

Repensando al género desde el territorio, y al territorio desde el género

María Florencia Actis, Eugenia Bustamante Hoffmann y María Emilia Martinuzzi

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

florenciactis@gmail.com

Resumen

Las Escuelas Populares de Género (EPG) han constituido prácticas educativas y comunicativas de carácter colectivo y territorial, que apuntaron a problematizar las relaciones de poder y desigualdades de género. Surgidas en un contexto nacional favorable a la multiplicación de instancias de participación política femenina, el Consejo Nacional de las Mujeres desplegó por el territorio federal más de 60 Escuelas como herramienta formativa y organizativa de y para las mujeres. El presente trabajo ofrece la sistematización de una experiencia concreta llevada a cabo por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social el último tramo del 2015 con compañeras del barrio platense Altos de San Lorenzo, reponiendo y analizando parte de los talleres sobre sexualidad, métodos anticonceptivos, violencia y aborto; entrelazando tensamente los campos de comunicación social, educación y género.

Palabras clave: género, territorio, educación popular

El presente artículo se propone sistematizar de manera reflexiva la experiencia de implementación de la Escuela Popular de Género (en adelante EPG), que se llevó adelante desde la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (en adelante FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata durante los meses de agosto, septiembre y octubre del año 2015 en el barrio Altos de San Lorenzo.

El programa "Escuelas Populares para la Formación en Género" impulsado por el Consejo Nacional de Mujeres (gestión 2011- 2015) se inscribió en un proyecto político nacional que llevó adelante desarrollos normativos de vanguardia en materia de consagración de los derechos de las mujeres y la diversidad sexual. Para el caso de la FPyCS, la institución cuenta con una trayectoria de visibilización de los debates en torno a la problemática de género y las sexualidades -impetuosamente desde el año 2008-, materializada en diversas líneas y

acciones de trabajo, entre las cuales se destacan la organización del primer Seminario de Comunicación, Géneros y Sexualidades en 2008, la apertura del Laboratorio de Investigación en Comunicación y Género, la gestión del Primer Congreso Internacional sobre Géneros y Sexualidades en el 2012 -y nuevamente en el 2014-, la reciente creación del Espacio de Consejerías en Salud Sexual y Reproductiva (ESSI) en 2015 y de la primera Secretaría de Género en la Universidad Nacional de La Plata en 2016.

En cuanto a las Escuelas Populares de Género, se vienen desarrollando desde el 2013 en diferentes espacios y en articulación con actores sociales/políticos heterogéneos. Entre octubre de 2013 y febrero de 2014 tuvo lugar la primera EPG del país, coordinada por el Laboratorio de Comunicación y Género de la FPyCS que dirige la Dra. María Florencia Cremona, en conjunto con la Secretaría de Extensión. La misma contó con la particularidad de realizarse en una de las sedes de la unidad académica donde confluyeron mujeres de los distintos barrios platenses. El desafío era problematizar las estructuras de género que históricamente han forjado las relaciones de poder entre varones y mujeres, pero fundamentalmente, los modos en que los procesos colectivos de aprendizaje y producción de conocimientos pueden aportar a subvertir dichas estructuras, que integradas a las tramas culturales, construyen una cotidianidad de violencia expresada no solamente en la violencia física sino también en las dificultades concretas para acceder, por parte de las mujeres, a los derechos básicos como la salud, la educación y el trabajo.

A razón de este antecedente se llega en 2015 a la segunda EPG que tuvo lugar en el barrio Altos de San Lorenzo, más específicamente en la casa de Susana “Pocha” Camiña, vecina y referente de la zona que desde hace años es reconocida por su labor en la “reinserción social” de ex detenidos/as, desde una perspectiva de derechos humanos. Su propia casa funciona como Centro de Extensión de la Facultad, donde chicos/as del barrio completan sus estudios, aprenden oficios y se encuentran en diferentes actividades y reuniones, entre ellas, el Plan Fines 2. La EPG se llevó a cabo en “el aula” donde se efectúan las mencionadas actividades, y contaba con un pizarrón, mesas y bancos suficientes para todas.

En cuanto a la convocatoria se realizó a partir de la organización de una jornada con juegos para niños y niñas, con la finalidad de interpelar a las madres del barrio a que se acercasen y conociesen la propuesta en cuestión. Si bien al primer encuentro concurrieron alrededor de quince mujeres, con el pasar de los talleres el número se fue reduciendo hasta quedar un grupo estable de no más de diez compañeras entre vecinas, familiares y conocidas

de la misma Pocha, creándose un clima de trabajo íntimo donde prevaleció la construcción de lazos de confianza y escucha hacia la otra.

Por último, vale señalar que el equipo de coordinación estuvo integrado por alrededor de cinco personas de la FPyCS, y de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. Sin embargo, entre coordinadoras, relatoras e invitadas especiales, éramos por taller alrededor de ocho/diez compañeras que en la mayoría de los casos estaban nucleadas en organizaciones sociales, sindicales y políticas (abogadas, psicólogas, trabajadoras sociales, médicas, narradora oral, comunicadoras – de la Secretaría de Posgrado y del Espacio de Salud Sexual Integral).

Posicionamiento teórico, metodológico y político.

La EPG ha constituido una experiencia que diluyó fronteras disciplinarias, entretejiendo perspectivas de los campos de educación, comunicación y género. Como equipo de trabajo, se coincidió en reconocer a la educación en su dimensión formativa, a la comunicación como práctica no-instrumentalista y al género desde una mirada relacional y anti-esencialista, vinculada con los modos de producción y distribución de poder.

En principio, la educación es vista como territorio conflictivo, contingente, inacabado y a su vez, como un “hecho concreto” (Nassif, 1980) situado y condicionado, más no determinado, por factores sociales, históricos y políticos diversos. El posicionamiento de *Comunicación/Educación* adoptado para el desarrollo de nuestras prácticas supuso ampliar la incumbencia, el referente empírico y los horizontes ético-políticos de la educación, para recuperar su sentido experiencial, y “su decisivo lugar de entrecruce de saberes y narrativas” (Barbero, 2002).

No está circunscripta linealmente al ámbito de las instituciones educativas formales y da lugar a que otros espacios, tipos de saberes y prácticas sociales, lleven a cabo funciones educativas. En oposición a las concepciones que igualan lo educativo con lo escolar, entendemos que la naturaleza de toda práctica educativa está dada “a partir de una interpelación, en que **el agente se constituye como un sujeto** incorporando de dicha situación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc.” (Buenfil Burgos, 1993). Pero no todo termina en el inter-juego de interpelaciones y reconocimientos, ya que el proceso de formación ocurre cuando se consolida algún cambio en el orden de las prácticas socioculturales cotidianas. “Se entiende por cambio en las prácticas, un cambio en los modos de hacer y de ser, en los saberes, en las formas de pensar, de posicionarnos, etc.” (Buenfil Burgos, 1993).

Por otro lado, se pone en valor el potencial emancipador de la educación al que refiere el maestro brasileño Paulo Freire, en tanto instancia inagotable para (re)leer y nominar el mundo con espíritu transformador, como fragmento crucial dentro de un proyecto social y nacional de liberación. Su modo de concebir el rol del educador/a y los/as educando/as, y la relación humana necesaria entre ellos/as, prioriza el diálogo como fuente de conocimiento y creación, inherente a cualquier práctica educativa auténtica. “Los hombres se educan entre sí en comunión con la mediación del mundo” (Freire, 2006). Esto remite al dinamismo consustancial que hace a la relación de referencia establecida entre los/as participantes de las prácticas educativas, al carácter intercambiable entre ambos/as. Intervenir desde comunicación/educación implica entonces un reconocimiento cualitativo de los/as otros/as, del llamado *mundo cultural* de los/as sujetos/as, y en términos freireanos, de su *universo vocabular y temático* (Freire, 2006); del lenguaje con que los/as educandos/as interpretan y pronuncian la realidad en que están inmersos/as, de los temas y problemas que son más significativos para ellos/as (Hurgo, 2003). Universos cargados de sentidos, inquietudes, formas de construir lazos familiares, políticos, afectivos, etc, ligados a la experiencia de una comunidad determinada, enmarcada en un tiempo histórico. En este sentido, aproximarse y conocer a las mujeres participantes de la EPG ha implicado paralelamente reconocer todo un *campo de significación*, entendido como una red de valores, enunciados, códigos compartidos por la cultura desde la cual los/as sujetos/as acceden a ‘lo real’.

En cuanto a la articulación comunicación/género, ésta compromete mirar los significados, y en consecuencia, los roles materiales, simbólicos y sexuales que se le asigna a las personas dentro de una sociedad en función de ciertas diferencias corporales, poniendo el acento en la desigualdad política, económica y semántica que se instituye entre dichos roles (Cremona, 2011). No se puede hablar de género sin aludir a procesos comunicacionales, ni se puede hablar de comunicación sin aludir a lógicas de construcción de hegemonía que operan también a través del género. “Cada vez que hablamos de género hablamos de las tramas de poder impresas a partir de normativas o pautas culturales sujetas a la identificación sexual que las instituciones hacen de las personas y que las personas hacen de sí mismas enmarcadas en procesos históricos” (Documento de Cátedra Comunicación y Educación, 2013). Desde esta óptica que pregona el diálogo y la reciprocidad entre ambos campos, la comunicación se vuelve una herramienta fecunda para entender la categoría de género como un problema de gestión de poder (Rosales, 2010); al tiempo que el género suma una variable analítica a los estudios de la comunicación y a la pregunta por los sentidos sociales. “La perspectiva de

género en la comunicación se plantea entonces como la posibilidad para mostrar (más y mejor) la posición de desigualdad y subordinación de las mujeres en relación a los varones, pero también denunciar los modos de construir identidades sexuales desde una concepción de heterosexualidad normativa” (Cremona, 2011). Ahora bien, ¿por qué ha sido estratégico trabajar el *género* a través de un espacio educativo- comunicacional comunitario y de involucramiento corporal?, ¿por qué se han puesto en valor la comunicación y la educación como herramientas políticas en una intervención sobre problemáticas de género?

En cuanto a la metodología de trabajo fue encauzada partiendo de la noción de *conocimiento situado* (Haraway, 1995), es decir, surgido de las circunstancias semiótico- materiales de las posiciones particulares que ocuparon y desempeñaron los/as sujetos/as. Llevamos a cabo un diagnóstico del ámbito de intervención y producimos diferentes modos de registro y observación (fotografías, relatorías, etc) como acciones sostenidas a lo largo de todo el proceso a los fines de “(...) detectar aquellas situaciones que generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad” (Guber, 2001). También incluimos técnicas lúdicas que implicaron algún tipo de puesta y movimiento corporal, en ocasiones utilizando materiales provistos por el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. “El juego, como parte de la experiencia de educación popular permite vivenciar situaciones difíciles de imaginar por las múltiples represiones que bloquean la capacidad de desear, creando una práctica que es simultáneamente, formación de pensamientos y sentimientos” (Korol, 2006). De algún modo, “es el inicio de una indagación más profunda sobre cómo interactúan en la vida misma las dimensiones objetivas y subjetivas, las ideas y los actos, los textos y los contextos, las acciones y pasiones”.

Si el cuerpo, y en particular el cuerpo femenino, ha sido un lugar socializado, educado, reglado, moralizado y por tanto “normalizado” en el sistema patriarcal, es el propio sistema el que no acepta que el cuerpo devenga en un lugar de aprendizaje, de placer y de auto- conocimiento. “Poner el cuerpo, decidir sobre y con el cuerpo, es ensayar el ejercicio del poder” (Algava, 2006).

En cuanto a la instancia del recorte temático, los ejes estuvieron orientados a recuperar conflictividades decibles y visibles de sus entornos inmediatos, de sus vivencias personales, con el desafío de trascender la descripción de anécdotas, produciendo nuevos conocimientos a partir de ellas, o nuevas miradas (cuestionadoras, relacionales, superadoras) respecto de las mismas. Este recorte apuntó a revisar *las cotidianidades* de las compañeras, partiendo de los saberes y saber-haceres que trajeron consigo, revalorizando sus trayectos de vida y capitales

simbólico-experienciales, priorizando sus preocupaciones. Cotidaneidades no pensadas desde un punto de vista personal o aislado, sino reconstruidas a partir de un relato de la cotidaneidad compartida, de la historia hecha desde todos los días (Zemelman, 1999).

Si bien construimos una escuela, la estrategia de intervención no reposó en concepciones educativas bancarias, basadas en esquemas dicotómicos y verticales de relación pedagógica. Nos diferenciamos de la costumbre de hablar de género desde la experticia, pero también desde la mera difusión de normativas y políticas públicas, sin anclaje en los obstáculos efectivos que aparecen durante su implementación. Procuramos generar las condiciones para que las experiencias de violencia de género, y en particular de violencia institucional que atraviesan a las mujeres pudieran ser tomadas como puntapiés hacia una mirada crítica de sus realidades sociales. No se conformó como un mero espacio de consulta donde disipar dudas en relación a la aplicación mecánica de normativas y políticas públicas, sino que requirió de una intervención compleja y la complejidad es siempre una palabra problema, no una palabra solución (Morin, 2004), que compromete un conjunto heterogéneo de recursos, actividades y miradas.

Tampoco la escuela se auto-concibió como instrumento de resolución de conflictos, sino como espacio de reflexión y acción con las mujeres, desde donde empezar a trenzar procesos subjetivos e inter-subjetivos transformadores y con enfoque de género. Comprendimos la necesidad de atender (y encauzar) las demandas relacionadas con situaciones domésticas de violencia de género que se fueron manifestando a lo largo de los talleres, pero ante todo abordando el género como un problema social, cultural y por tanto, relacional que nos involucra a todos/as. Las Escuelas Populares de Género insertas en un proyecto político de país representaron esa semilla organizativa y de cambio social en cada barrio a donde han llegado, en cada mujer que participó. Como expresaron las compañeras de Altos de San Lorenzo, durante la evaluación de proceso, *“nos tenemos que seguir juntando, la escuela no puede quedar acá, hay que continuar”*.

Desarrollo de los talleres

En líneas generales, se trabajó con un grupo reducido pero involucrado, y en algunos casos afectado inmediatamente por la problemática de la violencia de género intrafamiliar. Los talleres focalizados en la cuestión de la salud sexual y reproductiva estuvieron dirigidos a pensar la sexualidad y el sexo no sólo como un acto o un conjunto de actos, sino desde una perspectiva más integral relativa a la identidad de género; a cómo el hecho de ser mujeres o

varones nos hace relacionarnos con nuestros cuerpos y con determinados conocimientos sobre el cuerpo de modos diferenciados. También abordamos la sexualidad desde el ángulo legal y gracias al acompañamiento de un grupo de abogadas analizamos la normativa de abortos no punibles, desandando cada término o concepto, los sentidos que encierran y sus alcances. Se pensaron juntas las estrategias para utilizar las herramientas legales disponibles teniendo en cuenta los diferentes obstáculos que aparecen comúnmente en el marco de las instituciones; trayendo a colación ejemplos o situaciones, e incluso, las mujeres participaban contando casos reales, cercanos o directamente personales. También dentro de la esfera de la salud sexual se trató el tema de los Métodos Anticonceptivos, y en particular del misoprostol como método seguro de acceder a un aborto. Para esta instancia, se sumaron las compañeras del ESSI (Espacio de Salud Sexual Integral), y colectivamente construimos un mapa de los diferentes métodos que existen y los conocimientos que traemos sobre cada uno de ellos; desarmando mitos. Por último, se explicó en detalle (utilizando incluso materiales del Ministerio de Salud de la Nación) qué es el misoprostol, cómo funciona y bajo qué condiciones es seguro emplearlo.

En cuanto al eje de violencia, se trabajó a partir del aporte de una psicóloga especializada en casos de violencia, se describieron los contextos, signos, modalidades comunes de violencia al interior de la pareja, incluso aquellas que están simbolizadas y toleradas como demostraciones amorosas. Las compañeras plantearon que no hay que ser indiferente cuando otra mujer está atravesando una situación de violencia, sino que *“hay que meterse”*. La referente del espacio contó que se emocionó y comprometió con el hecho político del Ni una menos: *“las mujeres no merecemos tanto sufrimiento”*. Por otra parte, planteó la importancia del concepto *emponderar*, de su correlación práctica y organizativa con otras mujeres, resaltando el acceso a la información y el conocimiento de nuestros derechos como instancias nodales en el proceso de *emponderamiento*.

En cuanto a los últimos dos talleres, estuvieron centrados en la tarea de mapear el barrio, relevar problemáticas emergentes para su comunidad y diseñar estrategias/acciones comunicacionales de cara a transformar la realidad. Consideramos que si bien la Escuela Popular de Género como instancia de encuentro e intercambios de saberes e informaciones, constituye una práctica comunicacional con un notable potencial transformador, se planteó un especial interés en términos comunicacionales a los últimos talleres destinados a la construcción del mapa barrial.

“La confección de mapas es uno de los principales instrumentos que el poder dominante ha utilizado históricamente para la apropiación utilitaria de los territorios. Supone no sólo una

forma de ordenamiento territorial sino también la demarcación de nuevas fronteras para señalar los ocupamientos y planificar las estrategias de invasión, saqueo y apropiación de bienes comunes” (Iconoclastas, 2013). Si el mapa es pues el reflejo de una mirada dominante sobre las comunidades, el objetivo de bosquejar un mapa propio apuntó a construir un nuevo relato, que fuera colectivo y diera cuenta de los sentidos socialmente compartidos. Este proceso de reconocimiento de los discursos y prácticas que circulaban y constituían al barrio, significó una práctica comunicacional no sólo en su instancia de producción material, sino también por el desafío que representó para ellas diseñar una estrategia de intervención en su propio territorio.

Se comenzó relevando qué sentidos giran en torno a la idea de *Barrio*, surgiendo diferentes nociones e imaginarios

“un lugar de pertenencia...a veces siento que me cansé de vivir acá, pero cuando pasa un vecino y me saluda, digo, por estas cosas que decido quedarme”,

“me da seguridad, comodidad, a pesar de que haya inseguridad como en todos lados, me da tranquilidad”,

“lugar de convivencia con otros y otras”,

“nos seguimos sentando en la puerta en todas las estaciones del año”,

“en el barrio los chicos juegan, capaz que tienen mil problemas pero siguen jugando, de esa manera siento que no todo está perdido”,

“el barrio se construye entre todos”.

Luego, se formuló una segunda pregunta: ¿cuáles son las principales problemáticas que aquejan al barrio?, y las respuestas rondaron la cuestión de las adicciones en la juventud y el grado de naturalización y extensión del problema; la salud mental de los/as jóvenes, la violencia intrafamiliar a la cual denominaron como “*violencia doméstica*”, el bullying en las escuelas, y en relación con esto, la falta de capacitación de lxs docentes y la desatención de los/as padres/madres. Entendemos que las preocupaciones y aflicciones de las mujeres en relación al barrio siguen relacionadas con sus maternidades y su rol de cuidadoras de otras(os).

Cuando se intentaron recomponer y describir las instituciones destinadas a la atención de casos de violencia de género, aparecieron críticas al funcionamiento general de las instituciones tanto policial, como judicial y de gestión política. Leonor, una de las compañeras que luego compartió parte de su historia personal/familiar y su situación actual signada por la violencia sistemática por parte de su ex pareja, enfatizó la pregunta acerca de cómo hacer la denuncia sin correr riesgo: *“no podés denunciar si no tenés un lugar de contención (...) el 911*

te pide datos redundantes, mientras a vos te prenden fuego. Hace tres años que vengo luchando contra esta situación, me cansé de denunciar. ¿Qué hago? Me compro un revólver, ¿quién pone punto final a esta violencia?, deberían sacar al violento, ¿por qué se tienen que ir las mujeres a la nada misma?”.

Finalmente, gracias al reconocimiento de los actores barriales y al trabajo de mapeo, se pudo –de algún modo–, identificar quién(es) y cómo se podía contribuir al caso de Leonor. No sólo se dio un lugar a la narración de su experiencia, sino también cauce hacia una posible resolución del conflicto en forma colectiva. En algún punto, todo el conjunto de reflexiones, conocimientos y discusiones que fueron emergiendo al calor de los talleres, devino en una instancia de puesta en práctica de todo lo conversado.

Conclusiones. ¿Cómo llegamos hasta aquí? Condiciones y posibilidades

Resulta imprescindible subrayar que las condiciones de producción del presente artículo han estado atravesadas en términos político-ideológicos, institucionales y discursivos por un cambio en los modos de interpelar desde el Estado al conjunto de la sociedad, y a la mujer como sujeto político en particular. Para reflexionar sobre ello se retoman las lecturas e interpretaciones de Judith Butler respecto de la investigación llevada adelante por Leticia Sabsay, “Fronteras sexuales. Espacio urbano, cuerpos y ciudadanía”, centrada en las luchas simbólicas y territoriales acerca de quién puede y merece acceder al espacio urbano, devenidas en modos de construir y deconstruir ciudadanía en sí misma (Butler-Sabsay, 2011). Sabsay permite pensar que la articulación significativa que hace posible la emergencia del sujeto de la política, en este caso de las Escuelas Populares de Género y su reconocimiento e institucionalización, se produce a partir de la visibilidad ya adquirida del género en los dispositivos legales, normativos, mediáticos, y en lo que comúnmente se denomina “debate público” (Sabsay, 2011).

Se toma como material de referencia para caracterizar el estado del *debate público* respecto del género en los últimos diez años en Argentina, el cumplimiento a los mandatos estipulados en las Convenciones y compromisos internacionales, como lo fue en el año 2009 la sanción de la Ley 26.485 de “Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (...)”. Ésta retoma el espíritu de lo planteado en la Convención de Belem Do Para en marzo de 1996, cuando se define de manera integral a la violencia contra las mujeres en tanto problemática arraigada en aspectos socioculturales, y se identifican a las mujeres como plenos sujetos políticos.

La Ley 26.485 se presenta como una norma superadora desde una perspectiva incomparablemente más amplia de la violencia contra las mujeres que la contemplada en la anterior Ley “de violencia familiar” (24.417), enunciando en su apartado 6° y por primera vez los diferentes tipos y modalidades de violencia: doméstica, institucional, laboral, contra la libertad reproductiva, obstétrica y mediática, entre otras. La norma trasciende entonces la concepción de las mujeres como operadoras exclusivas del ámbito privado, para adquirir una dimensión que las reconoce y proyecta en su inherente politicidad e influencia en todos los ámbitos en los que desarrollan sus relaciones interpersonales.

Sin embargo, y siguiendo lo propuesto por Butler en su lectura de Sabsay, el imaginario nacional respecto del género se continúa estableciendo mediante formas de regulación social que incluyen no solamente a los procesos legislativos, sino fuertemente a los medios de comunicación como agentes organizadores de prácticas significantes de los sujetos femeninos y masculinos en el espacio de “lo público”. Si bien en la última década se identificó que *el género* alcanzó mayores niveles de visibilización en el debate público¹, continuaron predominando -imperiosamente de la mano de los medios- elementos discursivos *residuales* (Williams, 1988) correspondientes a momentos históricos anteriores. Los elementos novedosos para repensar las relaciones sexo-genéricas tuvieron y tienen que convivir no armoniosamente con sentidos sociales y posiciones de corte conservadores; poniéndose de manifiesto la propia dinámica de funcionamiento de la hegemonía dentro de la cual el patriarcado “ha negociado” el ingreso de ciertas variantes que pudieran desestabilizar el ordenamiento simbólico y material vigente.

En este sentido interesa destacar que en el actual escenario político de avanzada neoconservadora-liberal en el país y la región, la perspectiva de género reaparece como una variable de análisis nodal para comprender los procesos sociales contemporáneos en su vasta complejidad. La gran cantidad de despidos, la drástica reducción del poder adquisitivo de las clases populares, el vaciamiento ideológico de los programas que abordan las cuestiones referidas a la violencia de género y salud sexual de las mujeres, así como la represión de la protesta social son medidas que tienden al disciplinamiento de los cuerpos femeninos y a reinscribirlos en el espacio privado con el objetivo de desarticular los reclamos colectivos. El presente artículo se propuso reflexionar y poner en valor una práctica de formación y

¹Lo afirma un estudio sobre medios realizado entre los años 2012-2013 por el entonces Centro de Investigación “Néstor Perlongher” de la FPyCS (UNLP), desarrollado en base a la observación comparativa que los medios gráficos nacionales La Nación, Página/12 y Clarín le dieron al tratamiento del género durante los períodos históricos 1980-1990-2000.

organización colectiva que ha representado en sí misma un desafío para el sostenimiento del umbral de derechos conquistados y debates dados sobre el lugar del género y las mujeres en relación a la Política y “lo político”.

El potencial de las Escuelas Populares de Género

Entendemos que las EPG han sido mucho más que talleres de discusión, participación y elaboración de acciones estratégicas en los territorios sobre las relaciones de género. Han sido dispositivos de trabajo que demuestran un modo emergente de entender la articulación entre *universidad, territorio y políticas públicas*; reactualizando el compromiso político de la universidad relacionado con las necesidades de los/as sujetos/as sociales más vulnerados/as.

Se trataron de generar procesos significativos para sus participantes en los cuales asumieran un rol central en la creación y alcance de las imágenes de futuro deseadas, entendiendo que será el reconocimiento de la politización del género, lo que les posibilite transformar sus modos de vincularse con otros/as, de autoperibirse, tomar decisiones y realizar acciones con un mayor grado de autonomía; produciendo el “antídoto” para la fragmentación del tejido social. Al comprender el género como una dimensión relacional, transversal y constitutiva del ejercicio del poder del que nadie está exento/a, la EPG estuvo dirigida en principio a todos/as los/as vecinos/as del barrio; no obstante hicimos prevalecer la interpelación al sujeto femenino por considerar prioritario, estratégico y hasta urgente desandar con ellos un proceso de organización para su empoderamiento.

El protagonismo que tuvieron las mujeres aspiró a resignificarlas como sujetos capaces de participar activamente de la toma de decisiones en el ámbito de sus familias, de las instituciones barriales o de las organizaciones sociales de las cuales forman parte; capaces de discutir con otros/as sobre el rol del estado y de sus políticas públicas, en este caso en materia de género. En otras palabras, intentó poner de manifiesto su irreductible condición política, promoviendo instancias donde se haga visible el carácter inminentemente social e histórico de sus conflictividades ‘individuales’.

Asimismo, la EPG se ha trazado el desafío de potenciar el trabajo colectivo en los territorios, y en lo particular, orientado a la incorporación y replicabilidad de una perspectiva de género para construir lazos más igualitarios entre los/as integrantes de una organización. Claramente han funcionado como dispositivos en favor de la recomposición y consolidación de redes barriales pensadas por y para los/as vecinos/as en su calidad de protagonistas políticos y sociales.

Sin embargo surge la inquietud sobre los modos en que continúa esta lenta batalla cultural por el desarme del sentido común dominante en tiempos políticos adversos, donde el discurso que se instaura resitúa la violencia de género en el seno de lo privado, abandona la discusión por el estatuto de verdad de los medios, y por lo tanto la legitimidad de las representaciones mediáticas depredadoras de “lo femenino”, reconstruyendo las condiciones culturales para la reproducción de lo que Rita Segato denomina, *pedagogías de las violencias* (Segato, 2014). Es decir, aquellos contextos en donde la violencia de género se enseña y se aprende como el modo necesario de interacción social y sexual, siendo el papel de los medios de comunicación central en el afianzamiento de estos procesos subjetivos. Como comunicadores/as que realizan prácticas educativas con enfoque de género entendemos que la tarea hoy es contrarrestar la eficacia de ese articulado y acumulado simbólico presente en los medios y las instituciones, de seguir generando instancias críticas junto a otros/as, pero sobre todo de producir nuevas formas de comunicación y conocimiento, nuevos modos de hacer política.

Bibliografía

- Algava, Mariano (2006). *Jugar y Jugarse. Las técnicas y la dimensión lúdica de la educación popular*. 1ra edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Asociación Madres de Plaza de Mayo, Ediciones América libre.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1993). *Análisis de discurso y educación*. México, Editorial DIE.
- Cremona, Florencia (2011). “La dimensión de género en la formación de comunicación social”, en *Cuaderno de cátedra comunicación y género - 1a ed.* La Plata: EPC, Universidad Nacional de La Plata.
- Documento de Cátedra Comunicación y Educación (2013). *La articulación educación comunicación y género*. La Plata, Argentina, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- Freire, Paulo (2006). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Guber, Roxana (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación; Bogotá, Norma.
- Haraway, Donna (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, Universidad de Valencia.
- Huergo, Jorge (2003). *El reconocimiento del "universo vocabular" y la pre-alimentación de las acciones estratégicas*. Centro de comunicación/educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

- Korol, Claudia (2006). "Jugamos en el potrero", en *Jugar y jugarse. Las técnicas y la dimensión lúdica de la educación popular*. 1ra edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Asociación Madres de Plaza de mayo, Ediciones América libre.
- MacKinnon, Catherine (1995). *Hacia una teoría feminista del Estado*. Madrid, Cátedra Ediciones.
- Martín-Barbero, Jesús (2002). *La educación desde la comunicación*. EDUTEKA, Tecnologías de Información y Comunicaciones para Enseñanza Básica y Media. Colombia, Editorial Norma.
- Morin, Edgar (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa Ediciones.
- Nassif, Ricardo (1980). "Introducción: Los accesos al estudio global de la educación", en *Teoría de la educación*. Madrid, Editorial Cincel-Kpelusz.
- Pérez, Esther (2000). *¿Qué es hoy la educación popular para nosotros? Pañuelos en rebeldía*. Buenos Aires, Equipo de Educación Popular.
- Relatorías de los talleres de la EPG, (2015). Producción propia.
- Rosales, María Belén (2010). "Mujeres, acción territorial y políticas públicas", en *Extensión en Red, Revista electrónica sobre extensión universitaria*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Ejemplar N°2. Disponible: <file:///C:/Users/pc/Downloads/58-2069-1-PB.pdf>
- Risler, Julia y Ares, Pablo (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación*. - 1ª. Ed. Buenos Aires, Tinta Límón.
- Raymond, Williams (1988). *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.
- Sabsay, Leticia (2011). *Fronteras sexuales. Espacio urbano, cuerpos y ciudadanía*, Buenos Aires, Paidós.
- Segato, Rita (2014). "Para una feminista, su principal interlocutora es siempre otra mujer", entrevista a Rita Segato, por Florencia Cremona, en *Oficios Terrestes*, (N.º 31), pp. 23-29, julio/diciembre.
- Zemelman, Hugo (1999). *La historia se hace desde la cotidianeidad, El nuevo proyecto histórico: fin del capitalismo global*. Cuba, Editorial Ciencias Sociales.