

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la

Educación

Secretaría de Posgrado

Carrera: Especialización en Educación en

Géneros y Sexualidades

Sede: Facultad de Humanidades (UNNE)

Trabajo Final Integrador: Narrativas de Mujeres. Entre la escuela y la participación política

Autora: Ludmila Magalí Pellegrini

Correo electrónico: ludmilapellegrini92@gmail.com

Director: Claudio Núñez

Resumen:

Este trabajo analiza las historias de vida de mujeres estudiantes de primaria para jóvenes y adultos que participan de espacios de militancia política y social. Fue realizado en la ciudad de Resistencia Chaco, en el asentamiento Molina Punta, ubicado en la periferia de la ciudad, y en el marco de la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades que la Universidad Nacional de la Plata dictó en la UNNE entre los años 2016 y 2018.

Investigar con mirada feminista el género implica posicionarse desde una mirada ético-política que intenta develar, desentrañar, comprender y transformar la realidad que está siendo contradictoria y opresora.

La metodología utilizada es de tipo cualitativa, se realizaron entrevistas en profundidad a dos mujeres en dos momentos, durante el período 2014-2015 y el año 2018.

Comprender sus vidas en el entramado que se configura entre la escuela, la familia, las políticas públicas entre otras instituciones del Estado, es el hilo conductor de este trabajo, para pensar y repensar la construcción de otras lógicas que tiendan a la transformación de la EDJA y de las políticas públicas pensadas para mujeres de sectores vulnerados.

Palabras clave:

Mujeres- Educación de Jóvenes y adultos- Política- Estado

“Voy a decirlo de entrada
para el que quiera entender:
Son penas muy encimadas
el ser pobre y ser mujer”

Carmen Soler

Introducción.

Este trabajo analiza las historias de vida de mujeres estudiantes de primaria para jóvenes y adultos que participan de espacios de militancia política y social. Fue realizado en la ciudad de Resistencia Chaco, en el asentamiento Molina Punta, ubicado en la periferia de la ciudad. Mi interés por la educación popular, la educación de jóvenes y adultos y la militancia fueron configurándose en una trama significativa para optar por la decisión de indagar sobre el tema.

El trabajo de campo se organizó en dos momentos: el primero en el año 2014-2015 y el segundo en el año 2018. Se trata de un trabajo cualitativo, desde una perspectiva biográfico narrativa que busca analizar las historias de vida de Clara y Celia; lo que permitió construir las experiencias que ellas tienen en contextos vulnerados atravesados por los espacios de militancia, la escuela, la vida familiar y personal en la vinculación con las políticas públicas y los contextos políticos.

Pensar las mujeres es hacerlo desde cuerpos que han sido sometidos a repetidos intentos de definición, sujeción y control para ser expulsados de la racionalidad y convertidos en máquina para la reproducción. Es pensar desde el lugar que son los cuerpos, desde el territorio cuerpo que se resiste a la idea moderna que las mujeres encarnan la animalidad a derrotar, la falta de dominio de sí y la a-historicidad y que con su indisciplina ha construido la posibilidad de una alternativa al sujeto individual universal (Gargallo Celentani, 2012, p.55)

En otras palabras, pensar las experiencias de las mujeres implica adentrarnos en vidas sexuadas, que en tanto tales reproducen los designios que su sexo le demanda como seres sociales pero también los subvierten, escribiendo sus propias historias y encarnando otras posibilidades.

Un objetivo relevante es aportar al campo de conocimientos de la Educación de Jóvenes y Adultos desde estudios de género y feministas, que permitan pensar espacios más igualitarios donde *habitar*.

El habitar resulta de la confluencia de diversos planos: privados e individuales, públicos y colectivos; de tiempos presente, pasado y futuro, de condiciones materiales y simbólicas. Es en esta trama donde cada sujeto se apropia del espacio y lo habita, construyendo un “cuarto propio”, en términos de Virginia Wolff, autorizándose a significar a partir del encuentro con diversas experiencias colectivas, vínculos y significaciones sobre el sentido pedagógico de la escuela (Lewkowicz, 2004 citado por Núñez, C, Ramirez I. y Acuña M. 2017)

Asumir una ética-política feminista resulta fundamental, sin esconder la intencionalidad política de develar el contenido de injusticia que encarna el patriarcado como sistema y que los estudios de género per se no garantizan. Los feminismos como praxis (teoría y práctica) son el horizonte de sentido que guían este trabajo.

Fundamentación de la problemática

Indagar la experiencia.

El interés por esta problemática surge de mi participación como militante del frente universitario del Movimiento Evita en el que se realizó un proyecto de voluntariado universitario denominado Género, Igualdad e Inclusión, en el que establezco contacto con militantes del frente de mujeres de dicha organización.

Estas mujeres eran militantes y estudiantes de nivel primario. Me motivaba construir esa trama de experiencias que se teje entre el retorno a la escuela en la adultez y la militancia política, ya que el supuesto del que partía estaba vinculado a que estos espacios educan y aportan de manera significativa en las vidas de estas personas. Supuesto que intentaré discutir a lo largo del trabajo.

En aquel momento algunas preguntas que orientaban mis preocupaciones referían a: ¿Qué las motiva a estar en la escuela? ¿Cómo llegaron a la escuela? ¿Por qué militaban? ¿Cómo se daban las relaciones de género? ¿Qué ocurría en sus cuerpos sexuados?

Para ello se realizó un trabajo de campo en el Barrio Molina Punta, ubicado en la periferia de la ciudad de Resistencia Chaco, en el que realicé entrevistas en profundidad y observaciones del desenvolvimiento de las mujeres en esos espacios.

La mayoría de las familias en este asentamiento viven en situación de vulnerabilidad económica, social, educativa. La economía del hogar es sustentada por el trabajo informal, mediante diversos oficios con ingresos iguales o inferiores al Salario Mínimo, Vital y Móvil. Otros ingresos lo constituyen las pensiones de carácter no contributivo, es decir, aquellas que no requieren aportes para su otorgamiento. Otro tipo de ingresos lo constituyen la asignación universal por hijo, derecho adquirido para las niñas y niños que forman parte de familias desocupadas; las trabajadoras del servicio doméstico; y aquellos y aquellas trabajadores/as por temporada.

Clara

Acude a la E.P.A. N°22 “General Antonio Dónovan”, interrumpió sus estudios en la cuarta etapa, es decir el tramo final. Además, asiste a un curso de peluquería, que ofrece la escuela. Clara vive con su marido y sus seis hijos/as, en relación al sustento familiar ella realiza trabajos domésticos en su hogar, además hace pan casero y comidas para vender y su marido realiza changas.

Celia

Asiste a un anexo de la misma escuela que Clara, que funciona en la guardería de su barrio y realiza el curso de electricidad. Vive con su pareja y sus tres hijos/as. Es ama de casa y de manera ocasional trabaja como niñera y su marido es albañil.

Mientras Celia retoma los estudios primarios en el año 2013, Clara lo hace en el 2014, ambas iniciaron luego de formar parte del programa “Ellas Hacen” al que acceden por formar parte del Movimiento Evita.

Acuerdo con Míguez (2018) que

estas vidas tienen puntos en común...que las experiencias no son lineales, ni armoniosas. Las experiencias formativas son zigzagueantes, interrumpidas, dañadas. Cada una nos permite comprender lo que pasa en el interior del

proceso de formación, captando datos y con ello sentidos sobre fenómenos que serían inaccesibles por otros medios (p.126)

El encuentro...las experiencias:

El primer contacto con las mujeres fue en el año 2014. Realicé una entrevista grupal a Clara, Liliana y Celia, donde pude tener un primer acercamiento a sus historias de vida. Luego, por la significatividad de los relatos continué con Clara y Celia.

Clara y Celia participaban del Voluntariado Universitario: *Género, Igualdad e Inclusión*, en el que me desempeñaba como estudiante responsable y que consistía en realizar actividades con mujeres y niños/as. Con las mujeres conversábamos sobre sus vidas y sobre las desigualdades de género, entre otros temas. Con los/as niños/as se realizaban trabajos recreativos y culturales desde una perspectiva de Educación Sexual Integral.

Este camino que se fue trazando produjo un ida y vuelta en la construcción del objeto de interés, pues cuando investigamos nos vemos movilizadas/os por la vinculación con el saber, el aprender sobre una realidad para develar y conocer. Un elemento necesario constituye la escucha, pero no cualquiera sino la atenta ante lo que la otra tiene para decir, que nos interpela y moviliza para el surgiendo diversos aspectos que median en los procesos de comprensión de lo que allí ocurre.

Una de las preguntas que irrumpe fue: ¿Cómo las políticas educativas, la educación de jóvenes y adultos, las políticas públicas, la militancia y, en definitiva, lo que ocurre en sus vidas cotidianas es vivido por estas mujeres?

Es aquí donde la escucha atenta es necesaria para comprender lo que a ellas les ocurre, intentado dar cuenta de cómo opera en mi subjetividad como investigadora, los prejuicios, las idealizaciones, la implicación.

Luego de iniciar la Especialización, este trabajo que inicialmente pretendía rescatar lo específico de las voces de las mujeres se configuró en un interés por realizar un análisis, desde una perspectiva feminista, que pueda desentrañar eso que vivimos las mujeres por tener un cuerpo sexuado. Poder dejar de lado una mirada sesgada en términos de género, por un lado, pero fundamentalmente asumir una postura y realizar lecturas de estas realidades en “clave feminista” que deje de hablar de “la cuestión de las mujeres” para asumir un posicionamiento ético-político feminista, tratando de comprender lo que

sucede para aportar a la transformación de la sociedad. Entiendo que la producción no tiene sentido sin la transformación de los contextos y realidades con las que se trabaja. En este marco, parto del supuesto de que en las narrativas de Clara y Celia emergen sentidos acerca de la escuela, la familia, la militancia y “ser mujer”, producto de sus experiencias y prácticas en la vida cotidiana mediadas por políticas públicas que impactan en sus subjetividades, por un lado, reforzando algunos estereotipos de género y, por otro, subvirtiendo algunos mandatos sociales. De este modo, la subjetividad de estas mujeres se construye entre continuidades y rupturas personales y sociales, donde la escuela, la militancia, la maternidad, las políticas públicas son elementos que aparecen en sus vidas y nos permiten interpretar cómo se va configurando esta trama y qué sentidos adquieren estos aspectos.

Los aspectos señalados se resumen en los siguientes **objetivos**:

- Analizar las experiencias educativas de mujeres estudiantes adultas de nivel primario y militantes políticas que provienen de contextos vulnerables, desde una perspectiva feminista.
- Conocer el modo en que inciden las políticas públicas destinadas a las mujeres y cómo se vinculan en sus vidas cotidianas.
- Indagar sobre las experiencias educativas de las mujeres tanto en los espacios escolares como en los políticos, las relaciones de género y clase en su contexto social, histórico y político.
- Reconocer los aportes que estos espacios tienen para la formación de las mujeres adultas respecto a la adquisición de saberes tales como: cuestiones comunitarias, organizativas, políticas, culturales, sociales, de género entre otros.

Sistematización de estudios y debates sobre la problemática.

Las investigaciones existentes son escasas en la región respecto de los/as estudiantes adultos/as; y parece indicar que no hay bibliografía específica de estudios feministas en la EDJA.

Un antecedente próximo es el trabajo de Marcela Domínguez, en el marco de una beca de Pre Grado de la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE, que indaga sobre las voces de estudiantes de una escuela de nivel primario para personas jóvenes y adultas en Resistencia, Chaco en el período 2014-2015. En el marco de este estudio se

realizaron entrevistas a mujeres en las que aparecen diferencias de sexo y género. En un trabajo de coautoría con Domínguez y Núñez (2015) planteamos que:

“poner la mirada en historias como la de Olga, Petrona y Desideria, implica pensar el modo en el cual sus biografías se ven atravesadas por mandatos sociales, imágenes estereotipadas, “formas establecidas del ser mujer”, que nos permiten comprender el porqué de algunas “exclusiones” que atraviesan la vida de cientos de mujeres que hoy recuerdan con añoranza una escuela que solo vieron desde lejos, una escuela a la que no han accedido, no por decisión sino por imposición...Para ellas haber vivido sus infancias en un contexto de ruralidad las ha alejado aún más de las posibilidades de acceso a la educación, ser mujer del interior incrementa esa no-posibilidad, la torna más excluyente y discriminatoria; porque el ser mujer y del interior remite al cumplimiento de determinados mandatos sociales y culturales que, muchas veces, las alejan de sus deseos y necesidades, las alejan de sus propios mandatos” (p.8)

La investigación de Marcela Domínguez me permite pensar que lo que ocurre en las vidas de las mujeres pobres, fundamentalmente, está signado por las decisiones familiares, los contextos económicos y sociales en los que sus deseos quedan relegados. Es decir que por un lado “el ser mujer” remite a ciertos mandatos de feminidad externos a ellas, que sus posibilidades de pensarse en tanto mujeres deben pensarse en ese marco y que las posibilidades de desarrollo, económico, político, educativo y cultural se ven limitadas por esa condición de cuerpo sexuado.

La investigación de Eugenia Míguez (2018) llevada a cabo en la Provincia de Buenos Aires resulta interesante en tanto su trabajo asume una perspectiva narrativa-biográfica y desde una mirada latinoamericana, situándose desde una crítica al eurocentrismo, a la modernidad y su lógica positivista, con el foco puesto en las experiencias de formación de cuatro estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos que accedieron al Plan Fines 2.

Este trabajo me ayudó a encontrar una forma de narrar las experiencias, de perder el temor y animarme a contar sin corsé académico, en primera persona, asumir mi postura y modos de posicionarse políticamente, encarando una manera de vincular las narrativas y las teorías; interpretar, narrar, una dificultad que asumí desde el primer

momento sin saber cómo volcar al papel lo que se piensa sin ser juzgada por la mirada academicista de hacer trabajo que está siempre vigilándonos para que no nos salgamos de los márgenes, para que investigar la experiencia sea siempre una tarea ajena, carente de status científico.

Las historias de vida que indaga Míguez (2018) presentan puntos en común también con las historias de Clara y Celia; sus voces hablan de trayectorias escolares interrumpidas. Así lo expresa:

“las razones son diferentes como así también los recorridos que han realizado en la escuela. En las cuatro narrativas aparece un sabor amargo, un sentimiento de tristeza respecto de haber tenido que abandonar sus estudios. Los cuatro sintieron frustración por tener que dejar o no empezar la escuela secundaria. Esto se traducirá como una asignatura pendiente: “quise, pero no pude” (p.126)

Este estudio me aportó además una mirada sobre los/as estudiantes de la EDJA y sus trayectorias escolares interrumpidas en las edades que el sistema escolar formal propone, con puntos en común en las narrativas como provenir de contextos de pobreza, el abandono escolar por trabajo a edades tempranas, migrar, no tener apoyo familiar.

Por otra parte, una investigación de corte etnográfico que me resultó significativa para pensar la experiencia educativa de Clara y Celia es la “Pedagogía del salón de usos múltiples”, de Alonso y Díaz (2002), que narra sobre un colectivo de mujeres que emerge luego de una toma de tierras en “*los márgenes*” de la ciudad de Neuquén. El trabajo da cuenta de pedagogías que se van tejiendo entre mujeres (a modo de patchwork) donde circulan saberes vinculados a lo comunitario, solidaridad y la maternidad colectiva como necesidad de agrupamiento; de la organización para la toma de tierras y para el cuidado de los/as niños/as; la de enfrentarse al no reconocimiento de sus maridos o jefes comunales. En este marco además se van tejiendo relaciones sociales de confianza, amistad y encuentro. El relato da cuenta de que la temporalidad tal como lo plantea el texto, como está no está marcada por un “tiempo masculino”, sino que el calendario se inscribe por embarazos, separaciones, enfermedades. Estas mujeres se denominan a sí mismas como promotoras de salud. Los relatos de las mujeres dan cuenta que valoran salir de su casa, de la imposibilidad de hacer, de las mujeres golpeadas, los autores aclaran “no es el salir de la pobreza lo que hace de este grupo un

colectivo de interés para ellas, lo que quieren y procuran es hacerse distintas en la supervivencia cotidiana y en la perspectiva de un futuro mejor”, ponen en valor el encontrarse, crecer, ayudar, escucharse, escapar, parir.

En el trabajo de trabajo van encontrando en los relatos pedagogías de las mujeres, pedagogías alternativas, pedagogía de la crianza digna. Estas mujeres van aprendiendo y configurando una identidad que las constituye como sujetas, en la lucha cotidiana, “identidad y pedagogía son dos caras del mismo proceso en el sentido de que aprender es identificarse”. El sentido 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”.

Este estudio resulta importante para la reflexión sobre el propio trabajo, ya que también narra experiencias pedagógicas de mujeres, un punto en común que resulta significativo con este trabajo es que tanto Clara como Celia valoran los mismos aspectos, salir de la casa, compartir con otras, ayudarse, ser solidarias entre ellas. Ambos autores plantean narrar desde las voces, desde abajo, sin tomar las voces de estas mujeres “para ejemplificar lo que uno quiere decir”. Considero que esta postura es interesante y necesaria cuando narramos historias de vida, sin embargo, mi preocupación en este caso es no caer en la esencialización de los géneros, no caer en una postura de “ser mujer” que ontologiza algo que es un constructo social y político tal como ocurre con el género. Por último, un antecedente relevante para mi investigación, resulta un estudio desarrollado por Partenio (2008), en el marco de una Beca otorgada por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Llevada a cabo en la Zona sur del conurbano bonaerense y capital federal en Argentina, da cuenta de la reconstrucción de las condiciones que llevaron a la creación del “Espacio de Mujeres del Frente Popular Darío Santillán”, considerando sus prácticas y formas de construcción como colectivo de mujeres, registrando las experiencias singulares de las mujeres que participan en el mismo.

El método que utiliza es el estudio de caso y analiza los sentidos, prácticas de militancia y los modos en que las demandas generadas por las mujeres en estos espacios son incorporadas al movimiento piquetero. Las formas de participación de las mujeres que comenzaron a organizarse de manera autónoma dentro de un movimiento social, en un entramado de prácticas patriarcales, pero a las que ellas tratan de sortear buscando

ocupar roles políticos y de decisión. Recuperamos estos aportes ya que nos permite dar cuenta de los sentidos y significados que tiene la organización política para estas mujeres, así como los procesos de producción de la misma.

Estrategias metodológicas

En esta investigación se privilegia una metodología cualitativa a partir de la aplicación de entrevistas en profundidad a Clara y Celia, y observación participante en espacios de militancia. La decisión de contar historias de vida tiene que ver con poder narrar micro mundos y que nos permiten analizar la complejidad de la realidad social más amplia y como una apuesta a poner en tensión los grandes relatos, a visibilizar, revitalizar y reivindicar las historias nuestras, particulares, para tensionar la historia universal.

El análisis da cuenta de un trabajo inter-seccional que, desde la perspectiva de Symington (2004)

tiene como objetivo revelar las variadas identidades, exponer los diferentes tipos de discriminación y desventaja que se dan como consecuencia de la combinación de identidades. Busca abordar las formas en las que el racismo, el patriarcado, la opresión de clase y otros sistemas de discriminación crean desigualdades que estructuran las posiciones relativas de las mujeres. Toma en consideración los contextos históricos, sociales, políticos y también reconoce experiencias individuales únicas que resultan de la conjunción de diferentes tipos de identidad (p.2)

Parto de analizar las experiencias de vida de Clara y Celia desde un posicionamiento ético-político antipatriarcal y anticapitalista, que lejos de posicionarme desde la neutralidad pretendo aportar a desentrañar y develar lo que ocurre en la vida de mujeres militantes y estudiantes en sus contextos.

A partir de las aproximaciones al campo, de la aplicación de las entrevistas y observaciones y de la indagación bibliográfica, se realizó la sistematización y descripción de la información y el análisis de los datos considerando los contextos de estudio.

Acuerdo con Míguez (2018) hablar de sentidos y experiencias implica entender que la realidad no constituye una totalidad objetiva a conquistar, sino que, por el contrario, la realidad es interpretación de quien lo realiza teniendo en cuenta sus propios marcos de referencia.

Ripamonti (2017) plantea que la narrativa es política porque es una voz habitante de una trama plural sin jerarquías axiológicas pero con fuerza anamnética, en el sentido de una subversión del tiempo (lineal/ pasado/ padecido/ vivido) y porque constituye una práctica de resistencia al silencio (p.86) Lo que supone, para la autora, hablar en términos de derecho, de una justicia que tenga en cuenta a las víctimas y que sirva para reparar lo padecido, silenciado e invisibilizado.

Por ello, me propongo contar otras voces, otras vidas y que, al ser difundidas en otros espacios, pueden ayudarnos a pensar un mundo más justo donde habitar, a pensar otras prácticas escolares, otras prácticas militantes, despatriarcalizando estos espacios. Por lo que *es necesario partir de los aportes producidos por los feminismos que sirven para escudriñar las formas de opresión y la subordinación social de las mujeres, y desentrañar la forma en que la desautorización femenina (que es una estrategia del colectivo masculino) tiene efectos materiales en los ámbitos de la vida: la alfabetización, el empleo, la salud, el poder político y la impartición de la justicia* (Gargallo, 2006, p.27).

La opción por las narrativas es porque entiendo, en términos de Femenías y Schutte (2011), que el modo de relacionar la teoría y la práctica es partir de la politización de la subjetividad humana.

Cuando decidí indagar en la vida de mujeres sabía que me interesaba adentrarme en el mundo de sus experiencias, lo que no sabía era el modo en que esas vidas me interpelarían. Conocer sus historias de vida y tener que narrarlas me generaron varios interrogantes ¿quién soy yo para interpretar estas historias? ¿cómo puedo interpretar lo que ellas dicen sin desautorizarlas? ¿cómo pararme con una mirada feminista y anticapitalista para contar sus historias? La historia de vida es un *texto*, como lo entiende Ferrarotti (2007), que es necesario “habitarlo”, “poblarlo” y establecer con él una relación significativa en la cual ni mi identidad ni la alteridad del texto tienden a prevalecer (p.28-34-36)

Referencial Teórico

La Educación de Jóvenes y Adultos.

La educación de jóvenes y adultos abarca un amplio espectro y es un campo en construcción, los primeros estudios surgen en la década del 60 y 70 en nuestro país. Se ha indagado sobre diversos temas, estudios históricos sobre EDJA, Educación escolar y alfabetización de Jóvenes y Adultos, Educación Popular con Jóvenes y Adultos y Formación Profesional y Capacitación para el trabajo que prioriza a los sujetos de la EDJA (Pascual, 2015, p.11).

Estos temas y otros como la formación o concepciones sobre docentes o las trayectorias de estudiantes son los que se investigan en este campo de conocimientos.

Al tratarse de un campo complejo en el que intervienen una diversidad de espacios y realidades la mirada que demanda estudiar esta cuestión debe también encarnar cierta complejidad. Este trabajo se vincula con la educación popular y los estudios de participación política; además pretende aportar a un área de vacancia que son los estudios feministas en la Educación de Jóvenes y Adultos. Se enmarca en el macroproyecto *“Jóvenes y Adultos en procesos formativos. La práctica docente, sus dimensiones normativas y experiencias subjetivas en diferentes contextos institucionales”* de la Universidad Nacional del Nordeste que dirige la doctora María del Carmen Lorenzatti. El mismo pretende profundizar el análisis de las prácticas docentes y diversas experiencias formativas de sujetos docentes y estudiantes. La indagación refiere a distintos contextos educativos de Chaco, atendiendo a las dimensiones normativas constituidas por las políticas y el curriculum y las experienciales referidas a situaciones, concepciones y visiones de los sujetos involucrados.

Un documento aprobado para la discusión por el Consejo Federal de Educación propone avanzar en algunas definiciones para la modalidad señalando que la EDJA forma parte de un proyecto integral y que debe garantizar el derecho a la educación a lo largo de la vida, entendiendo que las elevadas cifras de la demanda potencial la colocan en un lugar prioritario.

Se enfatiza que esto implica superar visiones compensatorias y remediales y afianzar a

la EDJA en una nueva identidad enmarcada en la Educación Permanente, entendiendo que este concepto hace referencia al de “educación a lo largo de toda la vida” de la Ley de Educación Nacional (Pascual, 2015, p.11)

Hablar de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y de Aprendizaje a lo largo de la vida implica superar una visión sesgada de la EDJA, avanzar en la construcción de una mirada integral de la formación de los sujetos que la pueblan. Militar, ir a la escuela, trabajar, la vida familiar y con amigos/as, en definitiva, vivir en comunidad supone aprender de y con otros/as. La escuela se ha ocupado de encasillar los conocimientos válidos y no válidos, aquellos vinculados con la razón son los que sirven y los que implican aprendizajes experienciales; estos son dejados de lado en la formación de los/as estudiantes, por ello superar esta visión demanda un análisis de lo que ocurre con las personas y sus vidas.

La Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI), celebrada del 1 al 4 de diciembre de 2009 en Belém, Brasil, se clausuró con la aprobación del Marco de acción de Belém donde se establecen diagnósticos y acuerdos conjuntos para pensar una mejora de la Educación de Jóvenes y Adultos en relación a sus necesidades y contextos.

El Acuerdo de Belem plantea que el aprendizaje y la educación de adultos atienden a las necesidades de aprendizaje de los jóvenes, los adultos y los mayores. El aprendizaje y la educación de adultos abarcan una amplia gama de contenidos –asuntos generales, temas profesionales, alfabetización en el hogar, educación en familia, ciudadanía y muchos otros–, con prioridades que dependen de las necesidades específicas de cada país... el aprendizaje a lo largo de toda la vida desempeña una función crítica en la manera de abordar los problemas y retos mundiales y de la educación, y nos inspiramos en ella. El acuerdo destaca la convicción de que el aprendizaje y la educación de adultos dotan a las personas de los conocimientos, capacidades, habilidades, competencias y valores necesarios para ejercer y promover sus derechos, y hacerse cargo de su destino. El aprendizaje y la educación de adultos son también un factor indispensable para el logro de la equidad y la inclusión, para mitigar la pobreza y para construir sociedades equitativas, tolerantes, sostenibles y basadas en el conocimiento.

En relación al financiamiento y entendiendo la importancia de la EDJA para el desarrollo de la sociedad el acuerdo plantea: “dar prioridad a las inversiones en el

aprendizaje a lo largo de toda la vida en favor de las mujeres, las poblaciones rurales y las personas discapacitadas”.

La complejidad de la EDJA tiene que ver además con su configuración, esta es una modalidad del sistema educativo, que surge desde un lugar compensatorio, que se inscribe en los bordes del sistema; los y las docentes que dictan clases en la escuela primaria para adultos no tienen formación específica y por lo general se inician en la escuela primaria común o trabajan en ambas modalidades.

Entendemos que una de las cuestiones que tienen gran peso en las escuelas de esta modalidad y en las relaciones entre los actores escolares son las ideas que tienen los docentes acerca de los alumnos que atienden. En este caso, se trata de docentes sin formación específica para la modalidad y que reproducen prácticas escolares infantilizadas y descontextualizadas socialmente (Toubes y Santos, 2005 y Blazich y González Foutel, 2008).

Género, feminismos y el sujeto mujer.

La modernidad occidental marcó profundamente nuestra historia como país y expresa continuidades y rupturas en los tiempos que corren en su vinculación con la construcción cultural y social del género, constituyendo subjetividades generizadas, a partir del refuerzo de instituciones sociales del Estado tales como el trabajo, la iglesia, la familia, el mercado, el derecho y la educación.

Las sociedades modernas se sustentan en un nuevo pacto o contrato social, por el cual saldrían del estado de naturaleza para construir un estado de derecho; donde la burguesía ascendería en la escala de poder social y político. Pero lo que este pacto oculta es el contrato sexual, un pacto entre hombres por el cual se constituyen los estados modernos.

Desde los aportes de Pateman (1988):

“El pacto originario es tanto un pacto sexual como un contrato social, es sexual en el sentido de que es patriarcal -es decir, el contrato establece el derecho político de los varones sobre las mujeres- y también es sexual en el sentido de que establece un orden de acceso de los varones al cuerpo de las mujeres. El contrato original crea lo que denominaré, siguiendo a Adrienne

Rich, «la ley del derecho sexual masculino». El contrato está lejos de oponerse al patriarcado y es el medio a través del cual el patriarcado moderno se constituye”

Me interesa dar cuenta de este primer aspecto, ya que el capitalismo moderno logra consolidarse sobre la opresión de las mujeres, dando así lugar al surgimiento del patriarcado moderno. Es decir, la relación entre capitalismo y patriarcado se funda en este contrato sexual históricamente oculto que Pateman devela.

Armstrong (citado por Femenías 2012) plantea que, en el siglo pasado, por ejemplo, el discurso de la domesticidad construyó a las mujeres como sujetos domésticos, dueñas del ámbito privado, atrapadas en él y excluidas, en consecuencia, del ámbito público de la ciudadanía y del derecho que la ilustración les había prometido.

Hartman (1979) feminista y marxista define al patriarcado como:

“Un conjunto de relaciones sociales entre los hombres que tienen una base material y que, si bien son jerárquicas, establecen o crean una interdependencia y solidaridad entre los hombres que les permiten dominar a las mujeres. Si bien el patriarcado es jerárquico y los hombres de las distintas clases, razas o grupos étnicos ocupan distintos puestos en el patriarcado, también les une su común relación de dominación sobre sus mujeres; dependen unos de otros para mantener esta dominación”

En otras palabras, Celia Amorós (citado por Femenías, 2012) define al patriarcado como un sistema metaestable e interclasista de dominación, y la decodificación del sistema sexo-género es la más radical de las decodificaciones que ha producido la historia.

Esta fraternidad masculina permite a los hombres, aún los de una clase social baja ejercer el poder, ¿sobre quiénes? sobre las mujeres, las mujeres pobres, son las más vulnerabilizadas; como diría la antropóloga feminista Rita Segato, si imaginamos una pirámide, las mujeres pobres se ubicarían debajo de la misma.

De acuerdo con Segato, citada por Partenio, F. (2008) cuando hablamos de patriarcado implica hacerlo desde el orden de estatus en el caso del género, nos referimos a una estructura de relaciones entre proposiciones jerárquicamente ordenadas que tiene consecuencias en el nivel observable, etnografiable, pero que no se confunde con ese nivel fáctico, ni las consecuencias son lineales, causalmente determinadas o siempre previsibles. En otras palabras, no es posible hablar de una estructura fija, que no fluctúa

cuando hablamos de patriarcado, sino que ésta por el contrario tiene una movilidad y al analizar se deben tener en cuenta estos avances, retrocesos y contradicciones.

Entiendo que en el caso de las mujeres pobres las condiciones de opresión son aún mayores y los avances y modificaciones graduales en sus vidas en relación a un empoderamiento son procesos mínimos, a veces imperceptibles, pero es necesario tenerlos en cuenta y comprenderlos en su contexto.

Para comprender la noción de género, Scott (1993) plantea que es necesario prestar atención a los sistemas simbólicos, esto es, a las formas en que las sociedades representan el género, hacen uso de éste para enunciar las normas, de las relaciones sociales o para construir el significado de la experiencia.

Como se verá más adelante, la experiencia educativa, política, social y familiar de las mujeres que entrevisté está ligada a su condición de “ser mujeres”, por esto me interesa comprender el género como categoría que permite dar cuenta de procesos que viven como naturales sin ser cuestionados o problematizados.

“Si analizamos la ideología patriarcal, es evidente cómo opera el género como categoría de socialización, lo que implica un arraigo e interiorización en la estructura social. De esta manera, es aún más fuerte la coacción estructural en que se desarrolla la vida de las mujeres, incluida la violencia y la imagen misma del comportamiento libremente deseado y elegido que se les presenta. Es por esto, de crucial importancia que las mujeres lleguen a deslegitimar (dentro y fuera) de ellas mismas el sistema que se ha levantado sobre el axioma de su inferioridad y subordinación a los varones” (De Miguel, 2005)

Pero para ello, resulta necesario visibilizar aquellas desigualdades instaladas que utilizan como mecanismo a los estereotipos de socialización que operan cotidianamente, ejemplo de ello: la asignación de tareas domésticas y de cuidado como exclusivas de las mujeres.

Acuerdo con Gargallo (2006), que refleja una postura interesante, una toma de posición fuerte en relación a las múltiples opresiones que sufren las mujeres en Latinoamérica. Plantea que en la década de los setenta, las mexicanas Eli Bartra y Adriana Valadés sacudieron la tradicional calma de los académicos, afirmando que el feminismo

“es la lucha consciente y organizada de las mujeres contra el sistema opresor y explotador que vivimos: subvierte todas las esferas posibles, públicas y privadas, de ese sistema que no solamente es clasista, sino también sexista, racista, que explota y oprime de múltiples maneras a todos los grupos fuera de las esferas de poder” (p.25)

Gargallo (2006) nos convida un hermoso concepto de feminismo para pensar las vidas de las mujeres e identidades femeninas, para luchar y hacer consciente aquellas múltiples opresiones en las que nos vemos inmersas, siendo capaces de construir otras lógicas que nos permitan ser libres.

Género y Educación

Las concepciones presentes en el origen del Estado Moderno y del Sistema Educativo Argentino imprimieron sobre los cuerpos diferencias: la mujer ha sido relegada al ámbito doméstico y privado, y los varones al ámbito público, social y político.

Siguiendo a Scharagrosky (2007) Rousseau, Comenio, Lasalle y otros, fundan un modelo educativo moderno basado en la diferencia de géneros. “La naturaleza de la mujer fue definida en términos de su función sexual y procreativa. El colectivo masculino tenía asignada la abstracción y la especulación y el femenino la razón práctica... Toda la educación de la mujer debía orientarse a los hombres”. (p.265)

Mediciones de cerebros, hormonas, factores genéticos, condenaron a la mujer a su inferiorización intelectual, cultural y social. Una fuerte oposición entre mujeres (naturaleza) y hombres (cultura) caracterizó -y, en algunos aspectos, aún, hoy lo continúa haciendo- largamente a la cultura occidental (Nari, M. 1995, p. 32).

Las mujeres han sido signadas históricamente a ocupar el ámbito doméstico, pero han encontrado intersticios en el mismo sistema moderno y patriarcal para subvertir estos mandatos y colarse en la arena social, tal como se evidencia en la docencia por ejemplo como espacio de disputa, entendida esta como una extensión del espacio doméstico en principio, pero a la vez como un acceso al mundo del trabajo.

La masculinidad como construcción de sujetos hegemónicos también tuvo y tiene lugar en nuestra escuela argentina, donde los hombres tienen asignados roles políticos, sociales y de mandos por ley.

La investigación feminista encontró en el concepto de hegemonía una potente herramienta para comprender tanto los procesos de imposición como los de resistencia en el territorio de las significaciones de género. Generalmente las más beneficiadas económicamente resultaron también las primeras beneficiadas en alcanzar grados crecientes en su nivel educativo y mejorar en parte su condición social (Morgade, 2008, p.3).

De acuerdo con la autora los estudios de género en los años 80 y 90 en el campo educativo tuvieron una diversidad de preocupaciones, tales como la educación de las mujeres y varones, la maternidad y su vinculación con la educación, el currículum, los materiales escolares, la docencia femenina, cómo se establecían las diferencias y el sesgo de sexo y género desde visiones marxistas y liberales.

En la última década del siglo XX comenzaron a tener presencia en la investigación educativa los llamados estudios de masculinidad. Su foco central fue indagar los modos en que ya no “la masculinidad” sino “las masculinidades” conviven y tiende a sostener un orden patriarcal y heterosexual (Morgade, 2008, p.5).

Con el paso del tiempo y la complejización de los estudios de género aparecen los “estudios de la masculinidad” que cuestionan mandatos de masculinidad, y plantea la existencia de hombres hegemónicos por un lado y hombres de segunda, no masculinos, homosexuales, por otro. Luego aparecen los estudios queer, que cuestionan la heterosexualidad obligatoria y el binarismo sexual, subvirtiéndolo los modos de pensar que la hetero-norma plantea.

Podemos decir que los estudios que se inscriben dentro de lo que hemos denominado como postestructuralismo moderado subrayan la necesidad de reconocer la contradicción que subyace a los procesos de configuración de la identidad de género, una identidad siempre fluida y en constante proceso de negociación. Pese a ello también se muestran de acuerdo con la idea de que no todas las masculinidades y las feminidades gozan del mismo valor en el contexto social...el discurso se percibe como un instrumento necesario para trascender las categorías de género, pues se establece la posibilidad de que las personas generemos discursos transgresores que nos ayuden a resistir y modificar los papeles socialmente asignados. (Rodríguez Menéndez y Peña Calvo, 2005 p.39-40)

Estos estudios queer, que podemos pensarlos dentro del postestructuralismo, entienden a la identidad de género como una performance, como una identidad fluida, que no es más que un discurso, es decir el género es discursivo y no existe nada por fuera del discurso.

Siguiendo a Femenías (2012)

“Históricamente el objetivo del feminismo (sea práctico o teórico) fue la emancipación de las mujeres a partir de hacerse oír y hacerse ver... la posmodernidad puede verse bajo un doble aspecto, por un lado, como la deconstrucción y el rechazo del discurso de la modernidad, con la consiguiente liquidación y muerte del proyecto ilustrado y todos sus mitos (sujeto autoconstituyente, proyecto emancipatorio universalista, progreso sostenido hacia un mundo mejor, entre otros). Y por otro como la necesidad de radicalizar el proyecto ilustrado sin renunciar a sus virtualidades críticas y emancipatorias, y sin desestimar, por supuesto las nuevas herramientas del análisis postmoderno que los también nuevos tiempos ponen a nuestro alcance. En ambos casos se parte de la crisis del proyecto ilustrado: la época presente se articula a partir de ahí, tomándolo como un referente y un desafío ineludible” (p.56)

La tensión moderno postmoderno genera un desafío para pensar la tarea de nuestros feminismos latinoamericanos: pensar situadamente al calor de las necesidades de nuestros pueblos y pensar y actuar para transformar las realidades de los/las/les sujetos oprimidos/as/es.

La escuela como institución moderna encarna esa contradicción de constituirse como un espacio que aporta a la emancipación y como un espacio que reproduce las desigualdades de género. Analizar estos aspectos en las vidas de mujeres resulta fundamental para comprender y aportar a la despatriarcalización de este sistema, siendo el feminismo, los estudios de género y las teorías queer las herramientas indispensables para contribuir a esta tarea.

Políticas públicas y su relación con el género.

El Estado como sistema, como campo de disputas presenta una multiplicidad de intereses, y cuestiones que los gobiernos deben atender, pensando, planificando y

desarrollando políticas públicas capaces de generar un bienestar en la sociedad. Administrando el conflicto, sin anularlo, lo que demanda una comprensión de los sujetos sociales para quienes están destinadas estas políticas. Lo que ocurre en el plano real es que no siempre sucede de esta manera. Queda al arbitrio de los intereses económicos y políticos del gobierno de turno las decisiones y definiciones que se tomen de estas y por ende a quienes van a beneficiar o perjudicar dichas políticas.

Las políticas públicas son un vínculo entre el Estado, la sociedad, la familia y el mercado. Este vínculo no es neutral ni imparcial, porque implica sujetos sociales (la burocracia estatal, las distintas fracciones de la burguesía, los trabajadores/as, los movimientos sociales, instituciones religiosas, organismos internacionales, etc.) que detentan posiciones e intereses desiguales y diferentes. (Anzorena, 2017 p.75)

Para las diversas políticas públicas que implementan los estados existen destinatarios/as reales que expresan múltiples necesidades, sin embargo, no siempre aparecen esas múltiples necesidades expresadas en el diseño e implementación de las políticas.

Gargallo (2006) al respecto plantea que:

“será necesario dejar de creer que la política de la identidad es un problema de conciencia, para ubicarla en el horizonte de la política económica, de los derechos humanos y de la construcción de subjetividades móviles, capaces de enfrentar cambios que provengan de sí y de fuera. Será necesario someter las ideas de política pública, de representación, de delegación y de liderazgo a la revisión que las feministas han iniciado de los sistemas económico y político derivados del colonialismo gracias a la práctica de reunirse libremente entre sí, práctica que está generando conocimientos en la perspectiva de pensar un orden alternativo, de todas y todos” (p.28)

Comprendiendo entonces a la política pública como un espacio de disputas por el poder que en definitiva se ejerce sobre la base económica, pero que supone además un poder político y social. Para que las mujeres puedan adquirir derechos es necesario desmontar y develar la opresión de género en su intersección con la raza, la clase y repensar políticas que contribuyan a un empoderamiento de las mujeres y de las identidades negadas y oprimidas.

El lugar de las mujeres en las políticas públicas presenta una constante (a pesar de los cambios institucionales o en las reformas de los modelos de desarrollo): tanto el Estado,

como el mercado o la sociedad ponen en ellas las expectativas por la supervivencia de los hogares vulnerables y de los sujetos dependientes (Anzorena, 2017 p.72)

Cambiar estas lógicas demandaría mirarlas como sujetos de derecho per se y no como las encargadas de la reproducción y de las tareas de cuidado, desmontar estas lógicas contribuye en definitiva a cuestionar el funcionamiento de nuestra sociedad permitiendo avizorar horizontes de posibilidad y transformación.

Resultados

LOS CUERPOS EN LA EDJA.

Entiendo a la EDJA como un entramado de prácticas políticas, sociales y culturales, tendientes a generar espacios educativos para personas adultas. Hablar de entramado significa reconocer que no es una práctica aislada, sino que se inscribe en un contexto, vinculado a políticas públicas y a relaciones sociales.

Aquí se puede dar cuenta de cómo se va configurando ese entramado. Volver a estudiar se dio fundamentalmente por la posibilidad que Clara y Celia tuvieron de incorporarse al Programa Ellas Hacen, al que acceden por la información y acompañamiento de la referente política del movimiento político al que se habían incorporado.

Celia, en relación a las motivaciones para retornar a la escuela, planteaba:

“Para poder enseñarles y ayudarlos a nuestros hijos. Ellos vienen a veces con una tarea y nosotros podemos ayudarlos desde lo que nosotros aprendemos”.

Celia cuenta que en el 2013 comenzó la escuela

desde primer grado, ahora estoy haciendo séptimo, el profe me puso ahí, me dijo que todavía no quiere que pase, voy a seguir unos meses más para pasar a primer año, no me quiere hacer pasar por si me hacen preguntas, me dan un tema que todavía no me dio, por ejemplo, que yo no pueda responder. Él me dice: ¿qué van a decir de nosotros? Que no te enseñamos... me dijo yo no te quiero hacer pasar, vamos a esperar unos meses.

En la voz de Celia se ven reflejadas prácticas docentes infantilizadoras que obturan la posibilidad de generar autonomía y condiciona el fortalecimiento de su autoestima.

Para Clara en cambio implica recibir una ayuda económica:

yo comencé por el Ellas Hacen, vamos a ser sinceras...a mí me salió la cooperativa Ellas hacen y ahí comencé a estudiar. Porque de eso se trata. Ellos te dan la plata para que vos estudies, te capacites.

Si pudieramos trazar un hilo que una las motivaciones que ellas tienen para retomar la escuela podríamos decir que las dos están vinculadas a fines utilitarios y a los/as otros/as.

Acuerdo con Marcela Domínguez (2014) que la posibilidad de ser y hacer siempre aparece ligada a la decisión de otro/a, en un primer momento a la decisión del padre, luego del marido, posteriormente a la 'patrona' y, por último, nuevamente a la familia, representada en sus hijos e hijas quienes deciden que ella debe volver a vivir en el interior, aunque ello implique resignar nuevamente un proyecto propio, la escuela.

Las decisiones que van tomando Celia y Clara están signadas por motivaciones que parecieran externas, como si no hubiera un deseo o motor propio. Generalmente relacionadas a su condición de madres.

La escuela también es fundamental en tanto lugar para "salir del encierro", de sus vidas familiares, para que ellas tengan un espacio propio, un lugar distinto al que acudir, sentirse contenidas y socializar. Sin embargo, la escuela reproduce las desigualdades de género, reproduce las formas de "ser mujer", generiza el transcurrir en esos espacios.

El acuerdo de Belem plantea que las iniciativas de generalización de la perspectiva de la igualdad entre las mujeres y los hombres no siempre han dado lugar a programas más apropiados con miras a una mayor participación de las mujeres... La diversidad de los educandos, en cuanto a su edad, sexo, tradiciones culturales, condición económica, necesidades singulares (comprendidas las discapacidades) e idioma, no se refleja en el contenido de los programas ni en las prácticas.

Los oficios y actividades que aprenden en la escuela están marcados por una impronta que reproduce las desigualdades de género, al igual que la forma en la que se imparten los mismos.

Celia decidió tomar el oficio de electricidad. Al respecto dice:

"Los jueves hacemos cosas, yo hago los vasos de botellas de vidrio, por eso tengo todas las botellas acá (señalándolas). El profesor de electricidad nos viene a

enseñar las cosas... nos hace hacer cosas con los rollos de cables, banquitos, hacíamos dibujos con telas, mesitas, veladores con caños de PVC, hacíamos vasos. El velador se hace con una resistencia, le prendí y se quemó, intenté otro y también se cortó, eso no sirve, tengo que probar con otro”

Ella eligió el oficio de electricidad, allí aprende fundamentalmente a trabajar con botellas de vidrio, realiza vasos y lámparas. A este aspecto me refiero cuando planteo sobre las formas en que se da la enseñanza de estos oficios. En electricidad se pudieran aprender múltiples cuestiones tales como instalaciones domiciliarias más vinculadas a esta labor. Las formas en las que se imparte este oficio, de algún modo, reproduce esta idea de “ser mujer en la EDJA”.

Clara menciona algunas de las actividades que realizan en la escuela donde se evidencian estas formas de infantilización. No se evidencian diferencias con la primaria común donde los/as estudiantes son niños y niñas:

“lunes por ejemplo hacemos todo matemática, lengua, miércoles ciencias sociales y naturales, jueves tenemos actividades que hacemos con los caños maestros, y mientras tanto charlamos, si está la maestra se pone a dibujar con nosotros. Hacemos la lámpara, que está buenísimo... El otro, con la goma eva, hacemos flores decorativas para quince, sobre tela, como hay que hacer, viene un profesor y una profesora. Por lo menos a mí me gusta, por ahí te saca de las casillas, pero tenés todas las herramientas... Otro de mis compañeros le hizo al papá de Pepa, yo dibujé, después le pasas y vas pintando, la parte de arriba le abrís como si fuera una flor y adentro va el foquito y los cables. Muchas cosas nos enseñan, después los llaveros, cosas de madera”.

Celia en su relato refuerza la idea de infantilización de los cuerpos en la EDJA:

A veces nos enseñan cosas de violencia también. Nos dicen que si alguien nos para, que no hay que hacerles caso, que sigamos, cuando nos llaman de un auto, muchas cosas nos enseñan. A educar a nuestros hijos.

Al respecto me pregunto si estas formas de “volver niño/a” a un/a adulto/a ¿obstaculizan las posibilidades de ganar autonomía? ¿reproduce estereotipos de ser mujer o de ser hombre de una clase social baja? ¿en qué sentidos aporta a incentivar una

educación entendida como un derecho? ¿trabajan sobre los deseos de saber vinculados a las necesidades de las personas adultas? ¿se persigue el propósito de educar para la libertad y emancipación de las personas?

La EDJA no cuenta con docentes formados para tal especificidad, quienes se desempeñan como docentes en la primaria para adultos son formados en instituciones que los preparan para enseñar a niños y niñas, por ello la complejidad, diversidad y demandas que existen en la Educación de Jóvenes y Adultos no es atendida de una manera acorde.

De acuerdo con el informe de Belem la falta de pertinencia social de los currículos, la insuficiente cantidad de docentes y, en algunos casos, su deficiente formación, la escasez de materiales y métodos innovadores, así como los obstáculos de todo tipo minan la capacidad de los sistemas educativos para proporcionar un aprendizaje de calidad que pueda atajar las disparidades de nuestras sociedades.

Este acuerdo plantea además que el aprendizaje y la educación de adultos son una respuesta fundamental y necesaria a los retos que afrontamos... proporcionan contextos y procesos de aprendizaje que sean atractivos y atentos a las necesidades de los adultos en tanto que ciudadanos activos. Consisten en formar a personas independientes y autónomas, capaces de construir y de reconstruir sus vidas en culturas, sociedades y economías complejas y en rápido cambio –en el trabajo, en la familia y en la vida comunitaria y social-.

Me parece pertinente lo que plantea Morgade (2008) en relación a la enseñanza de ESI en la escuela:

“Así como la escuela “ya enseña”, cuestiones de género y sexualidades, de manera transversal y por acción u omisión en el curriculum explícito, el curriculum oculto y el curriculum omitido, también la incorporación intencional de una visión crítica de los estereotipos y de promoción de la autonomía, el respeto por los derechos y el disfrute tiene que abarcar esas mismas dimensiones. Se trata no solamente de “incorporar” temas, sino también de que el tratamiento de otros temas “clásicos” tome el enfoque de género y que en las interacciones formales e informales y en las expectativas y en el lenguaje que se emplea en la

vida cotidiana en la escuela, también esté presente el principio de la no discriminación y la inclusión de todos y todas” (p.8 y 9)

En otras palabras, enseñar la ESI desde una manera transversal significa tener en cuenta el cuerpo, la educación entendida también desde la corporalidad, dejando de lado formatos homogéneos que encasillan a “*todes*” dentro de un “*todos*” invisibilizando a todo aquel que es considerado un otro. Infantilizando a un estudiante adulto por el simple hecho de habitar un espacio escolar, creado históricamente para que lo pueblen los niños y sean educados como los futuros ciudadanos.

Hablar de los cuerpos que importan en estos contextos clásicos no es un ocioso juego de palabras, porque ser material significa materializar, si se entiende que el principio de la materialización es precisamente lo “que importa” de ese cuerpo, su inteligibilidad misma. En este sentido, conocer la significación de algo es saber cómo y por qué ese algo importa, si consideramos que “importar” significa a la vez “materializar” y significar (Buttler, 2018, p.60)

¿Cuáles son los cuerpos que le importan al sistema educativo? es una pregunta que se me viene a la mente cuando intento pensar lo que ocurre con aquellos y aquellas estudiantes que acuden a la educación de jóvenes y adultos, pero también con aquellos y aquellas que tienen identidades sexuales disidentes o quienes acuden a la denominada educación especial. Entonces, ¿qué cuerpos importan en la Educación de Jóvenes y Adultos?

La escuela es un dispositivo que a lo largo de la historia ha ido creando subjetividades, creó al niño/a como futuro ciudadano de la Nación, a la mujer como “la madre de la Nación”, al hombre como el ciudadano o futuro gobernante como es el caso de la escuela secundaria o la universidad. La escuela hoy mantiene, reproduce y produce estos estereotipos que se van anquilosando en nuestras instituciones educativas. En el caso de la Educación de Adultos estos aspectos son reforzados y sostenidos por los y las docentes que pueblan la EDJA y por ende los/as estudiantes son esos/as niños/as a educar para el futuro, las mujeres son las madres o futuras madres de la nación y los varones los ciudadanos de la misma. Considero que, como plantea Morgade, dismantelar estas prácticas, develarlas, ponerlas en cuestión y resignificarlas desde la Educación Sexual Integral con un enfoque de género permite contribuir a desarmar

estereotipos, educar para la libertad entendida como emancipación, educar para vivir ese cuerpo sexuado de una manera libre y diferente, para adquirir autonomía, para subvertir lógicas de poder que se han impreso en el cuerpo y que configuran modos de hacer y ser en el mundo desde lógicas modernas, capitalistas y patriarcales de existencia.

Irse y retornar a la escuela. La experiencia de Clara.

El mundo social como escuela

La trayectoria educativa de Clara ha sido interrumpida. En el relato aparecen las dificultades para continuar sus estudios. Los aspectos personales, familiares se presentan como obstáculos para permanecer en la escuela y en el aprendizaje de un oficio.

La niñez está plagada de recuerdos, donde la escuela era un lugar al que podía asistir a veces, porque tenía que trabajar, más bien salir a pedir junto con sus hermanos/as. Recuerda haber retomado la primaria en varias ocasiones.

Cuando era chica fui hasta quinto grado...entré en la escuela del barrio Guiraldes, la escuelita vieja, la 526, después me fui a la escuela de Fontana a la 6, después hicimos de noche con mi mamá en la 117 en la del Guiraldes, tenía 15 años ahí o 14.

La trayectoria escolar se ve interrumpida por diversos motivos, tales como, sus condiciones de vida, de pobreza, el sustento de la familia a cargo de su madre, el trabajo en la niñez para ayudar en la casa. Recuerda que en ocasiones asistían a la escuela sólo para comer:

“Tuve que abandonar por mi mamá, porque nosotros andábamos por todos lados, dejamos cuando éramos chiquitos, todos dejamos, en la escuela 6 nosotros nos íbamos porque había comedor en la escuela nomas...”

Siguiendo a Llosa, Acin, Cragolino y Lorenzatti (2002)

“Desde la subjetividad de los entrevistados que nunca habían asistido antes a la escuela o que no completaron el nivel primario, son las trayectorias familiares (conflictos, muertes, separaciones, etc.) frecuentemente entramadas con la trayectoria laboral (ingreso temprano al trabajo) y migratoria, aquellas que dan cuenta de la interrupción de la escolaridad, en el marco de contextos de pobreza o coyunturas económico-familiares desventajosas que permiten su interpretación como una estrategia familiar de supervivencia”(pp.180)

En relación a los aprendizajes en la niñez plantea:

las letras, el abecedario, nos enseñó la maestra en la escuela, y ahí ella cuando nosotras estábamos metiéndole pata, porque suponete que íbamos dos veces a la semana a la escuela, mi maestra nos enseñaba más lengua, así aprendíamos a leer así el día de mañana sabíamos leer, para ver qué es lo que dice, qué es lo que estamos comiendo...

Este relato aparece plagado de recuerdos dónde se entrama la vida marcada por la pobreza y las necesidades; la escuela como espacio para comer, para ir cuando “se podía”, donde la maestra llevaba adelante estrategias para enseñarle que le permitieran sobrevivir en la calle. Estos aprendizajes tenían una intencionalidad pragmática, lo que aprendía en la escuela lo aplicaba en la calle para sobrevivir: contar la plata, saber qué comprar, qué comer, resistir a las injusticias de la sociedad. Los saberes y aprendizajes no son compartimentos estancos como muchas veces se los escinde en la escuela, donde los números y las letras van por un lado y lo social va por otro.

Lo social y “la calle” también educan, también enseñan, y así lo expresa Clara:

A veces no lográbamos aprender en la escuela a saber leer bien como en la calle, en la calle nosotros aprendimos a leer. A la plata le decíamos palo, a 100 le decíamos un palo. Cuando nos daban cantidad de monedas, porque nosotros nos sentábamos afuera del banco y pedíamos “una moneda”, íbamos contando monedita por monedita. Antes nosotros sabíamos que con 100 pesos nosotros éramos ricos. Comprábamos miles de cosas, por 50 centavos comprábamos las bandejitas de dulce de leche; lleno nos daban con eso...Aprendimos muchas cosas en la calle, cómo tenemos que convivir, que hay personas buenas y malas, había

gente muy egoísta. Las abuelas, por ejemplo, había viejitas que nos hacían limpiar toda la casa, siempre nos acordamos de los Simpsons, la viejita esa que le hace limpiar a Bart toda la casa y le da una monedita (risas). Y así empezamos de chiquititas, hasta ahora...por eso muchos nos dicen ¿qué saben ustedes? Sabemos lo que es sufrir de hambre, a veces dormíamos en la calle, poníamos un cartón, con tormenta, por eso ya no te dan más ganas de sufrir, de volver a pasar por eso. Por eso yo a mis hijos no quiero que le falte nunca ni una cama, ni para comer”.

Clara vivía su niñez como una adulta, tenía que resolver problemas, situaciones de injusticia, elaborar junto a sus hermanos códigos que le permitieran manejarse en la vida cotidiana, cómo contar el dinero para ver qué les alcanzaba comprar, establecer códigos que le permitieran contar: *“a la plata le decíamos palo”*. La vida y aprendizaje se “hacen carne”, se encarnan en los sujetos para luego transformarse en códigos. El saber y el conocimiento se anticipa en el cuerpo y luego se transforma en código.

Ella es contundente y le habla a la escuela, a la sociedad, a los/as que no creen que ella puede, que ella sabe: *¿Qué van a saber ustedes? Sabemos lo que el cuerpo padeció, lo que sufrió*. Esos aprendizajes que pasan por el cuerpo, que permiten sobrevivir, que sacuden y marcan, son los vivenciales, los que pasan por la experiencia de lo vivido, es eso que “no te enseña la escuela” y que muchas veces ni siquiera los toma.

La escuela como mundo social

Volver a aprender, integrar aprendizajes y compartir con otros/as.

Clara: la escuela como un lugar de contención

Para Clara la escuela, es un espacio atravesado por la militancia y por la familia, adquiere un sentido de posibilidad, de participación, un espacio que también contribuye a comprender y defender los derechos.

En una primera entrevista comentó:

“Porque la escuela te enseña algunas cosas de militancia...a veces que hablan por hablar, pero no saben, dicen la presidenta está regalando plata, y no, te están dando un derecho, porque hay mujeres que no salen de su casa, ahora a vos por

lo menos te dan la cooperativa Ellas Hacen y vos salís...yo me pongo a discutir con mi profesor”.

Se puede evidenciar que la motivación fundamental que atrae a la escuela es “salir de la casa”, del plano doméstico al que hemos sido relegadas las mujeres de manera histórica. En un trabajo anterior expresábamos (Pellegrini y Núñez; 2015) que la escuela es vivida, además, como un lugar donde encontrarse con otros y otras. Como un espacio de contención, de discusión y socialización, de creación y recuperación de los lazos sociales, fundamentalmente con otras mujeres. Además de constituirse en un lugar donde aprender peluquería, aprender manualidades, un lugar donde sienten que sus docentes las entienden...” (4)

Importa tener en cuenta las contradicciones, avances, retrocesos en las vidas de las mujeres en relación al género, la familia, escuela, la militancia y las políticas públicas que en su implementación encierran espacios que mantienen un status quo de género, pero también que modifican el mismo. Siendo mujeres y pobres las condiciones de opresión son aún mayores y los avances y modificaciones graduales en sus vidas en relación a un empoderamiento son procesos mínimos, a veces casi imperceptibles, pero es necesario tenerlos en cuenta y comprenderlos en su contexto.

Su discurso permite dar cuenta de una toma de posición respecto a lo que se habla en la escuela, se enfrenta, debate, integra aprendizajes que ocurren en el plano social, en su participación militante, con los contenidos trabajados en la escuela.

Acuerdo con Ruiz Muñoz (2000) con la idea de archipiélago educativo al referir a los aprendizajes del sujeto adulto: “como la multiplicidad de espacios en los que se constituyen los sujetos de la educación de adultos, espacios no fijos, sino inestables, inacabados; espacios que se construyen de acuerdo al tipo de movimiento que tiene lugar en la micropolítica” (p.121)

En relación a los contenidos que se imparten y a su vínculo con los/as docentes plantea:

“y se aprenden muchas cosas, por ejemplo. Ellos te hablan. Vos te vas con una mala onda y ellos te hablan. Son maestros y son psicólogos, al mismo tiempo, te juro, te hablan, te explican. Y por ahí vos le llevas a tu hija a tu hijo, y se ponen a enseñarle a tus hijos”.

“a la maestra *no la cambio por nadie, por eso, me va a costar mucho el día de mañana irme al secundario y no verle más a ella. Ella sigue siendo una gran compañera, amiga, me encanta como es*”.

Lo vincular, los modos de relacionarse son valorados de manera positiva, al punto de tener una relación muy cercana con su maestra, tanto que el hecho de pensar que tiene que terminar la primaria y pasar al secundario le genera inseguridades. Nuevamente aparece este aspecto donde la relación docente no pareciera favorecer la autonomía y el empoderamiento de ella como sujeto.

Celia: “aprender para que no te jodan”

El caso de Celia es particular porque ella había terminado la escuela primaria, sin embargo, plantea que *perdió los papeles* y se había olvidado lo que sabía: “*Yo antes leía, pero después me olvidaba lo que decía, y ahora se la plata, se todo*”.

¿Es posible haberse olvidado lo que sabía? ¿o los saberes que ella trae consigo a la escuela no sirven dentro de las paredes escolares? Son algunas de las preguntas que me hago para pensar ¿qué sucede con los aprendizajes que las personas traen a la escuela de jóvenes y adultos?

Muchos de los saberes, aquellos vinculados a la vida cotidiana, a la experiencia, al saber hacer y resolver los problemas que se presentan a diario no son retomados en la escuela, esto genera una fragmentación en la manera de comprender el mundo y por ende de encontrar las vías para buscar soluciones adecuadas a las problemáticas que se presentan.

El pensamiento y práctica feminista sostiene que los saberes que las mujeres construyen contribuyen de una manera particular a la comprensión del campo social, político y educativo intentando generar otras alternativas que puedan contrarrestar al binarismo moderno de *divorciar el cerebro del cuerpo, la ética de la política, el saber del hacer*, como lo plantea Rivera Cusicanqui (2016).

En este mismo sentido de Sousa Santos (2010) sostiene que la epistemología occidental dominante se asienta en lo que se designa como *pensamiento abismal*. Este pensamiento opera por la definición unilateral de líneas radicales que dividen las experiencias, los actores y los saberes sociales entre los que son visibles, inteligibles o útiles (los que quedan de este lado de la línea) y los que son invisibles, ininteligibles, olvidados o

peligrosos (los que quedan del otro lado de la línea) ...La división es tal que “el otro lado de la línea” desaparece como realidad, se convierte en no existente... (p.8) Al parecer, los saberes con que las personas adultas ingresan a la escuela, desaparecen o se los anula en pos de priorizar conocimientos escolares.

Para Celia saber leer y manejar las matemáticas, significa “*que no te jodan*”, resolver problemas de la vida cotidiana, al respecto contaba:

“El profesor me hizo la otra vez una entrevista, ¿para qué sirve el saber leer?, y el saber leer te sirve para muchas cosas, por ejemplo, cuando te dicen firmame esto, y vos no sabes leer, firmas cualquier cosa, te pueden joder todo, en la plata, o como cuando estamos presos dice él, tenemos un compañero que cayó preso y firmó un papel que ni sabía”.

“Me gusta lengua y matemáticas, no son pesadas. Podes sumar, restar, ponerle que te vas a un supermercado y comprás bananas, manzanas y te dicen que sale 300 y vos le das 500 ¿cuánto te tiene que sobrar?”

Nuevamente aparece esta idea del saber leer y contar para fines prácticos y útiles que permitan sobrevivir, en el marco de historias difíciles, de sujetos vulnerados, dónde caen presos, “los joden”, les hacen cosas que al no saber leer se incrementa el sometimiento a momentos de injusticia social. Se puede dar cuenta de que las vivencias en relación a la lectura y escritura o al manejo de números en la edad adulta que plantea Celia no son diferentes a las de Clara en su niñez signada por la pobreza.

Que la escuela ayude a aplicar estos conocimientos es fundamental y valorado, en este caso por Celia, porque genera un avance en autonomía y gestión de las necesidades.

En el siglo XIX, por ejemplo, el saber firmar era suficiente para resolver las demandas sociales cotidianas, pero ahora se requiere participar en las prácticas múltiples y complejas vinculadas con lo escrito; es decir, producir e interpretar textos en diferentes soportes, formatos y modalidades. Implica apropiarse de diversos discursos culturales y sociales, sobre todo los discursos socialmente poderosos, para interpretar textos con distintos propósitos (Kalman et.al., 2018 p.15)

Leer, escribir, saber contar e interpretar va adquiriendo significados diversos dependiendo de las personas que vivencian esos procesos, por ello acuerdo con (Kalman, et.al. 2018, p.11) que la dicotomía analfabeta-alfabetizado oculta las grandes diferencias que existen en las formas de leer y escribir en la población; diferencias que

abarcan qué es lo que se lee y escribe, cómo se lee y escribe, y para qué se lee y escribe. Por lo mismo, rechazamos la idea dominante que postula a la lectura y a la escritura como destrezas técnicas neutras y asumimos que son prácticas sociales situadas, con significados culturales y permeados de intenciones, ideologías y relaciones de poder.

EL PROGRAMA *ELLAS HACEN* Y SU IMPLEMENTACIÓN

El Programa Social Ellas Hacen ha sido implementado en los diversos territorios de manera diferente, el sentido que buscaba tenía que ver con empoderar a las mujeres, fundamentalmente a las más vulneradas. Este permitía terminar los estudios secundarios, obtener un trabajo formal, mejorar su barrio y hasta construir sus viviendas, generándose un espacio propio para vivir: en el caso de aquellas que no lo tenían o si se encontraban viviendo con su pareja que ejercía violencia. Sin embargo, no todas pudieron obtener estos logros, el mismo comienza en el año 2013 y el despliegue del programa se da de manera diferente.

Las mujeres beneficiarias entrarían dentro del trabajo formal, y podrían constituirse como monotributistas y acceder a una obra social, sin embargo, no en todos los casos se ha alcanzado este objetivo, Clara comenta al respecto:

Supuestamente a las que terminaban sus estudios se les iba a dar un trabajo en blanco, con salario para los chicos e iba a tener un trabajo seguro... después cuando hubo elecciones nos agarró un puntero y nos hizo pelota, porque nos mandó a laburar en la calle. En el camión, y era un peligro. Y nos dijeron que nos iban a pagar aparte, pero no. Después vino una mujer de Buenos Aires que está encargada del programa Ellas Hacen y en ningún momento nos tenían que mandar a trabajar en eso.

En este relato aparece la extorsión y utilización, a la que se ven expuestas, las pobrezas a las que estas personas se encuentran sometidas, por pertenecer a un grupo vulnerado social y económicamente, lo que (Sirvent, 1990) denomina “pobreza de protección, frente a la violencia internalizada en las relaciones sociales cotidianas, el matonismo, y el miedo como patrón de vínculo”.

Las personas que provienen de sectores vulnerados se ven afectadas por, entre otros, un tipo de pobreza, que es verse desprotegidas en sus distintas manifestaciones y en los espacios de encuentro y relación.

Este programa tiene una perspectiva de género y se propone atender como prioridad a “mujeres vulneradas”. Cuando analizamos los programas sociales o las políticas públicas destinadas a mujeres aún aquellos o aquellas que pretenden dar respuestas desde una perspectiva de género es necesario visibilizar que el rol que el Estado le asigna a las mujeres termina siendo el de “sostenes del hogar” y en definitiva “sostenes del estado”.

Acuerdo con Medeiros; Costa (2008) citado por Aguilar que:

Es importante analizar cuáles son las causas de la feminización de la pobreza, ¿que hace que las mujeres sean las más empobrecidas del sistema? Es necesario preguntarse de qué formas actúan las “jerarquías” de género en la producción y reproducción de las situaciones de pobreza, diferenciando esta perspectiva del concepto de la feminización como “estado” o “resultado” y poniendo énfasis sobre su carácter de proceso social: La reacción común, en términos de políticas basadas en la feminización de la pobreza, consiste en centrarse en las mujeres, tiende a traducirse en intervenciones orientadas a un solo grupo y/o una sola problemática, y que tienen una capacidad limitada para desestabilizar al mercado laboral y otras instituciones (2011)

En otras palabras, para generar políticas públicas que impliquen una modificación en las estructuras sociales y económicas resulta necesario ampliar los destinatarios y las formas en que estas políticas están pensadas para que no sean reforzados los estereotipos y roles de género. Lo que sucede con las políticas pensadas para mujeres es que a estas se las ubica en un lugar de sostenimiento del hogar, como sustento económico, recayendo en ellas un doble trabajo, con la continuidad de las tareas de cuidado, por ejemplo.

Estas contradicciones al interior de las políticas públicas como posibilitadoras para ganar autonomía económica y social, para empoderarse, para “salir de sus casas” por un lado y este aspecto de que son las mujeres las que nuevamente están puestas como foco para sostener económicamente el hogar con la continuidad de las tareas domésticas y de cuidado es lo que Grimberg (2009) devela cuando habla de “hegemonía”, al hacer

referencia a relaciones de poder activamente construidas, que articulan de manera tensa coerción y consenso. Es decir, que estos procesos:

“Se articulan en un campo de fuerza societal de múltiples disputas, en el que los conjuntos subalternos pueden desarrollar prácticas que simultánea y contradictoriamente implican cuestionar-impugnar algunos aspectos de las relaciones de dominación-subordinación, mientras adhieren o reproducen otros; aceptar, resignar, negociar y resistir de maneras más o menos encubiertas, efectuar reelaboraciones, desarrollar iniciativas propias o prácticas no necesariamente funcionales a la reproducción de las relaciones de dominación. En este sentido es un proceso contradictorio, fragmentario, cuyos intersticios dan margen tanto a la demanda y la disputa, como a la negociación; a la dependencia como a la autonomía no funcional” (p.90)

Una política pública como el programa “Ellas hacen” que articula un espacio educativo con la militancia política, sienta un precedente en la reivindicación de la posición de la mujer fuera del ámbito privado, que aún con las contradicciones que se dieron en la implementación de la política pública, contribuyó a generar nuevos sentidos sobre el lugar que ocupan las mujeres en la sociedad, fundamentalmente de quienes han sido vulneradas económicamente.

¿Hacemos futuro sin perspectiva de género y sin una mirada comunitaria?

El programa Ellas Hacen fue clave para comprender la trama de experiencias de Celia y Clara, este implicó la apertura a un mundo social y a espacios como la escuela.

Este programa de acuerdo con el diseño de la política, se trata de una nueva etapa del Programa Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja”, creado en el año 2013 y destinado específicamente a 100.000 mujeres -con prioridad para aquellas en situación de mayor vulnerabilidad- para que puedan formar parte de una cooperativa y trabajar en el mejoramiento de sus barrios. Las trabajadoras enmarcadas en esta iniciativa acceden a la economía formal, a una obra social, al sistema previsional, a capacitaciones, a la terminalidad educativa y al mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad, entre otras. Los propósitos y objetivos de éste Programa se corresponden con los del Programa Ellas Hacen.

En el año 2018 se producen modificaciones en el programa social Argentina Trabaja y Ellas Hacen, ambos se compactan en un nuevo programa social: “Hacemos Futuro”,

cuyos propósitos centrales son la finalización de estudios primarios, secundarios y la capacitación en oficios. Con estos cambios vienen otros; ya no son manejados por movimientos sociales, organizaciones políticas, municipios, sino desde el Estado Nacional directamente, además se acotan los requisitos, ahora sólo deben finalizar estudios primarios, secundarios y Capacitarse en oficios, actualizando los datos y presentando los certificados en ANSES. Esto de alguna manera puede responder a la lógica del modelo neoliberal de fragmentar el tejido social, diluir posibilidades de agrupamientos en pos de exigir derechos y reclamar por necesidades.

El programa Ellas Hacen, para Clara y Celia, aparece como una posibilidad de retomar sus estudios primarios, de salir de sus casas y este encuentro en la escuela le permite poner en práctica el debate. En el caso de Clara, vincular los aprendizajes sobre política aprendidos en el espacio de militancia. Es por ello que hablar de estudiantes de la EDJA es hablar de personas que tienen una historia, que ponen en práctica conocimientos y los van tejiendo con experiencias, en espacios diversos.

Acuerdo con Arcidiácono y Bermúdez (2018) que respecto a las modificaciones de los programas sociales plantean:

se consolidó la dimensión de la transferencia de ingresos acompañada por la exigencia de capacitaciones individuales cuyos contenidos adquieren ribetes “new age” y promueven el fortalecimiento de las “habilidades socio-emocionales” (vinculadas con la perseverancia en el seguimiento de metas y con fuerte inspiración en organismos internacionales de crédito). Se desdibujó la presencia de aquellos espacios de gestión institucional del Ministerio en el territorio, que eran centrales en la identificación de situaciones de violencia y la articulación de recursos para su tratamiento y en el armado de actividades según las necesidades de las mujeres. En su lugar ANSES absorbe responsabilidades.

La concentración de los programas sociales Argentina Trabaja y Ellas Hacen en el Hacemos Futuro significó la pérdida de la territorialidad, de la perspectiva de género y de la articulación entre diversas instituciones y agentes del estado a la hora de intervenir en la política pública. Produciéndose una centralidad del Estado en la institución del ANSES.

LA MILITANCIA COMO ESPACIO CONTRADICTORIO

Etapa previa al Movimiento Evita

La militancia de Clara comienza en el movimiento barrial “La Favela”, donde se sentía extorsionada y utilizada, aspectos que habían cambiado al ingresar al Movimiento Evita donde le pudo encontrar un sentido a su práctica militante. Respecto a lo que vivía en el movimiento La Favela planteaba:

Íbamos a cortar calles, nos agarrábamos a los golpes con la policía, quemábamos gomas, íbamos presas, ahora no...ahora sabemos dónde estamos paradas y por qué militamos, por qué salimos a las marchas, por qué peleamos... Ellas (refiriéndose a sus compañeras) quieren aprender sus derechos, por qué hacer política, qué es, porque... es tu derecho, tu decisión...

En el relato se puede dar cuenta de una militancia forzada, atrapada por necesidades, pero sin comprender por qué ir a cortar calles o quemar gomas, por qué iban presas o la policía las reprimía, en este sentido militar no significa para ella aprendizajes positivos o una comprensión del porqué de su participación.

Se puede percibir que no existe una real participación en esta organización, en la toma de decisiones, en la circulación de la palabra, en la posibilidad de incidir en la configuración de políticas.

Militancia en el Movimiento Evita

Clara y Celia comenzaron a militar en el frente de mujeres del Movimiento Evita en el año 2014. Clara era la responsable de ese frente político, el significado que ella le atribuye a la militancia era:

Que aprendas tus derechos, a quien votar, que no es como antes, que sos una mujer, que te tenés que quedar en tu casa como una esclava, ahora no, hay mucha ayuda que reciben las mujeres. No sos ya una esclava, tenés que salir, saber cuáles son tus derechos, que podés trabajar...

Los sentidos que le atribuye a la militancia están vinculados a entender a la misma como un espacio educativo, donde aprende diversos aspectos, pero al igual que la escuela, significa fundamentalmente salir del espacio doméstico, entendido este como

un lugar de encierro, de esclavitud. Para ella militar significa aprender derechos, a votar, reconocerse fundamentalmente como sujeto de derecho, está vinculada a un empoderamiento de ella como mujer.

En el año 2018, luego del cambio de gobierno, para Clara se evidencian modificaciones en el Movimiento Evita:

“Dejé porque el Movimiento se volvió como los punteros, que si no te vas a las marchas te sacan la mercadería, te sacan el sueldo, todo... Me cansé, las mujeres también se cansaron. Así que les dije, que vayan y se hagan el censo (del Programa Hacemos Futuro) y dejen el movimiento, que se capaciten en algo, que eso te pagan para que vos te capacites. Que si se hacen el censo no les pueden sacar...Me alejé de todo, me quedé acá en casa, empecé a hacer pan casero y vender acá nomás o salía a vender. Así pude salir, otro que estoy más tranquila, mi marido me decía, negra dejá, yo trabajo, vos también sabes hacer cosas para vender...ahora estoy así, como me ves, más dedicada a mi casa, mis hijos, me dedico a cocinar, hacer pan”.

Aquel lugar que le permitía salir de su casa, sentirse escuchada, contenida, dónde aprendía sobre política, economía, que representaba la militancia ya no cumple esa función en su vida, con los cambios en las formas de manejarse del movimiento ella se ve en la necesidad de volver a su casa, al espacio doméstico donde trabaja en el cuidado de sus hijos/as, produce panes para vender y realiza las tareas domésticas. Volver, en definitiva, a aquel espacio que era caracterizado como un lugar de encierro. En el relato se puede dar cuenta de un cambio en la lógica de la organización política, que se traduce en lógicas similares por las que se había alejado en un primer momento del Movimiento La Favela.

Donde quedan de lado el aprendizaje de derechos, ocupar otro rol como mujer y aparecen nuevamente prácticas vinculadas al movilizar a marchas y ser amenazadas con que se les va a cortar la mercadería o la cooperativa si no acuden.

Estos cambios en la organización y las modificaciones que sufre el programa social Ellas Hacen y Argentina Trabaja compactándose en el programa social: “Hacemos Futuro” termina condicionando su decisión de seguir militando.

Es loable resaltar que estos cambios de lógica están insertos en un marco político de Neoliberalismo y políticas de desestructuración del tejido social, crecimiento del desempleo, recorte presupuestario y lógicas de des-responsabilización del estado.

En palabras de Clara esto se ve reflejado en su relato:

¿Sabes cuál es el pensamiento de las mujeres? por ahí nos juntamos y hablamos, miramos en el noticiero, vemos que te distraen con pavadas, y sale que el dólar aumentó, que se le pidió plata a Estados Unidos, la gente dice que tapan, que todo lo que ellos hacen por detrás.

Más allá de no participar en un espacio político, ella junto a vecinas y ex compañeras del movimiento continúan realizando lecturas sobre el contexto, el gobierno, las medidas que se toman, el manejo de los medios de comunicación, el futuro del país, la economía y el impacto de las políticas en el plano social.

La experiencia educativa, política, social y familiar de Clara está ligada a su condición de “ser mujer”.

Siguiendo a De Miguel (2005)

La legitimación del discurso de que la mujer es propiedad de los varones, a quienes deben respeto y obediencia, así como otros estereotipos que le asignan lugares de inferioridad, es una forma de violencia contra las mujeres, que ha podido ser visibilizada como tal, a partir de los aportes del movimiento feminista y la resignificación de la violencia contra la mujer. Además, a partir de la reconstrucción de la historia de la violencia desde la mirada feminista, fue posible advertir que el matrimonio y el ámbito del hogar se torna en un espacio de aislamiento e indefensión para la crianza de los hijos, que no requiere de conocimientos e información como los que debe adquirir el hombre, por participar de la dinámica del espacio público.

De esta manera se subestima la posición y la labor de la mujer, como algo estanco, inferior, donde la educación, los derechos, la militancia, no tienen un lugar importante. Es entonces fundamental la redefinición de la realidad, la subversión de los códigos culturales dominantes junto con políticas reivindicativas y de igualdad.

Clara expresaba:

ella (la referente del movimiento) lo que te quiere hacer entender cuando te habla y te da un papel para que lleves a tu casa, es que aprendas tus derechos, a quien

votar, que no es como antes que sos una mujer que te tenes que quedar en tu casa como una esclava, ahora no, hay mucha ayuda que reciben las mujeres. No sós ya una esclava, tenés que salir saber cuáles son tus derechos, que podés trabajar. (...) Ellas (refiriéndose a sus compañeras) quieren aprender sus derechos, por que hacer política, que es, porque hay algunos que son re ignorantes y les dicen dame tu documento, y ellos dicen tomá, y votan por ellos. Por una bolsa de mercadería, y no es así, hay muchos movimientos que te hacen eso, si vos querés votar, votá, pero es tu derecho, tu decisión.

Lo que sostiene y posibilita a las mujeres participar en espacios públicos se representan en el compartir, la formación, la educación, el despertar el interés:

Celia plantea:

Yo empecé porque la referente me invitó, a mí me gustaba hablar, a veces nos juntamos entre todos, a mí me gustaba la persona que hablaba, lo que se expresaba, yo también muchas veces me expresé, yo muchas veces me agarré con la referente del movimiento. A mí me gustaba ir para hablar, yo me despejaba, a veces peleaba con mi marido, y contaba, y hablábamos entre nosotros y eso no se desparramaba. Estábamos muchas chicas...a veces pasan cosas en mi casa y no le cuento a nadie, a veces discutimos con mi marido y no tengo a quien contarle.

Hablar, ser escuchada, compartir, aprender son los aspectos más importantes para Celia, por otra parte, aparecen intereses marcados tales como conseguir una vivienda o poder construirla, el hecho de no haber logrado ese objetivo la desanimó a seguir participando, además de los problemas en la organización que menciona cuando habla de “puteríos”:

Estaba el tema de mi casa, me fui hasta viviendas y no conseguí nada. Me iba a hasta desarrollo donde trabajaba ella (la referente del movimiento) y me miraba y agachaba la cabeza. Y dejé, mi marido hizo todo esto porque él es albañil (señalando su casa).

La contención y los aprendizajes políticos son valorados por Celia en el espacio de militancia, sin embargo, se puede dar cuenta que no logra comprender el objetivo que tiene la organización o no coincide con sus objetivos particulares (como construir su casa); el movilizar y encontrarse con la policía es otro aspecto que le genera miedo por el hecho de que le pase algo y “¿con quién dejaría a sus hijos/as?”.

Me resulta interesante realizar una relación con el reclamo que las mujeres hacían en los albores de la Ilustración, para ser reconocidas como sujetos de derechos (De Miguel, 2005) Estas mujeres forjaron un movimiento capaz de deslegitimar el discurso dominante sobre la condición femenina, dando pie a las reivindicaciones en el espacio público; derecho a educación, ciudadanía y trabajo asalariado. Si observamos detenidamente, advertimos que varios siglos después, aún hoy las mujeres en contextos de pobreza siguen expresando la necesidad de que los derechos en las tres dimensiones antes mencionadas (educación, ciudadanía y trabajo) sean reconocidos y respetados. En este punto radica la importancia de una política que contribuya a brindar herramientas para que las mujeres no sólo conozcan, sino que puedan defender sus derechos, así como criticar y luchar contra los estereotipos que les asignan lugares de inferioridad.

LAS MUJERES COMO SOSTÉN INVISIBLE DEL ESTADO

Tanto Celia como Clara sostienen un discurso de mujeres en tanto madres, en ambos casos la decisión de dejar la militancia en el Movimiento Evita está vinculada a diversos aspectos que operan como obturadores.

Celia plantea:

Yo dejé la militancia, dejé porque a veces había mucho puterío. Los tenía que dejar a mis hijos, a veces nos atacaban los policías cuando hacíamos cortes, y mirá si me pasaba algo, me metían un tiro, ¿quién los iba a cuidar a mis hijos? Porque el papá no es lo mismo que la mamá. Después no quise joder más cuando se armaba puterío.

Estas fuerzas que obturan la participación de las mujeres en espacios que no sean el doméstico las denomino *fuerzas patriarcales disciplinadoras*, fuerzas en el sentido de que estas ejercen un poder sobre ellas que anulan o dificultan el sostenerse en espacios de militancia o en espacios públicos.

Estas fuerzas políticas establecen un continuum disciplinador que “ubica” a las mujeres en el espacio doméstico, lugar históricamente asignado para ellas.

Son variadas las formas en que operan estas fuerzas: por un lado, el mandato de maternidad, la necesidad de cuidar a los/as hijos/as, la necesidad de preservar la vida por estos/as, siendo ellas las “únicas protectoras” que lo podrán “hacer de la mejor

manera”, expresándose en las palabras de Celia como “*Porque el papá no es lo mismo que la mamá*”.

Si la anatomía es destino, las mujeres tienen por destino “natural” la maternidad. Las determinaciones sociales y subjetivas de género –entre ellas las connotaciones que portan las prácticas maternas–, estructuran las relaciones sociales en todos los ámbitos, atraviesan todos los órdenes que configuran una sociedad, esto es, lo social, lo económico, lo político; y no sólo aquello relativo a lo doméstico o del cuidado. Es decir, que estructura la división sexual del trabajo en productivo-remunerado y trabajo reproductivo no remunerado, siendo las mujeres responsables de este último. (Anzorena, 2017 pp.74-75)

En segundo lugar, las fuerzas que operan son las mismas prácticas políticas que no logran desvincularse de prácticas patriarcales, obligar a movilizar y no realizar un trabajo de conciencia, explicar la situación a la que se tendrán que exponer quienes irán a la manifestación.

En tercer lugar, pero no por ello el menos importante, las condiciones económicas, materiales de existencia, se presentan como obturadores para utilizar el tiempo del que las mujeres disponen para realizar actividades que no estén ligadas al ámbito doméstico. Este tiempo de las mujeres es crucial para comprender cómo lo utilizan, para qué lo utilizan y cuáles son los intereses de ellas como sujetos individuales y cuáles son esos intereses en tanto madres, en tanto cuidadoras, como sostenes del hogar, como sostenes de otros y de otras. En definitiva, las mujeres como “*sostenedoras invisibles del Estado*”.

Aguilar (2011) citando a Chant propone:

“visibilizar para el análisis lo que llama la “feminización de la responsabilidad y la obligación”, desde un contexto más amplio que tome en cuenta las condiciones materiales de vida y los múltiples procesos discriminatorios que deben ser abordados cuando se consideran las brechas de ingresos, las condiciones de trabajo y de vida entre varones y mujeres, que ubican a estas últimas en situaciones de pobreza. Sugiere la necesidad de considerar de qué modo las mujeres se encuentran cada vez más en el “frente de batalla”, y como la carga de la supervivencia familiar recae de manera desproporcionada sobre ellas. Rescatar

la dimensión de la “feminización de la responsabilidad”, de acuerdo con la autora, tiene como objetivo transmitir la idea “de que las mujeres se encuentran asumiendo una mayor responsabilidad en hacerle frente a la pobreza” y que esta responsabilidad es invisibilizada y en muchos casos “instrumentalizada” por el diseño de las políticas” (p. 214)

Si analizamos el uso del tiempo de las mujeres con las relaciones económicas de la sociedad, la responsabilidad que estas tienen para afrontar la pobreza no es la misma que la que tienen los hombres, por ello, aunque una mujer gane más en términos económicos que un hombre, la responsabilidad de administrar esa riqueza o esa pobreza en el hogar en términos generales es de la mujer, por ello planteo que las mujeres son “las sostenedoras invisibles del Estado”. Por ello la necesidad de develar este aspecto y la necesidad de generar políticas públicas que tiendan a transformar las relaciones económicas y de género, donde no sean otra vez las mujeres las que queden entre la encrucijada de volver a casa y salir de casa para sostener el espacio doméstico como necesidad del Estado.

Según una encuesta sobre trabajo no remunerado y uso del tiempo implementada como módulo de la Encuesta Anual de Hogares Urbanos -a cargo del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC)- durante el tercer trimestre de 2013, la tasa de participación en el trabajo doméstico es de 88,9% entre las mujeres y apenas del 58,2% entre los hombres, destinando ellas además un promedio de 6,4 horas y los hombres sólo 3,4. En tiempo social, entonces, del promedio de horas diarias dedicadas al trabajo no remunerado (3,9) 76% corresponde a las mujeres y apenas 24% a los hombres¹

Que las mujeres ocupen un lugar predominante en el espacio doméstico implica necesariamente que el espacio público está designado por el pacto social-sexual a ser ocupado por los hombres, sujetos reconocidos del contrato social.

Toda desigualdad ulterior se sigue de aquella, la individualidad se configura como tal en un grupo al que se le reconoce el carácter de ser “sujeto del contrato social”. Estos sujetos del contrato configuran el espacio de “los iguales” en el que se los reconoce y se los promueve dentro del espacio público (Femenías, 2012, p.84).

¹ Informe nacional REPÚBLICA ARGENTINA. En el contexto del 20º aniversario de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer y la aprobación de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing División de Asuntos de Género de la CEPAL camino a Beijing+20. Naciones Unidas CEPAL. Página 43.

“Cinco hijos crié, no voy a criar uno más”

La maternidad es un concepto sumamente discutido y encarna posturas que lo reivindican y otras que lo entienden como una cárcel como un impedimento para el desarrollo personal y de la autonomía.

En los relatos de las mujeres entrevistadas se puede dar cuenta que el interés por retomar los estudios no es un interés en tanto ellas, como mujeres, sino más bien un interés ligado al ser madres y a una necesidad económica. Si bien manifiestan la motivación de capacitarse, las razones familiares y económicas aparecen en primer lugar.

Tomando los aportes de Sciortino (2013) que analiza las representaciones de las mujeres indígenas como madres, acordamos con su planteo, que la mujer:

“Como lo hace en el núcleo del hogar cuidando a sus hijos, saliendo a trabajar y proveyendo económicamente a su grupo familiar (...) toma protagonismo tomando la palabra y debatiendo en los espacios de movilización social. Ellas transforman la participación invisibilizada que algunas venían teniendo en la esfera pública a partir de una correlación de responsabilidades entre lo doméstico y lo político público”.

De este modo tanto los estudios como la militancia abren un espacio para contribuir al sostenimiento familiar, pero permite desarrollar otras dimensiones que no eran contempladas por ellas. El espacio privado que las contiene, y las lleva a buscar medios de subsistencia, se convierte en un medio para posicionarlas en el espacio público, un lugar de participación impensado y negado para las mujeres pobres.

Clara comentaba:

Yo tuve mi embarazo y la pasé mal, uno porque mi hija se cayó del tobogán, entró a quirófano, yo con ella en el hospital con la panza grande...Tuve un bebé con cuatro kilos y medio, de ahí decidí hacerme la ligadura, pero nunca me explicaron qué era un quirófano. Entré al quirófano, empecé a tener miedo, no entendía lo de la anestesia, no sentía mis piernas...Llegó las seis de la tarde y me agarró un llanto, lloraba...entraba mi familia en el horario de visita y yo lloraba, me ponían diclofenac a cada rato, porque pensaban que me dolía, pero no, se me estaba despertando la depresión, el pánico.

En este relato aparecen diversas violencias a las que se ve sometida por su condición de mujer, violencia obstétrica, ya que no le brindan la información suficiente y trato adecuado en el momento previo, durante y post-parto, este tipo de violencia se da en el sistema de salud y es algo a lo que las mujeres se ven expuestas de manera cotidiana. Cuando no le explican qué tipo de intervención le van a realizar, en qué consiste la cirugía, por qué ella no paraba de llorar. Se trata claramente de una vulneración de derechos, por ser mujer, por ser madre, por estar en una condición de pobreza.

En nuestro país existe la Ley 25.929 de Parto Humanizado, la misma plantea que toda mujer, en relación con el embarazo, el trabajo de parto, el parto y el postparto, tiene los siguientes derechos: A ser informada sobre las distintas intervenciones médicas que pudieren tener lugar durante esos procesos de manera que pueda optar libremente cuando existieren diferentes alternativas. A ser tratada con respeto, y de modo individual y personalizado que le garantice la intimidad durante todo el proceso asistencial y tenga en consideración sus pautas culturales... A ser informada sobre la evolución de su parto, el estado de su hijo o hija y, en general, a que se le haga partícipe de las diferentes actuaciones de los profesionales. A recibir asesoramiento e información sobre los cuidados de sí misma y del niño o niña, entre otros.

En relación al embarazo plantea: *No quería quedarme embarazada, quería hacer el aborto, todo el embarazo sufrí...después cuando nació ya era todo para mí, le pedí perdón, no me animé a hacer un aborto, cinco hijos crié no voy a criar uno más...*

Aparece el aborto como una prohibición, como pecado, como el no acceso a un derecho de decidir sobre su propio cuerpo, aparece la culpa y la insatisfacción vivida en la somatización, en la depresión posparto y los ataques de pánico por tener que someterse a una maternidad que no es deseada en este caso.

Como señala Sendon de León (2001):

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 este como el poder dar vida, son los dos bienes que el hombre utiliza de forma individual y colectiva para seguir dominando a las mujeres... (En Alonso y Díaz, 2002:61)

El tiempo de las mujeres dedicado a la maternidad, las tareas de cuidado, el que le dedican al cuidado de los otros y las otras es siguiendo a los autores antes citados una plusvalía emocional, un tiempo utilizado por los hombres y por el Estado que no es retribuido y que “condena a las mujeres” como lo planteaba Simone de Beauvoir a la inmanencia, al espacio privado, al “no lugar”.

Este discurso da cuenta de una maternidad vivida como una mujer abnegada, que resigna su vida, la escuela, el curso de peluquería, deja de militar en pos de criar a sus hijos/as; al punto de sentir en su cuerpo los efectos de tal abnegación, estrés, ataques de pánico. Resulta importante destacar que las políticas públicas y el espacio de militancia y sus condiciones son los que las impulsan a “salir de su casa”, retomar los estudios y militar; y son los cambios en estos espacios los que generan que ellas fundamentalmente por su condición de madres no continúen militando.

“Una de las perspectivas identificadas sobre las representaciones de la mujer en los discursos políticos enuncia una “mujer-madre” definida a partir de su rol como “cuidadora de los hijos” en tanto principal responsable del cuidado del hogar y madre abnegada que no debe “descuidar” su rol priorizando otras ocupaciones”. (Sciortino, 2013 p.7)

Parafraseando a Femenías (2012) la maternidad, la “vida doméstica” o el plano doméstico han sido aspectos y conceptos discutidos ampliamente por los feminismos, existen posturas que plantean la necesidad de poner en valor el espacio doméstico, espacio que ha sido ninguneado históricamente, lo que Amorós llama maniobra estoica². Mientras otras posturas plantean que hacer esfuerzos por valorar por sobre el público el espacio doméstico se trata de una mirada esencialista ya que sostiene de alguna manera los lugares “que ya están” naturalmente dispuestos para ser ocupados por las mujeres; en lugar de transgredir ocupando el lugar “prohibido”, el lugar del sujeto. ¿no será acaso mayor transgresión ocupar el lugar prohibido, el lugar del sujeto, el punto de inflexión que hace de la resistencia el espacio del que emergerá el reconocimiento a un sujeto-mujer político, ético, filosófico, legal, de derechos y de necesidades?

² En Femenías(2012) plantea que Amorós entiende por “maniobra estoica” un gesto de resignificación valorativa y voluntarística de los *topos* tradicionales. Recurre al ejemplo de Epicteto, el esclavo estoico, quien, aunque esclavo era libre, porque dominaba sus pasiones, mientras su amo (un ciudadano libre) era, en cambio, esclavo de las suyas. Es decir, lo tradicionalmente valioso “ser un hombre libre”, un ciudadano, se resignifica trasladando su valor al ámbito privado del “dominio de las pasiones”.

Estas historias de vidas dan cuenta de un “salir de casa” y “volver a casa”, el compartir, aprender y participar de la vida social se presentan como oportunidades para Celia y para Clara, sin embargo, son múltiples los aspectos que intervienen para retornar al espacio doméstico.

Sus derechos son vulnerados constantemente, en la escuela, en la militancia, en el hospital, en la sociedad. Aparece el aborto como la culpa social, como el no acceso, como la no posibilidad de decidir sobre el propio cuerpo. La violencia obstétrica como respuesta para los “*cuerpos que no importan*”.

Cuando el Estado niega o vulnera derechos las mujeres pobres son quienes más sufren esta exclusión, escuchar estas historias contadas en primera persona permite comprender cuáles son esas exclusiones, cómo operan en las vidas cotidianas y cómo el tiempo de las mujeres es utilizado por el Estado y sus instituciones, cómo ellas resisten a la inmanencia del plano doméstico intentando subvertir el lugar que les han asignado de manera histórica.

La identidad es una construcción ideológica compleja; me limitaré a decir que los grupos con poder generalmente se construyen una identidad positiva, plenamente humana, según sus parámetros, y construyen negativamente la identidad de los grupos que dominan, sin dejar de endilgársela (Gargallo, 2006 p.24)

La identidad de las mujeres como no sujetos, relegadas al espacio doméstico ha sido una creación patriarcal que les ha permitido a los hombres mantener un estatus hegemónico.

Reflexiones Finales

Cuando las mujeres investigamos sobre mujeres y feminismos partimos de nosotras mismas, porque algo nos moviliza cuando definimos el qué investigar, por eso no es casual el tema que elegí, mujeres que militan.

Este trabajo es el producto de un largo proceso de ida y vuelta, de sentirme interpelada, de escribir y pensar lo que ellas viven y ¿por qué no? algo de lo que viví y vivo como mujer y militante.

Aclarar de dónde se parte es fundamental para borrar toda idea de pretendida neutralidad investigativa. Para quienes escribimos, investigamos y partimos desde las narrativas, desde las historias de vida, desde Latinoamérica, desde estudios feministas la neutralidad es un pecado, es el resabio del positivismo que queremos expulsar.

Un camino interesante para asumir como pobladores de la Educación de Jóvenes y Adultos podría ser comprender que este es un campo de disputas, la mayoría de los/as destinatarios/as no están invitados/as al gran banquete, son estudiantes pobres que sufren desigualdades no sólo económicas sino de género, política, de etnia o por tener alguna discapacidad. Por ello se habla de una heterogeneidad y complejidad. Comprender a la EDJA desde el paradigma del Aprendizaje a lo largo de la vida nos abre la mirada y nos permite ampliar horizontes, tejer lazos y redes institucionales que fomenten el deseo de aprender, de vivir y desear, en pos de la construcción de un mundo justo.

El supuesto con el que iniciamos este camino fue que la escuela y la militancia son espacios que educan y aportan de manera significativa en las vidas de estas mujeres. Este supuesto fue confirmado a priori, sin embargo, a lo largo del recorrido y la lectura de sus historias de vida pude dar cuenta de que esos mismos espacios iban reforzando ciertos estereotipos, formas de ser y pensar, de estereotipar las vidas de las personas en relación al género con prácticas que reproducen el sistema patriarcal por un lado pero que brindan un espacio para salir del plano doméstico por el otro.

¿Cuántos derechos se vulneran en el camino de mujeres que son estudiantes de la EDJA y tienen una participación política? ¿Cuántas posibilidades se les abren a estas mujeres si entramos políticas públicas, militancia y escuela? ¿Cómo cambia la vida de las mujeres en un contexto político y en otro? Son algunos de los interrogantes que fueron guiando este trabajo.

Como había mencionado anteriormente entiendo a la EDJA como un entramado de prácticas sociales, culturales, educativas, sin embargo, en la práctica aparecen rupturas y desvinculaciones en ese entramado, que no permiten o contribuyen a generar espacios educativos acordes al sujeto adulto, un sujeto con una historia, que participa de diversos espacios y que bajo ningún término puede pensarse como una “tabula rasa” o un papel en blanco. Esas rupturas y desvinculaciones que aparecen en la EDJA tienen que ver con los aprendizajes, dónde no se toma lo que estas personas traen consigo como bagaje cultural, o acervo de conocimientos por un lado y con una escisión respecto de los programas sociales como políticas públicas para potenciar la educación y la escuela, o la fragmentación que también existe entre esta y los otros espacios sociales como los movimientos sociales u otras estructuras organizativas. Por ello una de las

problemáticas es la escasa articulación o la falta de articulación. Pero esto sucede principalmente por el modo en que opera el neoliberalismo en la sociedad fragmentando el tejido social, compartimentalizando los espacios, por ello reconstruir esto, unir y fortalecer lo comunitario entendido como un todo relacionado se torna una tarea compleja para el Estado y sus instituciones.

Acuerdo con Segato (2018), cuando plantea que:

“La pregunta sería: ¿cómo pensar en una gestión, en un gobierno, en alguna forma de administración en la cual ni el pacto con los intereses corporativos ni el foco y la expectativa puestos en el mercado global guíen la política? Una forma es aprender de los pueblos que han conseguido garantizar la vida en las peores condiciones de masacre... inclusive en las grandes urbes, palpitan formas de existencia a las que he caracterizado como “tecnologías de sociabilidad” propias, de raíz colectivista y comunitaria, retazos y jirones de tejido comunitario que no son funcionales al proyecto histórico del capital porque no son productivistas ni consumistas, y priorizan la relación y no las cosas, el enriquecimiento y lucro... Eso es importante porque las respuestas y los caminos vendrán de la sociedad y no del Estado” (p.82-83).

En relación a los cambios que se produjeron en el programa social *Ellas Hacen y Argentina Trabaja* a su unión y configuración del programa *Hacemos Futuro*, que pierde la perspectiva comunitaria y su enfoque de género como es el caso del *Ellas Hacen*; de alguna manera puede responder a la lógica del modelo neoliberal de fragmentar el tejido social, diluir posibilidades de agrupamientos en pos de exigir derechos y reclamar por necesidades.

Vivimos en una sociedad donde impera el neoliberalismo como sistema hegemónico, el mismo configura subjetividades demandantes, individualistas, dónde romper con esas lógicas resulta una tarea compleja que entraña contradicciones al interior de las organizaciones políticas que por un lado reproducen lógicas que se plantean combatir y por otro contribuyen a resistir y proponer otras lógicas.

Son las mujeres el sostén invisibilizado del Estado, pero son ellas también las que se sostienen unas a otras, las que valoran lo relacional y son los vínculos los que permiten a las mujeres sostenerse, aprender, compartir y sobrevivir al mundo injusto que las rodea.

Un aporte de este trabajo fue la posibilidad de reconstruir el uso del tiempo que ocupan de las mujeres el Estado y sus instituciones: la familia, la escuela, los espacios sociales. El estado a partir de las políticas públicas deposita en las mujeres el sostén del hogar, de los hijos/as o personas a cargo; ese mismo Estado dependiendo de los sectores que favorece posibilita o anula la disponibilidad de tiempo que las mujeres pueden utilizar para acciones sociales, políticas o fuera del espacio doméstico. La plusvalía emocional que se extrae del cuerpo de las mujeres para las tareas de cuidado es el tiempo que utilizan los hombres para perpetuar sus privilegios.

La investigación feminista, los estudios de género y las teorías queer permiten develar, desentrañar las opresiones que vivimos las mujeres y todo sujeto abyecto, que no importa en la sociedad. Las historias de vida nos acercan a los pensamientos, sentires, necesidades y sufrimientos de estos sujetos para traer sus voces a espacios vedados, a la academia, para que retumben en el Estado, para permitirnos pensar otras formas, otras lógicas, otras políticas y transformar esas situaciones de opresión.

Considero que es menester pensar una política de formación docente general y de formación docente para EDJA en particular desde una perspectiva de Educación Sexual Integral, educación corporal, desde una mirada de género, feminista, que contribuya a una comprensión de los sujetos que acuden a la escuela, para partir desde las subjetividades, contribuyendo a generar autonomía.

Bibliografía

- Aguilar, P. 2011. La feminización de la pobreza: conceptualizaciones actuales y potencialidades analíticas. Revista Katálisis [en línea], 14 (enero-junio): [Fecha de consulta: 2 de abril de 2019] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179618775014>> ISSN
- Alonso, G. y Díaz, R. (2002). *Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Araneta, F. (marzo de 2018) Del “Ellas Hacen” al “Hacemos Futuro”: ¿se pierde la perspectiva de género del programa? Agencia de Noticias Solidarias. Recuperado de: <http://ansol.com.ar/>
- Arcidiácono y Bermudez. (mayo, 2018) Página 12. Cambiemos disolvió la concepción colectiva del “Ellas Hacen” Recuperado de:

<https://www.pagina12.com.ar/116979-cambiamos-disolvio-la-concepcion-colectiva-del-ellas-hacen>.

- Anzorena, C. (2017). Lecturas feministas para el análisis teórico y empírico de las políticas públicas. En Alejandro De Oto... [et al.]; Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana. (pp.63-82). Editado por Mariana Alvarado; Alejandro De Oto. -1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libro digital, PDF Narrativas/Experiencias, Cruces Reflexivos. (CLACSO, 2017).
- Blazich, G. y González Foutel, L (2008) “La Formación de los educadores de jóvenes y adultos en el NEA. Experiencias en distintos contextos”. “Congreso Nacional de Formación Docente: La Formación Docente en el Debate Pedagógico Actual y VI Encuentro de Egresados en Ciencias de la Educación”, 30 y 31 de octubre de 2008. Resistencia, Chaco. Publicado en soporte óptico.
- Butler J. (2018) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires, Paidós.
- CONFINTEA VI (2009) Acuerdo de Belém: aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Diciembre. Belém, Brasil. Disponible en: <http://www.unesco.org/en/confinteavi>.
- Cruces, Moreno, Ringold y Rofman (2008). *Los programas sociales en Argentina hacia el Bicentenario: visiones y perspectivas*. Buenos Aires: Banco Mundial.
- De Miguel, A. (2005). “La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género”. *Cuadernos de Trabajo Social*. Vol. 18: 231-248.
- de Sousa Santos, B. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Domínguez, M. (2014). “Sujetos de la EDJA. Retornos a la Escuela”. Encuentro Latinoamericano “La educación de jóvenes y adultos en América Latina”. Cátedra Latapí. CAEU-OEI. 20 y 21 de noviembre de 2014. Disponible en: <http://www.oei.org.ar/novedades/spip.php?article12>
- Domínguez, M.; Pellegrini, L.; Núñez, C. y Blazich, G. (2015) “Mujeres, educación y política. Las experiencias en torno a espacios “escolares” y no escolares de

- mujeres adultas". V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Voces Silenciadas. Universidad de Almería.
- Femenías y Schutte, (2011). "Feminismo filosófico y teoría de género en América Latina" en M. L. Femenías, "Panorama del feminismo en América Latina" (coordinadora), Labrys, 20, Universidade de Brasília, julho-dezembro. Disponible en: www.unb.br/ih/his/gefem/labrys%2018/entrevistas/mluisa.htm § 1.
- Femenías, M. (2012). Sobre sujeto y género: re-lecturas feministas desde Beauviour a Butler: segunda edición revisada y aumentada. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. Convergencia, mayo-agosto, año/vol.14. N°0044, Universidad Autónoma de México. 15-40.
- Gargallo Celentani, F (2012). Feminismos desde Abya Yala. Ediciones desde abajo. Bogotá, DC, Colombia.
- Gargallo, Francesca (coord.) 2010. Antología del pensamiento feminista nuestroamericano. Tomo 1: del anhelo a la emancipación. Biblioteca Ayacucho.
<http://seminariodefeminismonuestroamericano.blogspot.com.ar/2013/04/descargamateriales-de-historia-de.html>
- Grande, M. y Sanchez, N. (s/f) "Ellas Hacen" en Tucumán: un análisis crítico del Programa como política pública. Disponible en: <http://jornadasnoafh.unse.edu.ar/memorias/68re.pdf>
- Grimberg, M. (2009). "Poder, políticas y vida cotidiana. Un estudio antropológico sobre protesta y resistencia social en el AMBA". Revista de sociología e política, n° 32, feb., pp. 83-94
- Hartmann, H. (1979) "The Unhappy Marriage of Marxism and Feminism: Towards a more Progressive Union" en *Capital & Class Summer*, 3: 1-33. Disponible en castellano en: <http://www.fcampalans.cat/archivos/papers/88.pdf>
- Kalman, Lorenzatti, Hernández Flores, Méndez Puga y Blazich, (2018). "La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy". Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

- Llosa, S., Acin, A., Cragolino, E. y Lorenzatti, M. (2002). La demanda potencial y la demanda efectiva en Educación de Jóvenes y Adultos: primera aproximación al enfoque cuantitativo y cualitativo de la biografía educativa. Reflexiones en torno al significado atribuido a la educación y la capacitación laboral. Cuadernos de Educación. La educación como espacio público. Año II. N°2. 175-187.
- Marco de acción de Belém. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. UNESCO. 2010. Disponible en: <http://www.unesco.org/en/confinteavi>
- Morgade, G. (2008) (en prensa). “Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes” en Villa, Alejandro (comp). Sexualidad, relaciones de género y de generación perspectivas históricas.
- Míguez. M. E. (2018). Experiencias de formación: sujetos, narrativas y territorios. Un estudio en caso: el Plan FinEs 2 en la provincia de Buenos Aires”. (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5762>
- Nari, M., (1995) “La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica)”, en Revista Mora, N° 1, Bs. As., pp. 31-45.
- Núñez, C.; Ramírez, I. y Acuña, M. (2017) Habitar la escuela secundaria en clave pedagógica. IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina, UBA
- Pateman, C. (1998). El contrato sexual, Madrid, Anthropos, Cap. 1 y 2. Disponible en: http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/pateman_el_contrato_sexual_0.pdf
- Partenio, F. (2008). Género y participación política: Los desafíos de la organización de las mujeres dentro de los movimientos piqueteros en Argentina. Informe final del concurso: Las deudas abiertas en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2008/deuda/partenio.pdf>
- Pascual, Liliana (dirección); Albergucci, María Luz (coordinación); (2015). Área de Relevamiento Anual; Actis, Karina (diseño); Rodríguez, Juan Pablo (diseño); Vignau, Coralia (diseño). Relevamiento anual 2015. Educación Superior. Superior No Universitario. Matrículas y cargos (Cuadernillo verde)

- Pellegrini, L. y Núñez, C. (2015). La escuela y la militancia, dos espacios que educan. Mujeres, educación y participación política. I Encuentro Latinoamericano de Educación. V Encuentro de Docentes, Estudiantes y Graduados de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Salta. Argentina.
- Puiggros, A. (2017) Educación Pública, Iglesia y Mercado. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Colihue.
- Rivera Cusicanqui; Domingues; Escobar, y Leff, (2016). Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana. Cuestiones de Sociología, 14, e009. Recuperado de <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a09>
- Rodríguez Menéndez, María del Carmen; Peña Calvo, José Vicente. (2005). La Trabajo sobre Género en la Escuela: Nuevas Perspectivas Teóricas, Teor. Educ., Ediciones Universidad de Salamanca. 17, (pp. 25-48). ISSN: 1130-3743
- Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, (1996). Metodología de investigación cualitativa. Granada: Aljibe.
- Ruiz Muñoz, (2000). Archipiélago Educativo: Espacios de Formación Del Sujeto Adulto. Revista Interamericana de Educación de Adultos, Año 22, NÚMS. 1, 2 y 3
- Scott, J. 1993. “El género: una categoría útil para el análisis histórico”. En Cangiano, María Cecilia y DuBois Lindsay (comp.). De mujer a género: Teoría, interpretación y práctica feminista en las Ciencias Sociales (pp. 17-50). Buenos Aires, CEAL.
- Sciortino, S. (2013). “Mujeres, madres y luchadoras: representaciones políticas de las mujeres originarias en los discursos identitarios. “VII Jornadas Santiago Wallace de Trabajo en Antropología Social. Organiza ICA, FFyL, UBA. 27-29 de noviembre. Trabajo completo publicado ISSN: 1850-1834 <http://www.jias.org.ar/confcientifica/comunicacionesActasEvento.php>
- Scharagrodsky, P., (2007) “Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar”. En Baquero, R., Diker G., y Frigerio G., (comps.) Las Formas de lo Escolar. Bs. As. Del Estante Editorial, pp. 263-284.
- Segato, R. (2018). Contra-pedagogías de la crueldad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Prometeo Libros.

- Symington, (2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. *Derechos de las mujeres y cambio económico*, AWID, No. 9, agosto.
- Toubes, A y Santos, H. (2005) La formación de los educadores de jóvenes y adultos en el contexto neoconservador. Disponible en <http://www.recreacionnet.com.ar/pages25/articulos3.html>. Fecha de consulta: noviembre de 2010.
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas. *Notas Epistémico- Metodológicas*. En Alejandro De Oto [et al.]; *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. (pp.83-104). Editado por Mariana Alvarado; Alejandro De Oto. -1a ed- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libro digital, PDF *Narrativas/Experiencias, Cruces Reflexivos*. (CLACSO, 2017).
- Ley 25.929 (2004) de Parto Humanizado. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/95000-99999/98805/norma.htm>
- CEPAL. Naciones Unidas. Informe nacional. REPÚBLICA ARGENTINA. En el contexto del 20º aniversario de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer y la aprobación de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. División de Asuntos de Género de la CEPAL camino a Beijing+20. Sobre la Aplicación de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (1995) y los resultados del vigésimo tercer período extraordinario de sesiones de la Asamblea General (2000) en el contexto del 20º aniversario de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer y la aprobación de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing 2015.