

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

Ana Inés Heras (*) y Betina Presman (**)

INTRODUCCIÓN

En este escrito buscamos construir un espacio de interrogación nuevo y más específico dentro de una anterior línea de trabajo referida a los vínculos entre género, desarrollo y política pública que desarrollamos en colectivos de mujeres que actúan en localidades de las provincias de Jujuy, La Pampa y Neuquén. En esa oportunidad nos preguntamos:

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

(*) Investigadora del CONICET. Profesora de la Universidad Nacional de Jujuy, Departamento Académico San Salvador de Jujuy. Miembro de la Asociación Civil INCLUIR aninesheras@fibertel.com.ar

(**) Becaria del CONICET. Universidad Católica de Santiago del Estero, Departamento Académico San Salvador de Jujuy. Miembro de la Asociación Civil INCLUIR.

Para responder –al menos parcialmente– a tales interrogantes, analizamos la situación de redes de mujeres cuyas diferencias en lo geográfico, lo socio-cultural y lo socio-étnico las hacían significativas. Fue así que trabajamos con datos de un grupo de mujeres albañiles formado y consolidado en las cotidianas interacciones de un taller de albañilería que, en el marco del Plan Jefas y Jefes de Hogar, funcionó en San Martín de los Andes; con los del Movimiento de Mujeres en Lucha de la provincia de La Pampa y con los de la Asociación Warmi Sayajsunqo que en la puna jujeña agrupa a mujeres campesinas no propietarias de tierras y auspicia un modo autogestionado de organizar sus vida desde una visión de cooperación mutua. A pesar de sus diferencias, estos colectivos comparten una posición similar en el espacio social, en tanto están integrados por mujeres.

Los resultados de esos análisis (Presman, Heras, Kuasñosky 2006; Presman, 2007) evidenciaron el contraste entre ser *objeto de política social* y ser *sujeto de un modelo de desarrollo*: en los planes y programas que se diseñan y proponen desde el Estado existe una fuerte tendencia a considerar a los beneficiarias/os como *objeto* de política pública, aún cuando en los discursos oficiales aparezcan claramente definidos como sujetos con derechos. Estos análisis se encuentran en proceso de ser contrastados y completados con los realizados en otras localidades argentinas (Heras, Monner Sans, Córdova y Burin, e.p.; Heras, Monner Sans y Burin, e.p.),

Estudiar lo que hacen mujeres particulares en contextos singulares nos permitió:

- a) Confirmar la existencia de prácticas específicas de mujeres que, como colectivos, cuestionan críticamente el pasado y el presente; específicamente, en cuanto a los roles y las relaciones en espacios económico-sociales, culturales y políticos.
- b) Comprender que tales cuestionamientos buscan, a su vez, construir alternativas económicas, políticas, sociales y culturales que forjen nuevos modos de entender(se) como sujetos; lo que evidencia que esas prácticas generan conocimientos específicos.
- c) Comprobar que estos colectivos de mujeres se vinculan con diferentes instancias de Política Pública para construir sus alternativas y que importa comprender el modo específico en que establecen esas vinculaciones.

De nuestro análisis surgen dos aspectos importantes: el referido a los aprendizajes generados en la construcción misma de las experiencias y el concerniente a los conocimientos que permiten producir experiencias de este tipo.

Partiendo de esas líneas anteriores, profundizaremos aquí el estudio de un programa universitario destinado a organizaciones de los sectores populares con el propósito de analizar cuestiones referidas a la generación de conocimientos por parte de colectivos de mujeres de organizaciones de base. Presentamos así un primer análisis sobre los modos en que las participantes de este Programa construyen aprendizajes vinculados con sus intereses; en él, nos interrogamos:

- ¿Qué oportunidades de aprendizaje se construyen en las interacciones que tienen lugar en el marco del Programa documentado?
- ¿Qué concepciones de sujeto subyacen en los diseños pedagógicos del Programa?
- ¿Cuáles son las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que se evidencian al realizar observaciones y entrevistar a las participantes?

Por último, nos formulamos un par de preguntas conceptuales y metodológicas sobre la línea de trabajo que estamos construyendo:

- ¿Cómo se vinculan los análisis de estas situaciones con nuestros análisis anteriores?
- ¿Qué nuevas líneas aparecen para continuar indagando?

Cabe señalar que tanto entre las asistentes como en los cuerpos docente y auxiliar del Programa se constató una contundente y mayoritaria presencia femenina; lo que hace de esta experiencia un claro ejemplo de feminización (Masson, 2002; Svampa y Pereyra, 2003). Por ello, la hemos tomado como una posibilidad para preguntarnos sobre los aprendizajes y los conocimientos que generan las mujeres.

El presente artículo está organizado en secciones; ellas muestran nuestro recorrido analítico que parte de la perspectiva vinculada a nuestra anterior línea de trabajo y continúa con el desarrollo de enfoques más específicos. En primer lugar, explicaremos por qué es relevante partir de un marco conceptual que vincule género, desarrollo y política pública como contexto para producir los interrogantes que guían nuestra investigación específica.

GÉNERO, DESARROLLO Y POLÍTICA PÚBLICA: PUNTO DE PARTIDA PARA LA GENERACIÓN DE NUESTROS INTERROGANTES INICIALES

Al vincular las exigencias femeninas de identidad y distribución, Nancy Fraser (1997; 2002) hizo aportes muy interesantes a la

En los planes y programas que se diseñan y proponen desde el Estado existe una fuerte tendencia a considerar a los beneficiarios/as como objeto de política pública, aún cuando en los discursos oficiales aparezcan definidos como sujetos con derechos.

tarea de ligar las tensiones entre género, desarrollo y políticas públicas. Para ella, el núcleo de la cuestión es la satisfacción simultánea de las demandas de reconocimiento (ciudadanía como identidad) y de justicia social (derechos sociales) como modo de mantener el sentido político de la lucha común de las mujeres. En *Iustitia Interrupta* (1997), la autora intenta superar el dilema entre redistribución y reconocimiento en un mundo postsocialista y plantea que *el reconocimiento cultural desplaza a la redistribución socioeconómica como remedio a la injusticia y objetivo de la lucha política* (Fraser, 1997:38). Fraser apuesta a una economía socialista combinada con una política cultural deconstructivista (2002:5). En este punto, su propuesta es superadora de la dicotomía vigente en los estudios feministas que consideran al género como una dimensión material o simbólica de la vida social.

En cuanto a las cuestiones vinculadas con los modelos de desarrollo, podemos afirmar que en la última década avanzaron en América Latina las concepciones ligadas al desarrollo local que –al menos, desde lo discursivo– se constituyeron alternativas ante los modelos preponderantes de desarrollo. En Argentina, el interés por el desarrollo local como política de Estado y como ideología sobre el desarrollo económico se expresó durante la década en que terminó de destruirse el Estado de Bienestar y se produjo la mayor regresión distributiva con un inédito aumento de la brecha entre ricos y pobres (Hourest, 2005; Lozano, 2005). Clemente (2005) destaca que, aunque puedan identificarse distintas etapas del desarrollo local en los últimos 20 años, ha sido común usar este concepto para responder a una situación de crisis profunda, para legitimar ciertos programas de gobierno o generar condiciones de gobernabilidad en momentos de alta conflictividad y desigualdad social.

Desde nuestro punto de vista, esto explica que en el discurso político y académico aparecieran expresiones como *desarrollo local*, *desarrollo centrado en la gente* y *desarrollo humano*, usadas casi como sinónimos. Parte de la inspiración filosófica del desarrollo local se halla en *Desarrollo a Escala Humana*, la ya clásica obra del economista chileno Max Neff (1983), cuyos tres principios articulados son la satisfacción de necesidades humanas fundamentales, la autodependencia y la articulación armónica de los seres humanos, la tecnología y la naturaleza. En su planteo Neff deja en claro que el desarrollo no se entiende sólo en función de una situación económica sino también en la articulación de esferas de la vida humana (cultural, social, política, económica, entre otras). Aunque las referencias al desarrollo local con este matiz endógeno, autodependiente y democratizador suelen expresarse en el discurso, están –por lo general– ausentes en las prácticas económicas, sociales y políticas de los Programas, Planes y Proyectos que dicen enmarcarse en él. Por ello, las visiones de desarrollo local no profundizaron –como se suponía que podían hacerlo– el debate sobre modelos de desarrollo y políticas públicas consonantes con modelos alternativos ni las discusiones sobre la articulación de aspectos propios de la vida humana.

Desde una perspectiva vinculada al género, debe señalarse que, en los neoliberales años '90, los procesos de desarrollo local generaron una serie de programas que –en términos de Kabeer (1998)–, si bien resolvieron ciertos intereses *prácticos* de las mujeres (fundamentalmente, alimentación de sus familias, cuidado de los hijos y ocupación), en su gran mayoría aprovecharon y profundizaron las desigualdades de género existentes; ya que, lejos de pretender transformar desigualdades estructurales, usaron el trabajo de las mujeres pobres para promover la *lucha contra la pobreza*. Otras características de estos programas han sido su cobertura focalizada y el otorgamiento clientelar de sus beneficios.

EL LUGAR PREVISTO PARA LAS MUJERES Y EL LUGAR QUE ELLAS GENERAN: LÍNEAS DE TRABAJO QUE CONTINÚAN NUESTRO PUNTO DE PARTIDA

Tras lo planteado en el apartado anterior, entendemos que el término *género* permite interrogarnos sobre las formas singulares de *ser hombre* y *ser mujer* en un específico entramado histórico-social. Así, la categoría *género* es una herramienta interpretativa para develar cómo, en prácticas sociales dadas, se originan ciertas tramas de actuación posibles (y no otras) que se referencian en torno a *relaciones significantes de poder* (Scott, 1990:35) adscriptas a hombres y mujeres (Davies, 1989).

Ya anticipamos que este trabajo busca profundizar la comprensión de los conocimientos generados por las mujeres en una situación educativa específica como es un Programa de Extensión Universitaria. Para ello, intentaremos discernir si, en términos de Fraser (Fraser, op cit), dicho programa permite generar *igualdad de oportunidades para todos los participantes* a través de *patrones culturales intersubjetivos* que deconstruyan las desigualdades de género. Con ese propósito, resulta útil adoptar el enfoque de las instituciones hecho por Aruna Rao y David Kelleher (2002). Lejos de la postura weberiana que concibe a las instituciones como estructuras racionales, estos autores las piensan como estructuras embebidas en los rasgos de los contextos socio-institucionales que las generan y con los que interactúan; por ello, no las ven como estructuras racionales,

En la última década avanzaron en América Latina las concepciones ligadas al desarrollo local que –al menos en lo discursivo– se constituyeron en alternativas ante los modelos preponderantes de desarrollo.

rígidas y neutras. Por su parte, Campagno y Lewkowicz (2007) sostienen que al analizarse una situación histórico-social, deben examinarse las prácticas que la constituyen; ya que una y otras se configuran mutuamente. Siguiendo estas perspectivas, nos preguntamos cuáles son los valores implícitos que estructuran a las instituciones y qué aspectos de ellas producen prácticas reproductoras de inequidad.

De este modo, la estructura profunda de las organizaciones opera sobre un conjunto de prácticas que se han ido considerando razonables. Así opina también Acker (2000), cuando dice que los estereotipos de género atraviesan las estructuras organizativas; un fenómeno que generalmente se invisibiliza bajo la supuesta neutralidad de género de las jerarquías y del lenguaje organizacional. Adherir a esta postura implica sostener que las organizaciones generan formas de ser y de hacer que se consideran apropiadas, y que permiten ciertas prácticas mientras obturan otras. Este es uno de los puntos de partida de nuestro análisis; ya que queremos interrogarnos sobre los conocimientos construidos por mujeres en una situación en la que se cruzan, al menos, dos formas institucionales muy específicas: la universidad y las organizaciones sociales.

Asimismo, entendemos que las organizaciones sociales y la universidad se insertan en diferentes zonas de la política pública. Las primeras, en tramas de política social, de salud, de vivienda; la segunda en mallas de políticas educativas universitarias. No obstante, ambas se involucran en el entramado simbólico de la política pública, a la que toman como uno de sus referentes.

Para ahondar en nuestra matriz analítica, seguimos a Rao y Kelleher cuando proponen pensar en los intereses estratégicos de las mujeres (Rao y Kelleher, 2002:19; esta propuesta se asienta en las definiciones de Kabber y Molyneux) y para ello sugieren considerar si las organizaciones o programas se plantean enfrentar las bases del desapoderamiento; invitan a las mujeres a integrarse a la definición misma del programa en cuestión; aseguran tiempo y espacio para dicha participación; atienden las posibles resistencia a los cambios que auspician las propuestas y las asumen como parte del trabajo a realizar, enfatizando la construcción de poder mediante una variedad de situaciones, tales como rutas de acceso, construcción de conocimiento, alianzas y movilización en torno a necesidades y prioridades.

Por otra parte, creemos que es fundamental interrogarnos sobre las vivencias particulares de las integrantes de las organizaciones populares y sobre cómo definen la lucha por sus intereses estratégicos (o la cara contestataria de la acción colectiva, Meklen, 2005). Asimismo, es probable que en muchas de sus estrategias encontremos no sólo con la lucha por los derechos sino también instancias de negociación con el Estado por la supervivencia del día a día (o la cara negociadora de la acción colectiva, Meklen, 2005).

En síntesis, la carga de género de todo entramado organizacional nos lleva a preguntarnos si los programas educativos de extensión reflexionan sobre la

deconstrucción simbólica y material que pueden ejercer sobre las desigualdades de poder entre los sexos y si sus prácticas curriculares operan sobre el complejo entramado de valores y normativas que establecen los roles esperables de mujeres y varones. No obstante, estas prácticas de empoderamiento no pueden desarrollarse unilateralmente desde los Programas Universitarios de Extensión, sino que deben contemplar los mecanismos específicos mediante los cuales las mujeres de los sectores populares se han constituido como ciudadanas. Nos referimos a la particularidad de ciertos procesos socio-culturales –entre los cuales la matriz simbólica peronista no es un dato menor– que las llevaron a ser destinatarias y reclamantes de este tipo de programas.

GENERACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN UN ESPACIO UNIVERSITARIO DE CAPACITACIÓN

Pasaremos a explicar algunas líneas que orientan nuestro análisis sobre la producción de conocimiento por parte de mujeres en el contexto de un Programa de Extensión Universitaria destinado a organizaciones de sectores populares. En nuestro análisis comenzamos por reconocer que los conocimientos a estudiar se producen en una matriz escolar; en este caso, universitaria. Mandoki (2006) caracterizó a la matriz escolar a partir de las relaciones de autoridad (de los docentes para con los alumnos); de las formas específicamente pautadas de los tiempos y espacios que convocan ciertos usos (y no otros) del cuerpo, la voz, el lenguaje y la acción social; y de los mecanismos que validan lo hecho en estos espacios (acreditación de conocimiento recibido).

Asimismo, partimos de admitir que en toda situación de enseñanza y aprendizaje en un entorno escolarizado prima la complejidad; situación que se desarrolla al menos en tres dimensiones: la institucional, la curricular y la de las interacciones. Al tener en cuenta estas tres dimensiones podemos afirmar que las situaciones escolares son, a la vez, lugares socialmente reconocidos para generar conocimientos acreditables y espacios de conformación de identidades; y que sobre esta trama se produce conocimiento. Así, podemos decir que los participantes de estos espacios sostienen sus relaciones

En toda situación de enseñanza y aprendizaje en un entorno escolarizado prima la complejidad; situación que se desarrolla al menos en tres dimensiones: la institucional, la curricular y la de las interacciones.

a partir de sus posiciones (ser alumnos, ser docentes, etc.) y de sus posicionamientos (estar situados en coordenadas específicas que se reconstruyen en las interacciones con los demás). El doble reconocimiento de estar posicionados y estar continuamente posicionándose suele ser implícito; es posible afirmar que quienes participan en espacios escolares orientan sus interacciones según sus permanentes lecturas sobre los demás, aunque esto no se explícite (Heras, Martínez, Guerrero, 2005; Heras, 2003).

Las lecturas que cada participante hace de los demás se organizan en torno a la decodificación de la pertenencia de los otros a diversos grupos (económico, social, etnia, registro lingüístico, orientación de género, elección de grupo o *barra*, localización en el barrio o la ciudad). Como demostraron varias investigaciones sobre el aprendizaje escolarizado en los diferentes niveles de enseñanza, las percepciones, las pertenencias e identificaciones de los participantes inciden sustancialmente en el modo en que se desarrollan los aprendizajes. Un importante aprendizaje escolar es el que se refiere a uno mismo y al valor (o disvalor) que tiene como alumno y persona: a su dimensión de sujeto. Este corpus teórico tiene un correlato metodológico desde el que parte nuestro trabajo: como la conformación de la identidad se actualiza cotidianamente y en el minuto a minuto de las relaciones que cara a cara entablan los participantes, un modo posible de estudiarla es documentando y analizando las interacciones de dichos participantes con un enfoque microetnográfico y lo que ellos perciben mediante la escucha de sus narrativas.

Es preciso aclarar que con este enfoque no se pretende evaluar si la calidad pedagógica de las propuestas de enseñanza que realizan los docentes permite o no ciertos aprendizajes. Se busca, en cambio, identificar y describir las interacciones que se desarrollan de hecho en las situaciones de clases escolarizadas y los aspectos que surgen en un análisis detallado cuando se toma la perspectiva de que las autopercepciones y las percepciones de los otros son importantes.

Para analizar los datos recogidos en las observaciones proponemos dos conceptos centrales:

1. **El concepto de *oportunidades de aprendizaje* (SBCDG, 1995; Heras, 1995).** Su premisa es que en toda situación interactiva se producen alternativas que permiten a quienes interactúan generar conocimientos de diversa índole (ya indicamos que en contextos escolarizados se generan conocimientos en, por lo menos, tres dimensiones: institucional, curricular y de las interacciones). En cada contexto y situación, quienes interactúan traen su historia y sus deseos que operan concreta y específicamente al producir conocimiento, al involucrarse (o no) en formas explícitas, al buscar (o no) manifestar su involucramiento ante los demás. Partiendo de concebir que toda interacción en espacios escolarizados genera permanentemente oportunidades de aprender, será relevante identificar tales oportunidades cuando se hacen visibles al observador, o –en caso contrario– cuando son elicitadas en las narrativas de los

participantes sobre sus experiencias concretas. Se destaca que una situación que para el observador constituye una oportunidad de aprendizaje, puede ser analizada de formas diferentes y hasta contrapuestas por otros participantes de la misma. Desde esta perspectiva, interesa destacar que todo aprendizaje descansa –al menos en parte– en las interacciones en tiempo presente que, a su vez, elicitan y reconfiguran interacciones que ocurrieron o que ocurrirán en otro tiempo y lugar.

2. El concepto de aprendizajes validados por los participantes. Refiere a las prácticas que los participantes de una situación escolarizada generan de hecho en situaciones áulicas o extra áulicas y que orientan sus aprendizajes escolares. Es decir, al estar inserto en tramas de significado que exceden contextos particulares, cada sujeto construye criterios de validación de sus aprendizajes, de sus experiencias, de sus conocimientos previos. Dichos criterios se orientan a partir de múltiples intereses (construir prácticas concretas, capacidad política o identidad). Tomar en cuenta estos criterios de validación es relevante a la hora de interpretar nuestros datos; ya que, implícita o explícitamente, configuran las oportunidades de aprendizaje y se asientan en las capas de contexto presentes en cualquier situación escolarizada.

Al estar inserto en tramas de significado que exceden contextos particulares, cada sujeto construye criterios de validación de sus aprendizajes, de sus experiencias, de sus conocimientos previos.

PRESENTACIÓN DE DATOS

Características del Programa: Según su Coordinación, el Programa parte *del presupuesto de Freire de la educación como diálogo. No pensamos que ustedes vengan a buscar el saber que tenemos nosotros y que ustedes no saben nada.*

Las capacitaciones duran un cuatrimestre y requieren una asistencia semanal. En su transcurso, docentes titulares de cátedras de reconocida trayectoria en la Universidad exponen o brindan talleres sobre temáticas específicas.

Para cumplir su tarea, los/as docentes titulares cuentan con la colaboración de docentes-ayudantes. Éstos son estudiantes o graduados/as que registran en el pizarrón una síntesis de lo que el docente expone; coordinan el trabajo de los subgrupos e intervienen en las síntesis/conclusiones realizadas por los titulares. Previo a su incorporación al programa son capacitados

a lo largo de tres sesiones en las que revisan materiales producidos por el programa, tratan de resolver ejercitaciones e imaginan posibles problemas que puedan surgir en los grupos. Ya en funciones y al finalizar cada taller participan de encuentros con la Coordinación del Programa para evaluar lo acontecido.

Relevamiento y perspectiva analítica: Nuestro relevamiento comenzó en agosto de 2006 y aún continúa. Entre agosto a noviembre de dicho año una de las autoras participó como ayudante-docente en diferentes talleres. La entrada y permanencia en el campo (que implicó su presencia continua en las aulas) fue acordada con la Coordinación del Programa. Durante octubre y noviembre de 2007 hemos audiograbado entrevistas en profundidad con algunas de las mujeres que participaron del Programa entre 2006 y 2007.

En tanto una de las autoras es docente del Programa de Extensión, la perspectiva analítica intenta destacar las tensiones de forma tal que generen un diálogo hacia dentro del Programa y con sus participantes. De este modo, se busca que el análisis actúe como dispositivo de reflexión deliberada, una de las características que algunos autores señalan como necesarias para la construcción de la autonomía (Castoriadis, 1993).

Dado que nuestro objeto de estudio está contextualizado por las interacciones de un ámbito educativo específico –el Programa de Extensión Universitaria– con organizaciones sociales/comunitarias de los sectores populares, hemos partido de interrogantes específicos que actúan como un mapa analítico al relacionarse con el fenómeno a estudiar:

- *¿Qué tipos de aprendizajes realizados en su accionar cotidiano ponen en juego las organizaciones sociales/comunitarias cuando se vinculan con una instancia de capacitación formal a través de programas de extensión universitaria supuestamente diseñados para capitalizar, socializar y expandir dichos aprendizajes?*
- *¿Cómo identifican, analizan e interpretan estos conocimientos quienes participan de dichas situaciones?*
- *¿Qué oportunidades de aprendizaje generan quiénes y para quién/quienes en las interacciones educativas formales relevadas?*
- *¿Pueden identificar lógicas organizadoras de los aprendizajes basada en clivajes de género, de historia socioeconómica de los sujetos, de pertenencia étnico-cultural, de filiación partidaria, de edad, de generación, etc.?*
- *¿Qué propósitos explícitos o implícitos persiguen los actores involucrados en dichas lógicas?*
- *¿Qué tipos de materialidades pedagógicas, organizacionales o de otro tipo pueden identificarse?*

Consideramos que la relevancia de estas preguntas radica en que, al partir del marco de la interacción, permiten ir generando un puente para nuestros interrogantes previos respecto de las vinculaciones entre políticas públicas, modelos de desarrollo y posiciones de género. De todos modos, los nuevos interrogantes –en tanto mapa que permite un recorrido de análisis– no pretenden ser respondidos aquí, pues constituyen un programa de trabajo a mediano plazo.

A partir de estos interrogantes pudimos recoger una documentación tal que, al ser analizada, permitiría destacar algunas tensiones. En el siguiente apartado analizaremos dos de las tensiones que consideramos clave para comenzar a comprender en profundidad otras situaciones de tensión. La primera remite a ciertos desencuentros entre la representación que el Programa tiene de sus participantes, en tanto integrantes de *organizaciones solidarias del mundo social*, y las vivencias cotidianas de quienes participan que van configurando identidades diferentes y contradictorias a las previstas por el Programa. La segunda tensión alude a los dispositivos pedagógicos diseñados por el Programa y ciertos desajustes que –según las participantes– existen entre éstos, sus saberes previos y sus necesidades prácticas inmediatas.

TENSIONES

El Programa parte de visualizar a los participantes como organizaciones sociales y comunitarias. Pero ¿qué significa concretamente para el Programa ser una organización de este tipo? El Material Institucional del Programa, 2005:4 lo responde de esta manera: *...el barrio, la comunidad, el territorio se transformaron en espacios de resistencia y articulación (...) Las organizaciones de base territorial se han transformado en actores visibles y protagónicos del cambio social en nuestro país y es misión de la Universidad Pública fortalecer la formación y promoción de estos actores sociales para que desarrollen mayores niveles de autonomía política, capacidad de gestión institucional e incidencia en políticas públicas.*

Pero este *ideal* de organización propuesto desde el Programa –en tanto espacios de resistencia, solidaridad, articulación– encuentra en la práctica a hombres y mujeres de carne y hueso

El Programa parte de visualizar a los participantes como organizaciones sociales y comunitarias. Pero, ¿qué significa concretamente para el Programa ser una organización de este tipo?

que a diario se debaten entre mecanismos de resistencia e integración, entre la lucha y la negociación por la supervivencia cotidiana. Se trata de hombres y mujeres que no están en *el papel* y que suelen cuestionar e ironizar sobre el lugar que –según perciben– la Universidad o los/las universitarios/as pretenden asignarles. La interacción dialéctica entre teoría y práctica hace que las participantes cuestionen desde sus propias prácticas algunas de las propuestas metodológicas y ciertos enfoques docentes. Aunque en algunos casos estas percepciones encontradas son obturadas por un cierre de la discusión en otras instancias (*diálogo entre iguales* o intervención de las/os ayudantes), permiten poner en juego lo que las participantes entienden como significativo para el día a día de su trabajo político organizacional. Así, en un taller sobre *Derechos Humanos*, la discusión entre las participantes y la intervención de la ayudante permitió hilar ideas y construir un puente –actuar como *nexo*– entre la *teoría de los Derechos Humanos* que planteó el docente y la práctica de las organizaciones, al destacar que se trata de una lucha que puede darse en diferentes espacios. Hemos denominado a este proceso como *oportunidades de aprendizajes que son más o menos validadas*. Veámoslo en detalle:

En este caso, la generación de oportunidades de aprendizajes a ser validados estaría dada por la puesta en común de ciertas significaciones contradictorias –tanto entre docentes y participantes, como entre participantes y aún en la intersubjetividad de cada participante– respecto de los mecanismos de participación y de lucha en el espacio público. Cuando un docente convocó a participar en una marcha por la aparición de Jorge Julio López existió –a pesar de las muchas dificultades que había para concurrir– el reconocimiento de su legitimidad. No obstante, la participación en esta marcha apareció como un espacio de significados conflictivo: podría ser algo en lo que se estuviese *perdiendo el tiempo*, ya que *estas cosas siempre pueden volver a pasar*, sostuvo una participante al discutir con el docente. Otra participante la puso en tensión ante otros espacios desde los cuales se entendía que también *se lucha por los derechos humanos*. En el taller, una de las participantes explicitó su contradicción intersubjetiva al decir que aunque sentía *que va aprendiendo sobre los derechos*, consideraba que *como no se cumplen* era mejor no saber. La ayudante logró visualizar la discusión y el planteo de las participantes como una oportunidad para construir conocimiento a partir de estos relatos y presentarlos –validándolos a través de su rol– en un corpus interesante: destacó la importancia de luchar por los derechos desde diferentes frentes –que no por ello deben ser opuestos– y la importancia de trasladar estas discusiones al espacio dónde cada una desarrolla su actividad.

Otro ejemplo de conocimientos que intentan ser validados lo encontramos en el campo de interpretación de la *lucha por la vivienda*. En este caso apareció claramente la idea de *ir a la marcha* en tanto trabajo cuando una docente planteó que la lucha por la vivienda es *un trabajo de todos los días*. Ante ello, una participante remarcó de manera tensa que la exigencia de lucha debe contemplar la complejidad de otras

dimensiones de su vida cotidiana (su marido enfermo y sus hijos a cargo). En este caso, la falta de respuesta de la docente impidió ver la oportunidad de construir desde el espacio *oficial* del Programa aprendizajes más complejos que, por ejemplo, articularan la problemática de vivienda con el género. El saber específico analítico que la participante construyó –y que implica una compleja reflexión construida sobre la base de la práctica y la vuelta sobre lo planteado en el taller– no llegó a constituirse en un saber reconocido por el Programa; es decir, no llegó a visualizarse como *oportunidad de aprendizaje* por la docente.

Estos ejemplos pueden verse como aprendizajes provenientes de la experiencia en el campo de la participación política de estas mujeres que intentan ser validados en un espacio universitario. En estos intentos de validación se reinterpretan y se ponen en conflicto algunas de las definiciones de *lo político* y de *la participación* propuestas desde el Programa.

La posibilidad de concretar estas *oportunidades de aprendizajes* se relaciona estrechamente con los dispositivos pedagógicos propuestos: la discusión entre pares y el diálogo de igual a igual con docentes se desarrolla cuando se trabaja en pequeños grupos con dinámica de taller que posibilitan este proceso de ida y vuelta. Cuando los encuentros se desarrollan de modo primordialmente expositivo es frecuente que el/la docente exponga su punto de vista y quede poco espacio para construir a través del diálogo oportunidades de aprendizaje basadas en las experiencias concretas de las participantes. No obstante, esta primera conclusión no invalida que aún en la dinámica de talleres se obturen oportunidades de aprendizaje, tal como veremos a continuación.

Dispositivos pedagógicos: Otra de las principales tensiones estaría dada por cierta complejidad de los dispositivos pedagógicos (exposiciones, materiales didácticos). Al menos, así lo señalaron varias de las participantes, tanto en forma explícita durante las entrevistas, como más o menos implícita en las interacciones que se construían en las clases. Por ejemplo, una integrante de una cooperativa de vivienda dijo: ... *la gente es gente de barrio la que participa en los talleres y lo que se refiere a la vivienda es bastante complicado. Cuando el tallerista o el profesor hablan con palabras técnicas la mayoría*

Los participantes son hombres y mujeres que no están en el papel y que suelen cuestionar e ironizar sobre el lugar que –según perciben– pretenden asignarle la Universidad o los/as universitarios/as.

de la gente no lo va a entender. Respecto a este punto también se remarca una perspectiva específica sobre el trabajo de articulación que deberían realizar los ayudantes-docentes y que, aunque está previsto en el diseño del Programa, parece dificultarse en la práctica.

No obstante la participante buscó establecer estrategias para saldar estos desencuentros y sostuvo que en el dialogo entre iguales *el apoyo entre las organizaciones* ha sido muy provechoso; ya que *se aprende de las experiencias de los otros*.

En este sentido de apropiación crítica, otra cuestión surgida de las entrevistas fue que las propuestas de algunos talleres se resignificaron y validaron como aprendizajes en tanto eran reintegradas al mundo de sentido de las participantes. Es decir, primó una lógica que organiza los aprendizajes en función de intereses ubicados más allá de las propuestas explicitadas por un determinado taller del Programa.

Así ocurrió en el transcurso de un taller sobre acceso a la vivienda. El currículo del Programa enfatizaba los procesos históricos de desigualdad en el acceso a la vivienda y hacía eje en distintas estrategias que los sectores populares de Argentina se plantearon en su lucha por la vivienda y en los mecanismos legales existentes para reclamar el acceso a la tierra. Fundamentalmente, los/as docentes percibían que las organizaciones presentes se habían originado y habían constituido sus identidades en *la lucha por la vivienda*. No obstante, las asistentes resignificaron su participación/deseo de intervenir en dicho taller en función de otros sentidos posibles. Ese fue el caso de una trabajadora social de un hogar de madres solteras que expresó su deseo de asistir al taller para encontrar herramientas con las que resolver la situación de vivienda de las jóvenes que son externadas; también el de una organización de mujeres migrantes dedicada a tratar la problemática de violencia hacia las mujeres y cuyo interés por el tema radicaba en poder conseguir un refugio para las víctimas de esa violencia.

Otra experiencia de reapropiación de los dispositivos pedagógicos que el Programa proponía y que las participantes reinterpretaron generó la subdivisión temática del *Grupo Mujer* que se había creado para involucrar a *organizaciones* que trabajan con mujeres y sus problemas de trabajo, violencia, etc. No obstante, las inscriptas reinterpretaron la propuesta y participaron de él muchas integrantes de *organizaciones feminizadas* que trabajan con niños. Al inicio, esto generó conflicto cuando estas últimas rechazaron la propuesta de las ayudantes que intentaron que se pasasen al grupo de *Infancia y Adolescencia*. Ante ello, interpretamos que las participantes oponían con su acción y discurso una lógica diferente a la lógica oficial del Programa; una situación que estamos proponiendo como analizador curricular, institucional y de las interacciones.

Como veremos a continuación, no es un hecho menor que –a diferencia de otros talleres– el Grupo Mujer haya sido coordinado por graduadas/os y estudiantes del

último tramo de las carreras de la facultad que no se especializaban en la *temática de mujer* ni en temas vinculados con ella como lo son la violencia doméstica, la discriminación o los derechos sexuales y reproductivos.

Las participantes de este espacio lo interpretaron como un lugar para expresar situaciones de violencia física y emocional. De hecho, en el primero de los tres encuentros del taller varias de ellas comentaron experiencias personales en ese sentido. Algunas de las ayudantes-docentes consideraron que carecían de las herramientas para actuar como nexo frente a estas situaciones y, ante ello, fueron las propias asistentes –algunas con experiencia en tratamiento de violencia– quienes *auxiliaron* a sus compañeras dándoles direcciones de lugares a los que podían acudir en caso de violencia o discriminación; pero también brindándoles en ese momento contención emocional.

Este episodio y las interpretaciones hechas por sus protagonistas nos hicieron reflexionar sobre esta situación concreta y quiénes la visibilizaron/obturaron como *oportunidad de aprendizaje* en las ya mencionadas dimensiones *interaccional, curricular* e *institucional* de los espacios escolarizados.

Tras el taller y durante el encuentro de ayudantes-docentes con la Coordinación del Programa –un espacio institucional que intenta no olvidar estos episodios discutir sobreentendidos respecto a los dispositivos y criterios de validación de conocimientos–, una de las ayudantes planteó la situación creada por los relatos de violencia. Consideró que el rol de los/as ayudantes se había desdibujado por *carencia de herramientas profesionales*. Dijo que el episodio *fue muy denso* y que no se sentía preparada para afrontarlo. Para ella, parecía muy difícil que esta situación fuese significada como un aprendizaje a ser validado, ya que no pudo desempeñar el rol de *nexo* entre docentes y participantes que, según entiende, el Programa le exige. Desde la Coordinación del Programa se la *invitó a trabajar desde los sentimientos*, una dimensión curricular que ella parecería no haber comprendido. Asimismo se le indicó que había que tener en cuenta que en estas situaciones el *nexo* también puede ser ejercido por las propias participantes.

De las entrevistas surgió que las propuestas de algunos talleres se resignificaron y validaron como aprendizajes en tanto eran reintegradas al mundo de los participantes.

Por otra parte, existiría –según surge de entrevistas realizadas a asistentes al taller– una mirada que detecta y en cierta forma cuestiona la falta de herramientas por parte de las ayudantes para adecuarse a su *rol esperable* (dimensión curricular). Asimismo, aunque se reconoce la importancia de un espacio dónde se trabaja lo emocional, se exigen otros contenidos curriculares que permitan operar en el plano de los derechos. En cierta forma, la asociación de la temática *Mujer* con un espacio destinado a *lo emocional* deja de lado la posibilidad de construir aprendizajes ligados a contenidos curriculares de otro tipo. En palabra de una entrevistada, lo importante *es que nadie sabe cuáles son los derechos de las mujeres. Que se tome, por ejemplo, el tema del derecho al trabajo y se profundice. No se llegaba a profundizar.*

En el próximo apartado repondremos este análisis en relación a otros anteriores referidos a situaciones y colectivos de mujeres diferentes; pero que tienen en común el interrogante sobre cómo se piensa el lugar de las mujeres *beneficiarias* de determinadas políticas públicas en ciertos modelos de desarrollo.

ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA EL DEBATE

Como hemos dicho, nuestros análisis anteriores mostraron un contraste fundamental entre ser objeto de política pública y ser sujeto de un modelo de desarrollo con autonomía. En particular, y considerando las vinculaciones entre desarrollo local, política pública, modelos de desarrollo y *relaciones de género*, pusimos de relieve que –más allá de su enunciación– continúa sin entenderse el significado de relaciones de género en los programas de política pública; tampoco hay lineamientos claros para articular esta perspectiva –en caso que exista– con las especificidades locales (matices culturales, sociopolíticos, socioeconómicos, étnicos, lingüísticos, etc.) y con las orientaciones hacia el desarrollo que asumen los estados-nación capitalistas. Por ello, nos parece importante examinar algunas situaciones particulares en contextos institucionales singulares, a fin de permitir la emergencia de un interrogante a tomar en cuenta: ¿qué quiere decir relaciones de género, en particular, cuando se lo toma como lineamiento de política pública que informa a Programas de Desarrollo Social o a diseños curriculares de instituciones públicas que trabajan con organizaciones comunitarias?

En los actuales modelos, el Estado sigue considerando a las mujeres como objetos: son *clientes más que agentes y reproductoras más que productoras* (Kabeer, 2003: 24). Esto ocurre tanto en el desarrollismo como en el neoliberalismo, aún cuando haya un movimiento –al menos, planteado en el discurso– para producir otras formas de entender quiénes son las mujeres. En décadas anteriores, los planes y programas enfatizaban las actividades propias de la reproducción social (capacitaban para la alimentación, la economía doméstica, la atención de la salud materna e infantil y la planificación familiar) que sustentaban un enfoque en el que el *hombre económico*

tenía como contraparte femenina a la *mujer moderna*. Podría afirmarse que –aunque ha ido cambiando el contexto histórico e ideológico en los estudios de desarrollo, de género y de política pública– siguen vigentes los principios que proponen que, si los recursos se generan en el mercado moderno, la solución es mejorar el acceso de las mujeres al mercado y a la esfera pública. Esta perspectiva ha sido resignificada por el neoliberalismo hegemónico en los '90. Así, lo que había sido un primer intento de otorgar visibilidad a las mujeres en los procesos de desarrollo, dio un giro hacia *la trampa de género del mercado* (Kabeer, 1998:44) y –en un contexto de recorte del gasto y de reformas estructurales– les asignó –en tanto sujetos económicos racionales y eficientes– la tarea de generar ingresos a través del trabajo productivo. Esta igualdad formal implica desconocer las condiciones diferenciales de poder, de recursos y de intereses entre hombres y mujeres.

Por ello, importa insistir en la consideración crítica del espacio generado por el triángulo que tiene por vértices a los modelos de desarrollo, a la política pública y a las concepciones sobre las relaciones de género. Pensamos que si se agregara un cuarto vértice –el de la generación de conocimiento– podría indagarse la incidencia de este último en relación con los otros tres al conformarse una forma irregular que delimita un campo nuevo.

En los casos analizados en nuestros trabajos anteriores estaba presente la idea de mujeres productoras y reproductoras, pero se diferenciaba claramente el caso del noroeste, donde las mujeres Warmi habían logrado plantearse, a partir de la discusión del modelo, una alternativa a construir colectivamente mediante prácticas sociales, económicas y culturales que se sustentaban en su hacer. No es el caso de otras mujeres que en virtud de una política pública acceden a una capacitación laboral no sexista –tal como ocurrió con la formación de mujeres albañiles en San Martín de los Andes– pero que, tras ser capacitadas, no obtiene respuestas debido a las desigualdades profundas del modelo y a que las acciones de este tipo son aisladas y –al decir de sus beneficiarias– *un parche mal pegado*. Finalmente, creemos que una distinción central que surge del análisis ya realizado es el contraste entre ser *objeto de política social* y ser *sujeto de un modelo de desarrollo*. En el caso de San Martín de los Andes se

Tanto en el desarrollismo como en el neoliberalismo, el Estado sigue considerando a las mujeres como objetos: son clientes más que agentes y reproductoras más que productoras.

constató la existencia de un proceso por el cual las beneficiarias del Plan Social (en este caso Jefas y Jefes de Hogar) eran vistas como objeto de política pública. A su vez, en su rol de beneficiarias, estas mujeres van ocupando esa posición social y tienden, en parte, a reproducirla. Pero, simultáneamente, sus prácticas concretas y sus modos de relacionarse con el Plan y con otros espacios donde también son beneficiarias hacen que ellas mismas cuestionen esa condición de objeto de políticas públicas. Surge el interrogante acerca de cuánto se pueden transformar las posiciones de género hegemónicas en estos modelos y con estos tipos de programas sociales. En contraste, el caso de la Organización Warmi implica una respuesta auto-organizativa de una comunidad como la kolla que fue históricamente postergada en Argentina. Dicha respuesta deriva en propuestas concretas de políticas y de desarrollo local generadas desde la propia comunidad y desde su autoafirmación étnica que interpela al Estado nacional y provincial.

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

Por lo observado, la clave de ciertos desencuentros entre el Programa y *las organizaciones* podría derivar de la idealización que el primero –y particularmente algunos de sus docentes– hacen del sujeto colectivo denominado *organizaciones sociales comunitarias*. Esto podría dificultar la realización práctica del propósito fundante del Programa que es la construcción de un conocimiento que permita recoger significativamente las experiencias concretas de *las organizaciones* en su quehacer cotidiano. En las situaciones señaladas en el apartado anterior, las participantes del Programa suelen tener sus propias explicaciones de los fenómenos que las/los docentes analizan y las presentan como alternativas no sólo razonables, sino más complejas que las catedráticas. Este específico saber analítico de las participantes proviene de haber reflexionado activamente sobre sus experiencias y de –aparentemente– haber tomado en cuenta algunos conceptos planteados en los talleres, a los que profundizaron contrastándolos críticamente con sus experiencias vitales.

Resulta interesante tomar estos datos para ahondar en ciertas *(in)justicias articuladas* que, aunque poco visibles en el discurso de los docente de los talleres observados, fueron repuestas desde el discurso de las participantes. De todos modos, este último discurso que permite profundizar y destacar la complejidad de la articulación de las injusticias aparece –según nuestra documentación– de forma aislada y no llega a conformarse como un corpus de saber reconocido por participantes ni por los/as docentes, como conocimiento que pueda ser presentado en el contexto escolar universitario. Sí, en cambio, es un

conocimiento que para las participantes tiene validez en sus contextos de práctica sociopolítica. Recordemos que en el Taller de *Derechos Humanos* se reclamaba la legitimidad/el reconocimiento de la lucha que en este campo llevan a cabo las participantes en su día a día organizacional: Asimismo, las participantes desarrollan estrategias frente a la complejidad de ciertos dispositivos pedagógicos. Fundamentalmente, cuando recurren al apoyo de *los pares* ante aquellos puntos que docentes o ayudantes no dejan debidamente claros. Sin embargo, las participantes de este proceso de aprendizaje van diseñando modelos que se autonomizan de la propuesta original, mientras se constituyen a sí mismas como *sujetos del Programa* que disputan el sentido que debe darse al *construir conocimiento conjunto*, cuestionan ciertos dispositivos y prácticas pedagógicas, y proponen alternativas.

Las participantes van conformando su relación con esta instancia particular de la política pública de manera tensa y tenaz. Tenazmente tensan la *cuerda* que las ata a la dominación de género, de clase, de emocionalidad, de lengua o de etnia y aprovechan los intersticios para incorporar sus realidades específicas de mujeres migrantes, de mujeres que trabajan con y para otras mujeres, de mujeres que trabajan con chicos, etc., para proponer nuevos sentidos a lo que es conocimiento significativo: por ejemplo, saber qué hacer cuando se *externan a las chicas del hogar para madres solteras* es significativo para una participante del taller sobre problemáticas de la vivienda. Para otra *la lucha* se realiza en función de un objetivo concreto: conseguir un lugar físico para atender casos de violencia doméstica. Están las mujeres que *trabajan con chicos* y tensan la definición del *Grupo Mujer*, un taller que las participantes reconocen como espacio para trabajar *lo emocional*, pero al que le exigen mayor capacitación en temas de *derechos*.

Sin embargo, nuestro análisis también muestra que desde el diseño del Programa se prevé tomar las tensiones para construir oportunidades de aprendizaje. A su vez, estas tensiones hacen que se tensen los mecanismos previstos para la resolución de conflictos; tal como ocurrió en la reunión que las ayudantes mantuvieron con la Coordinación tras el episodio sucedido en el Grupo Mujer. Esta potencialidad del Programa permite discutir y rediscutir los sentidos de los dispositivos tras cada taller.

La clave de ciertos desencuentros entre el Programa y las organizaciones podría derivar de la idealización que el primero –y particularmente, algunos de sus docentes– hacen del sujeto colectivo denominado organizaciones sociales comunitarias.

Debemos destacar que si las asistentes generan estos cuestionamientos/demandas, el Programa estaría acercándose –en cierta forma– a su propósito de lograr que *las organizaciones* comiencen a construir *mayores niveles de autonomía política, capacidad de gestión institucional e incidencia en políticas públicas*. Probablemente, este proceso no se dé de manera a-conflictiva respecto del propio Programa y requiera que en el camino de lograr sus objetivos deba rediscutirse el sentido de algunas de sus prácticas.

Bibliografía

Aguirre Rosario (Acker, J. (1985). "Jerarquías, trabajos y cuerpos: Una teoría sobre las organizaciones dotadas de género". En Navarro y Stmpson, *Cambios sociales y económicos y culturales*. Barcelona: Alfons el Magnamin.

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

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

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

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

Fraser, N. (2002). "Política feminista en la era del reconocimiento. Una aproximación bidimensional a la justicia de género". Material elaborado por la autora para el Programa Interdisciplinario en Género en Políticas Públicas: PRIGEPP-FLACSO.

Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta: Reflexiones desde la posición postsocialista*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, Inc.

Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. New York: Cambridge University Press.

Harcourt, W y Escobar, A. (2002). "Formas de organización femeninas basadas en el lugar". Texto cedido por los autores especialmente para PRIGEPP-FLACSO.

Heras, Monner Sans, A. I. (2003). "Identidad y diversidad. El rol de facilitadores interculturales". *Revista ANDES*, Vol. 14. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, Argentina.

Heras, A. I. (1995). *Living Bilingual, Interacting in Two Languages: An Ethnographic and Sociolinguistic Study of a Fourth Grade Bilingual Classroom*. Tesis doctoral, Universidad de California en Santa Bárbara, California, U.S.A.

Heras Monner Sans, A. I., y Burin, D. (coordinadores editoriales). *Trabajo, Desarrollo, Diversidad*. En prensa. Buenos Aires: Editorial Prensa Autónoma.

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

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

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

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

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

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

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

Max Neff, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Montevideo: Nordan Redes Ediciones.

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

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

Presman, B.; Heras, A.I; Kuasñosky. S. (2006). "Género, desigualdad y Desarrollo: Exploración de ejemplos argentinos".

Ponencia presentada en las VIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y III Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. 20 al 26 de Octubre de 2006.

Rao, A. y Kelleher, D. (2002). "Corriendo el velo de la desigualdad de género institucional". Documentos PRIGEPP-FLACSO, Seminario IV "Programación estratégica, análisis prospectivo y tecnologías para el cambio organizacional. La gestión y la evaluación de políticas de equidad de género". Buenos Aires: PRIGEPP-FLACSO.

Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico* (1982-1985). México: DIE.

Scott, J. (1995). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En *De mujer a género. Teoría interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Centro Editor América Latina.

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

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

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