

Desde
la
Maestría

¿Es Sexista la Ciencia? (Cómo Probar la Discriminación en las Comunidades Científicas con las Mismas Herramientas de la Ciencia)

DIANA MAFIA
UBA

INTRODUCCIÓN

Quizás uno de los motivos que explican que a casi veinte años del desarrollo de la epistemología feminista, sus críticas no hayan penetrado suficientemente las comunidades científicas, sea que es vista como una *ideología* o una crítica social por fuera de los métodos legitimados por la ciencia misma para evaluar conocimientos.

En lo personal, creo que la ciencia debe considerarse en su doble aspecto de *proceso* y *producto*, y que ambos son sexistas. Hay un sexismo, que ha sido brillantemente señalado por muchas epistemólogas, en las *teorías* científicas; hay otro en la composición y exigencias de pertenencia y méritos, en las *comunidades* científicas. El desafío del feminismo consiste en mostrar el vínculo entre ambos, y señalar que una mayor apertura en las comunidades conducirá a una ciencia menos sesgada (y por lo tanto, si se desea, más genuinamente "universal"). Este vínculo respaldaría las exigencias políticas del feminismo, más allá de la cuestión jurídica de la igualdad de oportunidades y de trato.

Por eso me interesa tomar como ejemplo una investigación empírica vinculada con género y desarrollo, una exploración de la que tomé parte y que hoy me parece llena de elementos que puede ser interesante evaluar teóricamente. Tratábamos -en el contexto de la Red Argentina de Género, Ciencia y Tecnología (RAGCyT)¹ - de hacer un diagnóstico de la situación de las mujeres en el sector científico-tecnológico.

Aquí nos tropezamos con el primer escollo: la falta de datos desagregados por sexo (de hecho, en una investigación posterior en cinco países de América Latina, comprobamos que es un problema continental grave²). Ello es así, a pesar del compromiso suscripto por Argentina después de Beijing, para desagregar por sexo todas las estadísticas sociales. Solucionamos el problema con ingenio: puesto que hay una diferencia numérica en el código de identificación laboral de varones y mujeres, dividimos la base de datos con este criterio.

ANTECEDENTES

Una de las motivaciones de la RAGCyT para realizar el trabajo que reseñamos, era la baja conciencia de género observada en la comunidad científica. En un proyecto de investigación cualitativa realizado por la RAGCyT en 1996³, las investigadoras entrevistadas no atribuyen, en general, los obstáculos en la carrera a problemas de discriminación, sino a dificultades personales. Sin embargo, en sus mismos relatos se observan patrones de exclusión sistemáticos. Uno de ellos lo constituye la percepción de los requerimientos del rol tradicional de las mujeres y el rol del investigador como demandas contradictorias que generan fuertes conflictos personales y sociales. Las entrevistas realizadas con investigadoras de prestigio nos muestran mujeres solas y sin hijos, o casadas con colegas. Por su parte, los evaluadores entrevistados muestran resistencia a otorgar cargos a mujeres que se supone, pueden desear tener hijos.

En las parejas formadas por colegas, que son muchas, las mujeres refieren diferencias en el progreso profesional respecto de sus cónyuges, pero las explican como efecto de elecciones personales o diferencias personales con los evaluadores. Incluso se refieren diferencias notables en los financiamientos de investigación, que las afectan sistemáticamente, y tampoco los atribuyen al género. Los datos objetivos de discriminación, junto a la falta de conciencia de la situación, nos indujeron a buscar herramientas que permitieran fortalecer esta conciencia. Una de ellas fue la de brindar pruebas "objetivas" que permitieran superar el primer obstáculo con el que nos encontramos: considerar que era irrelevante establecer diferencias de género en una carrera donde sólo

cuentan los méritos, y los méritos son objetivos.

La realización de trabajos de investigación que permitan tener un real conocimiento de la situación de las mujeres en el sector científico tecnológico y los obstáculos que en ella se les presentan, será un importante aporte al diseño de políticas dentro de la Secretaría de Ciencia y Técnica y en el Ministerio de Educación que favorezcan el desarrollo científico equitativo del país.

CONICET

Tomamos como foco de análisis una institución clave: el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)⁴.

El CONICET es el principal organismo de investigación en Argentina, donde el sistema de ciencia y tecnología es sostenido desde el Estado en más del 90%, con muy escasa inversión privada. Tiene un sistema de becas y una carrera de investigador. Nos interesó evaluar especialmente esta última, pues es una muestra muy importante y representativa de las políticas públicas en materia de Ciencia y Tecnología.

La carrera de investigador del CONICET tiene cinco jerarquías: asistente, adjunto, independiente, principal y superior. A su vez, tiene comisiones de diversas disciplinas en que estas jerarquías están representadas, y que evalúan los ascensos de investigadores e investigadoras.

Las instancias de evaluación académica del CONICET son variadas, existen Comisiones Asesoras integradas por diversos miembros⁵ entre los cuales se designa un Presidente y un Vicepresidente, estas Comisiones corresponden a las Áreas de Conocimiento (Ciencias Agrarias, de la Ingeniería y de los Materiales [KA]; Ciencias Biológicas y de la

Salud [KB]; Ciencias Exactas y Naturales [KE]; Ciencias Sociales y Humanidades [KS]). Luego están las Comisiones Ad-hoc, que actúan como cuerpos consultores para asignar pares o elaborar ordenes de mérito, para cada proceso de evaluación; ingreso a carrera del investigador, promociones de categorías y otorgamiento de becas.

Como se puede ver en la Tabla a continuación, existen 3279 investigadores en el CONICET (septiembre 1998), de los cuales el 41 % son mujeres.

CARRERA DEL INVESTIGADOR (1998)

SEXO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MUJER	1359	41.4%
HOMBRE	1920	58.6%
Total	3279	100.0%

Estos resultados, que eran los únicos disponibles oficialmente, podrían dar la falsa idea de que la situación de las mujeres es bastante igualitaria. Por eso nos pareció importante refinar las herramientas de análisis y buscar factores que suponíamos podían revelar el sexismo oculto en estas cifras generales. Así pensamos investigar, en primer lugar, cuál era la distribución de mujeres y varones según la *jerarquía* de investigación.

JERARQUIA

A continuación daremos algunos datos específicos elaborados y analizados por la RAGCyT.

Analizamos, en primer lugar, la distribución en las distintas *categorías* de la carrera y podemos ver que el 72 % de las mujeres ocupan los dos niveles más bajos, Asistente y Adjunto, mientras que el 51 % de los hombres están en las mismas categorías. Solo el 0.4 % de las mujeres está en el nivel superior de la carrera, en tanto que el 4.5 % de los hombres se ubica en dicho nivel.

Las cifras resultantes nos sorprendieron a nosotras mismas, y buscamos entonces una explicación compleja. Por un lado, pensamos que debía haber diferencias entre carreras muy feminizadas (por ejemplo, Literatura) y carreras muy masculinizadas (como Ingeniería o Ciencias Agrarias), así que debía hacerse un análisis diferenciado por *disciplina*.

Por otro, suponíamos que la *edad* podía ser también un factor relevante por dos motivos: porque las mujeres tienen un ingreso más tardío a las carreras científicas, y porque el ingreso a carrera en el CONICET coincide con la edad gestacional de las mujeres.

Finalmente, pensamos que la *evaluación* de las candidatas mujeres podía estar distorsionada por la composición por sexo de los comités evaluadores.

CARRERA DE INVESTIGADOR DEL CONICET - DISTRIBUCION POR CATEGORIAS (1988)

(ver Gráfico 1)

A continuación describimos brevemente lo que encontramos en los tres aspectos analizados: disciplina, edad y evaluación.

DISCIPLINA

En el CONICET, la mayor cantidad de investigadores y becarios se concentra en las áreas de biología y médicas, física y en la de las ciencias de la tierra y el agua. Estudiamos la distribución por sexo en las diferentes disciplinas científicas y los presentamos por orden decreciente según la cantidad de integrantes en cada disciplina.

CARRERA DEL INVESTIGADOR (CONICET) DISTRIBUCION POR DISCIPLINA (1993).

(ver Cuadro 1)

El área de Biología tiene una participación similar de mujeres

y hombres; sin embargo, en la categoría principal las mujeres son el 26 % y no hay ninguna mujer en la categoría máxima. Sigue el área de Medicina y Farmacología, donde también la integración de mujeres y hombres es simétrica; aquí las mujeres aparecen levemente más representadas en las categorías superiores, 39 % y 8 % respectivamente. Continúa el área de Física, las mujeres representan solo el 24,4 % y están casi ausentes a partir del nivel independiente. En el área de Ciencias de la Tierra y el Agua y en la de Química, los hombres son el doble que las mujeres y estas aparecen en franca minoría en las categorías superiores. En el área de Historia, Antropología y Geografía, las mujeres tienen un discreto predominio, son el 55,6 %; sin embargo ninguna logra alcanzar el nivel superior. En el área de Ingeniería, las mujeres son solo el 26 % y ninguna alcanza las categorías superiores. En la de Ingeniería Química, las mujeres son el 39 % habiendo llegado a la categoría 4 el 26 % de estas y ninguna a la categoría superior. El resto de las áreas están por debajo del 4 % del total de investigadores, habiendo un predominio de hombres en todas, excepto en las de Bioquímica y Sociología, donde hay más o menos una integración similar de hombres y mujeres, y en la de Literatura en que las mujeres son mayoría. En esta última, sin embargo, están ausentes de la categoría máxima.

Estos datos, de los que no se proporcionan cuadros por razones de espacio, señalan que la discriminación sexista va mucho más allá de la distribución por carreras masculinizadas o feminizadas.

EDAD

Hemos analizado también las características etarias de toda la

población de investigadores/as. Suponíamos que la edad podía ser también un factor relevante por dos motivos: porque las mujeres ingresan masivamente a carreras científicas recién a mitad de siglo XX, y porque la legitimación en el CONICET (a través de doctorado, publicaciones y pasantías en el exterior) se produce en general entre los 25 y 35 años, por lo que a las mujeres las encuentra en pleno proceso de procreación y crianza en una sociedad donde todavía esas tareas están asignadas a las mujeres, y con unos sueldos que impiden tercerizar su atención (de hecho, creemos que un implícito del estereotipo del investigador, es que viene acompañado "naturalmente" por una mujer que cuida niños gratis).

El 57,6 % tiene menos de 50 años; de estos el 70 % está entre 40 y 50 años y hay un leve predominio de hombres en este grupo. Del 42,4 % que tiene más de 50 años, el 70 % se ubica entre 50 y 60 años. Hasta los 55 años hay un predominio de los hombres de alrededor del 10 %, pero a partir de los 55 años es el doble. Esta tendencia crece en forma drástica con el aumento de la edad.

RELACION PORCENTUAL VARON / MUJER EN INVESTIGADORES Y BECARIOS. EVOLUCION TEMPORAL Y POR AÑOS.

(ver Gráfico 2)

Al analizar los mayores de 50 años, pudimos observar que en la categoría máxima el 1,1 % de las mujeres logra ocupar esta posición vs. 9,7% de los hombres. En la categoría inmediata inferior, las mujeres que alcanzaron esta posición son el 17,9 % vs. el 32,5 % de los hombres. Es evidente que el "envejecimiento" es un factor más que perjudica a las mujeres para acceder a posiciones superiores en la carrera, ya que ellas son minoría en este grupo etario.

Analizamos por otro lado la edad de ingreso a la carrera: el 75 % lo hace antes de los 40 años y no se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres. Resulta muy interesante observar la diferencia entre mujeres y hombres al compararse el nivel alcanzado en la carrera con la edad de ingreso a la misma. Mientras que para las mujeres que ingresaron antes de los 40 años, el 0.5 % ocupa la posición máxima, para los hombres es el 3 %. Y en la categoría 4, el 6.1% de las mujeres lo lograron vs el 12.7 % de los hombres

EVALUACION

Si observamos la participación de las mujeres en los cargos de dirección el panorama es aún peor. Nunca hubo una mujer presidenta del CONICET. Las mujeres no están representadas ni en la Presidencia ni en el Directorio del CONICET, mientras que su participación en la Junta de Calificación y en las Comisiones Asesoras es muy baja.

Las instancias de evaluación académica del CONICET son variadas, existen Comisiones Asesoras integradas por diversos miembros⁶ entre los cuales se designa un Presidente y un Vicepresidente, estas Comisiones corresponden a las Áreas de Conocimiento (Ciencias Agrarias, de la Ingeniería y de los Materiales [KA]; Ciencias Biológicas y de la Salud [KB]; Ciencias Exactas y Naturales [KE]; Ciencias Sociales y Humanidades [KS]). Luego están las Comisiones Ad-hoc, que actúan como cuerpos consultores para asignar pares o elaborar órdenes de mérito, para cada proceso de evaluación; ingreso a carrera del investigador, promociones de categorías y otorgamiento de becas.

En el gráfico se presenta la

distribución de hombres y mujeres que conforman cada una de las Comisiones Asesoras, como puede notarse la disparidad en la participación de unos y otros esta muy evidenciada. Una vez más se verifica como dentro de las Ciencias Sociales la mujer logra un mayor acceso, sin embargo sin superar de un tercio sobre el total de miembros de dicha comisión.

GRAFICO: DISTRIBUCION DE VARONES Y MUJERES EN LAS COMISIONES ASESORAS.

(ver Gráfico 3)

El total de miembros de todas las comisiones es de 48 personas, 6 son mujeres y 42 hombres, hay una participación del 12.5% de las mujeres en contraposición del 87.5% de los hombres. Anteriormente se mencionó que cada comisión tiene entre sus miembros un presidente y un vicepresidente, la Comisión Asesora de Ciencias Sociales tiene una mujer en el cargo de la presidencia, los hombres ocupan el mismo cargo de las 3 comisiones restantes así como de la totalidad de las vicepresidencias.

Las Comisiones Ad-hoc se dividen en 19 disciplinas científicas⁷, estas disciplinas se encuentran incorporadas cada una dentro de un área de conocimiento específica. Para el proceso de evaluación de becas las Comisiones Ad-hoc conformadas constaban de un total de 226 integrantes distribuidos en las 19 comisiones. Las dos terceras partes eran hombres (66%) mientras que sólo un tercio lo integraban mujeres (34%). Otro aspecto de estas comisiones es que cada una de ellas tiene un coordinador, que es un de los miembros que la componen, de las 19 comisiones 4 tenían coordinadoras mujeres mientras que las 15 restantes eran coordinadas por hombres. Por último,

cabe destacar que la formación de las Comisiones evaluadoras del CONICET son definidas por resolución de directorio, un directorio que, a la fecha de los datos que se presentan, estaba conformado en un 100% por hombres.

CONCLUSIONES

Consideramos que, dado el carácter conservador de las instituciones, la composición de su sistema jerárquico y de evaluación tiende a perpetuar algunos rasgos compartidos: entre ellos el sexo de los investigadores. Las mujeres que logran llegar a lugares destacados han sido "domesticadas" en la invisibilidad del género y la supuesta neutralidad de la ciencia, al punto de afectar su autopercepción.

Es también nuestra experiencia que ante datos "duros", en sus propios códigos, hay una mayor apertura a considerar seriamente el problema de la discriminación. Incluso en las mujeres entrevistadas, al informarlas de los datos estadísticos operaba en ellas una recuperación selectiva de la memoria personal, que las hacía recordar y destacar datos que tenían olvidados o a los que no habían otorgado sentido.

No afirmamos que sólo haya que hacer investigaciones cuantitativas, sino que no hay que omitir métodos que el feminismo suele considerar "masculinos" porque pueden servir a nuestros propios fines.

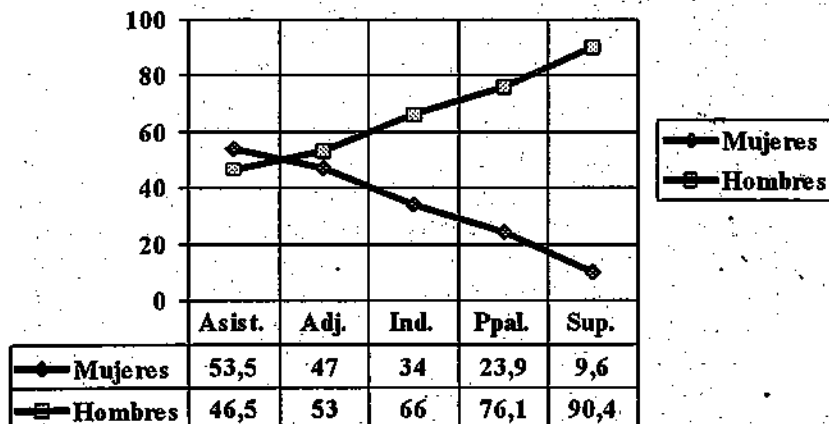
Parafraseando a Kant, para mí los datos sin teoría son ciegos y la teoría sin datos es vacía. Por eso creo que con la perspectiva de la epistemología feminista debemos volver a leer (o mejor dicho, construir) los datos de la realidad que prueban la sistemática exclusión y discriminación de las mujeres en las comunidades de investigación científica.

NOTAS

1. La RAGCyT es una red de mujeres que se creó en 1994, en el encuentro preparatorio latinoamericano de Beijing. En 1995 realizó en Beijing dos talleres (uno sobre mujeres en ciencia y tecnología en Argentina, y otro en América Latina) y a partir de entonces trabaja en investigación y promoción. Su dirección electrónica es: ragcyt@filo.uba.ar
2. Ragcyt, 2001, "La situación de las mujeres en el sector científico-tecnológico en América Latina. Principales indicadores de género", en *Las mujeres en el sistema de ciencia y tecnología*, Cuadernos de Iberoamérica, Organización de Estados Iberoamericanos
3. "Testimonios de mujeres en ciencia" Video realizado en base a entrevistas, Ragcyt.
4. El CONICET fue fundado en Argentina en el año 1958, inmediatamente después del INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) y el INTI (Instituto Nacional de Tecnología Industrial), años 1956 y 1957 respectivamente.
5. Resoluciones D N° 061/01 y DN° 062/01 (11-01-01), designación de miembros.
6. Resoluciones D N° 061/01 y DN° 062/01 (11-01-01), designación de miembros.
7. A partir de 2002 se crearon 2 nuevas disciplinas, actualmente son 21, pero a la fecha de los datos que se utilizan en este trabajo sólo había las 19 que se describen.

GRÁFICO 1

CARRERA DE INVESTIGADOR DEL CONICET - DISTRIBUCION POR CATEGORIAS (1998)



CUADRO 1

CARRERA DEL INVESTIGADOR (CONICET) DISTRIBUCION POR DISCIPLINA (1998).

SEXO	BIOLOGÍA	MEDICAS	FÍSICAS	C. TIERRA	QUÍMICA
MUJER	210 (47.5%)	225 (52.1%)	93 (24.7%)	138 (37.0%)	154 (47.0%)
HOMBRE	232 (52.5%)	207 (47.9%)	283 (75.3%)	235 (63.0%)	174 (53.0%)
Total	442	432	376	373	328

SEXO	HISTORIA	INGENIERÍA	ING. QUÍMICA	AGROP. VETER	SOCIOLOGÍA
MUJER	144 (55.6%)	46 (25.8%)	70 (37.9%)	31 (26.3%)	60 (55.0%)
HOMBRE	115 (44.4%)	132 (74.2%)	110 (61.1%)	87 (73.7%)	49 (45.0%)
Total	259	178	180	118	109

SEXO	MATEMÁTICA	FILOSOFÍA	LITERATURA	ECONOMÍA	DERECHO
MUJER	22 (26.5%)	36 (38.3%)	38 (60.3%)	13 (23.6%)	14 (29.8%)
HOMBRE	61 (73.5%)	58 (61.7%)	25 (39.7%)	42 (76.4%)	33 (70.2%)
Total	83	94	63	55	47

SEXO	ARQUITECTURA	BIOQUÍMICA
MUJER	16 (38.1%)	40 (46.5%)
HOMBRE	26 (61.9%)	46 (53.5%)
Total	42	86

GRÁFICO 2
RELACION PORCENTUAL VARON / MUJER EN INVESTIGADORES Y BECARIOS.
EVOLUCION TEMPORAL Y POR AÑOS.

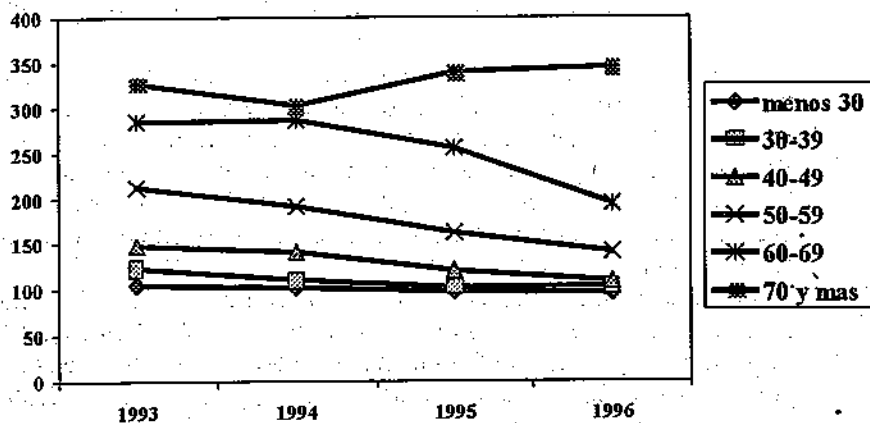
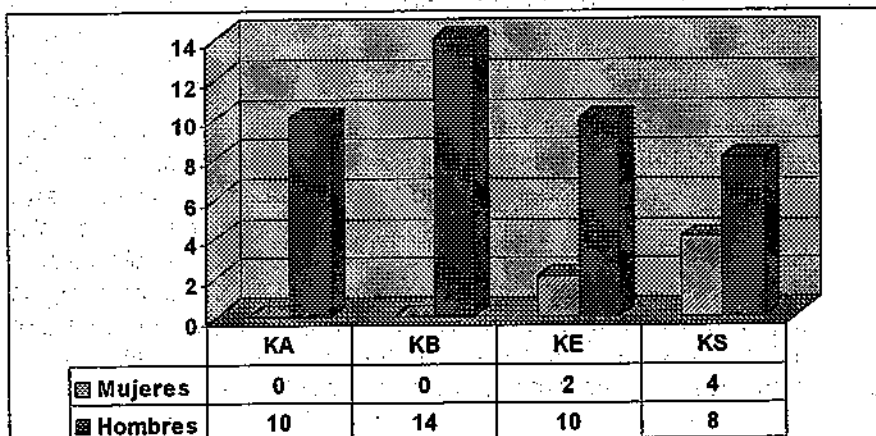


GRÁFICO 3
DISTRIBUCION DE VARONES Y MUJERES EN LAS COMISIONES ASESORAS



Algunos Emergentes del Fenómeno Discriminatorio en el Ámbito Educativo. Una Experiencia Singular en la Escuela Media.

TANIA DIZ
CEIM UNR.

"Para las mujeres y las minorías de estudiantes es difícil encontrar modelos en el canon tradicional que incluye principalmente autores varones de raza blanca y favorece las opiniones de los "héroes de la humanidad angloeuropesos."

En este trabajo querría recorrer diversos aspectos que hacen a la educación partiendo desde su función social y parte fundamental de una institución estatal, como es el Ministerio de Educación, hasta culminar con mi experiencia personal como docente. El eje de este recorrido tiene que ver esencialmente con las políticas discriminatorias hacia las mujeres que prevalecen en sus diversos estamentos.

La actual reforma educativa que encontramos en la Ley Federal de Educación N° 24.195, da especial importancia a la *diversidad*. Cabe señalar que esto implica una postura ideológica distanciada de propuestas filosóficas anteriores, ligadas a la lógica del pensamiento moderno clásico que imponía un modelo de sujeto ideal, homogéneo y único.

Con el fin de proseguir con la propuesta de la actual reforma, el Ministerio de Educación elabora y difunde material en las escuelas a fin de que pongan especial énfasis en el respeto por la diversidad. Y con esta palabra se intenta construir un mundo más tolerante de las diferencias sexuales, raciales, religiosas, etarias, entre otras.

Sin embargo, como me propongo demostrar a lo largo de este trabajo, la escuela sigue desempeñando un papel muy importante en la reproducción de un orden social estratificado que descansa en la desigualdad por razón de sexo, clase o raza, como señala Michael Apple².

A su vez, esta palabra nos *suen*a mucho en la actualidad, no sólo por el discurso pedagógico, como puede rastrearse en los manuales sino también por los medios de comunicación que tienen la característica de usarla en exceso lo que produce un vacío de significado. Claro está que quienes formamos parte de esta sociedad estamos impregnados por la lógica de la intolerancia, entonces supone un gran esfuerzo de nuestra parte para romper los estereotipos rígidos mediante los que conocemos e interpretamos el mundo.

Una aproximación al hábitat institucional:

En una investigación que estoy realizando en calidad de becaria del INADI, resultó llamativo la gran cantidad de denuncias que, durante el año 1999, se realizaron dentro del ámbito escolar. Por discriminación, en la investigación citada, entendemos un acto de exclusión de un/a sujeto por razones de religión, sexo, raza, edad, procedencia social, nacionalidad, discapacidad o aspecto físico. Me parece relevante describir, brevemente, las características de las denuncias ya que es sintomático de una sociedad atravesada por la lógica de la intolerancia en donde se vuelve dificultoso, entonces, abordar la discriminación hacia las mujeres. Como bien aclara Inés Alberdi "La sociedad es discriminatoria y desigual y la escuela sola no puede cambiarla. Es más, en principio la escuela actúa como mecanismo de reproducción del sistema social."³

Similar a esta afirmación es lo que se nos presentó como evidente en las denuncias recibidas ya que desnudaba una organización del poder absolutamente verticalista que muchas veces se contradice con políticas educativas como la de la Ley Federal de Educación que pretende *educar para la diversidad y la vida democrática*. Tengamos en cuenta que, a pesar de la reforma, la institución, en la Argentina de hoy, casi no revisa sus reglas lo que lleva a un constante enfrentamiento entre lo que se debe hacer y las trabas legales para realizarlo.

Me parece que la gran cantidad de denuncias por discriminación que se asientan en este ámbito sugiere una suerte de resistencia hacia actitudes autoritarias y habla de la crisis por la que está pasando la educación.

Como ya dijimos es notorio el

malestar institucional que aparece como constante en este ámbito. Las situaciones que aparecen son de exclusión que puede obedecer a causas tales como discapacidades, recursos económicos o nacionalidad del/a víctima.

A su vez, sabemos que la escuela es uno de los pocos espacios que quedan de contención social y muchas veces se le exige funciones que no puede realizar porque no le corresponde o bien que podría realizarlas con un mejoramiento del sistema.

Uno de los datos llamativos de las denuncias que se han dado en este ámbito es que ninguna se centra en el aspecto cognoscitivo (nivel académico, tipo de conocimientos que se imparten) sino en el aspecto actitudinal o sea relacionado casi exclusivamente con conductas negativas de parte de ministros/as, supervisores/as, directores/as, docentes, alumnos/as.

Otro dato significativo es el hecho de que no aparecen denuncias en las que la causa de discriminación sea una razón de sexo. Creo que es significativo este hecho en un ámbito en donde la mayoría de sus participantes son mujeres, ya que habla de la invisibilización de las mujeres como objeto de discriminación. Lo que agrava la situación de las mujeres, o sea nuestra situación, y se vuelve un imperativo la existencia de políticas de género en la educación.

La única excepción es el caso de mujeres maestras que son excluidas de su trabajo por pedir licencia por maternidad. Situación paradójica ya que por un lado el Estado les niega su derecho a ejercer la maternidad mientras se estimula el rol docente como una extensión de la maternidad.

Discriminación y género:

La crítica feminista ha analizado los modos de pensamiento que

subyacen en la cultura occidental, poniendo en evidencia los sesgos sexistas que tanto en la vida cotidiana como en la producción de conocimiento, han colocado a la mujer en una situación de inferioridad, con respecto al varón. Desde este punto de vista, entonces, el género funcionaría como una categoría de análisis que intenta dar luz sobre las estrategias de poder, cruzándose con otras variables de análisis social como son clase social y etnia.

Una historiadora inglesa, Joan Scott propone la siguiente definición: "el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos"; así como también "es una forma primaria de relaciones significantes de poder."⁴ Resulta bastante clara esta noción de género como categoría de análisis cuando le agregamos lo que explica Ann Oakley que asocia el término *sexo* a la biología y *género* a lo psicológico y cultural y, así puede afirmar que "Ser hombre o ser mujer depende tanto de la vestimenta, los gestos, el trabajo, las relaciones sociales y la personalidad, como de poseer un determinado tipo de órganos genitales."⁵

Puntualmente, me interesa atender a las diferencias de género, o sea a las diferencias existentes entre mujeres y varones, diferencias que es necesario visualizar en el aula como para estimular el derrumbe de los estereotipos de género que estratifican los roles sexuales, amputando las características que no respondan a él.

Inés Alberdi sostiene que la importancia de los estereotipos no yace en su valor de verdad sino en su existencia social que hace que varones y mujeres adopten como naturales determinadas conductas. En tal sentido es interesante pensarlos como "una predicción que se cumple".

Así, la división sexual estereotipada estipula que el varón forma parte activa de la cultura; es racional y está habilitado a participar de la vida pública. La mujer, signada por el paradigma legitimador de la biología, es emocional, pasiva, debe permanecer en el espacio privado y adquiere el sentido de aquello que debe ser controlado y domesticado. Marina Subirats y Cristina Brullet marcan una diferencia entre la discriminación clasista y la sexista siendo que esta última recae en su individualidad, en el "yo que la sustenta"⁶ lo que deteriora la autoestima de las mujeres y trae, como consecuencia, el abandono de los estudios o la elección de carreras devaluadas socialmente.

Discriminación en los libros de texto escolares:

Catalina Wainerman⁷ y otras autoras en su investigación sobre el Sexismo en los Libros de Lectura de la Escuela Primaria, en Argentina, plantea que éstos transmiten contenidos normativos que corresponden a una manera determinada de percibir la realidad y, al hacerlo, procuran moldear los valores, actitudes y comportamientos de los alumnos/as futuros ciudadanos. En la investigación se analizan los estereotipos de los roles de género desde principios de siglo hasta finales de la década del 70. La pintura que reiteradamente se encuentra es que las mujeres son invisibles en comparación con los varones. Las niñas aparecen como seres débiles, pasivas y dependientes, cuando adultas son madres o esposas confinadas en el hogar. A diferencia de los varones, que cuando niños se presentan activos, fuertes e independientes, y de adultos aparecen como proveedores del hogar, tienen una participación activa de la vida pública a través de actividades creativas,

variadas y valoradas socialmente. Se concluye que los contenidos son inmutables en el tiempo, con relación al papel de la mujer en la sociedad. Los/as alumnos/as, entonces han sido socializados a través de las décadas con las mismas ideas.

Una investigación reciente de la Prof. Pilar Cartón Álvarez demuestra cómo a pesar del mandato de la reforma educativa con relación a la diversidad, en los manuales de Lengua y Literatura de EGB3 y Polimodal es muy escasa la aparición de escritoras mujeres y las que aparecen están acotadas a estereotipos tradicionales.

Pilar Cartón concluye, luego de analizar cada uno de los libros aparecidos en el año 1999, que "la presencia de firmas de mujeres es muy escasa, aproximadamente un 11% de la media en el total de los libros analizados añadiéndose que su aparición es tardía y esporádica en la mayoría de los textos."⁸ Los contenidos de lengua y Literatura le han dado especial relevancia a los textos periodísticos y en este aspecto la investigadora señala "la ausencia de textos periodísticos de opinión firmados por mujeres"⁹. A través de estas primeras conclusiones, puede arribar a una similar a la de Catalina Wainerman, al sostener que la selección de material sigue teñida por la ideología patriarcal que subordina a las mujeres, invisibilizándolas o dejándolas surgir dentro del estereotipo ya descrito.

He citado estas dos investigaciones para fundamentar cómo, a pesar de lo que dictamina la ley, se sigue repitiendo una lógica masculina que discrimina a las mujeres. A partir de mi cursado de la Maestría de Género de Rosario y, más especialmente, del Seminario de Educación, me ha preocupado enormemente esta realidad que puedo ver a diario no

sólo en los textos sino también en las instituciones educativas en las que trabajo. En consecuencia, me he propuesto atender este problema y, entre otras cosas, he realizado la siguiente experiencia:

Una experiencia en el aula:

Como adelanté al final del apartado anterior, me desempeñé como docente de Lengua y Literatura en la Escuela de Enseñanza Media para Adultos N 1256 "Julio Maiztegui". En cuanto a los contenidos, debía abordar la autobiografía como género y les indiqué a alumnas y alumnos, la siguiente consigna:

"Describe cómo era un día de tu vida a los trece años"

Me propuse, de esta manera, una pequeña investigación áulica, para indagar los estereotipos de género en un grupo de adultos/as que está cursando segundo año de un EEMPA (escuela de enseñanza media para adultos). Con respecto a los/as alumnos/as debemos tener en cuenta que pertenecen a una clase media-baja y sus edades oscilan entre los 20 y 55 años.

Entonces, en una de las clases de Lengua, respetando ciertas consignas que tenían que ver con el relato autobiográfico, les pedí que narraran, en qué ocupaban el tiempo cuando tenían trece y catorce años, partiendo del supuesto de que en esa edad se enfrentaron con la imposibilidad de comenzar o continuar sus estudios secundarios.

Mi objetivo fue, entonces, analizar la vigencia e influencia de los estereotipos de género, teniendo en cuenta, fundamentalmente, el tipo y grado de participación en los ámbitos público y privado. Y desde esta variable vertebral, he atendido a la invisibilidad de las mujeres; la toma de decisión propia al enfrentarse con la posibilidad de no continuar con la esco-

laridad; la emergencia o no de una actitud autocrítica con respecto al pasado.

Desde los textos es que me ha surgido la necesidad de focalizar la circulación de varones y mujeres por los espacios público y privado. En un aspecto teórico¹⁰, se ha constatado que la división entre el espacio público y privado se resignifica en las formas de producción capitalista. Estos espacios, entonces, quedan establecidos en forma rígida implicando una división sexual del trabajo, en donde los varones salen a trabajar para sostener económicamente a sus familias y las mujeres deben encargarse del trabajo reproductivo, que no es reconocido como tal y debe ser realizado *naturalmente* por ellas. Entonces, podemos agregar que la imposición de esta dicotomía obedece al sistema ideológico del patriarcado que abusa del sometimiento de la mujer, ya que, con respecto a las tareas domésticas, puede disponer de mano de obra gratuita.¹¹

"Todo lo que aparece en público puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible. Para nosotros, la apariencia - algo que ven y oyen otros al igual que nosotros - constituye la realidad."¹²

Con relación a este punto, en los relatos de los varones podemos observar que no hay una diferenciación clara entre ámbitos público y privado, en tanto que pertenecen igualmente a ambos. El ámbito privado está, generalmente, relacionado con los servicios que las mujeres les brindan, por ejemplo, en el relato de José (24 años) la madre aparece referida en tanto función de cuidado: "Mi mamá me despertaba con un café que me acuerdo lo tomaba sonámbulo." Podemos afirmar, entonces, que es un ámbito en donde satisfacen sus necesidades vitales y en donde la mujer aparece, en tanto que cumple un

servicio, pero no como autoridad o como sujeto.

El ámbito público configura, para los varones, un espacio por el que circulan naturalmente. Es, entonces, un lugar placentero de juegos y socialización. Esta circulación más amplia por diversos espacios parecería una característica relevante en las formas de socialización de los varones, ya que encuentran amistades, participan en juegos colectivos, etc. Observamos que ingresan al espacio público en forma directa, por ejemplo, Juan (30 años) comienza su relato diciendo: "A los trece comencé la secundaria en una técnica. Mañana y tarde cole (cuando iba). Cuando me hacía la rata recorría la ciudad o me iba a mi antiguo barrio a ayudar a mi amigo con la verdulería, me quedaba hasta la hora de la cena, me terminaba mi paquete de 43/70 y volvía a mi casa."

Es notorio el hecho de que asumen posturas bastante críticas o autoreflexivas en relación a su historia, casi todos decidieron, en su momento, dejar de ir a la escuela secundaria. "Me gustaba salir a jugar. En tiempos de vacaciones mis padres me veían sólo en el almuerzo y cena. Ese año no me fue muy bien en la escuela y como ya sabía el pensamiento de mis padres en seguida busqué trabajo, pero hoy me doy cuenta el precio que estoy pagando por no haber estudiado." (Raúl, 35 años) En el espacio privado, entonces, no manifiestan en absoluto haber tenido alguna obligación o responsabilidad, y el espacio público connota directamente lo lúdico. El trabajo aparece como consecuencia de alguna presión paterna, pero posterior a su propia decisión de dejar los estudios.

Como señalamos anteriormente, las mujeres (madres, abuelas, hermanas) aparecen como aquéllas que proporcionan afecto y bienestar, salvo en el caso

de padres separados en que la madre asume ambos roles, y puede conferírsele cierta autoridad.

"Vivir una vida privada por completo significa por encima de todo estar privado de cosas esenciales a una verdadera vida humana; estar privado de la realidad que proviene de ser visto y oído por los demás."¹³

En los relatos de las mujeres los ámbitos público y privado aparecen claramente delimitados. Ellas permanecen en el ámbito privado, su casa, algunas con placer y otras sintiéndolo como un encierro. "Yo nunca salí a ningún lado si no era con mis padres o mi hermano. (...) Mi vida se basó simplemente en estudiar o sea de la escuela a mi casa. No tengo mucho que contar, ya que siempre viví encerrada" (Ana 28) "Yo había dejado la escuela por razones económicas y todos los días me quedaba en casa, así transcurrían mis días de pre-adolescencia." (Clara 20)

Generalmente lo privado está ligado a las tareas domésticas que tienen a su cargo o comparten con su madre. Aparece una vivencia temprana de la obligación, en relación a estas tareas. En la mayor parte de los relatos las mujeres son invisibles en el sentido en que no aparecen "escritas", incluso rara vez usan la primera persona y se detienen más en descripciones de actividades de los/as otros/as; y los varones aparecen como aquéllos a los que hay que cuidar o en caso del padre, la ley que hay que respetar.

Las mujeres se sienten pertenecientes al ámbito privado, y en varios relatos éste es además, un espacio de trabajo encubierto. Mientras que el trabajo para los hombres supone independencia; para las mujeres no significa lo mismo. El trabajo en la casa es invisible, y el salario por las actividades laborales se integran a la economía familiar. "(...)Lo que ga-

naba mi papá no era suficiente, así que los mayores trabajábamos para colaborar. A los 13 años empecé a trabajar en una fábrica de galletitas. (...) Me levantaba a las 6 de la mañana (...) Trabajaba hasta las tres de la tarde. (...) Cuando llegaba a casa iba derecho a bañarme (...) Después tomaba mate con mamá y algún hermano que ya había llegado del trabajo. ¡Era hermoso! Charlabamos y nos reíamos mucho, aún esa costumbre se tiene en casa de mis padres, la hora del mate es sagrada." (Julia, 31 años)

El espacio público es, para las mujeres, un lugar de pasaje. Como dice la antropóloga Teresa del Valle: "El exterior puede ser, y de hecho lo es, un espacio abierto, en muchos casos la calle, una plaza, pero en el que se está de paso, mientras se espera a alguien que vaya a regresar al espacio interior, y, a pesar de que se está afuera no se rompen los lazos con las actividades y responsabilidades del espacio interior"¹⁴. Esto nos lleva a pensar en que es casi un espacio vedado, tal vez peligroso, ya que no se lo vive como propio, ni se circula por él cómodamente. Cuando las mujeres salen de su casa, es para ir de visita a otra casa, o sea volver a un espacio privado. Por estos motivos parecería que la socialización femenina se construye fundamentalmente dentro del ámbito privado.

En los relatos de las mujeres hemos observado que no logran distanciarse del todo, de la etapa en la que se están describiendo. O sea que se expresan tal como cuando eran adolescentes, pero en ningún momento encontramos una actitud de distanciamiento y/o autocrítica. Creemos que esta situación está conectada a la subordinación en la que fueron educadas por sus padres y/o maestras, que las invisibilizó en tanto sujetos activos. Fueron habladas

por un discurso ajeno, y no se pueden posicionar desde otro lugar, que les permita aparecer como sujetos. Más aún no se pueden posicionar, dentro de ese discurso, en una actitud crítica en donde se hagan cargo de su propio ser en el mundo. Resulta coherente, en este sentido, la ausencia de referencias al fracaso escolar o la discontinuidad en los estudios; cuando los dejan lo hacen por una necesidad del núcleo familiar, como por ejemplo cuidar hermanos menores.

Otro aspecto en el que recuperamos esta subordinación es en el modo en que toman los conflictos familiares; vemos que las separaciones de los padres, por ejemplo, aparecen cargados de un tono trágico: "A los trece años iba al colegio, al primario. Me fui de viaje de estudios con todos mis compañeros (...), en el viaje lo pasé re bien, lo malo fue cuando llegué de viaje, empezaron todos los problemas (...) mis padres empezaron a pelear mucho, (...) discusiones a cada rato. (...) Y así hasta que vino la separación, se separaron y había que decidirse con cuál de los dos nos íbamos a quedar. (...) Desde los trece años hasta hoy lo único que hago es sufrir por los dos." (Virginia, 23 años) "Una mañana desperté cuando ya mi padre no vivía entre nosotros, pero mi mamá estaba, salió a trabajar, yo quedé con mis hermanos menores porque los mayores estaban casados. En ese momento me sentía muy responsable de limpiar la casa, de cuidar de mis hermanos menores, yo tenía trece" (Paula, 32). Podemos decir que el tono trágico obedece no sólo a que el ámbito privado es el eje central de la vida femenina; sino también a que estos conflictos le suponen una mayor responsabilidad dentro del hogar.

A modo de conclusión, podemos afirmar que, al menos en el

grupo considerado, los roles estereotipados de género aparecen claramente, a través de los relatos. Y la función de estos roles es la de invisibilizar a las mujeres en tanto sujetos, propiciando un alto grado de subordinación.

Las formas de socialización de varones y mujeres se relacionan directamente con un apropiamiento diferente de los espacios públicos y privados. Mientras que los varones circulan con el mismo dominio por ambos, las mujeres quedan atrapadas en el espacio privado. La figura del encierro para las mujeres en éste, determina una vivencia - otra de la vida cotidiana. La imposición se vive como parte natural de la vida, es como un *'fatum'* - destino inexorable y fatalidad fijada irrevocablemente.

Me parece clarificadora la cita de Rosaldo, citado, a su vez por Nancy Chodorov, que reescribiré más abajo, en relación a las diferencias de apropiación de los espacios y las distintas maneras de crear lazos sociales. Este autor sostiene que "los roles femeninos son menos públicos o sociales, que manifiestan menor diferenciación lingüística e institucional y que suponen una interacción muy fundada en el parentesco y en el juego generacional; la interacción de los varones, en cambio, permanece a nivel de una misma generación y rompe las unidades de parentesco sobre la base de categorías universales."¹⁵

Con respecto al trabajo, notamos una diferencia de género ya que en los varones supone independencia u obligación a raíz de no haber completado sus estudios. Por el contrario, las mujeres desde niñas deben hacerse cargo del trabajo doméstico, que no es reconocido como tal sino parte de un mandato implícito; y, el realizar un trabajo extradoméstico, lejos de darles independencia, se integra a la economía familiar.

De todas formas varones y mujeres han quedado excluidos de lo que se supone que es el seguimiento normal de los estudios. Consideramos que, evidentemente, la variable clase social debe ser considerada en la comprensión de este fenómeno, íntimamente relacionada con la de género. Si bien la figura del encierro es nefasta para la mujer, el modelo o los modelos propuestos socialmente para los varones también promueven una falsa actitud irresponsable; una ilusión de libre circulación por los espacios públicos que se estrella o impac-ta con la realidad cuando pasan a trabajar 14 horas por día.

Esbozando propuestas:

Imaginemos a cualquiera de las mujeres que han realizado el ejercicio anteriormente descrito. Ella ha sido formada en una familia patriarcal, con una madre a la que le preocupaba que su conducta obedeciera a su identidad sexual, tal como lo describe Ann Oakley cuando se detiene en el aprendizaje de los papeles de género en el libro *La mujer discriminada*. Ha recibido, entonces, una enseñanza básica en la que las mujeres casi no aparecen o aparecen en actitudes pasivas, maternas, obedientes, sumisas... Quizá ella querría asistir a algún curso de electrónica, disponer de sus monedas para comprarse un libro, un vestido o ir al cine; quizá corren por su piel, a veces, unas ganas enormes de correr, gritar, reír, leer... pero las puertas están cerradas y, sin saber muy bien por qué, va olvidando sus deseos para dedicarse a los de sus padres y hermanos que, una década más tarde, devienen en marido e hijos/as.

Ante esta impresión que es fruto de herramientas de pensamiento que me brindó el feminismo, me pregunté qué es lo que se podía

hacer en ese pequeño gran mundo que es el aula de una escuela.

En primera instancia, podríamos atender a la presencia o ausencia de mujeres en libros y actividades. Como dijimos anteriormente, las niñas se encuadran en un estereotipo según el cual son *prolijas y tranquilas* y cuya más alta misión es la del matrimonio y la maternidad, entonces se encuentran, especialmente las adolescentes, con un conflicto entre sus propias aspiraciones y aquellas esperadas de una mujer. De algún modo, el ámbito escolar reproduce estos estereotipos nocivos para el desarrollo de la subjetividad femenina. Así es como sería positivo no sólo hacer aparecer a las niñas en el lenguaje sino también apelar a ejemplos en donde las mujeres sean activas, combativas, inteligentes, o sea que escapen de la lógica cerrada que impone el estereotipo. No se trata de devaluar, por ejemplo, el matrimonio o a las niñas que sean tranquilas sino que se trata de abrir el abanico de las posibilidades y presentar como posible la emergencia de diferentes modelos tanto en varones como en mujeres.

Sandra Acker, al describir cómo las diferentes perspectivas feministas han abordado el tema de la educación, señala que las feministas radicales le dan importancia al monopolio de la cultura y del conocimiento, por parte de los varones, visible, por ejemplo, en la función que tiene el uso del lenguaje que controla la forma en que las mujeres se conceptualizan a sí mismas y al mundo. En consecuencia, sería interesante tener en cuenta el sexismo que impera en nuestra lengua mediante el uso del género masculino en un sentido de universalidad que no siempre posee. Por ejemplo: "Los niños de mi clase participaron de una carrera." ¿Participaron solamen-

te varones? ¿O varones y mujeres? O bien, por qué cuando en la mayoría del cuerpo docente son mujeres, se dice "El profesor", "Los profesores"? Este tipo de preguntas ayudan, creo yo, a poner en evidencia las instancias de discriminación que, en este caso puntual, apuntan a la visibilización de las mujeres.

Conclusión:

Considero que, si como docentes somos conscientes de que pertenecemos a una sociedad marcada por estereotipos de género y desde nuestra práctica áulica intentamos provocar situaciones nuevas, podemos dejar emerger las contradicciones y grietas de estos estereotipos para que ambos, mujeres y varones, puedan desplegarse libremente en su subjetividad, o, como diría Françoise Collin¹⁶ posibilitaríamos la emergencia de *lo humano*.

Entonces, creo que es sumamente relevante contemplar la variable género dentro del aula, atender al modo en que nos dirigimos a varones y mujeres para evitar situaciones discriminatorias hacia la mujer, incentivar un cambio de actitudes que propicie una convivencia más justa y equitativa para ambos sexos.

Y, así, en pequeños pasos, acercarnos a la propuesta de Marina Subirats y Cristina Brullet: "eliminar el sexismo de la educación, y construir una escuela coeducativa requiere, por tanto, instaurar una igualdad de atención y de trato a niños y niñas; pero exige, además, rehacer el sistema de valores y actitudes que se transmiten, repensar los contenidos educativos. En una palabra, rehacer la cultura, reintroduciendo en ella pautas y puntos de vista tradicionalmente elaborados por las mujeres, y poniéndolos a la disposición de los niños y las niñas, sin distinciones."¹⁷

NOTAS:

1. Nicholson, Carol Posmodernismo, feminismo y educación: la necesidad de solidaridad en *Revista de educación* nº 290, Madrid, 1989. 87.
2. Ver Apple, Michael Reproducción, contestación y curriculum. En *Educación y poder*, Paidós, Bs. As., 1994, p. 25.
3. Alberdi, Inés El papel de los enseñantes. En *1ª Jornadas Mujer y Educación*, España, 1984, p. 24.
4. Scott, J. El género: una categoría útil para el análisis histórico en *AAVV Historia y Género: Las Mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*, Ed. Alfons el Magnanim, Valencia, 1990, p.14.
5. Oakley, Ann Sexo y género en *La mujer discriminada*, Ed. Tribuna feminista, España, 1997, p.185.
6. Marina Subrats y Cristina Brullet Rosa y azul *La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Instituto de la mujer, Madrid, 1988, p. 147.
7. Catalina Wainerman y otras. *Sexismo en los Libros de Lectura de la Escuela Primaria*. Ediciones del IDES N° 13, Buenos Aires, 1987.
8. Cartón, Pilar Mujeres escritoras, una realidad aún invisible en la escuela mixta. (Análisis de los libros de texto de Lengua y Literatura para 8º de EGB en Zona Franca, nº 8, Rosario, 1999, p. 54.
9. *Ibidem*.
10. Aries, Ph. y Duby, G. (1989) Hartman (1985), Scott, Jelín (1998)
11. Para un mayor desarrollo de esta argumentación, el/la lector/a puede recurrir a: Hartmann, H. El infeliz matrimonio entre marxismo y feminismo: hacia una unión más progresista. en *Teoría y Política*, 12-13, 1985.
- Young, Y. Marxismo y feminismo: más allá del matrimonio infeliz (una crítica al sistema dual) en *El Cielo Por Asalto*, 1992.
- Benería, L. ¿Patriarcado o sistema económico? Una discusión sobre dualismos metodológicos en Amorós, C. y Otros, *Mujeres: Ciencia y Práctica Política*, Debate, Madrid, 1987.
12. Arendt, H *La Condición Humana*, Barcelona, 1996, p. 59.
13. *Ibidem*, p. 67.
14. Del Valle, Teresa El espacio y el tiempo en las relaciones de género en *La Ventana*, nº 2, Centro de Estudios de la Universidad de Guadalajara, México, agosto, 1995.
15. Chodorow, Nancy Sociología sexual de la vida adulta en *El ejercicio de la maternidad*, Gedisa, España, 1984, p. 266.
16. Collin, F. Borderline. Por una ética de los límites. en *Feminaria*, año 6, N° 11. Bs.As., 1993.
17. *Idem* n. 6, p.148.

BIBLIOGRAFÍA:

- ACKER, Sandra (1994) *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo*. España. Narcea.
- ALBERDI, Inés (1984) El papel de los enseñantes en *1ª Jornadas Mujer y Educación*, España.
- APPLE, Michael (1994) Reproducción, contestación y curriculum en *Educación y poder*. Bs. As. Paidós.
- ARENDRT, Hanna (1996) *La Condición Humana*, Barcelona.
- BENERÍA, Lourdes (1987) ¿Patriarcado o sistema económico? Una discusión sobre dualismos metodológicos en Amorós, C. y Otros, *Mujeres: Ciencia y Práctica Política*, Madrid. Debate.
- COLLIN, Françoise (1993) Borderline. Por una ética de los límites en *Feminaria*, año 6, N° 11. Bs.As.
- CARTÓN Alvarez, Pilar (1999) Mujeres escritoras, una realidad aún invisible en la escuela mixta en *Revista Zona Franca* n 8, Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre las Mujeres, UNR, Rosario.
- CHODOROW, Nancy (1984) *El ejercicio de la maternidad*, Gedisa. España.
- DÉL VALLE, Teresa (1995) El espacio y el tiempo en las relaciones de género en *La Ventana*, nº 2, agosto. México. Centro de Estudios de la Universidad de Guadalajara.
- HARTMANN, Heidi (1985) El infeliz matrimonio entre marxismo y feminismo: hacia una unión más progresista. en *Teoría y Política*, (12-13).
- NICHOLSON, Carol (1989) Posmodernismo, feminismo y educación: la necesidad de solidaridad en *Revista de educación* nº 290, Madrid.
- OAKLEY, Ann (1997) Sexo y género. en *La mujer discriminada*, España. Ed. Tribuna feminista.

- SCOTT, Joan (1990) El género: una categoría útil para el análisis histórico. en *AAVV Historia y Género: Las Mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Valencia. Ed. Alfons el Magnanim.
- SUBIRATS, Marina y Brullet, Cristina (1988) *Rosa y azul La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid. Instituto de la mujer.
- YOUNG, Iris (1992) *Marxismo y feminismo: más allá del matrimonio infeliz (una crítica al sistema dual) El Cielo Por Asalto*.
- WAINERMAN, Catalina y Barck de Rijman, Rebeca (1985) *La división sexual del trabajo en los libros de lectura de la escuela primaria argentina, un caso de inmutabilidad secular*. Bs. As. Cuaderno del CENEP n 32.

Familias – Escuela: “Relaciones Peligrosas”

Miradas desde el Género

GRACIELA CONTRERAS
MAESTRÍA SOBRE GÉNERO, UNR.

La relación familias - escuelas es hoy un tema de preocupación para algunos, de referencia obligada, polémica y hasta desconocida a pesar de su historia, “peligrosa” para otros (1) Quizás porque los temas que la atraviesan son controvertidos o los análisis, parciales y las intencionalidades, diversas. La propia Ley Federal de Educación actualiza y normatiza la relación con la comunidad y su participación. Los proyectos educativos institucionales deben aludirla y mejorarla a los fines de optimizar la calidad educativa. Para los docentes comprometidos con su práctica y su rol potencialmente transformador se agregaría la preocupación por la reproducción de un orden social injusto y la exclusión cada vez más amplia. Para los intereses del mercado, como la comunidad se hace cargo del sostén de las escuelas ampliando la fisura entre las familias que pueden hacerlo y las que no. Para otros intentar dialogar y acercar a los docentes los aportes recientes que las ciencias sociales vienen desarrollando sobre las familias para la construcción de puentes más fluidos entre las disciplinas científicas y el trabajo didáctico².

Al compartir y disputar un campo común, la educación y socialización de futur@s adult@s durante los años cruciales de su formación, familias y escuelas se relacionan, se interpelan mutuamente, se vigilan, se critican y evalúan, se necesitan, “tanto las une como las separa” (Calvo, 1998).

Me interesa abordar esta temática desde una mirada feminista que intente articular la teoría de género y la práctica desde el sistema educativo. En esta conflictiva y prejuiciosa relación las madres cumplen un papel de intermediadoras entre la escuela y la familia (Colombo y Palermo, 1994). Considerando que es un rol político, esperable y deseado por un lado aunque no reconocido por otro; y que implica procesos negociadores de significados de género al interior de la familia y que trasciende a los ámbitos públicos en los que ellas actúan, por ejemplo la escuela.

La preocupación se centra en cuál será la influencia de la escuela en estos procesos negociadores que llevan adelante las madres al interior de la familia y su trascendencia a los ámbitos públicos, en particular a la escuela.

El estudio se centró en un grupo de 10 a 12 madres de la comunidad educativa de la Escuela “Cura Brochero” de Córdoba Capital y los datos se recogieron a través de encuesta, entrevistas y registro etnográfico en reuniones con ellas. Estas mujeres pertenecen a un sector social de

bajos recursos, situación agravada por el impacto de la crisis económica y social que vive el país y sus consecuencias en la desocupación y falta de acceso a servicios sociales y bienes culturales, dedicados a trabajos no especializados y temporarios, vivienda compartida con la "familia extendida"³ (Wainerman, 1994).

Las familias a las que pertenecen estas mujeres las podríamos caracterizar como "tradicionales" con una fuerte división sexual del trabajo: un padre proveedor y una madre dedicada a las tareas domésticas y educación y crianza de más de 3 niños. Las que trabajan lo hacen en el servicio doméstico, planchando o cosiendo "para afuera".

Estas mujeres tienen una fuerte expectativa en el rendimiento escolar de sus hijos/as y le dedican tiempo, esfuerzo y en algunos casos hasta dinero al apoyo de las actividades escolares. Se nuclearon espontáneamente, a partir del inicio de la escolaridad de sus hijos/as, por la convocatoria de las maestras del nivel inicial. Llevan seis años de actividades diversas relacionadas con la escuela, de tipo recreativas y de sostén mutuo. Su vida está organizada alrededor de la escuela por sus horarios y sus requerimientos.

Sus edades oscilan entre los 30 y 40 años. En cuanto al nivel educativo, la mayoría ha completado el nivel primario y algunas, el secundario. La calificación no incide en el trabajo remunerado.

¿Desde dónde y cómo focalizamos nuestra mirada?

Me parece oportuno para orientar los aspectos metodológicos, el señalamiento de Magdalena León (1995) al tener en cuenta tres aspectos:

La conceptualización de género que junto a otros enfoques en las ciencias sociales ha per-

mitido apuntar el análisis hacia la construcción histórica de los conceptos y al poder como una cuestión central de las relaciones sociales, psicológicas y materiales. Como también diferentes tendencias renovadoras y nuevos temas de debate con los cuales el concepto de género se entrecruza de una manera u otra.

Al abordar la temática de la familia es necesario tener en cuenta el importante papel que desempeñan las concepciones ideológicas y las posiciones éticas.

Por último también hay que considerar que el análisis de la familia está ligado a cuestiones emotivas de gran compromiso personal, como el amor, el matrimonio, el hogar, el divorcio, la crianza y educación de los hijos/as, la sexualidad. La neutralidad valorativa en el análisis social queda definitivamente atrás ya que cada cual trae consigo su propia historia familiar y sigue siendo miembro de su propia familia.

Tomando el concepto de género según lo definen Roldán y Benería (1978) citado por León⁴, el género es una red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social, el cual es histórico, toma lugar en diferentes esferas macro y micro, tales como el Estado, el mercado de trabajo, la escuela, los medios de comunicación, lo jurídico, la familia y los hogares y las relaciones interpersonales. Además, envuelve una graduación de rasgos y actividades de manera que las asociadas con el hombre normalmente tienen mayor valor. El resultado es el acceso estructuralmente asimétrico a los recursos, lo cual lleva a generar el privilegio y dominación del varón y la subordinación de la mujer.

Teniendo en cuenta que cada

individuo y colectivo representa un entrecruzamiento de variables no sólo de género, sino también de clase, etnia, grupo de trabajo, opción sexual, edad, etc. que al encontrarse construyen la identidad. Desde el género la familia se conceptualiza como un sistema de relaciones de poder en contraposición a la idea de unidad armónica y consensual, relativamente estable y de base natural de la teoría de la familia nuclear. Los factores de poder en la familia se expresan en las jerarquías de género que son creadas, reproducidas y mantenidas cotidianamente por sus miembros en la división sexual del trabajo, la regulación de la sexualidad y la construcción social y difusión de las relaciones de asimetría. Desde esta perspectiva al resaltar la relación de la familia con otras relaciones sociales permite ubicarla en contextos políticos y económicos definidos por otras variables.

El enfoque de género junto al análisis que desde otras disciplinas se ha realizado ha permitido ampliar la visión no sólo hacia la diversidad de familias y advertir la diversidad de los nuevos arreglos familiares, como también establecer la distancia entre la construcción ideológica de la familia y la experiencia real de hombres y mujeres, en nuestro caso, en la Argentina de hoy. Su universalidad como institución esconde la coexistencia de múltiples formas de organización y funcionamiento teniendo en cuenta que su significado es cambiante de acuerdo a las variables que lo atraviesan como la cultura, clase o sector social, momento histórico, género, edad, generación, etapa del ciclo vital de la familia y de las personas⁵.

Esto permite la desmitificación de la construcción de tipos ideales de familia y entender que las diferencias no son sólo individua-

les sino también estructurales para proponerse cambios que deben involucrar las maneras como una sociedad se organiza.

Otro aporte del análisis de género es el que abre otras posibilidades a la identidad social femenina determinada por la definición tradicional de la familia nuclear de ser madre y esposa en exclusividad. Y permite enfocar los procesos de negociación que llevan adelante las mujeres en su papel de madres en la construcción de su propia identidad y que implican consenso, disenso y concertación frente a las desigualdades de poder que se ponen de manifiesto en casi todas las familias.

Los procesos de negociación que llevan adelante las mujeres en los que van construyendo su propia identidad, es una negociación de significados de género y no se basan en discursos homogéneos o militantes en los que la madre toma partido por posiciones contestatarias, cuestionadoras o alternativas sino que son el producto de prácticas fragmentadas, contradictorias y ambiguas respecto de la moral materna (León, op.cit). Lo tradicional puede y en los hechos es negociado aún desde un lugar de subordinación ya que el control sobre la socialización de los hijos puede permitir la satisfacción de los propios deseos y prácticas más flexibles en la formación de los patrones femeninos y masculinos en sus hij@s, lo que inevitablemente va produciendo procesos de cambio.

Considerando que el concepto y el significado del término familia deben ser analizados cuidadosamente del mismo modo que todos los conceptos que se consideran universales en su extensión y unívocos en su significado. Feijoó (1998) plantea tener en cuenta tres aspectos con los cuales se relaciona la familia y que nos pueden ayudar en la de-

finición del concepto: con las relaciones de parentesco, que tienen que ver con la filiación y la identidad; con los procesos materiales que tienen lugar en la familia como la alimentación, el cuidado físico, la protección y el abrigo; y los procesos simbólicos que tienen lugar en la misma como la socialización, el aprendizaje del lenguaje, el soporte afectivo, etc. o procesos de reproducción cotidiana y generacional.

Otro aspecto a tener en cuenta y con el cual la escuela tiene mucho que ver, es que la familia es una institución que articula la pertenencia de sus integrantes a dos mundos: el mundo público externo a la familia y el mundo privado. La autora pone como ejemplo lo sucedido durante la última dictadura militar en nuestro país, de cómo la familia puede ser un espacio de socialización alternativo que sostenga valores y comportamientos opuestos a los que imperan en el mundo público⁶. Por el contrario la familia puede ser también una continuidad del mundo público hacia el interior del hogar. Al considerar la escuela se debe necesariamente hacer referencia al Estado y sus políticas públicas ya que es uno de sus principales agentes. Como consecuencia de la crisis del Estado de Bienestar se suprimió la provisión de muchos servicios que determinaban los niveles de bienestar de las familias y al ampliarse las actividades familiares al ámbito social del barrio (donde además está la escuela), se abrió un campo con grandes potencialidades de desarrollo.

Jelin (1997) al analizar la tensión entre el respeto a la privacidad y las responsabilidades del Estado, señala que en nuestra sociedad y cultura la familia es el ámbito del ejercicio de la afectividad y la intimidad. Y resalta que si bien el Estado y las políticas públicas no son mecanismos ade-

cuados para intervenir directamente en estos aspectos, tampoco pueden quedar al margen. Para la autora intervienen en crear las condiciones que permiten el ejercicio de los vínculos afectivos, y debieran intervenir en asegurar la plena vigencia de los derechos humanos de mujeres y hombres de distintas edades y condiciones sociales. Siendo la escuela uno de los canales a través de los cuales el Estado se inmiscuye en la vida familiar quizás habría que prestar especial atención a cuáles son los modos en que esto sucede y las posibilidades que implica en cuanto la acción educativa que ésta realiza hacia la familia que incluye los derechos humanos de las personas.

En cuanto a la relación familias-escuelas, reconociendo la heterogeneidad de ambas, es necesario recordar que tiene una historia. En nuestro país, la relación entre la escuela y la familia, fue regulada y sistematizada por el Estado que se guardó el lugar protagónico, reservando a las familias un plano subordinado y oscuro especialmente a las pertenecientes a clases subalternas⁷. Por esta razón, entre otras, la convicción de que lo que se enseña en la escuela es saber de técnicos (maestros) y los padres son legos que deben apoyar económicamente pero sin entrometarse en la educación, es una representación que aún hoy regula las interacciones y es producto de una historia de muchos años (Neufeld, 2000).

Según Neufeld, el supuesto más extendido de los docentes se refiere a la escasa participación de los padres en las escuelas, que en su concepción se traduce rápidamente en *désinterés*. Sin embargo el interés de los padres y madres está presente en la selección y elección de la escuela donde mandarán a sus hij@s, decisión que tiene mucha

importancia dentro de las estrategias reproductivas de la familia. También se manifiesta en las apreciaciones que realizan sobre la calidad de los aprendizajes de sus hij@s, en las demandas sobre el trato que reciben y las evaluaciones y acreditaciones que se reciben en ellas.

Esta relación plagada de supuestos y suspicacias, con puntos en común y vigilancias mutuas, no es fácil ni sencilla, pero es necesaria para mejorar los aprendizajes, para que el proyecto formativo pueda vincularse con las problemáticas y con la cultura local de tal manera que la escuela pueda reconstruir su propia identidad.

En los últimos diez años las políticas educativas han enfatizado y promovido el protagonismo de las familias en la vida escolar, como parte de un proceso global de democratización y participación de la sociedad civil en las instituciones del Estado. Si bien en sus comienzos se desarrollaron propuestas como "clases abiertas" y Consejos de Escuela en algunas experiencias, la participación en los aspectos técnicos se fue diluyendo para incrementarse una mayor autonomía en la administración de recursos (Carro y otras, 1996).

El concepto de *calidad* se relaciona con el de *equidad*, que implica tener en cuenta las diferencias y los diferentes puntos de partida para brindar posibilidades más adecuadas de aprendizaje atendiendo a las experiencias diversas y lo que cada persona necesita. Si bien son objetivos explícitos de la Ley Federal, desde el imaginario docente es difícil pensar que el involucramiento de las familias puede facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje en pos de lograr dichos objetivos. Desarrollar esta dimensión dentro de la institución escolar puede permitir enriquecer el conociemien-

to que de alumnos y alumnas se posee integrándolos como sujet@s sociales integrantes de culturas *diversas*, extender a la familia la acción educativa y convertirse en referente de la comunidad con la posibilidad de liderar los procesos formativos de niñ@s y jóvenes integrando la cultura local.

La escuela y otras instituciones a través de l@s educador@s, al igual que otr@s profesionales,⁸ elaboran generalmente una definición acerca de qué entienden por *buena familia* y *buena madre* y ajustan a esta definición sus expectativas acerca de cómo deben comportarse los miembros de la familia, estigmatizando las conductas que se apartan de ese modelo que coincide con el de la clase media. Desde las escuelas existe dificultad de aceptar a las familias que se apartan del modelo que han internalizado y esto se manifiesta muchas veces en un prejuicio, desvalorización, juzgamiento y exclusión de las familias de sectores populares. Esto tiene su consecuencia directa en los aprendizajes y en la integración de l@s alumn@s no sólo por las expectativas que en la escuela se tienen sobre su rendimiento sino además porque la familia es un contenido de enseñanza y que enseñar hoy este contenido requiere una actualización interdisciplinaria. En este sentido habría que tener en cuenta además que los alumnos y alumnas realizan sus primeras prácticas públicas en las prácticas escolares y que es la primera experiencia institucional que l@s niñ@s tienen fuera del ámbito familiar. (Siedes, 1998)⁹ y que la institución escolar desempeña un papel de relevancia en la consolidación y potenciación de las tendencias democratizadoras tanto en el mundo público como en el privado.

Para Schumkler (1986)¹⁰ en las familias de sectores populares se está operando un proceso

de cambio en la relación familia-escuela y esto se debería entre otras cosas a los procesos de negociación que llevan adelante las mujeres, que cuestionan los modelos de género tradicionales. Las madres que pertenecen a un tipo de familia caracterizado como negociador, a través de sus prácticas sociales introducen fisuras y ambigüedades aunque no puedan expresarlo en un discurso alternativo, van representando para sus hijos un modelo menos tradicional de femineidad. Estas mujeres van desarrollando identidades "transicionales"¹¹ que se traducen en comportamientos diferentes a los esperados de acuerdo a los modelos dominantes de femineidad y manifiestan contradicciones con la moral colectiva.

Las madres que pertenecen a familias autoritarias, según esta autora, en la vida privada no participan de procesos de interacción que permitan el desarrollo de una reflexión crítica; un cuestionamiento a los valores dominantes, no pudiendo generar prácticas alternativas de participación. Prevalecen las relaciones de jerarquía y autoridad de forma rígida cerrándose los mecanismos de negociación.

Analizando los datos recogidos

Teniendo en cuenta que en muchos casos la escuela es referencia obligada para las madres que no sólo llevan l@s niñ@s todos los días, sino que además organizan su labor diaria y la de su familia alrededor de la misma y sus actividades, siendo éste el eje de su vida pública. En esta actividad permitida y legalizada para la mujer de sectores populares la escuela influye en los procesos de negociación de su propia identidad.

Si bien la escuela reproduce modelos de género (transmitiendo y legitimando) tanto en su prác-

tica cotidiana como en los contenidos que enseña, puede ofrecer a cierto grupo de madres, como en este caso, diferentes posibilidades como:

*** Un modelo de identificación en la docente como mujer trabajadora, proveedora económica y en muchos casos jefa de hogar, que ellas visualizan como de mayor autonomía.**

Una madre comenta que el esposo de una maestra se ocupa de tareas de cuidado de niños porque es "culto" no como su marido (supuestamente ignorante) y por la maestra que lo acostumbra así.

En sus comentarios, las madres hacen referencia a la forma de ser, de actuar, de vestirse de las maestras criticando o riéndose de algunos aspectos y resaltando los que implican mayor independencia. ("Ella tiene su sueldo y puede disponer", "...ellas salen para el día del maestro a divertirse").

*** Experiencias organizativas ligadas a la actividad escolar en muchos casos sin continuidad y con las dificultades propias de la práctica institucional de la misma, que en muchos casos coartó iniciativas y marginó sus proyectos.**

Varias madres de este grupo participaron de la toma de la escuela en reclamo por la conexión de cloacas. Organizando la biblioteca y promoviendo la lectura con los alumnos. Integrando talleres de sexualidad. Colaborando con actos escolares y actividades áulicas. Organizando viajes de estudio y recaudación de fondos.

En otros casos, frente a conductas autoritarias de parte de la dirección de la escuela, optan por retirarse de la actividad en la que participaban sin lograr verbalizar la crítica y/o la propuesta propia o convencidas de que lo que pensaban no era lo correcto o en otros casos resignadas frente a lo que supuestamente "no se puede cambiar, si ella lo dice, es la directora". Prefieren participar de las actividades propuestas por las maestras.

*** Nuevos aprendizajes y resignificación de los propios.**

"yo no sabía quién era *Greenpeace*, ni *Maná*, ni *Chico Mendes*". que defendía el Amazonas, los conocí cuando los chicos lo estudiaron y vinieron a casa cantando las canciones que les enseñó la maestra de música. Entonces empecé a prestar atención en la radio y ahora me emociona escuchar lo que dicen y además el barbudo está muy fuerte. Cuando dicen: *...una esposa valerosa...*, yo lloro".

"Antes los problemas los resolvíamos con planteo, ahora no les piden eso pero yo le enseño para que se ordene".

"... de los caudillos ya me aprendí todo para ayudarlo, pero Ud. ayúdeme en la computadora, porque de eso yo no sé nada".

*** Autoestima:**

Una madre refiere que, cuando las maestras jardineras las invitan a enseñar a otras madres lo que cada una sabe, fue la primera vez que se sintió valorada y le permitió discutir con su marido para quién era inútil todo "eso" que aprendía.

*** Como la escuela es central en la vida de estas mujeres, la acción educativa llega a la familia a través de la madre.**

"La seño dijo que hay que defender los derechos porque nadie los regala".
"...después que hablamos lo tengo cortito a mi marido para que no me la haga a un lado a la Cintia porque no es su hija."

"Con los chicos lo convencimos que no tome más porque hace mal a la salud, se porta bien y ya no me pega."

"... después que dejamos los chicos en la escuela la Adriana vino a casa para que le explicara el problema de matemática porque iban a tener evaluación, cuando llegó a su casa se olvidó entonces se volvió para que le explicara de nuevo, tenía que aprenderlo..."

"La directora a la entrada dijo que hay que cuidar mucho la higiene para prevenir la hepatitis".

*** Asesoramiento y apoyo en**

temas que tienen que ver con la familia y que luego les permite tener mayor autoridad en la negociación:

"A mí me gusta que en la escuela les hablen de sexualidad a los chicos, así cuando me pregunten, yo le contesto: Sí, es cierto y podemos empezar a hablar y no me da tanta vergüenza".

Madres que consultan acerca de su salud reproductiva (métodos anticonceptivos, servicios de salud), violencia familiar, cuestiones legales".

De acuerdo a las posibilidades expresadas y a las nuevas *identidades transicionales* que las mujeres van negociando y construyendo se ponen de manifiesto ciertos comportamientos que ellas señalan como diferentes a los esperados de acuerdo a los estereotipos dominantes:

"yo no quiero ser igual que mi mamá"

o cuando salen a comer o a bailar en conjunto:

"mi mamá nunca hubiera hecho esto".

Las mujeres a las que nos estamos refiriendo lograron, a lo largo del tiempo de escolaridad de sus hij@s, legitimar un espacio de mujeres para la recreación y el esparcimiento hacia el interior de sus familias. Siendo éste un comportamiento no usual para las mujeres de su comunidad e incluso manifestando contradicciones con la moral colectiva:

Salir a divertirse ha sido y es para estas mujeres producto de una negociación permanente no sólo con el esposo y los hijos sino también con sus madres más sujetas a un modelo femenino rígido.

Las relaciones construidas en la conformación del grupo les ha posibilitado el apoyo y ayuda mutua entre mujeres.

"Cuando el esposo de la Nena estuvo accidentado y no podía hacer changas le fuimos ayudar a hacer empana-

das para vender y poder dar de comer a los hijos".

En una ocasión, luego de una salida, el esposo alcoholizado golpea a una de las mujeres con el aval de su propia madre y entre otras cosas el sostén del grupo y la asistencia desde la escuela permiten superar la situación de violencia.

La negociación que llevan adelante hacia el interior de la familia se expresa en algunos comentarios:

"Para mi cumpleaños fuimos a comer y a bailar, la llevé a mi mamá para que el Juan no tenga qué decir".

"...dejé los chicos comidos y durmiendo.."

"...hoy tuve que traer al más chico para que no haya lío..."

"...como vine con mi cuñada..."

Y también en sus logros:

"las mujeres tienen derecho a divertirse" (Adrián, 10 años)

"Mi mamá sale con sus amigas"
"¿Por qué no van a tener derecho a salir?" (Darío, 11 años)

Los nuevos comportamientos introducen cambios:

"Jorge va a tener que acostar a los chicos"

"Juan si tiene que lavar los platos, los lava".

Y una mayor intervención en las decisiones:

Varias comentan que la decisión sobre la elección de la escuela para sus hij@s fue de ellas, otras, compartida con su pareja. En contraste con madres provenientes de familias más tradicionales y autoritarias que no intervienen en esta decisión reservada sólo para el padre.

Conclusiones

La influencia de la escuela en los procesos negociadores, que llevan adelante las madres al interior de la familia, en muchos aspectos es positiva ya que permite una experiencia de mayor autonomía para estas mujeres de

sectores populares que organizan su vida cotidiana a partir de la escuela. Participar de las actividades propuestas por la escuela les autoriza cambios en los significados de género y la formación de patrones masculinos y femeninos más flexibles en relación a los que ellas recibieron de sus madres. Aunque esta posibilidad tendría sus límites en las expectativas, que la escuela tiene, de que las madres respondan a un molde de identidad social femenina determinado por la definición tradicional de la familia nuclear de ser madre y esposa en exclusividad y con características de un determinado sector social. Esto reduciría la posibilidad de la experiencia sólo a las madres que responden a estas expectativas y se adaptan a este modelo, reforzando el sometimiento y la discriminación de las otras. Por otro lado la experiencia tendría su techo en la posibilidad de conformar una identidad que les dé voz propia y cuestione el modelo que la escuela espera, lo cual puede poner en peligro el éxito escolar de sus hij@s. En el caso de este grupo de mujeres, su experiencia social quedó centrada en la escuela y encerrada en sus expectativas de logro, no pudiendo abrirse a otro tipo de práctica comunitaria, o proyecto colectivo para lo cual es imprescindible el desarrollo de una conciencia social y de una acción colectiva. La influencia positiva genera cambios pero éstos no son suficientes para revisar el estilo de vínculo de la escuela con la familia. Es posible también que su pertenencia a familias caracterizadas como "tradicionales" las condicione en los procesos analizados, más allá de sus prácticas más o menos democráticas, además de responder al modelo esperado en la escuela.

Sin embargo los cambios generados al interior de las familias

ofrecen posibilidades formativas diferentes a los hij@s con modelos más flexibles y menos estereotipados. La interacción resultante de estos procesos permite el desarrollo de una reflexión crítica y de cuestionamiento a los valores dominantes. Así como el desarrollo de estas identidades transicionales a las que hacíamos referencia anteriormente, que se traducen en comportamientos diferentes a los esperados de acuerdo a los modelos dominantes de femineidad y que en algunas ocasiones manifiestan contradicciones con la moral colectiva vigente. También es importante señalar que esta experiencia de mayor autonomía se realiza en el marco de una construcción colectiva. El grupo contiene y promueve los cambios.

El análisis, las conclusiones y la experiencia vivida nos sirven de punto de partida para nuevas inquietudes e interrogantes.

Habría, por ejemplo, que intentar asomarse a las vidas cotidianas y a las historias de familias de sectores populares que se alejan del modelo "tradicional" y considerar lo que sucede en el rol intermediador de las madres en el vínculo con la escuela, en los procesos que desencadena y en su trascendencia al ámbito público.

Como parte de su acción educativa hacia la comunidad, la escuela, aprovechando la posición de privilegio que tiene en comunidades de los sectores populares, debería apuntar a la capacitación de las mujeres, a la promoción y fortalecimiento de liderazgos femeninos, a su capacidad organizativa y autogestionaria, que es fundamental para la comunidad de pertenencia y para su desarrollo personal y de otras mujeres y niñas, por su incidencia en la promoción de relaciones y vínculos más solidarios y equitativos entre los géneros. Tanto en lo concerniente a la educación, la salud, el

ejercicio de la ciudadanía y la búsqueda de estrategias de sobrevivencia y de sostén socioafectivo, como en la resolución de su práctica cotidiana. Se trataría de trabajar con grupos de mujeres que se acercan a la escuela para que trascendiendo su rol de madres puedan abrirse a otras experiencias que les permitan crecer, transformar su realidad, defender sus derechos y aventurarse con una

mayor autonomía en proyectos personales, familiares y comunitarios donde la articulación de lo público y lo privado favorezca la construcción de nuevas relaciones de poder. Esto llevaría a transformar también el modo pasivo de acercarse a la escuela, generando una participación con propuestas y reclamos al Centro Educativo que enriquecería y haría viable el proyecto institucional y abriría

nuevas posibilidades a la relación docentes-madres, ambas mujeres, en la construcción de prácticas de mayor autonomía de ambas sujetas sociales. Sólo sería posible desde un compromiso más activo de la Escuela en la construcción de una sociedad más justa y solidaria instalándose en los resquicios que generan las contradicciones del sistema educativo considerado como proceso social.

NOTAS

1. Calvo y otros (1998)
2. Calvo y otros (op. Cit)
3. Las que incorporan otros parientes al grupo familiar.
4. León, 1995 (pp. 179)
5. Feijó en Calvo, 1998
6. Feijó (op.cit. pp. 171)
7. Puiggrós, 1990, Pineau, 1997 en Neufeld, 2000.
8. Feijó, op.cit.; pp.169.
9. En Calvo y otros, 1998.
10. Citada por Colombo y Palermo, 1994.
11. Ibidem, pp. 22.

BIBLIOGRAFÍA

- CALVO, SERULNICOFF y SIEDÉ (comp.) (1998) *Retratos de familia...en la escuela*. Bs. As., Paidós.
- CARRO, S. y otras (1996) "Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana" en Revista "Propuesta Educativa" N°14, FLACSO Sede Argentina. Bs. As. Ed. Novedades Educativas,
- COLOMBO, Graciela y PALERMO, Alicia (1994) *Madres de sectores populares y escuela*. Biblioteca política argentina. Bs.As. Centro Editor de América Latina.
- FEIJÓ, María del Carmen (1998) "La familia en la Argentina" en CALVO, SERULNICOFF y SIEDÉ (comp.). *Retratos de familia...en la escuela*. Bs. As. Paidós.
- HAYS, Sharon (1998) *Las contradicciones culturales de la maternidad*. Barcelona-Bs.As.-Méjico. Paidós.
- JELIN, Elizabeth (1997) "La tensión entre el respeto a la privacidad y las responsabilidades del Estado" en FASSLER, HAUSER y IENS. *Género, familia y políticas sociales. Modelos para amar*. Montevideo. Ed. TRILCE.
- LEÓN, Magdalena (1995) "La familia nuclear: origen de las identidades hegemónicas femenina y masculina" en ARANGO, LEÓN y VIVEROS (comp.) *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Bogotá. Tercer Mundo Editores.
- NEUFELD, María Rosa (2000) "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social" en *Ensayos y Experiencias*. Bs. As. Ed. Novedades Educativas.
- WAINERMAN, Catalina (1994) *Vivir en familia*. Buenos Aires. UNICEF/Losada.

“Todavía Cantamos, Todavía Pedimos... Todavía.”

Análisis de un Proceso de Praxis de los Derechos Humanos. *

ISABEL FERNÁNDEZ ACEVEDO

CEIDH UNR

MARÍA GRACIELA GALVÁN

CEIM UNR

“Pero la paz no es sólo la ausencia de conflicto bélico. Es un estado de satisfacción social de las necesidades como pueblo.” (Barcesat, E. 1993:145)

Introducción

El objetivo de este trabajo es realizar un análisis interdisciplinario desde la Antropología y el Derecho, de una experiencia de un grupo de mujeres de las zonas marginales de Rosario.

Análisis que nos permite poner el acento en la “Perspectiva del Actor”, que tiene existencia empírica aunque su formulación, construcción e implicancias estén definidas desde la teoría (Guber, R. 1991).

Nos interesó abordar desde lo concreto de la vida cotidiana de estas mujeres, aquellos aspectos que como prácticas implican un proceso y en su recorrido se constituyen en un ejercicio de Derechos Humanos. Sus testimonios constituyen el entramado que nos permite realizar este análisis. Lo real se compone no sólo de fenómenos observables, sino también de la significación que los actores asignan a su entorno y a la trama de acciones que los involucran. Es por ello que el mundo social es un mundo preinterpretado por los actores.

Parte de esta experiencia se realizó en el ámbito de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario, lo que nos permitió hacer evidente que el derecho al derecho requiere de un proceso de lucha y apropiación que vaya acortando la brecha entre lo normativo y la vida cotidiana.

Lo personal es político

Entre los años 1998 y 1999 el Centro de Estudios e Investigaciones en Derechos Humanos “Juan Carlos Gardella” de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario organiza, ante el pedido de un grupo de Operadores barriales de dos barrios marginales de Rosario (Villa Banana y San Francisquito), talleres sobre diferentes problemáticas propuestas por ellos. Seguridad, problema carcelario, emergencia en cuestiones penales fueron temas que derivaron hacia

la problemática de género. En el mismo participaron además de los operadores barriales, profesionales de diferentes disciplinas. Es de destacar el especial pedido de los operadores barriales de que los talleres se desarrollaran en la Facultad de Derecho.

En setiembre de 1999 todo el grupo participa en las Jornadas "Educación en y para los Derechos Humanos" organizadas desde el Instituto de Género, Derecho y Desarrollo, dando cuenta y compartiendo de la experiencia vivenciada.

Al analizar este proceso se destaca un eje fundamental que va hilvanando cada registro del mismo: lo "personal es político", puesto que al ir abordando el cómo estas mujeres fueron avanzando en su protagonismo cotidiano, se hizo evidente que las normas que rigen lo privado son producto de lo público y que lo personal no se construye sin la dialéctica que entraña su relación con lo histórico. La integración de esos ámbitos en una práctica social posibilita la organización para poder efectuar cambios.

Los testimonios pusieron en evidencia las relaciones genéricas, relaciones desiguales entre varones y mujeres, y la invisibilización de las mujeres desde su cuerpo, desde el uso del lenguaje, la falta de conocimiento, que generan mitos, tabúes y saberes erróneos y la "naturalización" de los roles: el cómo se debe ser mujer y qué actividades debemos realizar las mujeres.

De cómo el proceso de socialización constituye estereotipos sociales que llegan hasta "feminizar" algunos trabajos lo que implica su descalificación. Como lo señalaba Alicia: (sic)- "ante la inquietud de poder hablar con las y los adolescentes, piden una charla y surge la propuesta de hablar con las madres. Se hacen reuniones de mamás, así nos engan-

chamos y de repente estuvimos haciendo talleres de mujeres, ahí empezamos a conocernos nosotras, nuestros cuerpos, o sea a conocernos como mujer y ahí nos empezamos a descubrir, conocernos nosotras mismas, ver que somos personas y que tenemos derechos y que podemos hablar también". O bien cuando Blanca decía (sic)-: "También veía la necesidad. Yo soy del norte, me crié en el campo, mucha más ignorancia, de no saber, mi mamá no me hablaba, nunca me habló de nada". "En esta capacitación aprendimos muchas cosas, para nosotras, crecimos, nuestros derechos, porque yo me pensaba mujer pero mujer de la casa, para tener hijos para criar los hijos, y nada más... el hombre el que trabajaba; el que te manejaba, el que te ponía todas las cosas, era el hombre. Aprendimos, nuestros derechos, poder hablar, hacer lo que sentimos, lo que queremos hacer y no lo que ellos nos dicen, poder hablar con nuestros hijos no tener vergüenza, a no esconder lo que uno sabe."

La interrelación teoría-práctica es indispensable para poder situarnos ante el otro y la otra, reconocerlos como igual, como un nosotros. Es un aprendizaje que pone de manifiesto cómo el tejido social implica heterogeneidad, multiplicidad, diversidad, conflictos y tensiones al referirnos tanto a hombres como mujeres. Alicia: (sic)- "Eso hemos aprendido en este camino y nos sirvió a nosotras para escuchar a las demás mujeres y comprenderlas ahora, ahora podemos entender a otras mujeres y cuáles son sus problemas también, porque están igual que nosotras".

Desde una perspectiva de Género podemos analizar e interpretar el entramado de estas relaciones sociales, y hacer visible que las sociedades están estructuradas no sólo por relaciones de cla-

se, etnia o raza, sino también de género. Por lo tanto siendo construcciones culturales son factibles de ser modificadas.

Cabe señalar que "el sistema legal ha sido incapaz de garantizar una real igualdad de género. Ha adoptado un punto de vista formalista y "neutral" que lo ha tornado incapaz de identificar y generar respuestas a las inquietudes y necesidades de las mujeres"... "El varón es todavía el paradigma para el derecho, lo que hace imposible valorar la diversidad que es tan crucial para la igualdad de las mujeres" (Rodríguez, M., 1994:78).

Del relato de estas mujeres y hombres surge que las organizaciones comunitarias creadas para poder enfrentar y proveer condiciones de subsistencia ante las necesidades básicas insatisfechas resultado de políticas económicas "perversas", se convierten además en lugares donde se contrastan estilos familiares, donde se pone en juego el conocimiento subjetivo acerca de diversos aspectos de la vida cotidiana y se lo socializa compartiendo experiencias y produciendo nuevos conocimientos y nuevas conductas. Y las experiencias individuales domésticas son transformadas en un nuevo tipo de conocimiento compartido, social. De estos cambios dan cuenta Susana: (sic)- "las mujeres no estábamos ya solas, los hombres nos acompañaban" y Yony (sic)-: "del centro comunitario se ocupaban las mujeres, pero posteriormente se empiezan a incorporar varones al trabajo comunitario no sólo en la toma de decisiones sino también por ejemplo en el limpiar y eso consciente o inconsciente uno se convertía en multiplicador, se multiplicaba en la casa, porque uno puede decir de la puerta para afuera, yo sí, hago esto, hago lo otro y de la puerta para adentro no, en lo privado era otra cosa;

pero acá pasaba algo distinto, se repetía lo que pasaba en el centro comunitario, dentro de la casa. Así nos sumábamos los varones junto con las mujeres en este proceso, bueno no todo es lindo, hay algunas diferencias, pero se trata de llevar adelante".

Los relatos de vida fueron dando cuenta de situaciones comunes en esta construcción de la ciudadanía, en la acción cotidiana que significa vivir e ir convirtiéndose en sujetos de derecho que como proceso histórico es cambiante y pone en evidencia la diversidad, la comprensión paulatina del poder y las desigualdades.

A medida que se desarrollaban los talleres se iba consensuando que la acción requiere de participación y de ir modificando conductas y pautas que nos permiten el ir avanzando en el ejercicio de los derechos humanos. Lo que Bonfil Batalla denomina "Control cultural" entendido como "la capacidad de decisión sobre los elementos culturales" (Bonfil Batalla, G. 1984:79).

Estas decisiones son una apropiación social que se da en un contexto que incluye valores, conocimientos, experiencias pre-existentes compartidas por todo el grupo que lo pone en juego. Esto es especialmente importante en relación a lo jurídico y los derechos humanos.

En la medida en que ciudadanas y ciudadanos se apropien, o sea, ejerzan el control cultural del instrumento jurídico, de que accedan al mismo conociéndolo, la distancia entre la normativa y la acción se irá modificando. Haciendo consciente y reconociendo las dificultades pero también generando la búsqueda de estrategias.

Se dijo también que "tenemos derecho a pensar desde lo político" y "que por definición la violencia es política, que tiene muchas caras y que también es violencia el no poder comer y eso sólo se

resuelve en el plano de lo político y los derechos humanos también. *Dónde se pelean?, en el plano de lo político*". Por eso se requiere aún más el instalar la discusión sobre concepciones y formas de instrumentación de la idea de política y del "hacer política" y de "pensar desde lo político". No ver la política como un asunto técnico organizativo, sino como tema vital, donde se conjugan el deseo singular con la construcción de lo colectivo, donde la política no es algo externo a la persona, sino que implica decisión y responsabilidad, una tarea que apunta al protagonismo.

Por una política de Derechos Humanos.

*"Por un día distinto, sin apremios, ni ayunos, sin temor y sin llantos."***

Es innegable que el tema de los Derechos Humanos está definitivamente instalado al menos en la cultura occidental. Pero la paradoja que nos encierra y preocupa es que mientras por un lado existen avances innegables en defensa de los mismos, por otro, miles de hombres carecen de medios no sólo para reclamar sino para subsistir. En los espacios cumbre de las decisiones políticas se los viola al mismo tiempo que se los invoca. Como si el discurso de los Derechos Humanos y su ámbito de aplicación también se hubiera reducido en consonancia con los dictados del mercado.

Mientras tanto se observa con satisfacción la multiplicación de grupos que voluntariamente se empeñan en la modesta construcción de mundos habitables de colaboración recíproca. La experiencia de este grupo de hombres y mujeres da cuenta de su resistir con acciones positivas a la segregación a la que son sometidos.

Siguiendo con nuestro análisis

y desde la teoría del Derecho lo encuadramos en la aseveración de que la afirmación de los Derechos Humanos y su extensión requiere hoy de nuevas instancias de discusión. Proponiendo tres instancias:

1) Ciudadanía social. Potenciación de los sujetos activos de los Derechos Humanos.

2) Acentuar la responsabilidad del Estado.

3) Formalización de las reivindicaciones siempre en el marco de los Derechos Humanos.

Ciudadanía social

"Es sabido lo insuficiente del mero recitado o simple toma de noticias de los derechos humanos y de la democracia, si los mismos no se asientan en la inteligencia y los intereses de las personas reales. Las leyes y valores se aprenden en el proceso de socialización y su consecuente internalización será eficaz si las personas las tienen por buenas si convencen a su razón y a sus sentimientos" (Cortina, 1998:19).

"Elaborar una teoría de la ciudadanía, ligada a las teorías de democracia y justicia, pero con autonomía relativa con respecto a ellas, sería uno de los retos de nuestro tiempo" (Cortina, 1998:35). Una teoría de la ciudadanía que satisfaga los requisitos exigidos por nociones actuales de justicia y pertenencia, una noción de ciudadanía capaz de motivar a los miembros de una sociedad a prestar su adhesión a proyectos comunes exige enfrentar un conjunto de viejos y nuevos problemas (Cortina, 1998:35).

La experiencia que analizamos se encuadra dentro de esta primera instancia. Los actores involucrados en la misma le otorgan significación. Ejemplo es el testimonio de Susana (sic)- "Nosotros pensamos que ir a la Facultad era un respaldo institucional para los

grupos sin poder como nosotros"... "los operadores barriales son referentes a los que la gente consulta permanentemente y el ir a la Facultad, desde lo subjetivo, significó elevar nuestra autoestima y comprobar que podemos relacionarnos con otra gente, de distinta realidad socioeconómica"

Desde la vida cotidiana de estos grupos, esta construcción de lo colectivo puede proveer seguramente de alguna raíz normativa desde donde establecer los mínimos de justicia.

Responsabilidad de Estado

Construir ciudadanía requiere conocer no sólo que se tienen derechos sino que significa también, generar derechos nuevos, reclamarlos y exigirlos.

Los Derechos Humanos se definen como necesidades humanas socialmente objetivadas (Barcesat 1993:72). Para la efectiva vigencia de los Derechos Humanos se identifican tres tramos consecutivos:

- a) acceso al derecho;
- b) mantenimiento en el derecho;
- c) no afectación arbitraria de su uso y goce por acción de particulares o del Estado (Barcesat, 1993:83).

Si el sistema social, a través del conjunto de sus articulaciones no provee ni habilita los medios y recursos necesarios para afirmar estos tres tramos se puede afirmar que dicho sistema carece de una adecuada política de Derechos Humanos.

Los Derechos Humanos que toda persona titulariza frente al Estado en virtud de la Constitución Nacional y los Pactos Internacionales, "irrogan responsabilidad para el mismo Estado sí:

- a) omite resguardar esos derechos, o reparar sus violaciones cuando la lesión a los mismos deriva de los particulares;
- b) grupos o individuos privados

interpretan una o más normas de los pactos como permitiéndoles suprimir los derechos de otros grupos o individuos, o limitarlos más allá de lo que ellos prevén y el Estado omite impedir o subsanar la supresión o limitación" (Herrendorf, Bidart Campos, 1991:271).

El Estado nacional y los estados provinciales tienen responsabilidad ya sea por su acción directa u omisión cuando omiten el control sobre las otras estructuras de poder de la sociedad de manera que ellas puedan cometer violaciones de derechos.

Lo que se quiere destacar es que frente a todo derecho humano enunciado en la normativa se debe poner al Estado en obligación de brindar un resultado. No sólo las demandas entabladas en el ámbito del poder judicial sino fundamentalmente el reclamo y la protesta, y la utilización de los medios de comunicación han producido cambios en situaciones que antes eran impensables.

Sostener que en la mayor parte de las carencias no hay fatalidad sino responsabilidad. Que no siempre es el destino sino la intencionalidad o la situación de riesgo en la que se coloca al "otro".

Formalización de las reivindicaciones en el marco de los Derechos Humanos

La posibilidad de encuadrar las reivindicaciones por las necesidades humanas básicas y los reclamos que hacen a la dignidad humana ya sea por las vías institucionales (judiciales o administrativas) o no institucionales, en el marco que brindan los instrumentos jurídicos de Derechos Humanos propicia un doble efecto:

- a) hacia adentro del grupo que reclama o al que el individuo reclamante pertenece
- b) hacia las instituciones del Estado.

En el primer efecto se destaca: que lo que se reclama para sí también se está reclamando para otros, afirmando la pertenencia a una misma comunidad o grupo. Gesto que repetido contribuye a construir esta ciudadanía solidaria en valores universalizando el reclamo; que lo que se reclama como justo para sí es también lo justo para otros de la comunidad.

En el segundo efecto se destaca: que se coloca al Estado en la obligación de expedirse cumpliendo o eventualmente negando la satisfacción del derecho. Haciendo visible su responsabilidad política frente a las carencias o bien cuando el Estado recurre a la represión de los grupos movillados. En la vivencia de lo cotidiano Susana nos decía (sic): "*Nos preguntamos desde esta capacitación, sí muy lindo lo de la igualdad, lo de la vivienda digna, de nutrición y desnutrición y otros enunciados, pero qué pasa con nosotros?, al decir nosotros digo los más excluidos los que vivimos en situación irregular, en villas, los que constantemente estamos expuestos a que la policía entre en nuestras casas, cuando quieren, como quieren, que levanten a nuestros chicos de las esquinas porque tienen que cumplir con determinado número de gente detenidos por semana. Si esto es así y nosotros estamos así,... Tenemos derecho al derecho?*"

La democratización del espacio jurídico tiene que comenzar desde la misma Facultad. La posibilidad de reformular algunos conceptos jurídicos en relación con los derechos humanos y continuar trabajando por el conocimiento y la observancia de esos derechos que no pueden quedar en una enumeración. Las necesidades de ellos, en relación con las planteadas por los operadores comunitarios, son derechos no cumplidos y por los que hay que seguir trabajando. De lo expresa-

do por Nora (sic): "...Nosotros tenemos que concientizarnos de lo que aprendemos y poder levantar la autoestima del otro que tenemos al lado y que se la bajarón tanto tiempo los partidos políticos y un montón de cosas, más en los barrios como el nuestro, donde vales una caja o una frazada cuando llegan las elecciones y después no existís más".

Las reflexiones respecto a la construcción de estrategias fueron coincidentes en que deben combinar la autonomía de los grupos, autonomía que nos permita exigir sin compromisos (partidarios), autonomía que se sustente en la identidad, en el reconocimiento del propio grupo, en su accionar; pero también en el reclamo a los responsables del Estado, (funcionarios con nombre y apellido); que al administrar, al legislar y al implementar políticas económicas, públicas y sociales, sólo están cumpliendo o deberían cumplir con "su tarea", directamente relacionada con los derechos de todas las ciudadanas y ciudadanos.

A modo de reflexiones

Esta experiencia de construcción del conocimiento con un grupo de operadores barriales, treinta personas entre mujeres y hombres, fue significativa para nuestra práctica como cientistas sociales y abogados.

Significativa porque posibilitó "salvar las distancias" entre la vida académica y los problemas sociales dado que en muchas oportunidades la Universidad no los hace visibles.

Pudimos así vincular teoría y práctica, mundo académico y mundo cotidiano. Pensar estrategias que requieren acompañar acertadamente procesos de cambio, reformulando nuestras propias prácticas como profesionales.

Significativa en el reconocimien-

to de ese "otro" que además de las movilizaciones, las marchas, los piquetes, las pancartas, y los "escraches", demanda su organización a través de la apropiación y del conocimiento de la normativa que adjudica sus derechos y que posibilita su defensa. Sumando estrategias que requieren de los conocimientos teóricos, como herramientas fundamentales para organizar y encarar proyectos adecuados a cada una de las realidades y sus relevamientos.

Significación que cobra su verdadera dimensión en las palabras de Susana (sic): "Tenemos derecho al derecho?. Eso fue lo que nos llevó a esta otra etapa de este proceso que es, nos veníamos capacitando (como operadores

barriales) en esto, pero nos faltaba esta otra pata que era el derecho al derecho, y llegamos entonces al Centro Gardella de la Facultad de Derecho, planteando todo esto, y la respuesta fue buena.. Encontramos esto de la construcción del conocimiento y el saber y partir de lo que nosotros sabemos, corregir los mitos que tenemos con respecto a determinadas cosas y afianzar otras cosas. Decimos que es un proceso porque tenemos idea de que no termina, la llegada a la Facultad es parte de un proceso que aún no termina".

Para finalizar reafirmamos al decir de Ihering, que si no hay lucha, no hay derecho. Si se termina la lucha, se termina el derecho.

NOTAS

- * Ponencia presentada en el IV Seminario Internacional "Ciencia e Sociedade por uma Cultura de Paz". UNICAMP. Campinas. S. P. Brasil, del 19 al 21 de noviembre de 2000.
- 1. Simeoni, Alicia (1998) Y los villeros fueron a la Facultad. Pagina 12, 6 de diciembre, (pag.7).
- ** Canción "Todavía cantamos". Victor Heredia

BIBLIOGRAFÍA

- ADEUEM (1996) Relaciones de Género y Exclusión en la Argentina de los 90. El orden del desorden y el desorden del orden?. Bs. As. Editorial Espacio.
- BARCESAT, E. (1993) Derecho al Derecho. Democracia y Liberación. Bs. As. Edic. Fin de Siglo.
- BONFIL BATALLA, G. (1984) Lo propio y lo ajeno. Una aproximación al problema del control cultural. En R. Stavenhagen, et al: La cultura popular.(79-86). México. Premia Editora.
- CANGIANO, M. C., et al (1993) De mujer a género. Teoría, Interpretación y práctica feminista en las Cs. Sociales. Bs. As. CEAL.

- CORTINA, (1998) Ciudadanos del Mundo. Madrid. Alianza Editorial.
- FASSLER, C., et al (comp.) (1997) Género, Familia y Políticas Sociales. Modelos para armar. Montevideo. Edic. Trilce.
- FERNÁNDEZ ACEVEDO, Isabel (2001) Responsabilidad en Derechos Humanos. En Educación y Derechos Humanos. Entre la reflexión y la vivencia de los Derechos Humanos. (23-30). Rosario. Instituto de Género, Derecho y Desarrollo.
- GALVÁN, María Graciela. (2001) Algunas consideraciones respecto a la construcción de la ciudadanía desde una Perspectiva de Género. Una praxis de los Derechos Humanos. Revista Zona Franca. Año IX. Número doble: 9/10. (72-75)
- GALVÁN, María Graciela (2001) Mujeres y prácticas en Derechos Humanos. Una experiencia compartida. En Educación y Derechos Humanos. Entre la reflexión y la vivencia de los Derechos Humanos. (99-105). Rosario. Instituto de Género, Derecho y Desarrollo.
- GARDELLA, J. Carlos (comp.) (1997) Derechos Humanos y Ciencias Sociales. Problemáticas de fin de Siglo. Rosario. Homo Sapiens Ediciones. Centro de Estudios e Investigaciones en Derechos Humanos. Fac. de Derecho. UNR.
- GUBER, R. (1991) El salvaje metropolitano. Bs. As. Edit. REGASA.
- HERRENDORF, D. y BIDART CAMPOS, G. (1991) Principios de Derechos Humanos y Garantías. Bs. As. Ediar S.A.
- JELIN, E. (1997) Los Derechos y la Cultura de Género. En La ciudadanía a debate. E. Hola y A. M. Portugal (Editoras). Chile. ISIS.
- RODRÍGUEZ, Marcela (1994). Sobre la constitucionalidad de la cuota mínima de participación de mujeres en los partidos políticos. En Maffia D., Kuschnir, (comp.). Capacitación política para mujeres. Género y cambio social en la Argentina actual. (76-104). Argentina. Feminaria.