

Mujeres y Militantes. Un Acercamiento a las Organizaciones Armadas Revolucionarias desde la Historia Oral*

LAURA PASQUALL
CENTRO DE ESTUDIOS DE HISTORIA OBRERA (CEHO)
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES, UNR.

La preocupación por explorar los motivos de la opción por la militancia, especialmente en el caso de las mujeres, nos conduce a revisar el proceso de desarrollo de sus experiencias políticas. El proceso de conflictividad social y política del período que va desde 1969 hasta 1976 en la Argentina ha potenciado el desarrollo de redes sociales que, en el caso de muchas mujeres, fueron la puerta de ingreso a la militancia política. Específicamente, nos centramos en la actividad militante de las mujeres en las organizaciones armadas, particularmente un grupo vinculado de diversas formas al PRT-ERP¹ en el Gran Rosario. Las estrategias de acercamiento a este problema resultan de la articulación de los elementos provistos por la historia oral con aquéllos que devienen de la vertiente de la historia social británica que se ha denominado «historia desde abajo».

Existe un conjunto de producciones sobre estos problemas², pero especialmente queremos mencionar algunos elementos con los que trabaja Jo Stanley³. En primer lugar, considera que debe incluirse lo personal cuando trabajamos con testimonios de militantes políticos, ya que omitir aspectos de nosotros mismos va en detrimento del futuro y además distorsiona la historia; y como feminista, coincide en que lo personal es realmente político, refutando la falsa dicotomía entre estos dos aspectos: "lo personal es un espejo de lo que sucede en nuestras sociedades y organizaciones y por lo tanto, en el futuro político de nuestro país". Esta historiadora relevó que es posible encontrar una cantidad de facetas que emergen de la mayoría de los testimonios de entrevistados socialistas, y de ellas, destaca la del género. Cuando narramos historias de vida lo hacemos desde la perspectiva de nuestro género. Esto significa que las mujeres tienden a hablar sobre la propia vida personal más que los varones, pero es menos probable que aparezcan en publicaciones o entrevistas⁴.

Narrar desde el propio género también aporta a los relatos orales una suposición socializada de cómo deberíamos comportarnos⁵. Podemos mencionar otros aspectos emocionales que no suelen estar incluidos en los testimonios, y que cuando aparecen (o cuando los historiadores orales tenemos la habilidad de "hacer aparecer") resignifican el relato y le otorgan un valor que potencia sustancialmente su

riqueza narrativa, pero también la significación histórica y social de los procesos que intentamos explicar. Ellos son la Historia sexual: que incluye la homosexualidad, los matrimonios y formas de convivencia no ortodoxos y las referencias al amor físico. Dudas y dolor: dolor por la expulsión, angustia por renunciar al partido, culpa por no estar en actividad, furia contra los dirigentes, triste silencio por tener que adherir a decisiones del partido aun pensando que no eran las correctas, incluso actos heroicos realizados. La persona física: la salud puede reflejar el costo que supone vivir una vida de activista y la importancia que la sociedad le da al trabajador corporizado. Historias profundas de amistades y relaciones interpersonales: afirmaciones (sospechadas de artificialidad) acerca de una excelente relación matrimonial, en la cual todo estaba bien, a pesar del trabajo arduo y las dificultades. Atención prolongada a la vida familiar: mientras que otros no hablan de la vida política porque no tienen el apoyo de la familia.

Conscientes de que un análisis que no introduzca la perspectiva de género quedará siempre en deuda con una parte de los sujetos de la historia (además de tomar una parcialidad de la realidad social que se intenta explicar), pretendemos abordar las relaciones de género en las y los militantes de las organizaciones armadas con la perspectiva no sólo de recuperar la presencia de las mujeres sino apelando a aportes conceptuales que centren la atención en las relaciones de género como elemento configurador de relaciones sociales. La «historia desde abajo» promueve la articulación con la historia oral como un criterio de relevancia para abordar a los grupos subalternos. Y en esta línea, la noción

de género ha sido introducida más recientemente como una forma literal de referirse a la organización social de las relaciones entre sexos, con una fuerte insistencia en la cualidad fundamentalmente social de las distinciones basadas en el sexo y denotando rechazo al determinismo biológico implícito en sexo o diferencia sexual.

Este artículo basa la investigación en entrevistas a cuatro mujeres militantes y/o familiares de militantes del PRT-ERP de Rosario. De las líneas de análisis destacamos los motivos y formas de ingreso a la militancia; el rol desempeñado en la lucha social y política por mujeres militantes y familiares de militantes -madres, hermanas, tías-; de qué forma se han construido las redes sociales que han involucrado a estas mujeres. Finalmente intentamos explicar el modo en que las militantes reconstruyen su pasado y las percepciones que generan acerca de su propia historia⁶.

En la conformación de las experiencias narradas en las historias de vida, confluyen tanto el género y la posición social como la "generación", además de los innumerables factores individuales constitutivos de la personalidad.

Gabriela Cano y Verena Rdkau indican que "el género, al igual que la situación social y temporal, puede vislumbrarse como alguna de las múltiples coordenadas que cruzan las experiencias humanas y, al hacerlo, las van conformando según el momento en que ocurren. No hay que perder de vista que si bien el género, la clase social, y la generación son abstracciones que permiten aislar y clasificar diversos aspectos de la vida humana para el análisis, existen como una unidad.

De ahí que pequen de artificialidad aquellos esfuerzos explicativos uncausales (clases, género, por ejemplo) e incluso interpretaciones dualistas (patriarcado/capitalismo)⁷. De todos modos, la experiencia de las mujeres y su experiencia tienen una historia propia, que aunque no es independiente de la de los varones, debe ser valorada como una historia propia. Basta reflexionar sobre el modo en que la mayoría ingresa a la militancia, los muchas veces conflictivos vínculos con la familia y la pareja, los obstáculos para acceso a roles dirigentes, etc.

Mujeres militantes: un primer acercamiento a los testimonios⁸

En el caso específico de nuestro país, sabemos que la renovación del feminismo de los años '60 no ha calado profundamente: según señala Marcela Nari⁹, los cambios en las vidas de las mujeres en Argentina desde los años '40, con la ampliación de la ciudadanía, el mayor acceso a estudios superiores y al trabajo asalariado y/o remunerado, con el impacto que esto provocara en las relaciones de género, no condujeron a las mujeres al feminismo. Más aun, "lo negaron, rechazaron o simplemente lo desconocieron. La radicalización política, la conflictividad social, ocultaban u ofrecían otras salidas..."¹⁰. De hecho, ninguna de nuestras entrevistadas señaló ese espacio de participación política como posible; de todos modos, son varios los problemas vinculados que podemos destacar de sus testimonios.

Desde 1966, se vio incrementado el número de militantes de todas las organizaciones políticas de izquierda; por lo tanto, un porcentaje mayor de mujeres ingre-

saron al activismo político. Esto obligó a las organizaciones a pensar en distintas estrategias ante las presiones de la nueva militancia femenina. Sobre las prácticas desarrolladas por el PRT-ERP, se destaca aquélla que ubicaba a las mujeres en los frentes legales o de masas (barriales, estudiantiles, villeros)¹¹.

Tratar el tema de la participación de las mujeres en las organizaciones armadas en la Argentina de los años '70 nos desafía también porque trabajar sobre un partido de cuadros, con frentes clandestinos, desde el inicio impone los límites de la consulta a cierta documentación, la inexistencia de "listas de afiliados", la dureza de la represión estatal con los y las militantes. Tratamos de advertir sobre el tipo de participación de las mujeres en la vida de la política revolucionaria de los años '70. En realidad, es conocido que no han participado en igualdad numérica en los cuadros de dirección de ninguna organización armada; si ya es bien difícil reconstruir la vida de los militantes varones de la década de 1970, en el caso de las mujeres contamos con que su condición de género dificulta encontrarlas militando en todos los frentes. Si bien en la década del '60 la participación de mujeres en estas organizaciones fue de un bajo porcentaje y estuvo más vinculada al frente estudiantil, en la década siguiente y sobre todo desde 1973, se ve un aumento notable en su participación política. Es interesante el señalamiento de Pablo Pozzi que nos dice que sólo dos mujeres fueron incorporadas al Comité Central del PRT-ERP: las dos eran esposas de destacados cuadros del partido, una era la compañera de Roberto Santucho, la otra era viuda de Luis Pujals¹². Sin dudar de la competencia política y militar de estas mujeres, de he-

cho debieron militar en el PRT-ERP otras con similares o mejores características; sin embargo lo que determinó su acceso a puestos de dirección no fueron, exclusivamente, sus capacidades como militantes.

Trazaremos brevemente el perfil de las entrevistadas, a fin de caracterizar el contexto personal y social de ingreso a la actividad social y/o militancia. Una de ellas es Corina que nació en un pueblo de la provincia de Córdoba. Desde muy joven trabajó como obrera y empleada textil, y aunque su novio tenía actividad militante inicialmente no le abrió las puertas de ese espacio; insistente, comenzó a formarse de modo autodidacta en lecturas y se contactó con miembros del PRT, al que ingresó a militar en 1969, impactada por las movilizaciones del mes de septiembre en Rosario. Desde el año siguiente se incorporó a la Comisión de Familiares de Presos Políticos, Estudiantiles y Gremiales (CoFAPPEG). Militó en el PRT-ERP en el frente legal y militar, en la ciudad de Rosario y Buenos Aires.

El segundo testimonio es el de Hilda, trabajadora textil desde muy joven, madre de dos mujeres y dos varones, de los cuales dos militaron en el PRT-ERP. A partir del ingreso a la militancia de su hija y su hijo, Hilda se involucró en la militancia, sin pertenecer a ninguna organización.

Lili es una de las hijas de Hilda, que a partir de que uno de sus hermanos cayó preso, inició un recorrido por las comisarías, que la condujo a un camino por la militancia. Se contactó con un grupo del PRT-ERP que realizaba algunas acciones conjuntas con el Peronismo de Base de la zona norte del Gran Rosario, y después se dedicó al trabajo en villas. Fue obrera en una fábrica de calzado.

Finalmente, nuestra cuarta testimoniante es Mónica, también de la ciudad de Rosario, ingresó a la militancia en Resistencia (Chaco), cuando se trasladó a esa ciudad con su familia. Militó en las filas de la Juventud Guevarista del PRT-ERP. En los inicios de la actividad era estudiante secundaria y trabajadora en diferentes fábricas textiles y de calzado.

Cuando nos preguntamos por el motivo que llevó a estas mujeres a ingresar a determinada actividad, en la mayoría de los casos la causa tiene que ver con la militancia de varones conocidos (hijos, novios). De hecho, el encarcelamiento de sus familiares, habría operado como un elemento politizador.

El caso de Lili es ilustrativo: *"Mi participación primera fue cuando a ellos [hermanos] los metieron en cana, lo único que podía hacer yo era laburar, tratar de sacar un mango para el grupo, para que tuviéramos para comer."* Las urgencias cotidianas fueron dejando paso a otras reflexiones: *"No era yo sola, éramos todos, que ni soñábamos... lo que era la lucha armada, no teníamos ni idea lo pesado que era el tema. Después de ahí, bueno, ya empezamos."*

Para Mónica la noción "de que estaban ocurriendo cosas" se hizo palpable cuando encarcelaron a uno de sus hermanos por haber participado de la toma de una comisaría de Rosario; entonces el panorama se abrió y su primera certeza fue que quería "hacer algo". Como en el caso anterior, la intuición precede a la certidumbre: las visitas a su casa, las reuniones, los temas de discusión. Este es un ejemplo de que se intentaba mantener al margen a las mujeres de la familia. *"Yo me enteré de la Comisaría 20ª (famosa) haciendo la cola de la comisaría y yo inmediatamente pensé*

en mis hermanos, como una cosa refleja. Era como que me estaba diciendo que por ahí pasaba la cosa. No sabía bien si ellos estaban ahí, pero por ahí pasaba la cosa. Y bueno, la historia me demostró que estaba intuitivamente bien. Ahí comencé otra etapa donde me fui interesando cada vez más sobre todo esto. Pero tenía varias trabas. Era la menor de mi familia y estaba superprotegida, yo era la nena que no podía... muchas de las informaciones que me negaron fue por eso, yo entiendo, 'La nena no'."

Cuando trabajamos con testimonios de varones militantes notamos que los primeros manifiestan que "sus padres los apoyaban en todo, muy enganchados" pero los relatos de las madres presentan más contradicciones y temores; Hilda dice sobre sus hijos: "Estaban todos metidos. Cuando empezaron con eso yo les dije, tengan cuidado, no está nada formalizado. Yo veía muy mal control de las cosas. No muy resguardado, muchas canas al aire. Reflexionaba, sabía lo que podían sufrir. Pero ellos no, ellos eran ellos y oh, no!. No me hacían caso. Yo era la nena, la mamá, la que siempre tenía miedo. No era la compañera, que le decía todo que sí. Ante todo fui la madre. Me importaban más ellos que cualquier otra cosa. Esto conduce a indagar más en el rol de las mujeres familiares de los militantes: madres, hermanas, tías. Casi todos los y las militantes coinciden en que sus familias conocían sus actividades, lo que variaba era el nivel de aprobación que podía ir desde la negación frente al entorno social y rechazo al familiar militante, hasta el pleno involucramiento en las actividades (realizar reuniones en sus casas, guardar armas, etc.) En el caso particular de esta mujer, parece haber acompañado a sus

hijos sin preguntar demasiado. Lo cierto es que una lectura capaz de cruzar varios testimonios nos permite suponer que conocía mucho más de lo que manifiesta. De hecho, sus frecuentes recorridos por las comisarias en busca de sus familiares le debe haber proporcionado una interesante cantidad de información y experiencias. Lo mismo debió ocurrir con las visitas a las cárceles.

De todos modos, lo anterior no es suficiente para explicar por qué ingresaron orgánicamente como militantes, sus recorridos diferentes a los de los varones, o incluso la opción por una organización diferente.

Diferente a los anteriores es el caso de Corina, que ingresó al PRT-ERP antes que su compañero (que militaba en un comando marxista):

P: ¿Vos sabías lo que él estaba haciendo?, ¿te había interesado?

R: Si, pero no nos daban bola en esa época a las mujeres. Aparte, los compañeros me subestimaban porque yo era quizá clase media, no se... era una empleada de comercio...

P: ¿Quiénes no te daban bola? ¿El grupo al que tu novio pertenecía?

R: El tampoco me daba bola a mí. No enseñaba. Yo fui por la libre haciendo todo eso. Todos me subestimaban, porque parecía una boludita, me tomaban como si fuera una boludita.

P: ¿No había mujeres en ese grupo?

R: Si, una gran compañera. Pero yo no la conocía, no sabía que estaba. Era la única compañera que había. Bah, después las otras compañeras que... pero por suerte después...

P: ¿Cuando cambia la actitud de subestimarte?

R: no, cuando yo me... cuan-

do estaba de novia y ellos plantean la guerrilla rural... y después cuando me caso. Cuando nos casamos, que él cae preso que ahí me empiezo a ligar con la gente de CoFaPPEG y del partido y ahí ingreso al partido. Incluso ellos todavía no habían ingresado al partido en la cárcel.

P: O sea que vos ingresaste primero. ¿Eso lo discutieron entre ustedes?

R: Mas o menos. Ellos estaban en la discusión si entraban o no y yo ya me había ligado al partido.

P: ¿Y no fuiste una influencia para que tu marido ingresara?

R: No. No porque no teníamos... él estaba en el sur en esa época, es decir, lo único que teníamos era la carta. Una carta que vos no podías ni siquiera... pero cuando fui allá le dije que había ingresado; en el viaje, en el primer viaje que hice le dije: ingresé al partido.

Sólo en un testimonio surgió espontáneamente el tema de la militancia de mujeres y las actitudes del partido y los compañeros varones hacia las mujeres. De la serie de preguntas con que trazamos las entrevistas, nos interesó especialmente indagar acerca de cómo eran vistas las relaciones de género al interior de la organización, el sentimiento (o no) de diferencias en el acceso a responsabilidades y cargos, la maternidad, los frentes a los que se las destinaba. En las organizaciones armadas, la actitud hacia las mujeres cambió sólo por la presión del ingreso de las mismas, y aun así a la dirigencia le costaba admitir que eso era valioso por sí mismo y se insistía en la cuestión familiar. Al interior del PRT-ERP, un grupo de mujeres militantes presionó para que se avanzara en el tema y se formó el Frente de Mujeres. "La realidad era que el PRT-ERP no tenía ni

idea de cómo encarar el tema y, sobre todo, de cómo convencer a las distintas regionales de que esta orientación debía ser aplicada con la misma fuerza que cualquier otra"¹³.

Veamos sobre esto una parte del testimonio de Mónica: "Yo había empezado a tener de vuelta contacto con la Juventud Guevarista y a formar un movimiento de mujeres vinculado al PRT, había otras mujeres, si bien era un grupo muy pequeño. Tratando de comenzar un laburo a nivel de ramas de mujeres. Las mujeres entre los 18 a 30 años. El tema de mujeres era tomado muy a la ligera yo creo. Primero porque no se hacía un análisis de la mujer dentro de la organización o dentro de la clase. Era una cuestión de hombres y mujeres. Yo creo que tengo las mismas críticas para los movimientos feministas de ahora que para los de entonces. Es decir, las mujeres tenemos algunos problemas para poder ocupar cargos, somos discriminadas en algunos aspectos, tenemos muchos problemas para poder avanzar en ciertas carreras, incluso dentro de las organizaciones teníamos problemas para avanzar. Siempre las compañeras éramos relevadas de algunas tareas, siempre estaba la onda de decir... Yo siempre le decía a los varones que ellos tenían un discurso "Si, las compañeras mujeres, que se integran a la lucha, todo bien, pero la mía no, que me acompañe ma non troppo" Eso se veía en las discusiones de mujeres. Que tuve pocas por la gana... Por otro lado el error que se cometió en ese momento era que las compañeras que lo impulsaban estaban en la clandestinidad, Era un contrasentido, impulsar un movimiento de masas con gente clandestina.

Es significativo este fragmento, también desde el punto de vis-

ta de las características personales de esta militante. Estando su familia en el Chaco, ella regresa a Rosario porque quiere vivir sola, "bancarse sola", y terminar los estudios secundarios. Además es el único caso en que se introduce algún indicio de cruce entre género y clase, y según le lee en el testimonio, parece haber estado al tanto de los debates en torno al feminismo en los años '70.

Habíamos mencionado que en la mayoría de los casos, la militancia de las mujeres estaba en los frentes legales, los barrios o las villas. En el caso de Lili, ingresó a militar a partir de sus inquietudes sociales, por eso opta por el trabajo en villas. Allí, destaca la importancia de la actividad vinculada a cuestiones de salud: Cuando nosotros vamos a la villa, me dicen si quería ir con ellos a laburar y vivir ahí en la villa. En esa época, los villeros, según la gente que ya había ido porque yo te digo que yo era nueva... tenía algunas bases nomás de lo que yo quería como sociedad, este y... había empezado a leer algunas cosas este... y bueno me dicen si quiero ir con ellos y bueno, me voy con ellos se suponía que a militar. Y ahí conocía alguna gente, empezamos a militar, a militar... Porque un poco, creo que la militancia, ahí no se pudo pasar de lo reivindicativo a lo político, porque ahí terminamos haciendo asistencialismo. El dispensario, los médicos, íbamos a charlar con la gente. Los problemas de las mujeres, por ejemplo los abortos. Yo tenía recontra claro lo que era un aborto y las mujeres que se lo hacían y cómo se lo hacían. Mucha de la charla nuestra era con las mujeres en ese sentido sí, con Ester que charlábamos bastante. El asunto de los anticonceptivos, porque se hacían abortos con las ramitas de ruda o con las agujas de

tejer [...] Las mujeres que no querían ir a parar al hospital porque decían que le robaban los chicos, o se los mataban. Esas se sentían mucho más confiaban en la partera de ahí, que... Primero tratábamos de convencerla que tenían que ir al hospital. Pero eran duras de convencer. [...] El anticonceptivo, es difícil porque es un grupo social, (ahora no sé como estarán) con unas costumbres muy primarias, relaciones de animales, casi, porque eh... el tipo, el hombre usar preservativo, ni en pedo; que las mujeres no tomaran nada por miedo a que les metieran los cuernos (aunque se los metieran igual), pero no les entra en la cabeza.

[...]

No era mucha la militancia tampoco. Mas que nada íbamos a reuniones y a pintar paredes ese tipo de cosas. Discutir proyectos que sí o que no, pero ese tipo de cosas. Uno intentaba. Teníamos una vida re-activa. Dormía 2 o 3 horas por noche. Laburaba en la fábrica, venía hacíamos los zapatos, de ahí siempre una actividad había y me había puesto de novia. Dormía 2 o 3 horas por noche.

Notamos que las propias militantes restan importancia a su tarea. Es sumamente significativo que, después del relato del trabajo en la villa, y mediando el comentario acerca de que dormían tres horas por día, además de tener una vida "re activa", se concluya en que "no era mucha militancia". Esto presenta más preguntas acerca de si se desestima esta tarea desde el propio protagonismo (y aquí se abre todo un debate según el cual cada testimoniente estima que lo suyo no fue significativo, inaugurado a veces con el comentario: «¿seguro que querés entrevistarme?, no se si te va a servir lo que te diga...»); o también reforzaría al-

gunas interpretaciones que sugieren que en la práctica, los frentes de masas y legales eran considerados menos importantes que el frente militar, por ejemplo. O más aún, se considera tema menor por ser realizado por mujeres.

Veamos cómo recuerda Corina su paso por los frentes legal y militar considerando que además estaba sola a cargo de su hijo, puesto que su marido estaba preso desde septiembre de 1973, producto del fracaso de la acción del cuartel del Comando de Sanidad del Ejército. Ante la pregunta de cómo fue ser mujer militante y madre se hizo un largo silencio: *Era jodido. Es decir no a nivel compañeros, te digo, yo siempre estuve en el mismo grupo, Sombra, Lila, Edgardo, otra compañera y yo. Siempre fuimos ese grupo que nos movimos hasta el '73 milité con ellos. Es decir, no... después, y... en la época esa también se trabajó con la CoFaPPEG Regional que no tuvimos mayor problema. [...] Y, era jodido, porque te imaginás que yo, por ejemplo en Buenos Aires tenía que laburar, nunca viví del partido, no se si por orgullo o qué pero te puedo asegurar que nunca viví del partido. Yo empecé a laburar y vivía en la casa de unos compañeros y a mi hijo lo tenía que llevar a un bar, me lo recibían otros compañeros y yo cuando salía de trabajar... yo a mi hijo prácticamente lo veía el fin de semana. Yo laburaba desde las 8 de la mañana a las 9 de la noche y ahí me iba a reuniones. Te voy a contar lo que me pasó un día en un colectivo: yo salía de Capital y me iba a una reunión en San Martín, iba con el nene, porque aparte me permitían, yo trabajaba enfrente de Ciencias Económicas, en una librería muy grande de Buenos Aires y el matrimonio que era dueño de la librería me dejaba llevar al nene, lo llevaba en el cochecito y ellos lo*

atendían de primera. Y de ahí me tomaba el colectivo y me iba a San Martín. ¡Y me quedaba dormida! Te imaginás que desde las 8 de la mañana a las 9 de la noche, tenía media hora para comer... y venía con el nene upa y me quedé dormida y un tipo que venía sentado al lado mío me dijo "señora, se le cae el nene."

P: Entonces era más complejo militar siendo madre...

R: ¡Claro que era más complejo! Es mucho más complejo militar siendo madre.

P: ¿Los compañeros responsables, tenían en cuenta esa situación?

R: A veces sí, a veces no. Te exigían cosas... yo llegó un momento que, mi hijo teniendo tres meses tuve que mandarlo con mis suegros al Chaco. Me quedé acá, justo era el congreso del FAS. Yo me enfermé, porque es lógico, porque uno es como los animales, te sacan el hijo... y me agarró una depresión total, y ahí me cuidó esa mujer Juanita y Perla me iba a ver todos los días. Y la compañera responsable hablaba para ver cuándo iba... yo estaba bajo médico, me daban pastillas porque no dormía de noche, me sentía mal, había adelgazado cualquier cantidad, hasta que pedí irme al Chaco, justo lo habían trasladado [a su compañero]. No me dijeron ni sí ni no, y yo me fui por la libre.

Continuando con el problema de las relaciones familiares, Hilda, madre de militantes, demuestra la angustia que le significaba la situación de sus hijos e hijas, y los conflictos con su propia familia al verse involucrada en la militancia: ¿La familia de mi marido?, chau, se perdió. No querían saber nada. ¿La mía?, más o menos me ayudaron. Por que los demás, todo el que pudo salvarse se salvó de venir a estar en contacto.

P: ¿Sus otros hijos?

R: Estaba todos metidos. Yo opinaba que hasta cierto punto yo tenía un poco de culpa. Yo había fomentado la igualdad en la gente y todo eso. Por mi pasado, mi forma de ser, yo iba a actuar en los festivales para ese sistema, para la izquierda, hablando en plata. Pero yo no había tenido un motivo, yo no quería ni pensar, lo que más me hacía era sufrir por la forma en que sufrían ellos y la forma que estaba yo. La vida que llevábamos con mi marido, salíamos todos los días a hacer el reparto a quedarse sola completamente y mi marido muriéndose sin poder hacer nada. [...]

Ellos hacían reuniones para salir adelante, para conseguir el dinero. De eso hay muchas cosas que yo con mi forma de pensar no aceptaba. Una de las cosas que yo no acepté fue la muerte. Ni de un lado ni de otro. El robar, bueno, le robaban a quien tenía mucho o algo así, para repartir entre los que querían la liberación. Todo estaba muy bien. Yo estaba de acuerdo con muchas cosas. Más aún, yo te digo que yo me crié con mi cuñado Manolo, que era izquierdista, con Carlés que era una persona que renunció a todo. [...]

A pesar de su lucha en las cárceles, de apoyar y "guardar" a los hijos, de su propia historia como trabajadora, Hilda reproduce sobre las mujeres militantes los mismos comentarios acerca de actitudes y de la relación con los niños, que podríamos encontrar en cualquier persona ajena a toda participación social o política:

Uf! Un chusmerío. Había de todo. Había la que hablaba y no hacía nada. Y la que no hablaba y trataba de ayudar. Yo no tenía mucho contacto con ellas. Tenía contacto con mi nuera porque iba mucho a mi casa, le cuidaba al

nene y entonces empezaron a venir mucha gente y ahí se "quemó" la casa. No podíamos mudarnos. Vos sabés lo que es Resistencia. Acá estábamos tan quemados como allá. ¿Adónde me iba a ir?. ¿a la casa de mis hermanas?

Yo digo que todo esto se obró con muy poca inteligencia. Que yo que era una pobre señora ama de casa, no tenía ninguna conducta militar, ni así. ¡Se vestían todas iguales! Con los pantalones estos, con el bolsito colgando. ¡todas iguales! Yo les decía, pero ¡no sean tontas!. Se veían en el mismo café todas igual vestida, con los vaqueros (que no se usaban tanto como ahora) un bolsito... Para que se conocieran ellos, ¡pero los conocía todo el mundo!

Con los chicos todo era sufrimiento... porque imaginate, o lo dejaban de la abuela, o allá o salían con ellos, cuántos chicos han ido a parar a la cárcel, cuántos se han muerto. Ha sido terrible. No, ha sido terrible. No fue tan fácil. Yo por eso enseguida me llevé el nene [su hijo] de porque yo veía lo que pasaba, se llevaban con chicos y todo. Una vez hicieron explotar una casilla cerca de la casilla que iban a hacer reuniones. Yo reuniones no permití nunca. Que fueran, que dejaran algo, dinero que yo lo pasaba, o papeles. Pero reuniones no. Porque yo tenía mis hijos, mal, era un compromiso para ellos y para mí. Pero ya te digo, faltó inteligencia. Yo no sé si con un poco más de inteligencia no hubiera pasado todo lo que pasó.

De acá para allá. He apoyado su gente, he recibido su gente en mi casa, eso sí. Lo digo y fue así. Pero de meterme de ir a una reunión con ellos, eso nunca. No tenía derecho a pasar todas las que pasé. Yo solamente cierro los

ojos y veo a mi marido en un charco de sangre en el calabozo, después de una semana buscándolo. Así que esa semana estuvo ahí tirado en Corrientes. [...]

Viendo hacia atrás, lo hubiera hecho pero con más cabeza.

Este último testimonio, parece confirmar la necesidad de introducir otros temas y problemas, construir otros ejes para explicar los relaciones de las mujeres con la militancia activa en una organización, o con sus relaciones en tanto adherentes, ya sea a partir de inquietudes sociales, ya sea por los vínculos filiares.

Hasta aquí hemos detectado y desarrollado algunos de los problemas sobre la militancia de base, las relaciones familiares, las opciones por los frentes de militancia. Restaría, por ejemplo, introducir el debate sobre cómo los más tradicionales roles asignados a las mujeres también se reproducen en las organizaciones que tenían entre sus objetivos la construcción de una nueva sociedad y que militaban en pos de eliminar las desigualdades, pero esto no pareció alcanzar, por ejemplo, a la división del trabajo por géneros. Tampoco parece haberse roto el vínculo madre-hijo naturalizado, pero tampoco habría habido consideraciones especiales para las madres de niños pequeños.

Algunas de las variables de análisis señaladas al inicio, merecen ser profundizadas, especialmente en las mujeres que hicieron efectiva su militancia ingresando de lleno al PRT-ERP; es decir hasta qué punto y de qué manera podemos rescatar y jerarquizar lo personal en el testimonio político. Por ejemplo, la madre de los y las militantes se ubica du-

rante toda la historia en ese rol: madre y esposa, y como tal habría recorrido las cárceles del Litoral en busca de su marido y sus hijos, sin reconocer o destacar su propia actividad en la militancia (organizar reuniones, guardar dinero, libros, armas—según el testimonio del mayor de sus hijos-). Finalmente, también circula el interrogante acerca del por qué de la opción por el PRT-ERP y no otra organización; los debates en torno al socialismo, y el rol de las mujeres en la nueva sociedad que se construiría.

Trabajar a partir de testimonios recabados en entrevistas nos permite, desde lo formal, rescatar la riqueza de los relatos. En ellas el lenguaje está compuesto por rasgos que no pueden ser contenidos sólo por el segmento de la escritura: volumen, puntuación y ritmo son portadores de significado¹⁴. También la velocidad del habla, los cambios durante la entrevista y los silencios nos informan sobre las experiencias, memorias y sentimientos de los narradores. Y esto se torna más significativo en el caso de las experiencias de mujeres, puesto que la aproximación a la historia de las mujeres militantes a partir de la historia oral nos acerca a una historia que aun no ha sido escrita, y puesto que esas experiencias no pueden dissociarse de los procesos históricos, nos desafían a una construcción compleja que incorpora otras dimensiones que exceden a las tradicionalmente usadas por los historiadores. Y si no somos capaces de escuchar, leer e incorporar a nuestros análisis estas nuevas esferas, nos arriesgamos destruir nuestras propias fuentes; en suma, a no hacer una buena historia.

NOTAS

- * Una primera versión fue presentada en las I Jornadas de Reflexión: Historia, Género y Política en los '70. Octubre de 2004.
1. Partido Revolucionario de los Trabajadores – Ejército Revolucionario del Pueblo
 2. Acerca de la especificidad del tema, mencionamos sólo algunos de los textos más significativos: Marta Diana (1996) *Mujeres guerrilleras*, Planeta, Bs. As.; María Matilde Ollier (1998) *La creencia y la pasión. Privado, público y político en la izquierda revolucionaria*. Bs. As, Ariel; Jorge Aceves Lozano (compilador), (1993) *Historia Oral*, Instituto Mora, Universidad Autónoma Metropolitana, México, D.F.; Luis Mattini (1996) *Hombres y mujeres del PRT – ERP*. Bs. As, De la Campana; Noemí Ciollaro (1995) *Pájaros sin luz. Testimonios de mujeres de desaparecidos*. Planeta, Buenos Aires; Eva Salgado, "Las mujeres en la Revolución". Revista *Secuencia*, Instituto Mora, N° 3. Sep-dic de 1985;
 3. Jo Stanley, "Incluir los sentimientos: darse a conocer a uno mismo a través del testimonio político personal". En *Taller*, N° 18, abril de 2002.
 4. Por ejemplo, de la colección de grabaciones del Museo de la guerra Imperial (Inglaterra), 16 se realizaron a mujeres y 74 a varones. Una lista de entrevistados por Andy Croft –con conocida sensibilidad al género- incluye a 1 mujer y 9 varones; de tres estantes de biografías y autobiografías seleccionadas al azar de la biblioteca Marx, uno tenía grabaciones de 4 mujeres y 11 varones, otro de 3 mujeres y 24 varones y el tercero, de una mujer y media -porque dio testimonio junto al marido- y de 18 varones y medio). Jo Stanley, op. cit
 5. Destacamos que si bien Stanley es una historiadora feminista profundamente preocupada por la documentación sobre la presencia de las mujeres en la militancia política, también trabaja con testimonios de varones.
 6. Otros abordajes pendientes sobre el tema lo constituyen las formas en que vivieron los procesos de inserción laboral, matrimonio y maternidad, en el contexto de la militancia política y social.
 7. Gabriela Cano, Verena Rdkau; "Libertad condicionada o tres maneras de ser mujer en tiempos de cambio (1920-1940)". En *Secuencia*, N° 13, enero-abril de 1989. P. 218
 8. Estos testimonios son producto de entrevistas personales; también se incluyen aquí historias de vida construidas por Pablo Suárez, miembro del CEHO.
 9. Marcela Nari, "Abrir los ojos, abrir la cabeza": el feminismo en la Argentina de los años '70". En *Feminaria*, Año IX, N° 18/19, 1996.
 10. Marcela Nari, "Abrir los ojos..." op. cit. P. 15.
 11. Pablo Pozzi. *Por las sendas argentinas...: El PRT-ERP. La guerrilla marxista*. Eudeba, Buenos Aires, 2001. Es destacable la reflexión acerca de que la postura del partido ante el género se sintetizó en el folleto "Moral y Proletarización", que reproduce los prejuicios de la sociedad argentina según la cual las mujeres tiene entidad en el ámbito de la familia.
 12. Pablo Pozzi (2001) *Por las sendas argentinas, El PRT/ERP, la guerrilla marxista argentina*, Eudeba, Buenos Aires. Pág. 239, 240.
 13. Pablo Pozzi. *Por las sendas argentinas...*. Op. cit. Pág. 243
 14. Alessandro Portelli (1991) "Lo que hace diferente a la historia oral", en Dora Schwarzstein, (Comp) *La historia oral*. CEAL, Buenos Aires.

El Aquelarre en la Escuela.

Aportes a la Construcción de una Nueva Relación Pedagógica

LIC. GABRIELA A. RAMOS
MAESTRÍA "EL PODER Y LA SOCIEDAD DESDE LA PROBLEMÁTICA DEL GÉNERO". UNR.

La sala de maestras

Pienso este trabajo desde la experiencia de aula. Lo escribo después de haber recorrido y mientras sigo recorriendo los pasillos de los diferentes niveles educativos: inicial, primario, medio y superior, y áreas de la educación común y especial. Lo propongo desde mi experiencia de ser una mujer docente comprometida con las reivindicaciones feministas. A partir de la riqueza que me proporciona esta multiplicidad de vivencias formativas es que quiero comenzar este trabajo con la cita de Simone de Beauvoir "... *Todo sujeto se plantea concretamente a través de proyectos, como una trascendencia; no alcanza su libertad sino por medio de su perpetuo avance hacia otras libertades; no hay otra justificación de la existencia presente que su expansión hacia un porvenir infinitamente abierto...*"

Me interesa aplicar la noción de "affidamento" desarrollada por las feministas italianas de la Librería de Milán a la relación pedagógica confiando en que puede servir para:

- superar el malestar docente entre pares.
- superar los estereotipos de género en el aula.
- educar con conciencia de género.
- construir una nueva forma de ejercer el poder.
- construir un nuevo orden simbólico.

"...He dejado el término *affidamento* sin traducir por la imposibilidad de encontrar un equivalente que refleje de manera fiel el significado que tiene en italiano...en el que se combinan, entre otros, los conceptos de confiar, apoyarse, dejarse aconsejar, dejarse dirigir..." (Librería de Mujeres de Milán 1991: 13) ¿Será mucha exigencia para un concepto teórico que proviene de otra lengua al que ni siquiera puedo traducir literalmente a mi idioma español? Haré el intento de extraer de él todo el potencial que le adjudico.

¿Por qué pienso que este concepto tan ajeno a la práctica docente y tan cercano a la práctica política del movimiento feminista de los años 60 puede constituirse como un modo de superación del malestar docente?... Porque creo necesario instaurar un nuevo modelo en la relación pedagógica, un viejo modelo si se quiere retomar las ideas, nunca del todo aplicadas, elaboradas por Paulo Freire .

Un modelo didáctico asentado en el diálogo, retomar el diálogo (razonamiento de a dos) para el enriquecimiento de la relación pedagógica, para la constitución de nuevas subjetividades, para la reformulación de una comunidad de mujeres dentro de la escuela. "El diálogo es este encuentro de los hombres (y de las mujeres), mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto en la mera relación yo-tú" (Freire 1997: 105). El diálogo entre mujeres sería, entonces, la mejor posibilidad para aprender a nombrar el mundo en femenino...

A partir de mi experiencia de aula re-conozco lo que todos/as los/as docentes padecemos como la soledad del feudo. Muchos/as pueden aportar a mi práctica cotidiana (docentes de la misma área, asesora pedagógica, psicopedagoga, directora, capacitadoras y expertas en algún tema específico, etc.) pero dentro del aula "yo estoy sola y hago lo que quiero". No hay Ley ni propuesta curricular oficial que pueda con lo que considero pertinente para organizar la tarea didáctica. ¡"Quién como yo"! para saber qué es pertinente aplicar en cada caso. ... ¡a mí me van a contar con tantos años de experiencia en el aula!!!

Sin embargo, la mayoría de los/as docentes reconocemos que nos cuesta saber cómo pararnos frente a estos/as nuevos/as sujetos/as de enseñanza tan saturados de información por los medios de comunicación, tan globalizados por la Internet y tan poco conectados con su realidad más inmediata. Realidad que se presenta hostil y amenazadora y que es muy difícil poder decodificar. Sujetos/as-aprendientes cada vez más cuestionadores de una autoridad impuesta que tras largos años de historia argentina

ha devenido en autoritarismo. Una escuela que pertenece a una realidad cambiante en un país que presenta grandes fracturas sociales con un número muy amplio de excluidos, con instituciones cada vez más resquebrajadas, adultos cada vez más adolescentes y adolescentes cada vez más sobreexigidos en ejercer un rol pseudo-adulto.

Frente a la crisis económico y social que vive nuestro país y a la violencia que sufre la escuela, los/as docentes nos encontramos sin referentes para nuestro accionar. Es un momento bisagra... como toda crisis lleva incorporada dentro de sí el germen de la superación. Sólo tenemos que poder aprovechar las fallas, en el sentido geológico del término, que hoy nos presenta la coyuntura nacional para construir otro modo de ejercer la docencia. A pesar de haberse incorporado una gran cantidad de varones a la tarea a causa de la situación económica a la que hacíamos referencia, aún es un trabajo altamente feminizado. Aprovechemos esta oportunidad de constituir a la escuela en una comunidad de aprendizaje del ser mujer en el mundo.

Porqué la institución escolar muchas veces se transforma en una cárcel para el cuerpo, al decir de M. Foucault el disciplinamiento que ejerce es parte de su función social, cárcel para la imaginación y para la creatividad... es que creo en el potencial liberador de la práctica del *affidamento* en la escuela.

¿Cuál es la vivencia de pasar por la sala de maestras y/o profesoras/as? ...La experiencia de atravesar un espacio destinado a la catarsis colectiva...donde muchas veces no existe el diálogo ni la escucha activa sino tan sólo la pura necesidad de evacuar sensaciones, de eliminar lo sucedido, lo vivido, lo "sufrido" en el

aula...casi como un modo de exorcizar los demonios que allí habitan.

¿Qué quedó de esta inocente alegría juvenil con la que las/os alumnos/as del profesorado se acercan a hacer sus primeras observaciones y sus prácticas? Si bien hay mucho de inexperiencia didáctica en ellas/os, mucho de ingenuidad en esta mirada cuasi romántica de la escuela... también es cierto que hay mucho de placer que se va perdiendo lentamente con los años de trabajo. La socialización institucional enseña algunos vicios difíciles de purgar...los/as más experimentados/as transmiten una visión abateda y casi patética de lo que fueron sus comienzos.

¿Qué se ve? ¿Qué se escucha en la sala de profesoras/as? ... Mujeres no satisfechas con su trabajo, personas no gratificadas con su tarea, alienadas por ella; pérdidas en el producto que generan ya que no se reconocen en él. Negativo fotográfico del ama de casa que, encerrada en sus cuatro paredes, ha sido encontrada recluida al ámbito de lo privado para satisfacer continuamente las necesidades ajenas. Enajenada en los otros/as, fuera de sí, para otros/as.

Durante muchos siglos se asoció las características del trabajo doméstico al estereotipo femenino. Y las características del estereotipo femenino al trabajo docente. Vocación más que trabajo rentado; inherente a la naturaleza femenina el cuidado y la crianza fueron actividades devaluadas en la división sexual del trabajo.

Ante esta situación, las mujeres, amas de casa y docentes, no se muestran pasivas, resisten: se quejan. ¿Qué función cumple esta queja de la que está saturada la sala de maestras?

La queja como un elemento de descarga y de retroalimentación

de situaciones penosas. Lamento que vuelve al oído sordo como cántico de llorona cuya función consiste en no permitir/se la verdadera escucha. Queja-quejido que las deja ancladas en la melancolía y en una situación de ¿gozosa? impotencia.

"La queja-lamento funciona como lubricante de la máquina inhibitora del pensamiento..." (Fernández 1998: 133) por lo tanto suponer que esta queja es un mecanismo de cuestionamiento al sistema es una falacia, es obturante de la capacidad crítica porque ubica a las sujetas en un lugar dependiente, sometidas a la misma situación que están cuestionando. Este lamento tiene un matiz de autorreproche que, mezclado con la culpa que les genera, no les permite ubicarse en un lugar activo, protagónico de su propio cambio. ¿Al servicio de qué está esta queja? Veámoslo....

Un paso posterior es lo que A. Fernández denomina queja-reclamo. En esta instancia hay uno/a o más destinatarios/as de la crítica, planteos cuestionadores y creativos de la situación y alternativas de solución. El/la sujeto/a de la enunciación se posiciona como sujeto/a de discurso, en un lugar central, transformador de sí y del entorno, se reconoce sujeto/a producido/a y productor/a a la vez en un interjuego dialéctico con el medio. Puede salir de la postura pasiva para adoptar su papel en el entramado de la historia que está construyendo ya que "...no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción..." (Freire 1997: 104)

La queja, figura literaria tan típicamente femenina, funciona como lo expresa Esther Moncarz (2002, pag. 273) "...como una forma de contraviolencia que algunas mujeres ejercen cotidianamente, ante la dificultad de hallar modos alternativos que les per-

mitan modificar condiciones de vida opresivas.... (y también)... constituye una transacción a través de la cual denuncian su malestar y al mismo tiempo confirman el statu quo con sus posturas resignadas, asegurándose así que nada cambie..." Esta postura es propiciada por la institución escolar a la que sirve, de alguna manera, que el malestar se exprese difusamente en palabras, que las emociones se pongan sobre la mesa junto con el café, y los exabruptos queden reducidos a ese microclima y a ese microespacio que son los horarios del recreo. De esta manera se garantiza que lo que allí sucede no se trastocará en juicios críticos sobre la institución que devengan en pedido, en demanda, en reclamo, en definitiva, en acción para el cambio.

Tal el estado de la cuestión aparece con más fuerza mi propuesta de hacer de la escuela un espacio de diálogo, de escucha de la propias necesidades y de las de las otras, transformándose en una comunidad de enseñanza (enseñanza-aprendizaje) mutuo. Para lograrlo propongo comenzar con un breve recorrido por los diferentes enfoques teóricos que nos ayudarán a bosquejarlo.

La toma de la palabra... teórica

Tomo como referencia para el desarrollo del presente trabajo las pedagogías pos-estructuralistas que plantean la acción educativa desde la deconstrucción de los textos y narrativas construidas por el discurso positivista dominante, que ha llevado a fragmentar la visión y resolución de los problemas y conflictos sociales. Desde esta visión las epistemologías y normativas universales van llegando a su fin y es el momento de proponer nuevos paradigmas

que impliquen una lectura de lo pedagógico desde sus márgenes, desde las coyunturas e intersticios que observamos en el sistema educativo actual.

El eje central de la propuesta es construir entre el equipo docente y entre las docentes y las alumnas una red de formación y contención que permita el crecimiento conjunto. A la vez que facilite el instrumental necesario para dismantelar discursos y reconstruir textualizaciones que se produjeron desde las culturas dominantes. Dentro de ellas: el patriarcado.

Siguiendo a H. Hartmann, podemos definir al patriarcado "...como el conjunto de relaciones sociales que tiene una base material y en la cual hay relaciones jerárquicas entre los hombres y solidaridad entre ellos, lo que les permite dominar a las mujeres. La base material del patriarcado es el control de los hombres sobre la fuerza de trabajo de las mujeres..." .Teniendo en cuenta que el 90% de la población docente somos mujeres podemos inferir cómo el patriarcado con su cultura androcéntrica ha influido en nuestro sistema educativo.

La comunidad educativa será, entonces, el marco dentro del cual se realizará el proceso de deconstrucción-reconstrucción de nuevos significados. Este camino expresa un fuerte compromiso por chequear las construcciones sociales contemporáneas, prestando atención rigurosa y consistente a las representaciones de poder que están asociadas a ámbitos y rituales que se expresan en hábitos, gestos, construcciones curriculares y teóricas, en definitiva, en palabras: en lenguaje. El lenguaje de la queja de las mujeres, que es una manera de expulsar la violencia que no se puede digerir, la violencia que genera el sometimiento. Para dejar de vomitar palabras y

poder articular un lenguaje propio debemos comenzar por conectarlos con nuestro derecho a la palabra. Las maestras no dejarán de quejarse anulando la queja sino conectándose con el derecho a elegir, a pronunciarse, a decir, a decir en nuestro propio idioma. Pero...¿cómo podríamos pedirle a la docente que exprese su propia palabra si se la ha confinado a ser mera reproductora de conocimiento ajeno, de conocimiento producido por otros/as, "expertos/as" en el tema? ¿Si las docentes se han dedicado a transmitir los valores, creencias y saberes que un determinado sector, una determinada clase y un determinado género consideraban valiosos en la modernidad? ¿Cómo hacerlas conscientes de la violencia que genera este sometimiento?

¿Cómo no reconocer los hábitos que llevamos incorporados, las prácticas sexistas en la escuela? Partiendo de pensar al sujeto pedagógico como masculino, se espera que los/as alumnos/as aprendan a respetar "al otro", "que tengan confianza en sí mismos", cuando suena el timbre del recreo la maestra dice: ¡chicos, vamos al patio!". Cuando los directivos se refieren al "cuerpo docente": ¿a qué cuerpo se están refiriendo? Cuando encabezamos una notificación en el cuaderno de comunicaciones invitando a la entrega de boletines dirigida a "los Sres. Padres" y el 80% de las concurrentes son madres, abuelas o hermanas. Estas y otras prácticas sociales son las que debemos comenzar a derribar para evitar seguir circulando por los canales de la invisibilidad y la discriminación.

Este status de subordinación de las mujeres, que ha tomado distintos matices a lo largo de la historia, no depende exclusivamente de la creación de un modelo de opresión por parte del

género masculino a través de sus grupos e instituciones de poder. Estos lugares se construyen diariamente en relación con la posición que adoptamos las mujeres en el mundo. Por eso es fundamental saber cómo construimos nuestra subjetividad, revisando nuestras propias posiciones. Se es patriarcal por adherir a un sistema de creencias y valores y no por sexo. Por lo tanto varones y mujeres podemos ser igualmente sostenedoras de este sistema si creemos en él. Se es patriarcal por sostener un sistema dicotómico y jerarquizado donde uno de los polos vale más que el otro, sólo porque el primero se impuso como "patrón" de medida. Por tratarse de un proceso arbitrario esta forma de discriminación es violencia. Esta violencia simbólica incide en la constitución de la autoestima. "Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica a esas relaciones simbólicas". (Giberti 1989: 17)

La socialización es un fin en sí mismo dentro de los objetivos educacionales. La escuela es un ámbito privilegiado donde se apprehenden relaciones de género, es un laboratorio de socialización donde se procesan permanentemente ideas, valores, significados sobre las relaciones sociales y sobre la construcción del "ser mujer" y del "ser varón" plenas de cuestiones ideológicas. Todos estos ítems constituyen lo que se conoce con el nombre de currículum oculto que permanece latente o implícito. Su función es ejercer el control social a través de las políticas culturales vigentes que buscan el consenso aglutinador más que el disenso cuestionador para obtener la legitimación de una estructura institucio-

nal determinada. "... Para que los discursos de violencia simbólica sean eficaces deben provenir de instancias valorizadas y poderosas: escuela, familia, religiones, medios de comunicación. O sea, todas aquellas que no sólo constituyen condiciones de producción de esa violencia, sino que sean competentes para hacerlas circular, y producir las condiciones de recepción necesarias por parte de quienes escuchan sus palabras, otorgándoles sentidos que, a su vez, las reciclen generando nuevas formas de producción de violencia simbólica..." (Giberti 1998: 27)

Desde este estado de situación deseo proponer un modo de relación docente-docente, docente-alumna que contribuya a la conformación de una nueva subjetividad femenina. Subjetividad como instancia personal que se construye a diario en relación con la otra a quien le reconozco alguna autoridad. Una subjetividad que superando la concepción individualista del sujeto cognoscente cartesiano incluya la diversidad como constitutiva de su propia identidad. Una identidad que esté profundamente enraizada en su contexto macrosocial que le sirva como matriz y como zona de desarrollo próximo, parafraseando a Vigotsky. Una identidad que se reconozca producida bajo determinadas condiciones de producción y a su vez productora de nuevos sistemas significantes. Una nueva constitución que parta del sí misma para sí y no necesariamente para otros/as.

Esta nueva relación entre mujeres fundada sobre el *affidamento* se articula fundamentalmente a través de dos pilares: la confianza y la autoridad. Estos dos elementos permiten que dos mujeres diversas, situadas en posiciones jerárquicas diferentes, se ayuden a crecer mutuamente. Cuando aclaro "en posturas jerár-

quicas diferentes" no me refiero a estamentos de poder institucionalizados, como podrían ser la docente, la directora y la portera de una escuela sino a jerarquizaciones que otorgo a otras a las que les reconozco un saber propio más allá de los títulos o los cargos que ocupen. Valor que le otorgo a su palabra: autoridad. Autoridad femenina, dos términos que parecen ser contradictorios, irreconciliables. Tener autoridad y ser mujer parece ser incompatible. Lo que lo hace parecer imposible de conciliar es la falta de autoridad que las mujeres hemos tenido durante años. La falta de autorización femenina es el nudo central en la opresión de género, principal obstáculo para la libertad femenina. Pensar a la autoridad desde una lugar diferente del poder, proponiendo un nuevo concepto. El poder lo ejerce por la fuerza quien tiene algo de lo que otro/a carece. La autoridad la inicia y la mantiene viva quien le reconoce a la otra un "plus", algo grande que la otra posee y de lo que me quisiera apropiar, el tema es cómo se realiza esa apropiación. Por esas condiciones elijo "mi maestra" por reconocerle autoridad pero "...quien asume la autoridad asume el conflicto..." (Hipatia 1996: 8); implica una gran responsabilidad ya que se convertirá en mediadora de conocimiento para otra. En este intercambio que parte de la disparidad real entre competencia y necesidad o competencia e incompetencia yo adquiero competencia a partir del vínculo con la otra a quien le reconozco algún saber y alguna autoridad que le otorga ese saber. Ese vínculo se construye sobre la relación de *afidamento* como una mediación del reconocimiento de autoridad de origen femenino. Esto es hacer sociedad femenina.

Cuando hay reconocimiento de autoridad científica, hay con-

fianza en el saber profesional o en la práctica política. Esto es aceptar la medida femenina.

Si no hay mediación del conocimiento hay liderazgo, como concepto distinto del liderazgo. El liderazgo lo ejerce una persona que posee un saber y lo detenta, que brilla por su saber y encandila, no permitiendo que otros/as se acerquen a él, obnubilando el acceso al conocimiento, obturando. Esta relación genera desconfianza, competencia, la autoridad es vivida como aplastante, es un saber que está separado de la experiencia subjetiva de quien lo porta y de quien lo recibe, escindida del ser mujer. Este modelo se observa con frecuencia en nuestras aulas. Es un saber con ejercicio masculino del poder que genera en la aprendiente una idealización extrema, ensalzamiento, distancia de la portadora del saber. Esto lleva a atrincherarse, a defenderse, a volverse sobre sí, a aprehender modelos competitivos de relacionarse con otras mujeres.

Lo contrario, lleva a restaurar el orden simbólico de la madre. La madre que es la primera mediadora con el mundo, con el conocimiento, la que nos enseña a hablar, a medir, a contar. La que transmite la lengua materna que es en realidad, la lengua paterna en tanto representa y reproduce el sistema patriarcal. "El lenguaje puede sernos dado sólo a través de la contratación...saber hablar quiere decir, fundamentalmente, saber traer al mundo el mundo, y esto podemos hacerlo en relación con la madre, no separadamente de ella...La idea de que la lengua que hablamos y nuestro saber hablar son fruto, no sólo del intercambio entre hablantes, sino también de un pacto con lo real que se contrata con la madre, intercambiando reconocimiento de autoridad por la facultad del lenguaje..." (Muraro 1994: 51)

La autoridad es algo que las otras me conceden, que viene dado por otras. En la escuela la autoridad le es instituida socialmente a la docente pero tener autoridad también es un posicionamiento personal, yo me autorizo a ejercer la autoridad en nombre propio y en este punto debemos fortalecer a nuestras docentes.

Muchos/as estarán pensando al leer estas líneas que no hay cambio del lugar asignado a las docentes en el esquema tradicional si nuevamente las ubicamos en el rol de "segunda madre". Yo afirmo que sí, hay cambio y el mismo está dado por la necesaria recontratación de esta relación (docente-alumna) para la creación de orden simbólico nuevo apuntando a que "... esta práctica modifique los códigos patriarcales sobre las relaciones entre mujeres modificando al mismo tiempo la relación femenina con la figura de la madre..." (Muraro 1994: 128) No será ya la maestra la que transmita los códigos que a ella la han dejado afuera de la producción de cultura, sino nuevas matrices en las cuales se pueda incluir el ser mujer.

Esta nueva relación entre mujeres exige la práctica del partir de sí. Esta práctica es fundamental para las mujeres porque en el sistema patriarcal el ser mujer es negado, excluido, marginado del orden del significado, resultando ser insignificante el hecho de ser mujer de "por sí". Sólo adquiere importancia en su ser "para otro", es decir, en tanto asume el papel que el patriarcado le adjudica de madre de..., esposa de..., hija o maestra de..., en el mejor de los casos. Hacia lo que tenemos que orientarnos es hacia el logro de un ser sujeto/a de discurso, de un ser con discurso propio.

Lo que somos las mujeres, lo que pensamos, lo que deseamos,

lo que necesitamos, podemos manifestarlo nosotras, podemos constituir un conocimiento propio dicho desde un cuerpo sexualizado en femenino. No podemos reducirnos a las definiciones que el sistema patriarcal ha dado de lo femenino ni a la contestación de algunas mujeres a esas definiciones, porque en ambos casos son definiciones masculinas, ya que el referente por imitación o por oposición sigue siendo el varón.

De este hecho surge la necesidad de reconocer en las relaciones entre mujeres, el fenómeno de la «mediación». Como el propio nombre indica, la mediadora es una intermediaria entre el/la sujeto/a cognoscente y el objeto de conocimiento.

La figura de la docente como mediadora corresponde a una perspectiva constructivista del conocimiento. Es quien intercede entre las alumnas y el ámbito educativo, entre el/la sujeto/a y la realidad para ayudar a comprender las exigencias del medio. Es quien guía y acompaña sin restar protagonismo al verdadero sujeto de aprendizaje pero estableciendo una relación dialéctica donde ambas se van transformando simultáneamente en aprendices y educadoras. En el triángulo didáctico desarrollado por César Coll, la relación afectiva es la que permite la apropiación del contenido. En la pedagogía relacional de Paulo Freire, el diálogo es el que posibilita la conexión con el mundo, con los otros/as, con las cosas.

La figura de la mediadora es también aquí el puente que conecta con el exterior, la que ayuda a otra mujer a expresar sus verdaderas ideas, aquellas ideas que son la expresión y el pensamiento de la materialidad de la condición femenina. Esta mediación exige y al mismo tiempo permite y da cabida a las rela-

ciones de *affidamento* y al reconocimiento de la autoridad.

Según Rivera Garretas: "El *affidamento* es una relación política privilegiada y vinculante entre dos mujeres... que no se definen como iguales en términos de sororidad sino como semejantes, diversas, y dispares: el más de la disparidad actúa de mediación que condensa significados nuevos, ajenos tanto a la identificación como a rivalidad..." (Rivera Garretas 1998:67)

Debo confiar en mi maestra, mi verdadera mediadora y reconocerla como voz autorizada, dado que ese reconocimiento forma parte de la relación de confianza. Todo eso, a su vez, es lo que posibilita la verdadera libertad de las mujeres para el «hacer», ya que en el hacer y en la acción es como yo muestro y comunico mis deseos, al tiempo que, en tanto que mi acción implica a otras, establezco las pautas de relación.

La práctica de la relación "... hace posible la realización del propio deseo en el mundo; al realizarse en el mundo, el deseo femenino interviene en lo simbólico porque, si alcanza existencia, nombra fragmentos de realidad..." (Rivera Garretas 2002: 51)

Todo este nuevo modelo o no tan nuevo modelo pedagógico, no tan nuevo en tanto fue formulado por autores como Carl Rogers y la teoría de la no-directividad en la educación, Jean Piaget desde la teoría constructivista clásica y Vigotsky con la teoría socio-histórica de la educación sumando los aportes de las teorías feministas italianas. ¿Para qué este nuevo modelo pedagógico? Para lograr que las mujeres elaboren/mos un pensamiento propio, una representación simbólica de la realidad que responda al modo de ser, de pensar y de sentir de las mujeres. Un pensamien-

to diferente, configurado desde la afirmación y el orgullo de ser mujer.

Esa atopia de las mujeres, su invisibilidad en la realidad social y política, su no lugar en el mundo del símbolo y del significado no se puede salvar mediante una política asimilacionista en un orden simbólico y sociopolítico que les niega su lugar, su espacio, sino que para Luisa Muraro y para el pensamiento de la diferencia sexual sólo se puede salir de dicha atopia creando un nuevo orden simbólico en el que el pensar y el sentir femenino no sean atópicos, sino que tengan su topos propio, y este nuevo orden simbólico ha de ser el orden simbólico de la madre.

Un orden simbólico nuevo que apunte a la creación de valor, de cultura, de conocimiento, de reconocimiento de la genealogía femenina pero "... no se trata de recuperar mediante la erudición una tradición femenina para poner al lado y medir con la que nos han enseñado en la escuela..." (Rivera Garretas 1998 : 31) se trata de poder producir un nuevo discurso desde ser en un cuerpo de mujer y aprehender el mundo desde y a través de él rescatando la historia de las que me precedieron en la vida, en este caso en la ardua tarea de educar.

El aquelarre

Cuenta la leyenda que el aquelarre real o histórico era el nombre que recibía la reunión de mujeres a las que llamaban brujas que se encontraban durante la noche en alguna cueva o claro del bosque, bien lejos de los poblados donde no pudieran ser encontradas fácilmente. Las brujas intercambiaban hierbas, amuletos, talismanes, recetas, hechizos e información, pues en aquellos tiempos las novedades sólo podían transmitirse de "boca en boca".

En esos encuentros también se entrenaban a las más jóvenes en los misterios de lo sagrado. Se realizaban sanaciones y se ofrecían cánticos y danzas a la madre Tierra simbolizada en la Diosa.

¿Será que tendremos que transformar la escuela en un comunidad para el disfrute compartido? ¿Transformar la escuela en un espacio donde poder ofrendar a las diosas de la sabiduría las sensaciones de soledad, de incompetencia y de aislamiento que la tarea cotidiana encierra? ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo abrir el espacio desde donde surjan las preguntas, desde donde cada una pueda cuestionarse su ser en el mundo?

Ese terreno fértil a las preguntas se puede encontrar desactivando el aburrimiento y la queja aún a expensas del dolor que puede provocar. Este duro trabajo sólo puede hacerse simultáneamente con otra y consiste en aprender y valorar el delicioso y peligroso gusto de la duda, corriendo el riesgo de salir de la certeza y sabiéndonos poseedoras de la máquina deseante-imaginativa-pensante que también nos permite seleccionar, elegir, decidir.

Defino a la pedagogía como lo hace Graciela Alonso, como un espacio donde lo mío comienza con lo otro...con la otra y la escuela como una común-unidad de referencia donde teoría y práctica se retroalimentan, práctica pedagógica y práctica política. La escuela como un lugar donde los deseos, las emociones, los afectos y la autoridad le hablen a la práctica y la práctica dialogue con la teoría. Relación dialéctica entre ambas.

¿De dónde saca fuerzas una mujer para transformar el malestar en deseo y dar a ese deseo un significado político y social? Necesariamente del vínculo con

otras mujeres, del vínculo con autoridad femenina. Traer al mundo un simbólico femenino en el cual inscribir relaciones significativas entre mujeres ahí donde las mujeres están: en la escuela. No necesitamos producir laboratorios ad-hoc, la escuela nos los ofrece; no hay que inventar relaciones de intercambio entre mujeres, las relaciones ya existen, sólo hace falta visualizarlas, nombrarlas, fertilizarlas y valorarlas. O sea, re-conocerlas.

Esto implica pensar nuevos modelos pedagógicos, nuevos espacios de aprendizaje, nuevos contenidos de aprendizaje y por supuesto, nuevos sujetos/as de aprendizaje. Sujetos/as de transformación continua es decir hablamos de subjetividades que se comparten y se producen de modo grupal, que se producen en una "comunidad emocional de aprendizaje" (Alonso 2002: 18) que de cabida a los procesos subjetivos como pedagogía de redes, de encuentros, de salidas, de fronteras asegurando un bienestar colectivo que en este momento no vivenciamos en la institución escolar. Un bienestar basado en la revalorización de la subjetividad, que la sala de maestras pueda transformarse en un sitio donde desarrollar los procesos de revalorización del deseo y del placer.

Sala de maestras como un espacio donde se pueda dotar de sentido a las palabras, donde se des-instalen viejos significados y se enmarquen otros.

Sala de maestras, sala de reunión de subjetividades diversas que se re-acondicionan en marcos de acción colectiva. "Identidad y política como estrategias de conformación de colectivos sociales implican procesos de saber poder". (Alonso 2002: 21)

Esta propuesta implica un nuevo concepto de aprendizaje,

como el proceso que comienza cuando reconozco mi fractura, la frontera de mi propia condición personal de ser mujer; momento a partir del cual me encamino hacia el encuentro con la/s otras/s. Este acercamiento y la constante re-visión, re-valoración y re-conceptualización de mi condición de mujer genera una crisis identitaria difícil de sobrellevar y produce un modo de aprehensión de la realidad social derivada de la conciencia de género de la que no hay regreso porque como expresa R. Díaz "...desde este conocimiento personal, íntimo, analítico y político de la fuerza penetrante del género no hay retorno a la inocencia de la biología..." (2002. pág. 26) Diferentes momentos de una espiral en continua profundización. La asunción de la propia experiencia vital en cuerpo de mujer, el asombro, el rechazo de las injusticias, el deseo de modificación de mi propia realidad y la participación social activa que permite el desarrollo de la conciencia al compartir experiencias con otras, la formación, la transformación...

Estas son algunas de las deudas de la pedagogía feminista: la autorización de las experiencias y los saberes feministas y la legitimidad del tránsito personal y de las acciones feministas colectivas.

Rescatar la pedagogía de la experiencia de las mujeres ésas que pueden desde los márgenes de los discursos hegemónicos (como es el discurso educativo oficial) y desde los intersticios de las instituciones más conservadoras como es la escuela, generar prácticas de oposición y resistencia. "Una pedagogía de la experiencia, es una pedagogía situada, habla de (y en) un discurso situacional, por tanto político, de diferencias..." (Alonso 2002: 177)

La experiencia se constituye a través de las palabras; por eso es muy importantes analizar de quién son las palabras con las que nos hablamos, con las que nos contamos y que constituyen saberes que hablan de nosotras. Cuestionar los saberes que son las palabras apropiadas y las que vamos a donar a otras, de las que vamos a dotar a otras.

Re pensamos, renombramos, re-transmitimos, re-presentamos, auto-re-presentarnos...

Es fundamental salir del feudo del aula y juntarnos, hablarlos, contamos y rescatar la sala de maestras como un espacio de mujeres destacando la importancia que tiene para hablar *entre* nosotras, *sobre* nosotras y *desde* nosotras. "...Nosotras, en la dimensión del sujeto colectivo en construcción. Cuando prevalece se potencia todo cuanto cada una es y la acción colectiva frente a los otros y al mundo. Luce Irigaray hace depender el nosotras de la conciencia de la diferencia, la del reconocimiento del orden simbólico femenino y materno, y del reconocimiento de la otra..." (Lagarde 2000 : 30).

"Sé que está en nuestras manos generar alternativas de vida, de inclusión de una nueva forma circular de ejercer relaciones de poder..." y la escuela tiene una gran responsabilidad en ello y nosotras, las docentes en lograrlo. Una pedagogía entre mujeres, mujeres que enseñan a mujeres, mujeres que recuperan y reelaboran sus memorias, sus imaginarios, su porvenir...dejando letra para las futuras generaciones.

BIBLIOGRAFIA. O los textos que la Inquisición no logró incendiar.

- ALONSO, Graciela y DÍAZ, Raúl (2002). "Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres". Argentina: Ed. Miño y Dávila.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1974). "La Reproducción". Barcelona: Laia.
- CICCIONI, Milma. (1989) "Love and respect, together: the theory and practice of affidamento in italian feminism", en *Australian Feminist Studies*, (71-83). Australia: Sex- Gender. Nº 10 Summer.
- FERNÁNDEZ, Alicia (1998). "La sexualidad atrapada de la señorita maestra". Argentina: Ed. Nueva Visión.
- FREIRE Paulo (1977). "Pedagogía del oprimido". Argentina: Ed. S. XXI
- GIBERTI, Eva (1998). "Tiempos de Mujer". Bs. As.: Sudamericana.
- GIBERTI, E., Fernández, A. M. (1989). "La mujer y la violencia invisible". Bs. As.: Sudamericana.
- HARTMANN, Heidi. "El infeliz matrimonio entre marxismo y feminismo: hacia una unión más progresista." En "Teoría y política" 12/13.enero-junio 1985.
- HIPÁTIA (1998). "Autoridad científica. Autoridad femenina". España: Ed. Horas y horas. Cuadernos inacabados Nº 30.
- IRIGARAY, Luce (1992). "Yo, tú, nosotras". España: Ed. Cátedra.
- LAGARDE, Marcela (2000). "Aculturación feminista". Argentina: Centro de Documentación sobre la Mujer.
- Librería de las Mujeres de Milán, (1996) "El final del patriarcado. Ha ocurrido y no por casualidad". Barcelona: Librería Proleg.
- Librería de las Mujeres de Milán (1991). "No creas tener derechos. La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres". España: Cuadernos inacabados Nº 10.
- MONCARZ, Esther (2002). "La queja cotidiana: una forma de contraviolenia femenina (y sus destinos posibles) en Burín, Mabel. "Estudios sobre la Subjetividad femenina", (263-277). Argentina: Librería de Mujeres.
- MURARO, Luisa (1994) "El orden simbólico de la madre". España: Ed. Horas y horas. Cuadernos inacabados Nº 15.
- RIVERA GARRETAS, María Milagros (2002). "El fraude de la Igualdad". Argentina: Librería de Mujeres.
- RIVERA GARRETAS, María Milagros (1998). "Nombrar el mundo en femenino". España: Icaria.

Una Aproximación a las Paternidades desde la Crianza y el Cuidado

GLORIA SCHUSTER
INSTITUTO DE GENERO, DERECHO Y DESARROLLO

Presentación¹

En este artículo intentamos bosquejar algunos aspectos que hacen a la experiencia cotidiana de los padres en la crianza y cuidado, con la intención de indagar cómo los padres dan cuenta de sus paternidades. Entendemos que los trabajos de cuidado especialmente en los primeros cinco años, por su intensa demanda y dedicación, ofrece una posibilidad concreta para profundizar las formas, alcances y significaciones de la participación de los padres en la crianza.

¿Qué padres y qué paternidades?

Padres que se muestran más afectuosos y cercanos a la vida cotidiana de sus hij@s, ¿constituyen nuevas paternidades? ¿o por el contrario, sólo consisten en nuevas prácticas, aún precarias y discontinuas? ¿Cómo viven estas experiencias? ¿qué obstáculos reconocen? ¿están deseosos de buscar nuevas actividades que los vinculen con sus hij@s?

Para pensar las experiencias de paternidades que se están desarrollando, se eligió como universo de análisis a padres cuyos hij@s² concurren al Jardín Nro.62 "José Nicolás Puccio"; institución de educación inicial pública de la ciudad de Rosario. El ámbito del jardín aseguraba la única condición excluyente: que tuvieran al menos un/a hij@ en edad preescolar, o sea cinco años o menos.

Este criterio de selección responde a la necesidad de reflexionar a partir de la experiencia. Porque el registro de lo cotidiano exigía una vivencia presente. Y porque las interpretaciones, los conflictos y valoraciones de la paternidad varían según el ciclo de vida que se atraviese. En definitiva, optamos por una reflexión de la experiencia "en caliente".

El Jardín-Preescolar Nro.62 tiene la particularidad de poseer una población heterogénea proveniente de lo que -a grandes rasgos- podríamos denominar sectores medios y bajos urbanos. Los diagnósticos que realiza el personal docente confirman que no existe un perfil homogéneo de las familias en cuanto a aspectos socioeconómicos, especialmente en el tipo de empleo y educación formal de los padres y madres. Vale aclarar que esta investigación no tiene como objetivo realizar comparaciones sobre la mayor o menor participación a partir de las diferencias sociales, aún reconociendo que es un aspecto presente que hace a la diversidad de formas en que ejercen las paternidades.

La metodología utilizada fue la **investigación cualitativa** con entrevistas semi-abiertas. En total se realizaron 11 entrevistas. Pero en ningún caso los padres entrevistados constituyen una muestra representativa de la población del jardín.

Para nuestro abordaje, partimos de los **ejes teóricos** que entienden a la paternidad como una construcción fuertemente asociada a la identidad de género y que en ella se manifiestan las características de un modelo dominante de masculinidad. En consecuencia, está asociada a diversos factores, el contexto histórico cultural y a la clase a que pertenece, como así también al ciclo de vida de cada varón (De Keijzer 1993). Se puede decir entonces, que la diversidad es la característica principal, por lo tanto, el plural "**paternidades**", hace referencia no sólo a la diversidad de experiencias, sino también a la multiplicidad de factores que intervienen.

Entendemos que el conocimiento de las paternidades sólo puede ser entendido dentro de un sistema de relaciones de género. El género como categoría de análisis, es siempre relacional, describe las relaciones de poder entre varones y mujeres y la interiorización de tales relaciones.

Los estudios de paternidades que toman en cuenta los aportes de los estudios de género, constituyen un campo de investigación reciente. Estos confirman que **hay cambios en la paternidad**. En el campo social, la posición jurídica y económica ha dejado atrás al padre como poseedor del poder absoluto sobre su familia. La incorporación laboral femenina afecta al varón como único proveedor, además de plantear nuevos arreglos en las relaciones familiares. En el campo subjetivo, las imágenes de una presencia cercana, afectuosa, dejan atrás

aquellas frías y distantes de las generaciones anteriores.

Los aportes de la presente investigación se inscriben en la línea que considera la participación de los varones y de los padres en los trabajos de reproducción como fundamental para la construcción de relaciones más equitativas entre varones y mujeres. Si bien se entiende que los cambios se desarrollan en distintos ámbitos, la familia sigue siendo un espacio privilegiado. El espacio de crianza y cuidado está mediado por las relaciones de poder que atraviesan a varones y mujeres. A la vez, pone en escena imaginarios sociales de maternidad, paternidad, de lo femenino y masculino. Este ámbito puede significar un espacio privilegiado para observar posibles cambios, rupturas, permanencias a partir de algunas experiencias de paternidades.

Los padres y las actividades cotidianas

Las estadísticas señalan que en la práctica el tiempo que el padre dedica a estar con sus hij@s, es cuantitativamente muy inferior al empleado por la madre y de una calidad muy diversa. Esta diferencia, en opinión de algunas autoras, no es debida sólo a las obligaciones laborales del padre, sino también a las normas culturales que asignan exclusivamente a las mujeres la crianza y el cuidado; incluso sin que exista una separación, buena parte de los hijos se crían sin la presencia del padre (Gonzalez de Chavez 1995:20).

Aunque no es el objetivo cuantificar este tiempo, ni siquiera establecer una detallada comparación cualitativa basta con realizar una mirada a nuestro alrededor para confirmar la presencia femenina —madres principalmente— a cargo de la crianza. Según

Juan Carlos Volnovich, "a pesar del movimiento de varones con relación a los niños, a pesar de la desocupación, todavía son las mujeres las que crían a las niñas y a los niños". Mas adelante dirá: "nunca como en nuestros días los hombres hemos dado muestras más evidentes de estar iniciando un movimiento que tienda a involucramos cada vez más en la crianza de nuestras hijas y de nuestros hijos. Nunca como en nuestros días tantas niñas y tantos niños se han criado separados de sus padres" (Volnovich 2000:237).

Las muestras evidentes a que se refiere el autor, pueden tomarse —por ejemplo— con observar cochecitos y mochilas a cuestas de varones, entrada y salida de los jardines con pequeños abrazados a sus padres. Y por otro lado, numerosos padres que frente a separaciones y divorcios realizan un proceso de distanciamiento paulatino de la vida de sus hij@s.

Sin embargo, a sabiendas de que la **diversidad** está en la base del ejercicio de las paternidades, detener la mirada en las actividades cotidianas constituye una instancia privilegiada para dar cuenta de tal diversidad. Entre las variables a considerar ocupa un lugar importante: la cantidad y edad de l@s hij@s, los horarios laborales, los recursos (económicos, humanos) y arreglos con que se cuenta, como así también (aunque no siempre es explícito) los proyectos de vida.

¿Estar o no estar, esa es la cuestión?

Al interrogarlos sobre aquellas **tareas que asumían cotidianamente** —no las esporádicas—, sobrevinía una explicación —por parte de los padres— que daba cuenta de la importancia que conferían a la presencia. El pun-

to de partida para "hacer" es "saber" y para eso hay que "estar", por lo tanto, rápidamente se planteó una imagen de desventaja frente a las madres, que se supone están más tiempo y por ende saben más.

Es interesante destacar que la imagen de supuesta desventaja no se expresaba como reclamo o demanda, simplemente como constatación de una realidad que intentaba —por parte de los padres— contextualizar las tareas asumidas (o justificaba las no asumidas). Este aspecto hay que tenerlo presente cuando se analiza el trabajo como obstáculo o fuente de conflictos para la paternidad. En otros términos, los padres rápidamente contextualizaron la pregunta: "si vamos hablar de lo que hago en la casa con l@s hij@s, tengo que decir que estoy poco tiempo en la casa, porque **trabajo**".

La relación es simple, las madres, al estar más, saben más y en consecuencia hacen más. Implícitamente o explícitamente aparece una única explicación: **el trabajo**, que implicaría en el caso de los varones un impedimento para "estar", condición necesaria para "saber". Habría que preguntarse si este razonamiento no esconde omnipotencia masculina (si sólo tuvieran unas horas más de presencia, harían todo); o ignorancia masculina (el saber hacer no produce acción).

En el caso de las madres que trabajan —en trabajos extradomésticos— el "no estar", aún durante largas jornadas no las excusa para el saber, y menos para la responsabilidad frente a esas tareas. Esto es así porque la relación maternidad y trabajo no es semejante a la que se construye entre la paternidad y el trabajo, más aún es opuesta. Mientras el padre como trabajador legitima su función de proveedor económico; la madre

como trabajadora tiene que compatibilizar esta actividad con la función de crianza y cuidado; consecuencia de la división sexual del trabajo.

Las entrevistas dieron cuenta de un aspecto compartido por otros estudios: **los padres toman un compromiso activo y consideran importantísima la participación en la crianza, especialmente en el afecto y la presencia, pero esto no suele acompañarse con la asunción permanente de las tareas rutinarias de cuidado** (Kornblit, 1998).

¡¡Sí, yo ayudo!!

Esta imagen de varón que ayuda, padre solidario, sensible, colaborador, no deja de ser un paso adelante con respecto a esa imagen de varones ajenos totalmente a la vida cotidiana. Sin embargo, a veces este logro se convierte en obstáculo cuando se considera una meta. Cuando se precisa el tipo de colaboración, algunos advierten que esa participación puede ser pequeña y que existe diferencia entre participar en alguna etapa de la tarea y gestionarla en todo su proceso.

Es interesante señalar la seguridad y tranquilidad de los varones cuando responden: ¡sí, ayudo!; sí, colaboro; sí, trabajo en la casa. Algo así como una participación que —si bien podrá ser escasa— es sin duda, fundamental. Ello da cuenta de la valoración que los varones hacen de su mucha o poca participación. Los padres entrevistados, altamente sensibles a estos temas (de otra manera no hubiesen aceptado hablar de ello en una entrevista) tampoco escapan a este devenir entre hacerse cargo y colaborar / ayudar cuando se puede. Los lugares que asumen frente a las necesidades relacionadas con el vestir y ali-

mentar lo confirman.

La elección de profundizar las tareas de "alimentar y vestir" pretende focalizar el compromiso de los padres con algunas de las demandas más cotidianas y rutinarias, pero que a la vez requieren mucha atención e interrelación con el/la otr@. Porque todas las actividades de crianza están atravesadas por una dimensión emocional (de contención), educativa (de aprendizaje) y de cuidado personal (intimidad). En otras palabras, no se trata solo de "dar de comer" o "ponerle la ropa", se trata de decidir, elaborar, pero también de enseñar, de asistir y de interactuar, para que esta necesidad se constituya en una instancia de cuidado y crianza. Se buscó de alguna manera precisar la muletilla "yo ayudo", profundizar en qué y cómo se comprometen en tareas tan concretas que no admiten ambigüedades.

Entonces, nos centramos en indagar la participación en proveer la **ALIMENTACION**, actividad fundamental, no sólo cuantitativamente (por lo menos 4 veces en el día), sino cualitativamente, ya que es una etapa de total seguimiento. Y donde el lugar del adulto es necesario hasta para "abrir un caramelo".

Aquí, la heterogeneidad está atravesada principalmente por los horarios laborales de ambos (si hay o no presencia en los horarios principalmente del almuerzo o cena). Aunque también interviene el gusto personal por la cocina, de los varones, claro. Esto último no es secundario, suele determinar arreglos no sólo de fines de semana, sino también diarios precisamente en los horarios en que la mujer trabaja.

Agustín: "Generalmente los fines de semana lo hago yo y los días en que ella llega tarde, los martes y jueves también y los días que tengo ganas cocinar, aparte de cuando es necesario".

Para otros en cambio es un hecho excepcional preparar la comida, sobre todo si la pareja no realiza trabajos extradomésticos y tampoco le significa un gusto personal.

Gustavo: "No, pero a veces, cuando mi esposa se siente mal, lavo los platos y dejo todo ordenado".

La aclaración, -cuando mi esposa se siente mal-, da cuenta de lo esporádico de la actividad. Pero la acotación "lavo los platos y dejo todo ordenado" pretende dejar claro que es igualmente valorable, ¿o no?

La tarea cotidiana de proveer la alimentación está atravesada muy especialmente por los horarios laborales de las mujeres. Si ella no está, el padre puede ser el responsable. Ahora bien, puede ser el encargado de dar de comer, calentar, o de decidir y preparar la comida y esto depende de otras negociaciones. Además, alimentar, nutrir, sustentar, proveer, está atravesado por la conexión y receptibilidad hacia las necesidades de ese/a hij@, como ya se dijo. Este aspecto exige no sólo disponibilidad de tiempo sino también disponibilidad emocional, dando otra dimensión a esta tarea rutinaria.

A diferencia de las actividades relacionadas con la alimentación, **VESTIR** tuvo un denominador común: una alta homogeneidad en la manera que se registraba esta tarea cotidiana que lleva muchos años antes de que la supervisión adulta deje de intervenir.

Para empezar podemos decir que existe un alto nivel de simplificación de los padres al respecto, cuando se pregunta: ¿Vos los vestís? Todos, afirman un rotundo, Sí, sí, por supuesto. Absoluta seguridad que no dejaba lugar a dudas, sólo para quienes advirtieran que vestir es más que "ponerle la ropa". Acto seguido se

preguntaba: ¿sabés qué ponerle?, ¿dónde está la ropa?, ¿qué conviene?. Entonces, sobrevénía la sonrisa, el movimiento en la silla que buscaba una mirada cómplice que les permitiera distenderse compartiendo alguna historia y al mismo tiempo, la mirada que ya había entendido que no se trataba de decir Sí o No, sino qué y cómo. Y aquí nos encontramos con un mundo poco explorado. Todos tenían alguna anécdota con esto de la ropa.

Acordamos que no era ensartar un buzo, poner un pantalón o atar cordones, hablamos de la ropa para cada ocasión, de la que se usa para jugar, para salir, la más fresca, o la más abrigada, etc. O sea cuestiones y decisiones sobre la utilización de los recursos disponibles frente a una necesidad básica que va mucho más allá del abrigo.

Germán: "Con respecto a vestirlos compartimos bastante la tarea, el hecho de vestirlos en sí, pero tampoco tengo digamos dominio de qué se van a poner, de qué hay, dónde está, me cuesta mucho encontrar las cosas, Tal vez ganas de saber dónde están las cosas, qué ropa conviene, entonces uno descansa si está la madre, y uno dice: ¿Qué le ponemos? Y a veces no está y ha sucedido algunas mañanas. Y algo se pone, aunque no convenía, claro".

Eugenio: "...No sé, los pijamas sí, para salir, en detalle no, pero lo encontraría. Yo, eh, viste como es la necesidad, si estoy en apuro, lo haría".

Darío: "Con la ropa soy muy desorganizado, soy desorganizado con la mía propia. Aparte ella es muy organizada con la ropa, pone la de fajina por acá, la de salir por otro lado. La ropa más o menos la tengo identificada. Y como a mí no me hace mayor problema andar medio zaparrastroso, entonces los chicos andan como yo. Después viene, y me dice "como vas a combinar esto con aquello". -Risas-

Sebastián: "A la mañana yo les hago el desayuno y ... los viste, por el tema que yo con la ropa nunca la encuentro. Por ahí es un reclamo que los vista, pero yo le digo, vos déjame toda la ropa preparada a la noche".

Indicaciones, asesoramiento, o dejar todo preparado, son las estrategias que utilizan las madres cuando no están, aunque a veces son I@s mismos hij@s quienes toman la iniciativa antes que sus padres.

Vestir, es mucho más "que cubrir el cuerpo humano", como lo define el diccionario. Es abrigar, proteger, es jugar e imaginar, enseñar y relevar necesidades. Vestirlos, implica varias decisiones pero especialmente conectarse con la otra persona, su cuerpo, sus gustos, el clima, el contexto y los recursos disponibles. Si pensamos en la información que socializan las madres con relación a precios, lugares y también el préstamo solidario que circula alrededor de la ropa, "pasar lo que le queda chico", confirma que el vestir está en manos femeninas y no sólo durante la crianza, muchos varones adultos siguen necesitando del asesoramiento femenino.

Actividades como llevarlos al médico, al jardín, bañarlos, pasearlos, están siendo asumidas con mayor frecuencia. Según una reciente investigación de Catalina Wainerman (2003), es en el cuidado de los hijos donde hay un creciente involucramiento de los padres, no así con las tareas domésticas. Sin embargo, no pocas veces el involucramiento se realiza como colaboraciones puntuales, como un auxiliar de la responsabilidad materna. Así la colaboración toma la modalidad de **acompañamiento** de las actividades.

Gustavo: "Sí, generalmente los llevo al médico, o la llevo a ella y la

dejo. Al jardín los llevo y los traigo, a las reuniones vine a varias y a las primeras la acompañé a mi esposa".

Las docentes del Jardín Pucio, coinciden en que la presencia de los padres en las reuniones y las entrevistas está en constante aumento. A la proporción de 1 o 2 como excepcional, - 5 años atrás-, hoy tienen una constante entre 2 y hasta 5 o más padres por sala. De esa participación, hay padres que acompañan a sus parejas, pero se muestran interesados en conocer qué sucede en el jardín. Sin embargo, reconocen que son las madres y abuelas -por abrumadora mayoría- las que tradicionalmente siguen ocupando estos espacios.

Hay varios aspectos para profundizar este "involucramiento de los padres", pero en este momento queremos señalar la importancia de favorecer la inclusión de los padres en la relación temprana. Porque a menudo la exclusión/ autoexclusión masculina comienza en el proceso de gestación, continúa en el nacimiento y se prolonga en los cuidados de la crianza (González de Chávez 1995). La posibilidad de un mayor involucramiento debe superar la ausencia de modelos para una paternidad cuidadora, como así también la fuerza de los mandatos de género, que hacen del ideal materno un modelo que impone una manera de relación madre/hij@, que dificulta cuando no imposibilita la introducción de otros.

El mandato femenino de la maternidad se respira desde las salas de partos. Un ambiente que gira entre "animar y alentar" por un lado y "demandar e imponer" por el otro; generando una especie de control para que la madre asuma el lugar protagónico con respecto al recién nacido y no dejando lugar a pensar otras formas. MAMÁ es el nombre que se

escucha en cualquier maternidad, su enunciado tiene la fuerza del mandato donde la identidad de la mujer queda subsumida en el nuevo rol, no así la del padre.

Al tiempo que se necesita deconstruir el ideal materno, es necesario construir el andamiaje que permita analizar la presencia alimenticia, acunadora y tranquilizadora del padre en la vida psíquica de los bebés, por ejemplo. Precisamente cuando no hay razones para que ellos varones no tomen (aprendan) la responsabilidad de calmar-contener, aunque durante siglos lo han sabido hacer las mujeres (Giberti 1999).

Los padres entrevistados dieron cuenta de venir asumiendo una figura tranquilizadora y calmante. La tarea de hacer dormir, durante los primeros meses, suele comenzar como una colaboración, una ayuda a la madre, pero no pocas veces terminan siendo sostenidas con un importante esfuerzo personal para luego ser asumidas como parte de la responsabilidad parental.

Eugenio: "Y...había que aprender todo de golpe, mi señora era primeriza y con las dos...yo me acostumbré a no dormir, o muy poquito, porque lloraban las dos juntas, mi señora atendía a una y yo a la otra. Comían las dos juntas, se ensuciaban las dos juntas, no podía escaparme, "ocúpate vos un ratito, dejame dormir, siempre había algo que hacer con las nenas".

¿Están los varones preocupados por ocupar nuevos espacios?

En cualquier reunión, los padres esperan de las madres que les indiquen buscarlos para comer, alzarlos para dormirse, abrigo si hace frío. Esperan, escuchan, ejecutan. Son escenas cotidianas que necesitan la intermediación materna para la realización de tareas.

De esta manera, dice Chiara Sarraceno, citada por González de Chávez, "la madre parece absorber en sí la entera totalidad familiar. Justamente porque a la madre es confiada la gestión cotidiana de las relaciones familiares y de las necesidades, éstas pueden existir sólo porque ella las define y las hace existir" (1995:85). Aunque resulta una visión omnipotente, las expresiones: "ponele la camperita", "que lleve el gorrito" -entre tantas otras- le confieren cierta realidad.

Hay diferencia entre colaborar, ayudar, gestionar la necesidad, definir la necesidad. Cuando los padres dicen "participar", no significa compartir la gestión, el seguimiento de estas necesidades y respuestas. Muchas veces están cumpliendo, colaborando (en mayor o menor grado) con la responsabilidad que entienden es de otro, la madre.

Entonces, vale interrogarse sobre los alcances que se pretenden con la participación paterna. Se busca la eficiencia de un "chico de los mandados", que sólo ejecute las decisiones ya tomadas o quien pueda asumir la satisfacción de las necesidades en todo su proceso (más aún definir la necesidad). De alguna manera, hay una tensión, contradicción permanente entre el saber/hacer/poder de las madres y la necesidad de delegar, que en última instancia está en juego repartir el poder de hacer y de saber. «En este punto, la responsabilidad del género mujer es significativa, porque habitualmente las madres presionan para que los hombres repitan las pautas de crianza y trato que ellas proponen, no solamente porque por lo general saben qué conviene hacer, sino porque se corre el riesgo de perder poder respecto del hijo» (Giberti 1999:7 n).

La otra cara de las responsabilidades de género está en los

padres, coincidimos con Evelyn Sullerot cuando plantea que los varones no se apresuran en asumir las tareas cotidianas de hogar, ni tampoco les disputan a las mujeres su terreno ni los papeles que ellas asumen, a pesar de que esos papeles las sitúen más cerca del hijo y les proporcionen una considerable ventaja psicológica y sentimental. Ellas son diferentes, lo cual no constituye una razón para que las imiten, las suplanten o hagan las mismas cosas en el hogar (1993:168).

Un supuesto muy fuerte era encontrarnos con padres que habían registrado deseos y/o necesidades de asumir mayor participación en la crianza y que obstáculos laborales, culturales, de socialización se lo habían dificultado. Sin embargo, ningún padre reconoció/sintió obstáculos para hacer algo que hubiese querido hacer con sus hij@s; aceptando (al menos en apariencia) la diferencia de tiempos y dedicación con relación a las madres, tal situación no constituía un problema, mientras hayan podido "estar". Cuando se interrogó sobre las dificultades u obstáculos, un padre expresaba: *"no te diría que no, tuve la suerte de poder estar obviamente muy poco tiempo comparado con la madre, pero he estado, no he tenido que sufrir viajar días enteros sin verlas, o no estar cuando hubo que ir al médico en situaciones graves, después en esas cosas comunes y menores, no diría que no"*.

Si pensamos en las condiciones socioculturales en que se ejerce la maternidad-paternidad, existe una diferencia fundamental anclada en la tradicional división del trabajo: la responsabilidad del/la hij@ es de la madre. Esta responsabilidad, suele adquirir la modalidad de hiperexigencias generadoras de culpabilidades sin límites, que varían según la historia personal de cada mu-

jer pero que se refuerzan socialmente durante la crianza. Mientras aquello que hacen los padres, siempre aparece como un "valor agregado", lo que hacen las madres, es simplemente el cumplimiento de su deber que generalmente nunca es suficiente. De esta manera los padres van haciendo experiencia en la crianza con mochilas menos pesadas de exigencias, responsabilidades y culpas. **El no registrar cuestionamientos pendientes podría sugerirnos que los padres no están apurados en asumir nuevas tareas, lugares y funciones.**

Los padres y las masculinidades

Focalizar el análisis en los padres nos lleva a conocer el varón sobre el cual se construye la paternidad, o sea, no podemos pensar el estudio de las paternidades independiente de los estudios de las masculinidades. Adherimos a quienes entienden la masculinidad como una construcción histórica, que no sólo varía en el tiempo sino de una cultura a otra y durante el curso de la vida de cualquier varón individualmente, atravesada a su vez por las diferencias de clase, raza, preferencia sexual (Kimmel 1992). Es en razón de esta permanente construcción social y personal que no se puede hablar de identidad masculina, sino de masculinidades. Su carácter plural no se debe a posesiones individuales sino a la multiplicidad de entrecruzamientos, diferencias y desigualdades.

Subyace la preocupación sobre la liviandad que se tiene sobre la mayor participación de los padres, específicamente cuando -esta participación- no significa un cuestionamiento a los pilares que sostienen las masculinidades. En otras palabras, **¿podemos alentar un mayor involu-**

cramiento de los varones en la crianza sin que se modifiquen los modelos de masculinidad vigentes?

Si sabemos que la noción de importancia, superioridad y oposición son constitutivas de las masculinidades, suponer que tareas cotidianas, rutinarias, realizadas en el espacio privado, puedan ser asumidas como parte del hacer y ser masculino, sin mayores conflictos, es por lo menos ingenuo. Cuidar, nutrir, abrigar, jugar, contener se repiten una y otra vez en la jornada diaria, ¿podrán los padres incorporarlas a sabiendas que son actividades desvalorizadas e invisibilizadas?

Para los varones la reproducción cotidiana, inclusive el cuidado de su propio cuerpo, no forma parte de un aprendizaje sino de una demanda, necesidad que -en lo posible- puede ser asumida por otras: madres, hermanas, amigas, novias, esposas. Es a través de las pautas familiares que ubican a los varones en el lugar de los "atendidos", que éstos -los varones- van incorporando un enajenamiento de las tareas reproductivas. Y aunque esto está variando paulatinamente, a veces de manera acelerada (en los casos que la desocupación ha enfrentado a los varones con largas estadías en la casa); **ellos siguen ubicando su participación "como ayuda, colaboración", dejando evidencia de que en el fondo no les son propias.**

Según Michael Kaufman, "la ausencia de los varones en la mayor parte de las tareas de alimentación y crianza significa que el concepto de masculinidad interiorizado por los niños se basa en la distancia, la separación y en una imagen de fantasía sobre el hecho de ser varón opuesta al sentido de unidad y fusión, típico de las primeras relaciones entre madre e hijo" (1997:72). Así la

conformación de la masculinidad se construye en oposición al cuidado y conexión con uno mismo y el otro en los aspectos que hacen a la reproducción cotidiana, realizando una especie de extrañamiento de estas necesidades y sus respuestas. Para Víctor Seidler (1995) los varones suelen necesitar que las mujeres interpreten sus emociones y sentimientos, porque lo consideran natural al género femenino, sintiéndose sorprendidos cuando las mujeres no ponen en primer lugar sus vínculos con ellos. Considera que recién cuando los varones aprendan a cuidar de sí mismos emocionalmente, empezarán a entender mejor qué significa cuidar de los otros.

Estos aspectos permiten ampliar la mirada cuando se piensa en la participación de los padres especialmente evitando entusiasmos fugaces o alentando cambios que no signifiquen un cuestionamiento a las relaciones desiguales entre varones y mujeres.

La de-construcción crítica (personal y social) de los valores

en que se afirma la identidad masculina es una condición necesaria para la experiencia de paternidades basadas en el cuidado y la crianza. Robert Connell (2000), señala la necesidad de reflexionar sobre la construcción social de las masculinidades, proceso de reflexión que debe ir más allá de la discusión sobre los roles sexuales. "Hay construcciones sociales que nos conducen a modalidades distintas de relacionarnos con nuestro cuerpo, con nuestra sexualidad y con nuestra salud, con repercusiones importantes en el campo de la reproducción", agregaría la reproducción también en su sentido cotidiano.

Estos aportes invitan a mantener la mirada crítica sobre los nuevos padres sensibles y colaboradores. Cuando la dimensión de la ternura, la empatía, los cuidados, la conexión emocional con el/la otro/a, se consideran patrimonio femenino; cuando los varones ven peligrar valores considerados masculinos como la autonomía frente a los sentimientos de emo-

ción e intimidad, se ponen de manifiesto los límites que encierran algunas construcciones del ideal masculino para una paternidad basada en el compromiso cotidiano de cuidado.

La intención y el esfuerzo por analizar las experiencias de paternidades que van teniendo lugar en la actualidad, nos deja con más y nuevos interrogantes y algunas primeras respuestas. Entre estas últimas podemos dar cuenta de que están teniendo lugar nuevas prácticas en el ejercicio de la paternidad, aunque muchas de ellas son todavía precarias y discontinuas; otras en cambio, empiezan a recrear nuevas maneras de entender y ejercer la paternidad. Sin embargo, no alentamos nombrar a los varones que sostienen estas experiencias como "nuevos padres". La diversidad de los niveles de participación en el cuidado y crianza, más aún, los compromisos ambivalentes y las resistencias hacia nuevos espacios, hacen reconocer un proceso de transformaciones todavía incipiente.

NOTAS

1. El presente artículo es parte de la tesina "LA EXPERIENCIA DE LA CRIANZA: Una aproximación desde la Paternidad" de la Maestría "El Poder y la Sociedad desde la Problemática del Género" Universidad Nacional de Rosario, octubre 2003.
2. En adelante utilizaremos @ (arroba) para señalar hijas/os, niñas/os, como una estrategia contra el sexismo en el lenguaje que padecemos. Nos parece un símbolo que sugiere inclusión y resulta ágil para solucionar el problema, al menos en el texto escrito.

BIBLIOGRAFÍA

- ARANGO, Luz; Magdalena LEÓN y Mara VIVEROS (comps.) (1995) *Género e identidad, ensayos sobre lo femenino y lo masculino*, Bogotá: Tercer Mundo.
- BONINO MÉNDEZ, Luis (1998) *Micromachismos, la violencia invisible*, Madrid: Cecom.
- BONAPARTE, Héctor (1997) *Unidos o Dominados, Mujeres y varones frente al sistema patriarcal*, Rosario: Homo Sapiens.
- BURIN, Mabel e Irene MELER (1998) *Género y Familia*, Buenos Aires: Paidós.
- BURIN, Mabel e Irene MELER (2000) *Varones, Género y Subjetividad Masculina*, Buenos Aires: Paidós.

- CONNELL, Robert (1997) «La organización social de la masculinidad», en Valdés y Olavarría (eds.) *Masculinidad/es Poder y Crisis*, Ediciones de las Mujeres Nro. 24, Santiago: ISIS Internacional.
- CONNELL, Robert (1998) "El imperialismo y el cuerpo de los hombres", en Valdés y Olavarría (eds.) *Masculinidades y equidad de género en América Latina*, Santiago: Flacso-Chile
- CONNELL, Robert (2000) Citado por Margareth Ailha, Rosana Gregori: «Hombres jóvenes, género y masculinidades», en: Adriana Gómez, (ed.), *Mujeres, sexualidades, derechos. Un camino en construcción*, Cuadernos Mujer Salud 5, Santiago: RSMLAC.
- DE KEIJZER, Benno (1998) «Paternidad y transición de género», en Schrukler, B. (comp) *Familias y Relaciones de Género en Transformación. Cambios trascendentales en América Latina y el Caribe*, México: Edamex.
- DE KEIJZER, Benno (1993) FLACSO Chile, Red de masculinidad, Simposio sobre participación masculina en la salud sexual y reproductiva, en <http://www.eurosur.org/FLACSO/masculsim.htm>.
- GIBERTI, Eva (1999) Colección *Escuela para Padres. Los chicos del Tercer Milenio*, Buenos Aires, Suplemento Diario Página 12.
- GONZÁLEZ DE CHÁVEZ, María Asunción (1995) *Familia: Maternidad, Paternidad*, Alcalá de Henares, Ayuntamiento: Centro Asesor Mujer.
- HAYS, Sharon (1998) *Las contradicciones culturales de la maternidad*, Barcelona: Paidós.
- KAUFMAN, Michael (1997) «Las Experiencias Contradictorias del Poder entre los Hombres», en Valdés y Olavarría (eds.) *Masculinidad/es Poder y Crisis*, Ediciones de las Mujeres No. 24, Santiago: ISIS Internacional.
- KIMMEL, Michael (1997) «Homofobia, Temor, Vergüenza y Silencio en la Identidad Masculina», en Valdés y Olavarría (eds.) *Masculinidad/es Poder y Crisis*, Ediciones de las Mujeres No. 24, Santiago: ISIS Internacional.
- KIMMEL, Michael (1992) «La producción teórica sobre Masculinidad: nuevos aportes», en Rodríguez R.(ed.) *Fin de Siglo. Género y cambio civilizatorio*, Ediciones de las Mujeres Nro.17, Santiago: ISIS Internacional.
- KORNBLIT, Ana, Mónica Petracci, Ana M. Méndez Diz (1998) "Ser hombre, ser padre. Un estudio sobre las representaciones sociales de la paternidad", en *Avances en la investigación social en salud reproductiva y sexualidad*, Trabajos del Tercer Taller de Investigación Social en Salud Reproductiva y Sexual. Buenos Aires, 12-14 de agosto: Aepa-Cedes-Cenep.
- SCHMUKLER, Beatriz (comp) (1998) *Familias y relaciones de género en Transformación, Cambios trascendentales en América Latina y el Caribe*. México: Edamex.
- SEIDLER, Victor (1997) *Masculinidad, discurso y vida emocional*. Ponencia presentada en el Colegio de México, 8 de mayo. Mimeo.
- SEIDLER, Victor (1995) "Los hombres heterosexuales y su vida emocional", *Debate Feminista*, Año 6, vol.11, abril, México.
- SULLEROT, Evelyne (1993) *El nuevo padre. Un nuevo padre para un nuevo mundo*, Barcelona: Ediciones B.
- STOLLER, Robert (1968) *Sexo y Género*, Nueva York: Jason Aronson.
- TUBER, Silvia (comp) (1997) *Figuras del padre*, Madrid: Cátedra.
- VOLNOVICH, Juan Carlos (2000) "Generar un hijo: la construcción del padre", en Meler y Tajer (comps), *Psicoanálisis y Género. Debate en el Foro*, Buenos Aires: Lugar editorial.
- WAINERMAN, Catalina (2003) *Familia, trabajo y género*, Buenos Aires:Fondo de Cultura.