

**Género, conocimientos y Extensión Universitaria.
Análisis de una propuesta de construcción de
conocimientos para la incidencia en políticas
públicas**

Betina Giselle Presman¹

Resumen

Este escrito constituye un espacio de interrogación nuevo y específico en una línea de trabajo referida a los vínculos entre género, políticas sociales de gestión participativa y Extensión Universitaria.

Se presentan aquí una parte de los resultados de mi Tesis de Maestría en Políticas Sociales, la cual constituye una propuesta analítica para el estudio de la construcción de conocimiento en situaciones de enseñanza y aprendizaje producidas en el contexto de un Programa de Extensión Universitaria destinado a mejorar la incidencia en políticas públicas de las organizaciones de los sectores populares.

Palabras Clave: Género - Extensión Universitaria-Políticas Públicas.

Abstract

This paper presents an area of new and specific question in a line of work related to the links between gender, knowledge and university

¹ Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Evaluación y Gestión en Políticas Sociales y Magister en Políticas Sociales de la misma Universidad. Becaria doctoral CONICET, con sede en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Docente en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. E-mail: bpresman@yahoo.com.ar

Presman, Betina Giselle "Género, conocimientos y Extensión Universitaria. Análisis de una propuesta de construcción de conocimientos para la incidencia en políticas públicas", en: *Claroscuro. Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*, Año X, N° 10, 2011, pp. 239-261.

Recibido: 31 de Agosto de 2010 *Aceptado:* 8 de Septiembre de 2011

extension programs. Here are deepened some of the results of my Master Thesis in Social Policy which is a proposal Analytical Study of the construction of knowledge in teaching and learning situations occurring in the context of a university extension program for Public Advocate of the grassroots organizations.

Key words: Gender- University Extension- Public Policy

I. Introducción

Este escrito constituye un espacio de interrogación nuevo y específico en una línea de trabajo referida a los vínculos entre género, políticas sociales de gestión participativa y programas universitarios de Extensión².

² En esta línea se analizó redes de mujeres cuyas diferencias en lo geográfico, lo socio-cultural y lo socio-étnico las hacían significativas para estudiar comparativamente los saberes y conocimientos generados y/u obtenidos en las interacciones desarrolladas en espacios de aprendizaje y de trabajo. Así, entre los años 2005-2008 en el marco Proyecto Área de Vacancia- PAV 103: Trabajo, Desarrollo, Diversidad: Una investigación sobre metodologías y políticas de desarrollo local con acento en la generación de empleo/ingresos", de la Secretaría de Ciencias y Técnica (SECyT) – se trabajó con datos de un grupo de mujeres albañiles formado y consolidado en las cotidianas interacciones de un taller de albañilería en el marco del Plan Jefas y Jefes de Hogar en San Martín de los Andes; con los del Movimiento de Mujeres en Lucha de la provincia de La Pampa, con los de la Asociación Warmi Sayajsunqo, asociación que en la puna jujeña agrupa a mujeres campesinas no propietarias de tierras y auspicia un modo autogestionado de organizar sus vida desde una visión de cooperación mutua, con cooperativas de trabajo de mujeres en la localidad de Merlo. De nuestro análisis surgen dos aspectos importantes: el referido a los aprendizajes generados en la construcción misma de las experiencias y el concerniente a los conocimientos que permiten producir experiencias de este tipo. Estos análisis pueden consultarse en: PRESMAN, Betina; HERAS, Ana Ines; KUASÑOSKY, Silvia, PRESMAN, Betina (2006) "Género, desigualdad y Desarrollo: Exploración de ejemplos argentinos". Ponencia presentada en las VIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y III Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. 20 al 26 de Octubre de 2006. HERAS, Ana Ines y PRESMAN, Betina (2008) "Género, (des) igualdad y desarrollo: un análisis de situaciones de aprendizaje en contextos escolarizados", en: *Revista Aportes para*

Se presenta aquí una parte de los resultados de mi Tesis de Maestría en Políticas Sociales³, la cual constituye una propuesta analítica para el estudio de la construcción de conocimiento en situaciones de enseñanza y aprendizaje producidas en el contexto de un Programa de Extensión Universitaria destinado a mejorar la incidencia en políticas públicas de las organizaciones de los sectores populares.

II. El Programa estudiado y su contexto

A partir de los años 2002-2003, se va configurando un nuevo horizonte para las universidades públicas argentinas en el cual comienza a adquirir un rol central la articulación entre los saberes académicos y aquellos provenientes de la práctica de organizaciones sociales.

En esta configuración se observa un doble proceso. Por un lado, desde diversas instancias estatales, se convoca a las universidades a constituirse en actores activamente partícipes de las políticas sociales. Por otro, las universidades realizan una reflexión sobre sus propias prácticas e intentan legitimar su lugar en la sociedad en tanto agentes centrales en los procesos de producción y distribución social de conocimientos. Esta reflexión propone pensar su integración en la esfera pública como árbitro y facilitador para el encuentro y el trabajo común con otros actores sociales⁴.

Este horizonte se relaciona con el denominado "contexto

el Estado y la Administración Gubernamental, Buenos Aires, pp.137-154. PRESMAN, Betina y MIANO, Amalia (2008). "Mujeres aprendiendo. Caminos hacia nuevas formas de comprender prácticas situadas de aprendizaje y trabajo". Ponencia presentada en las V Jornadas de Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 19,20,21 de noviembre de 2008.

³ PRESMAN, Betina (2009) "Articulaciones entre Universidad y sectores populares. Prácticas y discursos en un programa de Extensión Universitaria. (U.B.A. 2006-2008)". Tesis de Maestría en Políticas Sociales no publicada. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

⁴ ROFMAN, Adriana (2006) "Haciendo visible la participación de las universidades en el desarrollo local", en: Rofman, A. (comp) *Universidad y el desarrollo local*; Prometeo, Buenos Aires, pp. 5-12.

participacionista”⁵. La gestión participativa de los sectores populares en las políticas sociales se inicia en nuestro país en los años noventa y se inscribe en los procesos de reconfiguración de la política social a partir de la desarticulación de los antiguos sistemas de protección brindados por el Estado y el trabajo y de descentralización a nivel municipal de funciones otrora del Estado nacional⁶.

Denis Merklen señala que la problematización de lo social en términos de pobreza genera un nuevo diagrama de las políticas sociales que va acompañado de la participación las organizaciones barriales en tanto representantes de los sectores populares. La solidaridad se reconstruye en el barrio ante el desempleo masivo a partir de entramados familiares, vecinales y grupos religiosos que se articulan con formas de acción colectiva como las tomas de tierras, las guarderías, los comedores, la autogestión de servicios urbanos etc. Pero esta ayuda mutua no es suficiente: de un primer momento de resistencia se pasa a un segundo registro de demanda de integración. De la confrontación con el Estado se pasa rápidamente a la integración en el juego político, particularmente en la gestión de políticas sociales⁷.

En este sistema de políticas sociales de gestión participativa en el contexto territorial, el Estado aparece con un doble y superpuesto rol: en tanto administrador de políticas sociales, se confunde y se desdobra, con un Estado garante de la integración. De esta manera para Merklen se complejiza la posibilidad de que la acción colectiva de base territorial de lugar a sujetos adversarios ya que “la relación es fácilmente transformable en una relación entre Estado asistencial y sujetos asistidos por la urgencia de la satisfacción de necesidades inmediatas”⁸

Laura Masson (2002) describe este nuevo esquema de políticas sociales desde una perspectiva de género. Durante la gobernación duhaldista de la Provincia de Buenos Aires en los años noventa, se instala la figura de la manzanera en la cual confluyen simultáneamente las representaciones biologizadas de la maternidad y la imagen de una mujer compañera del hombre con vocación de servicio. Estas representaciones dan sustancia a una nueva manera de hacer política -la política social- que se presenta a sí misma como despolitizada. De esta manera las mujeres participan voluntariamente y como agentes desinteresadas en programas en los cuales la familia y los hijos pasan a ser el centro de las políticas sociales. El más significativo de estos programas fue el *Plan Vida* y - asociados a él- el *Plan Comadres* y el *Programa de Capacitación Comunitaria de Desarrollo Infantil*. Estos Programas fueron articulados desde el Consejo Provincial de la Familia y Desarrollo Humano, a cargo de la esposa del Gobernador, Hilda “Chiche” Duhalde⁹.

Sin embargo hacia finales de la década pasada, con la agudización de la crisis política y social, esta participación despolitizada de las mujeres se fue repolitizando cuando muchas comenzaron a integrarse en los movimientos de protesta y cortes de ruta. Así, se fue generando una “participación ambivalente” de las mujeres, sobrerrepresentadas en aquellas tareas al interior de las nuevas formas de organización vinculadas a la reproducción de la vida cotidiana (comedores, merenderos, guarderías) y subrepresentadas en los cargos de mayor incidencia pública¹⁰.

Tras la crisis de los años 2001-2002, las políticas de la postconvertibilidad¹¹ parecieran proponer una nueva arti-

⁵ BLATRIX, Cécile (2002) “Devoir Débattre. Les effets de l’institutionnalisation de la participation sur les formes de l’action collective”, en: *Revue Politix*, París, 15: 12.

⁶ MERKLEN, Denis (2005) *Pobres ciudadanos. Las clases populares en Argentina Democrática (1983-2003)*; Gorla, Buenos Aires, pp. 35-35.

⁷ MERKLEN, Denis *Op. Cit.*, p. 56.

⁸ MERKLEN, Denis *Op. Cit.*, p. 97.

⁹ MASSON, Laura (2004) “Una red femenina, miles de Evitas”, en: *La política en femenino. Género y poder en la Provincia de Buenos Aires*, IDES, Buenos Aires, pp. 99-135.

¹⁰ SVAMPA, Maristella y PEREYRA, Sebastián (2003) *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*, Biblos, Buenos Aires, pp. 162-168.

¹¹ El modelo posconvertibilidad comenzó a configurarse a partir de seis políticas fundacionales: 1) la devaluación, 2) la aplicación de retenciones

culacion entre Estado y sociedad civil. En ese sentido, tras la emergencia social de los primeros años (2002-2003), se propone como nuevos principios articuladores de la política social a la economía social y al desarrollo local. El *Plan Nacional de Economía Social y el Desarrollo Local* “Manos a la Obra” señala los principios fundantes del nuevo esquema de políticas sociales: “desarrollo social económicamente sustentable” “inclusión social a través de la generación de empleo” y “participación en espacios comunitarios”¹² son algunas de sus ideas fuerza. En este contexto se propone como condición necesaria la presencia -junto al Estado- de “instancias mesosociales”. En este rol, además de las organizaciones de la sociedad civil, se incorpora a las universidades en tanto “agentes activos del desarrollo”¹³.

Desde un enfoque crítico de género, Claudia Anzorena considera que las políticas sociales de gestión participativa implementadas como respuesta a los efectos del modelo de ajuste estructural subyace la idea de la existencia de una familia universal con una natural división sexual del trabajo y la complementariedad no jerárquica entre mujeres y varones. La diferencia sexual en los planes sociales de la postconvertibilidad aparece como situaciones que escapan a las intenciones de la planificación, sin embargo, sus efectos se orientan o bien en el sentido de reforzar el rol doméstico de las mujeres y consolidar los estereotipos de lo femenino o bien a considerar al beneficiario como sexualmente neutro y de esa manera reproducir lo que está establecido¹⁴. Así, en 2005 se desdobra del *Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados* en el *Plan Fa-*

a la exportación, 3) la pesificación asimétrica de deuda privada, 4) el salvataje al sector financiero, 5) el default y 6) el congelamiento de tarifas. Ver VARESI, Ángel (2010). “La Argentina posconvertibilidad: modelo de acumulación”, en: *Revista Problemas del Desarrollo*, 41: 142-152.

¹² CORAGGIO, José Luis (2007) *Economía social, acción pública y política (Hay vida después del neoliberalismo)*, Ediciones CICCUS, Buenos Aires, pp. 24-25.

¹³ *Idem*.

¹⁴ ANZORENA, Claudia (2010). “Mujeres”: destinatarias privilegiadas de los planes sociales de inicios del siglo XXI -Reflexiones desde una

milias Por la Inclusión Social, bajo la órbita del Ministerio de Desarrollo Social, y el *Seguro de Capacitación y Empleo*, dependiente del Ministerio de Trabajo. Esta división se planteó de acuerdo a un criterio de “capacidad de empleabilidad”. De esta manera, las mujeres con hijos a cargo fueron definidas como las beneficiarias con mayor déficit de empleabilidad y traspasadas al Plan Familias¹⁵.

Es en este contexto cuando en el año 2002, desde la Secretaría de Extensión de una Facultad de la Universidad de Buenos Aires, se realiza una apuesta institucional específica a través de una intervención puntual: un Programa de Extensión Universitaria que se propone vincular los saberes universitarios con la práctica y necesidades de los sectores populares, desarrollando para ello mecanismos pedagógicos específicos para capacitar a organizaciones sociales y comunitarias en diversas instancias de las políticas públicas de gestión participativa (diagnóstico, formación de agenda, diseño, implementación). Así, el Programa delimita actores destinatarios (organizaciones sociales y comunitarias de los sectores populares), temáticas de incidencia (Economía Social, Comunicación Comunitarias, Derechos Humanos, Hábitat y Vivienda, entre las más importantes) y modalidades pedagógicas (mayoritariamente talleres a cargo de docentes y graduados de la Facultad y en algunos casos, asistencia técnica puntual).

Este escrito propone indagar las experiencias que se perfilan en este Programa, contextualizando el análisis¹⁶ en las capacitaciones destinadas a organizaciones feminizadas con perfil

perspectiva crítica de género”. En *Revista de Estudios Feministas*, Florianópolis, 18 [36]: 725-746.

¹⁵ *Idem*.

¹⁶ Otros escritos se describe en profundidad de este nuevo escenario universitario. Ver: PRESMAN, Betina (2010) “Escenarios universitarios multiactorales para la gestión, capacitación e intervención en políticas públicas. Una propuesta de análisis”. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Cuyo, 10, 11, 12 de noviembre de 2010.

marcadamente asistencial que atienden demandas significadas por el déficit y la urgencia¹⁷.

III. Propuesta metodológica: un enfoque basado en la etnografía educativa

Dado que el objeto de estudio está contextualizado por las interacciones de un ámbito educativo específico –el Programa de Extensión Universitaria– para documentar y analizar las situaciones observadas hemos seleccionado herramientas de trabajo de la etnografía con orientación de la sociolingüística interaccional, como por ejemplo los registros de campo in situ, las descripciones densas¹⁸ a posteriori, las notas retrospectivas para renarrar y analizar lo observado, la observación detallada y análisis de los artefactos, las conversaciones espontáneas, las entrevistas acordadas de antemano, entre las más importantes¹⁹.

Se realizó una experiencia intensiva –entre los años 2006 y 2008– de inmersión en las actividades del Programa. La entrada y permanencia en el campo (que implicó una presencia continua en las aulas) fue establecida de común acuerdo con la Coordinación del Programa a quien se presentó el Proyecto de investigación. En un primer momento se intentó realizar una observación no participante, pero desde la Coordinación se sugirió una participación institucional²⁰, en tanto auxiliar del Programa. No obstante, esto permitió conocer de prime-

¹⁷ PRESMAN, Betina (2009) *Op. Cit.*, pp. 6-7.

¹⁸ GEERTZ, Clifford (1987) *La interpretación de las culturas*; Gedisa, Barcelona, pp. 334-336.

¹⁹ HERAS, Ana Inés (2006) “Marcadores de valor y disvalor en situaciones de contacto sociocultural: percepción y expresión de la diferencia a través del discurso”, en: Doménech, E. (Compilador) *Migraciones, identidad y política en la Argentina*, Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, pp.23-45.

²⁰ Desde la Coordinación se advirtió que habían tenido malas experiencias con otros investigadores en las cuales las organizaciones se habían sentido tratadas como “conejiillos de indias”.

ra fuente “categorías sociales locales”²¹, observar “eventos clave”²² –que no aparecerían en las entrevistas ya que implican aspectos ocultos por el discurso normativo– y unificar fragmentos dispersos que permitieron hacer inteligibles tramas de relaciones.

La línea etnográfica aplicada al estudio de los contextos educativos sostiene que las conformaciones de identidad se actualizan en forma permanente, cotidiana, en el minuto a minuto de las relaciones de los participantes, cara a cara. Por ello, una forma posible de estudiarlas es a través de la documentación y análisis de las interacciones de los participantes con un enfoque etnográfico, y de las percepciones de los participantes, a través de escuchar sus narrativas²³.

La adopción de este enfoque no implica desconocer la problemática de las interrelaciones entre los contextos micro y macrosocial. Como señala José Tamarit²⁴ es necesario evitar que el análisis a partir de lo cotidiano se convierta en un “mito explicatodo”, aislado de los limitantes del contexto social. En un sentido similar Elsie Rockwell²⁵ prefiere referirse a la distinción entre nivel micro y nivel macro como diferencias de escala. Propone ir más allá de esta dicotomía para poder hablar de distintas magnitudes de unidades de tiempo y espacio en los estudios etnográficos²⁶.

²¹ ROCKWELL, Elsie (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, DIE – CINVESTAV – IPN; México DF, pp. 1-31.

²² GUMPERZ, John y COOK-GUMPERZ, Jenny (1982) *Introduction: language and the communication of social identity*, University Press, Cambridge, pp. 1-21.

²³ ROCKWELL, Elsie (1987) *Op. Cit.*, pp. 23-45.

²⁴ TAMARIT, José (2004) *Educación, conciencia práctica y ciudadanía*, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 144-145.

²⁵ ROCKWELL, Elsie (1987) *Op. Cit.*, p. 19.

²⁶ En el ya clásico estudio de Ezpeleta y Rockwell “Escuela y clases subalternas”, las autoras proponen partir de una idea superadora entre lo micro y lo macro social: “... la elección de mirar la escuela no intenta destacar ‘el nivel micro’ como alternativa al macrosocial; tampoco se busca un ‘reflejo’ en el pequeño ámbito de las estructuras sociales determinantes: se trata en cambio de comprender momentos singulares del movimiento social”.

La pregunta es si es posible diseñar un método que involucre estas escalas en un solo estudio. Elena Achilli²⁷ propone una idea de contextualidad para los estudios etnográficos que parte de un supuesto según el cual los procesos a escala micro-que la autora denomina "procesos en escala de su co-construcción cotidiana"-se ven impregnados de otros entramados contextuales que los trascienden.

La autora a partir de este supuesto realiza una propuesta teórico- metodológica según la cual:

- En toda investigación etnográfica es necesario pensar en distintos niveles y escalas contextuales.
- La noción de contexto no es de mero contorno externo a las relaciones y procesos cotidianos. Se trata de pensar relacionalmente la interacción entre los distintos niveles contextuales. Es decir, estos niveles se van configurando mutuamente.
- También debe tenerse en cuenta las interacciones entre contextos de un mismo nivel.
- Es posible entonces una mayor inteligibilidad de los procesos cotidianos a través del conocimiento de las interrelaciones mutas entre diferentes contextos²⁸.

En nuestro trabajo nos propusimos pensar relacionalmente la interacción entre contextos de diferente escala. Lo que sucede en las aulas del Programa debe ser puesto en relación con otros contextos cotidianos (como el día a día de las organizaciones participantes) y particularmente observar las interacciones con el plano "macro" de las políticas sociales.

Para justificar este enfoque las autoras parten de la noción de vida cotidiana de Agnes Heller y la vinculan con la idea gramsciana de movimiento histórico. La vida cotidiana en tanto reflejo y anticipación del movimiento histórico constituye una forma de aproximarse a la historicidad es a través de buscar en las huellas de los procesos históricos la inteligibilidad del presente. Ver EZPELETA, Justa y ROCKWELL, Elsie (1983) "Escuela y Clases subalternas", *Cuadernos Políticos*, 37: 70-80.

²⁷ ACHILLI, (2000) "Escuela y ciudad Contextos y lógica de fragmentación sociocultural", en: Achilli et al *Escuela y Ciudad. Exploraciones de la vida urbana*, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, p. 99.

²⁸ *Ídem*.

En términos de Tamarit²⁹ no se trata de oponer la realidad cotidiana a la macrorealidad sino de comprenderla como parte de un todo que también le da sentido y le fija límites.

IV. Perspectiva analítica: el enfoque de género aplicado a un análisis organizacional y curricular

El enfoque de género permite interrogarse sobre las formas singulares de ser hombre y ser mujer en un específico entramado histórico-social. Así, la categoría género es una herramienta interpretativa para develar cómo, en prácticas sociales dadas, se originan ciertas tramas de actuación posibles (y no otras) que se referencian en torno a relaciones significantes de poder adscriptas a hombres y mujeres³⁰.

Ya anticipamos que este trabajo busca profundizar la comprensión de los conocimientos generados por las mujeres en una situación educativa específica como es un Programa de Extensión Universitaria. Se parte de suponer que todo entramado organizacional posee una carga genérica. La estructura profunda de las organizaciones opera sobre un conjunto de prácticas que se han ido considerando razonables. Los estereotipos de género atraviesan las estructuras organizativas; un fenómeno que generalmente se invisibiliza bajo la supuesta neutralidad de género de las jerarquías y del lenguaje organizacional³¹. Adherir a esta postura implica sostener que las organizaciones generan formas de ser y de hacer que se consideran apropiadas, y que permiten ciertas prácticas mientras obturan otras.

Aruna Rao y David Kelleher proponen pensar en términos de los intereses estratégicos de las mujeres y para ello sugieren considerar si las organizaciones o programas se plantean

²⁹ TAMARIT, José *Op. Cit.*, p. 146.

³⁰ SCOTT, Joan (1990) "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en: *De mujer a género. Teoría interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*, Centro Editor América Latina, Buenos Aires, p. 35.

³¹ ACKER, Joan (1985) "Jerarquías, trabajos y cuerpos: Una teoría sobre las organizaciones dotadas de género", en: Navarro y Stimpson (comp.) *Cambios sociales y económicos y culturales*, Alfons el Magnamin, Barcelona, pp. 111-139.

enfrentar las bases de la desigualdad; invitan a las mujeres a integrarse a la definición misma del programa en cuestión; aseguran tiempo y espacio para dicha participación; atienden las posibles resistencia a los cambios que auspician las propuestas y las asumen como parte del trabajo a realizar, enfatizando la construcción de poder mediante una variedad de situaciones, tales como rutas de acceso, construcción de conocimiento, alianzas y movilización en torno a necesidades y prioridades³².

La carga de género de todo entramado organizacional lleva a interrogarse si el Programa mencionado ha desarrollando prácticas curriculares que operen sobre el complejo entramado de valores y normativas que establecen los roles esperables de mujeres y varones.

A partir de este enfoque se proponen para el análisis de los datos generados los siguientes conceptos:

1. Currículo real de género.
2. Currículo oculto de género
3. Apropiaciones cotidianas en el aula.

1. Currículo real de género.

Este concepto³³ da cuenta de aquellas manifestaciones más visibles de la discriminación de género en el espacio escolar. Los textos y los contenidos son las expresiones más contundentes a través de los cuales estas discriminaciones se expresan. Las jerarquías de género impregnan la división entre los saberes académicos (más valorizados) y los saberes cotidianos (que lo son menos). En el imaginario existe una

³² RAO, Aruna y KELLEHER, David (2002) "Corriendo el velo de la desigualdad de género institucional". Documentos del PRIGEPPFLACSO. Seminario IV "Programación estratégica, análisis prospectivo y tecnologías para el cambio organizacional. La gestión y la evaluación de políticas de equidad de género". Los autores parten de la idea de "intereses estratégicos de las mujeres" de Dominique Molyneux, citada por Rao y Kelleher, *Op. Cit.*, 19.

³³ MORGADE, Graciela (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*, Novedades Educativas, Buenos Aires, pp. 55-59.

asociación entre la dicotomía masculino/femenino y saberes científicos/ saberes cotidianos.

2. Currículo oculto de género.

Pero más allá de los textos y los temas del currículo real es en las prácticas microfísicas del día a día en la escuela donde "se movilizan las imágenes estereotipadas o donde existe un silencio frente a su utilización"³⁴. Es decir, se trata del currículo oculto de género que se aprende en la escuela más allá de la intencionalidad de los y las docentes.

3. *Apropiaciones*. Rockwell propone el concepto de apropiaciones para referirse a un "proceso múltiple, plural, relacional, transformativo, y arraigado en los conflictos sociales"³⁵. Para esta autora en toda interacción en las aulas lo que está en juego no es necesariamente dominio del código o competencia comunicativa sino en la posibilidad de cuestionar las pretensiones de validez del discurso docente. Muchas interacciones en las aulas más que mostrar falta de dominio de códigos de los/las alumnos/as estarían expresados desacuerdos frente a las pretensiones de validez del discurso de los/las maestros/as³⁶. En estos casos la diferencia no es un obstáculo a la comunicación sino que proporciona la base del cuestionamiento y se realiza a partir de estructuras comunicativas compartidas con los/las docentes. Es decir, se trata de la posibilidad de dudar y proponer explicaciones y estrategias alternativas. Si bien la autora no aplica este concepto desde una perspectiva de género, puede ser muy fecundo para un análisis de las si-

³⁴ MORGADE, Graciela *Op. Cit.*, p. 56.

³⁵ ROCKWELL, Elsie (2006) "Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación" en: *Revista Educacao* 44: 13-39.

³⁶ "Es posible que ni las normas de rectitud ni los criterios empíricos de verdad sean idénticos entre maestros y alumnos pero lo que tienen en común es la posibilidad de cuestionar tanto los criterios de verdad como las normas de rectitud de cualquier acción comunicativa. Estos desacuerdos no implicarían que los alumnos no comprendan lo que los maestros dicen sino que se trataría de poner en cuestión lo dicho por el maestro sobre la base de la propia experiencia". ROCKWELL, Elsie (2006) *Op. Cit.*, p.34.

tuaciones áulicas atravesadas por la normativa de género del Programa estudiado.

V. Presentación de datos: analizando el lugar previsto para las mujeres y el lugar que ellas generan.

El grupo de profesionales a cargo de la puesta en marcha del Programa es el denominado equipo de Coordinación. Este equipo está conformado por cuatro graduadas de la Facultad y tiene bajo su implicancia un conjunto variado de actividades que involucra tareas de índole tanto pedagógica como roles de gestión, difusión, comunicación, evaluación e investigación.

Respecto a los/las destinatarios/as, el Programa decide priorizar a "los dirigentes sociales con inserción real y sistemática en las organizaciones que desarrollan acciones de promoción y asistencia social, producción y empleo y educación popular"³⁷.

Los y las docentes docentes que participan brindando las capacitaciones tienen un perfil que se define por ciertos atributos valorados desde el Programa: "trabajo académico y social"; "militancia y prestigio en la Facultad". Hacia el año 2004 se crea la figura de los/las auxiliares-docentes, graduados/as recientes o estudiantes de la Facultad, que aparecen como "garantes" entre el/la docente a cargo de la exposición y la práctica y el conocimiento de las organizaciones³⁸.

El Programa propone en su diseño pedagógico el "enfoque de la Educación Popular". Según documentos del Programa se trata de una secuencia lógica que involucra un proceso simultáneo o praxis de tres momentos: "la práctica como punto de partida", "el momento de teorización" -entendido como "un momento de reflexión sobre esa práctica, un proceso creciente de abstracción, una visión más profunda y global de

³⁷ MANUAL CURSO BASE (2005). Programa de Capacitación de Organizaciones Sociales y Comunitarias, Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, p. 3. Entrevista con una Coordinadora

³⁸ Documento del PCOC (2006) "Reunión preparatoria con los auxiliares", Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

la realidad" y "la vuelta a la práctica" que implica "encontrar nuevos sentidos al ejercicio cotidiano de la acción". No es sólo teorización ni sólo conocimiento práctico puntual sino de "praxis transformadora". El Programa se propone la "metodología taller" como la más adecuada para la Educación Popular "[ya que] a diferencia de una clase tradicional, en el taller, los sujetos interactúan en torno al objeto de conocimiento..."³⁹

Este enfoque se lleva a la práctica a través de los denominados "Módulos". En primer lugar se desarrolla una exposición teórica a cargo de profesores de la Facultad en la cual participan todas las organizaciones (entre sesenta y cien personas). Luego se pasa al trabajo de taller propiamente dicho para lo cual se organizan grupos más reducidos a cargo de auxiliares. Estos retoman a través de técnicas grupales los contenidos abordados en la exposición teórica del docente. Finalmente las organizaciones se reúnen nuevamente en una instancia denominada "Plenario" en la cual los/las participantes comparten las conclusiones. En el "Plenario" un/una representante del taller pasa al frente y expone ante los demás las conclusiones sintetizadas en un afiche elaboradas en la instancia de taller. Luego el/la docente elabora conclusiones sobre la base del trabajo en el taller de los participantes. Las conclusiones de las exposiciones y trabajos grupales son registradas en forma sistemática por el equipo de Coordinación para su posterior publicación editada por la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad.

El Programa analizado se caracteriza por una contundente presencia femenina entre sus coordinadoras, docentes, auxiliares y participantes⁴⁰. Como se señaló más arriba, la feminización de las nuevas formas de organización colectiva

³⁹ FORMULACION DEL PCOC (2007). Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, pp. 4-5.

⁴⁰ Las cuatro coordinadoras son mujeres y existe una proporción mayoritaria de mujeres entre el grupo de auxiliares: nueve varones y veintidós mujeres en 2006 y cuatro varones y diecinueve mujeres en 2007. Entre los y las participantes encontramos para el año 2006 ochenta y dos mujeres y treinta y ocho hombres sobre un total de ciento veinte inscriptos. Esta mayoría

constituye un rasgo estructural de las mismas. Desde el Programa se identifica esta característica: "...en las organizaciones el núcleo de gente que está y que trabaja son las mujeres, con lo cual me parece que es lógico que haya más mujeres también acá en el curso"⁴¹.

Ahora bien, ¿este diagnóstico del propio Programa acerca de la composición de las organizaciones participantes lleva a considerar la dimensión de género como un eje de acción para cumplir con sus objetivos?, es decir, ¿lleva a "fortalecer la gestión institucional y la incidencia en las políticas públicas"⁴² de las mujeres participantes en políticas públicas vinculadas al género?

Currículo real de género: el "Taller Mujer"

En los años en que se desarrolló la investigación (2006-2008) participaron en el Programa organizaciones sociales y comunitarias-que por la temática que abordaban y/o la población destinataria- fueron definidas desde la Coordinación en tanto "organizaciones que trabajan con mujeres y niños". Se trataba mayoritariamente de guarderías y comedores pero en esta definición la Coordinación incluyó también a centros de atención y prevención de violencia doméstica y de salud sexual y reproductiva. Esta presencia organizacional llevó a que la Coordinación decidiera -sobre la marcha del Programa en el año 2006- la creación de un grupo temático denominado "Taller Mujer". Veamos qué sucedió con dicho espacio en tanto propuesta de trabajo.

En primer lugar, "trabajar desde un enfoque de género" implicó en la definición del Programa no tanto una preocupación por elaborar contenidos curriculares ligados a la enseñanza de los derechos de las mujeres sino que organizaciones heterogéneas que trabajaban con mujeres y niños desarrollaran en el espacio del Programa vinculaciones y acuerdos. En palabras

de mujeres es notable a simple vista (muchas mujeres jóvenes además concurren al Programa con sus hijos e hijas)

⁴¹ Entrevista con una Coordinadora del Programa.

⁴² MANUAL CURSO BASE (2005), *Op. Cit.*, p. 3.

de una coordinadora: "...no se trataba que las participantes aprendan sobre derechos de las mujeres sino que entren en contacto con organizaciones que trabajan en la misma temática y que desarrollen un lenguaje común"⁴³.

En segundo lugar, en dicho taller emergieron intervenciones de las participantes vinculadas a vivencias de diversas violencias de género: física, emocional, sexual, económica. Estas intervenciones evidenciaron la carencia de herramientas pedagógicas por parte de las auxiliares y coordinadoras para abordar grupos y problemáticas asociadas al género. Como veremos en el próximo apartado, la vinculación directa que estableció la Coordinación del Programa del taller como un espacio asociado fundamentalmente a lo emocional, y en particular, la circunscripción de los relatos de violencia a "situaciones personales", dejaría de lado la posibilidad de construir contenidos curriculares ligados a los derechos de las mujeres y al fortalecimiento de las organizaciones participantes en la esfera pública.

Desde el Programa se planteó que la problemática de género -y de la violencia de género en particular -excedía los objetivos curriculares y el contexto del Programa. Se señaló que el emergente de la violencia de género "las tomó por sorpresa" ya que se trataba de una temática que la Coordinación había dejado de lado porque no había acuerdo entre las coordinadoras en el modo de abordaje. Si bien se reconoció que lo más cercano al enfoque de Educación Popular en este caso podría haber sido buscar junto a las organizaciones una alternativa, el desencuentro al interior del Programa fue definitorio para decidir, luego de la experiencia del año 2006, la clausura de dicho espacio.

Esto estaría indicando que el Programa Universitario se constituye en tanto una estructura generizada⁴⁴ en la cual se secundarizaría e invisibilizaría ciertas experiencias y prácticas de las participantes que no parecen ser validables para

⁴³ Entrevista con una Coordinadora

⁴⁴ RAO, Aruna y KELLEHER, David *Op. Cit.*, p. 17.

constituirse en conocimientos curriculares para la incidencia en materia de política pública.

Veremos a continuación lo acontecido en la cotidianidad del “Taller Mujer” a partir de las intervenciones y apropiaciones de participantes.

Currículo oculto de género del Programa y las apropiaciones de las participantes

Se tomará un episodio sucedido en el primero de los tres encuentros del “Taller Mujer” por considerar que se trata de un episodio que puede actuar como analizador, o, al decir de como “key event”⁴⁵, un episodio reconocido, tanto por quien realiza el análisis como por quien participa del mismo, como evento que deja una huella y abre posibilidades entre los participantes de ser referido como un episodio clave. Este episodio será reconstruido a partir del relato de la investigadora y las posteriores entrevistas con las participantes, auxiliares y coordinadoras.

Las participantes de este espacio lo interpretaron como un lugar para expresar situaciones de violencia física y emocional. De hecho, en el primero de los tres encuentros del taller varias de ellas comentaron experiencias personales en ese sentido.

A diferencia de otros talleres —el “Taller Mujer” fue coordinado por auxiliares del Programa— graduadas y estudiantes del último tramo de las carreras de la Facultad —con escasa o ninguna experiencia en el abordaje de las problemáticas de género emergentes, en particular, la violencia doméstica y sexual. Las auxiliares consideraron que carecían de las herramientas para actuar como nexo frente a estas situaciones y, ante ello, fueron las propias asistentes —algunas con experiencia en tratamiento de violencia— quienes auxiliaron a sus compañeras aportándoles direcciones de lugares a los que podían acudir en caso de violencia o discriminación; pero también brindándoles en ese momento contención emocional.

Tras el primer encuentro del Taller —y durante la reunión posterior de auxiliares con la Coordinación del Programa (un

espacio institucional que intenta no olvidar estos episodios discutir sobreentendidos respecto a los dispositivos y criterios de validación de conocimientos), una de las auxiliares planteó la situación creada por los relatos de violencia. Consideró que su rol se había desdibujado por carencia de herramientas profesionales. Dijo que el episodio fue muy denso y que no se sentía preparada para afrontarlo. Para ella, parecía muy difícil que esta situación fuese significada como un aprendizaje a ser validado, ya que no pudo desempeñar el rol de nexo entre docentes y participantes que, según entiende, el Programa le exige.

Desde la Coordinación del Programa se la invitó a trabajar desde los sentimientos, una dimensión curricular que ella parecería no haber comprendido. Asimismo se le indicó que había que tener en cuenta que en estas situaciones el nexo también puede ser ejercido por las propias participantes. Además se le señaló que el tratamiento de esta temática excedía en cierta forma los objetivos y capacidades del Programa “Más allá de las respuestas que vos o yo podamos dar hay, de todas maneras, gente en otros espacios que está capacitadas para tratar estos temas. Hay hogares de día. Hay gente que trabaja con mujeres golpeadas”⁴⁶.

Por otra parte—según surge de entrevistas realizadas posteriormente con las asistentes al Taller—las participantes detectaron y en cierta forma cuestionaron la falta de herramientas por parte de las auxiliares. Una de las participantes entrevistadas entiende que si bien fue importante brindarse apoyo mutuo entre las participantes del taller, destaca que esperaba otra respuesta e intervención de las auxiliares: “Las ayudantas [por las auxiliares] se miraban entre ellas ‘¿qué hacemos?’. Decían. Las dos se miraban. Una miraba por la ventana”⁴⁷.

Aunque se reconoce la importancia de un espacio donde se trabaja lo emocional, se exigen al Programa otros contenidos curriculares que permitan operar en el plano de los derechos. En cierta forma, la asociación de la temática “mujer” con un

⁴⁵ GUMPERZ, John y COOK-GUMPERZ, Jenny *Op. Cit.*, pp. 7.

⁴⁶ Registro narrativo del encuentro entre auxiliares y coordinadores.

⁴⁷ Entrevista con participante del “Taller Mujer”.

espacio destinado a lo emocional deja de lado la posibilidad de construir aprendizajes ligados a contenidos curriculares de otro tipo. En palabra de otra entrevistada, "...lo importante es que nadie sabe cuáles son los derechos de las mujeres. (...) que se tome, por ejemplo, el tema del derecho al trabajo y se profundice. No se llegaba a profundizar".

De esta manera, las apropiaciones e interpretaciones posteriores de las participantes visibilizarían (y cuestionarían) la construcción de conocimientos validables en este espacio propuesto desde el Programa. En términos de Rockwell⁴⁸, se pondría en entredicho el criterio de validez de lo que las docentes -auxiliares y coordinadoras en este caso- transmiten y la manera cómo lo transmiten. Ahora bien, estas apropiaciones parecerían tener un límite preciso. Se trataría de intervenciones que si bien logran poner en jaque los criterios de validez aparecen de forma aislada y no llegan a conformarse como un corpus de saber validable y reconocido por participantes ni por las auxiliares y coordinadoras.

Así, la concepción de educación popular que prevalece en el Programa-al menos para el episodio analizado- parecería no tener en cuenta uno de los elementos claves de la situación educativa definidos por Freire⁴⁹. Esto es la comunicación entre educadores y educandos. En palabras del propio Freire "...cuanto más pensamos en qué es enseñar, en qué es aprender, tanto más descubrimos que no hay una cosa sin la otra, que los dos momentos son simultáneos, que se complementan de tal manera que "quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender"⁵⁰.

Esta dificultad del coordinadores y auxiliares del Programa para "aprender leyendo en las personas como si fueran un texto"⁵¹ que permitiría rediscutir y reorientar los contenidos curriculares no sólo no habla de cierto currículo de género

⁴⁸ ROCKWELL, Elsie (2006) *Op. Cit.*, p.32.

⁴⁹ FREIRE, Paulo (2003) "Elementos de la situación educativa", en: *El Grito Manso*, Siglo XXI, Buenos Aires, pp. 31-48.

⁵⁰ *Idem.*, p. 47.

⁵¹ *Idem.*

oculto de las universitarias sino que estaría mostrando también ciertas limitaciones impuestas por un contexto caracterizado por la prevalencia de políticas sociales de corte asistencial que atienden demandas significadas por el déficit y la urgencia.

Si relacionamos las interacciones que se llevan a cabo en la cotidianidad áulica con el plano "macro" de las políticas sociales, podemos comprender junto con Tamarit⁵² que en la lucha por los sentidos estaría operando la fijación de límites "macrorealidad" estatal. Si el maternalismo y el reforzamiento de estereotipos de género constituyen un rasgo estructural del actual esquema de políticas sociales de gestión participativa⁵³, parece difícil validar aprendizajes que se propongan desestructurar las relaciones desiguales de género en el contexto de un Programa universitario que propone fortalecer a sus destinatarios/as en la participación para la gestión de dichas políticas.

VI. Consideraciones finales para el debate

Desde el currículo real del Programa son escasas las preocupaciones por capacitar a las organizaciones en la discusión de las relaciones desiguales del género como aspecto de la agenda pública en la que se pretende incidir. Sin embargo en el momento de nuestra investigación hubo un intento de considerar a las organizaciones que trabajan con mujeres en un taller temático.

El hecho que en dicho taller no se definiera un currículo formal relacionado a los derechos de las mujeres podría haber sido una mera cuestión de forma si este espacio hubiese operado cotidianamente en la práctica a fin de fortalecer y capacitar a las mujeres participantes para incidir en el nivel de su propio territorio y de la política estatal.

Pero lejos que esto suceda, lo acontecido en el "Taller Mujer"—y sus interpretaciones por los distintos actores que han intervenido— nos lleva a las siguientes conclusiones:

⁵² TAMARIT, José, *Op. Cit.*, p. 146.

⁵³ ANZORENA, Claudia (2010), *Op. Cit.*, pp. 725-746

Para las mujeres participantes del “Taller Mujer”, existiría por un lado una mirada que visualiza (y en cierta forma cuestiona) la falta de herramientas por parte de las auxiliares. Asimismo, si bien se reconoce la importancia de un espacio dónde se trabaja lo emocional, y esto es percibido más claramente por las participantes que por las auxiliares, se exige que también se brinden otros contenidos curriculares que permitan operar en el plano de los derechos de las mujeres.

Desde la Coordinación y las auxiliares estaría operando cierta invisibilización de intereses estratégicos de las mujeres. En el Programa predominaría un cierto currículo oculto de género que hace que algunas temáticas -como la violencia de género-sean difíciles de abordar: “hay otros lugares y otras personas capacitadas” dice una coordinadora. La vinculación directa que establece la Coordinación del “Grupo Mujer” con un espacio asociado a lo emocional, entendido no como un insumo para relacionar lo personal con lo político sino como situaciones individuales que sobrepasan los objetivos del Programa, deja de lado la posibilidad de construir aprendizajes ligados a contenidos curriculares de otro tipo, particularmente considerar la violencia de género como un aspecto de la agenda de la política pública en que estas organizaciones podrían tener incidencia.

No obstante, por más que la decisión del Programa haya sido su no tratamiento, este tema “se cuele” en la interacción cotidiana entre auxiliares y mujeres participantes, generando episodios de difícil resolución como el del “Taller Mujer”. Es en estos intersticios dónde se juegan algunas de las tensiones del Programa, y en dónde una de las premisas fundamentales de la Educación Popular - *quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender* - comienza a flaquear.

Sin embargo, nuestro análisis también muestra que desde el diseño del Programa van retomando las tensiones que permiten que se tensen los mecanismos previstos para la resolución de conflictos; tal como ocurrió en la reunión que las auxiliares mantuvieron con la Coordinación tras el episodio sucedido en el Grupo Mujer. Esta potencialidad del Programa permite discutir y rediscutir los sentidos de los dispositivos tras cada taller.

Debemos destacar que si las asistentes y auxiliares generan estos cuestionamientos/demandas- y fundamentalmente si la Coordinación las retoma- el Programa estaría acercándose -en cierta forma- su propósito de “lograr que las organizaciones comiencen a construir mayores niveles de autonomía política, capacidad de gestión institucional e incidencia en políticas públicas”. (PCOC, 2005:3)

Este episodio -y en general el currículo del Programa-debe situarse en un contexto de políticas sociales que estimulan la gestión participativa pero que simultáneamente se encuentran condicionadas por una retórica que estimula la clásica división sexual del trabajo. Es decir, se trata de la búsqueda de una incidencia en las políticas públicas limitada por ciertas expectativas (la economía social, la comunicación comunitaria), en la cual el ámbito social adquiere mayor relevancia pero que fusiona los intereses de las mujeres con los de sus comunidades y sus familias. Lo que en definitiva parece promoverse no es la participación de las mujeres como ciudadanas sino como “madres sociales, donde el barrio es una extensión de la familia”⁵⁴.

⁵⁴ *Idem.*