que conforman las identificaciones de estos colectivos sociales de mujeres, sus dinámicas y estrategias de acción, para visualizar aquellas prácticas y discursos que movilizan los sedimentos adquiridos y que les permiten cambios en las relaciones vecinales, familiares, laborales, etc.
 - 6 La investigación incluyó otro colectivo social que emergió de toma de tierras. Si bien las mujeres fueron fuertes protagonistas no se separaron como colectivo femenino, por lo que nos resulta inoportuno incluir consideracio-

Son de considerar las tendencias hacia el clientelismo político y religioso que se ciernen sobre las “tomas”. Este modo de relación social, que es a la vez un modo de subjetivación, entra a jugar desde la planificación para la instalación en el terreno, y se continúa luego en la aglutinación de los esfuerzos colectivos para la consecución de los servicios básicos. Mediadores de demandas, se convierten en enclaves de vínculos para la relación cliente - asistente con la que algunos partidos políticos tradicionales apuntalan las políticas públicas y los planes asistenciales. Así es que, a una fase inicial integradora de fuerzas diversas en cuanto a intereses y deseos de habitar se le va a acoplar otra protagonizada por dirigentes pragmáticos que consiguen “ayudas” (auxilios, donaciones, partidas), y que tienden a la fragmentación en grupos de asistidos por clase, sexo, edad.

A su vez, el papel y protagonismo de las mujeres que se asocian para el cuidado de los niños como prioridad de vida y dignidad transita entre partidos políticos, emisarios municipales, el trabajo parroquial o pastoral de algunas comunidades religiosas comprometidas con acciones de promoción comunitaria y organización popular: experiencias asociativas, las últimas, que atienden a la organización de base, la educación de sus miembros y la ampliación de las formas de gestionar las necesidades y demandas.

Como lo hemos visto, si la pedagogía es un aprendizaje cotidiano la conformación de un régimen pedagógico no lo es. Es decir, la conformación de sujetos pedagógicos se basa, entre otras cosas en: determinadas relación dirigidos-dirigentes; en los modos en que se toman las decisiones; en la circulación y asignación de actividades personales y grupales; en los documento escritos o en los discursos que se muestran hacia fuera; en el reconocimiento hacia adentro de esa escritura y lectura sobre sí mismos.

La identidad colectiva que puede emerger de las “tomas” constituye una dimensión subjetiva de los actores sociales y de la acción colectiva, que deviene en gran parte de una base real compartida (una experiencia histórica y una base territorial común, unas condiciones de vida similares, una pertenencia a redes sociales). La experiencia de “tomar” y hacer el barrio genera saberes que comienzan a circular como una especie de pedagogía de necesidad. Pero el hecho de acompasar los condicionamientos sociales y económicos que se le plantean a los vecinos, digamos, librados

nes acá. El trabajo de campo y el análisis lo realizaron Fernando Sánchez y Mabel Iriarte encontrando más una dimensión de clase que de género.

a su propia suerte, habilitará la eclosión de pedagogías múltiples y eventuales que dispararán diversas dimensiones simbólicas.

En este colectivo de mujeres más que una pedagogía de necesidad vamos a encontrar otras de lo eventual; ya que no se reducen a la circulación de saberes “prácticos” ni “técnicos” sino más bien a los del cuidado de sí, la maternidad colectiva, la solidaridad, el agruparse en tanto mujeres.

La identidad, por otra parte, tampoco es una esencia inherente al colectivo ni un atributo estático anterior a sus prácticas. Dos rasgos la definen: su carácter relacional e histórico. La identidad de un actor es una construcción relacional e intersubjetiva: emerge y se afirma en la confrontación con otras entidades, lo cual se da frecuentemente en condiciones de desigualdad y por ende, expresando y generando conflictos y luchas. Además, la identidad es siempre una construcción histórica; debe ser restablecida y negociada permanentemente, se estructura en la experiencia compartida, se cristaliza en instituciones y costumbres que se van asumiendo como propias, pero también puede diluirse y perder su fuerza convocante. El tema, en esto, es poder precisar cuáles relaciones de desigualdad son las que van a ocupar los espacios simbólicos que aglutina al colectivo.

Una condición para la formación de identidades es la existencia de cierta perdurabilidad temporal. Pero más que permanencia, una continuidad en el cambio; las identidades son un proceso abierto, nunca acabado. Las características de un grupo pueden transformarse en el tiempo e incluso alterar su identidad porque la memoria colectiva se encarga de articular y actualizar permanentemente esa biografía compartida por el grupo: más que recuperar un pasado unitario y estático, produce relatos que afirman y recrean el sentido de pertenencia y la identidad grupal. En este proceso, como veremos el darse los nombres propios del grupo son tan expresivos como constituyentes: la identidad, podríamos decir, es una sedimentación temporal de imágenes aglutinantes.

Ver a las “tomas” como proceso continuo de generación de identidad y saber, de experiencia y de deseo es asumir el espacio apropiado como construcción fragmentada, multitemporal, discontinua, negociada; como encuentro y desencuentro siempre en conflicto⁷.

7 Por esto hemos seguido una estrategia que concibe la pedagogía como una relación mediada por el entretejido agonístico (contrarios ni antagónicos - Chantal Mouffe) y contingentes (no derivados necesariamente de

2.2 Holografías de embarazos y canillas

Emergen, entonces, diversas formas de subjetivación que suceden en el barrio, pero que no dervan necesariamente de él. Por ejemplo, la de la “maternidad colectiva”, mujeres que se asocian para encargarse del cuidado y atención de los niños del barrio, preocupación que además se extiende a otras actividades cotidianas de la vida barrial, dado que ellas son las que permanecen más tiempo en el asentamiento y por tanto deben afrontar sus problemas cotidianos e imprevistos.

Como esta labor comunitaria de las mujeres –a pesar de haber sido institucionalizadas por la gobernación provincial y el municipio como Hogares, Comedores, Salones de los Abuelos, Programas Roperito, Atención de niños, Taza de Leche, Capacitación, Centro de Educación de Adultos, etc.– casi nunca es valorada adecuadamente ni por sus maridos ni por los líderes comunales. Esas mujeres también deben luchar contra los micro-poderes del no reconocimiento social de su deseo.

El concepto de subjetividad social apunta más que a diacríticos espaciales o territoriales, o incluso a situaciones de posición económica y social, a entrever componentes pedagógicos y políticos. ¿Qué saberes, qué autonomía, qué disposiciones sobre la común problemática de las mujeres comienza a ser lo visible, lo posible de expresar como necesidad?

Como lo veremos, *confianza*, *amistad*, y *encuentro* son dimensiones que apuntan a esa subjetividad social, más que a rasgos de identidad colectiva.

Nos ha resultado sugerente mirar estas relaciones sociales como procesos de configuración pedagógica, enclaves del conocimiento en los que la subjetividad-personalidad se hace reconocible y reflexiva. Configuraciones que harán del lugar-barrio un espacio discontinuo cargado de densidad significativa, las casas son escenarios fugaces y redes en las que confluyen o se filtran las relaciones intersubjetivas. Configuraciones pedagógicas en las que se aprende el barrio, no como espacio sino como espectáculo, no como posiciones estables sino como disposiciones eventuales. Una configuración de saberes que permite entrever una poética del espacio bastante alejada del diagrama evidente de lotes, cercos, calles o viviendas.

la relación de contigüidad) entre posiciones simbólicas de sujetos parcialmente “idénticos” y eventualmente “diferentes”. La diferencia, en este sentido, es una construcción no un punto de partida.

Lo mismo ocurre con la temporalidad: la vida barrial no tiene para estas mujeres un calendario masculino ordenado por efemérides de mayor o menor importancia: no son fechas ni eventos los que marcan las discontinuidades y la ubicación en las relaciones pasado-presente. Estas mujeres hablan de embarazos, enfermedades, separaciones: éstos son sus referentes para situarse en el tiempo. Transcurso que inexorablemente va marcando días, meses, años de calendario, pero que a ellas se le superpone como una dificultad contra la que opera la memoria de sus cuerpos. Por eso, creemos que en estas subjetividades de género el tiempo es una poética del embarazo, la enfermedad, la separación.

Espacio y tiempo no son factibles de plasmarse en cronogramas sino holografías de representación subjetiva de operaciones simbólicas sobre los cuerpos llenos de vida.

Lo anterior puede ejemplificarse a partir de lo que implica el lugar y el tiempo de *la canilla*. Buscar el momento, discurrir y discutir sobre necesidad y distancia para obtener el agua, figura un tiempo y un espacio que además de ser primordial para la supervivencia diaria conforma un universo simbólico. Uno/a que no lo ha vivido dificultosamente entienda una canilla como solidaridad y contienda, como densidad de relaciones interpersonales e institucionales, como un *saber poder beber* que se actualiza todos los días. ¡Y hay que analizar bien a qué hora conviene ir a la canilla y llenar el balde!

Son las mujeres y los niños los que actualizarán con distintas estrategias de recolección (y de representación) el gran relato colectivo (como el del nombre del barrio) que tanta asistencialidad promueve entre los externos preocupados. Pero, salgamos como ellas, de una exterioridad asignada y veámoslas yendo de las casas al Salón de Usos Múltiples.

2.3 Re/presentar y re/escribir a las mujeres

Voy a presentar a las mujeres del Barrio Hipódromo. Así las reconocemos los de afuera, porque ellas se nombran a sí mismas como Promotoras de la Salud⁸.

8 Se trata de un grupo de mujeres del actual barrio Hipódromo, cuyas edades oscilan entre los 25 y 45 años de edad. Cuando se presentan se definen como “promotoras de salud” aunque ellas mismas admiten que han hecho y siguen haciendo muchas otras cosas. El barrio comenzó siendo

No son muchas, se diría, caben en dos manos. Son jóvenes, madres fecundas, mujeres esperanzadas. Cruzan fronteras y desafían barreras, son vivaces y movedizas, caminan diariamente hasta el salón, ahora que lo tienen, cada vez más amplio y cómodo. Se cuidan entre ellas, se reconocen y respetan, hacen grupo. Hay amistad entre ellas, más unas con estas, y menos otras con aquellas; las redes se van entretejiendo y ninguna queda sin amiga.

La confianza germina como los girasoles que prefiguran paredes inacabadas de ladrillos y cemento, de hierros y cal que van adosándose a las primitivas cantoneras en una densidad de color que combina con los grises de la barda, tierra roja, marginada, dominante.

Voy a presentarlas como fronterizas, vivas, sanadoras, confiadas y amigables. Entre ellas y para nosotros, los externos.

Puede parecer inapropiado intentar literatura de una Unidad de Estudio⁹. No lo es. No por los debates y consensos actuales en

una toma "ilegal" en el año '93 en el N.O. de Neuquén, en plena barda. No había servicios y como ellas cuentan no recibían ayuda de ningún tipo por ser ilegales. La escasez de agua, los basurales a cielo abierto alrededor del barrio y las dificultades de comunicación ponían permanentemente en riesgo su salud y en ocasiones hasta la vida. El grupo se constituyó en el '96 y surgió ante la necesidad de mejorar su calidad de vida. En esta preocupación central por la salud y condiciones de vida, los chicos son los principales destinatarios. Durante el año '99 organizaron sus actividades en grupos de tres. Básicamente se trató de tareas de relevamiento de la población, sobre todo en nuevas tomas y de la realización de talleres vinculados a temáticas de información y prevención en salud, radios abiertas, charlas, entre otras. Un grupo trabajó en el Jardín de Infantes del barrio coordinando talleres para las mamás, además acompañaron a un grupo de monitoras en su trabajo. Dos de los tríos (que ellas denominan "triplas") trabajaron en las tomas Esfuerzo y Almafuerte. Su trabajo era de relevamiento poblacional y realización de talleres. El cuarto grupo trabajó en coordinación con el Hospital Heller en el área psicosocial. Actualmente, con el salón agrandado, atienden a unos 30 chicos durante el día. Han recibido y dado numerosas capacitaciones, talleres, en otros barrios, en escuelas, en la Universidad. Asumen cada vez más una conciencia de género, tal como se expresa en algunas notas periodísticas.

- 9 Por más que la o el lector descrea de alguna disposición literaria de quien escribe esto, deberá admitir que la licencia de operar literariamente que Regine Robin distingue de hacer literatura es el camino elegido para la exposición de esta descripción analítica. El carácter de éstas ha sido fundamentado en: DÍAZ, Raúl. "Sí mismos e identidad narrativa" En Revista Horizontes Antropológicos, N°12, Porto Alegre. La cita de R. Robin es del Capítulo: "Historia oral e historias de vida. Pierre Bourdieu y La misère du monde". En Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo. CBC, UBA, Buenos Aires, 1996.

Ciencias Sociales acerca de una indistinción considerable entre, se puede decir, dos disciplinas centrales en la conformación del sujeto occidental, la ciencia y el arte, sino también, y sobre todo por la reflexividad que invade a los modos de exposición, el tratamiento analítico, y el acceso al campo empírico.

Desde esta posición es que decimos que este grupo es también un colectivo estético. Otro intento quizás inconveniente este de hablar de una estética de algunas mujeres organizadas por la dignidad: hay que verlas y escucharlas para salir de dudas. Hay una estética y una pedagogía de la estética que las distingue. Esto es lo que comentamos los externos cuando nos contamos los colores, las voces y los perfumes del barrio. Esto integra nuestra Unidad. Es, se diría, una estética de la Unidad de Estudio.

Me voy a permitir, quizás intentando imitarlas, desafiar la escritura de la descripción analítica tradicional, y comenzaré, sin más disculpas, a documentar y re-presentar, no lo que son, quién podrá saberlo, siquiera ellas mismas, sino a mostrarlas como se me aparecen. Como dice C. Marx en el primer párrafo de *El Capital*, que se le aparecen las mercancías y tras ellas el valor; aunque estas mujeres no lo son de cambio sino de “uso” (en la concepción que Marx recupera del trabajo concreto humanizante).

No sabemos como poner la fecha de los inicios del grupo. Hace 7 años a lo mejor. Puedo decirlo también como hacen ellas cuando ubican el tiempo según los embarazos. Una especie de tiempo embarazado. Un tiempo con panza, un tiempo por parir, un tiempo estético. Parir el tiempo: “fue en febrero, marzo, yo tenía mi nena, hacía unos calores” cuando comenzaron haciendo manualidades, artesanías como a ellas les gusta decir; algo así, otra vez, como una poética de las manos, un arte de las manualidades. Cuando el grupo no era grupo sino un son como el de las “chicharras”. Nadie, ellas tampoco, se explican por qué el nombre ése. Resuena a tertulias de manualidades, digo, de artesanías: reuniones en las que los cantos de las chicharras se mezclaban con los primeros intercambios y preocupaciones: “chicharreando”. Se me ocurrió este verboide para contemplar el proceso de aquella pedagogía inicial.

Puede parecer exagerado o sobre-interpretado este verboide. Creo que no es así. En esas tertulias iban y venían las palabras de diferencia con otros grupos: los abuelos, las del comedor, las de la guardería. Chicharreando se iba haciendo una diferencia, se construía una distinción. Porque (chicharreaban) a quién se le ocurre dar comida a chicos y abuelos juntos: cuando los viejitos

se agachaban para hincar no quedaban más que las migas; nunca más, chicharrearon, ¡hay que saber organizar!. Encima, mal alimentados, mal saneados: “para ellos los yuyos son sagrados”. Había que dejar de correr gallinas para curar las quemazones. Había que enseñar otros modos, había que aprender no tanto la crema aquella para la piel sino la autoridad de desplazar corridas de gallos por tubitos de plastilina. Esto es lo que relatan que chicharreaban entonces.

El grupo Fénix fue otra cosa, como su nombre lo indica. Fue más o menos por el embarazo de Rocío, de cuatro meses. Y el ave Fénix se rompió. Como se ve, todo aprendizaje viene de una ruptura, o quizás deviene en algo que se quiebra: juntas con otras, todas no, quieren lo de ellas, ellas dicen “queríamos lo nuestro”. Y el nombre alado dejó paso al Salón, el famoso Salón, que hasta hizo nacer una ponencia académica (una chicharra) con llave y todo titulada “La llave del Salón que abre las puertas del saber para otros modos de hacerse mujer”. Que no es salón de varones, para ir precisando la re-presentación, eso se llama Club, como se deja entrever en la mencionada ponencia.

A pedir talleres el grupo Fénix y luego de él. Bueno... pedir; eso pasó y fue otro aprendizaje. No pedir, sino dar, o mejor intercambiar. Que es eso lo que hacen con los que van a estudiarlas: sí, que nos miren, pero que nos dejen tal y tal cosa (que no son cosas tangibles sino re-conocimientos), después de todo para algo sirven las instituciones.

Vamos sacando la cuenta del saber: intercambiar, otra enseñanza que hubo que aprender.

Sigo la historia. Para seguir se debe dejar la costura y el bordado, por nombrar dos géneros de manualidades con género. ¿Quién aparece entonces para continuar la historia?: la Iglesia. Sé que este modo atizará conflictos, pero así se desprende de las entrevistas sobre la conformación del grupo, y mi juramento es respetar lo dicho por ellas. Pero resulta que a la Iglesia ésa que pasea la virgen de casa en casa (poética) le viene como por añadidura conciliar vírgenes de cuerpo y alma en tiempo real. Y, por más añadidura aún, otras personas de la Iglesia que hacen pastoral y no son vírgenes. Resultado de toda esta ecuación: varias Iglesias, algunas vírgenes y unas cuantas pastorales, incluidos médicos pediatras.

Quizás la historia que contamos mezcle o confunda los tiempos y los actores. Quizás el salón fue después que vino la Pastoral, o no, quizás fue antes. El relato, que cualquier positivista ca-

lificaría como confuso y subjetivo, bueno, es eso, confuso y subjetivo; no vamos a venir los etnógrafos a darle realidad objetiva, cuando el recuerdo de ellas retoma autoridad para poner *salón* antes que *Salón*. Los embarazos se cuentan por semanas, los eventos históricos son confusos y subjetivos. Por lo demás, muchas de estas partes de la entrevista no fueron grabadas, porque este fue el pedido de ellas. Después de todo se puede entender lo que significa hablar de la Iglesia.

La pediatra hermana y el pediatra pastoral, la rubia de las tripas (una suiza que mejoró el español al proponer que además de organizarse en duplas para hacer algunas actividades se juntaran en subgrupos de a tres) vienen a hacer *Salón*. Y con ello, mujeres. Es decir, nuevamente la confusión y la subjetividad, ellas, las mujeres, ya lo estaban haciendo, al *salón*, ¿y a ellas?, convengamos en que sí. Por eso, el grupo de apoyo no se puso objetivos, lo que se propuso fue acompañar las experiencias.

¿Es esto algo que sume en la cuenta del saber que vamos llevando?

Es difícil el trabajo de la etnógrafa. La entrevista se interrumpe varias veces porque los chicos lloran tanto que no se escucha nada. Esto es algo que no enseñamos en la Facultad, pero se ve que las mujeres del barrio lo han aprendido, para bien o para mal: trabajan entre llantos, que son risas primero, luego de dos o tres horas son llantos. Y el trabajo del etnógrafo también es difícil: recuerdo que una vez fui a presenciar una reunión con la Dirección de la escuela en la que habían realizado talleres con las mamás; luego de un rato salí con alguno de los llorones a pasarlo y entretenerlo para que la reunión continuase. También lo hice para desairar la voz de la Directora que pretendía hacer de mí la voz autorizada de la Universidad acerca de las críticas que le merecía la metodología que habían implementado las mujeres: ellas querían terminar con lo que llevaban planificado a toda costa. Yo no sé qué es lo mejor, yo tomé a algún bebé en mis brazos y me fui al pasillo: me des autoricé.

“Nosotros tenemos un local propio a pesar de todo, ningún otro grupo lo hizo”. Tenemos citas también para ofrecer. Vienen de los registros que caen de las desgrabaciones cuando los chicos no lloran. Para muestra presentamos ésa, que más o menos se descompone en una cuantas variables (no sé si “dependientes” o de las otras): nosotros, tener, local, propiedad, a pesar, hacer, lo que otros no hacen. Sugerimos otra cita más: “Nosotras tomamos decisiones muy horizontal”, que estalla en otras cuantas variables

(tampoco sé si dependientes de qué), comenzando por la modificación del género de “nosotras”, tomar, decidir, horizontal.

Pusimos las citas también para que se reconozcan algunos de los recursos de escritura y composición que se utilizan. Pero también para acabar con el formato lineal de la historia y dar comienzo al relato cruzado de la pedagogía del salón que no puede esperar más.

2.4 De salidas y agujeros

Es difícil desacostumbrarse a la operación literaria y retórica de citar la palabra del otro, o de la otra. Comienzo este punto con la siguiente: “me cambió la vida no un cien por cien pero sí muchísimo, como persona, como mujer, como esposa, como mamá”. La feminista Liz Bondi diría que Erika usó el recurso de los guiones para nombrar sus identificaciones.

Vamos a ver cómo se representan estas mujeres. La actividad consistió en un taller sobre la memoria del grupo. Con relatos, escritura y pintura. La colaboradora pintora, de lo más pintada. Como ella no es etnógrafa, las personas en esto tienen distintas suertes, hablaba a cada rato. Como yo lo soy o pretendo, y lo peor, las mujeres lo tienen reasumido, acompañaban con interjecciones mis sacudidas de cabeza, por lo que la desgrabación fue también, por qué no decirlo, un desafío. Siempre lo es, no sólo cuando no se escucha bien; lo malo de registrar/desgrabar sucede cuando se escucha bien; es que hay tantos métodos para cazar la voz y la expresión del otro que uno finalmente escucha siempre con dificultad.

La recuperación de la historia del grupo siguió un eje subjertivo: en lugar de contar que hizo el grupo, se trató de que cada mujer reflexionara acerca de lo que éste le hizo a ellas. Tomó primero el formato del relato oral o escrito, o las dos, primero oral luego escrito y a la inversa. Luego, cada una expresaría su voz en una pintura. La verdad es que la actividad fue emocional, y la acometimos con pasión. Teníamos una dificultad-problema pedagógico, y que la expresó con todas las letras una de las mujeres: “¿ahora yo me pregunto cómo, cómo se plasma una ilusión en un papel...?”. Porque hablar de “salir” fue significado tanto como venir de, como ir hacia, como tener ilusiones. Todo ello bajo el reconocimiento de que el grupo es la muestra de que “Que

hay mujeres vivas y que tienen ganas de, de vivir” y de “tener ilusiones”.

Los relatos se sitúan en salir de la casa, de la familia, de las amistades por herencia, del marido y sus reproches, de la imposibilidad de hacer, de la mujer golpeada, escondida: de la mujer atrapada y encerrada como lo contó una de las más nuevas en el grupo. Hay una imagen que no se pintó pero se dijo, y que en verdad tampoco es una imagen sino un drama: “el bolsillo para mi es el emblema del grupo, porque la primera vez que vine a una reunión acá, que era en una casita abandonada sin ventanas ni nada, no me acuerdo donde, Mirta estaba con los bolsillos flacos de dos meses o algo así”. No obstante, no es el salir de la pobreza lo que hace de este grupo un colectivo de interés para ellas. No vienen por plata ni van por ella, esto es otra ilusión en estos contextos. Lo que quieren y procuran es hacerse distintas en la supervivencia cotidiana y en la perspectiva de un futuro mejor.

Por ejemplo, un episodio es el de los permisos. Mas concretamente el de hacerse mujeres sin permiso. Trata de los maridos y otras relaciones de parentesco, aunque sobre todo los maridos, que no les daban permiso, las detenían, les reprochaban, les... Así lo ejemplifica¹⁰ una parte que reproduzco del registro:

- Mujer 2: y era como que ya me fui dando marcha, lo fui, traté de convencer a Elio, porque yo también como que me sentía media atada a él, a los chicos y a la casa, ¿no? Y yo me acordando que le pedía permiso si no podía acompañarla un día a Silvia, si no me dejaba ir, ahora como mi hijo me pide permiso a mi, yo se lo pedía. Y ahora ya no, me siento con más derecho, ya aprendí muchas cosas acá...
- Mujer 1: nosotros también pedimos permiso, ya a la cuarta, ya...
- Mujer 2: yo ya no, no, él, lo que él me dice, yo no se como, me dice, en que momento te juntaste con la vecina porque, me dice, ya no me pedís más permiso, no me decís a qué hora volvés. Yo ahora le digo, Elio salgo, a veces le digo, llevo a tal hora y

10 El ejemplo, usado para sostener la descripción no deja de tener problemas por más que cite al otro o a la otra. Presentar la literalidad al lector de lo que se escuchó en otro lugar es un tropo en la retórica objetivista del estar ahí que es cuestionado desde Clifford Geertz en adelante. No obstante este supuesto lo que hacemos en este caso es precisamente ejemplificar, y no evocar como en la mayor parte de las otras citas que se puedan identificar o suponer.

llego tres horas más tarde, pero..., ya me siento como más, más liberal, más mujer, no se, como que estoy...¹¹.

Una imagen que como detallistas (que es lo que se hace al describir) nos sienta mejor es la que podemos evocar con el hueco. Un hueco que entre alambres hicieron dos mujeres vecinas que ahora están juntas en el grupo. En el cerco hicieron un hueco, para que pasaran los chicos primero, y para tomarse unos mates ellas después: “a nosotras nos daba mucho trabajo ir a dar la vuelta”. Esta vez la cita no será un ejemplo: dar la vuelta nos evoca un alargue del encuentro, una distancia que se cierne, un tiempo de espera que no cuenta. Atravesar el alambre, meterse por un hueco para encontrarse no es sino la imagen de la red que se entreteteje entre mujeres toda vez que éstas se acompañan para “salir”. Seguir los pasos de los hijos es lo que formó a este grupo para cuidarlos. Dice, evocando una vez más el calor del encuentro: “siempre había una tacita de azúcar”.

Por qué no imaginarse la pedagogía como la encrucijada en que coinciden muchos huecos, donde uno/a acude por/para el otro. Un libro de lectura abierta, compartida, intercambiable. Como una red para atrapar peces, ¿pero qué atrapa o filtra cada vez?

Quizás parezca exaltado dar tanto lugar a un agujero. Creo que evoca otras cosas. No se trata de “rincones” como los que en el nivel inicial se depositan aprendizajes especiales y orientados al género, sino, como lo planificó la Directora de una escuela cooperativa de la zona, de un diseño de escuela con muchos agujeros, donde los chicos y chicas pudieran encontrarse con propósitos diferentes, como una pedagogía que se reparte según deseos, y no según aulas. Esto es lo que evoca, lo que evocamos. Ya no son “chicas” atadas a una casa, sino mujeres que circulan entre redes de mujeres. O como bien lo dice una de ellas: “yo antes de empezar acá veía a la vecina de Silvia, no?, y mi hijo siempre iba a pasear a la casa de ella, y yo veía que ella entraba y salía, entraba y salí, y yo digo, donde irá esta mujer, ¿qué hace?... (risas) ...y que yo no puedo ir a ningún lado, viste, mi salida del hospital, y dos por tres la despensa, y no, y bueno, hasta que abrimos un portón que todavía lo tenemos ahí que ya me pasa cada momento, no? Pero yo me preguntaba qué hacía ella que, donde iba, y bueno, me

11 Resulta tedioso desgrabar y registrar con los códigos de entonación y expresión. También resulta engorroso para el lector, aunque todo esto es recomendable. Decidí obviar la transcripción original aunque lo expresivo quedará reducido al “contenido”, limitando la interpretación.

fue contando de a poco porque mucho, bueno, al principio como es la amistad, se cuentan pocas cosas. Y yo digo, pucha, y ella que tiene cuarenta y cinco años hace, y hace tanta, y yo que soy tan joven que no hago nada, no?”.

Esto es, sin duda, un aprendizaje que se transformará, en manos de estas mujeres, en formatos pedagógicos habilitantes.

Dejemos estas metáforas de posibilidad y vayamos a lo que ellas entienden acerca de lo que nosotros hemos llamado formatos: “Por ahí las chicas nuevas han imitado o han copiado la forma en que nosotros fuimos renovando al principio, porque fuimos probando muchas metodologías, muchas, no sé, muchas cosas para, para ir mejorando. Entonces a este nivel que vamos ya de cinco años, por ahí la, la copia podría ser así, o de alguna manera o por reflejo son las chicas de ahora que lo hacen”. Formatos que se amplían casi al infinito para dar lugar a aprendizajes que son siempre revisiones: “Ahora que vos ya sabés lo hacés vos, y ves como lo podés hacer, no?”. Rehacerse y romper nudos que volverán a aparecer como eternas disputas: “yo antes era una mujer atada a una casa, a un hijo y a un marido”. Con todo, ahora que ya lo saben lo hacen. Antes ella, “no hablaba con nadie, (pero) el grupo (la) ayudó a salir”.

Seguidamente voy a presentar al lector o lectora los dibujos que ellas hicieron. Lo haremos glosando las explicaciones que cada una dio sobre su dibujo¹².

Mujer1-dibujo1: Se trata de pájaros que salen a emigrar. “todos queremos volar pero sólo algunos pueden”. Los de arriba dicen vemos la luz y los de abajo gritan: queremos verla. Salir de la oscuridad con la ayuda de otros. Eso es aprender sobre salud, solidaridad, compañerismo, respeto hacia sí y hacia las demás. *Aprender a volar*.

12 Una de las mujeres me preguntó si en el trabajo había incluido el relato de Rosa sobre su contacto con la pintura. No lo incluí y es una deuda. Se trata de cómo Rosa copió un cuadro que colgaba en el cuarto de los señores, parada sobre la cama, calcando con un transparente adosado al lienzo, día tras día en un trabajo enorme de fina mano. Ante el peligro de que la descubrieran en la habitación a la que sólo entraba para guardar la ropa planchada, se apuraba, pero no tanto. Ahora tiene el cuadro en su casa, lo pintó con los colores que a ella le gustan. Obviamente esta anécdota es infinita, y valdrá otra ponencia, un recuerdo, o una acotación en los pliegues del asombro, callado y personal.

Mujer2-dibujo2: “Está tan oscuro que no me daba cuenta que sin ser ave tenía alas”. Es la chica que escapó del calabozo, que dejó la ingenuidad de que las cosas son como son, y que se dio cuenta de que las cosas podían ser distintas. Que le brotan alas de la nada; ¿de la nada? *Darse cuenta*.

Mujer3-dibujo3: “El salir, sólo una puerta abierta, que mi familia se independizara de mí”. Su marido como un enemigo dentro de la casa que convirtió cada salida en una “batalla campal”, aunque ahora llegó la paz: se independizó. Sus compañeras la acompañaron, y también la acompañó su pancita que tenía una personita adentro. *Independencia-acompañamiento*.

Mujer4-dibujo4: “Mujer pariendo gente, pariendo gente”. El dibujo en un principio no tenía forma, se la fue dando con la ayuda de la pintora: “no sé..., un matiz”. Arriba, una sala donde está la mujer acostada, esa parte es azul, la de abajo: “como que va pariendo gente hacia la tierra”, que es la parte verde, más abajo. Y los puntitos son la gente, y esto la mujer liberada que escapa de la parte oscura, y “la parte amarilla, la parte más clara es, es como el horizonte que va viendo, más claro, más seguro”. Quiso hacerla más acostada, pero así fue que le salió el dibujo: “eso, no sé que es”. *Parir-escapar*.

Mujer5-dibujo5: Para Jorgelina todas las horas del día son de su casa. Estaba aburrida hablando siempre lo mismo con su marido. Pero, agrega: “conocí a Licha que me incitó a salir”. Ahora ella se siente parte de una mujer, de mujeres más grandes. Por eso el dibujo lo hizo así: “con el pelo al viento. Y largo, bien al aire. Mujer viva le puso: “y los rayos así, la lucha al sol, con las manos de todos para el futuro de los chicos”. *Incitar-vivir-luchar*.

Mujer6-dibujo6: También la invitaron y salió, a conocer lugares, a pasear, a comunicarse. Es la chica que habló de la canilla, de cómo se peleaban para sacar agua de la canilla. ¿Qué dibujó?: bichitos que pican, arañitas que mueren aplastadas por las piedras que le tiran los chicos: eso es lo que pasó cuando ella llegó al barrio. Era pura barda. Los chicos juegan y encuentran bichitos, ella se pelea por la canilla, el cielo de la barda a la hora de la canilla tiene muchas estrellas. No las puede aplastar como los chicos a las arañas. *Invitar, pelear, jugar*.

Mujer7-dibujo7: Licha siempre se preguntó por qué se sentía diferente. Se lo hizo notar una amiga con la que charlaba en la

cocina: llegó el marido y Licha no se puso a atenderlo. La de ella era una familia en la que no se aceptaban los cambios, ella sí; no la entendieron las amigas del colegio cuando se distinguía por otros sueños que el de criar hijos. Pero, dice: “Cupido no perdonó”. Uno tras otros, tres años “en estado de hibernación”. Casi, porque siempre igual quiso “salir”. Con el grupo se reencontró: “volví a nacer, a descubrirme, y a cultivar valores relacionados con el compartir, intercambiar y proyectar dentro de un grupo”. Por eso hizo no uno sino dos dibujos. El que tiene el salón, como dice ella, el primer espacio físico, y el de una mujer rompiendo cadenas... *Volver a nacer, descubrirse, cultivar, compartir, intercambiar, proyectar.*

Mujer8-dibujo8: Rosa un gran día salió de su casa. Con miedo. Salió para cambiar su forma de vida. Tenía mucho miedo. Pero tenía ganas de cambiar. Se encontró con el grupo y la invitaron. Fue invitada. No tuvo miedo, como que tenía miedo pero se animó. Se encontró con las chicas. *Salir, cambiar, animarse, encontrarse.*

Mujer9-dibujo9: No dibujó, pero le gustó el de la mano que busca libertad. Quizás porque al sentirse un poco importante en el barrio la hace libre, quizás porque crece como mamá y como mujer, y esto bien puede ser como una mano que busca libertad. También porque confiesa que antes era el grupo que ahora es “nuestro” grupo. *Importar, crecer.*

Mujer10-dibujo10: No se puede saber sobre los miedos porque no habló de ellos, sí de las culpas que siente por dejar a su marido y a sus chicos. Pero si uno quiere mejorar, puede ayudar, pero para esto tiene que ser escuchada. No tiene ningún dibujo, le gusta el del salón y la mujer parada, y las otras, y el que está descalzo que parece Jesús, que está como invitando a pasar. Y el de la mujer rompiendo cadenas que está con los brazos abiertos, como que se ha liberado. *¿Cómo Jesús? Mejorar, ayudar, liberar.*

Mujer11-dibujo11: Casi no puede hablar: “Yo soy Myriam”. Un relato de vida lineal. Una fiesta de 15 inolvidable. Pero: “ya está”. Quedó embarazada, su compañero no se quedó, ni embarazado ni con ella. Con ninguna de las dos. Volvió, la convivencia, no la dejaba usar polleras cortas, una mujer, una señora no podía andar ajustada. “¿Dónde irá mi vecina que entra y sale?”. No aguantó, y le preguntó: “y me contó donde iba,

que era relindo, que se juntaba con un grupo de mujeres en un salón de usos múltiples, el salón Don Jaime”. Entonces, abrió la puerta de su casa y salió “rumbo al famoso salón”. Se dio cuenta, se auto-estimó, contra el que no la dejaba salir.

Re-leo, re-escucho: no la deja salir. Tiene muchos problemas, quiere volver a sonreír, no puede seguir hablando. El dibujo tiene un corazón, una pequeña cosita gris, porque ella sabe que va a encontrar la luz.

— Fin de la grabación¹³ —

No queda mucho por agregar a los supuestos pedagógicos que se implican en estas categorías de sentido puestas de relieve en tanto tales por nosotros al punto que prefiguran otras tantas categorías de análisis. Caracterizada por medio de modos verbales más de acción que de estado la propuesta de este apartado *dibujando pedagogías de salida y agujero* presenta aristas jugosas para la articulación entre identidad y educación. Al fin y al cabo, un agujero en el alambre como figura pretende igualar a la de “papas fritas baratas” de Michael Apple. Quizás sea potente la imagen en eso, de seguro las consecuencias políticas y pedagógicas que el describe superen de plano todo el esfuerzo que acá se haya intentado. Por eso no podemos más que pedirle prestado su análisis marxiano para hacer del *salir de las casas y de los agujeros entre éstas* un índice de problemas mayores acerca del porvenir, como lo diría Freud, de una ilusión. Nada oscurantista para ellas, sino la posibilidad real de vivir una vida más allá de los sufrimientos, haciendo de éstos, motores de deseos impostergables, algo así como la felicidad dentro del malestar en la cultura.

Para finalizar quisiera agregar que los estilos pedagógicos que fuimos exponiendo conviven con otros clásicos o tradicionales de la escolarización formal. Los hemos dejado para el final quizás para provocar la duda acerca de tanto elogio para estas mujeres. Para reconocerles estilos pedagógicos propios podemos asegurar que no hay en nuestro campo de acción y acercamiento a estos grupos de mujeres de sectores populares otros que se les parezcan.

13 PD: lamentablemente la chica que contó lo del hueco en el cerco no hizo un dibujo sobre esto, pese a la insistencia de la pintora. El dibujo podría haber adornado mejor toda esta reconstrucción. Quizás si el etnógrafo hubiera insistido lo habría hecho, no lo sabemos.

No obstante, también es bueno saber, que en los grupos de mujeres que se juntan para hablar de sus cosas los estilos que acá relevamos acuden como posibilidad cierta. Lo hemos sabido en tanto fuimos partícipes de algunas conformaciones incipientes, que sustentadas en los Planes Asistenciales promovieron otras miradas sobre sí mismas. Lamentablemente no tuvieron continuidad por los avatares de las políticas sociales. Volviendo al formato escolarizado, el grupo de mujeres del Salón de Usos Múltiples también lo usa. Cuando ofrecen talleres hacia fuera del grupo adoptan lo que muchas aprendieron en la escuela: vos sentada allá, yo la docente, acá. Y a impartir los contenidos, sea como sea, y hasta completar la planificación; que fue de lo que se quejaba la Directora de la Escuela en la que se había realizado unos de los Talleres. Evaluaba que era mucho, y que no se escuchaba a la gente, aunque esto no fue aceptado por la “tripla” que lo había implementado. Si recuerdan, todo esto mientras el etnógrafo paseaba por los pasillos a grabador echado a su suerte.

Haciendo esta salvedad, seguramente esperada ante tanto elogio, podemos acoplar unas con otras las categorías de sentido que se expresaron con los dibujos

Aprender a volar
Darse cuenta
Independencia
Acompañamiento
Parir
Escapar
Incitar
Vivir
Luchar
Invitar
Pelear
Jugar
Volver a nacer
Descubrirse
Cultivar
Compartir
Intercambiar
Proyectar
Salir
Cambiar
Animarse

Encontrarse
Importar
Crecer
Mejorar
Ayudar
Liberar

Va dibujo a)

Va dibujo b)

2.5 De residuos, fronteras y desafíos

Se pospone el trabajo de “hacer teoría” para continuar entretejiendo descripción y análisis, al estilo de una composición en espiral que prefigura relaciones plenamente conceptuales pero que aún vuela a ras del campo empírico. Sigo interpretando, y en esto, gran parte es la facultad de escuchar, de oír lo dicho en el hablar o durante el “observar”. Como lo argumenta Paul Ricoeur (2001), la anticipación es comprensión en el camino de la explicación. Continúo, entonces, anticipando a través de conjeturas. Esto es un desafío, no tanto decirlo, sino hacerlo¹⁴.

En lo que sigo intento analizar de modo descriptivo (¿qué es si no la descripción analítica?) otra de las sesiones convocada por el colectivo para el Taller de Memoria, la que fue ordenada por la consigna: “*fronteras*”. Mediante una breve explicación de lo que puede ser un mapa social, la historia a contar debía armarse a través de esta palabra¹⁵.

Fueron variadas las asociaciones que las mujeres hicieron con la evocación de fronteras para armar y contar su acceso al grupo, los cambios, las nuevas perspectivas, las encrucijadas que debieron atravesar. Me parece que una de las imágenes más potentes, y no por haber aparecido al principio de la sesión¹⁶ es la de *desins-*

14 La feminista Marie Mies al hablar sobre los estudios de la mujer se refiere al valor de las investigadoras para rechazar los estándares de racionalidad. Para ella el desafío está en que las investigadoras, intencionalmente y de modo casi impuesto a sí mismas integren su reprimida e inconsciente subjetividad femenina, su propia experiencia de opresión y discriminación. Esto lo retomo, y me refiero a la fijación de estándares para los Informes, Presentaciones o Publicaciones. Eso es lo que intento enfrentar. (Marie Mies es citada en Silvana Musso, “Construcción de la identidad femenina en mujeres de sectores barriales”, ponencia presentada al I Congreso Latinoamericano de Estudios de las Mujeres y de Género. Filo, Bs.As. 2000.

15 Para confesarlo, hubo una intencionalidad de acortar el camino hacia la teoría, usando la reflexión sobre “fronteras” para anticipar lo que pensábamos trabajar, como los antropólogos y pedagogos postestructuralistas, cuestiones fronterizas, o más precisamente pedagogías de frontera: los resultados han sido inciertos en ese atajo; sigue aquí el intento.

16 En la exposición resulta una frontera que hay que traspasar la de desinstalar la tendencia tanto a la síntesis del material de campo (la descripción analítica no es un resumen) como a dar al análisis un formato pegado a la cronología de los acontecimientos; es decir, comenzar a describir por el comienzo de los registros ampliados o de las desgrabaciones.

talarse. Las diferentes versiones acerca del cruzar fronteras que se imponían fue acomodando sinónimos de des instalación: *colocar, situar, emplazar, establecer, alojar, montar, poner, disponer, armar, localizar*.

Puedo sugerir que todos éstos son sinónimos de educar, pero, además, lo que se implicó en el tratamiento de la consigna fronteras fueron también varias operaciones pedagógicas sustentadas en la acción de *des* instalar:

DES

Colocar, situar, emplazar, establecer, alojar,
montar, poner, disponer, armar, localizar

Las referencias concretas a aquello que hay que atravesar o traspasar (des instalar), fueron múltiples. Algunas remiten a fronteras geográficas o políticas: Cordillera de los Andes, Chile. Podemos decir, una Cordillera y un Chile que no son ni accidentes ni países: son piezas que juegan en el rompecabezas del relato (la historia) de vida de cada una de ellas. Es difícil distinguir cuando hablan de Cordillera por familia o de Chile por maridos. Esta dificultad no es de por sí algo incierto, es sugerente, porque no se pueden distinguir y precisar las significaciones en tanto no son más que operaciones de llenado de los vacíos que hay que colmar (Laclau, 1996). Y, todo esto, no es más que la hegemonía de la palabra que un grupo de mujeres organizadas vuelca frente a nosotros, como un espejo de agua sobre sí mismas. Hegemonía del lenguaje al hablar de modo situado y poniéndose en historia.

Otra referencia para el llenado de frontera fue la de *periferia*, palabra que nos viene de perilla ya que en este estudio nos ocupa algo así como un residuo teórico, tal como es por la escasa bibliografía, el de las articulaciones entre pedagogía y movimientos sociales, o pedagogía de los colectivos de mujeres. Es como si fuésemos a los márgenes de lo conocido y cruzáramos fronteras, sin saber muy bien que hay del otro lado. No lo sabemos, pero, como dijo una de las chicas del grupo, las fronteras no están, nos las ponemos nosotros, o como también lo explicó otra de ellas cuando habló de que “las fronteras se van corriendo mientras nosotras caminamos”.

Todas posibles definiciones de pedagogía; claro que, en una apropiación periférica de la voz del otro para argumentar con aquella autoridad de base nuestro lugar residual.

Fijarse ahora la máxima moral fronteriza de otra de las mujeres, que como había argumentado Mabel, que habló antes que ella, dice: “donde termina el espacio de una y donde empieza el espacio de otra persona”. Deseo que la o el lector considere que no es que uno quiera hablar de cosas trascendentes a partir de lo intrascendente, como se podría interpretar la frase citada recién. Es que nuestro *residuo* mismo apuesta a volver trascendente lo cotidiano (intrascendente), y atender a que, como lo plantea Schutz (para poner alguna autoridad que aleje la posible interpretación de todo esto como una trivialidad) la gente piensa, reflexiona, y hace teoría, teoría en estado práctico como le agregaría Gramsci. En resumen, dije que dijo la mujer: pedagogía, un espacio donde lo mío comienza con lo del otro (bueno, literalmente era de *otra*).

Del *residuo* vamos directamente a la interculturalidad y a la pedagogía de diferencias, dijo: “frontera me hacía pensar en un intercambio”, y agrega con injusto género: “lo justo es jamás pasar por encima de la libertad que tiene *otro*”. En este caso, no quiero apoyarme mucho en la justeza de lo que es justo para la señora que habló: la Interculturalidad, al menos como la entendemos nosotros, no es nada relativa, esa tolerancia débil del respeto. El intercambio, o la Interculturalidad, puede, en cambio, ser un espacio donde lo tuyo puede ser cuestionado, y lo mío que hace mi tuyo pueda ser des-construido; o, por volver a lo nuestro, *des-instalado*. Como lo plantea Luce Irigaray (1998) en su libro *Ser Dos*, conocer sin penetrar al otro, o mejor, y más feminista radical, a la otra.

De seguido: espacios educativos, por caso, como éstos, *residuales*, son básicamente espacios de intercambio crítico: Intercambiabilidad de perspectivas como lo dice A. Schutz (1972), que es también reciprocidad en la constitución de un complejo eventual “nosotros/as”.

Soy consciente de que en la exposición que voy desplegando parecen sortearse lo que hemos llamado operaciones de análisis de contenido, para favorecer lo expresivo y lo conjetural. Quiero plantear, que en todo caso, lo que ellas se cambian ahí es la vida, y vivir de uno u otro modo es una cuestión nada residual, o no debería serlo, es un contenido bastante crucial. A ello se refieren cuando dicen que frontera es acción de traspasar, en el sentido, creo, de que las fronteras no están sino que se hacen. Que no es una cuestión secundaria. En parte, porque, como se puede decir con el primer Giddens que retoma en esto al primero y segundo Marx, las fronteras-obstáculos son constricciones: la *pedagogía*,

es decir, la *frontera*, es también lucha y esfuerzo. Por otra parte, no hay que ir a buscar el constreñimiento giddensiano muy lejos: “a veces hay límites en la casa...”. Salir, romper la rutina, bueno, des instalar. Cambiar “actitudes y carácter”, “dejar la familia” (yo diría a esta mujer, bueno en otra oportunidad se lo dije, ahora me doy cuenta que con un gesto esencialista que ese *dejar* es un volver a ella de otro modo), “empezar con los prejuicios de adentro y de afuera”, “ocupar un espacio”, “lograr un reconocimiento”. Y otras frases del registro que parafraseo no sin cuidado: cruzar mardos como si fueran fronteras..., las fronteras así como llegan se pueden ir, no son “irrompibles”, lo establecido puede combatirse..., des instalar a la familia del lugar agobiante y dependiente.

Más fronteras: las que se establecen o se difuminan con las “externas” que colaboran con el grupo. Son de aquí o son de allá, dilemas tan cercanos a la etnografía participativa: “tenés que guardar una cierta distancia” o “Eso de ser de adentro o ser de afuera me persiguió mucho tiempo”, decía una de estas mujeres, definitivamente, de afuera.

Las compañeras vuelcan en su actuar y actividades sus emociones, sus afectos, sus certezas, sus dudas, yo diría sus enojos, sus penas, etc. Y no hubo, o no tenían fronteras para compartirlas. Fue, o es como una invitación. Eso descoloca a una, ¿no?, fuerza a revisar sus esquemas y lo hacen cambiar. Pero es lindo es un desafío constante, más todavía cuando no hay fronteras para volcar sus propios afectos y los conocimientos. Por eso que la ‘compañera’, primero, permitieran que yo pudiera también meter en todo eso lo mismo, ¿no? Esa cosa tan fuerte permitió poner al desnudo también los conflictos personales, grupales, otros conflictos. Permitted la emergencia y posterior consolidación de la confianza. Y yo veo como algo de hierro acá, que es una, pienso que uno de los elementos que permitió superar los conflictos que hubo, está a pesar de todos los enojos que pudieran haber, las diferencias, hay una confianza que es muy fuerte. El hecho de actuar, yo, ¿no?, a la vez como capacitadora, amiga, coordinadora, etc., ¿no?, porque superpuse... ¿cómo?, bueno, después les voy a preguntar yo algo... Esta superposición de roles borró fronteras. Pero borró fronteras que algunas son necesarias acá. Esas fronteras se vuelven a reacomodar, o los diferentes ámbitos se vuelven a reacomodar cuando es necesario y permiten que esos roles se dieran, pero ustedes, las compañeras permiten que sea

así también. Pongo una pregunta, ¿cómo es eso? que yo misma no lo entiendo (Teresa... la suiza de las “triplas”).

Sin duda, las fronteras “más duras de cruzar” son las de “salirse de uno mismo”, las de “cambiar lo que uno tiene incorporado, el egoísmo, el individualismo”, la de “acostumbrarse”, o la de “quedarse en casa”.

*Pedagogía de la fórmula fronteriza:
salidas inquietantes¹⁷*

Una frontera, o una pedagogía también es haber aprendido y enseñado que la llave del Salón de Usos Múltiples se guarda y no se presta, se presta y se devuelve, se reconoce así de quién es el salón, y cuáles fronteras se ponen a solidaridad tolerante.

No voy a hablar enseguida de esas cerraduras y bisagras del saber porque hubo una ponencia que está esperando su lugar para resarcirse en este relato: “El salón y la llave que abre las puertas del saber: disputas espaciales e identidad desde la confrontación con “otras” formas de hacerse mujer”; ese fue su segundo título, y como vemos, siguen los intentos, tanto como las fronteras que uno mismo se pone.

2.6 Del cuidado de sí misma

Siento una conmoción en las entrañas la primera vez que te veo... Tengo una certeza, es acá. Todo mi ser me grita que son estas las calles que quiero pisar, que es aquí donde quiero hacer comunidad. Me viene una imagen, la del fuego, el fuego desbastador que se lleva la vida de una familia, que convoca explícitamente a hacerse presente. El fuego del conflicto siempre presente de poderes se lleva ante nuestra impotencia tanta energía creativa. Que pena. El fuego de la pasión por el bien común que se asoma como un brote y que promete caudales de vida. Vienen a mi memoria rostros de mujeres jóvenes, fuertes, apasionadas, fecundas. Me duele en mi propia piel el relato de sus historias. Pero que mila-

17 De Giroux en su libro *Placeres Inquietantes* (1996)

gro la fuerza de la vida irrumpe por cada una de sus células. Aman la vida, eso es lo que puedo afirmar. Llenas de sueños, de deseos, de compromiso, de firme determinación a seguir sus intuiciones y opciones a pesar de las tensiones que esto acarrea. De la soledad, de la incompreensión de sus compañeros. Hablando de eso, ¿adonde están los hombres?, ¿por qué no se sienten atraídos?, ¿por qué no quieren incluirse? Una vez más la historia me hace testigo de contemplar la energía creativa de las mujeres. Se que está en nuestras manos generar alternativas de vida, de inclusión, de una nueva forma circular de ejercer relaciones de poder. Me quedo muda viendo como el brote ya se hace árbol. Igual que esos arbolitos que eran como palitos hace seis años atrás, que ahora emiten ramas que se extienden en todas direcciones alcanzando a tocar otras ramas. Que cobijan cientos de pichoncitos, el sueño más acunado, la perla más preciada. Mi corazón explota de alegría. Pero bueno, estamos en la Patagonia y a veces hay vientos violentos que pretenden arrancarnos algunas ramas. Pero sólo perdemos un par de hojas, nunca las mañas. El tronco sigue firme, plantado en la solidaridad y el compromiso y en la testarudez. Me falta Nilda para que me sople el grito ese mapuche, ¿cómo es? Marichi Weu... (Graciela, Hermana, peditra)¹⁸.

-
- 1) Se nota la voz de mujer, la palabra de las mujeres, en lo que escribe Graciela, la Hermana. Comienza con las entrañas, hígado, órganos. Se podría decir hasta útero, como bien lo dice más adelante: *fecundas*. Y el corazón, que lo tiene ahí; acá dice ella, y el registro escrito nos lo recuerda porque se lo golpeó varias veces.
 - 2) Quiere *hacer calle, hacer comunidad*, caminar la comunidad que hay que hacer. Ir y volver, sedimentar y abrir, consolidar: *¿Hacer pedagogía?*
 - 3) Parece como natural que la Hermana hable del Fuego. Fuego que quema, fuego que domina y consume la energía. Es un fuego del paraíso el de la pasión por el bien común: asoma, brota. Fuego que enciende vida, que mata vidas. ¿Hay dos paraísos y dos infiernos? Fuego que *promete caudales de vida*.

18 Este recuadro, como el anterior, reproducen las voces de las dos externas que colaboran con el grupo desde los inicios. Justamente por ser externas, se internan como cuadros de texto en este relato.

- 4) Historias que duelen en la propia piel. Caminar, quemarse, fecundar, todos son dolores que dejarán de ser penas. Serán caudales de vida. Poner la piel¹⁹. Poner el cuerpo decimos nosotros. Dicen ellas cuando patean el barrio haciendo pedagogía. Cuerpo y saber andando (des) vestidas de mujer por las calles del barrio, y entrando los cuerpos en las casas fecundando hijas; mujeres nacidas de nuevo, algunas, como las que ya escuchamos: yo volví a nacer en el grupo. *¿Parir pedagogía?* Ella, la Hermana dirá: milagro. Nosotros que la vemos parir pedagogía pateando el barrio, decimos si eso es milagro, que sea milagro, nosotros, hoy, lo llamamos pedagogía.
- 5) La mujer Hermana que pone el deseo, la intuición, y la opción (elegir). Que exige compromiso y determinación a las mujeres del deseo de los hombres que no a-parecen. Preguntas que tienen respuesta en la historia del género, ella quizás lo sepa, y sin tener marido; igual tiene deseos, intuiciones y puede elegir. Sabe elegir: le duele en el propio cuerpo la historia del género varón. Acaso, nos preguntamos: *¿cuál es la pedagogía de los varones?* Como un silogismo, vamos derivando cuestiones: si la hay *feminista*, la hay machista, incluso varonil: la pedagogía de los varones. Una *Pedagogía Feminista* que pare (detenga las manos del impedimento, cuando no el maltrato, pare y vaya a las reuniones sin permiso, sin la vergüenza: “a ellos no les gusta salir a pedir”; a los varones. *¿Digo, no es lo que ella está argumentando? Una pedagogía feminista.*
- 6) Una pedagogía de alternativas que opera con formatos circulares para las relaciones de poder. A ver..., relaciones circulares. Yo evoco a Borges, Ruinas Circulares y a mi ocurrencia no la quiero casual ni aprovechada: un texto que trata de la creación del mundo, de Dios. Pero acá, es un poder humano (perdón, por la sinécdoque) circular el que genera alternativas. Un modo de hacer pedagogía. *¿Circulación de saberes?*
- 7) Viene la parte del árbol: que se extiende y toca. Una rama seca que brota y acuna el “sueño máspreciado”, los pichoncitos. Ella sabe bien el deseo de las mujeres del grupo, quizás del barrio: que los “pichoncitos” tengan algo digno, desde trabajo hasta intuición, y no tanta determinación ausente: la del borrado y la crítica, la de solicitar servicio, la de la seguridad terca de los varones. Pichones como perlas que son vulnerables.

19 María Moreno, escritora, feminista, amiga, dice “Poner la hija”. Ponencia presentada al I Congreso Latinoamericano de Estudios de las mujeres y de Género / Filo, UBA, agosto de 2000

Perlas preciadas,
 Perlas paridas,
 Perlas caminadas,
 Perlas cuidadas,
 Perlas cultivadas.

Cuidarse una, unas con otras, para cuidar a los chicos²⁰.

Amor dice ella, y quisiera no decirlo yo, porque bajo ese vehículo que es la palabra viajan muchas teorías e ideologías (quizás son lo mismo) de la persona. Una persona abstracta y no una personificación como lo entiende aún hoy el marxismo, por no hablar del hombre. Apreciar perlas. Aprender a criar y enseñar la crianza: *¿Pedagogía de la crianza digna?* Con amor²¹.

-
- 20 Según Carol Gilligan (1985), dedicarse, como tradicionalmente hacen las mujeres a cuidar a los demás y olvidarse de sí mismas, es inmaduro, corresponde a una etapa inicial. En una etapa posterior las mujeres se enfrentan al conflicto entre cuidar a los demás y cuidarse a sí mismas y los dilemas morales se refieren a ir manteniendo este equilibrio entre una y los demás.
- 21 “Pero lo peor es nuestra dependencia emocional de los hombres y de los hijos. Nos sentimos obligadas, sin saberlo, a sacrificar nuestras vidas a los demás, a otorgar todo nuestro amor a costa de no amarnos a nosotras mismas. Es lo que Anna Jónasdóttir denomina como “plusvalía emocional”: Es altamente probable que el hombre se apropie de una cantidad desproporcionadamente grande de los cuidados y el amor de la mujer, tanto directamente como a través de los hijos”. Es como una alienación de nosotras mismas en aras del amor, y tanto éste como el poder dar vida son los dos bienes disponibles que el hombre utiliza de forma individual y colectiva para seguir dominando a las mujeres ; bienes que son totalmente insustituibles en el proceso productivo y por tanto determinantes en última instancia. Precisamente de ese amor y cuidado que dedicamos a los hombres es de donde ellos sacan la autoridad y la seguridad que necesitan para seguir ejerciendo el poder. “Si el capital es la acumulación de trabajo alienado, la autoridad masculina es la acumulación de amor alienado”, añade la autora antes citada. Pues bien, en la relación entre los sexos, la explotación consiste, no sólo en la apropiación del trabajo doméstico de las mujeres, sino también en la apropiación de su dedicación emocional. Este es nuestro tercer reto. No basta con que las mujeres tengamos una independencia económica y profesional en el ámbito de lo público ; no basta con que los hombres compartan el trabajo en lo doméstico ; es necesario que nosotras tengamos una independencia en el terreno de la privacidad individual en la que no ejerzamos de madres ni de esposas ni de amantes, sino de mujeres emocionalmente evolucionadas dedicadas también a nuestras necesidades, proyectos y deseos personales. Nuestro exceso de responsabilidad respecto de los otros actúa proporcionalmente en contra de nosotras mismas. Y esto se traduce en una somatización preocupante de síntomas sin nombre que no sabemos

- 8) Vientos violentos: hace su entrada el color regional y el drama de la violencia en Patagonia. Pero no todos los vientos son infaustos, el barrio y el grupo supieron amainar y o azuzar.

Vientos eternos

Vientos sutiles

Vientos potentes

Vientos encontrados

Vientos históricos reacomodados

Tempestades inhóspitas de saberes pedagógicos.

Tengo la sensación de haberme extendido demasiado; caigo en la cuenta de que un cuestionario ahorraría muchos pasos al productor de este texto, y al lector/a ocasional que le toque leerlo. Resulta que no había previsto una pregunta de formato cuestionario, sino una abierta, la de: ¿Fronteras? Y los dibujos, y los relatos, y las preguntas a los dibujos y a los relatos. ¡Y eso que debí cortar el trabajo propuesto porque al fin, ellas están para cuidar a sus perlas y a las de otras mujeres; no están para el tiempo etnográfico. A decir verdad, yo, nosotros, tampoco lo estamos, o podemos o nos dejan estarlo. ¡En estos tiempos!

Entonces vino todo este trabajo de diálogo con el material de campo, que no suelta teoría como si fuera un cordel de escalada para sostener las entrevistas o los registros, sino que asciende por la soga, despacio, llevando la palabra de ellas junto con la nuestra a mayores campos de significación: como dice C. Geertz, para ampliar el horizonte del universo humano (perdón por la sinécdoque). Que, en verdad no creo que esté arriba, y que se trate de subir, pero es la imagen rápida, o hegemónica que no puedo abandonar ahora.

Y si se hace largo, que digan cómo y cuándo se corta la palabra del otro, que corten la mía, usando atajos hacia un saber que ya se sabe. Cuando se usan estrategias abiertas uno no sabe nunca cuando es el momento de cerrarlas, incluso, a veces, si es que hay que cerrarlas²². O dejar que la vida siga en el nivel de la conciencia discursiva, o en la zona de inconciencia entre ésta y la otra, la conciencia práctica.

de dónde vienen ni qué significan. Por cada hombre que sufre afecciones psicósomáticas, existen noventa mujeres que las padecen. El cuerpo habla y se rebela porque el inconsciente se manifiesta principalmente en el cuerpo". (SENDÓN de LEÓN, 2001)

22 A decir verdad, aún quedan unas cuantas páginas de entrevista y de registros, cuyo tratamiento detenido llevaría otras tantas como hasta ahora.

Quizás la pedagogía pueda mirarse y hacerse como una operación deseante que haga circular al saber entre una y otra zona de discurso. A contraviento de las tempestades hegemónicas que lo suelen dejar sólo en alguna de ellas; como un viento volador pero no violento. Transcribo una parte del registro que estoy siguiendo:

- Etnógrafo: ¿Qué querés decir con “lograr ser una misma”?
- Mujer: “no, vos me preguntaste ¿qué es cambiar una forma de vida? ...Y bueno, eso, que a través de, de dar vuelta todas esas cosas que vos traés de chica, no?, que te van alimentando, como te decía, sería que van inculcando, no se si la sociedad, tu familia, el sistema, y todo ese tipo de cosas, este..., el ser uno misma, el dejar todo eso de lado y darte cuenta que en la realidad o la vida hay que encararla de otra forma, o es, de otra manera. Y eso, nada más, eso.” Luego agregó: “No ser ingenuos, no somos pobres porque nos tocó el destino, eso... cambiar la forma de vida”.

Una pedagogía contra la ingenuidad del destino...

2.7 De la amistad

Incluyo ahora un punto sobre el abordaje de la amistad desde la diferencia sexual con el objeto de replantear el enfoque universalista bajo la categoría de género, y realizar una aplicación a un conjunto de citas sobre la amistad y la confianza que constan en nuestros registros²³, y que como veremos sugieren articulaciones imprevistas para las relaciones entre pedagogía, identidad/cultura y política.

Quiero antes considerar alguna perspectiva acerca de la importancia para la política de los significantes vacíos que aporta Ernesto Laclau (1997) Voy a hacerlo disputando primero los sentidos de la afirmación que hace Alberto Cortés en una canción sobre la amistad, en la que dice que cuando un amigo se va queda un espacio vacío que no puede llenar la llegada de otro amigo.

23 En los inicios de esta elaboración no conocía los textos que se citan a continuación, los que permitieron ampliar las intuiciones iniciales sobre este tema. Algunas de las formulaciones se asientan entonces en: GINER Cucó Josepa (1995) *La amistad. Perspectiva antropológica*, Icaria, Barcelona; y PORTER, Elisabeth. (1999) “Mujeres y amistades: Pedagogías de la atención personal y las relaciones”, en Carmen Luke (comp.) *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, Morata, Madrid.

Creo que quizás tenga razón el cantautor ya que para nosotros, los varones, conseguir y tener un amigo implica un trabajo sobre nosotros mismos que difícilmente deseemos hacer. Y que aún, cuando, por caso, podamos tener amigo, el espacio vacío que deja al irse (siempre, para nosotros es el otro o la otra la que se aleja y se va) se hace muy difícil de llenar, pero el caso es ¿por qué?. En lo que a mí respecta, una vez dada la circunstancia de la amistad con un varón, no pude lograr que en ésta flotaran libremente las cuestiones más inciertas, los deseos más íntimos: eran amistades de ocultación a través de una palabra que habilitaba algunos lenguajes y cerraba otros. Además, la predominancia del espacio de la amistad entre varones estuvo signado por la comunicación sobre “asuntos públicos”, al punto que los propios problemas personales resultaron siempre consensuados desde el principio político de que “todos los hombres somos y actuamos así”. En concreto, creo que los varones buscamos llenar de modo urgente e imperativo cualquier espacio vacío haciéndolo ocupando lugares desde nuestros propios yo generalizado-masculino, como llamaría George Mead a esta interacción simbólica.

A partir de esta incompleta confesión advierto que la amistad depende como cualquier otro asunto social, de un conjunto de aprendizajes, y que en ese sentido estamos los varones bastante impedidos en la medida que lo íntimo es reemplazado sin más por lo público. No me refiero con intimidad a las referencias, por ejemplo al sexo, que es un capítulo importante en las charlas del café, sino a las relaciones sexo/poder/saber que establecemos con los y las otras, y que, cabe recordar, colocamos del lado de la “sociedad”, y casi nunca de modo narcisista, de nuestro lado o en nosotros mismos. Ya se sabe, por decirlo de algún modo, que nosotros somos así.

Tengo que continuar ahora con el objeto de este apartado sobre el valor de los aprendizajes en las relaciones saber/poder que establecen las “promotoras” cuando, de alguna manera, vacían los sentidos predominantes del significante *mujer*. Y esto con relación a la amistad, porque el vínculo afectivo que se establece entre ellas no está marcado, o al menos de modo principal, según intuyo, por la “complicidad”. Por el contrario, esta corporación establecida sobre la complicidad comienza a des-instalarse y es objeto de una operación de vaciamiento simbólico, ya que los vínculos entre eventuales amigas comienzan a flotar y se vuelven a llenar a partir de otras articulaciones contingentes sobre los sentidos posibles de la amistad.

Diría más, por ejemplo, que en el caso de este grupo, la amistad opera como un campo en el que se constituyen identidades de mujer, y que el vínculo entre ellas, aunque no el mismo entre todas, se sostiene también desde los propios asuntos privados e íntimos, especialmente los referidos a las relaciones con sus respectivos maridos, y también con respecto a los hijos e hijas, y otros parientes, vecinos y amistades. La amistad es un espacio cultural de gran significación ya que va de las perlas a los vientos, casi siempre sin pasar por las “conquistas”.

El miedo a hablar delante de otros, o más directamente el miedo a hablar, es lo que las mujeres que se integran al grupo relatan como su primera experiencia difícil. Sólo las impulsa, además, obviamente, de sus deseos inconscientes de “salir” que ya hemos visto, el trato animador y de confianza que se impone con silencios y respeto para sus voces, incluso por el acento chileno que se les coarta en las escuelas. Al grupo, como dicen, “le interesa la aventura de una mujer”, o “la cercanía, la empatía, y la confianza: dejar que la otra pueda entrar en la intimidad de una”. El animarse a hablar es un proceso caracterizado por ellas como de la desconfianza a la confianza. Agrega una de ellas: “la confianza de aprender juntas”.

Para las mujeres del grupo las relaciones de parentesco se han reacomodado durante estos años, e incluso ni bien se entra al grupo (que como hemos visto es salirse o alejarse) los maridos, los hijos y los parientes cercanos son resignificados en sus roles y en los compromisos establecidos socialmente. En realidad, si algo es la amistad, es que no es parentesco, y esto conlleva tanto la eventualidad como la posibilidad de elegir las relaciones.

Son las intimidades compartidas las que diferencian las amistades femeninas de las masculinas. Surge en la intimidad de la maternidad compartida, del afecto por la otra que sufre como una con relación a la condición de género, y se actualiza, además, en personas concretas, ya que la intimidad requiere una proximidad suficiente para la confianza. Como lo plantea Carol Gilligan esto tiene que ver con una ética del cuidado de sí²⁴.

24 Veamos como describe sintéticamente la ética del cuidado Carol Gilligan: Se caracteriza por un juicio más contextual. Hay una tendencia a adoptar el punto de vista del «otro particular», con sus peculiaridades, a la intervención de los sentimientos, la preocupación por los detalles concretos de la situación a juzgar. Se basa en la responsabilidad por los demás. Eso supone una preocupación por la posibilidad de omisión, de no ayudar cuando podríamos hacerlo. Se basa en la comprensión del

Estos pocos rasgos permiten anticipar que la construcción de la identidad grupal ha tenido y tiene que ver con densas relaciones de amistad, entrecruzadas, paralelas, convergentes, entre varias de ellas, y entre todas en conjunto. Más unas con otras, pero siempre se establecen algunas redes que involucran a varias, influyendo en esto las edades de los chicos, la asistencia a la misma escuela, y se manifiesta particularmente en los paseos. En ellos los tratos entre las mujeres y sus hijos y los otros hijos e hijas le produce al etnógrafo una suerte de confusión ya que le cuesta diferenciar quienes son hijos de cada una, los parentescos que existen, la red entretijada.

Una autoridad colectiva femenina maternal se sobrepone a los vínculos paternos y maternos y a otros parentescos. Tal es así, que esto bien puede seguirse en las actividades en el salón de usos múltiples destinadas a la “Atención de niños”, a la que concurren hoy entre 30 y 50 y a las van también los hijos de ellas.

La confianza en ellas mismas, al decir de E. Porter, les permite actuar como agentes cognitivos, responsables, entre otras cosas, de los compromisos de amistad con las otras. Hay un desdoblarse entre atenderse a sí y mantener la responsabilidad de amistad con las otras. Esto implica saberes y destrezas, así como un mapa de las distinciones entre las amistades, quienes hoy necesitan más y quienes pueden esperar. Desde ya, la atención personalizada también conlleva una autoafirmación del propio yo en tanto es su autodeterminación la que promueve lanzarse hacia las demás. Porter retoma la idea de “repertorio de destrezas de coordinación” para esta doble postura de ocuparse de una al mismo tiempo que de las demás. Implica también una valoración de los saberes propios disponibles para las otras. Dice: “Mediante el ejercicio de esas destrezas, descubrimos quienes somos, qué nos constriñe, limita o estimula, y cómo podemos expresar nuestras destrezas autónomas” (Porter:1999:83).

Parece que el campo de las relaciones de amistad promete algunas perspectivas no tradicionales para las articulaciones entre identidad y pedagogía. Creo, que desde esta breve aproximación es factible visualizar la amistad como una matriz de relaciones pedagógicas y de aprendizajes. Además, da para pensar en regí-

mundo como una red de relaciones en las que se inserta el Yo. De ahí surge un reconocimiento de las responsabilidades hacia los demás. Se ocupa no sólo de las reglas, sino de cualquier cosa que se valore como moral. Gilligan, Carol (op.cit).

menes y formatos pedagógicos que evoquen la estructura de las relaciones de amistad y los saberes y destrezas que en ellos ocurren.

Vale la aclaración de que insistimos en la amistad entre mujeres y no en la de los varones, partiendo de la convicción de que la diferencia es propicia para una cierta identidad genérica que disuelva las trampas de la igualdad.

2.8 Del salón de usos múltiples

Estaba preparado este punto para intercalar la ponencia que apuraba su lugar. Uno elige la historia, queda prisionero de la trama y las palabras no le alcanzan²⁵.

Famosa ponencia por la suerte que tuvo en el Grupo de Promotoras de la Salud cuando leyeron sus versiones y se metieron dentro de ella con la autoridad de describirla, reírse de ella, jugarla, y finalmente colgarla o dejarla en algún estante del salón, hoy tres veces más grande que cuando se juntó lo que en ella se describe. También porque la disputa por la llave que abre la puerta del Salón salió de la conciencia práctica y se plantó como discurso explícito de poder, autoridad, autonomía, y autodeterminación.

Suerte, porque cayó bien la figura de la llave y el salón como espacio de disputas con otras formas de hacerse mujer, y las agrandó por el apoyo que implica una ponencia que se ocupa de ellas. También famosa al inaugurar para nosotros mismos la idea de

25 Al fin, las lógicas de la exposición no son las del proceso de investigación, como Marx le contestó a Engels cuando este le pedía encarecidamente más historia y menos lógica en las versiones que le leía de los primeros capítulos de *El Capital*. Al respecto, Hayden White (1992) explicó que la escritura científica de Marx, como todas, no son sino narraciones. Y también Clifford (1991) y la banda de antropólogos llamados posmodernos por los modernos o los posposmodernos. Al punto que parece requisito escribir bien (esto es hacer literatura según lo que la Formación Discursiva Literaria entienda que es Literatura –Foucault) antes que dominar estrategias y teorías antropológicas. Y los pre, pos y pospos, todos me parecen, son émulos de Proust, por ejemplo Bourdieu, que no lo es pero promete serlo.

Por mi parte no prometo, sino que intento hacer lo que promuevo en las cátedras y en los equipos que investigan, acercar figura y relato, imagen e intuición, comprensión y explicación, cuerpo e implicación. Y hacer teoría desde las bases, con las bases y no ejemplificar la teoría sabida o justificarla con citas adjuntas. Llamo a las bases al corpus con el que cuenta el investigador cuando cree estar cerrando el campo, y a su reflexividad permanente mientras lo abre; y cuando escribe los finales.

pedagogía de salón de usos múltiples. Suerte por la metáfora de la llave que abre las puertas del saber, y porque quizás no sea una metáfora.

El salón comunitario, visto en esta perspectiva es un espacio educativo en la medida que es un espacio “cubierto” de prácticas materiales y simbólicas que reordenan la subjetividad del ser y hacerse mujer de estas “promotoras”. Y la posesión del salón es también, en este sentido, un discurso que sabe y puede: “Queríamos el local, el espacio, porque estábamos en las casas”, “¡Nosotras tenemos un local propio, a pesar de todo!”.

Caminar de la casa al salón implica un viaje de saberes y aprendizajes que descentran la mirada del hogar, a la vez que lo revisitan con cierto extrañamiento cuando regresan; conforma un claro itinerario cultural que reordena las coordenadas de la subjetividad con relación a los espacios públicos y privados. Los aprendizajes y vivencias colectivas que suceden en el salón las devuelven a las casas apoderadas de saber.

En estos viajes se produce el pasaje de la mujer en singular a la imaginación de una comunidad de mujeres, y cuando se reinsertan en “la casa” el espacio privado pierde en parte esta condición, ya que el salón viaja en sus bolsos y carteras, en sus cuerpos y deseos.

El salón invade los terrenos tomados de cartón y de ladrillo y los convierte en espacios públicos de disputas privadas.

Los saberes del salón hacen que en la casa las mujeres sean desconocidas porque los saberes que allí circulan las cambian o desinstalan en tanto sujetos privados (en varios de los sentidos que este término posee: despojadas, desechadas, quitadas, no escuchadas, domesticadas).

El salón es a la vez punto de partida y de llegada de otros viajes, recorridas cotidianas por la exclusión visitando a las vecinas del propio barrio y extendiendo hacia otras “Tomas” la promoción de la salud. El grupo desprivatiza caminando el barrio con su pedagogía de salón de usos múltiples.

Estos corrimientos de la subjetividad atada a la imaginación de cosas en común con otras mujeres (ellas mismas como grupo y otros grupos de mujeres con los que establecen contactos), subvierten las relaciones sociales predominantes entre lo “domiciliario” y lo “doméstico”. Por un lado, se reacomodan las relaciones familiares y en consecuencia un conjunto de obligaciones con cada uno de los habitantes de la casa, y de los parientes próximos, mirados ahora como “extraños”. Por el otro, mandatos y obedien-

cias son cuestionados desde el poder que da el salón, un poder de saberse mujeres asociadas, con saberes de “usos múltiples”, y con la certeza de nuevos deseos y cuidados.

Los vínculos interpersonales dentro de la casa y entre vecinos de las casas son trabajados con la referencia puesta en el salón que da poder, un poder de usos múltiples, en el que funciona y se erige una particular comunidad de mujeres que es la garante de la individualidad asociada de cada una de ellas.

Se conforma entre lo público y lo privado una nueva relación en la que se actualizan los afectos, los deseos, los cuidados, bajo categorías sociales de disputa y confrontación que van desde ubicar a los parientes, a los hijos y a los maridos como enemigos coyunturales o como adversarios más o menos tratables; en tanto las relaciones “personales” se saben, en alguna medida desde los roles de género, lo social y político entra a las casas con nuevas afirmaciones y negaciones. En éstas, los pedidos de permiso se convierten en sin-permisos y sin-vergüenzas.

Asimismo, el saber de un colectivo más allá de cada una que comanda la subjetividad reubica las posiciones dentro de la institución familiar y, en consecuencia, la “unidad doméstica” es tratada como un espacio social y político (de conflicto y confrontación) más allá de los mandatos privados que promueven la invisibilización y el no reconocimiento del deseo de mujer potenciado por el “salón de usos múltiples”²⁶.

El espacio doméstico tradicionalmente ocupado por las mujeres es, como lo plantea Célia Amorós, un ámbito indiscernible, en tanto no se produce el principio de individuación: “dentro de lo genérico femenino es como si no se produjera ese principio, como si no se diera un operador distributivo que troquelara individualidades” (Amorós, 1994:25). En cambio, para el caso que nos ocupa, el salón de usos múltiples, es posible decir que las individualidades sí son discernibles, ya que el movimiento “circular” de saberes implica disputas y distribuciones aleatorias y eventuales. Amorós distingue el espacio entre iguales de los varones de otro espacio ciertamente igualitario, ya que en éste último las relaciones se establecen mediante sistemas de pactos entre individuos que reordenan las jerarquías del mundo público varonil. Así lo público al modo del varón es actualizado al modo mujer, en tanto la

26 Esta potenciación no es lineal ni permanente, tampoco incluye a todas las mujeres en todo momento. Se quiere decir que ellas ven la casa como lo político, un espacio de conflicto que puede desplegarse en un campo amplio de modos de relación: “lo que él se banca”, “ahora me entiende”, etc.

diferencia, la distinción, y la jerarquía que es consustancial a las ubicaciones y distribuciones de poder circula en usos múltiples, por ejemplos las duplas y las “tripas”, en los que “uno se ha de sellar respecto al otro, y al tercero, que no es yo porque es otro, pero es otro que es como yo” (Amorós, 1994:26).

No obstante, el posible espacio de las iguales opera en esa diferenciación como igualación que se procesa en varios niveles de relaciones y acontecimientos, desde el salón de “las mujeres” que se proyecta simbólicamente y materialmente como un espacio donde se hace público el trabajo comunitario y solidario, y donde hay determinado tipo de mujeres que lo ocupan. Pero también, su eficacia se traslada a lo privado haciendo de lo doméstico un ámbito donde se puede comenzar a discernir y a hacer visible a las mujeres como individuos autónomas y jerarquizadas. Es por esto, que la participación y ocupación diaria del salón es a la vez una disputa por lo público de lo privado, o lo igual de lo doméstico.

El salón comunitario mismo es también un espacio disputado, y quizás hacia adentro esto promueva igualación. Ser dueñas del local implica ajustar permanentemente las relaciones con otras mujeres, las que desde lugares institucionalizados (iglesias, partidos, planes sociales) pretenden su espacio y sus tiempos. Tener la llave para dar entrada o salida a otras mujeres es tener el poder para abrir y cerrar la puerta en un complejo juego de transacciones y concepciones de trabajo con la gente del barrio. Es la pugna por diferenciarse de las otras mujeres organizadas la que las iguala a todas ellas frente a otras jerarquías y posiciones políticas y sociales. La confrontación es un espacio de reconocimiento.

Para analizar estos corrimientos en la constitución de la subjetividad de mujer recurre a varios ejes de análisis, los que a su vez pueden ser considerados como *matrices pedagógicas* formadoras de identidad.

Uno de estos ejes remite a la política de la ubicación²⁷, en tanto estratégicamente desde el reconocimiento de los saberes del grupo la reflexión sobre el saber y la identidad responde más a la pregunta *¿dónde estás?* que a la de *¿quiénes sos?* Disputar en el terreno de lo público desplazando y reconfigurando sus límites, tomar la palabra, aportar un contrasentido a otro instituido, articularse y diferenciarse, implica entrar y participar en juegos de saberes... que implican el uso, apropiación, préstamo, recuperación, resignificación, de cosas que pueden o no ser dichas, que convie-

27 Retomamos este concepto del texto de Liz Bondi, 1996.

ne o no decirse, que se tornan imprescindibles de decir, que se hace insoportable no decirlas (Alonso y Díaz, 1999).

También acerca de cómo sostener la autonomía²⁸ ganada del grupo frente a las tendencias centrípetas de las políticas públicas, de las iglesias, de otros grupos comunitarios, y de los partidos políticos. O el saber valorar la independencia *DE*, tanto como la articulación *A* otras organizaciones e instituciones. De manera recurrente tratan sobre proyectos que las incluyen disputando autonomía en objetivos y en modos de trabajo solidario. *Saben* incluirse y excluirse, *saben* sobre sus propias dinámicas de trabajo, *saben* de sus límites y fronteras, *saben* qué pueden pedirse, *saben* cómo tratarse, discutir, proponer, escuchar, hablar y pelearse entre mujeres-madres-jóvenes. *Saben* complementarse, sustituirse, y cuidarse, y construirse como amigas en ese espacio solidario.

La insistencia en el papel de los aprendizajes retoma el énfasis de procesos de saber/poder en las políticas de ubicación y diferencia de los colectivos sociales. Desde esta perspectiva pueden abrirse estos procesos en diferentes campos de aprendizajes:

- a) aprendizajes de los “contenidos” sobre la prevención de enfermedades y la promoción de la salud, sobre la sexualidad, sobre los derechos reproductivos de las mujeres, sobre los derechos de los niños, etc.;
- b) aprendizajes sobre las dinámicas de los talleres, radios abiertas, charlas, etc.;
- c) aprendizajes de las estrategias de acercamiento a las vecinas, a las maestras, a las autoridades;
- d) aprendizajes sobre el saber de las “expertas”, a las que demandan puntualmente sobre contenidos, organización del grupo y estrategias de negociación y disputa;
- e) aprendizajes sobre el control y la evaluación de las actividades, recurriendo a la puesta en cuestión de los “turnos” en el hablar, de los modos de tomar decisiones, de tolerar las diferentes opiniones;
- f) aprendizajes sobre el reconocimiento de los logros y las dificultades o “fracasos”;
- g) aprendizajes sobre los formatos de las actividades, la disposición del tiempo y el control de los espacios, el manejo de los papelógrafos, y la coordinación de los grupos;

28 Advertimos la ambigüedad de este concepto de “autonomía”, por lo que queda pendiente por razones de incumbencia un tratamiento más profundo de sus implicancias en esta perspectiva teórica.

- h) aprendizajes acerca de las disputas con las instituciones que históricamente son depositarias del saber y del poder, por ejemplo la escuela, las iglesias, los gobiernos;
- i) aprendizajes que devienen de una postura activa frente a las problemáticas sociales en el sentido de no esperar a que se produzcan demandas, sino saber identificar éstas a partir de la propia práctica de la prevención y de la necesidad propia, y
- j) aprendizajes sobre la formulación en cada instancia de objetivos puntuales sin su dependencia del “plan general” o, dicho de otro modo, la inexistencia de un único formato para las finalidades estratégicas, reemplazado éste por la combinación de distintas formas de trabajo y promoción.

Ser Promotora es más que luchar por la Salud. Ser Promotora es una identidad social históricamente construida, por un lado, como afirmación de una condición estructural, el riesgo de enfermar, la exclusión y la pobreza extrema, pero, por el otro, es también una identidad cultural que refiere a un tipo de condición humana, a una forma de sujeto materializada en una concepción de vida global que se constituye como cultura al disputar valores y pertenencias, en el movimiento de reconocerse con saberes autónomamente ganados.

Este proceso de identificación cultural puede concebirse como co-extensivo a lo educativo, en tanto es en el propio movimiento de lucha que acaban proyectando una identidad que las constituye como sujetas “mujeres por el derecho a la salud y la educación de los niños”, y que la práctica de la lucha implica disputa, producción y circulación de saberes propios. En el sentido de que devuelve a la vida social los saberes sometidos²⁹ de personas excluidas de los circuitos de los saberes hegemónicos, y también en el sentido de que una pedagogía de la lucha educa para una determinada postura frente a esos saberes hegemónicos, al reconocer otros discursos que se legitiman contra aquellos.

29 Foucault nos introduce en esta concepción de los saberes sometidos y locales: “un saber específico, local, regional, un saber diferencial incapaz de unanimidad que debe su fuerza a la dureza que lo opone a lo que lo rodea” (1976:129). La segunda acepción que Foucault da a la idea de saberes sujetos remite a aquellos “saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o cientificidad requerido” (1993:15). Lejos de entenderse esto como un recorrido por el sentido común este saber de la “gente” es un “saber particular, local, regional, un saber diferencial incapaz de unanimidad y que debe sólo su fuerza a la dureza que lo opone a todo lo que lo circunda” (1993:15). Bajo ellos se

Asimismo, es posible entender el proceso de formación del colectivo como constituido desde una matriz pedagógica como materialización de un modo de producción y adquisición de saberes que tiene a la lucha misma como principio solidario, la variabilidad de sus prácticas, las disputas materiales y simbólicas, el uso de los tiempos y los espacios para la acción colectiva. Aprendizaje de modos de relación social y concepciones de vida diferentes a los estándares supuestos y dispuestos para estos sectores.

La idea de promoción de la salud excede su propio campo semántico para vehiculizar una identidad pedagógica, un poder del saber y un saber del poder desde el que se para el grupo y cada una de ellas en la cotidianeidad y en las rutinas. Cambiar las condiciones de salud de los vecinos, es asentar un poder pedagógico ganado en la “batalla cotidiana contra la exclusión”³⁰. Matrices que pasan tanto por contenidos como por modos de tratar al otro, por modos de concebir la enfermedad como proceso social, e incluso político, y las estrategias de acceso al otro de la exclusión.

Sorteando la perspectiva cognitiva de Ron Eyerman y Andrew Jamison (1996) quienes estudian a los movimientos sociales (ecologistas-ambientalistas) desde esa óptica retomamos algunas de sus consideraciones en orden de enfatizar la perspectiva pedagógica en la formación de las identidades colectivas. Ellos plantean la constitución de la identidad como un proceso social de aprendizaje, en el cual el colectivo opera como fuerza estructurante que puede abrir espacios interactivos de creatividad individual y colectiva, especialmente cuando se subvierten los intereses personales con relación a una producción colectiva de prácticas y de conocimientos. A continuación definen el espacio social en esta perspectiva como un territorio cognitivo en el que se actualizan

esconde, como dice Foucault, “el saber histórico de las luchas”, y por lo tanto es en ellos donde “yacía la memoria de los enfrentamientos” (1993:16). Su rescate es parte de una historia, la que junto con los otros saberes, los eruditos, conforman una genealogía entendida como “redescubrimiento meticuloso de las luchas y memoria bruta de los enfrentamientos”. El efecto positivo de la reside en que se cuestiona “los efectos de poder centralizadores dados a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado...” (1993:16). La genealogía posibilita la reactivación de los saberes locales no como trabajo de erudición que recupera el folclore, sino como táctica en la que se reconstruyen las relaciones poder-sujetos.

30 Tomo esta expresión de Graciela Alonso quien la incorpora en sus trabajos sobre los espacios pedagógicos contingentes. (Tesis de Maestría, Santiago de Chile, 2000)

como conocimientos las dinámicas intersubjetivas e institucionales de la interacción social: es a través de las tensiones entre diferentes organizaciones que definen y actúan en el espacio conceptual del colectivo que la identidad de un movimiento social es formada.

En esto interesa destacar que los aprendizajes son tanto una reconceptualización del propio espacio de acción como una operación deconstructiva sobre representaciones hegemónicas tanto de lo social como de las relaciones interpersonales. Es en el desinvolvemento que descubre a otros como diferentes que la propia identidad se muestra como problemática y contingente.

A diferencia de las acciones sostenidas sólo en la “protesta social” la continuidad en el tiempo de este trabajo de formación colectiva posibilita la mirada retrospectiva que actúa como campo de referencia acerca del propio devenir. La recurrente referencia a sí mismas que la confrontación con los distintos provoca, ofrece la posibilidad de visualizarse como diferentes. De ahí que, en muchas ocasiones, deba el grupo de mujeres narrarse a sí mismo: aparece como constitutivo del movimiento la temporalidad relatada con relación a dónde se está, de dónde se viene y hacia dónde se va. En este transcurso los cambios de nombre del colectivo implicarán modos de reconocer la historia en común, modos que incluyen usos estratégicos múltiples con relación a diversos interlocutores.

En las fases de visibilidad, que por lo general se extienden durante los períodos de elaboración de Proyectos, en tanto se preparan a mostrar lo que se espera de ellas, se procesan discusiones acerca de la correspondencia entre sus deseos y los que habrá que formatear para acceder a una evaluación favorable. Paradoja no sin cierta perversidad ya que los Proyectos son de algún modo la única fuente para algún ingreso monetario. Asimismo, las relaciones con los y las expertas de “afuera” se agudizan en estas fases porque se discuten subordinaciones o dependencias que no se quieren validar. Planillas incómodas y laberínticas ponen a prueba la capacidad de sobre vivencia que se negocia cada vez.

En las fases de latencia, no es que no haya problemas, conflictos y procesos de identificación. Pero los Proyectos Asistenciales poseen tanta fuerza de subjetivación que siempre está la duda acerca de “entregarse” y dejar de ser lo que se es. Durante la ejecución las planillas son sólo papeles cuantificables, el salón es un universo simbólico en el que se despliega una especie de antiplanilla: la de la dignidad cotidiana. La identidad se inquieta con cada Proyecto: el grupo deberá adaptarse sin dejar de ser.

En las *fases* de visibilidad y de latencia se actualizan formatos pedagógicos que buscan responder a requerimientos prefijados desde afuera, en los que los ritmos del cumplimiento conspiran contra la calidad de la dignidad en juego. Las mujeres hacen con lo que hace con ellas la letra impuesta de las planillas varias cosas, aprenden a desinstalar y salirse de madre y sedimentan estilos pedagógicos acordes con los modos de ser del colectivo.

En este recorrido a través de la inserción en Proyectos ciertos acontecimientos son reconocidos como hitos en la constitución del colectivo, los que remiten a distintos procesos de aprendizaje en los que hubo que desaprender y reaprender sobre las tendencias centrípetas que anulan la autonomía y la autodeterminación del colectivo.

La adquisición de saberes, reconocidos como tales, es puesta en discurso como *darse cuenta-ahora sabemos-tuvimos que aprender*. Los saberes son resultado buscado de una serie de encuentros y prácticas sociales hacia fuera del grupo y también hacia adentro, ya que el afuera, como sabemos, es un conjunto de relaciones sociales que involucra los cuerpos y los deseos. Las mismas redes de inclusión y exclusión que mantiene la cohesión del colectivo se ordenan en estos conflictos dentro-fuera. La imagen de la disputa les devuelve en espejo una identidad colectiva, la certeza de una “*comunidad*”, un hogar habitable al que se puede volver siempre, más allá de las entradas y las salidas, o las paradas circunstanciales de algunas en el devenir del grupo.

No obstante tanto en las fases de latencia como en las de visibilidad el colectivo se vuelve inestable y puede hacerse nómada. Pero, lo que interesa poner de relieve ahora es que las operaciones de identificación siempre están relacionadas con lo pedagógico, con procesos de enseñanza y aprendizaje. Identidad (identificación) y Pedagogía son como dos caras del mismo proceso, en el sentido de que aprender (en el campo de la sexualidad, del poder y de las relaciones de género) es identificarse. Visto desde otro plano, lo pedagógico es un acto de identificación por el cual se adviene a una nueva/otra imagen colectiva de sí mismas.

Contra un sentido reducido sobre la palabra “acto” es de advertir que si bien hay marcadas epifanías³¹ que recomponen el campo de la identidad de mujer en estas “promotoras”, es nece-

31 Con este término se designan los eventos que marcan límites reconocibles en las trayectorias personales. Ver Denzin, Norman. *Interpretative Biography*, Sage, London, 1989.

sario tomar en cuenta la variable temporal de la larga duración, en la que las identidades narrativas no se vuelven, y en todo caso, se relatan distintas de la noche a la mañana, sino al calor de darse cuenta de la validez de los aprendizajes, que necesitan períodos más o menos prolongados de prueba, evaluación y consolidación.

Lejos de todo aprisionamiento del saber en los actos de identificación de corto plazo, parece más estratégico mirar en el trabajo cotidiano contra el deber/saber de reproducir y los mandatos varoniles sobre sus cuerpos, así como las ideologías contemplativas sobre la pobreza, la salud y el papel de las mujeres y la maternidad. El régimen pedagógico del colectivo conlleva la producción de saberes contrahegemónicos duraderos. Verdaderas “tecnologías del yo”, que a partir de una comunidad de aprendizaje se instalan como puntos de referencia, que aunque puedan ser nómades, difícilmente vayan en contra de los deseos y cuerpos transformados de mujer.

Enfatizamos y desagregamos dentro del modo de producción pedagógica de este colectivo algunas dimensiones que lo particularizan con relación a otros:

- Formas de evaluación como constitutivas de la identidad grupal.
- Disputas de autoridad por el saber con relación a la escuela.
- El espacio de reunión como espacio de disputas materiales y simbólicas.
- La conformación grupal con relación a la política partidaria y a la religión
- Las estrategias relacionadas con las políticas públicas.
- La división del trabajo, la toma de decisiones y la organización grupal.
- La relación con los externos y los “saberes expertos”.
- Autonomía y horizontalidad hacia el interior y exterior del grupo.

Una pedagogía de Usos Múltiples, una caja de herramientas que se abre junto con la puerta del salón.

Vemos, entonces, que el cuidado de la salud que estas mujeres promueven tiene un sentido político sobre los cuerpos de ellas, y también sobre los otros cuerpos sociales con los que disputan su forma de hacerse mujer.

CAPÍTULO III

Pedagogías viajeras: los “encuentros nacionales de mujeres”

Introducción

Todo encuentro sabe a: *choque, escaramuza, coincidencia, acuerdo, ausencia, hallazgo, descubrimiento, invención, búsqueda, pérdida, desacuerdo, tropezón, pechugón, reyerta, combate, lucha, pelea, cruce, cita, casualidad, pacto, amistad, estar, andar, seguir, imaginar, sorprender, conseguir.*

Dar cuenta de la trayectoria de los Encuentros Nacionales de Mujeres, requiere que nos internemos en sus recorridos a lo largo de muchos años y lugares. Conferencias mundiales como las de México (1975), Copenhague (1980) Nairobi (1985), Beijín (1995), dan marco y producen algunas marcas a los Encuentros que desde 1986 se realizan en diferentes provincias de nuestro país.

Todo esto implica viajar, trasladarse, salir, aterrizar, entrar, volver. Pero también el viaje es el que hacen anualmente las mujeres desde sus casas hacia los Encuentros, y también es viaje, y quizás el más importante, el que las mujeres hacen hacia adentro de ellas mismas después de pasar por la experiencia de ir a un Encuentro Nacional.

Si un sendero recorre estos Encuentros es el del saber, saber que se puede: irse de la casa, conocer otros lugares, hablar, escucharse, movilizarse, discutir, pelearse, abrazarse, asumir otros puntos de vista, afianzar el propio, volver a su lugar sintiéndose diferente, volver quizás, a otro lugar.

¿Por qué Pedagogías viajeras? Es una expresión que tomamos en préstamo de H. Giroux (1995). Pedagogía, porque a lo largo de la participación en los Encuentros las mujeres incorporan expe-

riencias en sus vidas; muchas veces hemos escuchado: “*después del Encuentro no soy la misma*”. No ser la misma es una marca en la subjetividad que quizás no refleje cambios visibles en sus relaciones, pero esto depende de cómo lo miremos, o mejor aún, como ellas lo miren.

Y sí, en estos viajes se cruzan fronteras, se cruzan caminos, historias, ya que nos encontramos con otras diferencias: mujeres pobres, profesionales, golpeadas, rurales, militantes políticas, lesbianas, feministas, educadoras, indígenas, prostitutas... Una de las marcas de estos Encuentros es la hibridez, pero las pulseadas por imponer una postura o una posición son también de mucha intensidad.

Vamos a abordar este apartado dando cuenta de dos dimensiones: una, la histórica, y otra, la de los debates al interior y entorno a los Encuentros; esto nos permitirá relacionar el complejo juego entre identidades y saberes que según nuestra lectura, se producen en ellos.

3.1 Un sinuoso recorrido

Como dimensión constitutiva del estudio de colectivos sociales se encuentran los distintos grupos o núcleos de mujeres organizadas que desde ciertas asunciones teóricas podríamos considerar como formando parte del movimiento de mujeres en el país.

La existencia de un movimiento de mujeres en Argentina es un tema que suscita muchas discusiones. Hay quienes lo consideran un puro eufemismo, una sustitución estratégica o ideológica para no hablar de feminismo. Se sostiene también que feminismo no sería un movimiento social entre otros, dado que sus raíces históricas, como acción y teoría, son anteriores a los llamados “nuevos movimientos sociales”, que tiene existencia previa al movimiento por el sufragio y, por otro lado, tampoco es sectorial ya que involucra nada menos que al 50% de la población. En este sentido y radicalizando las posturas, hablar del feminismo como movimiento social sería minimizarlo, inferiorizarlo, poniéndole el rótulo de “emergente”, y olvidando entonces la genealogía de su constitución, operación, muy conocida por los grupos feministas.

Sin embargo, ser parte de Movimientos de mujeres, no es asumirse como feminista. Hay un movimiento de mujeres y un movimiento feminista, con múltiples puntos de encuentros, y por que no decirlo, con varios de desencuentros. Asumimos que el

movimiento existe y expresión de ello es la creciente participación de las mujeres en acciones reivindicativas organizadas por ellas mismas y los propios Encuentros anuales de mujeres.

En la investigación realizada tomaremos a los Encuentros de Mujeres como uno de los *espacios de visibilidad pública* del Movimiento. Esperanza Tuñón³², sostiene que “El movimiento social implica cierto grado de visibilidad pública, mediante acciones colectivas que alteran y subvierten los mecanismos tradicionales de participación social y política... es una de las formas contemporáneas de acción colectiva que alimenta y construye identidades, reivindica la noción de conflicto como parte integrante de la vida social, elabora una determinada visión del futuro y diseña formas variadas de intervención en el ámbito público” (Tuñón, 1997).

Desde su posición, lo que define un colectivo es cierta *organización para la acción*, que instituye una *identidad colectiva* (o conforma un sujeto colectivo) e incide en las identidades individuales. Toma el carácter de movimiento a partir de la elaboración de distintas *estrategias de visibilidad (participación) política/pública*, con el propósito de ser reconocidos como *actores (actrices) políticos*.

En este marco, los Encuentros Nacionales son los escenarios, los contextos de enunciación para la manifestación pública de opiniones relacionadas con cuestiones cotidianas y estructurales que van configurando el ser mujeres en un espacio y tiempo determinado.

3.1.1 ¿Qué son los Encuentros Nacionales de Mujeres?

A partir de las indagaciones sobre los materiales producidos en los Encuentros y la concurrencia a los realizados en Bariloche (1999) y La Plata (2001), realizaremos las siguientes afirmaciones:

Los Encuentros de Mujeres son unos de los momentos de *visibilidad*, si se quiere más “*pública*” del Movimiento de Mujeres, visibilidad que toma la forma de confrontación con distintas manifestaciones de los poderes hegemónicos.

Son un espacio de *constitución de sujetos/as políticos/as* conformado a partir de un campo de disputas que abarca cuestiones laborales, sociales, culturales, legales, fomentando posicionamientos y toma de decisiones.

32 “Mujeres en escena: de la tramoya al protagonismo (1982-1994)”. Ed. PUEG, ECOSUR, Las Ciencias Sociales. Estudios de género. México.

Los Encuentros son lugares de circulación, fundamentalmente oral, de saberes y experiencias que contribuyen fuertemente a la constitución identitaria del movimiento y de los grupos y mujeres que participan, en tanto sujetas imbricadas en sistemas de relaciones sexo-género, además de clases sociales, adscripciones étnicas, preferencias sexuales, etc.

Son espacios de aprendizaje, de solidaridad, de “darse cuenta”. Espacios de evaluación y reflexión históricamente contextualizada. Momento de sentirse parte de... De reflexión sobre el hacer, por lo que se produce y comparte experiencia.

“Intercambiamos relatos sobre nuestras vidas cotidianas que nos permiten comprender mejor la realidad. Todas y cada una de nuestras experiencias son valiosas” (Acto de Apertura, Jujuy 1995).

De puesta en juego de teorías, es decir, de explicaciones acerca de por qué pasa lo que pasa; en ocasiones se cambia el contenido y la forma de pensar.

De “toma de la palabra”. Tomar la palabra se constituye en un elemento central hacia adentro de los Encuentros y hacia fuera. Hablar y usar unas palabras, *las suyas*, en lugar de otras, *de otros*, es uno de los principales cambios para muchas mujeres. Se llega a ser *otra persona*.

Espacios para hacerse cargo de los problemas. Espacios en los cuales no se busca el consenso como punto de partida, sino cierta unidad en la diferencia, como punto de llegada o mejor dicho, de permanencia.

Espacios pedagógicos, donde cada una y todas son referentes educativos, como dijo Freire “nadie educa a nadie”.

“La opinión de todas tiene el mismo valor, no hay especialistas que saben mientras el resto escucha” (Acto de Apertura, Jujuy 1995).

Espacios de conservación de la memoria activa del colectivo. Los Encuentros Nacionales de Mujeres se realizan anualmente en distintas provincias del país: Mayo 1986 Capital Federal; Mayo 1987 Córdoba; Junio 1988 Mendoza; Junio 1989 Rosario; Junio 1990 Santiago del Estero; Junio 1991 Mar del Plata; Octubre 1992 Neuquén; Junio 1993 Tucumán; Junio 1994 Corrientes; Junio 1995 Jujuy; Junio 1996 Capital Federal; Junio 1997 San Juan; Octubre 1998 Chaco, Octubre 1999 Bariloche; Octubre de 2000 Paraná, Agosto 2001 La Plata, en el 2002 se realizará en Salta.

Si tomamos en cuenta que al primero de ellos concurren aproximadamente 1000 mujeres y al último más de 15 mil, podemos decir que la participación se incrementa anualmente en alrededor de mil mujeres.

La organización de cada Encuentro está en manos de una Comisión Organizadora conformada en el lugar (sede) en que tendrá lugar. A su vez esta comisión tiene reuniones o distintos tipos de intercambios con la comisión anterior. La participación es voluntaria, sin impedimentos ni privilegios por status social o lugar ocupado en la vida pública.

Los Encuentros son autofinanciados, lo cual demanda un fuerte esfuerzo por parte de las Comisiones Organizadoras. El tema del *autofinanciamiento*, unido al de la *autonomía*, constituye un elemento que profundizaremos en el apartado sobre los debates. Nos adelantamos a decir que esto no se concretó de una única manera a lo largo de los años y no tiene una única significación para los grupos. De todas formas difícilmente algún sector (sobre todo político) podría decir que financió totalmente en alguna provincia la realización del Encuentro, aunque aportaron, en general extemporáneamente, ciertos recursos. En esta relación entre autofinanciamiento y autonomía también necesitaremos profundizar y diferenciar la presencia de partidos políticos vinculados históricamente a las esferas de gobierno, de la de partidos de izquierda con una vinculación más o menos directa con los grupos más activos de mujeres participantes.

Cada Encuentro dura tres días (en general uno de ellos es feriado). Las mujeres de diferentes sectores sociales, dedicación laboral, adscripción étnica, edades, religiones, pertenencia política, preferencia sexual, llegan por distintos medios. En general hay grupos en cada lugar (vinculados a las Comisiones) que se encargan de la organización para conseguir los recursos y también para promover debates con relación a los puntos de más interés para esas mujeres en particular³³.

Al comienzo de cada Encuentro la Comisión Organizadora lee un documento que en general retoma el recorrido que hicieron durante ese año, las problemáticas más relevantes que las mujeres del país enfrentan durante el último tiempo y sientan un posicionamiento político local y general. Retoman los ejes de los Encuentros, que son: autonomía, autoconvocatoria, autofinancia-

33 En Neuquén a partir del Encuentro Nacional realizado en la provincia, se conformó el grupo "Comisión Encuentro de Mujeres".

miento, pluralismo, democracia y horizontalidad, que se convierten en lema y bandera que da legitimidad al debate y a las conclusiones a las que se llega.

El trabajo durante el Encuentro se divide en talleres que toman distintos ejes problemáticos. La participación y permanencia en el taller es voluntaria. Se forman grupos de alrededor de 35 mujeres y si se supera ese número se abre otro. Cada grupo tiene una coordinadora y elige una secretaria (o más de una) para tomar notas del debate. Al finalizar el segundo día se redactan las conclusiones. Este es un momento particularmente conflictivo dado que los grupos o mujeres que durante el taller mantuvieron posiciones diferentes, pulsean para que su palabra tenga un espacio privilegiado en el texto final. Muchos talleres presentan en algunos puntos conclusiones por mayoría y minoría.

Los talleres se consideran *soberanos*, es decir pueden debatir y proponer lo que quieran, aunque existen ciertos cuidados o resguardos en función de no *quebrar los encuentros* con posiciones que vayan en contra de los principios enunciados más arriba. Este también es un punto que merece un análisis más profundo dado que en ocasiones puede desplazarse estratégicamente para cerrar cierto tipo de debates.

Al finalizar la segunda jornada y luego de redactadas las conclusiones se realiza una marcha por las calles del lugar que es absolutamente significativa y conmovedora. Hay algo del orden de juntar los cuerpos que le da fuerza y seguridad a las ideas. Es el único momento del año, en el país, que se reúnen en un espacio público y a la vez limitado, como la calle, tanta cantidad de mujeres con consignas heterogéneas como las que refieren a la “doble opresión”, la “legalidad del aborto”, y la elección del lesbianismo. Es una marcha fundamentalmente alegre que expresa a través de los cantos las principales reivindicaciones por las que luchan, en muy distintos ámbitos, las mujeres del país.

El último día se producen las lecturas de las conclusiones y antes de esto la elección de la próxima sede. Este es otro momento de disputa política entre las mujeres. Desde el primer día comienzan a barajarse distintas posibilidades y los grupos más activistas van pensando la conveniencia política de realizar el próximo Encuentro en un lugar o en otro. En general hay provincias que tienen gobiernos, que según algunas mujeres, tratan de cooptar para sí, para rédito sectorial-partidario los Encuentros y a esos lugares no se va (caso La Pampa). Ese día se procura llegar temprano al sitio donde se elegirá la sede y ubicarse cercanamente

quienes van a apoyar la misma propuesta de lugar. Esta elección se hace por aplausos, luego que una mujer de cada uno de los lugares postulados se dirige al resto proponiendo su provincia e invitando para realizar allí la próxima reunión.

Finalmente cada taller (históricamente entre 20 y 30, a su vez con subdivisiones que no siempre logran tener conclusiones únicas) lee las conclusiones. Las mismas tienen una parte en donde se dan a conocer los temas que debatieron y una parte donde se sintetizan los reclamos y propuestas.

Como otro momento de encuentro dentro del Encuentro, está la peña que se realiza la primera o segunda noche. Tanto la marcha como la peña son espacios donde aparece cierta visión de unidad, en un colectivo que tiene como característica y principal riqueza, la heterogeneidad.

Algunas expresiones de las mujeres:

“El movimiento de mujeres existe y los ENM son su expresión más cristalizada...esto no quiere decir que sea su única expresión; el MM se manifiesta donde hay una organización de mujeres que lucha por sus reivindicaciones específicas” (1991).

“Las mujeres de este taller acordamos en que los Encuentros Nacionales son la expresión del MM en la República Argentina, ya que las mujeres de todo el país: independientes, de diferentes organizaciones sociales, partidos políticos, sindicalistas, feministas, lesbianas, aborígenes, amas de casa, profesionales, rurales, docentes, empleadas domésticas, podemos debatir, intercambiar experiencias, enriquecernos mutuamente, disenter para que finalmente no encontremos en las coincidencias” (1995).

“Queremos mostrarle a los poderosos que somos visibles. Que somos movimiento social y político en crecimiento” (1996).

“Nos oponemos a la victimización de la mujer y nos proponemos como protagonistas de la historia” (1998).

3.1.2 Los Encuentros como espacios posibles para la constitución de subjetividades políticas de las mujeres

Decíamos que los Encuentros Nacionales de Mujeres, son una de las expresiones políticas del Movimiento, quizás una de las más importantes, y que estos Encuentros pueden constituirse en un espacio privilegiado de constitución de esas mujeres como suje-

tas políticas. La segunda afirmación será que esta expresión política que se expresa en los Encuentros, surge de la articulación de al menos dos posiciones: una que podría llamarse, con todos los resguardos del caso, como *más clasista* y otra *más feminista*.

Lo que me interesa mostrar es cómo esto se expresa en los ENM. Para ello analizamos las conclusiones de los talleres de Movimiento de mujeres y Feminismo, o género, o identidad, de acuerdo a cómo se denominó en diferentes momentos, de varios de los años en que se desarrollaron los ENM.

Decíamos también que los ENM son espacios políticos porque están organizados para ser explícitamente, es decir, planificadamente, un momento de *visibilidad pública* del Movimiento.

Esto marca una diferencia con lo sostenido por un diario local que dice: *El encuentro se caracteriza por carecer de connotaciones políticas y es producto de la experiencia acumulativa de los cinco anteriores. Lo sorprendente es que se trata de una organización espontánea* (1991, Mar del Plata). No son una organización espontánea.

Lo público abarca las temáticas, los espacios que se utilizan, las consignas de las marchas y también lo que se produce previamente a la puesta en escena nacional, en cada lugar.

A lo dicho sobre el carácter político de los ENM, agregaremos algunas reflexiones acerca de la constitución de las mujeres como sujetas políticas o la conformación de identidades políticas que podrían producirse en el espacio de los Encuentros.

Para esto retomaremos la distinción entre lo político y la política. Lo político es constitutivo de la sociedad y refiere al conflicto y a los antagonismos, es una dimensión no domesticable de las relaciones humanas, aunque el objetivo histórico de muchos grupos es eliminar el conflicto y los antagonismos, generalmente asumiendo posiciones autoritarias, dado que, como sostiene Chantal Mouffe (1996), todo intento de eliminar el conflicto o lo político es al mismo tiempo un intento de eliminar la propia democracia³⁴.

34 Con relación a la distinción entre lo político y la política, sostiene Chantal Mouffe: "Lo político (designa) la dimensión del antagonismo, de hostilidad en múltiples formas y a partir de cualquier relación social. Lo político no es esfera o nivel de la sociedad. Es ontológico, no se puede limitar, tiene que ver con la condición humana. La política sería una actividad cuya finalidad es establecer un orden, una convivencia humana, pero en condiciones que siempre están atravesadas por lo político (...) El orden se trata siempre en términos de hegemonía-contra hegemonía, nunca es cuestión de establecer un orden en un espacio neutro o plano..." (1996).

El antagonismo, o una relación antagónica, define una frontera, una línea divisoria que separa un “nosotros/nosotras” de un “ellos/ellas”. En este sentido es la demarcación antagónica la que va definiendo las identidades políticas. Obviamente esto no es estático o ahistórico, sino un proceso de asunción de posicionamientos con relativa estabilidad y por lo tanto también, inestabilidad. En otras palabras, las identidades políticas siempre son colectivas y se constituyen cuando conformamos el imaginario “nosotras”.

En los ENM, las identidades políticas se constituyen desde dos lugares, uno en el que convergen con mayor claridad los antagonismos, dando lugar a la creación del campo de “los enemigos” y otro, desde donde también se disputa, pero en otros términos y que constituiría el campo de “los adversarios”³⁵.

Al enemigo se le desconoce la verdad o legitimidad de lo que dice y no hay posibilidades de establecer articulaciones en el nivel de la acción política. El adversario es alguien con quien se confronta pero al que se respeta y se trata de incluir en los procesos de cambio.

¿Cómo se definen entonces las fronteras?. Podemos encontrar dos tipos de expresiones que dan cuenta de la constitución de identidades políticas –sobre la base de antagonismos– en las mujeres que participan de los ENM. Por un lado están aquellas enunciaciones que se oponen a una gran gama de leyes o aspectos incluidos en ellas; a los sistemas jerárquicos y discriminatorios imperantes en los espacios laborales, sindicales, políticos; a la subordinación y violencia en el ámbito doméstico; a las políticas, sobre todo económicas/ajustistas, de los gobiernos, a la represión de estado, al modelo histórico de colonización hacia los pueblos originarios. En términos generales refieren a la doble o triple opresión, es decir como mujeres, trabajadoras, militantes, pertenecientes a pueblos originarios, lesbianas, feministas, etc., impuestas por el sistema capitalista y patriarcal.

Por otra parte, y a diferencia de lo anterior, “los hombres”, abstraídos del sistema capitalista y patriarcal, son en ocasiones puestos en igualdad con las mujeres, dado que se dice por ejemplo que: *“No es el rol de la mujer versus hombre sino todos juntos y unidos lo que nos va a dar la posibilidad de no ser un país dependiente”* (1991).

35 Retomamos estas categorías de Chantal Mouffe aunque no en sentido estricto a como ella las utiliza.

Los hombres se constituyen en *enemigos* cuando se los pone en una red de relaciones que los hace conformadores y partícipes del sistema capitalista y patriarcal, es decir dejan de ser hombres y son sistema, y en *adversarios*, cuando se establece una equivalencia entre géneros dado que la identidad de ambos está sobre-determinada por la posición de “oprimidos”. Digamos que “el adversario” comparte ciertas dimensiones con “el enemigo” (que en diferentes situaciones puede ser la misma persona) pero con él se podría llegar a crear otra hegemonía, no en un pacto de alianza sino en la perspectiva de modificar las relaciones de fuerzas, que sería una forma de modificar las relaciones identitarias de género. Como se expresó en un Taller:

“Vivimos en una sociedad generadora de violencia, por lo tanto se hace necesario una reformulación social y no un planteo sexista para poder avanzar codo a codo y no a los codazos” (1991).

Esta distinción entre enemigos y adversarios o adversarias, le da a la política, es decir a aquellas prácticas que proponen una forma de ordenar lo político, de ordenar el conflicto, características particulares.

Hay en estos espacios un aporte para pensar y hacer política de otra manera diferente a las hegemónicas. Dicho de otra manera, las relaciones y diferencias que constituyen las identidades políticas se procesan en esta distinción entre enemigos y adversarios/as.

Retomando el planteo de algunas autoras diríamos que la forma de hacer política que se expresa en los grupos de mujeres está basada en dos grandes pilares: el sufrimiento³⁶ y la pasión colectivos. Esto desplaza en ocasiones el discurso de la opresión hacia el discurso del protagonismo y multiplica las maneras en que se manifiesta la resistencia.

Cuando decimos sufrimiento nos referimos a la dimensión de lo no tolerable, de lo no aceptable y con pasión nos remitimos al núcleo de constitución de las identificaciones políticas, de la acción política, de la puesta en escena de los conflictos, de los antagonismos, de la construcción de la rebeldía (Chantal Mouffe). En otros términos no son sólo intereses sectoriales (aunque los hay) los que guían la permanencia de los ENM, sino la profunda disconformidad y la voluntad de cambio global, que a su vez asume perspectivas diferentes.

36 Retomamos esta expresión de Graciela Morgade

Un artículo periodístico dice: “discutieron apasionadamente sobre distintas temáticas que hacen específicamente a la mujer y otras no tanto. En el cierre la nota fue la dureza con que se calificó y criticó la actual política económica y social del gobierno menemista...” (*Página 12*, 1992).

Qué sería lo preponderante en la constitución de esta identidad política: que las mujeres reconocen y argumentan que tiene valor lo que saben y hacen.

Como dicen algunas autoras, construyen valor de sus saberes, pensamientos, formas de actuar. Esto produce *identificaciones* que podrían nuclearse en expresiones del tipo: “*Las mujeres no sólo queremos dar vida, sino cambiarla*” (1991).

Aquí los límites entre lo privado y lo público, entre la acción privada y pública se reconfiguran situacionalmente, es decir se tensionan, se reconcilian, se separan.

Estas fronteras con un otro enemigo se expresan también, como decíamos más arriba, en la forma de hacer política, o en la práctica política de los ENM.

Hay expresiones que con claridad marcan esto: “*Lo importante de este taller fue poder intercambiar experiencias diferentes sin perder de vista que todo esto tiene que ver con la política, poder sacar a luz la represión en lo cotidiano y llevar lo privado a lo público*” (1988). “*El MM como movimiento político ha logrado auto convocarse durante 10 años consecutivos manteniendo el espíritu con el que se iniciaron: autonomía, pluralismo, federalismo, autofinanciación, democracia y horizontalidad*” (1995). Esto nos lleva a preguntarnos acerca de cuáles son hoy los espacios sociales y políticos de construcción de una matriz democrática pluralista. Es acá donde consideramos que ciertos colectivos sociales, y especialmente de mujeres, avanzaron profundamente más que las diversas estructuras políticas tradicionales.

3.2 ¡Atención mujeres debatiendo!

En este apartado queremos exponer las que consideramos son las principales posiciones en debate en los Encuentros:

1. La autonomía de los Encuentros
2. La apelación a las leyes
3. La legalización, despenalización del aborto
4. La disputa entre la clase y el género: ¿matrimonio infeliz?
5. El nombre de los talleres y los talleres autoconvocados

3.2.1 *La autonomía de los Encuentros*

El tema de la autonomía es un de los más levantados por el movimiento de mujeres y también por muchos grupos feministas. Se considera que la independencia económica y política permite mayor poder de decisión en lo relativo al tratamiento de problemáticas, como a todo lo referido con decir muchas cosas silenciadas y marginadas en los discursos hegemónicos.

Con el advenimiento de la democracia en el año 1983, muchos grupos de mujeres se transformaron en Organizaciones No Gubernamentales, que les permitió obtener recursos, pero en muchos casos limitó las decisiones.

En cuanto a los Encuentros Nacionales, la autonomía más que un logro, aparece como aquello a ser resguardado, y en esto hay distintos intereses. No decimos esto en el sentido de que haya intereses más legítimos que otros, sino simplemente que la autonomía, como todo concepto cargado de significación política, se lo llena de distintas maneras y marca también distintas fronteras.

Para algunos grupos de mujeres, que en términos generales podríamos nombrar como militantes de izquierda, la autonomía viene a significar algo así como que los Encuentros no sean capitalizados por los partidos políticos mayoritarios o con un poder de aparatos que cooptarían para sí la movilización de las mujeres y el contenido de los talleres.

Los talleres son autónomos, sin embargo las mujeres pertenecientes a partidos políticos o a corrientes sindicales, llevan a esos espacios contenidos propios a ser puestos o impuestos, y esto se refleja en las conclusiones, donde talleres con temáticas bien diferenciadas aparecen proponiendo cosas iguales, a modo de consignas. Por ejemplo, “libertad a Raúl Castells”; “convocar a una asamblea popular; “llamar a una huelga general”; “por un seguro de capacitación y desempleo y un subsidio a jefas/es de familia desocupados”, por citar algunos.

En varios talleres nos llamó la atención como algunas mujeres, sobre todo jóvenes, participaban desde la consigna y no involucrándose con su cuerpo y experiencias en el debate.

En el trabajo de campo realizado, participando en los Encuentros, analizamos que el tema de la autonomía, necesitaría ser discutido como un punto central para las mujeres, aunque es difícil salirse de algunos clichés instituidos.

Otro corrimiento de la autonomía, o mejor dicho, otra forma de significarla, quedó evidenciada en las decisiones de la última

Comisión Organizadora (La Plata 2001), al ceder a las posiciones del poder político y la iglesia, cambiando el nombre del taller de aborto. En los talleres aparecieron expresiones del tipo: “hubiésemos preferido acampar enfrente de la Catedral, si no teníamos donde dormir, que haber cambiado/sacado el taller de aborto”.

Hablar de autonomía no significa en los Encuentros, que todas las mujeres ocupen el mismo lugar en las decisiones. Esto que decimos podría provocar un manantial de discusiones, sin embargo, para algunas decisiones, son las mujeres enroladas en algunos partidos políticos y últimamente en organizaciones como la CTA, tienen una posición diferenciada, por ejemplo en la elección de las sedes en donde se llevará a cabo cada próximo Encuentro. Reflexionado sobre el tema de la autonomía, la uruguaya Nea Filgueira sostiene que:

“En América Latina empezamos temprano a construir un movimiento regional que se caracterizó por la autonomía, la organización de espacios no jerárquicos y la reflexión para elaborar alternativas. Celosas... ísimas, de esa autonomía, a veces perdimos y otras ganamos con quedarnos en el ghetto. Pero sin duda, hasta hoy valoramos lo que ese criterio autonómico nos ha permitido: metafóricamente hablando, llevarnos por delante a los partidos, a los sistemas políticos prevalecientes y a los aparatos estatales y salirnos a la larga, con la nuestra” (Filgueira, 2000:2).

Para el movimiento de mujeres y para las mujeres feministas, la autonomía es un valor en sí mismo, sin embargo para que no quede en la proclama es necesario ampliar este concepto y discutirlo ante cada instancia de riesgo. Sino puede interpretarse que se trabaja con una versión reducida de la autonomía, lo cual en sí mismo no es ni bueno ni malo, sólo precisa se expuesto y debatido.

Otra perspectiva es pensar en qué lugares de autonomía están las mujeres que concurren a los Encuentros, es decir, qué experiencias de autonomía tienen o han tenido, cómo se llega a ser más autónoma, todo esto relacionado con la autovaloración, la autodeterminación. Otras preguntas serían: ¿qué es ser una mujer autónoma?, ¿es posible serlo?, ¿cómo se tensionan en cada situación los pares autonomía y dependencia? De alguna manera reflexionar, como lo plantea Di Stefano, no sólo de la autonomía como un problema sino “...considerarla una preciosa oportunidad política una forma de introducirnos en la cuestión de cómo nos está yen-

do a nosotras y adónde deberíamos ir habida cuenta de dónde nos encontramos” (Di Stefano, 1992:77).

3.2.2 *La apelación a las leyes*

Al leer las conclusiones de los Talleres en los Encuentros, en la mayor parte de ellas, hay peticiones a la ley, ya sea para cambiar leyes o dictarlas. Por un lado hay una crítica general a la legislación en cuanto a minorizar a las mujeres, discriminarlas y por otro hay críticas específicas y sectoriales.

En este sentido, se apeló durante muchos años por una ley para crear jardines maternos en los lugares de trabajo, por una legislación que ampare a las amas de casa y a las empleadas domésticas. Las trabajadoras rurales solicitan leyes que las protejan, que se ponga en vigencia la ley del pequeño productor agropecuario, ley para el manejo de tierras improductivas, ley de reforma agraria. Se propone que los presupuestos contemplen partidas para cultura, que la legislación regule la inmigración, que se derogue la Ley Federal de Educación, que se ratifica el convenio 169 que ampara a los Pueblos Originarios, que la legislación contemple la adopción de niños/as por parte de parejas lesbianas, que se legalice el aborto, que se sancionen leyes de salud sexual y reproductiva, etc., etc.

Parte de los reclamos de los movimientos de mujeres se concretan en la legislación y creemos desde esta investigación, que está bien que así sea, sin embargo cabría también reflexionar sobre la expresión de Haydée Birgin con relación al “fetichismo de la ley” y lo que las italianas de la Librería de Milán explican en el texto “No creas tener derechos”.

Birgin sostiene que muchas veces caemos en la “ilusión de lo jurídico” y queriéndolo o no se desplaza lo político. Es obvio que el problema entre los géneros no se resuelve desde la legislación, lo que la autora expone es que “...la experiencia muestra, que se deben tener en cuenta el procedimiento judicial, el papel de los operadores del derecho y, lo más importante, las reglas de formación del discurso jurídico, que entrelaza y criba otros discursos, como el de la iglesia” (Birgin, 2000:2).

La Ley del Padre es la que continúa discriminando y sometiendo a las mujeres en condiciones de opresión y desigualdad, minorizándolas, prohibiéndoles ejercer libremente derechos sobre sus cuerpos. La ley si la contextualizamos nos proporciona saber, y saberes se necesitan para entender que no es un medio de libera-

ción, sólo es un instrumento del poder patriarcal contra el que hay que luchar ganándole ciertos espacios.

Birgin sostiene también que: “La ley también produce identidades de género. Estamos acostumbradas a actuar ‘como si’ la ley fuera una unidad, cuando deberíamos verla como un problema y ocuparnos de sus contradicciones internas” (Birgin, 2000:3).

En síntesis, no se tratar de normatizar la vida, aunque bastante lo está ya. Hay cuestiones que desde nuestro criterio, no se ponen en discusión en espacios como los Encuentros, salvo en grupos muy pequeños, pero que están a la base de las legislaciones y es la concepción de familia, cuerpo, y si se quiere de mujer (en un sentido plural), en nuestra sociedad, sostenida básicamente por la ley.

3.2.3 Legalización, despenalización del aborto

El taller para debatir el tema del aborto se incorpora en los Encuentros Nacionales a partir de 1994. Desde ese momento suscitó situaciones conflictivas, en general es un taller que tiene conclusiones por mayoría y minoría.

El debate se da entorno a dos posiciones: una sostiene que las mujeres tienen que poder decidir sobre sus cuerpos, si desean ser madres o no y tienen que poder interrumpir voluntariamente su embarazo y hacerlo en condiciones de seguridad. Se explicita que el aborto es una realidad que le cuesta la vida a muchísimas mujeres, sobre todo a mujeres en condiciones de pobreza. La otra posición se presenta como defensora de la vida, entendiendo que el embrión desde el primer momento es una persona a la que se asesina si la mujer se practica un aborto.

En este histórico debate participan sobre todo las mujeres feministas y las mujeres católicas ortodoxas (utilizamos esta expresión para diferenciarla por ejemplo del grupo “Católicas por el derecho a elegir”, que son partidarias del aborto). De todos los momentos conflictivos que este tema tuvo, vamos a retomar dos porque involucró, de una u otra manera, al conjunto de mujeres que participan en los Encuentros.

Uno de esos momentos fue en 1997, en la provincia de San Juan, donde se realizó el XII Encuentro, con la presencia de 10.000 mujeres. Antes de llegar a la provincia muchos micros fueron detenidos por la policía y las mujeres y sus equipajes fueron requisados. La intención era que no llegaran, pero eso no se logró.

En el acto de apertura las mujeres organizadoras dijeron:

“...la realización de este encuentro, es ya un triunfo en sí mismo, pues desnuda el miedo al ejercicio de la libertad de pensamiento, la intolerancia y los prejuicios”.

Los diarios del lugar se hicieron eco de la disputa, que se materializó en un encuentro paralelo y en una contramarcha. La marcha que respondía a los intereses de la iglesia de los sectores políticos y sociales más conservadores se llamó, “Por la vida, la mujer y la familia”. En esa marcha se entregaron diplomas a legisladores locales que aprobaron una resolución en repudio a todo tipo de discriminación, rechazando el aborto y la legalización del matrimonio civil entre personas del mismo sexo.

El texto aprobado por los legisladores sostenía que: “La vida humana debe ser tutelada desde la concepción... debiendo por ello rechazarse toda forma de atentado contra ella, como el aborto y la eutanasia”; “debe repudiarse todo intento de condicionar la ayuda económica internacional a la aplicación de determinados planes de control de natalidad»; «toda política de orientación sexual que se implemente debe estar indisolublemente vinculada con el amor, desalentándose las prácticas homosexuales, la prostitución, la autosatisfacción sexual, la utilización de la mujer como objeto sexual y toda otra forma que materialice el acto sexual como acto de puro placer o de comercio”.

Un diario publicó lo siguiente:

“La tensión entre las parcialidades surgidas con motivo del encuentro tuvo un pico el sábado por la noche, cuando ocho colectivos estacionados en el playón de la vieja estación del ferrocarril de España y Mitre, pertenecientes a delegaciones de Buenos Aires, aparecieron pintados con las leyendas: “Asesinas” y “No al aborto”.

Desde el Encuentro se decía:

“Que haya un encuentro en otro lado no significa nada. Nadie está obligado a estar donde no quiere...Si esas mujeres no han participado en el encuentro es porque tenían miedo de presentarse, de estar adentro de los talleres y decir lo que piensan. Es muy fácil hablar entre gente que piensa igual...”. “Una enfermera del hospital me dijo que le daba vergüenza que aquí queden personas con ideas del tiempo de la Inquisición, que cuando ven a tres mujeres juntas creen que son lesbianas. Creo que también hay gente en el poder que se molesta con nuestra pre-

sencia, porque cuando se juntan 10.000 mujeres decimos muchas verdades que hacen picar las orejas de los políticos”.

La Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, no prestó sus instalaciones; muchas de las guarderías alquiladas no abrieron sus puertas dejando sin servicio a las mujeres que viajaron con sus hijos; en varios hoteles las mujeres fueron demoradas en averiguación de antecedentes, en otros no se respetó el precio y las mujeres fueron maltratadas.

Un exponente de la moral contra Encuentros expuso:

En los talleres de estos Encuentros se utilizan verdaderas técnicas de “lavado de cerebro”, mediante la apelación a los sentimientos y a testimonios “prefabricados”... las once ediciones anteriores, pese a realizarse en diversas ciudades, las conclusiones y necesidades que se siguen siempre han sido las mismas: despenalización y legalización del aborto, matrimonio entre homosexuales y lesbianas (pudiendo adoptar niños), legalización de la eutanasia, legalización de la fecundación artificial, reparto gratuito de anticonceptivos en los hospitales (a lo que eufemísticamente llaman “salud reproductiva”), educación sexual en las escuelas, etc., todo ello entremezclado con críticas al modelo económico vigente.

Finaliza su escrito, sintetizando las conclusiones, evaluadas como muy positivas del encuentro paralelo de San Juan:

- a) el feminismo fundamentalista ha perdido el dominio absoluto que tenía del movimiento de mujeres en Argentina;
- b) hay grupos numerosos y bien organizados de mujeres que respetan la vida y la dignidad humana en todo nuestro país;
- c) el feminismo radicalizado está profundamente dividido entre las feministas “pensantes”, las más fundamentalistas, las que pactaron con el sistema a cambio de ventajas económicas –que son las organizadoras de estos Encuentros Nacionales de Mujeres–, las lesbianas y prostitutas –que sólo atienden a sus reivindicaciones sectoriales y son muy cuestionadas porque desprestigian al resto– y, por último, las feministas de izquierda –que reivindican sólo cambios en la política económica (Lic. Jorge Scala, informe preparado para la ONU).

No hay demasiados comentarios para realizar, salvo la concepción que del feminismo se tiene, y que a pesar que, en este otro encuentro también participaron mujeres, el que escribe es un hombre.

El debate sobre el aborto es permanente, en el año 1999, en Bariloche, un sector del Taller repudia las declaraciones de Menem (por entonces presidente del país), contra el aborto, mientras su ex mujer declara haber abortado y el decreto que firma declarando el 25 de marzo como “el día del niño por nacer”.

El otro hito que queremos tocar sobre este debate es el ocurrido en el transcurso de este año (2001), en el Encuentro de La Plata.

En la primer correspondencia que se recibe invitando al Encuentro se enuncian los 41 talleres programados, con la novedad que el Taller sobre aborto, cambió su nombre pasando a llamarse “Mujer salud sexual y reproductiva”. Es interesante destacar que el cambio de nombre implica un asunto muy importante porque no es sólo denominarse de otra forma, sino la implicancia que esto tiene. La primer señal de cambio comienza con los nombres.

Las voces en contra no tardaron en hacerse oír, largo y dificultoso fue el viaje que llevó a nombrar el taller como aborto, año tras años muchas mujeres pusieron el cuerpo para defender en los Encuentros y en sus lugares este debate y la disconformidad por su cambio fue muy grande.

Expondremos, entre las muchas voces de protesta, algunas, como por ejemplo la del CLAI, Foro de la mujer del Consejo Latinoamericano de Iglesias-CLAI, que en una carta a la opinión pública dicen:

“Nos dirigimos a la opinión pública en general con el fin de hacer llegar nuestra voz de mujeres de iglesia que aúnan sus esfuerzos trabajando ecuménicamente en pos de lograr una sociedad y una cultura justa en todo lo que hace a la problemática de género en sus diversos ámbitos.

Con preocupación y alarma contemplamos la campaña organizada por diversos grupos autoritarios que tienen como objetivo desprestigiar y distorsionar este espacio que con tanto trabajo, esfuerzo y voluntad han construido las mujeres argentinas...

...No le tenemos miedo al debate, le tememos a las actitudes fundamentalistas que se consideran dueñas de la verdad. Queremos decir NO a la intolerancia, NO al autoritarismo y un SI profundo al diálogo, al debate honesto...”.

La Comisión Organizadora, cedió a las presiones de la Iglesia y el poder político –básicamente de la provincia de Buenos Aires– que entre otras cosas decidieron no prestarles ningún espacio físico para hacer el Encuentro y alojar a las mujeres. Esta decisión

no fue bien vista por la mayoría y se reclamó enérgicamente que en el próximo encuentro se volviese a llamar Taller de aborto.

A diferencia de San Juan, las mujeres que estaban en desacuerdo no realizaron un encuentro paralelo, sino que participaron en los talleres difundiendo su posición. Es de destacar que los debates fueron muy apasionados, fuertes y se estuvo cerca, en el Taller de Feminismo, de agresiones físicas.

Esto tuvo su correlato en la marcha, donde un grupo de feministas al pasar frente a la Catedral, subió sus escalinatas, cantando:

“saquen sus rosarios de nuestros ovarios”,
 “ustedes se callaron cuando se los llevaron”,
 “si el Papa fuera mujer, el aborto sería ley”.

Digamos para concluir que a pesar de que este debate pareciera no tener un estado público desarrollado, es siempre una amenaza para los sectores de la Iglesia y políticos conservadores. Este es un tema que reúne a muchas mujeres del movimiento, pero que también las divide; en general es levantado por grupos feministas.

3.2.4 *La disputa entre la clase y feminismo: ¿matrimonio infeliz?*

Las identificaciones, sostiene C. Mouffe, movilizan pasiones. Algunas de estas identificaciones presentes en los ENM, son los deseos y utopías de igualdad y justicia social, en un campo amplio de luchas.

Esta idea de igualdad adquiere significaciones diferentes y desde allí se podría inscribir a los ENM en algunas de las perspectivas feministas existentes, pero más que analizar esto, que en sí es muy importante y podría tener efectos prácticos para los Encuentros, lo que quisiéramos exponer, son ciertas articulaciones y diferencias que durante los ENM se manifiestan entre algunos sectores del Movimiento de Mujeres y algunas perspectivas feministas. Esto si se quiere remitiría a la tradicional “polémica” entre cuál se reconoce como el punto nodal, a partir de la cual se posiciona un colectivo para teorizar y a la vez producir acciones políticas tendientes al cambio: la clase o el género.

Expondremos algunas expresiones seleccionadas de los Talleres de Movimiento de Mujeres y de Feminismo y/o género:

“Desde una autocrítica asumimos que se está perdiendo la visión específica de género que debe caracterizar a estos encuentros” (1995).

“Actualmente las experiencias reafirman y manifiestan una lucha conjunta de género y clase” (1997).

“El sistema de clase actualmente vigente tiene soporte material en la opresión de género” (1998).

“Para que los avances del MM sean visibles es necesario incorporar desde lo cotidiano, en las distintas actitudes, desde la infancia, y también desde el lenguaje el concepto claro de género” (1998).

“Hablamos de feminismo como un movimiento amplio que se construye diariamente a partir de reconocer que las mujeres estamos en una situación de desigualdad que nos perjudica. Por esta razón el feminismo comprende la realidad de una manera nueva y diferente, intenta ponerle palabras a nuestros silencios, hacer visibles nuestros sentimientos, necesidades, trabajos, ideas” (1991).

“Se dice el feminismo es machismo al revés. Este prejuicio se basa en la creencia de que las mujeres tenemos poder. Por lo tanto el feminismo sería tan autoritario como el machismo. Pero el feminismo no busca invertir las relaciones de poder, sino que su objetivo es lograr un sistema que incluye a los hombres en una relación sin oprimidos ni opresores” (1991).

“Prejuicios: Las feministas son burguesas, las feministas no se pueden integrar a la lucha política, se desentienden de lo que pasa en el mundo político” (1991).

“Como en todos los ámbitos de nuestra vida, en la cama también se reproducen las relaciones de poder que hacen que nosotras, las mujeres, no podamos expresarnos libremente, tanto en la palabra como con el cuerpo” (1991).

“Apareció la cuestión de la aparente antinomia entre feminismo y movimiento de mujeres. Algunas respuestas fueron: el feminismo es parte del movimiento de mujeres. Observamos un temor agudo a la palabra feminismo fomentado por medios de comunicación que refuerzan una cultura patriarcal y que generan prejuicios. Frente a las coincidencias entre ideologías, metodología y propósito, acordamos que nos prestamos a un juego de poder, si diferenciamos movimiento de mujeres de feminismo” (1992).

La conciencia de clase y de género están interrelacionadas y no antagónicas. Muchos intentos de revolución socialista han sido procesos abortados y les fue imposible modificar la estructura patriarcal de la familia (1992).

“En esta etapa de crisis socio-económica-política, el tema de lo genérico queda relegado por la necesidad de supervivencia. Por

esto los encuentros son un espacio muy importante de reflexión y desarrollo personal y social, de expresión y de información” (1992).

“Las lesbianas organizadas dan su apoyo a muchos movimientos sociales sin reciprocidad. En muchos casos el término lesbiana se usa para desacreditar a las militantes cuando asumen posturas políticas y sociales de oposición al statu quo” (1995). “Permitir el derecho al goce sexual de la mujer implica una paridad en las relaciones culturales, socio-económicas y políticas” (1995).

Si una cosa aparece con claridad es que en los ENM se expresan, y a la vez ellos son expresión, de una multiplicidad de identidades.

No se puede desconocer que en general los movimientos sociales de mujeres en Latinoamérica surgieron fuertemente asociados con la oposición a políticas de estado y de gobiernos que subsumieron, aún más, si cabe, a las mujeres en condiciones de pobreza y discriminación. Esto sumado a la situación político-económica propia de nuestro país, sobredetermina, desde nuestra opinión, las perspectivas clasistas dentro del movimiento de mujeres y de los Encuentros, en forma particular.

Algunos indicadores de esta situación son por ejemplo, que la mayoría de las mujeres participan de talleres que expresan alguna relación de la mujer con el trabajo, en sentido amplio, y donde se analizan “las condiciones” de las mujeres en esos espacios. Los talleres como feminismo y género cuentan con pocas asistentes, comparativamente hablando.

Por otra parte, la adscripción de las mujeres como trabajadoras es prácticamente una conquista histórica y la relación entre ser trabajadoras y remitir al antagonismo de clase como perspectiva teórico/ideológica es casi una consecuencia lógica y deseable.

Es necesario decir también que dentro del pensamiento social crítico es el de raíz marxista el que sirve de paraguas para la construcción de las identidades políticas de las y los trabajadoras/es (incluidas las que demandan trabajo). Dicho en otras palabras, ninguna mujer trabajadora o desocupada tendría que explicar demasiado su rechazo al sistema de opresión capitalista, viendo en él el principal impedimento de liberación.

Adscribirse como feminista, pareciera ser distinto. Necesita explicarse y además requiere justificar, como todo grupo que está en minoría –y el de las feministas dentro de los ENM, lo está– que

no se desconoce la dimensión estructural de la clase social, pero que la resolución de esta contradicción no resuelve la liberación de las mujeres, dado que no son ni las relaciones económicas ni el sistema legislativo los que pueden revertir la relación entre los géneros.

Digamos que las experiencias y conocimientos acumulados muestran que ambas construcciones históricas, capitalismo y patriarcado, funcionan con relativa autonomía, articulándose o no, de acuerdo a la situación particular de que se trate.

En otras palabras, vistas ambas como dimensiones políticas, no hay una relación causa efecto entre ambas y en cuanto a la formación identitaria, las matrices con las que aprendemos a construir e interpretar la realidad son a la vez de clase y género (también étnicas, religiosas, de preferencia sexual). Ambas son estructurales y se imbrican en las acciones políticas llevadas adelante por mujeres.

En el Encuentro Feminista de Argentina, que se realiza anualmente, en el taller sobre Feminismo y Marxismo, el año pasado en Córdoba se sostuvo, entre otras muchas cosas que: “¿Qué era anterior en nuestras biografías políticas? ¿Qué historia por así decirlo, pesaba y pesa más? Algunas participantes ponían sobre el tapete un viejo tema: los patriarcas fundadores de la tradición habían indicado que la contradicción fundamental estaba dada por la lucha de clases; el asunto de las mujeres era secundario. Por eso insistimos sobre una idea que se repitió de distintas maneras: muchas de nosotras sosteníamos que se la teoría marxista tiene algún sentido es precisamente el de no conservarse como dogma, sino como guía para una praxis transformadora capaz de incluir demandas ligadas a la opresión clasista, pero también las demandas emancipatorias de otros colectivos, en nuestro caso, el de mujeres” (informe de Alejandra Ciriza).

Para seguir profundizando este debate con la intención de buscar puntos de articulación, es necesario decir que una política feminista no implica necesariamente una posición anticapitalista, y a la inversa, una posición anticapitalista no conlleva una posición feminista.

Un punto de articulación implicaría adscribirse a una doble pertenencia, sin sostener jerarquías a priori, lo cual tiene sus dificultades: “El matrimonio entre feminismo y marxismo, es verdad, dista de ser feliz, pero indudablemente para muchas de nosotras, feministas, algunos elementos continúan siendo una herramienta

útil para abrir desde algún sitio la caja negra de las nuevas condiciones históricas” (informe de Alejandra Ciriza).

3.2.5 *El nombre de los talleres y los talleres autoconvocados*

En la historia de los Encuentros los nombres de los talleres remiten por lo menos a dos formas. Una forma es la que apela en su mayoría, a la identidad de las mujeres como trabajadoras, y a identidades diferenciales como: edad, etnia, preferencia sexual, o a adscripciones teórico-militantes como feminismo, género o sexualidad.

Otra forma, que aparece intercalada con la anterior, son los talleres que remiten al tratamiento de ciertas problemáticas: Crisis global; Preservación del medio ambiente; Movimiento de Mujeres; Derechos Humanos; Anticoncepción y aborto; Organización Barrial; Impactos, luchas y resistencias de las mujeres en la crisis; Los feminismos hoy.

En la primera forma de nombrar los talleres aparece además la palabra “Mujer” antecediendo al título, con lo cual participan en el taller quienes se identifican con el nombre, por ejemplo: Mujer rural, Mujer empleada doméstica, Mujer indígena, Mujer y tercera edad, Mujer y feminismo, Mujer y educación, etc.

Una primera reflexión tiene que ver con la utilización del singular genérico para comenzar el título del taller, es decir “mujer”. Es cierto que inmediatamente se agrega algún contexto, adscripción o problemática. Esta reflexión tiene que ver con que en general se trabajan en los talleres los problemas que hay en esos contextos y no siempre se profundiza una pregunta que desde la investigación nos apareció como fundamental, como es ¿qué es ser mujer en ese contexto, o en esa adscripción identitaria?. Por ejemplo en el taller de “Mujer indígena” se trabaja sobre los reclamos de los Pueblos Originarios al Estado, pero no las dificultades de ser mujer en tal o cual comunidad en relación con las otras mujeres y con los varones, las problemáticas de la maternidad o la anticoncepción, la violencia, el abuso, el lugar del cuerpo, etc., etc.

La enunciación “Mujer y...”, remite en cierta manera a las problemáticas básicamente económicas y jurídicas que se le plantean a las mujeres en los contextos establecidos.

Dicho de otra forma, la mujer ya es algo dado y no se problematiza esa construcción en las diferentes situaciones sociales y las diferentes relaciones de subordinación en las que se encuentran,

salvo, en la mayoría de los casos, cuando la relación de subordinación es con el Estado, gobierno, patrones.

La enunciación de los talleres como problemáticas, por el contrario, parece no cosificar o esencializar las identidades, en el sentido que, ante el tratamiento de una problemática las mujeres solemos poner en juego varias identidades y a jugar la preponderancia de alguna, según la situación de que se trate.

Otra forma de nombrar, por fuera de los Talleres, son los talleres Autoconvocados. En varias oportunidades grupos de mujeres feministas organizaron talleres para abordar problemáticas no contempladas en los Talleres (usamos minúsculas y mayúsculas para diferenciarlos). También se organizaron paneles donde mujeres con experiencia en áreas específicas han dado a conocer sus perspectivas.

Se llaman autoconvocados porque en los Encuentros no se acepta que haya mujeres que exponen, sino que, como ya dijimos, los Talleres son un espacio de circulación colectiva de la palabra. Algunos ejemplos de taller autoconvocados son:

- » 1992 en Neuquén: “La colonización de los cuerpos a los 500 años de la Conquista de América”. “Prevención de la violencia doméstica”.
- » 1993 en Tucumán: “Mujer, partidos políticos y participación en el poder”. “Prevención de la violencia”. “Anticoncepción y aborto”. “Los niños de la calle”.
- » 1996 en Buenos Aires: “Solidaridad Latinoamericana”. “Cárcel de mujeres. El adentro y el afuera”. También se organizaron en este Encuentro, Mesas debate: “Las mujeres y la crisis en América Latina”. “Sexo y lenguaje”. “Leyes de salud reproductiva hoy en la Argentina”.
- » 2001 en La Plata: “Mujer, feminismo y creatividad”. “La prostitución y los crímenes de Mar del Plata”. “ABC del feminismo”. “Vídeo debate Por el Derecho al aborto”.

Nombrar es una forma de poner en escena la política, en este sentido hay en los Encuentros una lucha por los nombres, por el nombrar, pero desde nuestra perspectiva, todo esto expone heterogeneidad y dinamismo. Son demasiados los problemas, cuestiones, sufrimientos de las mujeres para encerrarlos en pocos espacios.

Sin embargo, hay algunas resistencias por parte de las Comisiones Organizadoras para incluir otras metodologías en las formas de debate que hace aparecer lo autoconvocado como aquello

que tiende a romper con cierta unidad imaginaria o desestabilizar formas instituidas. Esto podría ser así o no, la pregunta es si es beneficioso, para qué y para quién.

3.3 Viajes, risas, cantos

3.3.1 *La marcha y las canciones: desde las diferencias los cuerpos se juntan*

Decíamos que el ante último día, después de finalizar la escritura de las conclusiones, se hace una marcha por el centro de las ciudades sede, es un momento de mucha visibilidad de las mujeres, difícilmente no se vaya a la marcha. Es una marcha, con ritmo alegre que expresa a través de los cantos las principales reivindicaciones por las que luchan, en muy distintos ámbitos, las mujeres del país. Algunas consignas/tonadas son:

“Si somos capaces de parir también somos capaces de engendrar otra historia”; “El aborto debe ser libre legal y gratuito”; “Anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”; “Anticonceptivos para decidir, aborto legal para no morir”; “Si la mujer se organiza no plancha más camisas”; “Se va acabar, se va acabar esa costumbre de golpear”; “No quiero coser, no quiero bordar yo quiero abrir la puerta para ir a pelear”; “Si el Papa fuera mujer, el aborto sería ley”; “Vamos compañeras, vamos que somos todas piqueteras...”; “Yo soy lesbiana, porque me gusta y me da la gana”.

Además se cantan consignas de partidos políticos que también van a las marchas con sus carteles. Otras canciones son:

Aquí se encuentran
mujeres de toda laya y color
Vienen de todas partes
poniendo garra y valor.
Yo soy hija, yo soy madre,
trabajadora también,
Cuando me pongo a luchar
soy una mujer de ley.
Conmigo no han de jugar,
conmigo no han de poder
Yo no soy ninguna escoba,

conmigo no han de barrer.
Desde Ushuaia hasta la Quiaca,
es mucho lo que hay que andar,
Cuando caminan mujeres,
nadie las puede parar.

Penas encimadas (Carmen Soler)

Voy a decirlo de entrada
Para el que quiera entender;
Son penas muy encimadas
El ser pobre y ser mujer.
Trabaja toda la vida
Apenas para comer
Tiene las penas del pobre
Y más la de ser mujer.
Está tan desamparada
Y es madre y padre a la vez.
Derechos, ni el de la queja,
Por ser pobre y ser mujer.
Se hacen muchos discursos,
Sobre su heroísmo de ayer.
En el papel la respetan
Pero sólo en el papel.
Y lo repito de nuevo
Para el que quiera entender:
Son penas encimadas
El ser pobre y ser mujer.

Contramarcha de Lorenza (María y Marcela)
(con la musiquita de Febo asoma)

Luna asoma, ya es la hora,
los zapatos de mi abuela eran de goma,
y los míos..., son de acero,
para patear a violadores en los huevos.
Que se atrevan, y que vean,
que son muchas las mujeres que pelean,
por derechos, y razones,
que los hombres nos robaron a montones.
Aquí estamos, en patota,
Amalita, Miss Gatica y la Porota,
y nosotras..., en la cancha,

cocinando la jugada de revancha,
 Las mujeres, explotadas,
 empleadas y también desocupadas,
 con ovarios, alzamos la voz,
 para que no nos caguen,
 como ya nos pasó.
 La fiesta la empezamos,
 sin faló y con la mano,
 la V de la victoria,
 hagamos juntas:
MUJERES A LUCHAR!
 Corpiños y calzones,
 que encierran corazones,
 creando la conciencia,
JUSTICIA E IGUALDAD!
IGUALDAD..., IGUALDAD!

Mujer Inconveniente (Liliana Felipe)

Soy una mujer inconveniente
 Me lo dijo ayer mi presidente
 Que nunca seré embajadora
 Por no usar tacón de señora
 Y porque con la diplomacia
 No pegan mis múltiples gracias.
 Soy una mujer inconveniente
 Tienes que tomarlo relajadamente
 No te amo más que a mis gatos
 Pero te amo mucho de a ratos,
 Ni lo suficiente alcanza
 Y ahora me besas la panza.
 No soy tus pantuflas ni soy tu madre
 No soy tu gobierno, ni tu comadre
 No prefiero adentro ni afuera
 Ni me colmará una chequera.
 Soy una mujer que entre otras cosas
 Exhibe, ostenta una...
 Una... una historia indecorosa.
 Soy una mujer inconveniente
 De ésas que son fieles relativamente
 Dicen que no tengo moralina
 Porque me desnudo en la cocina

Dicen que no tengo moraleja
 Me gustan muchísimas... cosas.
 Soy una mujer inconveniente
 Ráscame la espalda delicadamente
 Siempre tengo ganas muchas ganas
 ganas de tenerte aquí en mi cama
 Tráeme el desayuno en la mañana
 Y al súper que vaya tu herman...o.

Las Histéricas (Liliana Felipe)

Las histéricas somos lo máximo...
 las histéricas somos lo máximo...
 extraviadas, voyeristas, seductoras compulsivas,
 finas divas arrojadas al diván de Freud... y de Lacan.

¡Ay Segismundo, cuánta vanidad!
 Infantiloides malsano, el orgasmo clitoriano.
 Ay Segismundo, cuánta vaginalidad!
 El orgasmo clitoriano, se te escapa de la mano.

¡Ay Segismundo! De tan macho ya no encajas.
 No me digas que el placer es pura paja.

Por lo demás, correspondo a tus teorías:
 estoy llena de manías, sueños, fobias y obsesiones;
 sólo tu envidia del pene y el diván de tus eunucos
 administra mis pulsiones compulsivas.
 Cómo me duele este mundo, Segismundo!
 La parálisis, la envidia, la neurosis nos gobierna...
 Cómo me duelen los pobres, cómo jode la miseria!
 Ora sí que lo de menos es la histeria.

Las histéricas somos lo máximo...
 las histéricas somos lo máximo...
 solidarias, fabulosas, planetarias, amorosas,
 superegos moderados, cunnilingus para todas a placer.

¡Ay Segismundo, cuánta vanidad!
 Infantiloides malsano, el orgasmo clitoriano.
 ¡Ay Segismundo, cuánta vaginalidad!
 El orgasmo clitoriano, se te escapa de la mano.

¡Ay Segismundo! De tan macho ya no encajas.
 si poner punto final, o... ponerle «punto G».

No nos hemos dedicado a realizar un análisis de las letras de las canciones, digamos que en ellas se ponen en juego un conjunto de significaciones y apreciaciones, no sólo de las condiciones de vida materiales, sino también de múltiples construcciones de “mujer” que desde la teoría y desde el sentido común circulan y hablan acerca de los puntos que se ponen de relieve al hablar de las mujeres. Con humor en este caso, se trata de dar vuelta, de revolver las significaciones del trabajo doméstico, de la soledad, pero también del goce. Hay crítica a la teoría psicoanalítica y también la convicción de enfrentar la violencia masculina hacia el cuerpo y las ideas de las mujeres. Algunas mujeres pueden resultar muy “inconvenientes”.

En el Encuentro de La Plata, cuando el grupo feminista “Las caramelitas en calzas”³⁷ tocaron y cantaron, “La contramarcha de Lorenza”, fue un momento de mucha alegría, porque la canción lograba sintetizar y expresar muchos pesares y rebeldías.

Fue un espacio de profunda identificación y, con ese poder que tienen las canciones, pasará seguramente, a formar parte de la memoria de un grupo importante de mujeres.

3.3.2 *El viaje de las mujeres: cinco días propios*

Ir al Encuentro, que no es poco desafío, empieza a gestarse en muchos lugares con bastante anticipación, porque es necesario juntar dinero y organizar el trabajo y la familia. Viajar no es lo mismo para las mujeres y los varones, pero tampoco lo es para las mujeres con recursos o sin ellos, para quienes están a cargo de la familia o comparten esta actividad o carga social, para quienes tienen trabajo o no lo tienen, para quienes tienen pocos hijos/as o muchos.

Sin embargo, el viaje que comienza antes del viaje, no es sólo económico y organizativo sino que tiene que ver con “ir haciéndose a la idea”, “que los demás te apoyen”, “que no se enojen”. Viajar implica básicamente animarse a dar un paso/salto, sin saber qué va a suceder después. Hay ansiedades, temores, incertidumbres.

El viaje también es peligro, porque en muchos casos hay que hacerse cargo de las consecuencias a la vuelta. Irse del lugar, de

37 “Contra marcha de Lorenza”, “Mujer inconveniente”, “Las histéricas”, son canciones pertenecientes a la murga feminista “Las caramelitas en calzas” (caramelitas, no carmelitas).

la casa es connotado desde ciertas opiniones, a “ser una mala mujer”.

Viajar está asociado con dos tensiones permanentes: quedarse/irse; y esto no es sólo geográfico, sino que pasa por el cuerpo de cada una; algo queda y algo se va con cada viaje, si es que no tomamos una posición alejada y distante (en el sentido que las cosas pasan por delante), sino al poder sentir que las cosas pasan por adentro, el viaje se convierte en un viaje por adentro de una misma.

En los Encuentros se escucha decir que nadie duerme, porque no hay tiempo, hay que aprovechar todas las oportunidades y espacios para que nos sigan pasando cosas. Las mujeres parecen esponjas que pueden absorber casi sin límites.

El viaje también es para muchas mujeres la única oportunidad de conocer, no ya otras opiniones, sino otros sitios, otras provincias: viajar a los Encuentros es también vacacionar, irse de vacaciones: es un recreo, una diversión, es paradójicamente un reposo, un descanso. Pero no es inacción, sino cinco días diferentes en la vida de las mujeres.

Ir a los Encuentros es abrir la puerta para jugar otros juegos, darse permiso, sentirse con más libertad, romper rutinas.

En un texto sobre “Domicilio y Viaje”, Sergio González Rodríguez, antropólogo chileno sostiene que: “La cotidianidad es el reino de la «experiencia común», la gramática encadenante de significaciones en que se inscriben los hechos, actos y conductas que nos impelen y exigen cumplir nuestra cultura para que reproduzcamos el sentido de lo social. La cotidianidad es el orden ante todo, es decir, «lo que sucede todos los días, y justamente cuando no pasa nada» (1999)”.

Sostiene que la salida es la trasgresión, el quiebre de la rutina presente en el viaje, como salida del domicilio, de la seguridad. Hay en el viaje una gran cuota de azar y de contingencia.

“El viaje es un rompimiento de la monotonía cotidiana, del paisaje común, de las tareas reiterativas. El viaje es una invitación al asombro, al redescubrimiento de sí mismo en contextos que nos digitalizan de manera sorpresiva. El viaje podría ser así una transgresión, pero también puede ser en esta misma línea, la fuente de energías, de contenidos para transformar la cotidianidad pasando de la rutina desgastadora al rito”.

Esto es importante dado que como decíamos más arriba, la expresión de volver no siendo la misma es de las más enunciadas por las mujeres, no sólo de sectores populares. Se produce en este

sentido, como una marca iniciática, una impronta. En este sentido autor citado sostiene: “El viaje debe entenderse en su esencia como rito, como asombro, novedad y sintonía. Su carga afectiva o emocional es fuerte y determinante de su sentido. El viaje rompe la rutina, alimenta la cotidianidad. El viaje cuando está acompañado del deseo, de las ansías, es siempre aventura, aunque vayamos a la casa de fin de semana en la costa. El viaje nos entrega el desasosiego que nos ayuda a reencontrarnos y a renovarnos. Eso, el viaje es renovación y sólo puede ser entendido como rito, como imagen y semejanza de un sentido prístino sin mácula que se pretende recuperar”.

Cinco días diferentes, donde cada una es la misma y otra, se reconoce y en algunos momentos se desconoce así misma. La incertidumbre está en partir pero también en volver.

“Nuevamente regresamos a nuestros lugares fortalecidas para avanzar en nuestros objetivos”. (Palabras de cierre, 1992).

“Hacemos muchos sacrificios para venir. Nos llevamos mucho más de lo escrito. Gracias a los encuentros me eduqué. Ahora mucho con todo.” (1997)

3.4 Reflexiones sobre el saber como experiencia

“Las mujeres tienen cosas para decir”. ¿Dónde está la novedad en este enunciado? Creemos que la novedad está menos en las “cosas por decir” (y su hipotética promesa de una “verdad” de “experiencia femenina”) que en salir a decirlas. Es decir, en salir a abrir un espacio en el que manifestarse como sujeto en la palabra, una vocación de ser reconocida como sujeto de su propio discurso.

¿Qué significa hablar? La pregunta presupone la existencia de un sujeto hablante y a la vez neutro desde el punto de vista de la diferencia sexual. Pero dado que los sujetos hablantes, los humanos, se presentan y actúan en la trama social bajo la forma encarnada de cuerpos sexuados, cabe entonces reformular la pregunta especificando sus términos: ¿qué significa hablar como mujer?” (un discurso propio, pág. 2 y 4).

¿Qué significa hablar como mujer? Podríamos considerar que esta es una de las preguntas claves de esta investigación, porque

a partir de aquí se desanudaron saberes, pero también se hicieron presentes las voces de los patriarcas.

En el análisis de los Encuentros Nacionales de Mujeres pudimos escuchar voces propias, pero también las voces de los otros/varones en cuerpos de mujeres. Otra pregunta sería si esto está mal. Lo que queremos decir, más allá del bien y del mal, es que esas voces pronunciadas por mujeres suelen resonar como palabras cosificadas, cliché, consignismo.

La pedagogía de la experiencia o desde la experiencia, que como enunciación metadiscursiva, aparece construyendo cierto tipo de subjetividades en estos espacios, tiene que ver con una posibilidad, con la posibilidad de que lo que les/nos pasa pueda pronunciarse desde sí mismas, desde lo personal que, en este caso, también es político.

Los saberes contruidos en estos espacios colectivos responden a una experiencia situada, son, al decir de Haraway, saberes situados, ubicados, localizados, corporizados. En muchos casos significa hacer la experiencia de aprender a ver a partir de la solidaridad y la conversación compartida.

Sostiene Haraway: “Es necesario argumentar a favor de una práctica... que privilegie el debate, la deconstrucción, la construcción apasionada, las conexiones entrelazadas y la esperanza de una transformación de los sistemas del saber y de las formas de ver” (1991:226).

Si los saberes están situados en el campo de la experiencia individual y colectiva, ciertamente estarán conformados desde el privilegio de alguna forma de identidad, ya sea de género, clase, etnia, religión, etc., pero difícilmente exista la posibilidad de saberes que abarquen todas estas dimensiones.

Ahora bien, creemos que toda la experiencia del viaje hacia el Encuentro remite a un tipo de experiencia de saber y la participación en los talleres puede remitir a otra, quizás diferente. En la primera, se pone más el acento en todo lo que implica dejar “el domicilio”, trasladarse y compartir con otras mujeres, adultas el micro, la habitación, salidas, diversión, movilización, etc. En la segunda, se acentúa el poder hablar desde sus condiciones de vida y el escuchar a otras mujeres que están pasando por situaciones similares y que resuelven parecido o diferente sus problemas cotidianos.

Pensamos que ambas experiencias pueden ser una sola o no. Estaríamos inclinadas/os a sostener que la experiencia del propio viaje aparece como una marca más fuerte que la participación en

los talleres, aunque los Encuentros sin los talleres no tendrían existencia.

Ahora, cómo se conjugan voces y experiencias en una pedagogía que se sitúa en el itinerario de un viaje. Es algo difícil hacerse cargo de esta respuesta, dado que la articulación se procesa y produce de maneras diferentes de acuerdo a biografías, situaciones sociales, intereses, deseos. Es decir, el ¿dónde estás? de cada una con relación a lo que acontece en los Encuentros es muy diferente.

Consideramos que mirada en conjunto la experiencia de participar en los Encuentros produce en un conjunto amplio de mujeres un acontecimiento de saber, pero al que cuesta aún ponerle palabras. Muchas cosas escuchamos, leímos, otras las intuimos, pero afirmamos que la pedagogía que incide en la constitución de subjetividades en estos Encuentros deviene de darle un sentido diferente a la vida de cada una a partir de esa experiencia.

CAPÍTULO IV

De locas malas a mujeres por el derecho a elegir

Colaboración de
Alejandra Rodríguez de Anca
y Laura Mombello

“...De hecho las mujeres occidentales tenemos clítoris, nadie nos lo cortó, pero cuántas de las mujeres que tenemos clítoris hemos tenido un orgasmo alguna vez...”

4.1 Feminismo de los derechos de las mujeres

Sexo, deseo, sujeción, poder, dolor, experiencia... cuestiones que nos atraviesan a tod@s pero que solo algun@s logran nombrar, problematizar y poner en actos colectivos, públicos y organizados. Este es el caso de unas cuantas mujeres que se animaron a poner el cuerpo en palabras, en acciones colectivas, en actos políticos, y a asumir identidades trasgresoras.

Mujeres por el Derecho a Elegir (MDE) es una ONG que se forma por iniciativa de un par de mujeres las que movilizadas a partir de la participación en uno de los Encuentros Nacionales de Mujeres deciden “*hacer algo en Neuquén*”³⁸. Las MDE se definen como una ONG feminista y sintetizan sus objetivos como la difusión, defensa y promoción de los derechos humanos de las mujeres.

En 1993 organizaron su primera actividad: un taller que llevaba por título “Las mujeres y los derechos reproductivos y sexuales”. Para realizar este primer encuentro convocaron a algunas mujeres que desarrollaban actividades similares en Buenos Aires. Ellas fueron quienes las estimularon a formar un grupo local.

38 A menos que se indique lo contrario, de aquí en adelante los textos en bastardilla corresponden a citas tomadas de las entrevistas o de los diálogos informales con dirigentes del MDE.

A partir de allí, se constituyeron como grupo y el primer paso fue darse un nombre, las protagonistas explican:

“cuando nos planteamos el nombre del grupo, dijimos: lo que históricamente se nos ha cercenado a las mujeres es la posibilidad de elección, la posibilidad de elección de cosas mínimas de la vida... (...) creemos que, desde un punto de vista histórico y consecutivo, en las diferentes sociedades las mujeres hemos sido cercadas, como género humano... hemos sido cercadas, hemos estando prisioneras entre códigos que no eran los nuestros... lo que creemos concretamente, es que a través de políticas, sistemas simbólicos –entre los que incluyo las religiones–, a través de gobiernos, a través de sistemas represivos, las mujeres hemos sido acotadas a determinados lugares. ‘Mujeres por el Derecho a Elegir’... y bueno, creo que el nombre de alguna manera resume el tema de la autonomía y el tema de luchar para que la mujeres podamos hacer una elección de vida...”.

Una vez constituidas y consolidadas como organización, comenzaron a realizar distintas intervenciones en la comunidad, tales como talleres sobre sexualidad, anticoncepción y derechos sexuales en las escuelas, los barrios, los gremios estatales, y también volanteadas en actividades de difusión en las calles del centro de la ciudad.

Con la intención de “crear un lugar que concentre las tareas de difusión, asesoramiento, talleres de concientización y todo tipo de actividad referida a la defensa de los derechos humanos de las mujeres”³⁹ organizaron la ‘Casa de la mujer’. Según el proyecto original, los objetivos planteados para este espacio son la realización de talleres de concientización, la elaboración de micro-programas radiales, la impresión de distinto tipo de materiales (folletos, cartillas populares, periódicos barriales), la difusión personal y directa sobre los derechos reproductivos y métodos anticonceptivos en instituciones públicas y privadas, la formación de un centro de documentación (el que llegará a contar con más de 500 textos referidos a temas como la discriminación, los derechos laborales femeninos, feminismo, violencia familiar, violación y aborto, entre otros), la atención legal gratuita a mujeres⁴⁰. Sin duda, esta última constituirá un eje central de la actividad de la ‘Casa de

39 Proyecto de la Casa de la Mujer (mimeo).

40 Idem y ‘Sólo para mujeres’, en La revista de CALF N°195, 12/ 95.

la mujer', a través del funcionamiento de una consultoría legal para mujeres "*a cargo de una abogada feminista*" que brindará asesoramiento en temas tales como divorcio, cuota alimentaria y violencia familiar.

Entre los años 1996 y 1997, las MDE intervinieron en la elaboración de anteproyectos y en el proceso de sanción de las leyes provinciales 2212/97 (Ley de Prevención de la Violencia Familiar) y 2222/97 (Ley de Promoción y Garantía a la Salud Sexual y Reproductiva de Mujeres y Hombres), lo que marcará una nueva dimensión de emergencia en el espacio público de las MDE. Esta tarea se prolongó a través de intervenciones para impulsar su reglamentación y aplicación, "*desde una perspectiva de género*".

Durante el proceso de conformación y crecimiento del grupo pasaron decenas de mujeres; sin embargo sólo dos de ellas permanecieron en forma estable. La dinámica característica que irá asumiendo el colectivo será la de funcionar en redes. Esto implica no sólo articularse con otras organizaciones de mujeres a nivel nacional e internacional, sino también estar en contacto con mujeres que si bien no forman parte del grupo orgánicamente, acuden a las convocatorias que hace en situaciones puntuales: "*cuando hay que estar, están, y son de fierro*", dicen las dirigentes de MDE.

A medida que acumulan experiencias y conocimientos 'de' y 'con' las otras, van constituyendo y reconfigurando sus identidades individuales y colectivas; proceso acompasado por dinámicas propias y a la vez comunes a las de otros grupos de mujeres.

Estas dinámicas podrían ser englobadas ampliamente dentro de las prácticas propias de los procesos pedagógicos. Hay momentos en los que se hace explícito para ellas el proceso de estar aprendiendo mientras que en otras instancias se erigen como las que enseñan. Por otra parte, en un campo difuso, pero profundo, aparecen las huellas de la 'experiencia' con un alto contenido pedagógico. Es nuestro propósito dar cuenta de estas implicancias pedagógicas contenidas en los tránsitos que las llevan a constituirse como MDE.

4.2 Pedagogía de la condición femenina

"...es como que una andaba sublevada por la vida, como loca mala y no encontraba respuestas y no encontraba como cabida a los planteos..."

Es un período inicial en el que hubo que poner palabras a las cosas, cuestionar, buscar y encontrar respuestas, estar disconforme. Es el paso del sufrir del sentir a la toma de la palabra:

“Y lo mío era un constante cuestionamiento sobre lo que podían hacer las mujeres y lo que no podían hacer las mujeres en la vida social, en la vida del trabajo, en la vida de la universidad, es decir estos cuestionamientos desde la vida propia (...) cuestionaba pero no encontraba respuesta (...) Y yo no le podía poner palabras a esas cosas, sentía que había discriminación, sentía que había como una injusticia en el tratamiento de varones y mujeres de parte de la sociedad, sentía como que era mucho más difícil para las mujeres ocupar ciertos lugares, pero no hallaba respuestas...; estaba muy disconforme”.

Para quienes andaban como *'locas malas'* por la vida, *'sublevadas'* o *'disconformes'*, el encuentro y el diálogo con otras mujeres fue experimentado como un *'despertar'* que tuvo como marco y condición la habilitación de un espacio y un lenguaje que hiciera posible hablar de cuestiones vedadas como el aborto, la violencia o el abuso sexual:

“... de la misma manera que nosotras sentíamos que podíamos hablar de las cosas que nadie nos escuchaba o de estas cosas que sentíamos que eran palabras prohibidas, no sé... esto de hablar de discriminación, no sé... las mujeres podemos, las mujeres tenemos poder, estas mujeres no han podido hablar nunca de lo que les pasaba a ellas mismas respecto de su vida, respecto de lo que habían sufrido, esta cosa de que tengo que hablar con vos pero en el ámbito del grupo, eso es lo fuerte, no es una amiga aislada que viene, te cuenta: *'mirá tengo que decirte algo, me abusaron'* ... no, no, una vez que pudieron darse cuenta que ése era el lugar donde la otra iba a entender el mismo mensaje porque se trataba de eso, de la sensibilidad por un tema, el tema mujeres, ahí es como que se sienten holgadas, se sienten con la necesidad de hablar. Nos ha pasado varias veces que han contado esas experiencias y han dicho *'es la primera vez que lo...'* y no buscaron una ayuda profesional, buscaron una oreja, un ámbito donde se hable de lo mismo”.

Las mujeres suelen juntarse con diversos fines; sin embargo, sólo en algunas ocasiones se reconocen unas a otras como tales; el *'nosotras'* como identidad generizada, aparece allí donde el encuentro permite leer la propia experiencia en clave femenina; así, este *'nosotras'* hace alusión a las mujeres cuando se comprenden en tanto mujeres.

Este punto de inflexión de la constitución como colectivo, el “nombrarse mujeres”, sólo es posible a partir del reconocimiento de que su semejanza sexual es socialmente significativa; es decir, a partir del reconocimiento de que ‘parte de las cosas que nos pasan, nos pasan porque somos mujeres’:

“...vivía una relación muy extraña con el tema de las mujeres, que era que yo empecé a sentir que había cosas que a mí me pasaban por ser mujer, y estas cosas que a mí me pasaban supuestamente por ser mujer, yo no las veía en otras personas, las veía en mí nada más, pensaba que era un tema mío... (...) ¿Qué sucedió en ese Encuentro..? Me encontré con cientos de mujeres contando historias que eran mi historia...”.

Esto implica la reconstrucción de hechos y vivencias que afectan en forma personal e íntima como ‘experiencia específica de mujeres’. Situaciones cotidianas, habituales, triviales como aquellas traumáticas que marcan a fuego y quiebran la historia personal; situaciones que sublevan o que se viven como injustas, pero que no tienen marco de interpretación más que el que las reenvía a la normalidad, la naturalidad de un sistema genérico de relaciones, o al azar de las historias personales. Situaciones, en suma que son re-significadas a partir de un lenguaje que permita hacer visible lo invisible y nombrar lo indecible:

«A mí me había provocado un cambio tan importante en la visión de las cosas y del mundo y de todo, que vos lo que querés hacer es enseñada trasmitírselo a los demás: ‘mirá la cosa es así, el hombre te está oprimiendo’ y qué sé yo... ‘date cuenta que nosotras también podemos’ (risas y más risas) y qué sé yo y qué sé cuanto, date cuenta, y salís a decirle a todos, llamá por teléfono (siguen las risas). Y me encontré con barreras y con paredes inquebrantables... y no era así el método, después me di cuenta de que no era así el método... pero te agarra como una euforia, de decir ‘bueno, a mí me modificó, yo quiero modificar a las otras’, que vos las ves a las mujeres como que ninguna se dio cuenta; entonces, si para mí fue una revelación, yo tengo que ayudar a otras mujeres...”.

La posibilidad de construcción de una ‘experiencia específica de mujeres’ se asienta en un doble movimiento: por un lado, el des-aprendizaje de ser mujer, es decir, la deconstrucción y desnaturalización del sistema de relaciones y significados que posicionan a las mujeres en espacios sociales y simbólicos predeterminados y, por el otro, la construcción de una identidad femenina

firmemente anclada en el sexo (ya que en definitiva, las cosas que nos pasan como mujeres, nos pasan por haber nacido hembras).

El aprendizaje de la solidaridad entre mujeres se estimula inicialmente a partir del ejercicio de reconocimiento que posibilita un vínculo ligado al nivel afectivo y más íntimo de la experiencia. Sin embargo, el juego de reconocimiento a este nivel, permite identificar en la ‘otra’ a una ‘verdadera igual’; es decir, se recorta del universo humano a aquélla capaz de regenerar la autorización simbólica necesaria para comenzar a dar significados, y para dejar de ser sujetos significadas por otros. Para una mujer esta autorización sólo puede venir de una fuente femenina porque sólo ésta la legitima en su diferencia.

La posibilidad de dar significado (acerca de sí mismas y del mundo) que deriva de este juego de reconocimiento se asienta en la creación de un lenguaje propio. Reconocimiento, aprendizaje de la solidaridad, uso y creación particular del lenguaje constituyen el entramado donde lo colectivo se enhebra y tiende a proyectarse:

“las mujeres andamos siempre de a dos, hay pares ¿no? Como las hormiguitas, (...). Y es como si fuéramos una, pero mejor porque somos dos”,

y para qué servirá eso...

“para defendernos”,

“también para atacar”,

“es más fácil organizarse de a dos que un grupo grande”,

“para tener un teléfono que vos sabés que llamás y del otro lado te escuchan”.

La configuración de una “experiencia específica de mujeres”, o “pedagogía de la condición femenina” como nosotras la llamamos, no se reduce al vínculo solidario entre mujeres, aunque lo contiene. Para dar cuenta de la complejidad y profundidad de lo que esta construcción conceptual implica seguimos a De Lauretis cuando afirma: “...el concepto de experiencia (...) recae directamente sobre los grandes temas que han surgido a raíz del movimiento femenino: la subjetividad, la sexualidad, el cuerpo, y la actividad política feminista. (...) con experiencia no pretendo aludir al mero registro de datos sensoriales, o a la relación puramente mental (psicológica) con objetos y acontecimientos, o a la adquisición de habilidades y competencia por acumulación o exposición repetida. Tampoco uso el término en el sentido individual-

lista e idiosincrático de algo perteneciente a uno mismo y exclusivamente suyo, aun cuando los otros puedan tener experiencias «similares»: sino más bien en el sentido de proceso por el cual se construye la subjetividad de todos los seres sociales” (1992:252/253).

El sí mismo femenino se coloca de cara a la realidad social y aprehende como algo subjetivo las relaciones sociales. El efecto de la interacción es lo que De Lauretis denomina experiencia. Es con el compromiso personal que los acontecimientos del mundo estarán dotados de significado e importancia.

Así entendida, la «experiencia específica de mujer» contiene, por el mismo proceso que implica, un alto contenido pedagógico; el horizonte de posibilidad de una pedagogía de la condición femenina, aparece allí donde es posible objetivar esa experiencia, construirla como experiencia de las mujeres.

Esta construcción sólo es posible a través de la mediación de otras mujeres, que son las que “abren el camino”:

“...el tema de aprender de las mujeres... (...) y quedé así, flasheada con la enorme cantidad de mujeres que estaban trabajando para mujeres” ... “vas conociendo mujeres que te van abriendo el camino, con lo cual a vos te genera un gran compromiso para seguir abriéndole el camino a otras mujeres...”.

Esta pedagogía de la condición femenina en la que se nutre el “nosotras” se retroalimenta con el «feminismo» como marco referencial de este proceso:

“Yo digo siempre que a mí el feminismo me salvó la vida...”

En el caso de MDE, el feminismo se afirma como un espacio identitario, que significa en forma particular a las relaciones entre mujeres, las articula entre sí al mismo tiempo que estructura y brinda marcos más amplios para las acciones.

Este espacio identitario se constituye y opera en distintas dimensiones. Por una parte, constituye el campo dentro del cual se articulan alianzas y se movilizan recursos necesarios, tanto para sostener la dinámica interna del grupo como para la aparición y confrontación en el ámbito público. Asimismo, la identificación como feministas se constituye en un recurso estratégico en la relación con otros/as; puede afirmarse u omitirse, ya sea para generar corrientes de empatía, como para entrar en confrontación explícita, o evitarla.

Por otra parte, el feminismo como espacio identitario, involucra la asunción de un modo de interpretar e intervenir en el mundo: expresiones tales como “*yo soy feminista*”, implican para las MDE algo más que una declaración de principios; hacen alusión a un modo particular de leer las relaciones sociales y al lugar que ocupan en ellas. Además de implicar una toma de decisión teórica el discurso feminista atraviesa la subjetividad, constituyéndose en la matriz por la cual la propia experiencia es construida y significada; en este sentido, el feminismo es “vital”.

4.3 La disputa por los saberes

Si las mujeres han sufrido expropiaciones de sus cuerpos y de sus voces, si los saberes sobre lo sexual han sido capturados en discursos específicos y el conocimiento científico se ha construido como sexualmente neutro, la relación con los múltiples otros (fundamentalmente, las instituciones atravesadas por discursos y dispositivos de orden patriarcal) implica también la construcción de un espacio de enunciación desde donde disputar ‘otros saberes’, saberes construidos en el encuentro y en el diálogo entre mujeres.

“...nos citaban a una reunión porque los padres la habían solicitado para saber quiénes éramos nosotras, qué currículum teníamos, qué profesiones teníamos para ir a hablar de sexualidad... Ella periodista, yo abogada (risas), la otra profesora de música, o sea que ninguna era médica, lo que ellos esperaban ¿no?, esperaban un médico o un psicólogo o un cura... no sé qué esperaban, no respondíamos a ningún perfil de los imaginados; creo que eso les molestaba más que lo que decíamos, que no contáramos con un aval médico, que no hayamos ido con un conocimiento científico acerca de la anatomía del cuerpo humano...”

¿Cómo logran las MDE la habilitación y autoridad para instalar públicamente un discurso legítimo sobre la sexualidad?

Por un lado, los saberes construidos a través de su experiencia como integrantes de una ONG que trabaja ‘con’ y ‘para’ mujeres se transforman en conocimiento legítimo a partir de su inserción en ámbitos académicos y en el discurso teórico feminista. Saberes que se consolidan con la presentación de trabajos en Congresos y la participación en redes de organizaciones feministas nacionales e internacionales. También las demandas que reciben de

distintas instituciones (escuelas, hospitales y centros de salud) dan cuenta de este tránsito hacia el reconocimiento de la palabra autorizada.

Por el otro, encontramos una dinámica peculiar, y en cierto sentido paradójica, que trata de reorientar el sentido hegemónico de los conocimientos y saberes técnicos para ponerlos a ‘trabajar para las mujeres’. Así, si en la expresión “*una abogada feminista*”, las MDE hacen recaer el peso del sentido en *feminista*, no es menos cierto que para las actividades del grupo es también importante el hecho de que sea *abogada*. En este sentido, los saberes técnicos vinculados a la formación y desempeño profesional de las integrantes de MDE juegan un papel central en la articulación con las instituciones y el espacio público en general.

“...face⁴¹, ‘nosotras somos Mujeres por el Derecho a Elegir...’, y después apelar a los marcos internacionales y a los términos específicos del tema. Como nadie sabe nada de esto, los tipos te escuchan y se cuidan, se dan cuenta de que no estamos improvisando, aunque quizás en ese momento sí estemos improvisando (ríe), y después donde no es vox populi, pelamos chapa: ‘ella es abogada, yo soy periodista, formamos parte de una ONG que tiene su personería jurídica...’”.

‘Face’ y ‘chapa’ son tanto operaciones estratégicas que permiten al MDE superar la desautorización y construir un discurso con autoridad, como pedagogías de poder saber desde el que operan contra los sentidos hegemónicos.

4.4 La pedagogía del sexo (o de cómo la sexualidad deviene en política de las mujeres)

El sexo naturalizado en tanto órgano, práctica o necesidad biológica aparece como un campo cerrado, en el que es poco viable construir espacios de invención. Partiendo de este paradigma del sexo como aquello sobre lo que no se habla porque no hay nada que decir –o porque se supone que está todo dicho–, las MDE desafían tal imaginario e irrumpen con un discurso desde y sobre el sexo. Es un desafío en tanto se pone en palabras aquello que es-

41 ‘Face’ hace referencia a presentarse construyendo estratégicamente una imagen de sí mismo adecuada a la situación particular; otras expresiones cercanas son: ‘hacer rostro’, ‘caretear’.

taba condenado al silencio, y es un desafío aún mayor porque habilitar un discurso sobre el sexo implica irrumpir en el espacio público. El sexo, ahora revisitado y dislocado, se transforma en una vía de aprendizaje para hacer política desde otro lugar.

“... Me dice: ‘lo valioso de lo que vos estás contando es que estás haciendo circular la palabra en torno de lo que siente una mujer al momento de abortar’; una circulación que no tiene carril hoy en día, no hay, no existe, es una bola así que está adentro, sea en el tema que sea se transforma en imparable... entonces, hacer circular la voz propia en torno a estos temas es importantísimo, no sólo desde el punto de vista terapéutico, que por supuesto lo tiene para cualquier persona, sino hasta del punto de vista político, de transformación política, de decir...”.

Hay, entonces, un tránsito que parte de una experiencia personal, íntima, en relación con la sexualidad femenina -generalmente traumática- para llegar a la acción colectiva, dando lugar a grupos de mujeres que intervienen en espacios públicos. A lo largo de este tránsito las invenciones identitarias generan nuevos modos de hacer y de concebir tanto lo político como la política, articulando las experiencias personales a las colectivas y transformándolas en intervenciones concretas en lo público; tanto en los espacios tradicionalmente instituidos como en otros de creación excepcional y contingente.

Son los vínculos concretos entre mujeres tejidos en el comparar experiencias personales y únicas -pero al mismo tiempo comunes, o en ámbitos ‘nuevos’ no tradicionales, como espacios ‘generizados’ (De Lauretis)-, los que hacen posible la emergencia de una ‘experiencia específica de mujeres’ y, a partir del proceso de identificación así generado, el reconocimiento de las mujeres como iguales (además de semejantes). Estos espacios generizados adquieren entidad y visibilidad a partir de prácticas concretas:

“El hecho de descubrir con el paso de los años que esa mujer que vino a la asesoría legal o que se estaba por divorciar, en su barrio había formado un grupo... ‘¿te acordás de mí...? vos sabés que con un grupo de chicas estamos haciendo alfarería con adolescentes embarazadas...”.

La generación de estos espacios, que siguen siendo íntimos (por el anclaje personal de las narrativas puestas en circulación y por el ámbito de confianza que implican), al mismo tiempo que se re-crean como públicos en tanto ‘espacios de aparición’ (Arendt,

1998) donde comienzan a tomar cuerpo la voz de las mujeres, suponen también una dislocación de la articulación íntimo-privado constitutiva del topo-poder patriarcal (Molina Petit, 1994).

“Por eso los grupos feministas tienen esta característica tan fuerte del grupo; es generar lazos de solidaridad, que es solidaridad y que es ayuda entre mujeres... pero es otra cosa también, porque está ese paso que vos decís también que es el de la postura política, es la postura política que te hace ver ciertas cosas que antes no veías en tu ámbito laboral, en las leyes, en el diario...”.

Y se hace política cuando se ponen en palabras ciertas experiencias sexuales; es el sexo cooptado lo que se activa a partir de la reapropiación de la experiencia por parte de las mujeres que lo hablan y que crean las condiciones y los espacios para que sea hablado.

El hacer cosas con palabras se materializa en prácticas políticas concretas y expansivas. En este sentido la importancia otorgada por las MDE a la dinámica propia de funcionar en red, se explica como el modo a partir del cual logran articular distintos niveles y dimensiones tales como las identidades individuales y colectivas, el quehacer público y privado, las alianzas y la autonomía.

“...yo dije que mi vida transcurre en redes de mujeres; y es así, y yo sé que puedo recurrir a determinadas mujeres para un montón de cosas, para lo que sea, para las cosas más increíbles; yo sé que hay mujeres en mi vida que tal vez jamás fueron a la Casa de la Mujer, pero en realidad mi vida funciona en redes de mujeres de todo tipo, y la vida de muchas... yo estoy convencida que la vida de muchas mujeres funciona en redes de mujeres también....”.

Las MDE distinguen en un primer momento la capacidad de articularse en sus vidas personales con un grupo de mujeres, que con diferentes grados de confianza y conocimiento personal, están virtualmente allí siendo posible acudir a ellos cuando sea necesario. Esta red podrá ser invocada tanto para buscar soluciones a problemas individuales, como para convocarse alrededor de alguna demanda común o para dar contención a alguna otra mujer en alguna situación de riesgo físico, legal o emocional.

En un segundo momento hacen referencia a las redes que a partir de las actividades que ellas realizan (como la asesoría legal

o los talleres de sexualidad) se generan, se amplían y se reproducen:

“No cabe ninguna duda que todas estas mujeres que han pasado por la asesoría legal, aunque no las hayamos vuelto a ver nunca más, están de alguna manera con sus vecinas, con sus cuñadas, su tía ... se articularon redes que nosotras no conocemos... lo que vos dijiste, lo que vos hiciste no quedó ahí; la mujer lo llevó a su barrio, lo transmitió, lo multiplicó y en función de eso generó otras cosas; entonces te sentís como que bueno, es mucho más importante de lo que pensabas...”.

Por otra parte, las redes aparecen como ese espacio tácito y al mismo tiempo vital, al partir del cual es posible articular el modo de funcionamiento propio con las dinámicas que a partir de allí se generan:

“el efecto que genera es una cosa impresionante, esto que hablaba de las redes... cuando tu vida transcurre entre redes secretas de mujeres (...) que por ahí no las conocés, las conocés por teléfono...”.

Estas redes remiten a dos instancias: por un lado, estructuran el vínculo de solidaridad entre mujeres y entre grupos de mujeres; por el otro, constituyen alianzas que se movilizan para la participación en el terreno de la política⁴². Estas prácticas políticas implican entrar en instancias de negociación con las instituciones, también renegociación de los límites y de las proyecciones de la propia identidad (y diferencia). Además, provocan efectos de transformación concreta en la sociedad: por ejemplo, para la Provincia de Neuquén, las leyes de Salud Reproductiva y Sexual, y la de Prevención de la Violencia Familiar.

Las MDE además funcionan como uno de los puntos alrededor de los cuales las redes se van anudando, lo cual implica por un lado el doble movimiento del que dimos cuenta: funcionar en red, generar o ampliar las redes, y por otro, la posibilidad de manejarse en ellas y a partir de ellas como formas estratégicas de hacer política; es el caso de las redes puestas a funcionar en pos de conseguir la aprobación de las leyes.

42 Es notable, por ejemplo, como es resignificada la práctica política de lobby por las integrantes de la ONG neuquina de referencia; esta estrategia de presión propia de los grupos corporativos hegemónicos para defender privilegios, es re-apropiada como forma de intervención dentro del ámbito legislativo para el reclamo de derechos de las mujeres.

Una pieza importante que le otorga sustento y consistencia a este entramado simbólico y político es la capacidad de las MDE para entablar contactos con otros grupos de mujeres a nivel nacional e internacional, sumándose así a una red aún mayor:

“...porque paralelamente a que esto sucedía acá en Neuquén, empezamos a entrar en red a nivel nacional y a nivel latinoamericano; entonces había unas jornadas de salud... ‘del sur, ¿alguien conoce a alguien?... Mujeres por el Derecho a Elegir, acá tenés la dirección’; vengan..., íbamos...”

En la arena política las redes también abren el juego del reconocimiento que permite entrar a disputar legitimidad con relación a otros actores sociales. La fuerza de las redes reside, asimismo, en una profunda convicción acerca de la capacidad, al menos potencial, de articularse con otras, superando algunas diversas diferencias circunstanciales. Esto implica una ponderación de la identidad sexual por sobre otras identidades posibles:

“Creemos que existe una especie de red subterránea que une a todas las mujeres, dándonos confianza en el propio género”.

Cuando se llega a plasmar en intervenciones públicas aquello de que ‘lo personal es político’ –como en la elaboración de leyes o en los talleres de sexualidad–, ‘mujeres’ en tanto sujeto social, se separa explícitamente del fundamento biológico que la determina, y por lo tanto queda implícita y contradictoriamente articulado con él. La comunidad genérica de referencia cobra vida y da sentido a la propia vida, en tanto trasciende la determinación biológica cuyo correlato simbólico se traduce en posiciones de subordinación y victimización, y se aferra a leer en los cuerpos femeninos las marcas y atravesamientos del sistema sexo/género, en tanto historia en la que se puede lograr un papel protagónico en la medida que ‘ser mujer/es’ se construya y resigne colectivamente.

Así, la sexualidad aparece para la MDE como un espacio vacante y por lo mismo apto para procesos de empoderamiento, que pueden visualizarse en la articulación compleja y paradójica con las instituciones:

“Trabajamos con la lacra, con lo que las instituciones desechan (...) no se hacen cargo... cuando una mujer viene y dice ‘me lo quiero sacar’... papelito... ‘vaya a hablar con ...’”

“...de las instituciones más insólitas te llaman... o sea, la papa caliente... tenemos esta papa caliente, las únicas que hablan son

las Mujeres por el Derecho a Elegir (...) Esa era la papa caliente porque llamaban los directores de las escuelas: ‘¿qué hacemos con la sexualidad? no sabemos qué decirle a los pibes’; que coito, que anticonceptivo, los profesores que... ¿viste? ‘no, no, ese tema no’, el otro no podía, el otro se hacía el distraído, la directora no lo podía encarar y bueno... y Mujeres por el Derecho a Elegir (risas) No sé como iba y ponía la cara...”

La “papa caliente” se transformará en el punto de partida y de llegada del hacer político y pedagógico de las MDE. Es punto de partida cuando se re-unen y se re-encuentran a partir de la posibilidad de compartir sus propias experiencias con relación a la sexualidad; es punto de llegada cuando se definen a sí mismas y se constituyen como sujetos políticos que defienden su derecho a elegir, sobre todos los aspectos de la vida, empezando por la autonomía sobre la propia sexualidad; y este punto de llegada se convierte otra vez en punto de partida, cuando desde allí se dispara y se proyecta la acción política.

La sexualidad se erige así como vertebradora de la experiencia femenina; las mujeres como cuerpos sexuados que se convierten en sujeto desde lo trágico y la posición de objeto, para embarcarse en un proceso pedagógico de empoderamiento:

“...que las mujeres podamos elegir por nosotras mismas acerca de todo, del trabajo, de los hijos, de la pareja, de la vida... de nuestro cuerpo, de nuestra sexualidad, del placer o no placer con éste o con aquélla. Derecho a elegir como cualquier otro, como ellos...”.

Aprender de mujeres entre mujeres sobre los cuerpos sexuados negados de autonomía y poder de elección brinda nuevas posibilidades a la preocupación por formatos pedagógicos no hegemónicos.

Meterse con la ‘*papa caliente*’ para intentar desde allí construir nuevos códigos, legitimar ciertas identidades y proyectarlas al campo político, es un desafío que las MDE asumieron en la medida que, haciéndose eco también de la experiencia del movimiento feminista, apuestan a:

“...que esto contribuya a generar nuevos quiebres con respecto a nuestras identidades y nuestra historia, y que pensemos siempre que aquello que tenga que ver con nuestro sexo y nuestra sexualidad, no se agota allí donde siempre creímos que se agotaba...”.

CAPÍTULO V

Destejiendo los silencios: saberes de mujeres lesbianas

Por Valeria Flores y Ruth Zurbriggen

“Para nosotras el proceso de nombrar y definir no es un juego intelectual, sino una captación de nuestra experiencia y una llave para la acción. La palabra lesbiana debe ser confirmada porque descartarla es colaborar con el silencio y la mentira acerca de nuestra existencia misma, es hacernos caer en el juego de la clandestinidad y volver de nuevo a la creación de lo inefable.”
(Adrienne Rich, poeta y ensayista lesbiana feminista norteamericana).

Nuestro aporte retoma el trabajo final para las cátedras de investigación educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que estamos cursando. La investigación, entendida como una práctica situada, procura ampliar los horizontes de comprensión de la realidad social y educativa a través de la producción de conocimientos. La propuesta fue aprender a investigar que estuviese vertebrada por una mirada de género impregnando tanto los planteos epistemológicos como metodológicos. Es decir, tanto el acceso al campo empírico como a la teoría debería cruzarse por la diferencia de género, con la convicción de que tomar conciencia de estas relaciones sociales en la metodología o en la estrategia general es una contribución al quiebre de la hegemonía falocéntrica por dentro mismo de la investigación social.

5.1 Salir de la oscuridad

Las lesbianas han/hemos permanecido en la oscuridad tanto de la vida social como de los estudios académicos. Es hora de poner en el centro lo que se encontraba en la periferia, de escuchar las

voces de estas mujeres lesbianas para “ver” qué dicen sus cuerpos, sus silencios y deseos.

El estudio de los procesos de constitución de saberes situados sobre su sexualidad, en mujeres lesbianas, permitió indagar en sus experiencias el silencio y el deseo, hilos que tejen las tramas de su subjetividad.

Partiendo de que “todo saber es un nódulo condensado en un campo agónico de poder”, D. Haraway plantea que “los saberes situados requieren que el objeto del conocimiento sea actor y agente, que no sea nunca como el esclavo con su dueño, el que cierra a la dialéctica considerándose el agente único y el autor del conocimiento objetivo...”.

Estos han sido algunos de los principales interrogantes que guiaron el estudio:

- ¿qué relación tienen esos saberes con los discursos hegemónicos sobre la heterosexualidad? ¿cómo influyen en las relaciones cotidianas entre lesbianas?;
- la visibilidad ¿está estrechamente vinculada a la constitución como sujetos políticos en las lesbianas?;
- ¿cuál es el valor del silencio en las experiencias lésbicas: cuándo se configura como práctica hegemónica y cuándo como contra-hegemónica?

Nuestros propósitos fueron, entre otros, los siguientes:

- Producir una aproximación a la construcción de un corpus de saberes constituidos en las experiencias lésbicas, explorando los efectos que podrían tener en la vida cotidiana de las mujeres lesbianas y en los saberes académicos; y desbloquear el silencio tejido sobre mujeres que no han/hemos seguido la norma heterosexual, visibilizarlas/nos en sus/nuestras voces y deseos. Así, queremos contribuir a la construcción de una política disruptiva que opere en el campo de las significaciones y prácticas hegemónicas de la cultura y la pedagogía.
- Desde una perspectiva feminista, la que conforma un lugar político y teórico que intenta producir la visibilización de las mujeres en los distintos campos de la vida social, contribuir a desentrañar la constitución androcéntrica y heteronormativa del mundo. Además, los estudios sobre gays y lesbianas, tanto feministas como queer, resultaron aportes insustituibles para comprender los procesos de configuración de identidades sexuales, las significaciones culturales y políticas que dispu-

tan y las operaciones de dominación, exclusión, asimetría y contestación que generan.

Adoptamos una metodología cualitativa, la que se sitúa en el campo de las relaciones cotidianas y toma como eje el mundo subjetivo de los/las sujetos/as en articulación con las estructuras sociales más generales, posibilitando la indagación en los sentidos que éstos/as construyen del mundo social y subjetivo. La metodología cualitativa remonta el análisis 'de' casos para estudiar objetos teóricos 'en' casos. El trabajo de campo, considerado como articulación entre observación, escucha, y reflexividad, constituyó un recorrido por varias estrategias de recolección de información, indagando en los saberes de mujeres lesbianas, como sujetas sexuadas y generizadas, la particular configuración discursiva de "sí mismas". Los testimonios y las observaciones en un boliche para gays, lesbianas, travestis, las entrevistas abiertas, los relatos de vida y un grupo de discusión, fueron abriéndonos paso a los significados construidos por estas mujeres. Un primer "inventario" de lesbianas conocidas fue trazando un "mapa" para establecer nuevas relaciones con otras lesbianas más lejanas.

Destacamos que el trabajo de campo no sólo implicó indagar los sentidos con que las lesbianas construyen sus biografías, sino también un viaje por nosotras mismas como investigadoras, marcando un itinerario hacia el pasado cargado de preguntas acerca de nuestra sexualidad. Nuestra propia construcción genérica y sexuada como mujeres (heterosexuales y lesbianas) se tensionaba permanentemente en la relación con estas mujeres.

5.2 La política de la heterosexualidad

La naturalización de la identidad heterosexual como universal se impone mediante mecanismos de censura implícita de las lesbianas; ésta es más efectiva porque pasa desapercibida y el silencio adquiere la forma de la ignorancia del otro/otra. La heterosexualidad no necesita pronunciarse explícitamente, se impone silenciosamente. Lo público se encuentra relacionado con lo masculino y con lo heterosexual.

Para comprender el carácter político del heterosexismo y la relación público-privado, distinguimos entre: lo político, que designa la dimensión del antagonismo y hostilidad entre los seres humanos (conflicto, relaciones de opresión); y la política, que

pretende establecer un orden, organizar la coexistencia humana en condiciones que siempre son conflictivas porque están atravesadas por lo político. La política es la domesticación de la hostilidad, mientras que lo político es un campo de relaciones de fuerza, violencia y lucha contra otro. Las esferas privadas son centros poderosos de reproducción de relaciones, por lo que no están separadas de lo público.

La heterosexualidad es un fenómeno público por excelencia, lo íntimo es exhibido sin que se lo perciba. La parafernalia simbólica heterosexual pasa desapercibida porque se la considera natural, pero al despojarla de este carácter, interrogando la constitución social de la sexualidad, observamos los modos compulsivos mediante los cuales la heterosexualidad se impone, despliega y exhibe; en oposición al silencio requerido para prácticas, deseos y afectos de homosexuales, especialmente de lesbianas.

Fotos en billeteras y escritorios, besos en público, caricias, miradas afectuosas, caminar tomados/as de la mano o abrazados/as, son expresiones que están permitidas para la heterosexualidad e implícitamente prohibidas para gays y lesbianas. Los heterosexuales son visibles, las lesbianas, invisibles. Todo el mundo, en general, asume la heterosexualidad de quien tiene enfrente.

La heterosexualidad determina la normalidad, cuyas coordenadas definidas por las leyes, la religión, el discurso médico, etc., marcan un territorio en el que lesbianas, gays, travestis, transgéneros, constituyen un conjunto que conforman la extranjería.

5.3 Voces del deseo

Desde los bordes y el silencio, las mujeres hablan dándole voz a su deseo lésbico. Lo impronunciado se vuelve enunciación de un Yo que produce contrasentidos, emergiendo del silenciamiento impuesto por el régimen heterosexista.

Saberes desde la experiencia, que significaron para las lesbianas la experiencia del saber. Saber lo prohibido, saber callar, saber que la otra "es", saber que rompimos una norma, saber el cuerpo abusado, saber que no existimos, saber desde los bordes, saber de mujeres, saber amar, saber lo erótico, saber la seducción que encarnamos, saber la curiosidad que generamos, saber el silencio que nos tapa, saber que el otro no pregunta, saber que el riesgo nos demanda, saber el peligro que engendramos, saber no tocarse cuando hay gente, saber lo clandestino, saber mirar y no decir

nada, saber el insulto, saber la sospecha del otro, saber que sabe, saber escribir otros nombres, saber el secreto, saber el ojo inquisidor, saber que hay otras, saber la memoria borrada, saber la familia que supone, saber el tiempo de a dos, saber/se mujer desnudándose frente a otra mujer.

El lesbianismo “va mucho más allá de una práctica sexual. Es un desafío a la prohibición patriarcal que nos impide tener profundas relaciones positivas entre mujeres” (Fuskova:1994:84-85).

¿Qué sentidos aparecen condensados en los cuerpos y experiencias de estas lesbianas?

Mostrar/ocultar; lo visible/lo invisible; decir/callar; lo implícito/lo explícito, son polos de una relación que adquieren significado en situaciones particulares. En el boliche, los varones gays ocupan el centro del escenario. Hay más gays que lesbianas, pero además el uso y apropiación del espacio por parte de los varones es distinta. Los gays ocupan el centro de la pista y la barra, aparecen en escena, más producidos, expresivos y libres con su cuerpo. Las lesbianas, en cambio, ocupan y transitan por los bordes, “pasando” por la barra sin ocuparla, apareciendo de forma más reservada y oculta, como cuidándose.

En las entrevistas abiertas y en los relatos de vida conviven, de manera resbaladiza, el orgullo y la vergüenza, ésta traducida en un silencio que puede operar como preservación o como reproducción. En estos relatos corporizados del silencio, los varones constituyen lo que denominan: “otra raza” o “predadores” (más allá de su orientación sexual). La masculinidad de los varones aparece fuertemente cuestionada. Las marcas que deja la violencia masculina en los cuerpos de las mujeres (abuso, manoseos) también están presentes en sus relatos.

En esta especie de sumisión y rebeldía que se inscribe en estos cuerpos de mujeres, las relaciones de pareja entre lesbianas tienen un fuerte contenido afectivo, sostenidas por la igualdad (por ser mujeres), con una fuerte conciencia del poder que las atraviesa y de las estrategias empleadas para concentrarlo, disiparlo y/o compartirlo. La estabilidad en las parejas se reconoce como una característica particular; así como la comunicación profunda, que abre la posibilidad de compartir lo íntimo, fundamental para sostener la relación.

Las relaciones con sus familias están marcadas por una tensión que se mueve entre la aceptación-rechazo, o la negación a través de un “pacto implícito de silencio”, en el que cobra relevancia el dispositivo “de eso no se habla”, que marca la distancia entre lo

que se puede decir y lo que se debe callar. Por la imposibilidad de compartir este modo de vida con otras personas (por temor al rechazo, por la discriminación efectiva), la soledad se constituye como una configuración de lejanías que envuelve las vidas de las lesbianas. Pero en esta configuración hay que atender a la representación que tienen las propias lesbianas sobre las otras. Juntarse “entre iguales”, entre lesbianas, es significado como ghetto, percibiendo la compañía de las otras como “peligroso”, porque tendería a la conformación de grupos cerrados. Es decir, el pasaje de lo individual a lo colectivo, en que lo privado pasa a ser público al ponerlo en una red de relaciones de poder construidas histórica, social y culturalmente, es connotado negativamente, operando como una suerte de re-privatización de la sexualidad. Así, ésta continúa encerrada en el ámbito de lo privado. Por otro lado, el ghetto se constituye en una respuesta política frente al estigma.

Aunque por la experiencia del grupo de discusión, existen prácticas que manifiestan la necesidad/disposición de “estar con otras”, de escuchar sus voces y ser escuchadas, de pronunciar lo que en otros ámbitos resulta indecible. Una especie de complicidad necesaria que teje redes de solidaridad y significación compartidas, extendiendo el concepto de lesbiana. Ya no sólo remite a una mujer que ama a otra mujer, al contacto o atracción sexual, sino a establecer relaciones con otras mujeres, a producir sentidos, saberes, afectos compartidos; invirtiendo, de esta manera, la norma heterosexual que opera en la vida cotidiana de las lesbianas, cuando la sexualidad queda reducida al ámbito privado y se rechazan o resisten los vínculos y la amistad entre mujeres.

Donde también se juega la complicidad, en que lo opresivo se resignifica como placentero, es en fuerte papel tiene las miradas en la escenificación del erotismo lesbiano. La mirada es una práctica discursiva cargada de placer, portadora del deseo de la otra, que adquiere gran relevancia en los contextos en que la palabra es restringida.

Los relatos de las lesbianas son una disputa constante con las improntas del sexismo y la heteronormatividad. Saberse mujer, saberse lesbiana, experiencia que el cuerpo grita en la mudez de la palabra. El ser lesbiana en estas mujeres se construye sobre un universo de decisiones. “O lo tapás o lo vivís”, y “permitirse ser” son expresiones que ilustran las elecciones que atraviesan sus vidas, siguiendo su deseo que moviliza la búsqueda de una mujer. Por ello, la homosexualidad femenina es considerada “subversi-

va”, más cuestionadora, porque no está presente el varón y porque decidir, sobre la sexualidad y el cuerpo, es empoderarse. Eso hace que esté más oculta, porque interpela la supremacía del deseo heterosexual y las relaciones que produce.

5.4 Pedagogías lesbianas

En la relación educación-discurso-saberes se configura el sentido pedagógico de nuestra investigación. Los saberes que tejieron las subjetividades de estas mujeres lesbianas se escriben en el cuerpo con prácticas y sentidos que interpelan/ producen/ reproducen/ desplazan los discursos hegemónicos del heterosexismo.

Respecto al silencio, Susana Velásquez (1998) afirma que puede ser una práctica contestaria; ella dice que en una sociedad patriarcal, se descalifica o expulsa todo lo que no representa un orden admitido como lineal, uniforme, excluyendo las diferencias y marginando las palabras que no se ajustan a los cánones estipulados. La palabra de la mujer ocupa el lugar del «desvío», puesto que cuando habla se la descalifica y minimiza. El silencio no es sólo pasividad, inhibición, temor, sometimiento; puede manifestarse como mecanismos de resistencia para negarle autoridad al otro; para resistirse a la dominación y al control.

El discurso es constitutivo de lo social, y por tanto de lo pedagógico, y como es el terreno de constitución de los/las sujetos/as e identidades sociales, se traduce en un campo de disputa en el que las lesbianas ponen sus cuerpos y saberes expresando una manera diferente de ser mujer. En las instituciones sociales donde se libran batallas por la hegemonía, resulta necesario escuchar las voces y silencios de mujeres que interpelan y resisten los mandatos hegemónicos del sistema heterosexista, para generar prácticas educativas críticas que escriban nuevas relaciones entre los/las sujetos/as.

Las pedagogías lesbianas no son más que esas tramas de prácticas y saberes, construidas sobre la experiencia de cuerpos que trastocan y rechazan los ordenamientos sexuales establecidos.

5.5 Hacia un erotismo de la igualdad

A.Rich (1999) sugiere, en un clásico ensayo sobre la heterosexualidad, que tanto ésta como la maternidad necesitan recono-

cerse y estudiarse como instituciones políticas. La heterosexualidad obligatoria se presenta, entre muchas otras formas, haciendo invisible la posibilidad lesbiana.

La premisa de que «la mayoría de las mujeres son innatamente heterosexuales» resulta un obstáculo teórico y político para el feminismo y permanece, hasta ahora, como una suposición defendible porque: la existencia lesbiana fue borrada de la historia, catalogada como enfermedad, tratada como excepcional y no como intrínseca; y porque reconocer que para las mujeres la heterosexualidad puede no ser una preferencia sino algo que impuesto, manipulado, organizado, propagandizado y mantenido a la fuerza, representa un cambio radical para las mujeres y la sociedad. Sin embargo, no considerar la heterosexualidad como una institución es como no admitir que el sistema capitalista o el sistema de castas del racismo están sostenidos por una variedad de fuerzas.

El término “lesbiana” fue limitado a asociaciones clínicas y a una definición patriarcal, por lo cual la amistad femenina y la camaradería han sido separadas de lo erótico, siendo precisamente la sensualidad erótica, el hecho más violentamente borrado de la experiencia femenina. La pregunta surge inevitablemente: ¿debemos entonces condenar todas las relaciones heterosexuales, incluso aquellas menos opresivas?, pregunta que resulta equivocada. Dice A. Rich que fuimos “enredadas en un laberinto de falsas dicotomías que impide nuestro entendimiento de la institución como un todo: *matrimonios buenos/matrimonios malos, casamiento por amor/casamiento arreglado; sexo liberado/prostitución; coito heterosexual/violación...*” (1999:171). Dentro de la institución hay diferencias cualitativas de experiencia, pero la ausencia de opción es la gran realidad que no se reconoce, y sin opción las mujeres dependerán del azar, de la suerte de una relación particular, sin tener poder colectivo para determinar el significado y el lugar de la sexualidad en sus vidas.

En este sentido, el pensamiento de la feminista radical S. Jeffreys resulta provocador. Su planteo dice: “Es en el área de la construcción del placer sexual y de la práctica sexual donde han surgido los conflictos sobre una concepción política de la sexualidad. El sexo se sigue considerando un asunto privado, individual y consensuado, un tabú para el análisis político... Tanto la heterosexualidad como sistema político, como la violencia sexual como control social obedecen a la construcción del deseo heterosexual”. Con “deseo heterosexual” se refiere a la “connotación

erótica del desequilibrio de poder que tiene su origen en las heterorrelaciones”, pero que puede darse en las relaciones entre personas del mismo sexo. Jeffreys señala la necesidad de “reconstruir la sexualidad con el fin de dismantelar el sistema sexual de la supremacía masculina, construyendo lo que ella denomina deseo homosexual, o connotación erótica de la igualdad. (1996,54).

La pedagogía ha sido un dispositivo de poder que normativizó todo lo relacionado con la sexualidad. Esta investigación sólo abre nuevas preguntas sobre la relación educación, cuerpo, género y orientación sexual, que tejan otros y novedosos diálogos protagonizados por los/as interlocutores/as históricamente excluidos.

CAPÍTULO VI

Salidas desafiantes: trueques entre mujeres y política

6.1 El viaje, el nuestro...

“La construcción del objeto no es algo que se lleva a cabo de una vez por todas..”

(P. Bourdieu 1995).

“El informe final sobre el objeto dice tanto acerca del observador como del objeto mismo” (Paul Willis).

Empezamos nuestro viaje bastante antes de aquel sábado en que visitamos por primera vez el «campo». El viaje había comenzado hacía ya varios meses, en los talleres de las cátedras de investigación⁴³. Por aquel entonces comenzábamos a construir un objeto que luego buscaríamos conocer (y a través del cuál probablemente nos iríamos conociendo/ dando a conocer un poco más de nosotras mismas).

Nuestro interés era, en principio, de conocimiento. Nos interesaban “las mujeres en el espacio político, en movimientos de construcción de contrahegemonía en América Latina/ o en Argentina, en los 70s”, “la participación ante las construcciones legitimadas de la subjetividad femenina”, “los procesos que intervie-

43 Cátedras-talleres que cursamos en el sistema semipresencial de la FCE de la UNComahue. Para aventurar algún “objeto de estudio” los profesores nos proponían preparar una especie de collage con poesías, imágenes, textos, fotos, dibujos, que por alguna razón nos provocarían con relación al género y al feminismo. Ese collage, a su vez debíamos exponerlo de modo no formal frente a toda la clase.

nen en la determinación de lo posible (permitido-realizable)". Y, *sólo de a poco, nos irán interesando* mujeres que salen, que buscan... que se hacen presentes...

Nos movían las mujeres militantes, la presencia femenina en la historia, los procesos revolucionarios, ... Nos movían "imágenes", fragmentos en poesías, canciones, pinturas, lecturas ... esa "mujer (...) primer fantasma de la historia sin el cual nada hubiera sido posible" (Blanco A.); ... "la participación de las mujeres (...) relegadas a ser las reinas del mimeógrafo" (?); ... la pintura "sin título" de la mujer que cose la bandera del partido comunista (Alonso C.); ... la selección de 90 páginas "Mujeres" sobre 3 tomos de 350 páginas de historia "Memorias del fuego" (Galeano E.); ... el cuadro "Los revolucionarios" armados y "la" mujer temerosa (Siqueiros); ... "mis compañeros/ inquebrantables, puros, sinceros/ como quijotes jamás vencidos" (Parodi T.); ... "la revolución de las mujeres» zapatistas-comandantas (Página 12); ... "A la compañera" que luchó interminable, dulce, leona, vigilante, brazo y trueno combatiente... (Manss P.).

Nos movían roles, mandatos, derechos, desigualdades y diferencias..., sujetos políticos-históricos-colectivos –más tarde también "alternativos"–, poder, hegemonía, exclusión, participación, praxis, reproducción-resistencia-transformación..., espacios públicos y privados...

Nos movían preguntas: ¿las mujeres hemos estado presentes o ausentes en los espacios políticos? ¿fuimos pocas, casos excepcionales, siempre menos en los espacios políticos? ¿hemos estado ocultas/ ocultadas? ¿menores/minorizadas? ¿invisibles/invisibilizadas? ¿silenciosas/silenciadas? ¿incapaces/incapacitadas? ¿mujeres perfectas (madres, menores, invisibles, silenciosas, incapaces)? ¿mujeres peligrosas (militantes, minorizadas, invisibilizadas, silenciadas, incapacitadas)?... ¿es/ ha sido posible la participación real de las mujeres en estos espacios? ¿posible-permitida? ¿posible-realizable? ¿cómo intervienen/ han intervenido historia-contexto-hegemonía-poder en la definición de lo posible en estos dos sentidos? ¿cómo intervienen/ han intervenido en la definición de identidades y diferencias de género, de mandatos- roles-derechos, de "espacios posibles" en la división sexual de lo público y lo privado?...

Nos movían, y nos mueven... al ritmo e impulso de nuestros "corazones de mujeres" que también salimos, buscamos, vamos intentando hacernos presentes...

Cuando llegó el momento de visitar el “campo”⁴⁴, de realizar nuestra primera observación participante, discutimos un poco acerca de la posibilidad/imposibilidad de trabajar con mujeres con participación y compromiso político en los años de represión que vivió nuestro país.

Luego de los itinerarios recorridos, evaluando campos empíricos “posibles” alrededor de ese eje, y a la vez acordes a la propuesta de investigación de la cátedra de Investigación Educativa I de la Facultad de Ciencias de la Educación –contexto en el que se encuadraría nuestro viaje– ...ampliamos el tema de la participación política y redefinimos el “campo a observar” (quizás entre lamentos por no poder embarcarnos en el “viaje a los 70s” que habíamos querido).

Más tarde, con la conceptualización del trabajo de campo que nos aportó Clifford (1999), entendimos que hubiera sido posible pensar en nuestra primera elección... “salir al campo” no supone un necesario “desplazamiento físico”, sino una práctica de desplazamiento y encuentro definida por localizaciones cambiantes, un encuentro cara a cara con «miembros de la comunidad» que implique interacciones extensas. Sin embargo, más tarde también, la redefinición encontró –y tal vez siga encontrando– otros sentidos.

“...el lazo que las mantenía juntas iba mucho más allá de las amarras del hambre: la olla no era sólo un lugar que permitía comer, sino también donde se ampliaba generosamente el horizonte de todos, permitiéndoles ver el presente y pensar el futuro de un modo distinto” (Carlos Piña, 1997).

6.2 Trocando objetos de investigación

Redefinimos el viaje. Decidimos el “viaje a la feria del trueque”. Aquel sábado el viaje nos inquietaba particularmente. Abandonar provisoriamente el «hogar» para ir a “otro” lugar, para visitar otro espacio cultural, para adentrarnos como forasteras en la pauta cultural de “su” vida grupal, para no sólo mirarlo sino observarlo e intentar ir viendo, “saltar de la platea al escenario, transformar la lejanía de la pauta cultural en proximidad” (Guasch, 1997).

44 La cátedra prevé la realización de al menos tres estrategias metodológicas: observación participante, entrevista abierta y entrevista biográfica.

Aquel sábado el viaje “mareaba”, mareaba el proceso de comenzar a construir-definir-mostrar nuestra identidad como investigadoras. Lograr convertirse en “observadoras” se nos hacía trabajoso, tan lleno y movilizador de contradicciones que no sabíamos si viajaríamos más hacia “afuera” de lo que viajaríamos hacia “adentro”. Sensaciones contradictorias... es que “el trabajo de campo desgasta, desgasta porque te implica intelectual y emocionalmente” (Guasch).

Aquel sábado realizamos nuestra primera visita al campo (la que pudimos hacer). La feria del trueque comenzaba a presentarse ante nosotras como espacio político, como ámbito público y alternativo donde las relaciones de las/los socias/os (mayoritariamente mujeres) se articulan en torno a los principios de igualdad, respeto, confianza y solidaridad, y se definen así como relaciones potenciales de construcción de poder para producir transformaciones. Las/los socias/os construyen, excluidas/os de los modelos hegemónicos de economía y trabajo –u optando explícitamente por esto– una organización alternativa a través de la que no sólo mejoran las condiciones de la vida familiar sino que también fortalecen capacidades y saberes femeninos que repercuten en formas de autovaloración y autoconciencia genéricamente marcadas.

La mirada, la nuestra... Aquel sábado “miramos” *distintos “detalles” que buscan cuidar lo “alternativo” de la economía que se construye en la feria del trueque...* y nos aportaron sentidos de lo alternativo, expresaron “esfuerzo colectivo”...

“Miramos” *diálogos o “escenas” de mujeres con: hombres, otras mujeres, niños... llevando-trocando sus productos...* y nos expresaron la mayoría femenina allí presente y la “posibilidad” de su presencia...

“Miramos” *la reunión informativa, la asamblea, su dinámica, los roles que asignas-asumen...* y en ellos vimos “ingresar” la división sexual de tareas y la jerarquización...

“Miramos” *las mujeres que van a la feria, que se “mueven”, se muestran, se acercan, preguntan, se animan a “ser coordinadoras”...* y nos expresaron “modos” a través de los que las mujeres se empoderan, se van construyendo como sujetos femeninos alternativos (¿sujetividad alternativa como proyecto?)...

En adelante nos inquietará la ética: ¿qué derecho moral tenemos nosotras para inmiscuirnos en las intimidades de las/los socias/os del club del trueque que nos brinden su confianza?... por otro lado no tenemos en principio ni la menor intención de “convertirnos” a “su” verdad, sino de estudiar “su” conversión.

En adelante no dejará de preocuparnos el ‘rapport’, hacer uso de esta determinada disposición que sabemos es ocasional y que responde a un propósito de ganancia: obtener información, obtener sentidos. Más francamente, nos disgusta la idea de esa «mezcla específica de alianza, complicidad, amistad, respeto, coerción y tolerancia irónica que sugiere Clifford, ese moverse entre la superficie y la profundidad del que habla Guasch (1997) ¿estrategia del barco y del submarino? Somos nosotras las que las / los necesitamos, no ellas/ ellos a nosotras.

En adelante nos resonará la cita de Clifford: “La antropología tiene dificultades para conciliar los objetivos de distancia analítica con las aspiraciones de los intelectuales orgánicos gramscianos” (1999:110).

Después de aquel sábado, volvimos a frecuentar el campo bastante más profundamente, nos metimos con Gaby y Yenny. Ellas, mujeres, bajan/salen de/con la familia, como proyecto, como manera de “ser una misma” y con su personalidad, como forma de ser autónomas. Salen a la escolita/la escuela, a la feria/al trueque... Van en busca de grupo, de calor humano... En el intercambio, en el ecobanco, en el valor de sus producciones-de su trabajo, en... encuentran-construyen-participan en lo “lindo” de los principios de la feria: solidaridad, confianza, comunicación... Encuentran-construyen-participan en alternativas a lo oficial, al sistema... con lo más o menos “feo” que implican los cambios, las crisis y la presencia de lo comercial en el trueque...

Ellas nos interesaron, “ellas” como casos particulares de lo posible, como “casos femeninos” contruidos de manera particular, y atravesadas de manera social e histórica. Ambas, mujeres que ya conocíamos, pero a las que en nuestro re-encuentro mediado por el trueque percibimos como “mujeres distintas” y pudimos afirmar provisoriamente que la participación en la feria había repercutido en sus vidas privadas y en la constitución de sus identidades femeninas. Gaby y Yenny, “mujeres” entrevistadas, coinvestigadoras, mujeres que buscan, que se hacen presentes, que salen desafiantes.

Mujeres que nos cuentan sus “salidas”... “salir” en busca de... “salir” para... motivos, necesidades culturales, afectivas, de autovaloración y autorrealización, mujeres que atraviesan/ son atravesadas por necesidades económicas... expresan lo que las mueve a

hacerse presentes en espacios públicos y desde dónde definen opciones y decisiones en situaciones concretas...

Mujeres que nos cuentan... *el trueque/la feria, la escuela/la escuelita, la "familia andante"/la familia: sus experiencias y sensaciones...* expresan los sentidos que construyen de/en los espacios públicos y privados en los que se "hacen presentes"...

Mujeres que nos cuentan... *los cambios, las crisis... el trabajo sobre sí mismas...* expresan sentidos más o menos contradictorios como la identidad misma...

Mujeres que nos cuentan... *sus vidas...* expresan que sus salidas-salidas necesarias, salidas dolorosas-tienen historia y las atraviesan y constituyen...

Mujeres que nos cuentan... *las presencias y ausencias de los "otros" y las "otras", modelos cercanos y distantes...* expresan imágenes que las han ido marcando como mujeres-madres-esposas-hermanas-hijas-nueras...

Cada vez más definidamente, viajamos por "*los procesos de cambio en la constitución de la subjetividad femenina, en relación con la participación en espacios no domésticos (públicos)*". Y, nos vamos proponiendo estudiar los saberes, sentires, el "trabajo sobre sí mismas" y el "trabajo sobre nosotras" de mujeres que "salen" a la feria del trueque, donde elementos integradores de su identidad –posibles y posibilitadores– se hacen públicos.

Vamos viajando, buscando conocer los sentidos que sobre la feria del trueque construyen las mujeres que participan en él y buscando comprender las relaciones entre la participación de las mujeres en la feria del trueque y la constitución de su propia identidad... Y en el viaje vamos intentando "invitar" a las coinvestigadoras a una construcción de "sí mismas" que posibilite la problematización y reflexión de su ser mujer, a la vez que aportar a la dinamización de la circulación de sentidos que potencie los procesos de empoderamiento.

Nos vamos preguntando, re-preguntando... ¿cómo los procesos de cambio en la subjetividad femenina repercuten en los distintos ámbitos de actuación de las mujeres? ¿qué y cómo los "procesos de autocondena" intervienen en la forma de asumir roles subordinados de género? ¿cómo las relaciones de poder en cuestiones de género atraviesan las múltiples formas en que se construyen las identidades femeninas? ¿qué posibilidades tiene el "esbozo" de subjetividades femeninas alternativas posibilitadas por su participación en la feria del trueque –como espacio público– de repercutir en la constitución de sujetos colectivos/políticos? ¿cuá-

les son las instancias/momentos de la feria que se presentan como posibilitadores de la constitución de sujetos políticos? ¿qué modos de vincularse se establecen entre los socios de la feria y cómo son valorados por las mujeres? ¿cómo incide en mejoramiento de la economía doméstica (posibilitado por la feria del trueque) en el lugar de la mujer en la vida familiar? ¿qué aspectos de la feria dan cuenta de la relación entre espacio económico y espacio político?...

Nos mueven cambios, subjetividad femenina, modelos de ser, hegemonía, contrahegemonía, utopía, espacio local/global, espacios políticos, espacios públicos/privados, sujetos políticos/colectivos/alternativos, empoderamiento, necesidades simbólicas/afectivas/de autovaloración y autorrealización, red de relaciones, participación, saberes femeninos, autopercepción/autoconciencia, división sexual de tareas y espacios, opciones hacederas, poder, condiciones inadvertidas, consecuencias no buscadas, procesos de autocondena...

Nos mueven al ritmo e impulso de “nuestros corazones”, corazones de mujeres que salen, que buscan... y que ahora también VIAJAN.

6.3 Notas sobre el carácter cualitativo de la investigación⁴⁵

En Ciencias Sociales nos movemos en un mundo que no está dado, sino construido sobre la base de las interpretaciones. Estas interpretaciones nos llevaron a situarnos ante la disyuntiva Comprensión-Explicación, intentando una articulación productiva.

Como la verdad no es objetiva y el lenguaje tampoco es un vehículo de transmisión de la realidad, sino que la constituye, el desafío se presentó: ¿cómo ponernos de acuerdo (o no) acerca de los sentidos y las significaciones?

Compartimos entonces, con Gadamer (19..), que es necesario “iluminar las condiciones bajo las cuales se comprende”, para explicitar prejuicios, posiciones...

La explicación entonces se hará posible desde la interpretación y ésta partirá de la comprensión, desde la identificación con Geertz

45 Este punto forma parte de uno de los ítems solicitado por la cátedra en la entrega del informe final.

en que... “el juzgar sin comprensión constituye una ofensa contra la moralidad” (1994).

Al configurar el objeto de estudio surgieron muchas preguntas, cuyas respuestas y sentidos no aparecieron como dados, sino que posibilitaban la comprensión y la explicación.

Nos adentramos así en la comprensión de la “otredad”, e intentamos dejar que la “cosa” hable y abriéramos a escuchar.

Fuimos entonces en la búsqueda de un “sí mismo” que “se dice y se muestra” en las entrevistas, las acciones o los relatos, para comprender y luego intentar la distancia necesaria desde el análisis del discurso y las prácticas que nos permitieran ensayar algunas explicaciones posibles, con la certeza (y la confusión) de que nos adentrábamos en una “otredad femenina” que como tal nos implicaba.

Pero otra cuestión importante apareció al adentrarnos en el campo –desde el texto de Vorraber Costa– que fue necesario considerar: “la dimensión del poder”; que aparece entre “sujetos que interactúan para producir conocimientos”. Esto nos requirió la reflexión, apropiación y control de los poderes en juego desde las perspectivas que se cruzan/encuentran, de nosotras –que vamos al campo– y Yenny/ Gaby –mujeres de la feria del trueque que están en él–.

Nuestra tarea de investigación deviene así en descubrir la naturaleza del mundo social a través de la comprensión de cómo los sujetos actúan/actuamos y dan/damos sentido a nuestras propias realizaciones.

Para ello se hace necesario poner el énfasis en la reconstrucción comunicativa e interactiva de los conocimientos internos a través del diálogo, de la observación, de la participación activa y de la recreación de espacios donde los sentidos son generados a partir de prácticas comunicativas de los actores (y no de lenguajes científicos).

Esto nos sitúa en una perspectiva que refiere más que a las técnicas y procedimientos que la definen, al enfoque epistemológico. Es decir a un modo de construir conocimiento y aun marco conceptual general desde el que se aborda el análisis y desde el que se define/construye el objeto de estudio como problema a analizar.

Desde nuestro objeto de estudio, el género, como constructo social, marcó también una cuestión importante que cruza posiciones y miradas. Y desde nuestra postura, impregna también de política a la investigación, ya que se intenta poner de manifiesto

un fenómeno (situación y condición de las mujeres) que las formas hegemónicas de investigación ignoran/ocultan desde perspectivas tradicionales (patriarcales /androcéntricas).

Creemos, como Capitolina Díaz Martínez, que... “la investigación feminista debe desarrollar técnicas de desocultamiento de estas realidades y someter a deconstrucción lo que constituye precisamente el incuestionable punto de partida de muchas técnicas de uso convencional”. De este modo entonces, se convierte en... “una nueva manera de hacer ciencia, en la que la práctica científica y política van por el mismo camino (...) para (...) tener confianza en esta nueva ciencia, esto es (...) introducir una fuente femenina de autoridad y de saber de modo que la libertad se vuelva pensable para mí/nosotras y para la/s otra/s. Esta responsabilidad caracteriza la relación, atañe a la relación misma en ese contexto concreto y no es simplemente una disparidad de poder” (Pasqualli, M. y Gatteschi, B.:34-35).

Desde aquí comienza, definido el campo como “recorte de lo real” –circunscripto por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre la/s investigada/s y la/s investigadora/s–, nuestro trabajo.

Intentamos desde esta definición, relevar información e ir transformándola en un proceso activo de interpretación, haciendo dialogar conceptos teóricos y de sentido común con el referente empírico, para reconocer de qué modo los primeros se especifican y resignifican en lo real concreto. “La reflexividad de investigadoras e informantes en la situación de trabajo de campo se resignifica y mediatiza la producción de conocimiento” (Rockwell, en: Guber R.).

Esto nos fue posibilitando paulatinamente el correrlos de la confirmación de hipótesis a aproximarnos a la producción de un conocimiento nuevo, ampliando la mirada, eliminando “sobre codificaciones”, examinando las producciones significativas de los propios sujetos que dieran cuenta de su horizonte de formas simbólicas.

Así, el trabajo de campo como situación metodológica –como habitus–, no es posible sin la observación participante... De modo que por ella comenzamos. Nos hicimos presente en escena, “saltamos de la platea al escenario”, teniendo en cuenta que la observación participante connota: relaciones igualitarias, aprendizaje y seguimiento de las reglas de comunicación y un cierto grado de empatía para el logro de confianza.

Como investigadoras comprometidas con el Trabajo de Campo nos implicamos en un ejercicio de papeles múltiples (auto-instrumentalización) con el objeto de conocimiento.

Los miembros o actrices/actores del club del trueque reinterpretan su mundo social, ésta es la perspectiva de los actores, cuyos sentidos y relaciones nos proponemos comenzar a desentrañar. Nuestro propósito es, en realidad, doble: ampliar y profundizar el conocimiento teórico y comprender la lógica que estructura la vida social (base para dar nuevo sentido a los conceptos teóricos). Así, nuestras categorías teóricas –bagaje que nos acompaña en las visitas de campo– se especifica y resignifica en relación con las categorías sociales –con lo real concreto del referente empírico–.

Desde nuestro lugar de investigadoras, nuestra mirada no es como la de los miembros del endo-grupo. Nuestra relación con su pauta cultural es la de dos forasteras con interés de investigar, con el interés de no limitarnos a un conocimiento aproximado por trato directo con la pauta, sino de buscar un conocimiento explícito de sus elementos indagando sus cómo y por qué (extrañamiento como actitud).

Por momentos aceptamos sin quererlo un enfoque unilateral (no logramos la neutralización del etnocentrismo) forzando internamente los datos. Intentando anticipar conclusiones, desconociendo los sentidos propios de su mundo social. Sin embargo, en el proceso de la observación participante, al ir contrastando nuestra propia reflexividad con la de los/as informantes (diversidad que desafiaba nuestro “pensar habitual”) pudimos avanzar hacia el aprendizaje de perspectivas no sociocéntricas.

La objetividad que buscamos construir no es aquí otra cosa que el acceso a los significados en un proceso de comunicación (intersubjetividad). El conocimiento del recorte de lo real que buscábamos estaba mediatizado por nuestra reflexividad y por la de los actores, miembros en las situaciones de encuentro en el campo.

Otro modo de acercamiento al campo lo constituyó el enfoque biográfico. Este resulta paradigmático de la investigación cualitativa, ya que permite restaurar el valor de lo subjetivo en la ciencia a partir de considerar al individuo y su práctica como síntesis individualizada y activa de una sociedad. Plantea así una ruptura con las formas dominantes de concebir la producción de conocimiento, poniendo el acento en el carácter dialógico de su produc-

ción o la práctica de autorreflexión de la investigación y la escritura.

A través de este enfoque pudimos reconocer al sujeto como informante, a Gaby y Yenny como portadoras de un saber con categoría de saber sociológico de la experiencia humana, poniendo en crisis, de este modo, el monopolio del saber sociológico y su pretensión de legitimidad.

Cada individuo representó, desde esta perspectiva, una reapropiación singular del mundo social e histórico que lo rodea. De esta manera podemos conocer lo social alejándonos del punto de vista de especificidad irreductible de la práctica individual.

En estos relatos de vida, nuestras informantes no presentaban una totalización directa de la sociedad global, sino que dicha totalización estaba mediada por el contexto social inmediato y por los grupos de los que forman parte (prosumidores del club del truke del nodo “El Bolsón”).

Consideramos así sus relatos de vida, no como descripciones de sucesos/hechos con pretensiones de realidad, ni de sus propias vidas, sino como discursos interpretativos que como narradoras construían en función del personaje que demandaba la relación establecida con nosotras, las investigadoras.

La entrevista biográfica nos permitió un espacio de interacción de lenguaje teórico y de la vida cotidiana para confrontar y producir sentidos. Esto implicó entonces un proceso de coinvestigación que posibilitó la deconstrucción y reconstrucción conjunta del dato. Y fue así como el dato adquirió otro modo de ser. No como pura presencia de lo real. Rodeado de subjetividad que debía ser desechada. Subjetividad y objetividad aparecen aquí como componentes indisolubles, indivisibles. Emprendimos entonces una búsqueda compartida, estimulada por nosotras - pero que de ninguna manera podía reemplazar a Gaby y a Yenny-, discutiendo con ellas desde distintos puntos de vista, explicaciones que parecían asumirse como definitivas; completando con otras informaciones; previniendo el paso del tiempo en torno al recuerdo...

En cada momento biográfico, nuestras coinvestigadoras -Gaby y Yenny-, construían un “sí mismo”, una representación ante sí, de su propia identidad como persona. Este sí mismo no era el referente de la historia, sino el producto de la articulación del sujeto con la imagen que suponía/demandaba la situación de entrevista. Estos personajes sólo vivían en los relatos. Gaby y Yenny se debatían con su memoria, recuerdos, interés e imágenes, no pudiendo escapar del universo de las palabras y de las narracio-

nes. El trabajo fue entonces descubrir su estructura, el conocimiento de la etiqueta del personaje y los ejes semánticos que estructuraban esos relatos.

Desde este enfoque fue posible considerar tanto la validez de la subjetividad del conocimiento como la comprensión y significado de la experiencia femenina, rescatando el lugar de la memoria como constructora de experiencia...compartiendo con Rivera, Sepúlveda Ruiz y Flores que las biografías aparecen como una estrategia para dar voz a los participantes de una realidad concreta. (...) las autobiografías de mujeres, como relatos centrados en lo cotidiano, lo personal, lo doméstico, etc. se reinterpretan desde el paradigma del movimiento feminista: lo privado es político. De este modo se presiona desde el relato contra los límites de los modelos culturales de representatividad y verosimilitud.

Pero además compartimos que no son más importantes los procesos de simbolización (lenguaje) sobre las experiencias de vida. Aunque experiencia y símbolo se influyan mutuamente esto llevaría a una nueva invisibilidad de las mujeres. Por ello es necesario situar en el centro del análisis el “cuerpo” de las mujeres y no sólo su texto. Mujeres que “bajan” a la feria. Mujeres solas con sus hijos, mujeres que llevan y traen sus productos para trocar, mujeres que participan, que “dicen”, que coordinan, que ríen, que demuestran n sus expresiones agrado, gusto, confianza, o no.

6.4 Intercambios desafiantes: trocando las formas de ser mujer

“...Yo bordo mis blusas con dos cabezas. Durante la noche, una de mis cabezas sueña con diseños, dibuja colores, puntadas, y durante el día mi otra cabeza piensa en todas las demás cosas que tiene que hacer una mujer: arrear a los animales, guisar, echar tortillas y además bordar la blusa que soñé. Una cabeza es para mí y la otra es para mi pueblo” (Manuela, india náhuatl en Sueños y diseños de Jil Vexler).

“«Eso no es para mujeres», la exclusividad del recuerdo les pertenece a los hombres. Y aunque fabricaron cotidianamente proceso de cambios históricos de su país, y se

involucraron en organizaciones populares, en movimientos sociales, etc., cuando se buscan en discursos, libros o ponencias no se encuentran. Entonces: «si no fui ni hice nada», el olvido se hace cargo de la ausencia y se impone una forma de auto-olvido que reproduce la desvalorización» (Massolo:18).

Mujeres que salen... Orgullosas de ser “dueñas” y “amas” de casa, salen. Sus salidas son necesarias... y dolorosas. Salidas con historia, salidas con “pretextos”. Hoy: un lugar que parezca posible, permitido para nosotras... un espacio donde lo que sabemos hacer tenga valor, donde podamos participar desde lo que somos, acompañadas de nuestros hijos e hijas...

En la feria del trueque, Gaby y Yenny encuentran una posibilidad. Es un espacio en el que las relaciones sociales que establecen las/os socias/os están enmarcadas en gran medida por las normas y principios que articulan las relaciones económicas y las formas de intercambio que se dan en su interior “...aquí se busca que esto sea diferente de afuera (señala a la calle), donde nadie confía en nada ni en nadie...”. Distintos detalles que han ido construyendo expresan un laborioso cuidado: la organización del espacio (disposición circular de los puestos de manera que todo sea visible para todos), la delimitación de un tiempo común habilitado para trocar, la cartelera rearmada sábado a sábado, coordinadores que se van rotando...

Desde este marco, se mueven las mujeres de la feria, entretejiendo una trama que apunta a valorar el trabajo y las posibilidades de intercambio al margen de las reglas de la economía de mercado... *igualdad, respeto y solidaridad*, como mencionan algunas socias.

Su participación en un espacio económico invisible, oculto (definido así desde el sistema que entiende como economía lo que tiene valor de mercado), es la posibilidad que ellas buscan/encuentran para dar cabida a sus ideales y sus utopías.

En el contexto actual, donde “lo local” se presenta como el espacio donde la globalización encuentra su límite, donde es posible comenzar a sumar energías y fuerzas contrahegemónicas: “...para mí es una puerta, una puerta que se abre...”.

Desde la teoría económica, la pregunta de porqué no desaparecen los pobres, los excluidos, aparece sin respuesta. Pero los ex-

cludidos no desaparecen, se fortalecen en una economía fantasma cuya invisibilidad está dada por un modo de ver el mundo que sólo registra lo que tiene valor desde esta visión, el mercado.

“Ella para él, él para el Estado”, decía Hobbes, el padre del liberalismo político y económico. En esta frase resumía el reparto de roles, la división sexual que durante siglos ha separado el espacio privado del espacio público y que reflejaba la sumisión de la mujer al varón y de ambos al Estado.

La globalización económica nos aporta, cuatro siglos después un nuevo actor en este reparto de funciones. El Mercado irrumpe como principio articulador básico y totalizador alrededor del cual giran las mujeres, los hombres y los propios estados. “Ella para él, él para el Estado y los tres para el Mercado”. El mercado capitalista con su nuevo patrón de acumulación mundial marca un nuevo orden de vida para todas las personas, y es así como los procesos de globalización afectan la vida cotidiana, el mercado todo lo domina. Para él los recursos económicos son bienes escasos que cuando se comparten empobrecen a los que los sujetos.

En el trueque se construyen lazos solidarios que rompen con las formas de relación legitimadas y trascienden las posibilidades que el sistema ofrece/excluye. *Es una puerta, una entrada, una posibilidad para los excluidos... viejos, mujeres...*

En este espacio de participación mayoritariamente femenina, tienen relevancia valores como la solidaridad, la creatividad, los saberes populares, los saberes femeninos, las actividades cotidianas, que contrariamente con lo que marca el sistema, para crecer necesitan ser compartidos, apuntando a generar confianza social.

Las mujeres, como Gaby y Yenny, participan allí en un ámbito que les es “posible”. Posible en dos sentidos: como efectivamente realizable y como socialmente permitido, dos sentidos que intervienen en la definición de opciones hacederas.

En el primer sentido de lo posible, ya que a la feria del trueque concurren con lo que “son” y con lo que “saben”; con su ser hijas, madres, esposas,... y con lo que saben producir y producen. Posible en el segundo sentido ya que la feria aparece vinculada a lo doméstico –ámbito privilegiado de lo femenino– y a los problemas prácticos cotidianos de la economía familiar cuya resolución (cada vez más, ¿o desde siempre?) recae en las mujeres... *los maridos nos traen, nos ayudan a bajar las cosas, y se van...nos quedamos nosotras con los hijos...* Y aquí, las mujeres “que salen y buscan”, se mueven, se muestran, se acercan, preguntan, se animan a ser coordinadoras...se empoderan.

Así desde la recuperación/resignificación de los modos hegemónicos de “ser mujer” –identidad femenina relegada al ámbito de lo privado y lo doméstico–, Gaby y Yenny, junto a otras mujeres de la feria, a través de prácticas de construcción de formas alternativas de subsistencia (motivadas en principio por necesidades económicas, ¿sólo por ellas?), generan condiciones que abren –potencian la posibilidad de subjetividad– es alternativa/s como proyecto/s. A pesar de –con estas condiciones ¿inadvertidas?, en su participar en un espacio socialmente asignado (desde una lógica androcéntrica)– apropiado por mujeres, las socias se “empoderan” y abren la posibilidad de construir ese espacio público como “espacio político contrahegemónico en cuestión de género”.

“Yo no quiero ser empleada –dice Gaby– porque la prioridad mía son mis hijos y mi casa”. Sin embargo, los procesos fundamentales de las identidades de estas mujeres “hoy” se ubican en el “afuera”, en una red de relaciones en las que se destacan la familia andante de Yenny, el trueque, la escuela, “la escolita”, donde Gaby envía sus hijos, un espacio público que brinde otras cosas a sus hijos... Yenny y Gaby “salen” de sus casas, y se “hacen presentes” en otros espacios que eligen, que las construyen y que en principio construyen. Salen en busca de “calor humano”, de “grupo”, de “comunicación”, de “solidaridad”.

Sin embargo, la autoconciencia femenina de las socias no está libre de contradicciones. La división sexual de tareas de mayor-menor invisibilidad que legitima posiciones diferenciadas de género entra en la estructura organizativa de la feria del trueque nodo El Bolsón y, tal vez como condiciones inadvertidas que operan en la definición de opciones hacederas, contribuyen a la reproducción de las relaciones hegemónicas entre varones-mujeres, aún en un espacio de resolución contrahegemónica de los problemas de las economías familiares. ¿condiciones inadvertidas? ¿procesos de autocondena interviniendo en las formas de asumir roles subordinados de género? ¿o es quizá este ingreso, permitido estratégicamente, por mujeres que no pretenden –¿aún?– despertar sospechas?

A pesar de la mayoritaria presencia femenina, en los roles de coordinación se dibuja una consideración diferencial de género..., la centralidad de Hugo, el coordinador. Tanto en la Asamblea (donde todos los socios y socias toman por igual las decisiones), ya que es él quien la abre y centraliza el manejo de la información y las intervenciones, como también en la organización de la reunión informativa previa al comienzo de la feria. Es él el que tiene a cargo la oratoria; y las coordinadoras (tres mujeres) apuntan y

colaboran con sus intervenciones. Son pocas las ocasiones en las que toman la palabra centralmente. Además, ciertos temores (¿vergüenzas?) ante la imposibilidad de asumir este rol de coordinación, se desprenden de las palabras de Clara, coordinadora recién elegida: “...*ser coordinador (masculino) no es nada extra. Sólo es entrar y empezar, establecer contactos con otros nodos, y estar al servicio del trueque durante los meses que dura. Da miedo pero se puede y se aprende mucho. A relacionarse con los demás...*”.

Búsquedas y salidas..., salidas en búsqueda de..., pero también “salir de”, escapar... Contraste en los modos femeninos de ser, públicas y privadas, de estas mujeres, modos posibles, modos deseados, modos dolorosos, configuran la construcción de su subjetividad.

Las familias de estas mujeres se mueven al ritmo e impulso de sus corazones genéricamente marcados, no por su biología sino por su construcción histórico-social que es profundamente cotidiana y a base de experiencias. Perciben cambios, crisis, que se materializan en las distintas experiencias que atraviesan sus vidas. Cambios y crisis que protagonizan/que les suceden y que las ubican alternativamente en el lugar de “sujetas” si/no constructoras de sus destinos. Los modos sistemáticos más o menos contradictorios con los que significan, comprenden, experimentan aquello que –les– sucede, operan facilitando/obstaculizando su propia construcción como sujetos femeninos alternativos, actores, agentes, protagonistas de cambio.

Sus salidas las vinculan con experiencias de vida, con situaciones que aparecen como desafíos que las sorprenden y en las que descubren “otros modos de ser posibles”, que a lo largo de sus vidas marcaron sus “ser mujer”, sus aprendizajes. “Salidas y búsquedas” de espacios, de formas, de relaciones... distancias duras pero necesarias con las que buscan diferenciarse y construirse. Avances y retrocesos, algunas vueltas, a espacios “seguros” y a roles “seguros” que en distintos momentos de sus vidas van asumiendo y que marcan los modelos por los que tamizan su historia.

Se van de sus casas, se van de sus roles de madres tempranas, se van de sus lugares de la infancia, se van de sus familias, se alejan de afectos.

Salen, viven y narran sus salidas contradictoriamente como necesarias, buscadas pero costosas. Él “quedarse “adentro”, el

espacio de lo privado las liga con modelos de ser difíciles de asumir, que marcan la construcción de sus subjetividades femeninas.

Gaby vive un rol materno prematuro, del que se aleja al irse de la casa, pero que retorna con sus propios hijos en una experiencia que vuelve a marcar el abandono de su vida como en la primer experiencia. Esta dificultad, marcada por un silencio que da cuenta de ello, enuncia la asunción de la maternidad propia... *al principio me costó mucho, muchísimo,... dejo de trabajar y me dedico nada más que a los chicos. (silencio)...y llegó un momento que estaba que me moría porque no hacía nada para mí, como que me había olvidado de mí, me había postergado...*

Como mujer/madre, como mujer/hermana, como mujer/esposa. El lugar en la familia para lo femenino, es educar, criar. La aceptación de la división sexual de tareas encuentra en la maternidad su aliada, un punto en el que no puede/quiere renunciar, del que no puede “salir”. Cruzado con la tensión de la necesidad y el mandato familiar de independizarse, la maternidad (como madre y como hermana) aparece como un obstáculo para ello, reforzado desde la presencia masculina en sus relaciones (padre y marido): *“intenté tener el negocio en casa, y no, nació el nene y Néstor cuando yo estaba internada me cerró todo. Yo le dije que quería ver pero el dijo ¿cómo vas a hacer? Tenés que darle la teta al nene y no vas a poder atender... Y tenía razón”*.

Yenny reconstruye la mujer que ha sido, la que ha querido ser, la que ha podido ser... la que en esta ocasión quiere/puede contar. Construye su identidad femenina desde un sí/no “deber ser” mujer, a partir de mujeres cercanas que marcan su vida. De ellas surge, en principio lo que una mujer “no debería ser” y por oposición lo que “sí debería ser”, así como los “matrimonios” y las “maternidades”.

“UNA MUJER NO DEBERÍA:

llorar, ser fría, atar a los otros, hacerse la víctima, andar contando lo que le pasa, decir las cosas de frente, ser demasiado sincera, ser difícil de llevar, ser chiquilina ser caprichosa, ser busca pleitos, discutir, crear rivalidades, buscar pelea, retar por cualquier cosa, crear conflictos...”.

“UNA MUJER DEBERÍA:

cuidar a otros, hacerse cargo de los hijos

(cocinarles, bañarlos, llevarlos a la escuela), acompañar-seguir al marido, estar junto a sus padres y suegros mayores, ser la dueña de casa, bancárselas-comérselas sola, ayudarse, tener buena relación-llevarse bien con los otros...”.

Modelos de familia, modelos de relación que encorsetan y limitan Modelos que se referencian en mujeres de su vida para narrarse y diferenciarse. con las mujeres de sus vidas. Mujeres de la familia... madres, tías, abuelas, suegras, hermanas. *Mujeres “privadas”*.

Las familias de origen y las que incorporan con sus parejas son el centro de sus vidas. Son los “protagonistas” de sus propias vidas. La vida cotidiana y familiar ocupa el espacio de la memoria femenina en sus historias de vida.

Y hoy salen, buscan... se hacen presentes en la feria... Las salidas al trueque son sus nuevas salidas “...empecé a crecer, lo hablé y empecé a tomar mis espacios y a no permitir ciertos abusos que en realidad se dieron porque yo los permití, no porque la otra persona sea abusadora, y es eso de estar despierta como mujer...”.

6.5 De cómo nosotras salimos del ‘trueque’: la relación investigadoras/investigadas

“...son (somos) mujeres reales, históricas y concretas y es lo que ellas dicen, el modo en que ellas/nosotras nos las arreglamos como podemos para usar el inevitable lenguaje del amo mientras buscamos en cada momento la forma de responder a aquella pregunta de Simone de Beauvoir: ¿cómo lograr la independencia en el seno de la dependencia?...” (Oberti-Cháneton).

“Si solamente vienes a ayudarme, te puedes volver a casa. Pero si consideras mi lucha como parte de la lucha por TU propia supervivencia, entonces quizás podamos trabajar juntos”(mujer aborígen ecuatoriana).

En el intento por ir comprendiendo- explicando las “salidas peligrosas” de mujeres , su participación y la posibilidad de constituirse en sujetos políticos, hemos comenzado a construirnos a nosotras mismas como mujeres “investigadoras”, mujeres “en ciencia”, mujeres que “viajan”, mujeres que buscan estudiar EN la mujer...

En este proceso nos fuimos adentrando por un lado, en lo que implicaba investigar como mujeres. Las corrientes teóricas predominantes en investigación en ciencias sociales han hablado/callado fundamentalmente desde la parcialidad –“neutralidad”– del sujeto científico masculino. Por eso, los desafíos para las mujeres que buscamos construirnos como investigadoras se multiplican. A los desafíos epistemológico-políticos que compartimos con los varones, “entre nosotras se añade una ajenidad histórica hacia el obrar del conocimiento científico y la exclusión de la diferencia sexual de los horizontes que la ciencia considera significativos” (Sussi:13), “ajenidad” y “exclusión” política-social-cultural e históricamente construidas.

El carácter monosexual de los cimientos del pensamiento científico esconde tras la “neutralidad” de sus resultados, la parcialidad de sujetos científicos masculinos y de sus experiencias masculinas del mundo. La potencia significadora de la experiencia femenina del mundo ha sido relegada desde la otredad masculina a la ausencia o irrelevancia. *“La concepción del saber como algo impersonal, atemporal y ageográfico ha dominado el pensamiento occidental, pero a la luz de los aportes realizados por las nuevas epistemologías sabemos que, en realidad, éste es producido por un sujeto sexuado y que vive en momentos y lugares precisos, por lo tanto, continuar sosteniendo la idea de una posición supuestamente neutra, sexualmente indiferente o universal de los conocimientos y de la verdad es esconder los intereses específicos de quienes los producen”* (Maffía:100).

A esto se suma que, desde los enfoques teóricos predominantes se habló DE las mujeres, de lo que debieran/ramos ser o hacer... y se tendió a omitir o prestar marginal atención a la presencia y actuación femenina en la historia, ¡paradójica invisibilidad-visibility de la mujer!...

Por eso, para NOSOTRAS de lo que se trata es de ir subvirtiendo el “orden dado” en la ciencia para las mujeres. Por un lado, “visibilizando” al sujeto de la ciencia invisible: varón-blanco-clase media-culto, así como “ocupando” con nuestros saberes y experiencias, con nuestros cuerpos, lugares en el campo de la investi-

gación. Por otro lado, intentando oír lo que las mujeres como sujetas generizadas tienen para ir/nos diciendo.

Es en este sentido que hemos ido buscando aportar a la construcción de autoridad femenina en ciencia, partiendo del vínculo entre mujeres ya presente en la materialidad de la vida, que no es biología sino construcción socio-histórica. Situadas nosotras mismas como sujetos de género, fuimos construyendo en el andar “saberes situados” con el “privilegio de una perspectiva parcial” (Haraway, D.).

Entendiendo que el ejercicio de la crítica desde las ciencias sociales no puede continuar eludiendo el problema de las mujeres, intentamos comprometernos con lecturas feministas –miradas situadas– desde nuestra identificación política con la suerte de las mujeres, sujetas atravesadas por relaciones de poder y desigualdad pero “ni eternas víctimas ni luchadoras incansables”, simplemente “mujeres”... sujetas cuerpo marcadas por el género.

Fuimos buscando construir coherencia con ciertos principios epistemológicos básicos que sustenta la teoría feminista como proyecto para una subjetividad alternativa, entre ellos... *“la categoría y significado del género; la toma de conciencia como herramienta metodológica específica; el desafío a la norma de la «objetividad» que presupone la separación entre sujeto-objeto de investigación y la experiencia personal como no científica”* (Massolo:12).

Fuimos buscando construir coherencia también con nuestra propia identificación con la perspectiva materialista, para la cual los sujetos hablantes son siempre sujetos encarnados y por lo tanto, sexuados; sujetos que se presentan y actúan en la trama social “bajo la forma encarnada de cuerpo sexuado” (Oberti-háneton).

Desde todos estos lugares, fuimos intentando poner en foco la forma en que mujeres reales y concretas juegan su voz, construyen su “discurso propio”. Se trataba de la difícil tarea de ponerse en la escucha de lo que efectivamente dicen y actúan las mujeres evitando definiciones de lo que ellas son o deberían ser... La lucha por no instituir una vez más a “las otras” en el lugar de objetos y sustituir el diálogo con ellas por el discurso sobre ellas.

En cuestión de metodologías, no hay nada “inherentemente feminista”, ... *“solamente se convierten en una metodología feminista, si se utiliza sistemáticamente de determinada manera y para objetivos feministas”* (Massolo:12). Cobra sentido por ello el haber recurrido a la observación participante y fundamentalmente a las entrevistas abiertas e historias de vida, instrumentos

claves para combatir la “invisibilidad” de las mujeres, desbloquear los “silencios” femeninos... El desafío para nosotras como investigadoras: abrimos a “oír lo que no está pre-oído” para explicar-comprender los significados de las experiencias femeninas, las formas de micro-resistencia que las mujeres construyen/imos.

Y nuestras contradicciones, nuestras tensiones... *En adelante nos inquietará la ética: ¿qué derecho moral tenemos nosotras para inmiscuirnos en las intimidades de las/los socias/os del club del trueque que nos brinden su confianza?... por otro lado no tenemos en principio ni la menor intención de “convertirnos” a “su” verdad, sino de estudiar “su” conversión.*

En adelante no dejará de preocuparnos el rapport (¿rapport?), hacer uso de esta determinada disposición que sabemos es ocasional y que responde a un propósito de ganancia: obtener información, obtener sentidos. Más francamente, nos disgusta la idea de esa mezcla específica de alianza, complicidad, amistad, respeto, coerción y tolerancia irónica que sugiere Clifford, ese moverse entre la superficie y la profundidad del que habla Guasch ¿estrategia del barco y del submarino? Somos nosotras las que las/los necesitamos, no ellas/ellos a nosotras.

En adelante nos resonará la cita de Clifford: “*La antropología tiene dificultades para conciliar los objetivos de distancia analítica con las aspiraciones de los intelectuales orgánicos gramscianos*” (Clifford: 110) (Texto propio: nuestro viaje).

Sobre estas cuestiones, creemos que pueden ser (¿en parte?) resignificadas a la luz de algunos aportes que surgen de nuestra relectura del texto “Elementos para una crítica de las metodologías participativas de investigación” de Marisa Vorraber Costa (quien además nos transmitió la necesidad y el coraje de la autocrítica), aún con la salvedad de que la autora no se dirige al tipo de investigación que hemos intentado. (...) “*no debemos interpretar como apropiación ese proceso de elaboración intelectual asumido por el/la investigador/a, y sí, de valorizarlo como el espacio posible para una lucha necesaria y deseable. Esa es la tarea que deberíamos emprender como intelectuales críticos/as (...), un cuestionamiento de las relaciones de poder y la identificación de los regímenes de verdad en los que estamos inmersos/as*” (p. 156).

Sin embargo también sentimos que, las que expresamos por escrito los resultados del proceso de investigación iniciado, las que realizamos esa operación que Massolo llama “de montaje”, fuimos nosotras. Vivimos en tensión nuestro intento de ponernos a la escucha de lo que mujeres reales y concretas actúan y dicen, y nues-

tro intento por “oír lo que no está pre oído”; con el hecho de que son nuestras voces y nuestras subjetividades las que ocuparon un espacio para “nombrar el mundo”, como dice Apple (V. Costa:155), para “nombrar las salidas peligrosas de mujeres que salen, que buscan... que se hacen presentes”.

6.6 Ahí y acá también se hace pedagogía

Partir de un concepto amplio de educación nos desestructura y nos enriquece, nos permite volver la mirada hacia el trabajo realizado “situadas” desde un nuevo lugar, con otros saberes. Esto nos devela el carácter educativo/pedagógico de nuestra investigación en dos sentidos: por un lado, en relación con el campo empírico elegido y por otro con nuestra práctica de investigación.

En lo que se refiere al campo empírico, la feria se nos presenta como un espacio donde se libran batallas por la contrahegemonía, donde se generan relaciones y prácticas productoras de sujetos alternativos. En la feria circulan discursos verbales y no verbales que promueven modelos de identificación, que encierran una riqueza de contenidos que pueden ser apropiados, que son asumidos por una diversidad de agentes, que muestran la presencia de contradicciones sociales; discursos que interpelan a los sujetos, sujetos que son a la vez múltiples, complejos, diferenciales y que se conforman también en otros espacios sociales y en la vida cotidiana.

La “propuesta pedagógica” encerrada en los discursos que circulan en el campo elegido, se pronuncia por una educación transformadora en tanto que espacio contrahegemónico. Discursos que se multiplican en la expansión del trueque como propuesta alternativa, y que en su carácter educativo, son también políticos ya que los/las que participan de ellos se apropian (“sienten, saben y comprenden”) de un contenido que previamente a dicha relación no tenían; al decir de Marx: “apropiación de conocimientos que le sirvan a los que se educan, para liberarse de las formas de opresión”.

En lo que se refiere a nuestra propia práctica de investigación, su carácter educativo/pedagógico, su carácter de relación social atravesada por procesos identificatorios, pudimos “descubrirlo” nosotras recién a partir de esta “nueva mirada”. Los aportes de Buenfil Burgos nos posibilitaron “leer” en los objetivos de la in-

investigación las implicancias educativas de la misma. Retomemos “nuestro viaje”:

“Vamos viajando, buscando conocer los sentidos que sobre la feria del trueque construyen las mujeres que participan en él y buscando comprender las relaciones entre la participación de las mujeres en la feria del trueque y la constitución de su propia identidad... Y en el viaje vamos intentando «invitar» a las coinvestigadoras a una construcción de «sí mismas» que posibilite la problematización y la reflexión de su ser mujer, a la vez que aporte a la dinamización de la circulación de sentidos que potencie los procesos de empoderamiento”.

Nos movemos en el terreno de los discursos en tanto regímenes de verdad –abiertos y siempre precarios– que circulan, discursos hegemónicos-discursos alternativos-sus relaciones...

Y nos movemos en una relación educativa que busca ser no bancaria en los términos de Freire, reconociéndonos como coinvestigadoras. Los sujetos partícipes en el proceso de investigación, investigadoras-investigadas, somos ambas portadoras de saberes distintos pero que no implican subsunción de ninguna, sino concurrencia y complementariedad de ambas. En esta relación referencial, como dice Gramsci, el agente conocedor de la teoría no es el educador exclusivo, sino que es educado en la medida que incorpora a su conciencia un nuevo elemento: lo espontáneo... en el intercambio educativo se sintetizan ambos componentes. En este caso investigadoras e investigadas “comprenden”, el sujeto de la educación se constituye al mismo tiempo como sujeto educador...

6.7 Cómo continuar el viaje

A lo largo del trabajo fuimos construyendo los siguientes objetivos:

- conocer los sentidos que sobre la feria del trueque como espacio público, construyen las mujeres que participan.
- comprender las relaciones entre la participación de las mujeres en la feria del trueque y la constitución de su propia subjetividad.

Si bien estos objetivos fueron guiando nuestro proceso de investigación, creemos que debemos seguir profundizando en ellos

ya que cuando comenzamos con el trabajo de campo, el espacio elegido de la feria del trueque de El Bolsón, contaba con un único nodo. Los/las interesados de las localidades vecinas comenzaban recién en ese momento a acercarse a las reuniones informativas. En cambio, en este momento sólo en nuestra localidad se han abierto once nodos.

Esta “explosión” del trueque como alternativa, esta “posibilidad” de un espacio diferente que se multiplica, implica para nuestra investigación la necesidad de abordar la diversidad de sentidos, prácticas y discursos que en cada uno de los nodos comienzan a construirse en relación con nuestro objeto.

Un tercer objetivo nos inquieta... “analizar los procesos de empoderamiento y las posibilidades de construirse/saberse sujetos femeninos políticos/colectivos”... para “invitar” a las coinvestigadoras a una construcción de sí mismas que posibilite la problematización y reflexión de su ser mujer... para aportar a la dinamización de la circulación de sentidos que potencie los procesos de empoderamiento...

El interrogante principal que nos mueve ahora es: ¿en qué sentidos los procesos de empoderamiento posibilitados por la participación en la feria del trueque aportan a:

- ... poner en cuestión roles y mandatos genéricamente marcados en el ámbito de lo privado(familiar)
- ... saberse/sentirse “nosotras”-sujetos políticos/colectivos
- ... en función de la construcción de subjetividades femeninas alternativas.

En este marco y para profundizar la búsqueda en relación con los objetivos señalados, sentimos la necesidad de realizar nuevas observaciones participantes y nuevas entrevistas abiertas y biográficas.

Finalmente, y en relación con el carácter educativo/pedagógico de nuestra investigación, sería conveniente que organizáramos un grupo de discusión. A través de esta técnica, en la que se articulan orden social y subjetividad, las hablas individuales tratan de acoplarse entre sí al sentido social, operando en el terreno del consenso (convergencia de sentidos) sobre el que se constituyen las identidades individuales.

CAPÍTULO VII

“Tomar la palabra”: pedagogía, identidad y política

... una tempestad de nieve empuja hacia el borde del precipicio cercano la cabaña donde pernocta Charlot. Al despertarse, atraviesa el cuarto para salir: su movimiento ladea peligrosamente la casita, pues la puerta ya asoma al vacío; acercarse es perderse. Pero con su retroceso, que restablece el equilibrio un momento, queda presa de una situación desesperada. Una y otra vez, su pie avanza y se retira, tanteando el suelo que gira sobre su eje invisible...
(Michel de Certeau, 1995, en: *La toma de la palabra y otros escritos políticos*).

7.1 Reinscribiendo palabras

Estuvimos haciendo un paralelo entre la política de la identidad y la pedagogía de esta política, toda vez que lo nuevo, implica producción de saberes, imaginarios colectivos, imágenes de sí mismas; es en la pedagogía como espacio educativo para la identidad que los saberes se hacen experiencia y son tomados como patrimonio no negociable.

Pudimos también visualizar la emergencia o invención de saberes como produciendo distinciones, rupturas, e inaugurando campos de aplicación que producen diferencias. En el entendido que toda relación con otro es también, una relación pedagógica que implica un momento de saber; el saber sobre sí mismo es por principio un saber sobre el otro. Creemos que desde la relación de los saberes con la diferencia y la contingencia es posible ordenar una mirada distinta sobre las relaciones entre lo público y lo privado, la política y lo político, y la construcción de identidades y acciones colectivas.

El campo en el que emergen estas reflexiones se articula con otros conceptos: toma de la palabra, representación y hegemonía.

Nos referimos a acciones e identidades colectivas en movimiento, a procesos de reidentificación motorizados por la irrupción de la “visibilidad” hacia el afuera: mostrarse, ocupar espacios, instalarse; en síntesis, tomar. Estas tomas que reordenan lo público (como algo más que el Estado) operan en un registro simbólico que de Certeau concibió como “toma de la palabra”, como una “indicación que afecta a todo el movimiento, en su práctica y en su teoría” (1995:32). Esto no es sólo una cuestión de lenguaje, al menos no como reflejo de una identidad previa que se nomina en el curso de los acontecimientos, sino como una re-presentación que produce nuevas realidades. La experiencia de tomar la palabra reinscribe simbólicamente, reordena el contexto cultural, y da a luz a la invención. Las identidades sedimentadas pueden reinventarse siempre que los nuevos saberes operen contra las posibilidades de la palabra “retomada” y “domesticada”.

“Tomar la palabra”, como estas mujeres tomaron terrenos, encuentros, cuerpos, mujeres o mercancías (Capítulos 2 a 6) conlleva considerar cómo el colectivo de referencia se constituye en la medida que se muestra hacia fuera, se hace visible, y obtiene imagen de distinción y de reconocimiento. Diríamos distinciones contingentes, en el sentido de que no hay acumulación simple de diferencia, porque no se va a un lugar simbólico predeterminado, sino que por el contrario, se complejizan los lugares a los que se puede llegar. La toma de la palabra es un acontecimiento contingente donde lo que se muestra no es lo que ya se es⁴⁶.

“Tomar la palabra” expresa un plus sobre las rutinas regulares que enmarcan la vida cotidiana. Remite a toda configuración discursiva en que se plantea una relación y una confrontación. Se trata de momentos propiamente pedagógicos tanto entre miembros y no miembros como entre dirigentes y dirigidos, en el reparto de tareas y en los distintos modos de delegación individual o grupal. Implica, por ejemplo, salir o prepararse a salir, encontrarse y descontrarse con otros/as cuyas respectivas nominaciones son vueltas a articular en el proceso de “tomar la palabra”. Remite también a una estética de la presentación, a una inscripción temporal y espacial que se sobrepone al formato de la exhibición o de la protesta (Schuster, 1998). Refiere a la apropiación, creación y uso de símbolos y rituales; a los procesos de toma de decisión, participación y representación ante diferentes interpelaciones e interlocu-

46 La forma de esta toma es también un indicador que afecta la “pertenencia”, porque pertenecer es saberse parte de un colectivo y creer en él.

tores; y a las formas materiales y simbólicas en que el colectivo se presenta y representa.

También la entendemos como la irrupción de lo nuevo por la acción misma desplegada, en tanto el colectivo se presenta y confronta con otras identidades individuales y colectivas. Es un momento en el que la repetición en que transcurre el sedimento de identidad se actúa en una nueva significación que el colectivo deberá domesticar a posteriori, e incorporarlo como pertenencia, saber propio y símbolo de sus relaciones de alteridad y afinidad interna. No es, en este sentido, la tradición misma que se potencia sino la transformación de ésta en una reapropiación de otras significaciones posibles en la formación de identidad.

Tadeu da Silva plantea que "en los análisis basados en la noción de representación no se trata de restablecer la verdad sino de tornar visibles las relaciones de poder involucradas en un proceso de representación" (1998:134). Para ello ninguna pasividad o reflejo puede ser adjudicada a estos procesos activos de producción simbólica en los que re-presentar implica tener saber, tener o construir la autoridad de saber, o ganar saber/poder. Saber, implica una política de confrontación contra los regímenes dominantes de representación.

Más aún, cuando la representación más que un operativo para poner en correspondencia significados y significantes es tanto una práctica como un proceso de diferenciación (Tadeu da Silva 1998). No toda presentación es "toma de la palabra", ésta ocurre cuando el acontecimiento impone sus propias reglas sobre el sedimento y la tradición. Las distintas formas en que los colectivos se inscriben culturalmente devienen del proceso de descripción del otro (y de las relaciones que se crean convenientes establecer) como una decisión, que no es necesaria sino contingente. La "toma" y la "palabra" son también re-presentación, lugar en el que se producen, reapropian, prestan los signos, los saberes y los símbolos.

7. 2 Políticas de identidad y colectivos de mujeres

Movimientos sociales y acciones colectivas son dos expresiones que en la teoría social designan algunas formas que asume la organización de grupos para su intervención en el campo social y político. Implican acciones colectivas con cierto grado de visibi-

lidad pública que alteran y subvierten los mecanismos tradicionales de participación en esos campos.

Nuestra perspectiva, en la investigación que hemos desarrollando es conocer la construcción de identidades y diferencias de ciertos colectivos sociales y el papel que los saberes que se producen, apropian, negocian, trafican, tienen en este proceso de construcción identitaria.

En este sentido, uno de los procesos que nos interesa identificar es el de la “política de identidad” que construyen/asumen algunos grupos sociales cuando reivindican la noción de conflicto como parte integrante de la vida social, elaboran una determinada visión del presente que los posiciona frente al pasado y al futuro, y diseñan formas variadas de intervención en el ámbito público.

Apelar al concepto de política de identidad permite conocer de qué forma los colectivos sociales construyen un “nosotros/as” que los habilita para diferenciarse de un “ellos” con los cuales establecen “fronteras políticas”, que marcan límites diferenciales en los procesos de significación. Las identidades colectivas se definen negativamente, es decir, frente a otros y la fuerza de esta idea puede ser el punto nodal que aglutine al “nosotras”, es decir tener en común no ser “los otros”.

La noción de política de la identidad como concepto analítico nos permitiría conocer cómo se están constituyendo y procesando los antagonismos⁴⁷ y el tipo de identificaciones a las que da lugar, así como el grado de sedimentación de las identidades. Esto quizás permita realizar hipótesis de futuro en el sentido de las posibles equivalencias o diferencias que los colectivos o movimientos sociales pueden realizar entre sí. Es decir, cómo se va produciendo, si es que se produce, el pasaje de una política de la identidad a la formación de alguna identidad en particular, que se ar-

47 Antagonismo es el vínculo que se establece entre dos subjetividades que se niegan recíprocamente. Evidentemente esta negación se inscribe en algún marco significativo/social. Se diferencia de contradicción y de oposición real, dado que en estas categorías subyace la condición de que uno de los términos (o ambos) están totalmente preconstruidos a la relación. Una relación de antagonismo supone que ambos términos se constituyen precisamente en relación (no previamente) de manera temporal (no definitiva), y en términos de negatividad. El antagonismo no alude al plano de lo empírico, sino al orden simbólico, donde se establecen las relaciones sociales como tales. Por ejemplo, dos personas no son antagónicas en tanto que entidades físicas, sino en tanto que inscritas en una discursividad específica, como la de la prisión donde la identidad del carcelero

ticule a otras más generales (en nuestros universos, las de la "salud", las de clase, el género, o incluso el feminismo). Cuanto más extendido esté el sistema de equivalencias por haber encontrado un punto nodal que las articule, las posibilidades de constitución de identidades extendidas, pan o supra identidades serán mayores.

En esta dimensión nuestro trabajo apuntó a conocer en qué medida se producen identidades nuevas y qué es lo que hace posible su constitución. Esto implicó reconceptualizar las nociones de identidad y diferencia y otras como la de esferas públicas y privadas.

La asunción del concepto de política de la identidad para el trabajo empírico tiene varias implicancias:

- Por un lado, implica definir la identidad colectiva, retomando a Mouffe, como las diversas relaciones sociales estructuradas o posiciones de sujeto que comparten los individuos en la sociedad y que operan como puntos de referencia para conformar voluntades colectivas. Así, los individuos se encuentran inmersos en múltiples relaciones sociales estructurales y poseen identidades varias que los remiten tanto a múltiples opresiones, como a una extensa gama de oportunidades y limitantes para su acción. (Tuñón 1997). En este sentido, tanto la ubicación en determinada clase social y ocupación socio-económica, como la pertenencia étnico-cultural, y el lugar que se ocupa en la jerarquía sexual y generacional, entre otros, constituyen posibles espacios de construcción de identidades colectivas que además pueden no mostrarse aisladamente, sino articuladas unas con otras haciéndose cargo de numerosas opresiones particulares. Que estas articulaciones se produzcan es contingente y no necesario.
- Conocer la política de identidad que cada colectivo social va asumiendo nos remite al análisis tanto de los aspectos más públicamente visibles del grupo como de aquellos que tienen que ver con la dinámica interna y su vinculación más de tipo comunitaria, que le otorga sostén y contención para proyectar su participación en otro nivel. Ambas dimensiones están presentes en las acciones colectivas y articuladas con la problemática del poder. En ocasiones el movimiento tiene una existencia tangible (expresada en encuentros, reuniones y manifestacio-

niega la libertad del preso, o la laboral donde el capitalista niega la identidad del proletario. La negación instituye las fronteras políticas, la identidad antagónica.

nes callejeras) y en otras opera como un referente de identificación colectiva que implica ‘saber’ y ‘sentirse’ parte de un movimiento social. Dentro de un movimiento (por ejemplo: las mujeres que van juntas y se organizan) lo visible o tangible expresa el nivel de “la política”, el cual hace necesario la aprehensión de mecanismos, códigos y lógicas para disputar espacios al Estado. La otra dimensión es la de “lo político” y es el lugar de la especificidad del accionar de cada grupo.

- Conocer la construcción de la política de la identidad que los grupos van realizando permite mapear el espectro de antagonismos que establecen, el grado de sedimentación de las identidades y las posibilidades de articulación de las diferencias; por otra parte, nos ubica en conocer la posición de sujeto, es decir la identidad desde la respuesta a la pregunta: ¿dónde estoy? Esto remite a una “política de la ubicación” que intenta desesencializar la pregunta por ¿quién soy?⁴⁸.

7.3 Valorando en ‘quizás’ desde la contingencia

La conformación de identidades que logren constituirse en colectivos que disputen hegemonía mediante acciones sociales, culturales y políticas responde más a la lógica de la contingencia (quizás) que a la de la necesidad (será así).

Esta afirmación es a la vez un resguardo epistemológico y metodológico necesario desde el enfoque que utilizamos. Estudiar la conformación de identidades colectivas mediante las pertenencias que ciertos grupos asumen, no significa que las posibles acciones que generen y la eventualidad de su conformación como sujetos políticos se deriven, como lo hemos dicho antes, causal y necesariamente de una constitución identitaria previa. Esto sería entender las identidades sólo en su dimensión fija o sedimentada y despojar a las acciones de su propia lógica; aunque seguramente el proceso de constitución de identidades y diferencias estará dentro del complejo conjunto de condiciones de producción de dichas acciones. Lo que queremos decir es que más vale suponer quiebres que establecer derivaciones de una esencia que se despliega en sus formas.

48 Este tema es tratado entre otras por Liz Bondi en el texto “Ubicar las políticas de la identidad”, Op.Cit.

En este sentido, “tomar la palabra”, como metáfora de una serie de acciones materiales y simbólicas, es un posible efecto de los antagonismos, y por lo tanto su producción es contingente.

La utilización de la noción de contingencia tiene el propósito de relevar los momentos de emergencia de las acciones de oposición que los grupos generan, habilitando espacios políticos, a la vez que, como contrapartida, dar cuenta de los espacios de indecidibilidad de la estructura. Lo contingente, en una primera aproximación, remite a la posibilidad de que algo suceda, un hecho que puede suceder o no suceder, algo eventual, riesgoso, peligroso. En lo contingente hay una cuota de azar. Por el contrario, lo necesario es del orden de lo determinado, aquello que se sigue inevitablemente a su causa. Lo que no es susceptible de ser de otra manera que como es. Desde la perspectiva que estamos siguiendo, del Análisis Político del Discurso⁴⁹, no entendemos lo contingente como aquello que complementa lo necesario, sino que ambos procesos son constitutivos de lo social y están en permanente tensión al tratar mutuamente de negarse. Lo contingente impide que lo necesario se reproduzca sin fisuras⁵⁰.

49 A lo largo de este trabajo se tomarán, de la perspectiva del Análisis Político del Discurso, sólo algunas de sus categorías teóricas, aquellas que de alguna manera consideramos que nos permiten leer y ordenar ciertos procesos que estamos estudiando. Dentro de la diversidad de esta perspectiva, la que seguimos es aquella desarrollada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (de la Universidad de Essex), y también la traducción al campo educativo realizada por Rosa Nidia Buenfil Burgos (México) y Adriana Puiggrós (Argentina). El análisis político del discurso es “una perspectiva más cuya peculiaridad es que se concentra en el estudio de los procesos históricos en que se construyen los significados y el estudio de la historia como transformación del significado de las cosas. De esta forma el análisis político del discurso es una “perspectiva teórica que enfatiza lo político de los procesos educativos, se ubica en la discusión del pensamiento posmoderno que tiende al cuestionamiento de criterios últimos, esenciales, absolutos, fijos, centrales y universales del conocimiento. Se nutre de la filosofía post-analítica (el Wittgenstein de la Investigación Filosófica), de la Filosofía Continental (Nietzsche y Heidegger, de la epistemología (Kuhn y Feyerabend), de la lingüística (Saussure, Benveniste), del psicoanálisis (Lacan, Castoriadis, Žižek), de la teoría política (Laclau y Mouffe) y la educación (Puiggrós, Buenfil Burgos). Entre sus posiciones se destaca: el relacionismo, el carácter flotante del signo, el carácter abierto de las configuraciones, la imposibilidad de establecer un fundamento último, la crítica a los centros fijos, la crítica a las teorías y estrategias políticas globales, la crítica al sujeto trascendental, la crítica a los proyectos educativos únicos y totalizadores, entre otros”. (Buenfil Burgos, 1994:6).

La noción de contingencia se articula con la de antagonismo, en la medida que irrumpe, interrumpiendo lo necesario –tratando de negarlo– y desestabilizando las identidades fijas. Contingencia y antagonismo impiden que las estructuras se repliquen sin fisuras; es justamente esta condición la que requiere tomar decisiones.

Como elementos externos a la estructura tienen como efecto conmoverla, dislocarla, exponer sus fallas. En estas situaciones los individuos se tornan en sujetos asumiendo nuevas –aunque precarias– identidades. En sentido contrario, si la realidad se interpreta –y construye– como el desenvolvimiento de una esencia y la estructura como totalidad cerrada no hay posibilidad de decidir, que es lo mismo que decir que el sujeto no se constituye.

Otra dimensión de la contingencia es que implica relaciones de poder y esto es así porque una relación contingente es una relación en la cual dos elementos se relacionan de una manera pero podrían relacionarse de otra y esto es el centro de la política, ya que no existe una relación única entre significante y significado.

Considerar ambas nociones, necesidad y contingencia, como presencias que tienden a negarse mutuamente, sin lograrlo, abre otras posibilidades para pensar el campo de la acción colectiva y su articulación con lo político y la política. Incluso para pensar lo pedagógico también como contingente, como posibilidad. Esto implicaría, en el fondo, redefinir de qué estamos hablando cuando hablamos de pedagogía. De todos modos, creemos que esta cuestión excede el alcance de estas reflexiones.

7.4 Disputas de saberes y construcción de identidades

A partir de la historia y puesta en contexto de algunos colectivos de mujeres en Neuquén intentamos poner de relieve los saberes que se dinamizan en su conformación, sobre todo en la producción y préstamos, en las autorías y autoridades, en las formas y estrategias de representación para adentro y para afuera, en la organización y funcionamiento, en las rutinas y en los quiebres, en las confrontaciones que los sitúan y los vuelven poder. Disputar en el terreno de lo público desplazando y reconfigurando sus límites, tomar la palabra, aportar un contrasentido a otro institui-

50 Graciela Alonso se ocupa de este tema en su Tesis de Maestría. También Alonso y Díaz (1998) sobre la necesidad de contingencia en la investigación educativa.

do, articularse y diferenciarse, implica entrar y salir de juegos de saberes, y como lo hemos visto habilitar otros.

Obviamente los saberes no son patrimonio exclusivo de centros privilegiados para su producción y transmisión, como la escuela o la familia. La relación de estos grupos con otros, sea de antagonismo o no, está regida por un conjunto de prácticas que implican el uso, apropiación, préstamo, recuperación, resignificación, de cosas que pueden o no ser dichas, que conviene o no decirse, que se tornan imprescindibles de decir, que se hace insopportable no decirlas.

Las identidades se construyen sobre la base de saberes que se estabilizan precariamente a la vez que se modifican mutuamente. El saber produce identidades y espacios sociales y es producido por ellos.

En base a algunas nociones tomadas en préstamo de Foucault (1992) planteamos un conjunto de interrogantes que pueden operar como estrategia conceptuales en la problemática de la identidad y la pedagogía.

- ¿Sobre qué específicos saberes se sedimentan y cambian las identidades colectivas?,
- ¿Cuáles son los saberes que las habilitan para actuar, elaborar estrategias, construir un sentido del juego social?
- ¿Qué tienen que des-aprender para saber y para des-saber?

Asimismo, podemos abrir unas cuantas dimensiones:

- Los límites y las formas de la decibilidad: ¿de qué se puede hablar?, ¿de qué se habla?⁵¹.
- Los límites y las formas de la conservación: ¿cuáles son los enunciados destinados a pasar sin dejar huella?, ¿cuáles son registrados para ser utilizados?, ¿cuáles son puestos en circulación y en qué grupos?
- Los límites y las formas de la memoria: ¿qué saberes reconocen como válidos, discutibles o definitivamente inservibles?, ¿cuáles son excluidos?, ¿qué relaciones se establecen entre saberes del presente y del pasado?
- Los límites y las formas de la reactivación: ¿qué saberes de otras épocas o culturas se retienen, se valorizan, se importan, se intentan reconstruir?, ¿qué se hace con ellos, a qué transformaciones se los somete?

51 Las preguntas no son textuales están construidas sobre la base de las que aparecen en el texto anteriormente citado.

- Los límites y las formas de la apropiación: ¿cómo se relaciona el decir con quién dice, con quién recibe?, ¿cómo se apropia el saber según diferencias de clase, de género, étnicas, etc.?

Foucault define el saber y su cuestionamiento como “esa película de pensamiento implícito en las culturas, que articula hasta los dominios más ínfimos de la vida. En una sociedad los conocimientos, las ideas filosóficas, las opiniones cotidianas, las instituciones, las prácticas comerciales y policíacas, las costumbres, refieren a un saber implícito en la sociedad. Es un saber distinto al de los libros científicos y filosóficos, pero es el que los hace posible, es el que hace posible la aparición de una teoría o de una práctica” (Murillo, 1997:39).

Retomando a de Certeau podemos decir que el saber que toma la palabra “crea posibilidades relativas a imposibilidades admitidas hasta entonces y no dilucidadas (...) crea un lugar donde una palabra que rechaza, que se rehúsa, es posible...” (1995:35).

Las relaciones de identidad y diferencia, o relaciones de alteridad construidas sobre el eje de los saberes le da a éstos y a la propia relación un carácter político en el que se disputan significados, se articulan y rearticulan sentidos, que pueden llegar a adquirir visibilidad en acontecimientos de “toma de la palabra”. Estas relaciones producen una práctica hegemónica que se transforma en un espacio de constitución de subjetividades individuales y sociales; es decir, las acciones de constitución interna y de oposición hacia afuera generan otros/nuevos saberes y habilidades.

La incorporación del estudio sobre los saberes en los colectivos y acciones sociales aporta a esta problemática un abordaje pedagógico, en el sentido de una discursividad que interviene en la conformación de identidad a partir de interpelaciones del tipo: qué saberes, de quiénes, para quiénes, por qué, desde dónde, hacia dónde; interpelaciones que abren juegos eventuales y reubicaciones espaciales entre las posiciones de sujeto.

Creímos sugerente relevar a través de qué saberes se construyen las diferencias, las políticas de la identidad, las identidades políticas, las estrategias de autoridad, las políticas de representación. A través de qué saberes se planean “cuestiones inauditas” y “respuestas inéditas”; analizando también en qué medida los saberes cambian a partir de las experiencias.

7.5 Espacios educativos y formación de la subjetividad

Cuando hablamos de espacios de formación de identidades/ subjetividades estamos refiriéndonos, en términos generales, a todas aquellas prácticas sociales que forman sujetos y especialmente sujetos sociales. En ese sentido los espacios de formación son espacios educativos. Esto merece algunas aclaraciones.

La concepción moderna de “educación”, ubicó a esta práctica casi exclusivamente en el ámbito de la escuela. Sin embargo, pretender conocer la conformación de identidades sólo a partir de su producción desde el discurso escolar presenta serias limitaciones. Lo escolar, como lo hemos visto en el capítulo primero no puede llenar por sí solo el espacio público de lo educativo, de la formación.

Consideramos necesario e imprescindible atender a otros espacios, institucionales o no, que contribuyen a la conformación del sujeto social.

Desde esta perspectiva estos espacios adquieren una dimensión tanto educativa como política dado que nos remite a preguntas del tipo: ¿cómo se constituyen los sujetos sociales?, ¿en qué ámbitos?, ¿por medio de qué prácticas?, ¿a partir de qué saberes?, ¿Con relación a cuáles posiciones?, ¿en torno a qué proyectos políticos?, ¿a partir de qué interpelaciones?, es decir ¿en qué discursos? (Buenfil Burgos, 1991).

En estos espacios, en algún sentido, mediadores, se libran – como decía Gramsci- batallas por la hegemonía en relación a los significados culturales que se producen, reproducen y transforman. Batallas por la constitución de subjetividades en la que no hay lugar para discursos abstractos, universalistas, por el contrario, éstas surgen como efecto de discursos que se entranan en determinadas condiciones de producción, en relaciones poder/saber contextualizadas en espacio y tiempo, los discursos como “tomas de la palabra” refieren a algún campo de saber en particular.

Por lo tanto, un espacio puede ser considerado desde varias perspectivas, las que a su vez contribuyen a definirlo desde lugares particulares, diferentes y a veces contradictorios: su localización, historia, emergencia, finalidad, contenidos, su función social, política, cultural. En todo caso un espacio no es una abstracción o un mero sitio físico.

- Saber de un lugar implica conocer su existencia y el modo de su existencia para los sujetos que de alguna manera tienen que

ver con él (el Salón, los Encuentros, las Asambleas, las Reuniones, el lugar del trueque).

- Los espacios se “usan” para y con finalidades diferentes y cambiantes, esto trae aparejado que en muchas ocasiones, aunque los lugares parezcan ser “los mismos”, porque permanecen físicamente y a veces con las mismas personas, no sean “iguales” (espacios viejos con propuestas nuevas, espacios nuevos con propuestas viejas). Los espacios educativos como los grupos de mujeres, son nómades.

Siguiendo a Marc Augé (1996) podríamos decir que los espacios, de alguna manera remiten a la idea de la casa es decir “el lugar común para aquellos que, habitándolo juntos, son identificados como tales por aquellos que no lo habitan”. Sostiene el autor que en los “lugares”, si se construye una identidad relativa se hace siempre por oposición a una alteridad externa y en función de una alteridad interna.

Sin embargo, para esta investigación la idea de “el lugar” como “casa”, no refiere a un sitio de seguridad, donde viven algunos y otros quedan definitivamente excluidos. En todo caso, de ser así, interesará indagar qué saberes e identidades quedan afuera y por qué; en definitiva quiénes se constituyen como propietarios, inquilinos o herederos de los espacios.

En términos de Giroux la idea de “casa” remite a su entendimiento como “espacios culturales y estructuras sociales que actúan hegemónicamente y como lugares de resistencia, “Como un lugar movedizo de la identidad, resistencia y oposición que posibilita condiciones de formación personal y social” (Giroux 1996:224).

Los espacios educativos que nos ocupan tienen la característica de ser pedagógicos, porque se sustentan en procesos de comunicación entre sujetos, donde circulan, se producen y reproducen saberes. Saberes y procesos que tienen efectos en la constitución de subjetividades. Subjetividades que no evolucionan de esencias prefijadas sino que se constituyen en la eventualidad y disputa de saberes.

Desde ciertas interpretaciones (eficientistas) podría considerarse que las temáticas tratadas en estos espacios educativos no son relevantes, en el sentido de ser –parafraseando a Foucault (1992) cuando habla de saberes sometidos– incompetentes, insuficientemente elaboradas, saberes ingenuos, inferiores jerárquicamente en relación al conocimiento científico. Sin embargo podría considerarse también, que a partir de estos saberes se puede ge-

nerar cierto nivel de crítica en cuanto a la consideración o reconocimiento que la educación hace del capital cultural de los sujetos (docentes, indígenas, mujeres, entre otros) en contextos sociales y culturales complejos y en coyunturas históricas particulares.

Asociada a la noción de espacio (como espacio discursivo además de geográfico), y permitiendo su existencia, está la noción de límite, frontera, umbral, borde. Las concepciones críticas en educación, además de ofrecer un concepto ampliado de qué es educación, quiénes son sus protagonistas y cuáles son sus escenarios, proporcionan una perspectiva que tiende a repensar las fronteras, los horizontes, los límites.

Otra dimensión importante en la articulación entre pedagogía, política y cultura que trae aparejada la noción de espacios de formación como espacios educativos, es la de repensar quiénes son los referentes educativos, es decir quiénes son los educadores. Desde esta concepción no lo serán sólo los maestros y por extensión: padre, dirigente, intelectual, partido, adulto, hombre, blanco. Cobra nueva significatividad –política–, el “nadie educa a nadie” de Freire, en el sentido que no necesariamente serán unos/unas los que eduquen y los otros/otras los educados, sino que educadores/as y educandos/as se constituyen contingentemente en la relación pedagógica, en la relación de hegemonía.

Por lo que venimos sosteniendo, estos espacios (en el sentido no sólo material sino como producto de prácticas discursivas) adquieren un carácter político que ponen en juego –para el caso de este estudio– las relaciones entre identidad y pedagogía.

Carácter político porque:

- A partir de las identidades, pero sobre todo de las diferencias, los grupos o colectivos disputan en el terreno de las hegemonías.
- Esa disputa implica antagonismo y diferencia, confrontación y distinción.
- La disputa toma variadas formas: incidencia en las legislaciones, organización comunitaria con una lógica diferente a la cultura política clientelística, participación en “protestas públicas”, tareas de “concientización” hacia adentro y hacia fuera, invalidación de prácticas comerciales y o sexuales, etc.
- Estas distintas formas de construcción de visibilidad y disputa hegemónica ponen en tensión sus representaciones, desmarcan y marcan diferencias.
- En la conformación del colectivo son los saberes que recuperan, producen, reapropian, toman en préstamo los que marcan

los poderes y autonomías, y abren a su vez otros espacios de formación de subjetividades individuales y colectivas.

Tradicionalmente, las necesidades de las mujeres se confunden con aquellas planteadas por sus familias. Desde la perspectiva de género, estas se han visto como necesidades propias de las mujeres. Se remiten a la sobrevivencia material y humana de las familias, y derivan de las funciones tradicionales y cotidianas que el mundo exige de cada mujer: proporcionar techo, alimentos, salud, escuela para satisfacer las necesidades de hijos y esposo.

Las resistencias y procesos de empoderamiento dieron pistas para identificar otro tipo de necesidades: las necesidades estratégicas de las mujeres, vinculadas con la posibilidad real de que transformen su condición de subordinación en sus relaciones con los hombres, con las instituciones, y entre ellas mismas. Tienen que ver con la posibilidad de verse libres de violencia, tener movilidad y espacio vital, no verse sujetas o doblegadas por maternidades o relaciones sexuales indeseadas, ver reconocido su trabajo y su persona, ejercer protagonismo y decisión sobre el mundo (Lagarde, 1998). Fundamentalmente, tiene que ver con generar poder, lo cual implica adquirir, desarrollar, acumular o ejercer habilidades, formas de expresión, destrezas y tecnologías y sabidurías de signo positivo, necesarias para incrementar su autonomía (Cazés, 1998).

La forma específica que tienen los grupos feministas se vincula con la posibilidad real de liberación cognitiva de cada vez más mujeres, de su cambio de percepción de la realidad. La importancia del distanciamiento reflexivo respecto a la realidad para cuestionarla críticamente encuentra su correlato en la separación física (vistos acá también como espacios educativos) que implica la organización en grupos de mujeres. Según Frye el significado crucial de la separación radica en que supone negar a los varones el derecho de acceso, derecho que es el fundamento crucial de su poder: “Cuando las mujeres nos separamos (nos retiramos, nos escapamos, nos reagrupamos, vamos más allá, nos apartamos, salimos, emigramos, decimos no), estamos, simultáneamente controlando el acceso y la definición. Es una doble insubordinación, ya que ambas cosas están prohibidas. Y el acceso y la definición son ingredientes fundamentales para la alquimia del poder, de manera que nuestra insubordinación es doble y radical.” (...)

7. 6 Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres

A modo de una siempre inacabada conclusión vamos a volver a las descripciones analíticas (Capítulos III al VI) con el objeto de levantar algunas reflexiones más, y unificar de algún modo las distintas perspectivas que emergen del trabajo de campo realizado.

De alguna manera el título de este apartado refiere a lo que es común en las descripciones: distintas experiencias: Experiencias de mujeres, diferentes experiencias de mujeres, experiencias de mujeres que le dieron un sentido distinto a sus vidas. Experiencias y sentidos maternales, femeninos, generizados, decidores, de decisiones.

Experiencias que nos hablaron de la promoción, la unión, el derecho, la elección, los encuentros. Si, como nos enseñó Simone de Beauvoir, "mujer no se nace, se hace", diremos algunas cosas acerca del proceso de experiencias a partir de la cual, desde nuestras miradas, se constituyen estas subjetividades femeninas.

Algunas aclaraciones previas. No hablamos de experiencia en el sentido empírico que la epistemología ha dado al término. Hablamos de experiencia en el sentido de aquello que nos pasa, a nosotras/os, por dentro (Larrosa:2001).

Los sentidos son aquellos que las mujeres le dan a lo que hacen, a lo que les pasa, a lo que piensan.

Desde esta mirada (el suceder, pasar, ocurrir) retomamos una experiencia y un sentido casi básico que aparece en todas las descripciones: todo comienza cuando se sale, se viaja, se traslada. Todo comienza cuando se abren las significaciones a la expresión: SALIR DE LA CASA. Salir de la casa es un gesto, que cuando se le pone palabras construye un universo de experiencias y sentidos para estas mujeres.

Hemos dicho que todo aprendizaje deviene de fracturas, intentos de llenar o hacer huecos, y esto se posibilitó por el salir, salirse de una biografía que aparecía como necesaria, único camino para la historia de cada una, que no era una historia por vivir, porvenir, sino una historia ya dada.

Entonces ocurre "algo" y suceden "mudanzas", viajes, encuentros, juntarse para, movidas o movilizaciones que se convierten en acontecimientos, en un tiempo y lugar entre y de mujeres, en donde lo que se intercambia y comparte no son contenidos sino la vida misma.

Esta vida misma –contenido de los espacios conformados por las mujeres–, es un espacio de palabras, palabras que no siempre son las propias, pero que son pasos importantes, casi fundamentales. Giros profundos en el hablar, usar las palabras, perder el miedo a hablar con otras mujeres, en un espacio de amistad, de sensibilidad, donde el sufrimiento no es algo merecido, sino compartido desde las fibras íntimas de la experiencia.

Se dice que nadie puede vivir las experiencias de otro/a, quizás si, quizás algunas mujeres puedan lograrlo.

A esta altura son bien conocidas las producciones feministas que explican cómo se están revalorizando histórica y socialmente los espacios de las mujeres para hablar entre ellas, sobre ellas (y sobre otras y otros), desde ellas.

¡Claro, las mujeres, también hacemos cosas con las palabras! Y, ¡con las palabras hacemos cosas!

Acompañamos, denunciarnos, pedimos, damos, asumimos protagonismo, nos vamos dando cuenta, nos empoderamos, no pedimos tantos permisos ni disculpas, desatamos nudos, formamos redes secretas, nos cuidamos, también nos confundimos y como dijeron a través de sus dibujos las mujeres del “taller de la memoria”: salimos de la oscuridad, aprendemos a volar, a escaparnos, volvemos a nacer, proyectamos, no animamos, volvemos a sonreír.

La experiencia se constituye a través de las palabras, con palabras, por eso la importancia de analizar de quién son las palabras con las que nos hablamos y nos contamos a nosotras mismas. “Lo personal es político”, lema de la segunda ola feminista, nos enseñó que para poder ver esto las mujeres nos tenemos que juntar entre nosotras y analizar por qué pasa lo que pasa, por qué se piensa de esta forma, por qué tanta necesidad de deslegitimar el saber femenino, su forma de construcción, su visión del porvenir.

La pedagogía de la experiencia, aquella que se desata a partir de un dibujo, un comentario, una palabra, una mirada, un gesto, un poema, un sufrimiento, la que se desata a partir de pasiones, choques, confrontaciones, necesita tiempo para producirse, un tiempo individual y colectivo, necesita ir y volver, salir y entrar. Es un tiempo calmo y a la vez de mucha inquietud, un tiempo en donde no se para de pensar.

Para que algo nos pase, necesitamos espacio y tiempo propios, y generalmente las mujeres no los tenemos. Tener tiempo, tener un tiempo propio, es la primera conquista de las mujeres, para poder tener experiencias, para poder hablar, para que nos pasen co-

sas, otras, diferentes. Es decir tenemos demasiado trabajo y en este caso, el trabajo que a muchos dignifica a nosotras nos inhabilita. Y espacios propios, aquéllos que ellos no entienden, o no pueden ocupar porque no nos interesa que lo hagan. Tener viajes, hacer pedagogías viajeras.

Como lo plantea Jorge Larrosa la experiencia "requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención, la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio" (Larrosa, 2001:7).

Con todo esto, intentamos redefinir y significar de un modo diferente el sentido habitual que tenemos de la idea de experiencia. La experiencia no son las cosas que pasan, es más, muchas de las cosas que le pasan a una mujer, casi están estipuladas que le pasen: crecer, formar pareja, tener hijos con marido o sin él, trabajar, hacerse cargo de la casa y los hijos, que alguien abuse sexualmente de ella, tener un aborto. Como testigos en peligros, sus vidas-nuestras vidas están al acecho de la mirada varonil. Pero no son estas cosas que les-nos pasan las experiencias a las que nos referimos ahora.

La experiencia se sale de lo previsto y se la construye con palabras, generalmente en situaciones colectivas; desde ahí se constituye en un saber. Los saberes, que son las palabras apropiadas, o las palabras tomadas, forman las experiencias; por eso, la importancia que se le dio en este estudio a los saberes de las mujeres en la conformación de sus subjetividades e identidades colectivas.

La experiencia, en esta investigación, es una diferencia (o un conjunto de diferencias) en la vida de las mujeres.

En todos los casos las mujeres para tener experiencia, para aprender, se han tenido que exponer, corriendo los riesgos que cada situación les fue presentando. En otras palabras no se puede aprender, tener experiencias, salirse de, sin correr ciertos riesgos.

Una pedagogía de la experiencia de las mujeres son los saberes, las relaciones, las estéticas, que fueron construyendo y que quizás les posibilite pensar de otro modo, estar de otro modo en el mundo, representarse y autorepresentarse de otra forma.

Teresa de Laurentis (1989) nos presta una idea en este tema de las experiencias de las mujeres y sus espacios de conformación. Ella utiliza una metáfora comparativa con el cine y rescata la expresión fuera de plano, esto es, el espacio no visible en el cuadro pero que puede inferirse a partir de lo visible en el cuadro⁵².

De forma similar los diferentes espacios de mujeres relevados en este estudio funcionan como un movimiento entre el espacio discursivo (representado) de las posiciones que los discursos hegemónicos vuelven disponibles y el fuera de plano o sea esos “otros espacios” que existen en los márgenes de los discursos hegemónicos y en los intersticios de las instituciones, en las prácticas de oposición y en las nuevas formas de comunidad.

Hablamos de espacios, palabras, tiempos que posibilitan en el encuentro (encuentro dado por una salida de y una entrada a, por cruzar una frontera sin pasaporte) la constitución de experiencias.

Más aún cuando las mujeres, como se dice en una de las descripciones, nunca andan solas, andan juntas. Al menos, estos espacios se conforman con por lo menos dos. Se dan en una dinámica, como lo dicen Belausteguigoitia y Mingo, de fuga a dos voces: “...la fuga es cuando menos a dos voces, no puede establecerse en soledad... el tema es expuesto por una de las voces, que entra sola; a continuación, otra voz expone la respuesta, mientras que la primera le opone un contrapunto melódico y rítmico. Si la fuga está escrita a más de dos voces, la tercera reproduce el tema, la cuarta la respuesta y así sucesivamente... Las fugas se reúnen, se coordinan, se dispersan, se superponen” (1999:14).

Esta cita nos evoca las voces de las mujeres que ordenadas y desordenadas como en las fugas musicales buscan expresarse en los espacios por ellas mismas creados, en los lugares por ellas definidos, lugares que marcan inclusiones y exclusiones, que ponen cosas entre comillas, que dejan otras entre paréntesis, que destacan, lugares en los cuales se aprende a nombrar, y en los que se construye valor y autoridad. En tiempos embarazados o infértiles, tiempos de amores y de erotismo de mujer.

Es una pedagogía entre mujeres, mujeres que enseñan a mujeres, mujeres que recuperan y reelaboran sus memorias, sus imaginarios, su porvenir. Como lo plantea Jorge Larrosa: “Si la experiencia es lo que nos pasa y si el saber de experiencia tiene que

52 Sostiene que este espacio borrado en el cine clásico y comercial ha sido recuperado y hecho visible por el cine de vanguardia, demostrando que existe concurrentemente y a lo largo del espacio representado.

ver con la elaboración del sentido o sinsentido de lo que nos pasa, se trata de un saber finito, ligado a la existencia... Es un saber particular, subjetivo, relativo, contingente... No está como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular de estar en el mundo que es a la vez ética (un modo de conducirse) y estética (un estilo)” (...).

Una pedagogía de la experiencia, es una pedagogía situada, habla de (y en) un discurso situacional, por tanto político, de diferencias.

A lo largo del libro utilizamos de diversas maneras el término pedagogía, no con el propósito de pedagogizar la cotidianeidad, sino al contrario, para analizar una dimensión poco explorada en la constitución de identidades colectivas, como es la de los saberes. Con este gesto comenzamos el estudio, lo finalizamos diciendo que una dimensión poco explorada en la formación de las identidades colectivas de las mujeres, es la de la “experiencia”.

Dimensión poco explorada debido a los cánones tradicionales de las epistemologías y pedagogías escolarizadas, a sus jerarquías entre el conocimiento científico y los saberes, la razón y la experiencia, la objetividad y la subjetividad, la racionalidad y la afectividad o la sensibilidad.

Este estudio pretendió ser un intento en contrario, una perspectiva desde la autoridad de las mujeres.

Como resultado creemos haber transitado por modos de producción pedagógicos, no de conocimientos, sino más bien de experiencias, esas cosas que les pasan/nos pasan entre el saber y el poder.

Bibliografía

- ALONSO Graciela y Raúl Díaz (1999) "La toma de la palabra: aproximaciones conceptuales para el análisis de los movimientos sociales". Ponencia presentada las VII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia, U.N. del Comahue, Neuquén.
- ALONSO Graciela y Raúl Díaz (1998) "Necesidad de contingencia en la investigación educativa". Ponencia al I Congreso Nacional de Investigación Educativa. FCE, U.N. del Comahue, Cipolletti.
- ABOY CARLÉS, Gerardo (1997) "Las dos fronteras de la democracia argentina: la reformulación de las identidades políticas de Alfonsín a Menem". Tesis de Doctorado.
- Amorós, Celia (1994) "Espacio público, espacio privado y definiciones ideológicas de lo masculino y lo femenino", en: *Feminismo: igualdad y diferencia*. UNAM.
- ANDERSON, Benedict (1993) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- ANTELO, Estanislao (1998) "La voluntad de educar". Tesis de maestría, Paraná.
- ARENDT, H. (1998) *La condición humana*. Paidós, Barcelona.
- AUGÉ, Marc (1996) *El sentido de los Otros*. Actualidad de la Antropología.
- BARBERO, J. (1987) *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura, hegemonía*. México, G.G.
- BARTH, Fredrik (s/f) *Los grupos étnicos y sus Fronteras*. F. C. E., México.

- BIRGIN, Haydée (2000) “De la certeza a la incertidumbre”, en: *Lola Press* n° 1.
- BONDI, Liz (1996) “Ubicar las políticas de la identidad”, en: *Debate feminista*, Año 7, V. 14.
- BOURDIEU, Pierre (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, México.
- (1999) *La miseria del mundo*. F.C.E., Madrid.
- BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (1991). “Análisis de discurso y educación”. Conferencia presentada en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara.
- (1992) “El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación”. Tesis DIE, México.
- (1994) *Cardenismo. Argumentación y Antagonismo en educación*. DIE-CINVESTAV-IPN/CONACYT, México.
- (1995) “Horizonte posmoderno y configuración social”, en: Alicia de Alba, *Posmodernidad y Educación*. CESU, México.
- CAPELLA, Juan Ramón (1993) *Los ciudadanos siervos*. Editorial Trotta, Madrid.
- CASTORIADIS, Cornelius (1983) *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets, Barcelona.
- CAZÉS, Daniel (1998) *La perspectiva de género*. CONAPO-PRONAM, México.
- CHIHU AMPARÁN, Aquiles (s/f) “Nuevos movimientos sociales e identidades colectivas”, en: *Revista Ixtapalapa*, n° 46, División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM.
- CIGARINI, Lia (1992) “Libertad femenina y norma”, en: *Duoda*, n° 8.
- CLIFFORD, J. y G. Marcus (1991) *Retóricas de la antropología*. Júcar Univ., Madrid.
- CLIFFORD, James (1995) *Dilemas de la cultura*. Gedisa, Barcelona.
- COHEN, Anthony (s/f) *The Symbolic Construction of Community*. Tavistock, Londres.
- CRUZ, R. (1997) “La cultura regresa al primer plano”, en: R. Cruz-Pérez, *CONCLUSIONES de los encuentros nacionales de mujeres*. Elaboradas por las Comisiones Organizadoras de los años: 1986;

1987; 1988; 1989, 1990, 1991; 1992; 1993; 1994; 1995; 1996; 1997; 1998.

CUCÓ GINER, Josepa (1995) *La amistad. Perspectiva antropológica*. Icaria, Barcelona.

DE CERTEAU, Michel (1995) *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. Universidad Iberoamericana, México.

DE LAURETIS, Teresa (1989) "Tecnologías del género", en: *Technologies of Gender. Essays on Theory of Films and Fiction*. Macmillan, London.

— (1992) *Alicia ya no. Feminismo, semiótica y cine*. Cátedra, Madrid.

— (1996) "La tecnología del género", en: Mora, *Revista del Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer*, n° 2, Fac. de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

DIANI, Mario (s/f) "The Concept of Social Movement", en: *Sociological-Review*, vol. 40, núm. 1, febrero, pp. 1-25.

DIARIOS Nacionales y Locales de los años: 1991, 1992, 1997, 1999.

DÍAZ Raúl y Graciela Alonso (1997) "Cultura, pedagogía y política. Algunos cruces entre educación popular e intercultural", en: *Cuadernos de Pedagogía*, n° 2, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, Bordes, Rosario.

— (1998) *La educación y el nuevo siglo. Aportes antropológicos y pedagógicos desde la identidad y la diferencia*. CEPINT, Cipolletti.

— (1999) "La toma de la palabra: aproximaciones conceptuales para el análisis de los movimientos sociales". Ponencia presentada a las VII Jornadas Interescuelas Departamentos, U.N. del Comahue, Neuquén.

EYERMAN, Ron y Andrew Jamison (1996) *Social Movements. A Cognitive Approach*. Polity Press, Cambridge.

FAIRCLOUGH, Norman (1992) *Discourse and Social Change*. Polity Press. Traducción de Sofía Vasallo y Gabriel Cetkovich, New York.

FOUCAULT, Michael (1992) "La función política del intelectual", en: *Saber y Verdad*. La Piqueta, Madrid.

— (1996) *Microfísica del poder*. La Piqueta, Madrid.

- FRYE, M. (1983) *The Politics of Reality*. The Crossing Press, New York, p. 107. Versión en castellano en: S. Jeffreys, 1996, *La herejía lesbiana*. Madrid, Cátedra, con traducción de Heide Braun.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1997) *Cultura y pospolítica. El debate sobre la modernidad en América Latina*.
- GILLIGAN, Carol (1985) *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. F.C.E., México.
- GIMENEZ, Gilberto (1994) “Los movimientos sociales. Problemas teórico-metodológicos”, en: *Revista Mexicana de Sociología*, Año LVI, n° 2, UNAM, México.
- GINER, Cucó Josepa (1995) *La amistad. Perspectiva antropológica*, Icaria, Barcelona.
- GIROUX, Henry (1996) *Placeres inquietantes*. Paidós, España.
- (1997) *Cruzando límites*. Paidós, Barcelona.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Sergio (1999) “Domicilio y Viaje. Visitas a la Alteridad”, en: *Cinta de Moebio*, n° 6, septiembre, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- GORZ, André (1995) *Metamorfosis del trabajo*. Sistema, Madrid.
- GUSFIELD, Joseph (1994) “La reflexividad de los movimientos sociales: revisión de las teorías sobre la sociedad de masas y el comportamiento colectivo”, en: Enrique Laraña y Joseph Gusfield (eds.), *Los NMS. De la ideología a la identidad*, CIS, Madrid.
- HARAWAY, Donna (1993) “Saberes situados: el problema de la ciencia en el feminismo y el privilegio de una perspectiva parcial”, en: *De Mujer a género*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- HOBBSAWM, Eric (1996) “La política de la identidad y la izquierda”, en: *Debate feminista*, año 7, vol. 14, octubre, México.
- HUNT, S.; R. Benford y D. Snow (1994) “Marcos de acción colectiva y campos de identidad en la construcción social de los movimientos”, en: E. Laraña y J. Gusfield (eds.), *Los NMS. De la ideología a la identidad*. CIS, Madrid.
- JENKINS, Richard (1996) *Social Identity*, Routledge, Londres-Nueva York.
- KNIGHT, J; R. Smith y J. Sachs (1990) “La deconstrucción de la hegemonía. Política multicultural y respuesta populista”, en: Stephen

- Ball (Comp.), *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber*. Morata, Madrid.
- Laclau, Ernesto (1993) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- (1997) “Deconstrucción, Pragmatismo, Hegemonía”, en: *Ágora*, nº 6.
- (1996) *Emancipación y diferencia*. Ariel, Buenos Aires.
- LAGARDE, M. (1998) *Género, Género y Feminismo*. Horas y Horas, Madrid.
- LARROSA, Jorge (2001a) *Pedagogía profana*. Edu/causa, Nov. Educativas, Buenos Aires.
- (2001b) “Notas sobre la experiencia y el saber de experiencia”, mimeo.
- LEDESMA, M. (eds.) (s/f) *Cultura y movilización en la España contemporánea*. Alianza, Madrid.
- LUKE, Carmen (1999) *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Morata, Madrid.
- MAFFESOLI, Michel (1990) *El tiempo de las tribus*. Icaria, Barcelona.
- MCLAREN, Peter (1994) *La contranarrativa, la amnesia colonial y la identidad del mestizaje: hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*. Cuadernos Universidad Nacional de Entre Ríos-Fac.de Ciencias de la Educación, Paraná.
- MELUCCI, Alberto (1989) *Nomads of the Present. Social Movements and Individual Needs in Contemporary Society*, Temple University Press, Philadelphia.
- (1994) “¿Qué hay de nuevo en los NMS?”, en: E. Laraña y J. Gusfield (eds.): *Los NMS. De la ideología a la identidad*. CIS, Madrid.
- (1998) “La experiencia individual y los temas globales en una sociedad planetaria”, en: Ibarra y Tejerina (eds.): *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural*. Trotta, Madrid.
- (s/f) “Getting Involved: Identity and Mobilization in Social Movements”, en: *International Social Movement Research*, vol 1, pp. 329-248.

- (s/f) “La acción colectiva como construcción social”, en: *Estudios Sociológicos*, vol. 9, núm. 26, mayo-agosto, pp. 357-364.
- (s/f) “The Symbolic Challenge of Contemporary Movements”, en: *Social Research*, vol. 52, núm. 4, invierno, pp. 789-816.
- (1992) *Frontiers in Social Movement Theory*. Yale University Press, New Haven.
- (s/f) *Challenging codes: Collective action in the information age*. Cambridge University Press, Cambridge.
- MINGO, Araceli y Marisa Belausteguigoitia (eds.) *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. PUEG-CESU-Colegio de las Vizcainas-Paidós Mexicana, México.
- MOLINA PETIT, C. (1994) *Dialéctica feminista de la Ilustración*. Anthropos, Barcelona.
- MOUFFE, Chantal (1996a) “Por una política de la identidad nómada”, en: *Debate Feminista*, Año 7, Vol. 14.
- (1996b) “Seminario de Posgrado de Teoría Política”. Facultad de Ciencias de la Educación, Mimeo, Paraná.
- MUNCK, Gerardo (1995) “Algunos problemas conceptuales en el estudio de los movimientos sociales”, en: *Revista Mexicana de Sociología*, n° 3.
- MURILLO, Susana (s/f) *El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. CBC, UBA, Buenos Aires.
- NAISHTAT, Francisco (1997) “Por una filosofía de la identidad colectiva”, en: *Ágora*, n° 6.
- ORTÍZ MEDINA, Ismael (1998) *El Barrio*, n° 9, Santa Fe de Bogotá.
- PAZ PATIÑO, Sarela (1998) “Los territorios indígenas como reivindicación y como prácticas discursivas”, en: *Nueva Sociedad*, n° 153.
- PORTER, Elisabeth (1999) “Mujeres y amistades: Pedagogías de la atención personal y las relaciones”, en: Carmen Luke (comp.) *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Morata, Madrid.
- RICOEUR, Paul (2001) *Del texto a la acción*. FCE, Buenos Aires.
- RIECHMANN, J. y F. Fernández Buey (1995) *Redes que dan libertad. Introducción a los NMS*. Paidós, Barcelona.
- RIMA, página feminista de Argentina: <http://www.geocities.com/rima>

- RIVAS, A. (1998) "El análisis de marcos: una metodología para el estudio de los movimientos sociales", en: P. Ibarra y B. Tejerina (eds.): *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural*. Trotta, Madrid.
- RIVERA AREVALO, Estrella María (1999) "El deseo de habitar y habitar el deseo", en: *El Barrio*, n° 7, Santa Fe de Bogotá.
- ROSALDO, Renato (1991) *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. Grijalbo, México.
- SCHUSTER, Federico (1997) "La complejidad de las Ciencias Sociales de fin de siglo", en: *Ágora*, n° 6.
- (1998) *Ideology and Action Collective. The Recovery of a Category for the Political Analysis of Social Movements*. Essex, Mimeo.
- SCHUTZ, A. (1972) *Fenomenología del mundo social*. Paidós, Buenos Aires.
- SENDON DE LEÓN, Victoria (2001) *Retos del feminismo ante el siglo XXI*. Conf., Toledo.
- SILVA, Armando (1994) *Imaginario Urbanos*. 3° Mundo Editores, Santa Fe de Bogotá.
- TADEU DA SILVA, Tomaz (1998) "La poética y la política del currículum como representación", en: *Cuaderno de Pedagogía*. Ed. Bordes, Rosario.
- TORRES CARRILLO, Alfonso (1996) "La educación popular y lo pedagógico. Evolución reciente y actuales búsquedas", en: *La Pira-gua*, n° 7, p. 28, Santiago de Chile.
- TOURAINÉ, Alain (1997) *Producción de la sociedad*. Instituto de Investigaciones Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México/IFAL/Embajada de Francia.
- (1997) *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- TUÑÓN, Esperanza (s/f) *Mujeres en escena: de la tramoya al protagonismo*. PUEG, México.
- VARGAS VALENTE, Valentina (1993) "Los intereses de las mujeres y los procesos de emancipación", en: *Publicaciones del PUEG*. UNAM, México.

- VERDAGUER, Carlos (1993) “Los movimientos sociales, de la esperanza al desconcierto”, en: *Documentación social. Revista de estudios sociales y sociología aplicada*, nº 90, enero-marzo, Cáritas Española.
- VILLASANTE, Tomás R. (1995) *Las democracias participativas. De la participación ciudadana a las alternativas de la sociedad*. HOAC, Madrid.
- WHITE, Hayden (1992) *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Paidós Básica, Barcelona.
- ZIZEK, Slavoj (1992) *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI, México.

Adrienne Rich: poeta y ensayista lesbiana feminista norteamericana.

La bibliografía utilizada fue la aportada por estas cátedras, fundamentalmente.

En ese momento era el único boliche de la zona y posteriormente se abrió uno nuevo. Destacamos que no existen hasta ahora organizaciones que defiendan de los derechos de gays, lesbianas, travestis.

Ilse Fuskova. “Amor de Mujeres”. Ed.Planeta, 1994, págs.84-85

Susana Velásquez. “El lenguaje del habla y del silencio de las mujeres”, en *Relaciones de género y exclusión en la Argentina de los '90*. Adeuem. Ed Espacio, 1998, págs.395-402.

A. Rich, “La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana”. En *Sexualidad, género y roles sexuales*. Fondo de Cultura Económica, 1999, págs.171,187-190.

Sheila Jeffreys. “La Herejía Lesbiana”. Ed.Cátedra, Universitat de Valencia, 1996, pág.54.

