



Géneros y Políticas Públicas

Acerca de programas,
marcos normativos y
experiencias en territorio

Géneros y Políticas Públicas

Acerca de programas, marcos normativos
y experiencias en territorio

Silvana Sciortino (coordinación general)
Ivone Amilibia y Adriana Marconi (editoras)

Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad (LECyS)
Facultad de Trabajo Social
Universidad Nacional de La Plata

Géneros y políticas públicas: acerca de programas, marcos normativos y experiencias en territorio / Silvana Sciortino ... [et al.]; coordinación general de Silvana Sciortino; editado por Ivone Amilibia; Adriana Marconi.- 1a ed.- La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Trabajo Social, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-2053-9
Publicado en mayo del 2022.

1. Políticas Públicas. I. Sciortino, Silvana, coord. II. Amilibia, Ivone, ed. III. Marconi, Adriana, ed.
CDD 362.83

Diseño de tapa y maquetación: DCV. Pilar Roldán.
e-mail: pilar.roldandcv@gmail.com

Índice

05 Introducción

Silvana Sciortino, Ivone Amilibia y Adriana Marconi

15 La cotidianidad conmovida por una política estatal: prácticas de organización colectiva en torno a los trabajos (re) productivos entre las titulares del “Ellas Hacen”

Silvana Sciortino

21 Fragmentos del territorio: formas locales de apropiación de las políticas sociales

Vanesa Vieira y Silvana Sciortino

28 Violencia de Género y patrocinio jurídico gratuito como política pública

Romina Sckmunck

34 El incumplimiento de la cuota alimentaria como forma de ejercer violencia económica y de género hacia las mujeres

María Soledad Carreño

40 ¿Protegidas y/o silenciadas? Algunas reflexiones situadas sobre los Hogares de Protección Integral

Julia Garriga, Lucía Makcimovich y Eliana Rojas

46 Perspectiva de género y formación docente. Sobre la tematización y las enunciaciones del género en un diseño curricular para la educación superior

Ivone Amilibia, Mariano Gulino y Silvana Sciortino

52 Género y Políticas Públicas. La implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) en la provincia de Buenos Aires

Mariano Maldonado, Martín Torres, Mariano Virues Hoffmann y Adriana Marconi

Introducción

Silvana Sciortino

Ivone Amilibia

Adriana Marconi

Este libro se origina en la experiencia de trabajo en común en el marco del proyecto de investigación "Un abordaje interdisciplinario sobre la transversalidad del género en políticas para la pobreza, las infancias y la educación escolar en La Plata y Berisso" (2018-2019), radicado en el Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad (LECyS) de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Este proyecto fue dirigido por Silvana Sciortino y co-dirigido por Ivone Amilibia y Adriana Marconi. Cabe destacar, que a pesar del plazo formal en el cual funcionó el proyecto, los tiempos de trabajo se extendieron en pos de elaborar un escrito colectivo de síntesis de reflexiones que esperamos plasmar en este libro. Este "tiempo extra" nos dio la oportunidad de sumar producciones de colegas que, aunque no estuvieron en las instancias iniciales del proyecto, se sumaron ante el interés compartido en la temática.

El proyecto reunió a investigadoras/es/os formadas/es/os, en formación y a estudiantes comprometidas/es/os con la construcción de conocimiento a partir del intercambio, el debate y la construcción de miradas críticas. Nos planteamos como equipo aportar a los estudios sobre las políticas públicas desde una perspectiva de género elaborada a través de prácticas investigativas interdisciplinarias.

En ese marco propusimos una metodología cualitativa que retoma herramientas del enfoque etnográfico entendiendo que éste permite trabajar a nivel de la cotidianidad y la particularidad, a partir de entender las acciones y representaciones concretas que los sujetos sociales ponen en juego. El potencial de esta perspectiva de conocimiento radica "en la forma que centra su mirada en las perspectivas de los actores entendidas como parte de los hechos a examinar" (Balbi y Boivin, 2008, p. 8). Como "enfoque" y como "método" abierto y flexible (Guber, 2001), procura aprehender situacionalmente en su lógica y contexto de uso, una pluralidad de puntos de vista de los actores sociales. Con este fin, hacer etnografía implica producir interrogaciones y conocimiento acerca de las certezas a partir de las cuales estos actores configuran sus representaciones del mundo social, despojándose quien investiga de las perspectivas apriorísticas del sentido común científico. Una "concepción flexible" de las nociones que manejamos y el reconocimiento de que tratamos con categorías polisémicas, imprecisas y la mayoría de las veces ambiguas, nos permitió una reformulación de las mismas a partir de los usos por parte de actores situados (Balbi y Boivin, 2008). Este enfoque implica aceptar otras lógicas, reconociendo la propia ignorancia acerca de los mundos sociales singulares y la legitimidad de esas diferencias aprehendidas en la interacción investigativa.

Cabe destacar que los discursos sociales son pensados como producidos de una determinada manera en una particular relación de investigación; esto permite advertir que lo que dicen los sujetos en el marco de una investigación tiene que ver ineludiblemente con las expectativas que se crean entre los sujetos que participan de la indagación; esta apreciación posibilita no perder de vista que los discursos que se encuentran no son transparentes. Rockwell (2009) hace hincapié en la consideración de la etnografía como enfoque que se empalma con el método y la teoría, pero no se agota en ellos, al constituirse en una práctica de conocimiento que intenta documentar lo no documentado y escribir textos descriptivos prestandole atención a los significados que portan los propios sujetos de investigación. Con esta orientación de conocimiento y metodológica se relevan narraciones, descripciones, modos de interacción, a través de entrevistas y observaciones.

De esa manera, la propuesta fue construir vínculos con interlocutores/as integrantes de los colectivos e instituciones que se interrogaron (Bartolomé, 2003), a través de la creación y/o recreación de relaciones sociales en el transcurso de las investigaciones, en vistas a la producción de un conocimiento que pone en juego saberes mutuos y que orienta nuevas preguntas.

Ahora bien, los procesos investigativos que se encauzaron desde el proyecto tuvieron diferentes tiempos y dinámicas, según factores - la composición de los estados del arte para las temáticas en estudio; las modalidades, estrategias y plazos diseñados para las aproximaciones al territorio; las condiciones de acceso y permanencia en el campo; los diferentes referentes empíricos (en ciertos casos se trabajó exhaustivamente con información documental en vistas a una consecuente aproximación al campo), etc.- que incidieron en los procesos de construcción de conocimiento, en los tiempos y modos concretos de la tarea investigativa.

En relación con la conformación del equipo de investigación, la propuesta de producción de conocimiento se basó en una concepción de interdisciplina comprendida como posibilidad de puesta en común e intercambio productivo entre disciplinas científicas, como integración novedosa de conocimientos. Entendemos que la noción se relaciona con la construcción de una mirada no restrictiva en los puntos de enfoque analítico, respecto a los objetos de estudio, con la consideración de la diversidad y la multidimensionalidad de lo social. Retomando palabras de Follari, la interdisciplina alude a:

(...) la capacidad de producir un discurso que incluya los aspectos metodológicos o de contenido de las disciplinas previas, sin repetirlos en su estado original. Es decir, se trata de producir algo nuevo, que no estaba previamente en esas disciplinas; si no, sería pura reiteración. Se trata de promover algo que antes no estaba; y para promoverlo hay que trabajar. Hay que ver en qué se pueden poner de acuerdo estos discursos que al principio funcionan como muy externos uno al otro, y que no se entienden entre sí, para que a partir de condiciones de mutuo entendimiento se pueda avanzar hacia confluencias cada vez nuevas. (2007, p. 9)

Así comprendida, la interdisciplina se constituye en el intercambio interpersonal reflexivo, no está dada de antemano, ya que: "La unión interdisciplinar no tiene nada de 'natural'(...)" (Follari, 2001, p. 42). En este sentido, es la acción y el resultado de un trabajo colectivo, que "supone poner a trabajar juntos académicos que conozcan adecuadamente la(s) disciplina(s) en que están sistemáticamente formados." (p. 44). Rosaldo, por su parte, plantea que "la conversación intelectual y el grupo de lectura son formas claves de sociabilidad para la interdisciplinariedad como forma actual de pensamiento." (2004, p. 198).

Desde el proyecto y en este libro en particular, nos dirigimos a aportar a la construcción de conocimiento en el campo de los Estudios de género y feministas en general, y en especial a los estudios sobre género y políticas públicas en ámbitos concretos. El aporte se considera en distintos niveles que, si bien se presentan aquí de manera separada, entendemos que en la práctica se vinculan y retroalimentan.

En primer lugar, apuntamos a realizar un aporte en términos de teoría y práctica investigativa en Ciencias Sociales desde la puesta en común de una perspectiva de género crítica que apuesta al trabajo interdisciplinario; ésta reunió a investigadores/as y profesionales del trabajo social, la antropología, la sociología y la abogacía. Consideramos que la conformación de este equipo permitió dar cuenta de la temática espe-

cífica que nos ocupa desde una perspectiva multifocal, es decir, desde el abordaje de los procesos y materiales en estudio a partir del diálogo entre disciplinas y sus enfoques expertos. Cabe también destacar que las trayectorias formativas diversas que reunió la propuesta, con integrantes docentes y extensionistas conformando un mismo equipo de investigación junto a estudiantes de grado y posgrado, pasantes y adscriptos/as a la docencia nos proveyó herramientas para pensar y recrear dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el proceso de construcción de conocimiento.

En segundo lugar, nos interesó llegar a través de nuestras producciones a otros ámbitos de trabajo, además del académico. Consideramos que trabajar las políticas de género desde un doble abordaje - que pone en contraste el relevamiento formal de las mismas con el trabajo en territorio-, puede generar resultados originales de utilidad para ámbitos de trabajo y estudio extra académicos, sectores profesionales y/o gubernamentales, ONG's ocupados en el diseño, ejecución y evaluación de políticas públicas y género.

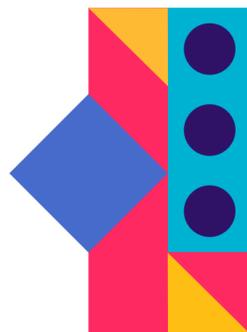
En tercer lugar, nos propusimos enriquecer las propias prácticas docentes, a través de la incorporación de resultados y avances que devinieran de este estudio, en las materias en las que participamos como integrantes de cátedras y en los seminarios que íbamos llevando adelante.

En cuarto lugar, consideramos que nuestro trabajo conforma un aporte específico a la unidad de investigación - LECyS, FTS-, desde la cual se ejecutó el proyecto. El equipo viene aportando a los estudios de género desde hace varios años; la realización del proyecto y la elaboración de esta obra continúa esa trayectoria, e intenta sumar a las producciones que desde ese espacio de investigación ya se vienen generando sobre políticas públicas.

En quinto lugar, y a partir de los resultados específicos que cada línea dentro de este proyecto produjo y de los análisis plasmados aquí, consideramos aportar herramientas para pensar las prácticas profesionales y líneas de intervención en equipos escolares, organizaciones sociales e instituciones diversas presentes en los barrios considerados, equipos de profesionales pertenecientes a programas del Estado que se encuentran realizando trabajo territorial, entre otros.

A fin de contextualizar y situar las producciones que contiene esta obra colectiva, expondremos a continuación lineamientos teóricos que dieron el marco a las indagaciones en el contexto del proyecto y, por lo tanto, a los trabajos incluidos en este libro.





¿Cómo pensamos los géneros?

A modo de inicio, queremos destacar que este libro retoma el enfoque crítico de género desde el que fue planteado el proyecto mencionado. Cuando calificamos de crítica esta mirada, estamos retomando y reafirmando una serie de estudios que destacan el carácter político, relacional, situado e interseccional de los géneros. Como se propuso con mayor fuerza desde el feminismo de los años setenta, reconocemos el género como una categoría política. Esta perspectiva ha servido para desnaturalizar la rígida dicotomía público-político / doméstico-apolítico y dar cuenta del carácter estructural de la desigualdad de género en términos de patriarcado (Millett, 1969; Rubin 1975; Hartmann, 1987; Pateman, 1988). En esta línea, entendemos esta noción como elemento clave para comprender las relaciones sociales basadas en las diferencias que se perciben entre los sexos; como una manera potente de significar las relaciones de poder (Scott, 1993). En esa línea, la perspectiva de género es para nosotras/es/os una herramienta para analizar tanto las jerarquías como la diversidad en los modos en que se expresan las relaciones de género en las sociedades; en acuerdo con Marcela Lagarde, quien sostiene:

La perspectiva de género implica una mirada ética del desarrollo y la democracia como contenidos de vida para enfrentar la inequidad, la desigualdad y los oprobios de género prevalecientes. Es decir, la perspectiva de género es una toma de posición política frente a la opresión de género: es una denuncia de sus daños y su destrucción y es, a la vez, un conjunto de acciones y alternativas para erradicarlas. (1996, p.38).

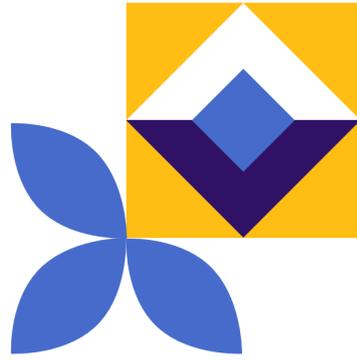
Considerar el carácter relacional de los géneros habilita una perspectiva histórica en debate con enfoques que tienden a reificar sentidos, lugares, roles. Estos se entienden como posiciones (Segato, 2003) desiguales insertas en tramas de poder específicas. De esta manera, describir nociones como la de mujer,

varón, trans, travestis, entre otras, nos conduce a considerar una trama de relaciones jerárquicas desde la cual cada una de estas identidades adquiere significación en la relación específica con la otra. La crítica al interior de los estudios de género y feministas señaló el necesario pasaje desde enfoques universalistas a perspectivas que abarquen la diversidad y la pluralidad: de género a géneros; de mujer a mujeres.

La Antropología de la Mujer (Moore, 1999) introdujo enfoques transculturales e históricos que expusieron el carácter de constructo cultural de los géneros a partir de investigaciones en sociedades no occidentales. En este sentido, se entiende que "El género como forma socio-histórica de desigualdad entre mujeres y hombres dirige la atención hacia otras categorías de la diferencia que se traducen en desigualdad, tales como la "raza" y la "clase", planteando la pregunta acerca de cómo éstas se interrelacionan." (Moore, 1999, p. 9). Nociones como la de género, mujer, doméstico, entre otras, definidas como universales comenzaron a revisarse desde la propuesta de la interseccionalidad. Desde los años ochenta con mayor fuerza, los feminismos contra-hegemónicos ponen en evidencia la diversidad desde la cual los géneros son construidos y vivenciados. Los feminismos lésbicos, musulmanes, indígenas, negros, entre otros, fueron consolidando perspectivas críticas frente a modelos eurocentrados de entender a los géneros, frente al binarismo sexual y la heterosexualidad como instituciones obligatorias; es decir, cuestionando la construcción de un sujeto del feminismo blanco, burgués, urbano y académico (Sciortino, 2021, pp. 108-114). Estas consideraciones plantean la necesidad de considerar a la colonialidad en tanto patrón de poder específico que, de manera conjunta al capitalismo y el patriarcado, genera formas locales de opresión y desigualdad, así como provoca prácticas de agencia y resistencia.

En América Latina, dar cuenta de la matriz colonial moderna (Quijano, 2000) desde la cual se construye conocimiento, condujo a desafiar el flujo unidireccional de ideas Centro-periferias, promoviendo la construcción de un nuevo circuito entre periferias, sur-sur. Los "feminismos del sur" no se mantuvieron ajenos, interpelaron de manera crítica la construcción del conocimiento y señalaron las relaciones de poder y subalternidad entre mujeres a partir de una geopolítica que diferencia "países centrales" y "países periféricos". Donna Haraway (1995) expone una epistemología que reconoce al sujeto cognoscente inserto/a en contextos políticos y sociales determinados; en relación, propone la noción de saberes situados, insistiendo en la naturaleza corporizada de toda mirada y en las localizaciones circunscritas que permiten "aprender a ver", en vinculación a un lugar, un posicionamiento, donde la parcialidad es precisamente la condición para que nuestras proposiciones de saber racional puedan plantearse, entenderse y resolverse (Femenías y Soza Rossi, 2011, p. 15).

Así, la interseccionalidad del género requiere la construcción de saberes situados, de estudios sobre género en intersección con otras categorías tales como la cultura, la etnia, la clase, la elección sexual, entre otras. Desde esta perspectiva, el género se reconoce como una categoría complejamente entramada en distintas estructuras personales, sociales y políticas. Por un lado, se contempla la posición subalterna de las mujeres en relación a los varones, resultado de las relaciones de poder y opresión a través de las cuales el patriarcado estructura la sociedad. Pero por otro lado, se hace visible que la situación de subalternidad compartida entre mujeres toma distintas jerarquías dependiendo de la trayectoria social, histórica, cultural de cada mujer (Sciortino, 2012).



Sobre los géneros y las políticas públicas

Quienes investigamos y/o intervenimos sobre la desigualdad de género observamos la exacerbación de la violencia sobre las mujeres, trans, travestis, intersex, así como las dificultades en el acceso a derechos obtenidos. Las diversas medidas implementadas en los últimos años en América Latina han operado sobre un concepto de igualdad meramente formal, lo que revela su marcada insuficiencia para alcanzar la igualdad material entre los géneros (Pautassi, 2011). La falta de acceso al ejercicio pleno de los derechos de ciudadanía obliga a repensar el funcionamiento de las estructuras de poder asimétricas desde un enfoque de género. Las transformaciones en materia formal así como la incorporación de las mujeres en la esfera de la economía, no tuvieron su correlato en términos de mayor autonomía para las mujeres en la vida pública, ni en un mayor equilibrio en las relaciones de género en la vida privada (Arriagada, 2006).

Por cierto, reflexionamos en esta obra desde una perspectiva de género que considera la responsabilidad del Estado como garante del bienestar general, del acceso igualitario a las oportunidades de ciudadanía y de la participación plena de los sujetos en el sistema democrático (Levín, Campostrini, Sosa y Voras, 2007, p. 204). En este sentido, sostenemos que, entre otros actores, el Estado modela a través de sus políticas las relaciones entre los géneros, por lo cual resulta un referente relevante en materia de igualdad de género. Al mismo tiempo, cabe reconocer que la incorporación de la equidad de género como tema de debate y de políticas públicas es el resultado de un largo proceso social y político que discurre en variados escenarios y en el que participan distintos actores. En este sentido, si bien la inclusión de los temas de género es producto del esfuerzo del movimiento de mujeres, su asimilación en el debate público por otros actores está condicionada por el contexto político global y por las concepciones y valores vigentes

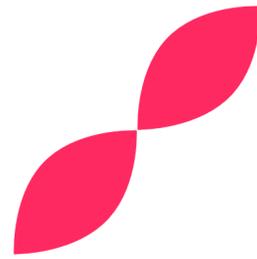
(Guzmán y Salazar, 1992; Incháustegui, 1999).

En los sistemas democráticos, las políticas públicas reflejan el carácter procesual en la administración y resolución de los problemas que hacen al bienestar y al desarrollo de los países en cada contexto histórico. Estas políticas no se originan por fuera del sistema, sino que suceden en un proceso de intercambios continuos entre actores políticos que interactúan en escenarios formales (asambleas legislativas, gabinetes, ministerios) o informales ("la calle") (PNUD, 2006 en Arriagada, 2006). En este sentido, nos corremos de enfoques que de manera simplificada contemplan las políticas públicas como respuestas unilineales de quienes toman las decisiones políticas para obtener determinados fines y quienes las reciben en tanto beneficiarios/as/es. Es decir, sostenemos que el estudio y evaluación de las políticas públicas no acaba en una serie de pasos preestablecidos (diseño, implementación, evaluación); por el contrario, encuentra continuidad en las dinámicas de reapropiación de parte de sujetos colectivos e individuales situados (Fernández Álvarez, 2016).

A partir de esta última consideración incorporamos aportes de una perspectiva etnográfica que otorga relevancia a la vida cotidiana de los sujetos que participan de los procesos en estudio. En especial, nos apoyamos en indagaciones que proponen pensar la política como una dimensión básica de la vida cotidiana en lugar de como esfera autónoma (Grimberg, 2009; Grimberg, Ernandez Macedo y Manzano, 2011; Fernández Álvarez, 2016). De esta manera nos propusimos un abordaje de las políticas públicas desde las prácticas individuales y colectivas construidas localmente, es decir, en territorios e instituciones determinados, ya que la interacción entre Estado, operadores, beneficiarios, organizaciones sociales, universidades, se considera desde nuestro enfoque, un elemento clave para la lectura de políticas específicas. La noción de "transversalidad del género" guió nuestro trabajo, al ocuparnos en pensar las políticas de género en ámbitos concretos. Por transversalidad del género entendemos

[...] un método de transformación institucional que busca integrar la equidad de género como un nuevo valor a la cadena de trabajo y producción de las políticas de una institución, cuyos objetivos han sido fijados previamente. Lo que implica poner en marcha una estrategia que replantea y problematiza la formulación y los contenidos de dichas políticas, a fin de incorporar la dimensión de género a las acciones o programas de esa política. (Incháustegui y Ugalde, 2006, p 5).

Esta noción, acuñada en la tercera conferencia de la Mujer celebrada en Nairobi en 1985, recién fue incorporada como enfoque de planeación pública al momento de la IV Conferencia Mundial de la Mujer celebrada en Beijing, diez años después. El uso del término "gender mainstreaming" se generalizó para referir a la integración sistemática de la igualdad entre géneros, en todos los sistemas, estructuras, políticas, programas y procesos del Estado. Su traducción al español como "transversalidad del género" atiende al sentido estratégico que implica la integración sistemática de la equidad de género a la corriente principal de una entidad o política pública.



Políticas sociales destinadas a las mujeres. Contextos y programas.

Como todo proyecto que se lleva a la práctica, el "hacer" investigativo implicó nuevos debates, repensar nuestro recortes temáticos y de campo (sobre todo en relación a las dinámicas territoriales/institucionales cuyos ritmos no suelen coincidir con las de nuestras investigaciones) y actualizar contextos. En suma, el proceso que iniciamos en 2018 concluye con la escritura colectiva de este libro, donde presentamos algunos de los ámbitos y problemáticas estudiados por el equipo.

Desde fines de 1990 en Argentina, frente a la expansión del desempleo y la pobreza producto de las políticas neoliberales, se implementaron en el país una serie de planes sociales destinados a los sectores vulnerados por el modelo económico-político neoliberal en curso. Estos procesos afectaron de manera particular a las mujeres. Cabe considerar que desde mediados de los años setenta a partir de una serie de conferencias internacionales, las mujeres comenzaron a ocupar la atención de las políticas de desarrollo. La mujer como agente de cambio, sujeto de derecho y destinataria de políticas públicas fue consolidándose como figura a nivel global, regional y nacional a lo largo de las últimas décadas del siglo XX (Sciortino, 2021). Este fenómeno fue objeto de diversos estudios que aplicaron una perspectiva de género en el abordaje de las políticas públicas y en especial de programas dirigidos a mujeres (Falquet, 2003; Molyneux, 2003; Carbonero Gamundí y Levín, 2007; Anzorena, 2009 y 2010; Eguía, 2010).

Los mencionados ajustes y estructuración económica de los años 90 se encargaron de ampliar la brecha en términos de desigualdad social, la cual intentaba ser paliada por políticas sociales focalizadas en los grupos vulnerables, financiadas por organismos internacionales. En esta línea, el modelo de intervención social argentino apuntó a una mayor participación de las/os beneficiarias/os en programas sociales en

las instancias de implementación. Esto, como describe Eleonor Faur (2014), implicó para las mujeres una serie de condicionamientos que se hicieron notar desde perspectivas feministas atentas a dar cuenta del "trabajo invisible" realizado por las mujeres. Las mujeres de sectores populares, además del trabajo reproductivo y productivo que muchas llevaban adelante, se encontraron ante el requerimiento de participar en la comunidad, fundado en la naturalización de una serie de capacidades y predisposiciones asociadas a la condición de madre y cuidadora. Caroline Moser (1989) define el "triple rol", haciendo visible la participación de las mujeres pobres en trabajos que hacen al bienestar de su barrio y comunidad. Por ejemplo, comedores, roperos, guarderías, copas de leche. En este sentido, la titularidad en programas sociales implicó una nueva carga de trabajo en el espacio comunitario realizando tareas propias del espacio doméstico. El esfuerzo que las mujeres debieron realizar para paliar la pobreza fue mayor, pero esto era algo no visible. Los estudios feministas y con perspectiva de género fueron denunciando la ceguera de género con la cual se diseñaron e implementan estas políticas (Moser 1989; Jelin y Feijoó 1989).

En las últimas décadas, en el país, las mujeres de sectores subalternos han sido destinatarias de diversas políticas sociales que se propusieron intervenir sobre la desocupación y la exclusión a partir de la transferencia de ingresos monetarios a cambio del cumplimiento de condicionalidades. Entre estas políticas se destacaron los programas de empleo transitorio que, desde mediados de los 90, incorporaron a mujeres desocupadas en tareas de apoyo, atención y promoción de instituciones comunitarias de salud y educación, tales como el Programa de Servicios Comunitarios I, II y III y el Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados (PJJHD). Estos planes fueron en muchos casos gestionados por organizaciones sociales en los que las mujeres tuvieron una participación creciente.

A partir del 2003, con el gobierno de Néstor Kirchner se propuso una reestructuración de la política social promoviendo la creación de puestos de trabajo, el estímulo al consumo popular y al mercado interno en el marco de lo que fue llamado "modelo de crecimiento con inclusión". Al mismo tiempo la mayor parte de las mujeres inscriptas en el PJJHD fueron transferidas al Programa Familias, que otorgaba un ingreso mensual según cantidad de menores a cargo a cambio de cumplir con controles sanitarios y la escolaridad de los menores. Dos aspectos se señalan como centrales en relación al giro que tomó la política social a partir de ese año. En primer lugar, se dispuso la disminución progresiva de la cantidad de beneficiarios del programa de transferencia condicionada de ingresos conocido como Jefes y Jefas de Hogar Desocupados/as (PJJHD). En segundo lugar, se lanzaron varios programas de promoción del autoempleo.

En el año 2009 se creó el Programa de Ingreso Social con trabajo "Argentina Trabaja". En el marco del mismo se conformó en 2013, como línea de intervención específica, el "Ellas Hacen" sobre el cual se explyaba Silvana Sciortino en el capítulo titulado "La cotidianidad conmovida por una política estatal: prácticas de organización colectiva en torno a los trabajos (re)productivos entre las titulares del "Ellas Hacen". En su capítulo analiza las formas que una política pública toma en territorio a partir de las apropiaciones y resignificaciones generadas por quienes las encarnan. En este sentido, la autora retoma su experiencia de trabajo en un barrio de la ciudad de La Plata (el cual inicia en 2014) y reflexiona sobre las prácticas cotidianas de organización colectiva entre mujeres, las cuales logran modificar/cuestionar vínculos y contextos desiguales. Por un lado, Sciortino sostiene que en el espacio comunitario, doméstico, familiar ampliado

fue desde donde se afianzaron "prácticas compartidas de cuidado" entre mujeres. Estas prácticas habilitaron la posibilidad de "salir a trabajar" en el programa. Por otro lado, en las capacitaciones que otorgaba el ministerio, el intercambio reflexivo, la posibilidad de encontrarse y conversar, estimuló una mirada crítica sobre los géneros, sus roles y capacidades.

La pregunta sobre las formas territoriales de las políticas públicas continúa siendo desplegada en el siguiente capítulo en el cual Vanesa Vieira y Silvana Sciortino reponen una serie de prácticas locales de organización colectiva que exponen la relevancia de lo cotidiano y de la construcción de vínculos entre mujeres para la resolución de conflictos, la búsqueda de ámbitos menos opresivos, la organización en torno al trabajo productivo/reproductivo. En este marco la política social y en especial las políticas de género serán pensadas de manera encarnada, desde las actoras y sus formas de participación en dos programas en especial. Uno de estos corresponde al ya mencionado "Ellas Hacen". El otro, también dirigido a mujeres, llamado Promotoras Territoriales de Género y Diversidad a Nivel Comunitario, el caso estudiado retoma la experiencia de las promotoras en zonas rurales de La Plata.

Retomando la descripción contextual, la crisis generalizada del 2001 fue el marco en el cual mujeres de distintos sectores se reunieron en pos de una agenda articulada en relación a la lucha contra la violencia de género, la legalización del aborto, la precarización laboral y la desocupación. Cabe destacar que haber logrado tal cohesión ante un panorama de crisis, otorgó, en primer lugar, un potencial transformador que se reflejará con posterioridad en la obtención de derechos como la Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (Ley 26.485) en 2009; la Ley de Matrimonio Igualitario (Ley 26.618) en 2010; la Ley de Identidad de Género (Ley 26.743) en 2012; la Ley de feminicidio (reforma del art. 80 del Código Penal la ley 26.791) en 2012. En segundo lugar, esta capacidad de articulación entre sectores y pertenencias diversas, reaparece de manera renovada en las movilizaciones recientes: los "Ni una Menos" que, desde 2015, muestran un nuevo envión en la organización y articulación en torno a la lucha contra la violencia de género (ahora centrada en la problemática del feminicidio); los Paros internacionales de mujeres frente a la desigualdad en las condiciones laborales y la invisibilización del trabajo doméstico (desde 2016) y la aprobación en el parlamento del Proyecto de Interrupción Voluntaria del Embarazo (2020).

Este es el trasfondo desde el cual se relatan experiencias concretas. El trabajo de Romina Sckmunck y el de María Soledad Carreño abordan las formas en que el Estado nacional tomó parte sobre la violencia de género. En "Violencia de Género y patrocinio jurídico gratuito como política pública", Sckmunck relata la experiencia de trabajo –y la reflexión en torno a ella– en la implementación de la Ley 27.210, el Cuerpo de Abogadas y Abogados para Víctimas de Violencia de Género- cuya sede central se encuentra en la Ciudad de La Plata- dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, el cual tiene como misión "garantizar el acceso a la justicia de las personas víctimas de violencia de género" (art. 1). La autora realiza una descripción de los inicios, diseño e implementación del Cuerpo de Abogadas y Abogadas para Víctimas de Violencia de Género. Con este objetivo, toma como insumo de trabajo documentos institucionales de carácter público y su propia experiencia en el Cuerpo entre diciembre de 2016 y junio de 2020. Este escrito repone también una reflexión crítica sobre la implementación de dicha política pú-

blica, indagando sobre algunos aspectos, como el rol central de la denuncia para el acceso al servicio y el lugar del patrocinio escindido de otras medidas o acciones para un abordaje integral de las violencias. Por último, comparte consideraciones en torno al abordaje integral de las violencias por motivos de género y posibles aportes del patrocinio gratuito integral y especializado como política pública.

María Soledad Carreño, por su parte, comparte un trabajo sobre "El incumplimiento de la cuota alimentaria como forma de ejercer violencia económica y de género hacia las mujeres". El interrogante central que guía su investigación, se orienta al conocimiento de las repercusiones de la violencia económica y de género en la vida cotidiana de las mujeres madres, que crían sin sostén económico del progenitor de sus hijas/es/os. A la autora le interesa también relevar las estrategias implementadas por estas mujeres ante esa situación y aprehender los sentidos y significaciones que de estos procesos se desprenden. En esta línea, el eje de sus reflexiones rondan en torno a la Ley Nacional N° 26.485 (2009), y la violencia económica como una de las tipologías mediante la cual puede manifestarse la violencia contra la mujer. Carreño problematiza la violencia al sostener que el incumplimiento de la cuota alimentaria es una forma más de ejercer violencia, en tanto esta situación en muchos casos afecta la posibilidad de crecimiento, formación y acceso al mercado laboral como forma de desarrollo personal, para gran parte de las mujeres. La temática de estudio plantea un desafío en tanto sólo ha sido abordada desde aspectos jurídicos pero no desde el incumplimiento de la cuota alimentaria como una forma de ejercer violencia económica hacia las mujeres.

El trabajo de Julia Garriga, Lucía Makcimovich y Eliana Rojas, cambia la escala de estudio y propone un análisis de los Hogares de Protección Integral (HPI) para mujeres y niñas/es/os en situación de violencia por motivos de género. Uno de estos, de gestión municipal y otro correspondiente a la provincia de Buenos Aires. Al momento de estudio ambos formaban parte de la Red de Hogares provincial (2017-2019). En este capítulo titulado "¿Protegidas y/o silenciadas? Algunas reflexiones situadas sobre los Hogares de Protección Integral", las autoras se proponen compartir reflexiones sobre la necesidad de cuestionar las lógicas del silencio. Un silencio que, como sostienen en el escrito, está asociado políticamente a la idea de protección. Algunas de las preguntas compartidas refieren al lugar que ocupan (o deberían ocupar) dichos dispositivos en una estrategia de intervención integral. Las autoras se interrogan sobre qué sucede con las personas que se alojan en hogares y los impactos en las subjetividades y condiciones de trabajo de quienes se desempeñan laboralmente allí. Por último, Garriga y compañeras, comparten algunas apreciaciones propositivas con el fin de fortalecer dicha política en el marco de un abordaje integral de las violencias por razones de género.





Perspectiva de género y políticas educativas escolares

Como han demostrado numerosas investigaciones, el reparto social desigual de los bienes materiales y simbólicos, y la transmisión de visiones y prácticas hegemónicas acerca de los géneros, se extienden en la educación escolar y en el currículum; por ende, los contenidos que se enseñan en la escuela responden mayoritariamente a las formas ideológicas que se condicen con lo masculino tradicional (Subirats y Brullet, 1992; Subirats, 1999; Epstein y Johnson, 2000; Lopes Louro, 1999; Da Silva, 2001; García Suárez, 2004, entre otros estudios especializados). El giro epistemológico que implicó la perspectiva feminista en el estudio de lo escolar permitió visualizar que "El currículum es, entre otras cosas, un mecanismo de género: un mecanismo que, al mismo tiempo, encarna y produce relaciones de género." (da Silva, 2001, p. 119). Como sostiene Morgade, "a pesar de su ideal igualitarista, la escuela ofrece experiencias desiguales" a niñas/os/es de distintos sectores de la población, quienes encuentran en ella "mensajes, expectativas, estímulos y sanciones diferenciales por su condición de sexo-género." (s/f, p. 2). Estas experiencias diferentes dan cuenta de la pervivencia de significaciones estereotipadas en el currículum formal prescripto, en el denominado currículum oculto, conformado por las expectativas diferenciales de desempeño y comportamiento respecto a mujeres y varones, "y en las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres: el llamado 'currículum omitido', que centralmente, silencia cuestiones vinculadas con la sexualidad, la violencia o la precarización laboral." (Alonso y Morgade, 2008, p. 20).

La incorporación de la equidad de género en la educación escolarizada desde el enfoque de la transversalización del género en las políticas públicas (Incháustegui y Ugalde, 2004) implica transformaciones en



todo el proceso de formulación e implementación de estas políticas, que refieren a la responsabilidad y participación de agentes muy diversos. Como expresan las autoras, la concurrencia de esta multiplicidad de elementos comprende "la adecuación de los procesos de planeación, implementación, monitoreo y evaluación de las políticas (...)" (p. 32), y posibilita modificaciones profundas en las estructuras perpetuadoras de las desigualdades entre los géneros, en este caso, en el campo educativo escolar. Los impactos esperados suponen voluntad política, cambios en los marcos normativos y regulatorios jurisdiccionales (leyes, reglamentaciones, disposiciones, etc.) -que conllevan la incidencia de intereses y proyectos políticos de las mujeres y las disidencias-; la re-creación de espacios gubernamentales con funcionariados formados en la perspectiva de género; cambios en las culturas organizacionales de los organismos e instituciones implicados; modificaciones en las representaciones y prácticas de quienes participan como autoridades inmediatas, docentes y no docentes en las trayectorias educativas escolares de las múltiples infancias. Así, la acumulación y conjugación de estos elementos posibilitan, entendemos, el desenvolvimiento de prácticas cotidianas que, en las aulas, superan miradas biologicistas y heteronormativas acerca de los géneros.

En el trabajo "Perspectiva de género y formación docente. Sobre la tematización y las enunciaciones del género en un diseño curricular para la educación superior", Ivone Amilibia, Mariano Gulino y Silvana Sciorino se ocupan de las instancias de formulación de los marcos de la formación docente inicial, a través del análisis de diseños curriculares vigentes desde 2007 para la educación superior en la provincia de Buenos Aires. Las preguntas generales que guían el análisis que desarrollan refieren a las dimensiones y al alcance que tiene la equidad de género en los criterios generales para la formación docente y, en relación, en ciertas áreas de las políticas públicas provinciales. Al respecto, consideran los diseños curriculares como elementos claves de las políticas educativas, con funciones en la configuración, estructuración y puesta en marcha de los procesos de formación; documentos que contienen fundamentaciones teóricas, metodológicas y organizativas con elementos básicos, enfoques y contenidos para los planes de estudio, en este caso, del nivel de estudios terciario provincial. Postulan que en la construcción de los diseños curriculares siempre están involucrados criterios de selección que definen cuáles conocimientos deben ser incorporados, y cuáles no, criterios que resultan de definiciones y tomas de posición en torno a qué, cómo y por qué deben enseñar lo que se establece en los diseños las/los/les adultas/os/es que tendrán a cargo la educación escolar de las infancias en las escuelas públicas de la provincia.

En relación con la formulación de estos diseños, se preguntan sobre el carácter y el peso de la formación con perspectiva de género en las representaciones y las prácticas docentes. Por cierto, en el análisis que comparten reponen conceptualizaciones y reflexiones inherentes al recorrido realizado en el marco del proyecto de investigación que da lugar a este libro, retomando asimismo reflexiones surgidas en procesos investigativos posteriores.

Complementariamente, en los estudios sobre los procesos de inclusión de la equidad de género en las políticas educativas nos resulta trascendente la indagación crítica acerca de las formulaciones e implementaciones de la educación sexual. Históricamente han sido diversos los argumentos presentados para justificar un acentuado interés en delimitar y controlar lo que se enseña sobre sexualidad en las escuelas:

religión, moral, higiene, epidemias, parafilias, embarazos en la adolescencia, derechos individuales y familiares, pudieran ser varias de estas nociones justificativas. Algunas de ellas han sido predominantes en determinados momentos históricos, sin embargo, todas, de alguna manera, matizan las representaciones y prácticas actuales acerca de la educación sexual.

Siguiendo a Faur (2007), educar en sexualidad implica entender que, con frecuencia, ha operado el silencio o la omisión en cuestiones tan importantes en la vida de las personas como lo es su relación con el propio cuerpo y con las demás personas. Que esta omisión tiene efectos diferenciales para distintas/os/es adolescentes y jóvenes, que en el contexto de las desigualdades sociales, regionales y culturales observables en nuestro país, muestran que existen también diferencias en los niveles de embarazo y maternidad, en los modos en que esto se vive, y en los riesgos asociados a ello, para adolescentes de distintas regiones, entornos socio-culturales o que provienen de familias con distintos niveles de ingresos.

Por cierto, como mencionamos antes, entendemos que el Estado juega un papel central, a través de las políticas públicas, en la re-producción y/o transformación de las relaciones desiguales entre los géneros. A propósito, la creación y la implementación efectiva de la educación sexual integral posibilita, entre otros impactos favorables, prevenir problemas de salud de las infancias y las adolescencias, manifestados como abusos sexuales infantiles, embarazos precoces e involuntarios, abortos clandestinos que ocasionan muerte o infertilidad, enfermedades físicas y psíquicas, infecciones de transmisión sexual que, además, constituyen motivos de discriminación (Checa, 2005).

Hacia los últimos años del siglo XX y los primeros del actual, se consolidó en Argentina un espacio de proliferación discursiva en el que la salud sexual y reproductiva y la educación sexual se perfilaron como objetos de discusión a partir de distintas iniciativas legislativas a nivel nacional y local (Torres, 2009). La sanción de la Ley de Educación Sexual Integral en el año 2006, implicó una renovación en los debates ideológicos sobre la enseñanza de la sexualidad, el sexo y las relaciones de género en las escuelas; en consonancia, se incorporó la "perspectiva de género" en todos los niveles educativos del país. La sanción de la Ley no siguió un proceso fácil, y los mismos debates evidenciaron la compleja relación entre políticas educativas, derechos de la ciudadanía y las familias en el campo de la educación sexual, en especial en torno a quiénes deben impartirla, desde qué edad iniciarla y cuáles deben ser sus contenidos (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008).

Retomando este marco interpretativo, Mariano Maldonado, Martín Torres, Mariano Virues Hoffmann y Adriana Marconi, en el capítulo "Género y Políticas públicas. La implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) en la provincia de Buenos Aires", abordan desde una perspectiva de género, las políticas educativas en la provincia de Buenos Aires, puntualizando en la Educación Sexual Integral, sancionada en 2006, en tanto ésta entraña, postulan los autores, el desafío de construir una democracia corporal, noción que remite a vínculos entre cuerpos, miradas, derechos en paridad, que se dan en y con el reconocimiento de las personas en su singularidad. Esta perspectiva implica, según los autores, concebir a nosotras/os/es y otras/os/es en el entorno áulico con diferentes deseos, intereses, sentimientos, y formas de transitar el espacio escolar, espacio que tiende a clasificar y etiquetar desde una mirada que pretende ser transhistórica y eterna.

Así presentan un recorrido por autoras/os/es que posibilitan construir un marco conceptual a través de aportes teóricos del campo de estudio de las políticas públicas en general, y de la instancia de la implementación en especial, entendiendo a ésta como parte central del proceso de producción de políticas públicas. Luego, a partir de información construida en una entrevista realizada en 2020 con la Directora de la modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social -dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires-, comparten reflexiones sobre la implementación de la ESI en esa provincia, haciendo foco en las capacitaciones realizadas desde esa Dirección entre 2012-2015 en vistas a analizar las posibilidades de que el saber puesto en juego y enseñado implique (o no) modificaciones en ciertas composiciones ideológicas conservadoras asociadas a las prácticas docentes. Para finalizar, retomando distintas experiencias relevadas en territorios escolares proponen ciertas claves para pensar la implementación de la ESI, en sus avances y retrocesos, en sus posibilidades y obturaciones.

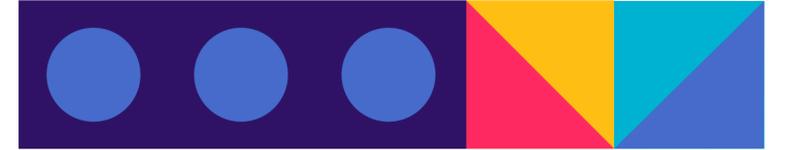
En suma, luego de esta introducción, habiendo presentado la forma en que concebimos la construcción de conocimiento, nuestro enfoque teórico metodológico, la modalidad interdisciplinaria del equipo, sus intereses y líneas de investigación, esperamos provocar una lectura interesada en profundizar, repensar, debatir, las ideas a continuación compartidas.





Bibliografía

- Anzorena, C. (2009). Veinte años de políticas públicas destinadas a mujeres en la Argentina: organismos y políticas en la provincia de Mendoza. *Tesis doctoral* (Doctorado en Ciencias Sociales) – FCS, UBA: Buenos Aires.
- (2010) 'Mujeres': destinatarias privilegiadas de los planes sociales de inicios del siglo XXI – Reflexiones desde una perspectiva crítica de género. *Estudios Feministas*, Florianópolis, 18(3): 336.
- Arriagada, I. (2006). *Cambios de las políticas sociales: políticas de género y familia*. Publicaciones de Naciones Unidas: Santiago de Chile.
- Balbi, F. y Boivín, M. (2008). La perspectiva etnográfica en los estudios sobre política, Estado y gobierno. En *Cuadernos de Antropología Social*, N°27, 7-17.
- Bartolomé, M. (2003). En defensa de la Etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural. *Revista de Antropología Social*, 12, 99-222.
- Carbonero Gamundí, M.A. y Levin, S. (comps.) (2007). *Entre familia y trabajo. Relaciones, conflictos y políticas de género en Europa y América Latina*. Bs. As.: Homo Sapiens.
- Checa, S. (comp.) (2005). *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*. Bs. As.: Paidós.
- de Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- Eguía, A. (2010). "El enfoque de género en la política de desarrollo social de la provincia de Buenos Aires." Ponencia presentada en *Congreso Internacional 1810-2010: 200 años de Iberoamérica*.
- Epstein, D. y Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata.
- Falquet, J. (2003). Mujeres, feminismo y desarrollo: un análisis crítico de las políticas internacionales. *Revista Desacatos*, N° 11, 13-35.
- Faur, E. (2007). La educación en sexualidad. *El Monitor de la Educación*, N° 11, 5° época, 26-29.
- (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Femenías, M. L. y P., Soza Rossi, P. (2011). Presentación: Para una mirada de género situada al sur. En Femenías, M. L. y Soza Rossi, P. (comps.). *Saberes situados / Teorías Trashumantes* (pp. 9-38). La Plata: Dunken.
- Fernández Álvarez M. I. (comp.) (2016). *Hacer juntos(as). Dinámicas, contornos y relieves de la política colectiva*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Follari, R. (2001). Estudios culturales, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad (¿hegemonismo en las ciencias sociales latinoamericanas?). *Utopía y praxis latinoamericana*, 6, (14). 40-47.
- (2007). La interdisciplina en la docencia. *Polis, Revista latinoamericana*, 16, 1-15.
- García Suárez, C. (ed.) (2004). *Hacerse mujeres, hacerse hombres*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores-Universidad Central IESCO.
- Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Grimberg, M. (2009). Poder, políticas y vida cotidiana. Un estudio antropológico sobre protesta y resistencia social en el AMBA. *Revista de sociología e política*, N° 32, 83-94.
- Grimberg, M., Hernandez Macedo, M. y Manzano, V. (eds) (2011). *Etnografía de las tramas políticas colectivas: Estudios en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Guzmán, V. y Salazar, R. (1992). El género en el debate de las políticas públicas. Ponencia presentada en el *II Congreso Nacional de Ciencia Política*. Iquique, 14 a 27 de noviembre.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hartmann, H. (1979). The Unhappy Marriage of Marxism and Feminism: Towards a More Progressive Union. *Capital & Class*, 8, pp. 1-33.
- Incháustegui, T. y Ugalde, Y. (2004). *Materiales y herramientas conceptuales para la transversalidad de género*. Observatorio Ciudadano de Políticas de Niñez, Adolescencia y Familias, A.C. Como parte del Programa de Coinversión del Instituto de las Mujeres, D.F.
- (2006). La transversalidad del género en el aparato público mexicano: reflexiones desde la experiencia. En Barquet, M. Compendio. *Avances de la Perspectiva de Género en las acciones legislativas* (pp. 1-31). Comisión de Equidad y Género. LIX Legislatura. Cámara de Diputados, México.
- Jelin, E. y Feijoó, M.C. (1989). Las mujeres del sector popular: recesión económica y democratización política en Argentina. En *El ajuste invisible. Los efectos de la crisis económica en las mujeres pobres*. Bogotá: Unicef.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Ed. horas y HORAS, España.
- Levin, S.; Campostrini, A.; Sosa, R. y Voras, C. (2007). La política de género de las políticas públicas en Argentina. En Carbonero Gamundí, M.A. y Levin, S. *Entre familia y trabajo. Relaciones, conflictos y políticas de género en Europa y América Latina* (pp. 203-240). Rosario: Homo Sapiens.



Lins Ribeiro, G. (1999). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En Boivin, M., Rosato, A. Guber, R., *Constructores de otredad* (pp.237-242). Buenos Aires: EUDEBA.

Lopez Louro, G. (1999). Pedagogías da sexualidade. En Lopez Louro, G. *O Corpo educado.: pedagogias da sexualidade* (pp. 9-42). Belo Horizonte: Autentica

Millett, K. (1995). *Política sexual*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Molyneux, M. (2003). *Movimientos de mujeres en América Latina. Estudio teórico comparado*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Morgade, G. (s/f). Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género. En Portal Margen. Área de Docencia e Investigación. Disponible en: http://www.edumargen.org/docs/curso25-6/unid04/apunte03_04.pdf

Morgade, G. y Alonso, G. (comp.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

Moore, H. (1999). *Antropología y feminismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Moser, C., (1991). La planificación de género en el Tercer Mundo: enfrentando las necesidades prácticas y estratégicas de género. En Guzmán, V. y otras (Comp.). *Una nueva lectura: género en el desarrollo* (pp.55-113). Lima: Flora Tristán Ediciones.

Pateman, C. (1988) 1995. *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.

Pautassi, L. (2011). La igualdad en espera: el enfoque de género. *Revista Lecciones y Ensayos*, N° 89, 279-298.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-245). Buenos Aires: CLACSO.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rosaldo, R. (2004). Reflexiones sobre la interdisciplinariedad. *Revista de Antropología Social*, (13), 197-215.

Rubin, G. (1986). Tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía sexual" del sexo. *Revista Nueva Antropología*, noviembre, año/vol. VIII, N°30, 95-145.

Sciortino, S. (2012). La etnografía en la construcción de una perspectiva de género situada. *Clepsydra*, 11, 41-58.

--- (2021). *La lucha de mujeres es un camino. Políticas de identidad indígena en los Encuentros Nacionales de Mujeres*. Rosario: Prohistoria Ediciones.

Scott J. (1993). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Cangiano, M. C. y Dubois L. (comp.). *De mujer a género: Teoría, interpretación y práctica feminista en las Ciencias Sociales* (pp. 17-50). Buenos Aires: CEAL.

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Bernal: Prometeo-UNQUI.

Subirats, M. (1999). Género y escuela. En Lomas, C. (coord.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 19-32). Barcelona: Paidós Educador.

Subirats, M. y Brullet, C. (1992). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Torres, G. (2009). Normalizar: discurso, legislación y educación sexual. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, N° 35, 31-42.

Wainerman, C., Di Virgilio, M. y Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Bs. As: Manantial.

La cotidianidad conmovida por una política estatal: prácticas de organización colectiva en torno a los trabajos (re)productivos entre las titulares del “Ellas Hacen”

Silvana Sciortino

Este capítulo es motivado por el interés de compartir una experiencia etnográfica en la cual aprendí “en vivo y en directo” las formas que una política pública toma en el territorio a partir de las apropiaciones y resignificaciones generadas por quienes las encarnan. En el año 2014 propuse una etnografía cuyo objetivo general consistió en desarrollar un estudio etnográfico sobre las prácticas de organización cotidiana de un grupo de mujeres reunidas en una cooperativa de trabajo en el marco del Programa del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (MDSN) “Ellas Hacen”, el cual presidía Alicia Kirchner. En este capítulo propongo reflexionar sobre prácticas cotidianas de organización colectiva que lograron modificar/cuestionar vínculos y contextos desiguales¹. Por un lado, en el espacio comunitario, doméstico, familiar ampliado fue desde donde se afianzaron “prácticas compartidas de cuidado” entre mujeres. Estas prácticas habilitaron la posibilidad de “salir a trabajar” en el programa. Por otro lado, en las capacitaciones que otorgaba el ministerio, el intercambio reflexivo, la posibilidad de encontrarse y hablar entre ellas, estimuló una mirada crítica sobre los géneros, sus roles y capacidades.

En especial, me ocupé de estudiar las prácticas de organización colectiva en torno a los cuidados entre las mujeres integrantes de la cooperativa “Las Leonas” del barrio Las Quintas-Barrio Qom, titulares del programa mencionado. En este marco, retomé un modelo de interpretación desde el cual las prácticas de cuidado pudieron ser identificadas desde su carácter colectivo-comunitario; siendo significativo para el caso en estudio la identificación y el análisis de las tramas migratorias, familiares y étnicas desde las cuales las prácticas de cuidado se configuraron.

El “Ellas Hacen” conformó una línea de intervención específica dentro del programa nacional “Ingreso social con Trabajo-Argentina Trabaja”, el cual se presentó como una política de inclusión con trabajo y con perspectiva de género. Este se dirigió a

“mujeres desocupadas, priorizando jefas de hogar con hijos discapacitados o tres o más hijos a cargo, o que padecen violencia de género, y viven en villas y asentamientos o barrios emergentes; por considerar que constituyen el “núcleo duro” de la vulnerabilidad y exclusión socio-ocupacional” (Informe Ellas Hacen, 2014, p.40).

Cabe destacar también, que el programa se destinó a la organización de cooperativas de trabajo. Conjuntamente se solicitó a las titulares que retomen o inicien estudios primarios o secundarios, participen de capacitaciones sobre temas concretos que el programa estableció y se inserten o reinserten al trabajo extra-doméstico. Para mi estudio de campo tomé como referencia a la cooperativa “Las Leonas”. Esta fue una cooperativa de trabajo integrada por mujeres que se incorporaron al “Ellas Hacen” en el año 2013. Desde el comienzo se les asignaron trabajos relacionados al rubro de la construcción. La cooperativa, al momento de su conformación, estaba formalmente integrada por 34 mujeres pero en la práctica de trabajo cotidiano fueron alrededor de 10 las que se reconocieron como “Las Leonas” y llevaron adelante las tareas de trabajo y capacitación de manera conjunta. Con este grupo más reducido de mujeres me vinculé en mi investigación.

La práctica etnográfica tuvo un “anclaje barrial” construido desde mi trabajo en territorio en el barrio Las

1- Este capítulo retoma y profundiza aspectos abordados en otras oportunidades: Sciortino, 2021:229-254; 2018.

Quintas/ Barrio Qom en el marco de proyectos de extensión universitaria que llevamos adelante, en mi caso, desde inicios del 2014². El acceso al barrio y el establecimiento de vínculos prolongados con sus integrantes, en especial con las mujeres, habilitaron la realización de entrevistas, la observación participante, la posibilidad de mantener conversaciones de manera asidua y en un ámbito de confianza, la participación en reuniones internas de la cooperativa y el acceso a jornadas de capacitación vinculadas al programa. El Barrio Las Quintas/Barrio Qom es un barrio de la ciudad de La Plata el cual es conocido como Barrio Qom ya que allí se asentaron migrantes provenientes de la provincia del Chaco. Muchas de las familias se reconocen qom y han constituido la Asociación civil "Q'om Dal Laxaic" (Gente nueva). El trabajo de campo se llevó adelante principalmente junto a mujeres del barrio, titulares del programa, acompañando distintos momentos y contextos que hacen a su vida cotidiana. También se realizó en espacios de reunión interna de la cooperativa "Las Leonas" y en las capacitaciones específicas para las mujeres del programa planificadas por el MDSN. Los relatos registrados y las observaciones realizadas en el trabajo de campo expusieron el potencial de un programa que convocó a las mujeres como "hacedoras" en el marco de cooperativas y en un rubro tradicionalmente masculino (en el caso estudiado, en la construcción). Al mismo tiempo, el programa promovió la finalización de estudios y la capacitación en temas específicos (política, economía social, cooperativismo, oficios).

A continuación presento dos escenarios donde estas mujeres se organizaron en torno al trabajo (re)productivo y reflexivo.

2 - Proyectos radicados en la Universidad Nacional de La Plata: "Educación y acceso a derechos" (2010-2015); "Fortalecimiento comunitario y ampliación de derechos en el Barrio Qom" (2016-2017).



Trabajo (re)productivo: "prácticas compartidas de cuidado"

Luego de un tiempo prolongado de "estar ahí", conversar con las mujeres, participar en distintas actividades y trabajos (re)productivos junto a ellas, pude observar una serie de prácticas cotidianas que este programa social conmovió en los grupos familiares del barrio, especialmente entre mujeres.

Por un lado, el "Ellas Hacen" se dirigió hacia mujeres y estipuló la realización de actividades por fuera de sus hogares, incidiendo en la distribución de responsabilidades en las tareas domésticas y de cuidado. A diferencia de los lineamientos de políticas sociales para la pobreza de períodos anteriores, aquí las mujeres fueron titulares de un programa de transferencia de ingresos condicionado a su participación como trabajadoras en una cooperativa, sumado a jornadas de capacitación en oficios y finalización de estudios primarios y secundarios.

Sin embargo, por otro lado, el corrimiento de las mujeres hacia el trabajo productivo que propuso el programa, no previó qué harían las mujeres con sus crianzas mientras trabajaban y se capacitaban. El primer día que acompañé a las mujeres del barrio integrantes de "Las Leonas" al club donde se realizarían las capacitaciones, llamó mi atención la cantidad de mujeres reunidas, pero aún más la presencia de bebés y niñas/es/os pequeñas/es/os que acompañaban a sus mamás. El inicio de la capacitación programado para las 9 de la mañana estaba retrasado, muchas titulares del programa continuaban llegando con demora. Pasada media hora, el coordinador tomó la palabra para iniciar la jornada y propuso: "Vamos arrancando. Sabemos que está el tema de los chicos y la escuela, así que vamos a empezar un poco más tarde y salir un rato antes, así pueden llevar y buscar a sus chicos".

La economía feminista advirtió del carácter de trabajo invisibilizado y no remunerado que llevan adelan-



te las mujeres, dando cuenta de una relación social desigual entre los géneros. Desde los aportes de la "economía del cuidado" se pusieron en cuestión los modos en los que se genera esta distribución de los trabajos, de los tiempos y de los ingresos (Esquivel, 2011). En el caso en estudio, trabajo y cuidado continuaron enlazados de una manera problemática para las mujeres. Ellas llevaban las/es/os chicas/es/os a las capacitaciones e instancias de trabajo, realizaban arreglos familiares/vecinales para poder asistir, restaban horas de sus capacitaciones para no superponer con los horarios escolares. Trabajo y cuidado aparecieron como prácticas escindidas en la implementación del programa. Mientras que en la cotidianidad, el trabajo productivo dependía de que, entre otras cosas, las titulares pudieran establecer de la manera más eficiente posible modalidades de cuidado que las habilitaran a cumplir con las actividades extra-domésticas.

Gabriela, una integrante de "Las Leonas", me comentó "Necesitamos alguien que les ponga atención a los chicos para dejarlos ahí cuatro horas para ir a trabajar". Gabriela es amiga y cuñada de Carolina, también una de "Las Leonas". Entre ellas se apoyan y acompañan en distintas tareas cotidianas. El cuidado de las/es/os niñas/es/os es una de ellas, para lo cual también acuerdan con Vanina (leona y familiar) y otras mujeres con las cuales mantienen vínculos de parentesco y/o de vecindad. Resulta común observar en el barrio el cuidado compartido de las/es/os más pequeñas/es/os y del que participan abuelas, tías, cuñadas, hermanas. La configuración que adquiere "lo doméstico" en este barrio resulta significativa al momento de entender las modalidades de cuidado observadas. En el barrio Qom, lo doméstico se entreteje a partir de relaciones de parentesco, étnicas y migratorias. El origen geográfico común, la identificación qom y las creencias evangélicas, las relaciones de filiación y parentesco, conectan a las familias en la conformación de un espacio doméstico que desborda el modelo de familia nuclear autosuficiente. Las condiciones materiales de existencia también influyen en esta configuración. En muchos de los casos, un mismo terreno es compartido por varias viviendas; otras veces, la casa es habitada por más de una familia nuclear. Los lazos de parentesco, vecindad y amistad entre las mujeres también ponen en evidencia los límites desbordados de lo doméstico como monofamiliar y la trama ampliada de grupos familiares enlazados de manera colaborativa en pos de la manutención del grupo.

Laura Santillán (2010) afirma que el "barrio" no constituye una categoría abstracta o predefinida. Por el contrario, el contexto local es vivido y significado singularmente por quienes viven en él (p. 926). Como afirma la autora, las nociones sobre el barrio y lo barrial en tanto espacio para el desarrollo de los hijos e hijas no constituye un reservorio de experiencias vividas de un modo homogéneo. Es decir, las formas de cuidar, sus sentidos e iniciativas asociadas no se restringen a la "privacidad" del mundo familiar ni se ciñen a pautas culturales predeterminadas. Estas se producen en el entramado de un conjunto de interacciones sociales marcadas por las relaciones de reciprocidad y también por la transacción, es decir, por intercambios que son asimétricos y que tienen lugar en el espacio local de los barrios de referencia (Santillán, 2010, p. 930).

En este sentido, si lo barrial, lo familiar, la crianza, se construyen localmente, cabe preguntarse por la incidencia de la pertenencia qom en las prácticas de cuidado observadas. Una serie de estudios (Colangelo, Tamagno y Cusminsky, 1996; García Palacios, Hecht y Enriz, 2015) señalan la relevancia, entre las familias

qom, del contexto doméstico grupal de la crianza. Acuerdan en describir un "estilo de cuidado" qom que traspasa los modelos occidentales, basado en la responsabilidad materna/paterna, el encierro, la sujeción o el aislamiento y "se funda en una fuerte contención familiar y grupal de los/as niños/as" (García Palacios et al., 2015, p. 196). De esta manera, lo colectivo conforma un "marco de referencia sólido que otorga libertad y seguridad de movimientos" a las crianzas (García Palacios et al. 2015, p. 196), pero también a las figuras responsables de la tarea. Así como los estudios sobre comunidades qom asentadas en ciudades como Buenos Aires (García Palacios, 2012), La Plata (Tamagno, 2001) y Derqui (Hetch, 2013), e investigaciones en grupos qom de Formosa también dan cuenta de la amplitud de las tareas de cuidado (Citro, 2002; Gómez, 2016) donde vivir en comunidad propicia la libertad de los niñas/es/os en términos de movilidad, por ejemplo, a la hora de jugar. Cuidadoras/es que no necesariamente coinciden con la figura de la madre o del padre se describen como protagónicas, en especial las/os abuelos/as (Citro, et. al., 2016).

En el contexto del barrio Qom en Las Quintas, las familias nucleares se encuentran entrelazadas en sus prácticas cotidianas y se apoyan en instancias clave para la subsistencia y reproducción del grupo familiar. El cuidado es una de esas actividades en las que mujeres y varones; niños, adultos y ancianos se encuentran involucrados, aunque de distinta y desigual manera. Gabriela me cuenta que cuando:

Vani se iba a trabajar, le cuidaba Mara (cuñadas entre ellas). O si Vanina y Mara se iban a trabajar, se los cuidaba Carolina (cuñada de ambas y también de Gabriela). A veces salíamos yo, Carolina, Mara y Vanina, las cuatro. Caro, Vani y Mara le dejaban a Ana (madre de Mara), era más de 15 nietos que cuidaba ella.

Así da cuenta de la trama familiar que sostiene el trabajo de cuidado. Cuñadas, madres, vecinas y amigas se organizan y apoyan de manera colectiva para poder "salir a trabajar" y al mismo tiempo no descuidar sus responsabilidades en el hogar.

La feminización del trabajo doméstico y la familiarización del cuidado configuran las tramas de organización en el barrio y en sus familias, con la particularidad de que la familia extendida conforma la trama sobre la cual se apoyaron modalidades colaborativas en pos de afrontar las limitaciones que la distribución desigual de responsabilidades en los hogares provocaba en sus vidas cotidianas. Estas "prácticas de cuidado compartidas" desafiaron (aunque no sea de manera confrontativa y planificada) la estructura desigual que relega a las mujeres a un tipo de trabajo específico en el ámbito doméstico, el cual se invisibiliza como tal y no es remunerado.

En mi trabajo de campo, pude observar prácticas cotidianas entre mujeres que no se contraponían a llevar adelante el trabajo doméstico y de cuidado, sino que reafirmaron los vínculos familiares en prácticas colectivas y solidarias. Las mujeres titulares del programa colaboraron entre sí para llevar adelante las tareas (re)productivas. Aquí el "estilo qom" de cuidado descrito en una serie de trabajos etnográficos, otorgó claves para la lectura de un marco de contención que promueve la supervisión grupal de las crianzas y la responsabilidad colectiva de esta tarea entre hermanas, abuelas, tías e hijas principalmente.



La (pre)ocupación por formarse: de la obra a la capacitación

Las prácticas de cuidado en el barrio se reconfiguraron en pos de responder a las actividades del programa, del mismo modo, la participación en las capacitaciones semanales conmovió un hacer reflexivo sobre el trabajo en el mismo. La observación participante en las jornadas de formación semanal y la continuidad del trabajo de campo junto a ellas en el barrio, permitió estar presente en momentos de reflexión individual y colectiva en torno a los roles de género, los tipos de trabajos, capacidades, proyectos. En las capacitaciones ofrecidas por el MDSN a través del tratamiento de contenidos específicos, se generaron intercambios sobre su rol como trabajadoras, constructoras, sobre roles y estereotipos de género. La referencia hacia ellas como trabajadoras y como colectivo, abrió un lugar de enunciación diferente. Así como también, generó inquietudes nuevas sobre las cuales buscar respuestas. Pasar a ser nombradas trabajadoras y en especial de la construcción tuvo sus desafíos. Aunque había resquemores sobre el rubro, albañilería, estos giraban entorno a cómo romper los estereotipos de género en un rubro tradicionalmente masculino. En una de las capacitaciones, al momento del cierre grupal con las otras cooperativas presentes se comparte la siguiente incertidumbre:

Be- "¿Quién le va a dar trabajo a las mujeres en la construcción? ¿Imaginate en la UOCRA? Nadie nos tiene fe.

An- No te creas, ¿vos invitaste a tu marido a qué vaya a la obra?

An cuenta que cuando el marido le decía "¿Qué vas hacer vos? No me hagas reír", ella lo hizo ir a la obra "Yo hice eso, lo hice ir a ver." Otra compañera interviene: "El hombre piensa que la mujer no es capaz de

hacerlo".

En el espacio de reunión interna de la cooperativa "Las Leonas" así como en los momentos de conversación cotidiana, se generaban prácticas de reflexión que traían a debate cuestiones asociadas al trabajo (re)productivo y a su rol como mujeres en sus barrios y familias. Cabe destacar también, la preocupación manifiesta por formarse para desempeñar los roles en la cooperativa (como presidentas, tesoreras, secretarías).

En varias ocasiones pude observar cómo las tareas y roles en el trabajo en la cooperativa resultaba un desafío en términos de fortalecimiento-agenciamiento, contemplando un abanico de prácticas que iban desde la toma de la palabra en espacios de trabajo hasta la organización en el ámbito barrial y doméstico. En una entrevista a Gabi, la presidenta de la cooperativa, le pregunté:

S- Cuando te eligieron presidenta ¿Cómo fue?

G- Me eligieron mis compañeras. Ellas me dijeron que me votaban a mí para que yo sea presidenta, por como yo era. Que iba con todo, que nunca estaba mal, que cuando había que poner cosas sobre la mesa se ponían en ese momento.

S- ¿Siempre fuiste así?

G- No era tan así. No tenía el carácter que tengo ahora. Pero para llegar a ser una presidente que te respeten, tenés que tener como carácter viste. Porque si no...viste, "Ah porque la presidenta no viene!". Tenés que tomar una autoridad.

La elección del nombre de la cooperativa muestra el proceso reflexivo que llevaron adelante. En una de las capacitaciones, para empezar la actividad de ese día, debían compartir el nombre dado por ellas a sus cooperativas. Las explicaciones de por qué nombrarse "Las Leonas" tuvo varias versiones las cuales conocí en una reunión interna de la cooperativa. Por el club de fútbol que identifica a gran parte de las/es/os platenses, por las jugadoras de hockey que venían con muy buena "racha" y para ese momento ya eran un símbolo a nivel nacional de esfuerzo y "garra". La explicación más aceptada por el grupo refería a la identificación con ese animal y hasta se propuso hacerse remeras con la imagen de una leona. Más allá de las distintas interpretaciones sobre el nombre, se referían a ciertas cualidades con la que se identificaban: luchadoras, fuertes, superpoderosas, guardianas, cuidadoras. Cuando en la capacitación se presentaron las formas elegidas de llamar a sus cooperativas, la sorpresa fue escuchar nombres y descripciones grupales en el mismo sentido: Las Mosqueteras, Las Guapas del Rosedal, Progresar, Todo se Puede, Todas Podemos.

Cabe destacar que la participación en el programa articuló a las mujeres de "Las Leonas", que además eran vecinas en el barrio Las Quintas, con organizaciones políticas a través de las cuales gestionaron el acceso a programas o se organizaron en torno a demandas sobre trabajo y vivienda.

Algo del orden de lo que en las lecturas feministas aparece como empoderamiento (León, 1998), fortalecimiento (Montero, 2006), agencia (Mahmood, 2006) se dejaba leer en estos espacios colectivos.



Reflexiones finales

Como presenté al inicio de este capítulo, me propuse reflexionar sobre prácticas cotidianas de organización colectiva que, aunque no disruptivas de órdenes de poder, logran modificar/cuestionar vínculos y contextos desiguales. En el espacio comunitario, doméstico, familiar ampliado fue desde donde se afianzaron prácticas compartidas de cuidado entre mujeres, que las habilitaron a "salir a trabajar". En las capacitaciones, el intercambio reflexivo afianzó una mirada crítica sobre los géneros, sus roles y capacidades. En este trabajo, "lo colectivo", no se presentó como una categoría preconstruida sino como una noción que requirió de un conocimiento situado, del "estar ahí", en el intercambio con las/es/os protagonistas de las prácticas concretas en estudio. En este sentido, lo colectivo se abordó como construcción relacional que conllevó en su devenir negociaciones, acuerdos, tensiones (Fernández Álvarez, 2016, p.12; p.17); reconociendo su carácter contingente, contradictorio, fluido y parcial. Como podría esperarse en el marco de un proceso organizativo pensado como un proceso vivo (Fernández Álvarez, Gaztañaga y Quirós, 2017, p.278), la trama fue tomando forma en su mismo despliegue³.

La incorporación al "Ellas Hacen", un programa social que promovió el trabajo cooperativo y autogestivo entre mujeres, alentó un hacer colectivo que desbordó lo planificado desde la propuesta estatal. La construcción de "prácticas compartidas de cuidado" sostuvo la participación en el programa donde generaron un lugar de enunciación como mujeres y trabajadoras.

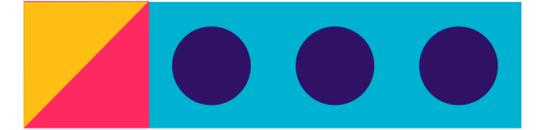
Este caso conduce a pensar sobre la participación activa de las titulares de un programa estatal. En territorio se comprueba que los programas, las políticas sociales, "no pasan y ya". Las vidas que estos condi-

cionaron son las de personas de carne y hueso, parte activa que no se limita a recibir los direccionamientos de éstas. Las/es actoras/es sociales se apropian y resignifican lo que para ellas/es/os se ha diseñado. La experiencia que traigo expone, por decirlo de alguna manera, lo que las personas "hacen" con las políticas y la visibilidad de las dinámicas territoriales. Dentro de una política de inclusión social, así fue pensada, las titulares del "Ellas Hacen" eligieron cómo nombrarse y lo hicieron desde el mostrarse fortalecidas, avanzaron en "proyectar horizontes a futuro"⁴ y construir formas compartidas de cuidado infantil.

En los territorios, me animaría a sostener, es ingenuo intentar hallar la vida social separada en compartimentos estancos. El Estado, las políticas públicas, el barrio, la comunidad, las/es/os titulares de un programa social, las/es/os funcionarias/es/os o empleadas/es/os públicos, no se separan con un guión o una coma en nuestros contextos de trabajo. Tal vez sea más oportuno y apegado a la realidad, sumar a las lógicas del pensamiento binario (productivo/reproductivo, trabajo/cuidado, Estado/comunidad, programa/titulares...) un enfoque encarnado en sujetos individuales y colectivos concretos que hacen de estas dicotomías experiencias sintetizadoras. Las "prácticas compartidas de cuidado" fueron necesarias para poder participar en el "Ellas Hacen", lo que puso en evidencia el trabajo (re)productivo que ya venían realizando. Al participar en las capacitaciones y compartir entre ellas miradas sobre el trabajo que hacían en el programa, generaron prácticas politizadas y de empoderamiento como mujeres trabajadoras. Tal vez parezca un vicio etnográfico, sin embargo, comprender las prácticas y tramas de sentido de manera situada y en interlocución con quienes las encarnan, nos abre a la posibilidad de abordar cómo la cotidianidad es conmovida por una política pública y qué se hace ante esto en los territorios.

3 - Las autoras utilizan la noción de "proceso vivo" para explicitar y enfatizar el doble plano epistemológico: "[...] a) como concepto, es decir, como modo de abordar e interrogar los fenómenos políticos que estudiamos y b) como práctica de conocimiento comparativa, indisolublemente ligada a la perspectiva etnográfica [...]" (Fernández Álvarez, Gaztañaga y Quirós, 2017, p. 278).

4 - Florencia Pacífico utiliza la expresión "proyectar horizontes a futuro" pensando un "más allá" del programa, como la construcción de horizontes de vida que trascienden las formulaciones de la política (Pacífico, 2019, p. 81; p. 99).



Bibliografía y fuentes

Citro, S. (2002). De las representaciones a las prácticas: la corporalidad en la vida cotidiana. *Acta Americana. Revista de la Sociedad Sueca de Americanistas*, 10(1), 93-112.

Citro, S., Cuañeri E., Diarte, R., García, A., Gómez, M., González, R., Greco L., Ortiz, G., Ortiz, P., Ortiz, R., Quiroga, A., Salomón, I. y Torres Agüero, S. (2016). *Memorias, músicas, danzas y juegos de los qom de Formosa*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Colangelo, A., Tamagno L. y Cusminsky, M. (1996). Atención de la salud infantil en una comunidad toba de un medio urbano. En Simposio "Los pueblos indígenas y la salud". Academia Nacional de Medicina y Sociedad Argentina de Pediatría, Buenos Aires, Argentina.

Esquivel, V. (2011). *La economía del cuidado en América Latina. Poniendo a los cuidados en el centro de la agenda*. Panamá, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Fernández Álvarez, M.I. (2016). Introducción: El desafío de hacer juntos(as). En M. I. Fernández Álvarez, M. I. (Ed.), *Hacer juntos (as). Contornos, relieves y dinámicas de las prácticas políticas colectivas en sectores subalternos* (p.11-30). Buenos Aires, Biblos.

Fernández Álvarez, M. I., Gaztañaga, J. y Quirós, J. (2017). La política como proceso vivo: diálogos etnográficos y un experimento de encuentro conceptual. *Nueva Época*, Año lxii, núm. 231 pp. 277-304.

García Palacios, M. (2012). *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires (tesis de doctorado)*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

García Palacios, M., Hecht, A. C. y Enriz, N. (2015). Crianza y niñez en dos comunidades indígenas de la Argentina (qom y mbyá). *Cuiculco*, 64, 185-201.

Gómez, M. (2016). *Guerreras y tímidas doncellas del Pilcomayo. Una etnografía con mujeres qom (tobas) del oeste de Formosa*. Buenos Aires. Biblos.

Hecht, A. C. (2013). Niñez, escolarización y lengua indígena. Una mirada antropológica sobre la diversidad lingüística en la escuela. *Revista Educación Pública Cuiabá*, 22(49/2), 405-419.

León, M. (1998). *Poderyempoderamiento de las mujeres*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Mahmood, S. (2006) Teoría feminista, agência e sujeito liberatório: algunas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egipto. *Revista Etnográfica*, Vol. X (1), pp. 121-158.

Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. (2014). *Informe 1° Antecedentes, creación y primera etapa de Ellas Hacen*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.desarrollosocial.gob.ar/ellashacen>

Montero, M. (2006). El fortalecimiento en la comunidad. Capítulo 2. *En Teoría y práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires, Paidós.

Pacífico, F. (2019). "Más allá del programa" etnografía de experiencias cotidianas de mujeres titulares del Ellas Hacen". *Papeles de Trabajo* N° 37, 77-111.

Pérez Orozco, A. (2015). La sostenibilidad de la vida en el centro... ¿y eso qué significa?. Recuperado en (PDF) *La sostenibilidad de la vida en el centro... ¿y eso qué significa?* (researchgate.net)

Santillán, L. (2010). Las configuraciones sociales de la crianza en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 921-932.

Sciortino, S. (2018) Una etnografía sobre arreglos familiares, leonas y mujeres superpoderosas: prácticas compartidas de cuidado entre las titulares del "Ellas Hacen". *Cuadernos de Antropología Social*, vol. n°48. P55 – 71.

— (2021) *La lucha de mujeres es un camino. Políticas de identidad indígena en los Encuentros Nacionales de Mujeres*. Rosario: Prohistoria Ediciones.

Tamagno, L. (2001). *Nam Qom Hueta'a na Doqshi Lma'. Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*. La Plata: Al Margen.

Fragmentos del territorio: formas locales de apropiación de las políticas sociales

Vanesa Vieira
Silvana Sciortino

Introducción

Este escrito surge a partir de un proceso de reflexión e intercambios entre colegas que desde distintos ámbitos formativos venimos trabajando de manera colectiva sobre la desigualdad de género y las políticas sociales desde una mirada que aborda las problemáticas de las mujeres de sectores populares. En esta oportunidad, nuestro objetivo es compartir una serie de consideraciones teórico-metodológicas respecto al trabajo en territorio junto a mujeres de distintos barrios y organizaciones sociales de la ciudad de La Plata. Estas reflexiones forman parte de nuestras prácticas de investigación y extensión universitaria, de formación profesional y de activismo. Las autoras compartimos el compromiso por un trabajo investigativo y de intervención en el marco de la Antropología y el Trabajo Social partiendo de manera general de una perspectiva interseccional de género y feminista. Nuestra propuesta apuesta no sólo al diagnóstico o descripción de problemáticas vividas por las mujeres sino a la transformación de las desigualdades de género desde un trabajo "colaborativo". En esta oportunidad compartimos una serie de prácticas locales de organización colectiva que exponen la relevancia de lo cotidiano y de la construcción de vínculos entre mujeres para la resolución de conflictos, la búsqueda de ámbitos menos opresivos, la organización en torno al trabajo productivo/reproductivo.

En este marco la política social y en especial las políticas de género serán pensadas de manera encarnada, desde las actoras y sus formas de participación en dos programas en especial. Uno de estos se enmarcó dentro del "Argentina Trabaja" y se lanzó en 2013 como una línea de intervención específica para mujeres llamado "Ellas Hacen". El otro también fue dirigido a mujeres, en tanto "Promotoras Territoriales de Género y Diversidad a Nivel Comunitario" en el 2020. En esta experiencia se trabajó junto a las promotoras de las zonas rurales de La Plata.

En este trabajo proponemos compartir una serie de experiencias que muestran cómo las políticas públicas no son unidireccionales sino que, como narran los "fragmentos del territorio" que traeremos a cuenta en este trabajo, estas son apropiadas, cuestionadas, resignificadas o defendidas por las/os actoras/es.

Nos situamos



En la ciudad de La Plata, donde vivimos, estudiamos-enseñamos, criamos... se sitúan las experiencias de trabajo que retomaremos en este capítulo. Una de estas refiere a una cooperativa de trabajadoras titulares del "Ellas Hacen", muchas de las cuales son vecinas y familiares con residencia en el barrio "Las Quintas", ubicado en una zona urbana de la ciudad de La Plata. Otra experiencia refiere a un espacio de mujeres productoras del cordón frutihortícola (zona rural) de La Plata. Al traer nuestras experiencias de trabajo en contextos atravesados por la desigualdad y la pobreza queremos compartir las tramas comunitarias y la organización colectiva que sostiene la vida en estos contextos. Integrarnos a esos territorios fue una decisión que se correspondía con nuestras formas de entender nuestras profesiones, "estar ahí" no como observadoras o informantes, sino "poniendo el cuerpo" en la cotidianidad de nuestras/os interlocutoras/es. El desafío consistió en compartir los problemas que se presentaban, pensar cómo salir de los conflictos, intervenir desde nuestro lugar de "universitarias" para gestionar accesos a la salud, a la vivienda, a la documentación; acompañar en momentos dolorosos pero también celebrar cumpleaños, organizar paseos, cocinar, tejer, entre otras actividades, fueron acciones que conformaron nuestras investigaciones.

Una de nosotras trabajadora social, la otra antropóloga, ambas feministas y con objetivos que traspasaban el academicismo o la reflexión despegada de los territorios. En debate con nuestras tradiciones disciplinarias, intentamos sostener prácticas que aunque no dejaran de mantener una distancia epistemológica apropiada para conocer a las mujeres con quienes dialogamos tampoco se convirtiera en barrera

para el involucramiento y la intervención comprometida con las perspectivas de nuestras interlocutoras. Ambas autoras nos conocimos en un aula de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata conversando sobre los aportes etnográficos a las prácticas profesionales, la colonialidad, los feminismos. Desde ese momento intentamos no olvidar los entrecruzamientos entre nuestras miradas disciplinarias ya que creemos que la escucha involucrada, el registro de las perspectivas locales, la observación sin pre-juicio de la vida cotidiana aportan a una forma de intervención social más genuina y empática con las vivencias de los otros. Así entendemos la investigación antropológica, como una manera de interrogar la vida en común (Quirós, 2021, p. 9) apostando a la interdependencia entre investigación e intervención en pos de generar, lo que Julieta Quirós llama, "intervenciones antropológicas" (2021, p. 6). Es decir, "movilizar, en otro contexto y con una función distinta, las herramientas y prácticas de conocimiento que usualmente aplicamos en la investigación antropológica." Entre éstas incluimos el tejer relaciones interpersonales; ejercitar la escucha profunda y plural; considerar seriamente la diversidad de perspectivas y sus tensiones; poner en práctica estrategias de consenso y traducción entre las partes (Quirós, 2021, p. 32).

Por último traemos de un escrito anterior (Vieira, Porta y Sciortino, 2017), la idea de "fragmentos del territorio". Ésta es para nosotras una forma de narrar experiencias concretas, situadas, encarnadas pero con el potencial de comunicar fragmentos de un todo, de un proceso más amplio de construcción de la vida social.



Fragmentos de los territorios: la experiencia en el “Ellas Hacen”

El primer espacio que presentaremos es la cooperativa de mujeres “Las Leonas”. Las integrantes de la misma fueron presentadas en el capítulo anterior. Por lo cual recordaremos brevemente que esta fue una cooperativa de trabajo integrada por mujeres que se incorporaron al “Ellas Hacen” en el año 2013. Continuando con la experiencia relatada en el capítulo anterior, traeremos una categoría que utilizaban las mujeres de la cooperativa como forma de auto-identificación y que refiere al vínculo en tanto *amigas*. Esta identificación organizaba el trabajo colectivo, promovía formas de llevarlo adelante y otorgaba tramas de contención y cuidado en el programa y en la vida cotidiana a través de la manifestación de sentimientos asociados a la amistad (Sciortino, 2021). La confianza, la angustia, el enojo, el “bancarse”, el “no dejar en banda”, fueron algunas de las expresiones que se registraron en torno a la amistad.

La tarea de desnaturalizar la categoría *amigas* permitió comprender a “la amistad” como una construcción identitaria que organizaba las relaciones en el trabajo, que habilitaba la construcción de un proyecto y la generación de prácticas de cuidado entre sí (cuidado mutuo). Estas prácticas iban desde la organización de demandas y reclamos hasta el acompañamiento en conflictos personales. El acompañamiento y el apoyo fueron aspectos que aparecieron con frecuencia y se valoraron como parte de su identidad grupal.

Fragmento: “Lo que vos aprendiste no se va a terminar aunque el programa se termine”, Gabi, una de “Las Leonas”, comparte en su perfil de Facebook que había tenido un día difícil y estaba muy triste. Días después, en el taller de alfabetización en el barrio, contó que una de sus compañeras de “Las

*Leonas” estaba atravesando una situación muy difícil y la habían estado acompañando. Esta compañera estaba enferma y se sumaba que habían “ocupado” su casa. Por esta razón, la estaban apoyando y buscando formas de resolver el problema que había dejado a su *amiga* sin vivienda.*

La amistad, como una forma de identificación grupal, articuló las prácticas colectivas de organización en la cooperativa a través de un trabajo afectivo de cuidado entre sí. Ese año, luego de un fuerte temporal una de las leonas perdió su vivienda:

Le pedimos ayuda a E [jefa - encargada en el programa] para que nos lleve en un colectivo porque es lejos. Nos dijo que no, que teníamos trabajo. Le dijimos que es una amiga del trabajo, que no la vamos a dejar en banda. [...] Nos fuimos, pagamos pasaje en el micro y nos fuimos. Llevamos de todo en el micro, membrana, alambre, nylon ¡en el colectivo! La tormenta le levantó la mitad del techo. Encima ella no tiene marido, tiene los hijos no más.

Una de las inquietudes que circulaba entre las leonas se generaba al encontrarse construyendo viviendas para otras cuando sus propias casas (si las tenían) estaban en condiciones de precariedad extrema. En la misma entrevista Gabi proponía que el programa realice un censo para que se conozcan las condiciones de las viviendas de las titulares:

[...] no solo yo necesito, hay muchas chicas que son solas, que necesitan su casa, que están viviendo en una casa que se está por caer toda. Ahí está Ceci, vos viste como vive. Ella trabaja, vive al lado del arroyo.

Parodiando una conversación instala el dilema de estar en un programa que la capacita en construcción y vivir en condiciones de precariedad. Si me preguntan:

-¿Y vos en qué trabajás?

-en el Ellas Hacen

-¿Qué hacen?

-casas

-¿Y por qué no te la hacés a vos?

Con un gesto de desconcierto me pregunta y se responde “¿Cómo quedamos fuera del programa? ¿Cómo quedás? Mal.

Los cuestionamientos al programa y las reflexiones que realizaban sobre su participación en el mismo, las situaba en un lugar propositivo. Gabi y sus compañeras estaban orgullosas de trabajar en la construcción y poder demostrar que podían hacerlo: “Hoy mostrarle a un hombre que vos hacés una casa, que sabés revocar, hacer un fino, es como que ellos quedan así (abre los ojos como de asombro) viste”. Valoraban la utilidad de lo aprendido en relación a sus vidas cotidianas “lo que vos aprendiste no se va a terminar aunque el programa se termine”, “también te sirve para armar tu casa porque en vez de pagar la mano de obra para que vengan a hacerte la casa vos mismo podés levantarla”.

Fragmento: "Aunque me vaya del programa, amigas vamos a ser igual"

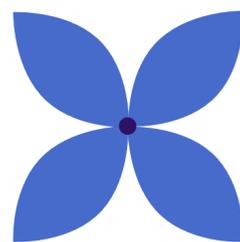
En una entrevista en el 2014 afirmaron: "Aunque me vaya del programa, amigas vamos a ser igual"...al año siguiente con el triunfo electoral de Cambiemos, el "Ellas Hacen" comenzó a desmantelarse como política social, otorgando la posibilidad de observar la apropiación en territorio de una política pública.

"Si se va Cristina qué vamos hacer" circulaba en las capacitaciones y en el barrio. Efectivamente, con Cambiemos el programa fue rediseñado, las tareas de construcción se suspendieron¹. Desde ese momento, entre las leonas, comenzaron a circular expresiones que referían a que ahora "no trabajamos más", "es solo para estudiar". En ese momento parecía haber acontecido algo del orden del reconocimiento/sentirse como trabajadoras, resignificando su lugar en el programa. Más allá de considerarse *amigas* (en tanto modo que organizó el trabajo) algo cambiaba... En las conversaciones y movilizaciones sonaba con fuerza la reivindicación como "trabajadoras". En una de las fotos que circuló en las redes sociales se afirmó "No somos un plan – somos trabajadoras – Ellas Hacen Ensenada".

María Victoria Perissinotti (2020) explica en su etnografía en el Movimiento Evita y la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP) que en gran parte de las actividades de estas organizaciones se ocuparon de reflexionar sobre la idea de que todos los integrantes eran trabajadores. "En otras palabras, era necesario reforzar pedagógicamente una identidad en la que muchos no se reconocían o no siempre"(Perissinotti, 2020, p. 217). La autora menciona "la auto-violencia" a la que están sometidos los trabajadores de la economía popular y quienes reciben planes y programas estatales, viviendo la contradicción de sentirlo como algo que no debería ser.

La identidad *amigas* y la afirmación desde una categoría alternativa que suplantara la de trabajadora facilitó un primer momento de organización hacia el sentirse "trabajadoras". Como sostiene Perissinotti (2020), no es sencillo reconocerse trabajadora cuando el entorno social no lo hace y cuando hacerlo implica también desligar la noción trabajo de la noción de contraprestación (Perissinotti, 2020, pp. 219-220).

El pasaje desde el "Ellas Hacen" hacia el "Hacemos Futuro" interpeló a las leonas desde el lugar que habían tomado como "hacedoras", "hacíamos algo además de estudiar". En ese momento de transición entre un programa y otro, la expresión *trabajadoras* tomó sentido de reivindicación. Al cuestionar las nuevas políticas sociales del macrismo y el traslado al "Hacemos Futuro", se puso en tensión no solo dos lógicas estatales de concebir a las titulares de un programa sino también la construcción de subjetividades.



1- Ver Pacífico, 2020



Fragmentos de los territorios: trabajadoras de la tierra

El segundo espacio que traemos en este capítulo, a diferencia del anterior, expone en su nombre la afirmación como trabajadoras, ellas se nombran como "Mujeres trabajadoras de la tierra" siendo parte de un colectivo más amplio, la Unión de Trabajadores de la Tierra (en adelante UTT) sede del barrio de Olmos en la ciudad de La Plata. Esta última es una zona de quintas-rural de pequeños productores del cordón hortícola platense, reconocida por ser considerada uno de los cordones productores más grandes del país y por su abastecimiento de frutas y verduras de consumo cotidiano familiar de la provincia de Buenos Aires y otras provincias². En 2006 se realizó el primer acercamiento a la organización a partir de los talleres "Buenas prácticas en salud" donde también se abordaron temas de género, su condición de mujeres trabajadoras, la desigualdad económica, la división sexual del trabajo y las tareas de cuidado. En 2019 a partir de la participación en un proyecto de extensión se retomó el vínculo con esas mujeres³.

Fragmento: "sentís que no estás sola"

En el 2017 se conforma la Secretaría de Género Nacional dentro de la UTT, conformada por mujeres de la organización que se formaron en género y que ya venían acompañando a otras compañeras en situación de violencia de género. Cabe destacar que si bien la Secretaría surge en 2017, varias de las mujeres que pasaron a ser nombradas "promotoras" dentro de la organización ya venían teniendo un rol activo en acompañar a otras mujeres rurales en la ruta de la atención en violencia de género.

La posibilidad de formarse en materia de género surge dentro de la organización a partir de compañeras que ya habían tenido experiencias de formación ya sea por parte de alianzas y vínculos que las mismas promotoras generaron con otras mujeres de distintas Universidades, organizaciones, por ejemplo, a tra-

2 - La mayoría de las/os trabajadoras/es de la tierra migraron en busca de mejores condiciones laborales, de vida. Algunas de las mujeres contaron que huyeron también de situaciones de violencia de género. Las trabajadoras de esta zona son migrantes de nuestro país hermano Bolivia, algunas nacieron en Argentina, son mujeres jóvenes alrededor de 30 años, la mayoría tiene más de un hijo.

3 - Este fue un proyecto de extensión universitaria de la FTS-UNLP que se tituló "Viva la Diferencia". Diferentes pero iguales en derechos. Dictado de talleres en prevención de violencia para la formación de promotoras de género territoriales" (2019).

vés del vínculo

con facultades como la de Trabajo Social, la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, los consultorios jurídicos⁴, los CAJ, entre otros. En esos espacios se llega a problematizar sobre los trabajos, los cuidados y los roles de género impuestos, además de obtener herramientas para la atención en violencia de género. Cabe destacar que en 2017 la única posibilidad de formarse en género para una mujer rural la brindó la misma organización. En varias oportunidades, la construcción de redes con otras organizaciones sociales promovió la realización de capacitaciones sobre la temática (Colectivo NIUNAMENOS, Universidades, ONG's, fundaciones, etc.)

Estos espacios organizativos y de formación les posibilitaron salir de la "soledad" del trabajo en la quinta para poder problematizar y actuar frente a esas desigualdades y barreras que enfrentan a la hora de acompañar o padecer una situación de violencia de género. Dicho con sus palabras: "Yo cuando llegué a Argentina no conocía a nadie, no salía, sólo estaba en la quinta, en cambio mi marido salía a jugar a la pelota y ahí conoce a muchos, yo solo al trabajo y a los hijos. Venir acá y estar compartiendo me hace bien". El espacio de talleres no sólo habilitaba prácticas de formación, sino también el encuentro con otras trabajadoras: "sentís que no estás sola".

En uno de los talleres, ante la pregunta sobre qué significa el espacio para ellas, expresaron: "yo estaba muy mal hasta que ella me invitó a participar del espacio, acá me sentí contenida"; "yo ahora puedo acompañar a otra compañera para que no pase lo que pasé yo"; "le quiero dejar a mis hijos todo lo que aprendí acá".

Estos son fragmentos de una experiencia más amplia de organización y fortalecimiento entre trabajadores y trabajadoras. Desde esos años hasta la actualidad es interesante destacar el rol activo y las estrategias de formación y visibilización que se vienen dando entre las mujeres rurales en general y las mujeres del cordón hortícola platense en particular. Hoy en día este sector se hace públicamente visible con acciones políticas como los "verdurazos" y los "verdurazos feminista"⁵ reclamando políticas para el sector.

Fragmento: "ahora es distinto, ellos saben que yo sé, que yo soy promotora de género"

A través de los años de trabajo compartidos junto a las trabajadoras de la tierra se fueron escuchando relatos que cuentan la discriminación que sufren en instituciones estatales por su pertenencia indígena y nacional, su forma de hablar, vestirse, su lengua. En especial, las políticas expulsivas hacia los migrantes en la gestión Cambiemos quedaron expuestas en los relatos compartidos. Si bien siempre han sufrido discriminación, esta se recrudece cuando desde el Estado se reafirma un discurso xenofóbico y se toman medidas en ese sentido⁶: "Una vez en la cola de ANSES, yo tenía que retirar mi tarjeta, una mujer me dijo boliviana de mierda andate a tu país. Yo soy argentina pero me ven y creen que pueden discriminarme". Otra de las mujeres cuenta una situación vivida cuando fue al hospital más cercano "fui a pedir un

4 - Consultorios Jurídicos - Extensión - Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (unlp.edu.ar)

5 - Los "verdurazos" son una estrategia de lucha que tiene la organización para exigir políticas públicas para el sector rural, muchas de ellas han sido bajo la consigna "tierra para quien la trabaja". Los "verdurazos" de mujeres rurales de UTT hacen visible las reivindicaciones de las mujeres que reclamaban políticas para el sector rural. Ver reclamo frente a lo que era el edificio del INAM (Instituto Nacional de las Mujeres) en el año 2018 <https://uniondetrabajadoresdelatierra.com.ar/2018/10/19/no-en-el-nombre-de-las-mujeres-de-la-tierra/>

6 - Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) 70/2017 que emitió el Macrismo: Este DNU amplió los mecanismos de expulsión, habilitó un procedimiento de detención y deportación rápido de las personas extranjeras, que tengan algún proceso judicial, por ejemplo una persona que trabaje de la venta callejera /ambulante, que sea denunciada por la venta en la calle puede ser etiquetado como "expulsable" y deportado con rapidez.

turno en el Hospital Romero, me dijeron que no había más, atrás mío otra mujer por lo mismo que yo y se lo dieron. Yo me sentí discriminada, pero con quien me iba a quejar". Así como reconocen el racismo en el trato cotidiano también identifican prácticas familiares que refuerzan los estereotipos de género sobre los cuidados y la desigual distribución de las tareas domésticas: "nosotras somos las asignadas, encargadas de cuidar a quienes enferman en una familia, cuidamos a la familia, cuidamos a la compañera, cuidamos a todos".

En el 2020, el gobierno de Alberto Fernández a través del Ministerio de Mujeres, Género y Diversidades, recogió los reclamos del sector rural lanzando un programa específico "Sembrar Igualdad" (2021). Para las mujeres rurales esto representó un momento histórico de conquista de derechos ya que por primera vez se lanza un programa dirigido a ellas.

Como contamos, la UTT ya contaba con promotoras de género al momento que se lanza el Registro Nacional de Promotorxs Territoriales De Género y Diversidad a Nivel Comunitario "Tejiendo Matria". Como figura en la letra del programa "El Registro es una política pública que recupera el valor que tiene el trabajo territorial que llevan adelante miles de personas en todo el país. Esta herramienta reúne a promotorxs territoriales en género y diversidad que, cotidianamente, promueven el acceso a los derechos de las mujeres y LGBTI+."⁷ El registro les permite, a quienes están inscriptas, la formación y capacitación en género a través de talleres y/o cursos que brinda el gobierno nacional, los gobiernos provinciales y municipales, organizaciones sociales y comunitarias, sindicatos etc.

Cabe detenernos en la forma en que se resignifica su rol, ahora que su trabajo es reconocido por el Estado a través de una política pública. El hecho de volver a la comisaría con "la chapa" de ser promotora territorial avalada por un ministerio nacional les facilita el acceso a las instituciones que fueron hostiles en otras oportunidades: "Soy promotora, ahora es distinto, ellos saben que yo sé, que yo soy promotora de género." El carnet de promotora, además de mostrar su experticia, es un símbolo que habilita un trato distinto, por ejemplo, en la comisaría. El "chapear" con el carnet facilita y otorga legitimidad en el recorrido por la llamada ruta crítica de una denuncia por violencia de género.



7 - <https://www.argentina.gob.ar/noticias/creamos-el-registro-nacional-de-promotorxs-territoriales-de-genero-y-diversidad-nivel>



Reflexiones finales



Titulares de un programa social destinado a mujeres o promotoras territoriales de género; leonas o trabajadoras de la tierra; ambas experiencias hablan de mujeres de sectores populares, de bajo recursos económicos y responsables del cuidado de la familia. La vida la sostienen entre programas sociales, "changas" o en el trabajo en la quinta. Estas mujeres encarnan algunas de las variables de lo que Precarias a la Deriva llama "el precariado o precariado social" (Precarias a la deriva 2004, p. 48).

[...] trabajadores flexibles, eventuales y a tiempo parcial, autónomos, son el nuevo grupo social que requiere y reproduce la transformación neoliberal posindustrial de la economía. Es la masa crítica que emerge del vortex de la globalización capitalista, mientras fábricas y barrios demolidos se ven reemplazados por oficinas y áreas comerciales. Son l@s trabajador@s de servicios en supermercados y cadenas; l@s trabajador@s cognitiv@s que operan en la industria de la información, la gente cuyo trabajo autónomo empuja a formas extremas de autoexplotación. Nuestras vidas devienen literalmente precarias por imperativo de la flexibilidad» <http://www.chainworkers.org> (Precarias a la deriva 2004, p. 44)

La experiencia de la precariedad puede ser pensada en un sentido amplio, conteniendo las condiciones de posibilidad de la construcción de modos individuales y colectivos para "sostener la vida", "ganarse la vida", mejorar sus condiciones de existencia (en el orden material y emocional) (Fernández Álvarez, 2018, p. 22). Esto se observa en las experiencias compartidas ante prácticas de organización colectiva movilizadas cotidianamente para sostener vidas dignas de ser vividas (Carrasco Bengoa, 2016).

En esa lucha por la reproducción de la vida, el Estado no es un actor menor. A través de sus políticas mo-

delas las formas de ver el mundo, las acciones individuales y colectivas que llevamos adelante, nuestras aspiraciones, las posiciones de género, por nombrar algunas intervenciones del Estado en nuestra cotidianidad. Por lo tanto, en nuestro trabajo fue central una mirada antropológica sobre la formulación de políticas como un proceso simbólico y pleno de sentido para los distintos actores involucrados. Como sostiene Chris Shore, las políticas afectan todo lo que hacemos y nos clasifican en categorías "ciudadano", "adulto legal", "profesional", "residente permanente", "inmigrantes", "criminales" o "pervertidos" (Shore, 2010, p. 33; p. 36). En este sentido, el desafío fue conocer las formas en que las políticas construyeron nuevas categorías de subjetividad y nuevos tipos de sujetos políticos. Y al mismo tiempo registrar cómo les actores reciben estas heterodesignaciones, cómo se las apropiaron, reformulan o generan nuevos lugares de enunciación.

En el "Ellas Hacen", desde la formulación de la política misma, el Estado nombró a las titulares como mujeres y hacedoras en el marco de una política de inclusión social con trabajo. Sumado a esto, lo que "hicieron" fueron trabajos que tradicionalmente realizan varones. El programa promovió la identidad mujeres y trabajadoras de la construcción. Pero las ancló simultáneamente al rol doméstico y de cuidado, al no contemplar la doble jornada que generaba en la vida de estas mujeres. Sin intervenir sobre la desigual distribución del trabajo reproductivo, la fórmula mujer-madre no logró desarmarse. Ante esto, como se relató en el capítulo anterior, las mujeres construyeron "prácticas compartidas de cuidado" logrando compensar lo que el Estado no contempló. La misma lógica puede observarse cuando las cooperativistas se auto-identificaron *amigas*, nombrando un hacer colectivo que permitió, a las leonas, reflexionar críticamente sobre el programa o acompañarse en situaciones donde el Estado no estaba presente. El trabajo material plasmado en la construcción de una vivienda era sostenido desde el trabajo afectivo de cuidarse, de acompañarse, "bancarse" entre compañeras.

Los fragmentos del territorio que cuentan momentos del proceso de organización colectiva de las trabajadoras de la tierra muestran cómo una categoría que nació de las prácticas de cuidado entre mujeres frente a la violencia de género, logró incidir en la formulación de políticas públicas de género. La credencial que les otorga el Estado representa el reconocimiento de sus trayectorias y luchas, les aporta un aval frente al maltrato de las instituciones por las que transitan cotidianamente. Los acompañamientos a vecinas o compañeras que sufrían violencia y que realizaban en total desamparo (Vieira, Porta y Sciortino, 2017) fueron las raíces de prácticas de cuidado que hoy contemplan programas sociales como el "Tejiendo Matria": sacando pecho dicen "yo soy promotora de género de UTT".

En el inicio de este trabajo nos posicionamos desde una propuesta que contempla la vinculación entre intervenciones e investigaciones (Quirós, 2021) donde la empatía, las tramas interpersonales; la escucha alejada del prejuicio y abierta a la afectividad; la incorporación de la diversidad de miradas y el análisis de las formas de consenso frente a los conflictos, fueron considerados centrales del quehacer científico. Los fragmentos del territorio aquí narrados cargan prácticas y representaciones de nuestras interlocutoras, las cuales al circular en nuestras reflexiones nos enseñan cómo interpretar categorías que construimos en nuestras investigaciones e intervenciones o muestran una serie de circuitos que median entre el Estado y los territorios y rompen con perspectivas unilineales sobre las políticas públicas



Como sostiene Cris Shore (2010, p. 29), una antropología de las políticas públicas también problematiza y analiza el concepto mismo de "políticas públicas": ¿Qué quiere decir "política pública" en este contexto?. Cuando las cooperativistas del "Ellas Hacen" afirmaron en sus movilizaciones que no eran un plan sino trabajadoras, conmovieron las categorías desde las cuales la gestión Cambiemos las definió. O cuando las promotoras afirman "ahora es distinto, ellos saben que yo sé" muestran cómo debieron enfrentar políticas machistas y racistas de larga data hasta ser observadas y reconocidas por el Estado. En estos contextos las políticas públicas son derechos a disputar, un taller donde desnaturalizar las miradas sexistas sobre los trabajos, la demanda en compañía de compañeras, el trabajo afectivo que produce tramas de contención y cuidados, una calle asfaltada o un transporte para llegar a la comisaría desde la zona de quintas.

Finalmente, con los fragmentos de territorio traídos aquí esperamos aportar al debate sobre políticas públicas y fortalecer los enfoques que conmueven o cuestionan la verticalidad, la unidireccionalidad estado-territorio abarcando los circuitos que les sujetos construyen al momento en que se apropian de determinadas políticas, programas, leyes o derechos.

Bibliografía y fuentes

Carrasco Bengoa, C. (2016). "Sostenibilidad de la vida y ceguera patriarcal. Una reflexión necesaria" en *Atlánticas, Revista Internacional de Estudios Feministas*, 1 (1), 34-57.

Fernández Álvarez, M. I. (2018) "Más allá de la precariedad: prácticas colectivas y subjetividades políticas desde la economía popular argentina" en *Íconos*, Num. 62, pp. 21-38

Pacífico, F. (2020). Del Argentina Trabaja al Hacemos Futuro : apuntes etnográficos para pensar la transformación de los programas sociales desde la experiencia de organizaciones de la economía popular (2016-2018) (artículos). *Revista Estado y Políticas Públicas*, 8 (15), 165-189.

Perissinotti, V. (2020). *La política como lugar. Trabajo, migración y economía popular en Córdoba, Argentina, Siglo XXI*. (Tesis doctoral) UNC, FfyH.

Precarias a la deriva (2004). *A la deriva por los circuitos de la precariedad femenina*. Recuperado en <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/A%20la%20deriva-TdS.pdf>

Quirós, J. (2021). *¿Para qué sirve unx antropólogx? La intervención antropológica y sus relaciones con la investigación*. Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

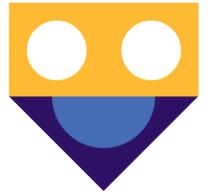
Sciortino, S. (2021) El lugar de la afectividad al momento de "hacerse una cooperativa": trabajos, cuidados y organización colectiva. Ponencia presentada en el 12° Congreso Argentino de Antropología Social, La Plata, 22 al 25 de septiembre.

Shore, C. (2010) La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas públicas. En *Antípoda*, N.º 10, 21- 49.

Vieira, V.; Porta, S. y Sciortino, S. (2017). Reflexiones en torno al trabajo en territorio junto a mujeres de sectores populares: prácticas cotidianas de organización frente a las desigualdades. Ponencia presentada en X JIDEEP Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional, FTS, UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/64310>

Violencia de Género y patrocinio jurídico gratuito como política pública

Romina Sckmunck



I. Introducción

El presente trabajo surge a partir de la experiencia de trabajo -y la reflexión en torno a ella- en la implementación de la Ley 27.210¹, referida a la creación del Cuerpo de Abogadas y Abogados para Víctimas de Violencia de Género, dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos² de la Nación, el cual tiene como misión "garantizar el acceso a la justicia de las personas víctimas de violencia de género" (art. 1, Ley 27.210)³.

Este trabajo se desarrolla en dos segmentos principales; el primero abarca el contexto de desarrollo de la política, considerando su diseño e implementación, tomando como insumo de análisis documentos institucionales de carácter público⁴, atravesando mi propia experiencia en dicho proceso, habiendo sido trabajadora de dicho organismo entre diciembre de 2016 y junio de 2020. En un segundo momento, busco realizar un análisis y reflexión crítica de la implementación de dicha política pública, indagando sobre algunos aspectos, considerando que los mismos han significado importantes límites en el desarrollo del Cuerpo de Abogadas y Abogados para Víctimas de Violencia de Género, como el rol central de la denuncia para el acceso al servicio y el desarrollo del patrocinio de manera desarticulada de otras acciones y/o intervenciones, entendiendo que para poder analizar lo que las políticas significan debemos considerar los contextos socioeconómicos, políticos e históricos más amplios en los cuales están inmersas y el rol social que cumplen (Shore, 2010).

1 - Ley 27.210, Cuerpo de Abogadas y Abogados para Víctimas de Violencia de Género. Creación. Funciones. Boletín Oficial de la República Argentina. 26 de Noviembre de 2015, Número 33.265, pp. 2-3.

2 - En el mes de junio del corriente año, ha sido anunciado el traspaso de dicho organismo al Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación. Medida que fue efectivizada a través del Decreto N° 744/21 del 28/10/2021.

3 - Cabe decir que la sede central de dicho organismo se encuentra actualmente en la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires.

28 4 - Informe de gestión 2016-2019-Cuerpo de Abogadas y Abogados para Víctimas de Violencia de Género, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.



II. Contexto



II. a) Sanción de la Ley

La Ley N° 27.210 se sancionó en el mes de noviembre del año 2015, creando el Cuerpo de Abogadas y Abogados para Víctimas de Violencia de Género, buscando garantizar el acceso a la justicia de las personas que atraviesan situaciones de violencia por motivos de género.

Las demandas de patrocinio jurídico gratuito y especializado para las personas en situación de violencia por motivos de género, fueron uno de los reclamos de la primera manifestación "Ni una menos", celebrada el 3 de junio de 2015⁵.

La Ley N° 27.210 no define qué se entenderá por acceso a la justicia, no obstante, refiere a los recursos previstos para garantizar dicho acceso, entre ellos se encuentran el asesoramiento y el patrocinio jurídico gratuito, en este caso especializados, con perspectiva de género. Ello en tanto se dicta en consonancia con las prescripciones de la Ley N° 26.485 (2009) de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (art. 1 Ley 27.210).

5 - <http://niunamenos.org.ar/manifiestos/3-de-junio-2015/>



II.b) Diseño de la política y su implementación

La Ley N° 27.210 establece como política pública, mediante la creación del Cuerpo de Abogados y Abogadas para Víctimas de Violencia de Género, el patrocinio jurídico gratuito y especializado para personas víctimas de violencia de género. En su articulado, contiene tan solo nueve artículos que brindan escasa información respecto de cómo habría de conformarse dicho Cuerpo y de qué manera se implementaría la Ley.

A medida que se fue conformando el equipo de trabajo de la sede central del Cuerpo hacia fines del año 2016 en la Ciudad de La Plata, se tomaron decisiones vinculadas al diseño de la política pública y las áreas que contendría, en esa toma de decisiones, tuvimos mucha participación las trabajadoras. Algunas de esas áreas tuvieron posteriores modificaciones, pero centralmente se trazó el diseño institucional que más tarde sería aprobado por Resolución Ministerial 1362/2019⁶.

Sin pretender hacer un análisis excesivamente formalista respecto del diseño institucional, me gustaría hacer hincapié en aspectos que resultaron claves para la llegada de la política a las personas usuarias. En este sentido y como mencioné antes, primero se conformó el equipo que trabajaría en sede central, no obstante el patrocinio a las personas usuarias se llevaría adelante a través de abogadas y abogados que pertenecieran a cada jurisdicción, por lo cual para estos fines se creó el Registro de Abogadas y Abogados para Víctimas de Violencia de Género.

II.c) Conformación del Registro de Abogadas y Abogados para Víctimas de Violencia de Género

La forma de llegar a brindar el patrocinio jurídico gratuito y especializado a personas en situación de violencia por motivos de género en territorio, ha sido a través del Registro de Abogados y Abogadas, de allí su importancia.

Para su conformación, primeramente se hizo un Registro de Aspirantes con la colaboración de más del 80% de los colegios y asociaciones de abogados/as de todas las provincias. Se inscribieron más de 1.600 abogados/as que cumplieron con los requisitos de ingreso. A los fines de ser seleccionados/as, dichos abogados y abogadas debieron realizar y aprobar el Curso de Transformación Actitudinal en género (TAg), elaborado por un equipo interdisciplinario de expertos y administrado por tutores/as del Cuerpo de Abogadas/os.

6 - Ello implica la existencia de: una Dirección Ejecutiva, y Áreas de: Articulación y planeamiento, relaciones institucionales y administrativas, Asesoramiento Técnico, Gestión Judicial, Manejo de Datos y estadísticas, Capacitación, Comisión Asesora Interdisciplinaria y Registro de Abogadas y Abogados para Víctimas de Violencia de Género.

El Curso de Transformación Actitudinal en género (TAg) se propuso incentivar la modificación de la forma en que las/os abogadas/os se vinculan con sus casos, ello por medio de una metodología de aprendizaje basada en una experiencia virtual innovadora. Solo aquellas/os profesionales que aprobaron el Curso quedaron en condiciones de ser seleccionadas/os, previa realización de una entrevista.

II.d) Puesta en funcionamiento del Patrocinio jurídico gratuito de carácter integral y especializado

En el mes de Agosto del 2019 se puso en funcionamiento el patrocinio. Se articuló con los Centros de Acceso a la Justicia de las provincias en las cuales iniciaba el patrocinio, y en el caso de la Provincia de Salta con la Oficina de Violencia Familiar, a los fines de que puedan constituirse en el canal de ingreso de las situaciones a atender.

Los CAJs se constituyeron como una pieza angular del proceso de intervención del Cuerpo de Abogadas/os, brindando un servicio de Atención Legal Primaria, con equipos interdisciplinarios compuestos por abogados/as, psicólogos/as, mediadores/as comunitarios/as, trabajadores/as sociales y personal administrativo.

De esta manera, "los casos" ingresaban a través de los Centros de Acceso a la Justicia, quienes brindaban el asesoramiento necesario a la persona en situación de violencia por motivos de género. A partir de allí y en contacto con el área correspondiente del Cuerpo, se le asignaba dicha situación a un/a abogada/o del Registro de ese lugar.

Una vez asignado "el caso" al abogado/a del Registro, éste/a contaba con un plazo para aceptarlo, tomar contacto con la persona, realizar la primera entrevista y a partir de allí definir una estrategia legal, incluidas las acciones judiciales que considerara necesario desarrollar.

En este sentido y en relación al modelo de intervención, el Informe de Gestión 2016-2019 del Cuerpo de Abogadas y Abogados para Víctimas de Violencia de Género, refiere que se trata de un:

modelo de patrocinio jurídico por abogadas y abogados locales en ejercicio liberal de la profesión con la coordinación de una sede central que deriva, acompaña, asesora y capacita a las/os profesionales para que puedan llevar adelante la función de brindar patrocinio jurídico gratuito, especializado, con perspectiva de género y derechos en todo el país.

Aquí me interesa destacar que el modelo de patrocinio jurídico puesto en marcha, estuvo asentado en el formato de ejercicio profesional liberal. Lo que implica que, sin perjuicio de que exista una sede central derivando y acompañando, el formato de intervención es el de un/a profesional independiente, que atiende desde su oficina; considero que ésta es una gran desventaja tratándose de una política pública que centralmente va dirigida a mujeres y LGTBI+ de bajos recursos, que no pueden acceder a abogados/

as en forma particular.

En el acompañamiento de sede central al desarrollo del patrocinio por parte de las abogadas en territorio, y a los fines de que éste tenga un carácter especializado, las/os abogadas/os del Registro contaban con Reglas de Actuación, que tenían por objetivo brindar las pautas generales y específicas sobre el ejercicio del patrocinio jurídico gratuito y asesoramiento legal desde una perspectiva de género y derechos humanos, en todo el territorio nacional, además de contar con el apoyo constante del Área de Asesoramiento del Cuerpo.

La misma se trata de un área interdisciplinaria conformada por abogadas y psicólogas que debe monitorear las entrevistas y las acciones y estrategias cargadas por las/los abogadas/os, y responder las recomendaciones que las/os abogadas/os realicen por correo electrónico o telefónicamente.

Por último y resaltando las características más salientes del patrocinio puesto en marcha a través del Cuerpo, se encuentra la integralidad. En este sentido, al realizar el diagnóstico previo a la intervención, una de las notas recurrentes fue:

La multiplicidad de fueros y fragmentación del conflicto, lo cual implica que ante un hecho de violencia de género en las relaciones interpersonales se activan una multiplicidad de fueros (por ejemplo: civil, familiar y penal) y, al mismo tiempo, se fragmenta el proceso judicial en varios procedimientos y trámites (por ejemplo: el proceso de fondo y la existencia de incidentes). De este modo, un único caso se termina desmembrando en diferentes procesos y trámites como consecuencia de la multiplicidad de competencias, instituciones y actores que intervienen en los procesos. La falta de coordinación entre los órganos judiciales agrava este escenario.

De acuerdo a este diagnóstico y a fin de amortiguar la falta de coordinación entre los distintos órganos judiciales, le/el/la abogade/o/a del Cuerpo interviene en los procesos que se inician en distintos fueros buscando dar unicidad a esa intervención, poniendo en conocimiento la existencia de la violencia por motivos de género en todas las causas.

II. e) Recortes que se fueron dando en la implementación

Entre la sanción de la Ley 27.210, su diseño e implementación, fueron dándose recortes a su puesta en marcha. Recortes algunos vinculados a los recursos concretos que fueron destinados para su implementación, otros vinculados a cuestiones más técnicas. No obstante, los distintos recortes de alguna manera remiten al contexto socio-económico y político en el cual fue implementada la Ley, una gestión neoliberal cuyas políticas en materia de derechos humanos de mujeres y LGTBI+, estuvieron vinculadas a intensificar la responsabilidad individual de la persona victimizada para salir de la situación de violencia por motivos de género.

¿Qué quiere decir "política pública" en este contexto? ¿Qué funciones tiene? ¿Qué intereses promueve? ¿Cuá-

les son sus efectos sociales? ¿Y cómo este concepto de política pública se relaciona con otros conceptos, normas o instituciones dentro de una sociedad en particular? (Shore, 2010, 29).

Sin pretender dar respuestas acabadas a estas preguntas, considero que son buenos disparadores para poder conversar sobre los distintos recortes que se fueron dando en la práctica durante la implementación de la mencionada ley.

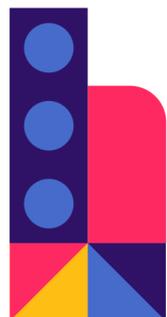
En principio el patrocinio jurídico gratuito y especializado del Cuerpo quedó limitado a las provincias de Neuquén, La Rioja, Misiones, Salta, Jujuy, Entre Ríos, Corrientes, Formosa, Santiago del Estero, Tucumán, Catamarca, Chaco y Ciudad de La Plata.

Estas provincias (mayor parte de NEA y NOA) comprendían la primer etapa de implementación del Cuerpo. La selección de estas regiones se basó en el Diagnóstico de Necesidades Jurídicas Insatisfechas elaborado por la Dirección de Promoción y Fortalecimiento para el Acceso a la Justicia del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Respecto de otras provincias, si bien se hizo el Curso de Transformación Actitudinal en Género (TAg), no se avanzó en la selección de abogados/as locales.

En relación a los tipos y modalidades de violencia de género que asistiría el Cuerpo de Abogadas y Abogados para Víctimas de Violencia de Género, la Ley 27.210 en su artículo 2, refiere a "todos sus tipos y modalidades establecidas en la ley 26.485 así como la ejercida por razones de identidad de género u orientación sexual". No obstante, en estos primeros años de implementación, la intervención estuvo acotada a los casos de violencia doméstica (abordaje que continúa centrado en el ámbito privado de las violencias) y abuso sexual contra las infancias.

Asimismo, el artículo 2 refiere como tareas del Cuerpo "Brindar patrocinio jurídico gratuito y asesoramiento legal integral". En este caso es importante destacar que el servicio brindado a personas usuarias ha estado centrado en el patrocinio jurídico, no en el asesoramiento legal. Ello, en tanto que para el acceso al patrocinio se requería que las personas en situación de violencia de género hayan realizado la denuncia en forma previa.

En este sentido, se estableció que "en los supuestos de violencia doméstica, los CAJs consultan si el caso está judicializado o, eventualmente, la acompañan en el proceso de realización de la denuncia".



III. Dimensiones críticas: centralidad de la denuncia y el desarrollo del patrocinio de manera desarticulada de otras acciones y/o intervenciones

Al referir a los recortes realizados en la puesta en marcha de la Ley N° 27.210, podemos advertir algunas notas salientes, entre ellas un modelo estatal de gestión de la violencia que permanece abordando la violencia por motivos de género que sucede en el ámbito privado y centrando la responsabilidad en términos individuales. En este acápite abordaré desde una perspectiva crítica, el rol central de la denuncia para el acceso al servicio y el desarrollo del patrocinio de manera desarticulada de otras acciones y/o intervenciones.

III. a) Centralidad de la denuncia

Como sostiene Ballesteros,

Se trata de un modelo de gestión estatal que exige que las mujeres realicen una denuncia en sede policial o una presentación judicial ante un juzgado para poder obtener protección estatal ante una situación de violencia y que se dispongan las medidas protectorias pertinentes (Ballesteros, 2019).

De investigaciones de campo referidas a violencia por motivos de género y, específicamente, a violencia doméstica, surge que uno de los factores que inciden en que haya un bajo nivel de denuncia es la percepción de que no hay servicios, el miedo a la desprotección y a la falta de respuestas sociales (Sagot, 2000). Asimismo, y en relación a la ruta crítica de las mujeres en el partido de La Plata, se han compilado los

obstáculos más frecuentes que se presentan en la realización de la denuncia, entre ellos: que el personal policial de las comisarías comunes se niegue a recibir la denuncia, derivando a comisarías especializadas; que en las especializadas se nieguen a tomar la denuncia porque la persona pertenece a otro barrio; negarse a tomar la denuncia minimizando la situación, alegando que no hay delito, desalentando a la persona a que realice la denuncia; brindando consejos que impliquen volver con el agresor; dar aviso al agresor, entre otras (Ballesteros, 2019).

Volviendo al trabajo en el Cuerpo, referimos antes que a los fines de que la situación de violencia por motivos de género sea asignada a un abogado/a del Registro, es necesario que el caso esté judicializado o, eventualmente, acompañando a la persona –desde un Centro de Acceso a la Justicia- en el proceso de realización de la denuncia .

En este sentido, el requerir la denuncia para el acceso al patrocinio letrado puede constituir un serio obstáculo en el trayecto de la persona que se encuentra en situación de violencia por motivos de género, así como es una acción que no sale de la lógica de la responsabilidad individual de las acciones que quedan a cargo de la persona victimizada para lograr salir de la violencia.

Cuando se inician los procesos judiciales por un hecho de violencia, es la propia víctima la que debe impulsar la denuncia y sostener todo el proceso judicial que se inicia. La responsabilidad por ese hecho es una responsabilidad individual. En las lógicas que nos proponen estas definiciones de políticas públicas a alguien se le debe imputar la responsabilidad frente a nuestra victimización sin definirse ninguna política de intervención sobre las causas que la producen. (Malacalza, 2020)

III. b) Desarrollar el patrocinio de manera desarticulada de otras acciones y/o intervenciones

No obstante, considerar que el patrocinio jurídico gratuito y especializado es de suma importancia para garantizar el acceso a la justicia en situaciones de violencia de género, entendemos que desarrollar dicho patrocinio de manera desarticulada de otras acciones o medidas que puedan atender al carácter estructural de las violencias por motivos de género , implica un abordaje limitado, que no deja de mirar la situación en términos individuales, sin atender a la desigualdad estructural que da origen a la misma, sino que apunta a la gestión judicial del conflicto, que incluso puede poner en riesgo la intervención misma o implicar la prolongación eterna de medidas precautorias que no dan ni darán respuestas a la situación planteada.

En este sentido, se ha dicho:

Las políticas que se han implementado en los programas y planes para “prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres” han contribuido a una mayor privatización del ámbito familiar y doméstico, promoviendo un creciente aislamiento de la vida cotidiana y una ruptura con los espacios colectivos y comunitarios. Este

contexto recrea el marco habilitante para que los hechos de violencia contra las mujeres y los femicidios sean posibles. Para decirlo en otras palabras, han apuntado al individuo –en este caso, la mujer que se encuentra en un contexto de violencia– y no a las estructuras sociales, políticas y económicas que la promueven. (Malacalza, 2020)

VI. A modo de conclusión

A modo de conclusión y con carácter propositivo, considero que el patrocinio jurídico gratuito y especializado, puede ser y es de gran aporte en el acceso a la justicia de mujeres y LGTBI+ en situación de violencias por motivos de género. En este sentido, es de destacar que el acceso a la justicia resulta esencial para la realización del resto de los derechos protegidos por la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación de la Mujer (CEDAW, 2015).

Por ello, el patrocinio jurídico, como política pública no puede ni debe implicar una herramienta sin un anclaje territorial, y en relación con otras medidas y/o acciones que se piensen en el marco de un abordaje integral de las violencias, para ser efectivo y alcanzar sus objetivos. Que, entre otros aspectos pueda considerar la vulneración o vulnerabilidad de la persona en situación de violencia por motivos de género vinculada a derechos económicos, sociales y culturales.

Ello implica salir del paradigma del abordaje individual de las violencias e incluir el patrocinio jurídico como un aspecto más del abordaje integral, que considere las condiciones de desigualdad estructural entre los géneros.

La necesidad de modificar el paradigma de abordaje individual de las situaciones de violencia por motivos de género y avanzar hacia la construcción de un abordaje integral que implica crear condiciones subjetivas y materiales para que las personas en situación de violencia por motivos de género puedan desarrollar un proyecto de vida autónomo.

Un abordaje integral supone generar modelos flexibles de gestión que permitan intervenciones articuladas entre los distintos niveles del Estado con organizaciones sociales y comunitarias, incorporando diferentes tipos de servicios y apoyos, reconociendo las particularidades y dinámicas que adquieren las violencias por motivos de género en los distintos territorios (Plan Nacional, 2020-2022).

En este marco de abordaje integral, considero que el patrocinio jurídico se vuelve sostenible y con posibilidades de coadyuvar a la transformación de la situación de violencia por motivos de género.



Bibliografía y fuentes

Ballesteros, S. (2019). Las obligaciones estatales y la ruta crítica de las mujeres en el partido de La Plata. La Plata: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/82904>.

Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. Recomendación General N°33. 23/072015. Doc/C/2015/parr.1.

Cuerpo de Abogadas y Abogados para Víctimas de Violencia de Género (2019). Reglas de actuación para el patrocinio de víctimas de violencia de género. Ediciones Saij. Recuperado de: <http://www.bibliotecadigital.gob.ar/items/show/2617>

Ley 26.485. Ley de Protección Integral a las Mujeres. Boletín Oficial de la República Argentina. 14 de Abril de 2009, Número 31.632, pp.1-6.

Ley 27.210. Cuerpo de Abogadas y Abogados para Víctimas de Violencia de Género. Creación. Funciones. Boletín Oficial de la República Argentina. 26 de Noviembre de 2015, Número 33.265, pp. 2-3.

Malacalza, L. (2020). Violencia contra las mujeres y políticas públicas. De un modelo de gestión securitario y privatista a un modelo integral. *Ideas, Revista de filosofía moderna y contemporáneas*, 11, 26-75.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, Cuerpo de Abogadas y Abogados para Víctimas de Violencia de Género, Informe de gestión 2016-2019.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, Cuerpo de Abogadas y Abogados para Víctimas de Violencia de Género, Informe dinámico de gestión 2016-2019.

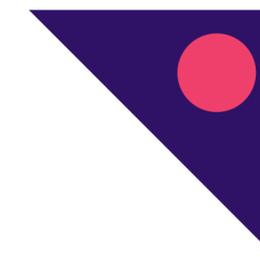
Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación, Plan Nacional contra las violencias por motivos de género (2020-2022), recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/generos/plan_nacional_de_accion_contra_las_violencias_por_motivos_de_genero

Sagot, M. (2000). *Ruta crítica de las mujeres afectadas por la violencia intrafamiliar en América Latina (estudios de caso de diez países)*. Organización Panamericana de la Salud, Programa Mujer, Salud y Desarrollo.

Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas en Antípoda, N.º 10, 21- 49.

El incumplimiento de la cuota alimentaria como forma de ejercer violencia económica y de género hacia las mujeres

María Soledad Carreño



Introducción

En este escrito retomamos avances del proceso de investigación más amplio en el marco de elaboración de una tesis de maestría. El interrogante central que guía la investigación se orienta al conocimiento de las repercusiones de la violencia económica y de género en la vida cotidiana de las mujeres madres que crían sin sostén económico del progenitor de sus hijos, las estrategias implementadas y la significación de estos procesos por ellas. El objetivo de este capítulo es compartir algunas reflexiones que fueron surgiendo en la construcción del estado del arte y el contexto conceptual de dicha investigación.

En el primer apartado delineamos reflexiones en torno a la violencia de género y contra las mujeres como violación a los Derechos Humanos. Como una problemática social, compleja y estructural que requiere de un abordaje integral y de la protección y garantía de derechos fundamentales para que las mujeres puedan vivir una vida libre de violencias. La violencia económica es una de las tipologías de la violencia de género y contra la mujer, siendo el incumplimiento de la denominada cuota alimentaria una forma de violencia económica, en tanto afecta la posibilidad de crecimiento, formación y acceso al mercado laboral para gran parte de las mujeres.

En el segundo apartado profundizamos sobre el "deber de pagar alimentos" en relación a cómo se asignan y distribuyen las tareas de cuidado en la sociedad patriarcal. Recuperamos aportes jurídicos para pensar el incumplimiento de la cuota alimentaria como violencia económica, y datos estadísticos que permiten vislumbrar características de hogares monomarentales y las repercusiones en diferentes ámbitos de la vida cotidiana de las mujeres que crían solas. Se vuelve entonces imprescindible considerar la vinculación con las concepciones de cuidado desde los aportes de la economía feminista, para destacar

el entramado de relaciones de poder, la naturalización y las violencias que se ponen en juego frente al trabajo de cuidar. En el último apartado presentamos algunas reflexiones que recuperan los desarrollos anteriores como sustento fundamental para pensar la planificación de políticas públicas, como respuestas estatales frente a la violencia de género y específicamente económica. En torno a estas respuestas estatales resaltamos algunas ya implementadas analizando sus fundamentos.

¿De qué hablamos cuando hablamos de violencias?

Para adentrarnos en el tema y delinear algunas conceptualizaciones sobre la violencia de género, es pertinente contextualizar desde dónde la comprendemos. En este sentido, es necesario destacar que el sistema actual en el que nos desarrollamos como personas no existe desde siempre. El patriarcado se constituye como un sistema político, social, económico y cultural que se ha edificado sobre la dominación y subordinación de un género; la dominación de las mujeres por los varones, y de los varones jóvenes por los adultos (Millett, 1969). Este sistema legitima la desigualdad entre los géneros, que se reproduce y manifiesta en todos los ámbitos de la vida social. Se aprende y se transmite de generación en generación, formando a lxs sujetxs a través de diversas instituciones, como la familia y la escuela, y de mandatos que constituyen y asignan diferentes lugares y roles sociales, para lo que se considera mujeres y varones.

El sistema patriarcal produce y reproduce desigualdades entre los géneros. Desigualdades estas que se traducen en violencias. María Silvana Sciortino, retomando a Carole Pateman, sostiene que "la apropiación del cuerpo de las mujeres para el control de su capacidad reproductiva es la violencia originaria que da existencia al orden patriarcal reafirmado en el contrato sexual moderno" (2013, p.17).

Cuando hablamos de violencias, aparecen en escena diferentes términos que en ocasiones se presentan como sinónimos: "violencia contra las mujeres", "violencia de género", "violencia familiar", "violencia doméstica"; por mencionar algunos. Pero cada término alude a particularidades diferentes y aún está en debate la conveniencia de utilizar uno u otro, en cada situación. En este escrito profundizaremos en los dos primeros términos.

La violencia contra la mujeres se constituye en una violación a los Derechos Humanos y manifiesta cru-

damente la histórica relación de poder y desigualdad entre los géneros. La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer "Belém do Pará" (OEA, 1994) define la violencia contra la mujer como "cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado" (art. 1°). A nivel nacional, la Ley N°26.485, define a la violencia contra las mujeres como:

Toda conducta, por acción u omisión, basada en razones de género, que, de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, participación política, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes (2009, art. 4°).

Con el término violencia de género nos referimos a todo acto violento hacia una persona por el género con el que se identifica; mayormente la violencia de género es una situación que viven mujeres y disidencias. Incorporar el término género para hablar de violencias, permite mostrar y visibilizar el hecho que sobre la base de una supuesta diferencia anatómica/biológica se establece una desigualdad social que justifica la opresión. El género es una categoría relacional, que da cuenta de una forma específica de relaciones de poder (Scott, 1990).

Mariana Carbajal se refiere a la violencia de género y contra la mujer como "aquellas formas de violencia que son ejercidas por varones contra mujeres por su condición de mujeres en el marco de una relación histórica de desigualdad y en el contexto de una sociedad patriarcal" (2014, p.22). En la misma línea, Susana Gamba y Tania Diz (2007) sostienen que la violencia basada en el género visibiliza una asimetría en la distribución del poder, de tal forma que por un lado, refuerza la desigualdad y subordinación de las mujeres, y por el otro las constituye en destinatarias de violencias coyunturales y estructurales.

La normativa mencionada más arriba también estipula en su texto diferentes tipos de violencias, entre ellas la violencia económica y patrimonial. Define a ésta como "aquella que se dirige a ocasionar un menoscabo en los recursos económicos o patrimoniales de la mujer" (Ley N°26.485, 2009, art. 5°, inc. 4.).

La Oficina de Violencia Doméstica de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (CSJN) (2018), sostiene que la violencia de género tiene su fundamento en la sociedad desigual y en las relaciones de poder que se establecen entre los géneros. Pero destaca que:

Si bien todos los tipos de violencia restablecen la situación de subordinación de las mujeres, la violencia económica y patrimonial cercena aún más los procesos de autonomía y, en el contexto de las relaciones de pareja, resulta ser un motivo significativo para la continuidad del dominio y el control sobre sus vidas (Oficina de Violencia Doméstica – CSJN, 2018, p.4).

A los fines de este estudio, entendemos por violencia económica aquellas acciones u omisiones, en el ámbito público o privado, que ocasionan daño económico a las mujeres por el hecho de serlo. Entre las acciones podemos mencionar las que "controlan o limitan el acceso a bienes (...) al interior del hogar como

en el mercado, (...) así como las acciones dentro del hogar encaminadas a limitar el dinero, esconder los recursos o controlar el ingreso monetario de las mujeres" (Alviar García, 2018, p. 5).



Entre el deber de pagar alimentos y la responsabilidad de cuidar

En nuestro país, el deber que tienen ambos progenitorxs de alimentar, criar y cuidar a sus hijos, está estipulado en el Código Civil y Comercial de la Nación (2014) en su artículo 658°. El proceso judicial para demandar alimentos, desde que se inicia hasta la sentencia firme, tiene un tiempo estipulado entre 8 meses y 2 años. Además debe tenerse en cuenta que el acceso a la justicia no es igual para todas las mujeres, no solo desde aspectos simbólicos, sino también económicos; ya que por más que se cuente con un patrocinio letrado gratuito, los trámites, la organización con los hijos para acudir a los juzgados, el movilizarse hacia los mismos, los permisos en el trabajo, entre otros, insumen tiempo y dinero.

Ambos progenitorxs tienen la obligación y el derecho de criar a sus hijos, educarles y alimentarles. En lo que concierne a la cuota alimentaria, se extiende hasta los 21 años, estableciéndose que quien incumpla con esta obligación puede ser demandado. La así denominada cuota no refiere solo a alimentos, sino que incluye todas las dimensiones inherentes al pleno desarrollo de los niños para crecer en un marco de derechos y cuidado (vestimenta, alimentos, educación, salud, esparcimiento). Esto implica que, aunque los progenitores no convivan, los niños no verían afectada su calidad y nivel de vida.

En nuestro país no hemos encontrado investigaciones sociales que vinculen el incumplimiento de la cuota alimentaria con violencia económica hacia las mujeres. En lo que respecta a los aspectos jurídicos, podemos señalar antecedentes a partir de tres fallos en los cuales este incumplimiento es considerado como violencia de género y económica. En la localidad de Rawson, Chubut, en 2017 el fallo del Dr. Alesi a propósito del incumplimiento de la cuota alimentaria del progenitor de un niño con graves problemas de salud que se encontraba al cuidado de su abuela y su madre, encuadra la situación como violencia econó-

mica, como "maltrato grave" (Pensamiento Civil, 2017). En Cipolletti, Río Negro, en 2018 el Dr. Benati estableció como medidas frente al incumplimiento de la cuota alimentaria, que si la deuda no era cancelada en el plazo establecido, el progenitor sería arrestado como forma de apercibimiento, por el término de 41 hs. durante el fin de semana, medida que se repetiría ante el incumplimiento de cada cuota (Abogados de Familia, 2018). En 2019 en la provincia de Corrientes, en la localidad de Ita Ibaté, el Juzgado de Paz a cargo del Dr. Modenutti emitió un fallo por el cual sostenía que "la no provisión de recursos económicos constituía violencia de género y de familia" (Poder Judicial de la Provincia de Corrientes, 2019).

Algunos datos estadísticos nos permiten seguir profundizando en la relación entre violencia económica e incumplimiento de la cuota alimentaria. Según un informe sobre el tema, realizado por la Oficina de Violencia Doméstica de la CSJN (2018, p. 6) "el 36% de las mujeres afectadas de 18 años y más fueron víctimas de violencia de tipo económica y patrimonial. El 95% de las personas denunciadas por este tipo de violencia fueron varones". En el informe también se sostiene que gran parte de las denuncias por violencia económica se realizan con posterioridad a la separación de la pareja: "En estos casos, aparece un agravamiento de la violencia económica y patrimonial por el incumplimiento del aporte alimentario para la crianza de las hijas e hijos y objeciones a la división del patrimonio" (2018, p. 13).

Como mencionamos anteriormente, la obligación de prestar alimentos o la denominada cuota alimentaria no implica únicamente un aporte monetario del progenitor que no convive. En tanto también refiere a educación, salud, esparcimiento de los hijos, creemos fundamental realizar algunos aportes desde una perspectiva de cuidado, con énfasis en cómo se distribuyen estas tareas en la sociedad patriarcal.

En ese sentido, algunos datos estadísticos aportados por el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) con base en la Encuesta Nacional de Gastos de los Hogares (ENGHo) - INDEC 2017 - 2018, sostienen que en nuestro país el "78% de las mujeres en un rango etario de 35 a 45 años convive con un hijo al menos y más del 90% de niños y adolescentes conviven con sus madres. En torno a la situación de las mujeres que "crían solas" es decir que no conviven con el progenitor de sus hijos, "3 de cada 10 madres no conviven con el padre de sus hijos/as. Sólo una de cada cuatro de ellas cuenta con los ingresos de la cuota alimentaria" (Díaz Langou y D'alessandre, 2020).

La situación se agrava cuando la maternidad y las tareas de cuidado impactan negativamente en la participación de estas mujeres en el mercado laboral: "El 83% de las mujeres jóvenes y adultas que no tienen hijos/as trabajan o buscan trabajar en forma remunerada, en contraste con el 69% de sus pares que son madres" (Díaz Langou y D'alessandre, 2020). A su vez, se resalta el impacto negativo que la maternidad tiene en algunas mujeres, teniendo en cuenta la edad y la cantidad de hijos. "El 60% de las mujeres que fueron madres en la adolescencia y el 55% de las madres de 3 o más hijos/as de hasta 17 años interrumpieron su trayectoria escolar antes de finalizar la secundaria" (Díaz Langou y D'alessandre, 2020).

Social e históricamente el cuidado fue una tarea considerada femenina y llevada a cabo por mujeres. Al respecto, Eleonor Faur (2014) sostiene que "la división sexual en la responsabilidad del cuidado se extendió mucho más allá de los designios biológicos, y se tornó uno de los nudos críticos de la construcción social del género" (p.15). Esta división se sustentó en un determinado modelo de familia (monógama, nuclear, heterosexual, constituida legalmente) en donde los roles atribuidos a mujeres y varones fueron

diferentes y desiguales. Entonces, se asignaron a las mujeres los roles ligados al ámbito privado, las tareas de reproducción, cuidado de niños/as y del hogar, y a los varones los roles ligados al ámbito público, principalmente el de proveedor del hogar, el trabajo remunerado y la participación política. Esa asignación de roles conlleva la desigualdad en sus cimientos, ubicando a mujeres en situaciones de violencias e inequidad, y varones en el centro de los espacios de poder.

En la misma línea, Laura Pautassi y Carla Zibecchi (2010) expresan que la distribución de las tareas de cuidado está atravesada por relaciones de género, lo cual implica relaciones de inequidad, siendo principalmente las mujeres quienes sostienen las tareas de reproducción y cuidado al interior de los hogares. Es al interior de las familias donde se provee el cuidado, que comprende dimensiones materiales, el acto de cuidar, el costo y el tiempo, pero también dimensiones simbólicas vinculadas a la afectividad.

Los aportes de la economía feminista nos permiten profundizar el análisis en el marco de sociedades patriarcales. El concepto de economía de cuidado visibiliza, por un lado, la función esencial que tiene el cuidado en economías capitalistas, la reproducción de la fuerza de trabajo; y por el otro, el impacto que tiene en la vida económica de las mujeres la forma en que se organiza y distribuye este cuidado (Rodríguez Enríquez, 2015).

En el mismo sentido, Soledad Murillo reflexiona sobre el cuidado y el trabajo doméstico en la sociedad actual y el impacto que tiene su naturalización:

Frente al trabajo remunerado, la reproducción es inseparable de toda biografía, pero tan cercana a la experiencia que corre el riesgo de cotidianizarse. ¿Quién piensa en el trabajo doméstico como generador de recursos? Su práctica diaria le ha rebajado a la categoría de rutina, y ésta, por definición, no reporta nada extraordinario (1996, p. 5).

Hasta aquí hemos apuntado algunas definiciones y perspectivas que hacen a una investigación más amplia vinculada a la formación de posgrado pero que dialoga, en este libro, con los trabajos de colegas preocupadxs por el atravesamiento de género en las políticas públicas. Un aspecto central que este trabajo deja planteado refiere a reconocer el incumplimiento de la cuota alimentaria como una forma de ejercer violencia económica y de género hacia las mujeres que crían solas; violencias que se recrudecen en la distribución del cuidado al interior de los hogares.



Reflexiones finales

Para delinear algunas reflexiones sobre el recorrido que fuimos realizando, resulta pertinente retomar algunos hitos materializados en normativas y programas que permiten pensar la política pública en materia de violencia de género y contra las mujeres.

Como mencionamos anteriormente, la Ley Nacional N°26.485 (2009) puede pensarse como una respuesta estatal y federal para el abordaje de las violencias. Es considerada una normativa de avanzada en tanto contiene definiciones recuperadas desde tratados de Derechos Humanos e incorpora tipologías y modalidades en las que la violencia se manifiesta.

Si bien, como dijimos, no es la intención de este escrito realizar un recorrido histórico y lineal sobre las legislaciones y políticas en materia de violencia, es menester destacar que desde la creación del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación se ha avanzado en materializar en política pública las demandas históricas que desde los feminismos se fueron y siguen poniendo en agenda; demandas que implican el pleno ejercicio de derechos y la responsabilidad del Estado de garantizarlos. Pero también se trata de comprender que la sanción de una ley no es garantía efectiva del acceso y ejercicio de derechos. Entonces, retomando a Pedro DiPietro, podemos pensar que toda ley será insuficiente si no se articula con políticas afirmativas que desde “un enfoque integrado y un marco interseccional se convierten en principios con los cuales asegurar condiciones de equidad en el ejercicio de derechos y en el trato frente a la ley” (2020, p. s/d).

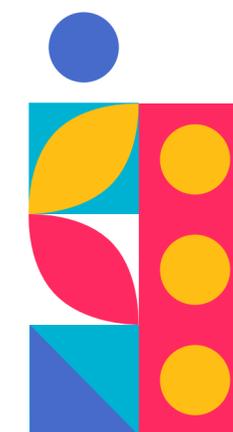
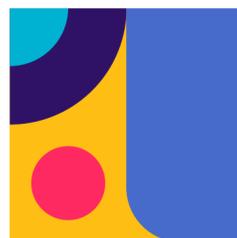
En esta línea nos interesa destacar la creación del Programa Acompañar (Decreto 734, 2020) destinado a personas en situación de violencia. La inclusión en este programa posibilita el acceso a una prestación económica¹ durante seis meses. La encuesta de ingreso incorpora los tipos y modalidades de violencia

1 - Valor de UN (1) salario mínimo vital y móvil.

estipulados en la legislación. No es un dato menor el ingreso monetario, en tanto permite pensar que el recurso económico es fundamental para garantizar procesos de emancipación de las personas en situación de violencia y que por el contrario en muchas situaciones, por más que medien denuncias y medidas cautelares y protectorias, no "se sale" de la situación si se sigue dependiendo económicamente del agresor. En este punto es posible pensar una fuerte vinculación con lo expuesto aquí, en tanto algunas violencias dejan marcas en el cuerpo y otras se manifiestan de formas casi imperceptibles, pero menoscababan las posibilidades de desarrollo personal de las personas que están en situación de violencia. Así, la violencia económica y patrimonial podría caracterizarse como una violencia menos visible pero igual de agresiva que el resto.

Es pertinente también realizar algunos comentarios en torno al cuidado y su vinculación con la violencia. Consideramos fundamental entonces, para "descotidianizar" y "desrutinizar" el trabajo de cuidado, retomar los desarrollos provenientes de la economía feminista para pensar la planificación de políticas públicas que impacten de lleno en la vida de quienes sostienen este trabajo y son invisibilizadas; sin perder de vista que, en muchas situaciones, el entramado y la distribución de roles, tareas y lugares se encuentran atravesados por relaciones de poder que engendran violencias.

Para cerrar, la desnaturalización social y el reconocimiento público del incumplimiento de la cuota alimentaria como forma de violencia económica permitirían quizá, para muchas mujeres correrse del lugar de "pedir plata" al progenitor y posicionarse desde otros sentidos, vinculados a una responsabilidad compartida sobre el trabajo de cuidar de los hijos.





Bibliografía y fuentes

Abogados de Familia (2018). *Fallo inédito: Se le advierte a un progenitor que si no cancela la deuda de alimentos de su hijo quedará arrestado los fines de semana en la comisaría*. Recuperado de <http://abogadosdefamilia.com.ar/tag/alimentos/>

Alviar García, H. (2018). Violencia económica contra la mujer y deber de alimentos en Colombia: visiones teóricas en conflicto. *Comparative Law Review*, 9 (1), 4-27. Recuperado de <http://www.comparativelawreview.unipg.it/index.php/comparative/article/view/143/118>

Carbajal, M. (2014). *Maltratadas. Violencia de género en las relaciones de pareja*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Aguilar.

Decreto 734 (2020). *Programa de Apoyo y Acompañamiento a Personas en Situación de Riesgo por Violencia por Razones de Género – Acompañar*. B.O., Buenos Aires, Argentina, 8 de septiembre de 2020. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/decreto_734_programa_acompanar.pdf

Díaz Langou, G. y D'alessandre, V. (2020). ¿Madre hay una sola? De Marge Simpson a Doña Florinda #Díadelamadre. CIPPEC. Recuperado de <https://www.cippec.org/textual/madre-hay-una-sola-diadelamadre/>

DiPietro, P. (2020). Género, transgénero, y postgénero en las políticas del cuerpo y las disidencias en las Américas Latinas. Seminario de Especialización. Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). Recuperado de <http://prigepp.org>

Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI: Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Gamba, S. y Diz, T. (2007). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Ley Nacional N° 26.485 (2009). *Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales*. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/152155/texact.htm>

Ley 27.551 (2014). *Código Civil y Comercial de la Nación*. Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.gob.ar/files/original/20/2690/codigo-civil-comercial-julio20.1.pdf>

Millett, K. (1969). *Política sexual*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Murillo, S. (1995). *El mito de la vida privada: De la entrega al tiempo propio*. Madrid: Siglo XXI.

OEA (1994). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer*. Convención de Belém do Pará.

Oficina de Violencia Doméstica - CSJN (2018). *Violencia económica y patrimonial. Año 2017*. Recuperado de <http://www.ovd.gov.ar/ovd/verMultimedia?data=2529>

Pautassi, L. y Zibecchi, C. (2010). *La provisión de cuidado y la superación de la pobreza infantil. Programas de transferencias condicionadas en Argentina y el papel de las organizaciones sociales y comunitarias*. Serie Políticas sociales N° 159. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.

Pensamiento Civil (2017). *Si un padre no cumple con la obligación alimentaria será obligado a vivir en "situación de calle" y los vecinos que le brinden alojamiento también serán sancionados*. Recuperado de <https://www.pensamientocivil.com.ar/fallos/3236-si-un-padre-no-cumple-obligacion-alimentaria-sera-obligado-vivir>

Poder Judicial de la Provincia de Corrientes. (2019). *Cuota alimentaria pactada: su incumplimiento deliberado configura violencia de género y de familia*. Recuperado de <http://www.juscorrientes.gov.ar/prensa/cuota-alimentaria-pactada-su-incumplimiento-deliberado-configura-violencia-de-genero-y-de-familia/>

Rodríguez Enríquez, C. (2015). Economía feminista y economía del cuidado: Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad. *Nueva Sociedad*, 256, 1-15. Recuperado de <http://nuso.org/articulo/economia-feminista-y-economia-del-cuidado-aportes-conce>

Sciortino, S. (2013). Relatos sobre el origen de lo social (y de la desigualdad sexual): fundamentos simbólicos de la violencia contra las mujeres. *Polémicas feministas*, (2): 15-23. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11150/pr.11150.pdf

Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Amelang, J. y Nash, M. (comp.) *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-58). Barcelona: Alfons el Magnanim.



¿Protegidas y/o silenciadas? Algunas reflexiones situadas sobre los Hogares de Protección Integral

Julia Garriga
Lucia Makcimovich
Eliana Rojas

Si tocan a una, respondemos todas

Presentación

Esta producción busca recuperar y compartir algunos debates que fuimos construyendo colectivamente durante nuestra participación en el proyecto de investigación que da origen a este libro. Con este objetivo nos abocamos a (tratar de) suspender la vorágine cotidiana y reflexionar sobre los que en ese entonces eran nuestros espacios laborales: dos Hogares de Protección Integral (HPI) para mujeres y niños en situación de violencia por motivos de género. Con sedes en dos municipios bonaerenses, ambos formaban parte en ese entonces de la Red de Hogares de la Provincia de Buenos Aires¹. Nuestros tránsitos por dichos espacios se dieron entre los años 2017 y 2019² y si bien de entonces hasta hoy se han producido modificaciones y avances en torno a cómo pensar el funcionamiento de este tipo de instituciones, creemos que los aportes y preguntas que presentamos a lo largo de estas páginas permanecen vigentes y pueden resultar de utilidad para seguir transitando ese camino. Lo que aquí compartimos pretende ser un punto de partida que nos permita imaginar nuevas formas de dar respuestas a la compleja problemática de las violencias patriarcales, construir nuevos interrogantes sobre lo dado y ampliar la forma en que colectivamente construimos saberes, en un diálogo siempre sinérgico entre la academia, la militancia feminista y las experiencias laborales que transitamos. Apostamos a que esta convergencia entre la teoría y la práctica permita, también, fortalecer a los movimientos feministas en sus demandas al Estado, impidiendo caer en un academicismo o en un pragmatismo militante (Sciortino, 2017).

Quienes escribimos este trabajo apostamos, además, a reflexionar sobre nuestros quehaceres laborales y profesionales en tanto creemos que como dice Ahmed (2021) es importante "teorizar desde nuestro propio trabajo hecho cuerpo: aprendemos de lo que pasa con lo traemos" (p. 190). Aprendemos a escu-

1- Durante el periodo al que hacemos referencia, la Red de Hogares dependía de la Subsecretaría de Género y Diversidad Sexual PBA. Espacio que posteriormente se constituyó en Instituto de Género y Diversidad Sexual y con el cambio de gestión a fines de 2019 pasó a depender del Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual de la Pcia. de Buenos Aires.

2 - Durante estos años, los gobiernos municipal y provincial a los que hacemos referencia estaban bajo la gestión del Frente Cambiemos.

40 Dato no menor a recalcar, ya que hablamos de una coyuntura social, política y económica signada por el ajuste, endeudamiento, desfinanciamiento de las políticas públicas, crecimiento de la pobreza, desempleo, precarización y aumento de la desigualdad

charnos y mirarnos a nosotras mismas cuando estamos y pensamos juntas, a poner el cuerpo y a veces también, a sacarlo; incluso aprendemos de aquello que no pudimos cambiar (Ahmed, 2021). Lo que nos pasó y nos pasa por el cuerpo fue, justamente, la materia prima que permitió abrir la canilla y lanzarnos a navegar en esta catarata de reflexiones, debates apasionados e ideas, por momentos contradictorias, que aquí compartimos.

No nos consideramos las portadoras del saber ni de la verdad, tampoco nos interesa presentar un debate cerrado. Solo de algo estamos seguras: de la necesidad imperiosa de hablar, de enunciar las lógicas del silencio presentes en la política de los HPI. Para ello, partiremos de explicar brevemente algunas de las características que tienen estas instituciones para luego dar a conocer por qué decimos que existe silencio en ellos; un silencio argumentado por la estrategia política de garantizar la protección de la institución y sus integrantes. La tarea de anunciarlo nos permite visibilizar las dinámicas que acontecen bajo su manto: qué sucede con las personas que se alojan en ellos, los impactos en sus subjetividades, en sus vidas y sus proyectos y, al mismo tiempo, problematizar el complejo vínculo que establecen dichos dispositivos con la protección y el resguardo en una estrategia de intervención integral.



Los Hogares de Protección Integral ¿Qué son y cómo funcionan?

Los HPI brindan albergue, protección y atención interdisciplinaria temporal a mujeres³ (y en el caso de que tengan, a sus hijos) que se encuentran atravesando situaciones de violencias que impliquen riesgos para su integridad y no cuentan con otros espacios de resguardo. Se constituyen en un servicio de alojamiento, atención y acompañamiento técnico y profesional durante las 24 horas del día, todos los días, todo el año. En la mayor parte de los municipios donde existen la ubicación de los hogares no es pública⁴. Esta particularidad institucional emerge como una estrategia política motivada por la necesidad de salvaguardar la seguridad tanto de las personas alojadas como de sus trabajadoras⁵. Estrategia que implica que las mujeres y niñas que ingresan no pueden revelar dónde viven y que quienes allí trabajan tengan expresamente prohibido mencionar (en general a través de firmas de actas/acuerdos) donde se desempeñan laboralmente, la ubicación del mismo e incluso tengan que "inventar" un nombre de pila para transitar la cotidianeidad del hogar.

Al ingresar a los HPI, las mujeres y sus hijos ven coartada también la posibilidad de decidir cuándo, cómo, por qué y con quién entrar y salir de ellos. Estas restricciones abarcan todo tipo de salida: ir al supermercado, al hospital, a la escuela o ver a una amiga. Algunas instituciones no permiten que las mujeres circulen libremente por la vía pública bajo ningún concepto; en otras, son autorizadas a salir para realizar algunas actividades o trámites específicos una vez evaluada la necesidad y el riesgo. La actividad, el trámite y

3 - Hablamos puntualmente de mujeres cis y mayormente heterosexuales para quienes estaba en ese momento pensada dicha política. Eso no implica desconocer que en ciertas oportunidades fueron alojadas en los HPI personas del colectivo LGTTBIQ+, disidencias sexogenéricas y agenéricas.

4 - Si bien desconocemos la modalidad específica de los Hogares "abiertos", sabemos que existen y que uno de los elementos que los diferencia de los "cerrados" es que dan a conocer la ubicación, proponiendo otra estrategia política para atravesar el resguardo. Como por ejemplo, el HPI "Mara Matheu" de la localidad de Aguas Verdes: https://www.youtube.com/watch?v=BahE70rdO98&ab_channel=CanalOncedeLaCosta

41 5 - Nos referimos aquí también en femenino ya que, al menos hasta lo que conocemos, no trabajan varones (ni cis ni trans) en este tipo de hogares.





la necesidad son también, en general, definidas por los equipos de trabajo. En algunos casos incluso, se permite la salida sólo si son acompañadas por alguna de las trabajadoras que tienen la función de "cuidarlas".

Cabe señalar que las mujeres deben ser informadas antes de ingresar a los HPI de la modalidad de resguardo y prestar conformidad a la misma. Así como también tienen el derecho a realizar el egreso en cualquier momento, es decir, dejar de alojarse en la institución por voluntad propia. Los HPI se erigen como el último eslabón de la cadena de instituciones que pretenden dar respuestas integrales a las violencias por motivos de género: se trata de la última opción a la hora de establecer una estrategia de intervención en tanto que el aislamiento de las mujeres y sus hijes no es deseable ni conveniente y sólo está justificado si es la única opción.

A partir de esta breve caracterización del funcionamiento de este tipo de instituciones, nos interesa tomar los aportes de Arriagada (2006) a efectos de comenzar a compartir algunas reflexiones sobre los HPI en tanto política social. La autora plantea la coexistencia de tres tipos de políticas públicas en materia de género en América Latina. En primer lugar, aquellas que velan por la igualdad de oportunidades, buscando favorecer la participación de las mujeres en el ámbito público (educación, salud y trabajo). En segundo lugar, aquellas políticas de acción positiva, que actúan sobre alguna discriminación existente sobre las mujeres como las violencias. Y finalmente, las políticas de transversalidad y paridad, las cuales apuntan a incorporar la dimensión de género en todo el bagaje de instituciones, acciones estatales y lograr paridad entre hombres y mujeres en todas las actividades, especialmente en la política. Desde esta óptica, creemos que los HPI, en tanto dispositivos que brindan acogida a mujeres que se encuentran en situación de violencia, forman parte de las políticas de acción positiva, concretando una intervención específica frente a una demanda puntual y emergente, como es contar con un espacio de resguardo frente al riesgo. Una respuesta que, al menos en la teoría, tiene un tiempo determinado a priori, unos objetivos concretos y precisos: existe un consenso general que estipula que lo conveniente es que las mujeres no pasen más de tres meses alojadas en los HPI, mientras se trabaja para "resolver" su situación -o al menos alguno de los motivos que la obligaron a entrar allí-. Una respuesta por sí sola insuficiente, pero, al menos hasta hoy, necesaria.

Ahora bien, lo que nos interesa problematizar y seguir preguntándonos es cómo se transita ese tiempo al interior de los hogares. Según Arriagada (2006) las políticas de acción positiva no están dirigidas a transformar la desigualdad estructural y las relaciones de poder del sistema patriarcal, sino a dar contención emergente ante un hecho real y cotidiano como son las violencias. Lo interesante es pensar la articulación de estas políticas con las de igualdad de oportunidades para comenzar a hacer frente a modos históricos de organizar la sociedad. Por ello nos preguntamos: ¿pueden los HPI aportar a la construcción de autonomía de las mujeres si se articulan bajo este tipo de estrategia de resguardo? ¿Hay autonomía en el resguardo, en el silencio, en la protección que pueda hacerle frente a las múltiples dimensiones de las violencias y en ese camino contribuir a transformar las desigualdades estructurales que nos impone el patriarcado?



¿Existe el resguardo sin silencios?

Para seguir reflexionando creemos necesario incorporar la categoría de silencio. Como mencionamos al comienzo de este trabajo, sostenemos que el silencio es un elemento que circula por los HPI: se instala, se reproduce y legitima como una medida de resguardo. Es decir, para lograr que las mujeres no continúen siendo agredidas se les ofrece un espacio 'libre de riesgos' que incluye como condición necesaria que ninguna persona allegada conozca dónde, cómo y con quién se encuentran. El silencio conlleva que las personas que transitan por estas instituciones no puedan nombrar su existencia ni nombrarse por fuera de sus límites. El silencio implica, también, que la circulación por la vía pública se vea restringida, puesto que lo que lo justifica no es únicamente que los agresores no las encuentren sino también que ellas "no lo cuenten". Cabe preguntarnos entonces, si el silencio no se presenta aquí como un dispositivo de poder: como una estrategia que, en su afán de proteger, instala y reproduce prácticas institucionales de acallamiento. Y si eso sucede -al menos en parte-; ¿es posible llevar a cabo procesos de empoderamiento y autonomía con las personas que allí se alojan? ¿Se pueden construir estrategias que desde esos mismos espacios contribuyan a cuestionar, inquietar y transformar esos silencios en voces? ¿Pueden los silencios institucionales transformarse en una política de cuidado?

Antes de continuar, deseamos hacer aquí una pequeña-gran aclaración: no desconocemos que esa misma protección y ese mismo silencio puedan generar procesos y movimientos subjetivos en las mujeres que sean de su beneficio. Coincidimos con Rojas Blanco (2005) quien afirma que "la voz no puede entenderse como el único reducto hacia la posibilidad de empoderamiento, ni el silencio únicamente como opresión (...), el silencio también puede actuar como voz y convertirse en un acto de resistencia o de reflexión orientada a la praxis" (p. 21). Espacios que permitan callar para reconocer sentires, para oír y oírse, espacios seguros que permitan ponerle palabras a las violencias y al dolor y ser oídas, son sumamente necesarios. Tampoco desconocemos que, en tanto parte de una estrategia de intervención, hay determinadas situaciones de riesgo que precisan que se trabaje con la no comunicación y/o contacto (temporal

o permanente) con ciertos vínculos referenciales. Pero en estos casos, hay una estrategia, hay objetivos, hay una toma de decisiones. Sin embargo, nuestras experiencias situadas al ser puestas en relación con algunos aportes teóricos -vinculados principalmente a la intervención del trabajo social y a la transver-salización de una perspectiva de género- nos han dirigido a preguntarnos cómo se articulan estas dos categorías políticas -la del silencio y la de la protección- hacia el interior de los HPI.

Ante el acallamiento del poder patriarcal, una de las herramientas colectivas que las feministas hemos construido es el enunciamiento. No nos cansaremos jamás de afirmar una y otra vez la necesidad de ponerle palabras a las violencias para encontrar en otras una escucha atenta y compañera: *contalo, pedí ayuda, no estás sola*. "Romper el silencio" sigue siendo un arma poderosa de emancipación:

"Para contener y sostener esos dolores, y poder transformarlos en rebeldía, es precisamente la grupalidad que se puede construir, las redes, los movimientos. En definitiva, la organización feminista (...) Ese grito que repetimos tantas veces ¡No estás sola! ¡No estamos solas!, es algo más que una consigna: es un modo de sobrevivir a las crueldades del mundo" (Korol, 2021, p. 152).

Frente a esto, nos preguntamos cómo y cuándo se produce un pasaje institucional donde resurge el silencio como medida necesaria para garantizar la seguridad de las mujeres en los HPI y qué producciones de sentido se juegan en ese silencio. Con esto no pretendemos desconocer la complejidad del abordaje de las violencias en las situaciones de riesgo, sino enunciar la contradicción en la que navegamos y preguntarnos qué implicancias conlleva para quienes transitan por esos espacios, pero también para quienes trabajan allí. El ingreso a esta institucionalidad implica, de una manera u otra, habitar el silencio. Un silencio que no aporta a colectivizar las violencias como problema estructural, sino que las cargan a espaldas de las personas que allí se encuentran. Son las mujeres las que se tienen que esconder, callar y mentir para sobrevivir: eso es necesario también enunciar.

Al respecto, La Torre y Roig Forteza (2001) en su estudio sobre los dispositivos de acogida para las mujeres víctimas de violencia de género en España, señalan que "todos los recursos de acogida contemplan unas normas de funcionamiento que, si bien se justifican por motivos de seguridad, a menudo son limitadoras de las actividades cotidianas, de los espacios y los tiempos de las mujeres que viven ahí" (p. 114). Frente a la imposibilidad de garantizar otras medidas de resguardo, otras formas de dar respuestas colectivas al problema de las violencias por motivos de género, se apela al silencio como un requisito indispensable. ¿Debemos aceptar entonces esa imposibilidad y asumir el silencio como indispensable? ¿Podemos -sin dejarnos de preguntar lo anterior- proponer y construir otras lógicas de trabajo hacia el interior de los HPI? Creemos, en principio, que debemos asumir las contradicciones entendiendo que no pueden ser resueltas de un momento para otro: no estamos del todo seguras que pueden ser resueltas mientras exista el patriarcado. Pero para nosotras es importante remarcar la necesidad de estar alertas para que ninguna medida de protección se instale como legitimadora de una nueva forma de control (La Torre y Roig, 2011). Entre otras cosas, porque a efectos prácticos, a estas formas de control y disciplinamiento también pueden asociarse ciertas sanciones: por ejemplo, si la mujer alojada en un hogar rompe con el acuerdo del silencio puede ser considerada la "culpable" de no haber querido modificar su situa-

ción. Vemos aquí el doble filo de la política de resguardo signada por las lógicas del silencio: bajo el manto de la protección emergen acciones que controlan y juzgan.

Para concluir, creemos que la única forma de romper con estas lógicas, de problematizar lo instituido y de imaginar nuevas formas de abordar las violencias, es partir de la construcción de políticas de enunciamiento, diálogo e intercambio feministas. Eso, para nosotras, implica darle voz y protagonismo a las mujeres que transitan por los HPI para ofrecer "alternativas seguras, respetuosas y sensibles a las diferencias culturales, de clase, de edad, etc." (Sagot, 2017, p. 74), como así también trabajar en el reconocimiento de nuestros sentires y pensares al transitar en estos espacios para evitar la revictimización y la reproducción de lógicas y acciones patriarcales de control y silenciamiento.





Nunca tendrán la comodidad de nuestro silencio otra vez.



Reflexiones finales



A modo de cierre nos interesa retomar algunos de los debates mencionados a lo largo de este trabajo y plantear nuevas inquietudes y reflexiones que nos impulsen colectivamente a seguir cuestionando-nos nuestros espacios laborales y la forma en que los habitamos y a repensar qué le demandamos y exigimos al Estado desde los movimientos feministas para el fortalecimiento del abordaje integral de las violencias por motivos de género. Ojalá que, al leerlos, hayan encontrado en estas reflexiones puntos de encuentro (o por qué no también, de desencuentros), nuevas ideas y otras aperturas que permitan avanzar en ese recorrido.

En primer lugar, nos interesa remarcar la contradicción inherente y permanente presente en los HPI: la protección, el silencio, el encierro y el resguardo conviven y tensionan la cotidianeidad de este tipo de instituciones, permean la subjetividad de quienes allí se alojan y trabajan y marcan los límites y posibilidades de las estrategias de intervención que allí se despliegan. Seguir reflexionando sobre cómo se reproducen cotidianamente estas tensiones y qué hacemos con ellas, sigue siendo, para nosotras, uno de los principales desafíos.

En segundo lugar, creemos, debemos seguir repensando colectivamente para qué y cómo queremos que existan los Hogares de Protección Integral. Si partimos de reconocer que los hogares no resuelven estructuralmente el problema de las violencias: ¿Queremos seguir pidiendo más hogares? ¿O queremos repensar cómo y para qué se trabaja en los que ya existen? ¿O ambas? Para esto, pensamos, debemos

habilitar espacios de escucha y de involucramiento de aquellas personas que los habitan, partiendo de reconocer que solo una reflexión situada, comprometida y colectiva permitirá desanudar los puntos de conflicto y fortalecer una política de abordaje integral. El silencio en torno a qué es lo que sucede hacia el interior de los hogares, que pasa en ese tiempo donde la cotidianeidad de las mujeres se suspende por días o incluso meses, es también algo sobre lo que necesitamos discutir. Debemos, sobre todo, evitar caer en una posición que partiendo de considerarlo "la última opción por fuerza mayor" obture la constitución de espacios para la discusión colectiva, para el intercambio, para la construcción horizontal y feminista.

Finalmente, no queríamos cerrar este escrito sin antes mencionar -a modo de invitación a seguir pensando- algo que nos parece fundamental, pero excede las posibilidades de este trabajo: qué pasa con -y qué les pasa a quienes- se desempeñan laboralmente en los HPI. Trabajar en un lugar así, donde una también se "encierra" varias horas al día, muchos días, donde el silencio, la protección -pero también el miedo- se entrecruzan no sólo en la vida laboral sino también en la personal, no es inocuo para quienes lo sostienen cotidianamente. Reflexionar sobre estas cuestiones, creemos, debe ser considerado fundamental para el (buen) funcionamiento de los hogares. Nombrar, colectivizar, pensar estrategias de transformación, de cuidado colectivo y autocuidado son también parte de las principales tareas y desafíos que tenemos por delante.



Bibliografía y fuentes

Ahmed, S. (2021). *Vivir una vida feminista*. CABA: Caja negra.

Alcázar Campos, A. (2012). La intervención social en centros de acogida para mujeres víctimas de violencia de género en Andalucía. Análisis desde una perspectiva de género. Ponencia presentada en el *IX Congreso Nacional de Facultades de Trabajo Social*, Universidad de Granada. Recuperado de: https://factra.ujaen.es/sites/centro_factra/files/uploads/Congreso/6.pdf

Arriagada, I. (2006). *Cambios de las políticas sociales: políticas de género y familia*. Santiago de Chile: CEPAL.

Garriga, J., Makcimovich, L. y Rojas, E. (2018). Red de Hogares de Protección Integral de la Provincia de Buenos Aires para mujeres en situación de violencia. Análisis preliminar desde la práctica laboral. Ponencia presentada en las *III Jornadas de Género y Diversidad Sexual "Atravesamientos de géneros y diversidades en contextos neoconservadores"*. La Plata, Argentina.

Korol, C. (2021). Pedagogía feminista con niñas/niños. En Magistris, Gabriela y Morales, Santiago (Ed.), *Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas* (pp. 147-156). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Chirimbote.

La Torre, E. y Roig Forteza, A. (2011). Los recursos de acogida temporal para mujeres sobrevivientes a situaciones de violencia machista intrafamiliar. En *Revista Crítica Penal y Poder*, N° 1.

Rojas Blanco, C. (2005). Voces que silencian y silencios que enuncian. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (15) 28, 15- 32.

Sagot Rodríguez, M. (2017). ¿Un mundo sin femicidios? Las propuestas del feminismo para erradicar la violencia contra las mujeres. En Sagot Rodríguez, M. (Ed.) *Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina* (pp. 61-78). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO Colección Grupos de Trabajo.

Sciortino, S. (2017). Porque todas somos Sandra, vivas y libres nos queremos: reflexiones después del 3J 2017. En *Entredichos. Intervenciones y debates en Trabajo Social*. Disponible en: <https://entredichos.trabajosocial.unlp.edu.ar/wpcontent/uploads/sites/6/2017/06/Art%20a%20culo-4.pdf>

Secretaría de Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires. *Protocolo Red de hogares de protección integral. Provincia de Buenos Aires*. Disponible en: https://www.gba.gov.ar/file/descargas_144/Anexo2_Red%20de%20Hogares.pdf

Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de sueños. *Sistema Integrado Provincial para el Abordaje de la Violencia Familiar y de Género*. Secretaría de Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires. Protocolo. Disponible en: https://www.gba.gov.ar/file/descargas_144/SIP%20Cuadernillo.pdf

Velázquez, S. (2006). Segunda parte. Sobre el equipo de trabajo: Escuchar, comprender, ayudar. En *Violencias cotidianas, violencias de género: escuchar, comprender y ayudar* (pp. 215-310). Buenos Aires: Paidós.

Perspectiva de género y formación docente. Sobre la tematización y las enunciaciones del género en un diseño curricular para la educación superior¹

Ivone Amilibia
Mariano Gulino
Silvana Sciortino

1 - Una versión preliminar de este capítulo fue presentada como ponencia en las Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres/IX Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, organizadas por la Universidad Nacional de Mar del Plata y realizadas en julio y agosto de 2019.



El objetivo del abordaje transversal de la perspectiva de género debe implicar múltiples adecuaciones hasta su entrenchamiento en todos los vertederos del conocimiento.

Dora Barrancos (2021)



Introducción

Abordamos aquí la relación entre perspectiva de género y formación docente a través del análisis de diseños curriculares para la educación superior de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires, específicamente el vigente *Diseño Curricular para la Educación Superior - Niveles Inicial y Primario*². Las cuestiones que guían nuestro análisis refieren a las dimensiones y al alcance que tiene la equidad de género en los lineamientos generales plasmados en dicho documento, a los énfasis y las vacancias relacionadas con este enfoque en el diseño curricular mencionado y al impacto en la consecuente formación docente.

Los diseños curriculares son elementos clave de las políticas educativas, con funciones en la configuración, estructuración y puesta en marcha de los procesos de formación docente. Son textos que contienen fundamentaciones teóricas, metodológicas y organizativas que aportan enfoques y contenidos para los planes de estudio, en este caso en el nivel de estudios terciario provincial. Destacamos que en ellos se actualiza una cuestión central: "la de saber qué conocimiento debe ser enseñado (...) ¿qué es lo que las personas deben saber? ¿qué saber es considerado importante, válido o esencial para merecer ser considerado parte del currículum?" (da Silva, 2001, p. 5). Estas preguntas revelan que en la construcción de estos documentos están involucrados criterios que definen cuáles conocimientos deben ser incorporados, y cuáles no, en las distintas instancias que conforman los sistemas educativos. A su vez, como sostiene este autor, la pregunta por el ¿qué? nunca está separada de aquella otra sobre ¿cómo deben ser las personas? o ¿qué es lo que ellos y ellas deberían ser? En este sentido, al examinar el Diseño Curricular

2 - Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dcurricularsuperior.pdf>

para la Educación Superior - Niveles Inicial y Primario nos hallamos frente a definiciones y tomas de posición en torno a qué, cómo y por qué deben enseñar lxs adultxs que tendrán a cargo la educación de lxs niñxs en los jardines de infantes y las escuelas públicas de la provincia.

En el análisis repondremos conceptualizaciones inherentes al recorrido realizado en el marco del proyecto de investigación mencionado en la introducción del libro. En ese encuadre investigativo nos abocamos al análisis de información documental vinculada con las políticas de *formación continua* de docentes en la provincia de Buenos Aires³, e indagamos registros documentales de la incorporación de la perspectiva de género en la *formación inicial* de quienes tienen a cargo la educación escolar de niñxs en instituciones escolares provinciales. Asimismo, retomaremos reflexiones surgidas en procesos investigativos actuales, relacionados con el cuidado y la participación de las infancias en las instituciones escolares⁴ y con la reconstrucción de historias institucionales por parte de sus trabajadorxs⁵.



3 - Sciortino, S., Amilibia, I.; Gulino, M. (2018) "La perspectiva de género en la formación continua de docentes en la Provincia de Buenos Aires. Notas preliminares de investigación." Trabajo presentado en las III Jornadas de Género y Diversidad Sexual. Atravesamientos de Géneros y Diversidades Sexuales en contextos neoliberales. FTS-UNLP, La Plata, 4 y 5 de octubre de 2018.

4 - Proyecto de investigación "Infancia, cuidados y participación: análisis de intervenciones sociales con niños y niñas en ámbitos educativos, de atención de la salud, organizaciones socio-comunitarias y organismos de promoción y protección de derechos." Proyecto I+D 2020/2023. Directora: Adelaida Colangelo. LECyS, Facultad de Trabajo Social - UNLP.

5 - Proyecto de investigación "Historias Institucionales. Aportes para analizar experiencias institucionales desde la perspectiva de las/os trabajadoras/es." Facultad de Trabajo Social. Proyecto PIID - UNLP 2020 - 2021. Directora: Ana Arias. IETSyS. Facultad de Trabajo Social - UNLP.



El género en el Diseño Curricular para la Educación Superior - Niveles Inicial y Primario de la provincia de Buenos Aires

Para analizar el Diseño sin perder de vista los modos complejos y dinámicos de la integración de la perspectiva de género en las políticas educativas, retomamos la noción de *transversalidad de género*, entendida como alternativa para la transformación institucional tendiente a incluir la equidad de género en la cadena de trabajo y en la producción de políticas de una institución, cuyos objetivos han sido fijados con anterioridad (Incháustegui y Ugalde, 2006). Sin perder de vista las tensiones teóricas y metodológicas concernientes a esta línea de análisis, entendemos que "(...) las relaciones de género son, a pesar de su tipificación como 'tema particular' en el discurso sociológico y antropológico, una escena ubicua y omnipresente de toda vida social." (Segato, 2013, p. 80).

Así, examinamos el Diseño Curricular para la Educación Superior- Niveles Inicial y Primario (DC)⁶ como una expresión resultante del momento de imaginar, decidir y trazar las políticas de formación docente en la provincia lxs funcionarixs públicxs en cierto contexto histórico (Incháustegui y Ugalde, 2005). Al respecto, en el encuadre documental de este diseño se destaca el Marco General de Política Curricular⁷, publicación del año 2007 de la DGCyE, en cuyas líneas se sostiene que toda propuesta político-educativa se fundamenta en determinadas concepciones que le otorgan su significación y delinean sus propósitos y contenidos. Se afirma ahí la concepción de *sujetos sociales complejos* destacando a la sexualidad y la identidad de género como aspectos que hacen a esa complejidad. El escrito invita a que "los/as docentes consideren el enfoque de género en sus mediaciones pedagógicas al momento de planificar sus intervenciones, de coordinar grupos, de vincularse con sus alumnos/as y pares, de evaluar y de reflexionar sobre sus

6 - En adelante nos referiremos al Diseño Curricular para la Educación Superior - Niveles Inicial y Primario con la sigla: DC.

7 - Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>

propias prácticas." (p. 25).

El DC de la Provincia de Buenos Aires entró en vigencia en el mismo año -2007- y continúa rigiendo la formación de lxs docentes de los niveles⁸ mencionados en todos los Institutos de Formación Docente de la provincia. Contiene, en primer lugar, un "Marco general de la formación docente de los Niveles Inicial y Primario" organizado en tres ítems: Referencias del Diseño Curricular; Organización del Diseño Curricular en la formación docente; Bibliografía. La segunda parte se compone de la estructura curricular "Profesorado de Educación Inicial" seguida por la estructura curricular "Profesorado de Nivel Primario". Por último, se presentan las "Principales líneas para el desarrollo curricular" que constan de: Condiciones que garantizan que el Diseño se haga currículum real y Otras líneas de acción que acompañan el desarrollo curricular.

En la Introducción del Marco General, una observación a pie de página referida a la escritura del documento registra que: "*El espíritu de este Marco General y del Diseño Curricular es el reconocimiento de la perspectiva intercultural y de género. A partir de aquí, cuando se hable de 'los' docentes, alumnos/as, estudiantes, etc. o 'todos', debe leerse 'los y las', 'todos y todas'.*"(p. 14). Esta aclaración sobre el lenguaje inclusivo no se concatena con especificaciones relacionadas con la perspectiva de género en este Marco general. El diseño propone *horizontes formativos* que aluden a zonas imaginadas, en tensión entre sujeto real y tendencial y sujeto deseado: *el maestro/a como profesional de la enseñanza, el maestro/a pedagogo y el maestro/a como trabajador cultural*. El documento se detiene luego en los distintos *sujetos de la formación docente: los docentes en formación, los docentes formadores y los futuros alumnos/as de los docentes en formación*. En relación con los primeros (docentes en formación), destaca que poseen ya biografías escolares que condicionan las propias formaciones, y que además participan en otros espacios sociales que inciden en la formación de sus subjetividades - retomaremos esto más adelante-.

Respecto a lxs *docentes formadores*, se piensan como los agentes de una *gramática institucional* (Tyack y Cuban, 2001) que incluye tradiciones y regularidades sedimentadas a lo largo del tiempo pero también formas de resistencia. Por otro lado, al referirse a lxs futurxs alumnx de lxs docentes en formación, advierte sobre cierta visión persistente de la infancia en muchxs docentes que "encorseta al niño/a en un modelo donde no tienen cabida la multiplicidad de formas de ser niño o niña." (DC, 2007, p. 24). Esta consideración explícita resulta progresiva en tanto, como manifiesta Morgade, "(...) los discursos que constituyen las prácticas cotidianas suelen retornar, involuntaria e imperceptiblemente, a sentidos anteriores, de no mediar una (auto) observación crítica y una formación docente que haga explícitas estas cuestiones."⁹ (s/f, p. 1)

La organización del documento avanza en la postulación de *campos y trayectos formativos opcionales*, acompañados de preguntas centrales. Los campos - a través de los cuales se ordenan las materias y los contenidos- son: Campo de Actualización Formativa; Campo de Fundamentación; Campo de la Subjetividad y las Culturas; Campo de los Saberes a Enseñar y el Campo Articulador de la Práctica Docente. Identificamos en el documento marcas concretas de la institucionalización de la perspectiva de género

8 - En la provincia de Buenos Aires el sistema educativo, regido desde el año 2007 por la Ley 13.688, está integrado por cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior. El nivel de educación inicial constituye una unidad pedagógica que brinda educación a lxs niñxs desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos últimos años. El nivel de educación primaria, de carácter universal y obligatorio como en todo el país, está destinado a niñxs a partir de los seis años de edad.

9 - Cursivas nuestras.

en forma de contenidos y criterios para la enseñanza en materias. Pensar estas tematizaciones desde la transversalidad posibilita tomar en consideración la dimensión referida a los mecanismos de legitimación del género en el sistema educativo escolar de la provincia, ya que como sostienen Inchaustegui y Ugalde:

Para atender la dimensión de la legitimación, la capacitación en género debe favorecer el paso de la agenda social que incluye las demandas de las mujeres a la agenda institucional que asimile y formule los problemas públicos que le corresponde atender desde una perspectiva de equidad de género. Este proceso en apariencia sencillo no lo es y requiere el desarrollo de información y datos que permitan tematizar y tender puentes discursivos (...). (2005, p. 29).

En el DC, las tematizaciones presentes son complementarias respecto a otros contenidos tradicionalmente centrales en la educación inicial y primaria; por cierto, no hay asignaturas específicas destinadas a la formación en género. Se encuentran localizadas en las estructuras curriculares de ambos niveles, en los siguientes componentes:

- Primer año: En la materia *Análisis del mundo contemporáneo* se incluyen como contenidos los "antagonismos de género"; en los lineamientos del *Taller integrador interdisciplinario Ciudad educadora* se alude a "perspectivas de género".
- Segundo año: En los criterios y contenidos referidos a la materia *Psicología del desarrollo y del aprendizaje II* se incluye al género como identidad.
- Tercer año: Los contenidos de la materia *Políticas, legislación y administración del trabajo escolar* abarcan la relación entre género y trabajo docente.

En el Profesorado para el Nivel Inicial se suman la materia *Didáctica de las Ciencias Sociales* cuyos contenidos incluyen "problemáticas de género". También la asignatura *Educación en y para la salud*, que abarca en los contenidos la educación sexual de niñxs.

En el Profesorado de Nivel Primario los elementos que denotan equidad de género se presentan además en otras materias. *Configuraciones culturales del sujeto educativo de Primaria* incluye entre los contenidos mínimos a desarrollar a la identidad de género. *Pedagogía crítica de las diferencias* abarca entre sus contenidos la articulación intercultural, los saberes diversos y las diferencias en la relación educativa dialógica, el problema de la discriminación y las políticas culturales y educativas antidiscriminatorias, el cuerpo en las pedagogías críticas, la pedagogía de las identidades (étnicas, raciales¹⁰ sexuales, de género, generacionales), narrativas de la formación de identidades.

La inclusión del género en la asignatura "Pedagogía crítica de las diferencias" desde lo que se denomina Pedagogía de las identidades, es uno de los sitios más significativos desde donde la temática es propuesta, en tanto invita a trabajar en el aula acerca de la relación compleja entre el sujeto educativo y la construcción dinámica, histórica y contextual de las identidades colectivas (Piqueras, 2002).

10 - Esta categorización resulta controversial dadas las connotaciones de la noción de raza como expresión de la colonialidad del poder y del saber (Quijano, 2000).

Para el Campo articulador de la práctica docente (integrado por herramientas de la práctica, prácticas en terreno y el taller integrador interdisciplinario) no se especifican elementos del enfoque de género, no obstante en los lineamientos de este campo se considera a la práctica docente como objeto de transformación (DC, 2007).

Al tomar para el análisis la dimensión de la transversalidad que remite a las lógicas administrativas y organizacionales y las modalidades de trabajo (Incháustegui y Ugalde, 2005), estimamos a las prácticas de formación como instancias privilegiadas en la preparación para el ejercicio docente crítico (Davini, 2015), aquí particularmente en relación a la desnaturalización de representaciones y prácticas patriarcales. A través de ellas, en su transcurso guiado, es posible conmovir y reflexionar sobre esas lógicas y modalidades fuertemente instituidas. En este sentido entendemos que el Campo articulador de la práctica docente contiene vacancias respecto a la perspectiva de género relacionadas con el riesgo que "(...) los procesos de formación ofrezcan a los docentes elementos para trabajar más sobre sus convicciones que sobre la organización de la enseñanza de acuerdo con esas convicciones; y más sobre sus teorías que sobre sus repertorios de prácticas y sus actuaciones concretas." (Terigi, 2012, p. 52).

Por cierto, en la formación docente, como en el aprendizaje de cualquier oficio, las prácticas tienen un potencial formativo y/o performativo igual o mayor que los discursos; la manera en que se enseña, enseña tanto o más que lo que se dice acerca de la enseñanza. Por esto sostenemos la necesidad de apelar a maneras de formar en la perspectiva de género que no disocien la teoría de la práctica, el saber del hacer, ya que "para aprender a hacer algo y hacerlo bien se necesita practicarlo, pensarlo, sentirlo y experimentarlo" (Alliaud, 2019, p. 12).

Como dijimos antes, entendemos que el documento en análisis expresa un momento en el proceso histórico, inevitablemente tensionado, del ingreso y/o profundización de la perspectiva de género en la corriente principal de la política de formación docente provincial; momento significativo dado el carácter estructurante que tienen los diseños curriculares en estas políticas; no obstante, como expone Barrancos:

"La formación que todavía procede en la enorme mayoría de los institutos especializados adhiere a concepciones, valoraciones y conductas pedagógicas arraigadas al orden patriarcal, que se ha mantenido casi inmutable con relación a los nuevos estatutos epistemológicos y a la demanda de derechos de las mujeres y de las personas de diversa identidad sexo-social. Aunque las composiciones generacionales se han renovado, y con certeza han provocado debates estimulantes en más de una experiencia áulica, los programas responden a una articulación que persevera en los tópicos y los enunciados anclados en lo "no pensado" (Fernández, 2021)" (2021, p. 32)

Es de destacar que, si bien en la asignatura *Educación en y para la salud* del nivel inicial se incluye la educación sexual, el Programa de Educación Sexual Integral (ESI), vigente desde octubre del año 2006, destinado a instituciones educativas de jurisdicción a nivel nacional y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a través de la Ley nacional 26.150 está ausente en este diseño que data, como vimos, del año 2007.

Las tematizaciones presentes (y las ausentes) abren preguntas acerca de la incidencia en los procesos

concretos de formación docente, sobre el peso que adquieren al momento de 'llegar' a las aulas de los institutos. Interrogantes que implican considerar, entre otros elementos, las mediaciones didácticas, las idiosincrasias y dinámicas institucionales, los currículums¹¹, las interpretaciones que de esos 'temas' hacen lxs docentes formadores y los sujetos en formación como sujetos situacionalmente ubicados, los contextos sociales locales. Tal como sostienen Incháustegui y Ugalde, "(...) *la transversalidad del género en las instituciones requiere la puesta en marcha de procesos sostenidos de transformación institucional a varios niveles. Lo que implica cambios en las visiones y en la cultura organizacional, así como en la estructura y sistemas de trabajo de las mismas.*" (2006: 3).

En relación con las transformaciones de miradas, es clara la pertinencia de aprendizajes específicos sobre la perspectiva de género por parte de lxs futurxs maestrxs para comprenderla y aplicarla en las tareas de docencia. La formación docente inicial, desenvuelta a partir de los lineamientos curriculares correspondientes, tiene un peso diferencial en los procesos de enseñanza al crear los cimientos de la acción docente (Davini, 2015), al habilitar para el ejercicio de la profesión en lo que hace a una introducción formalizada a los saberes necesarios (aunque no suficientes) para ese ejercicio. Para comprender el peso relativo y mediado de las configuraciones curriculares de la formación resulta potente la distinción entre zonas indeterminadas, zonas reguladas objetivamente y zonas conscientes de la práctica docente entendiendo que las segundas "*refieren a aquellas dimensiones de las prácticas regladas en las instituciones, a través de políticas, normas, documentos formales, división del trabajo y funciones, y que presentan un estreñimiento a las decisiones individuales.*" (Davini, 2015, p. 27), así pues, el marco que proveen los diseños curriculares de la formación remite a esta zona de regulaciones objetivas del quehacer docente.

Ahora bien, en la formación en los institutos superiores hacen diferencia e impactan las trayectorias educativas previas o biografías escolares, y las experiencias laborales socializadoras (Diker y Terigi, 2008) de lxs maestros. Por lo tanto, analizar el impacto de las configuraciones de sentido presentes en el diseño curricular en cuestión en la formación inicial docente, implica no perder de vista estas incidencias -mencionadas en el documento al referirse a los docentes en formación; al respecto Birgin sugiere que "*existe un continuum entre la biografía escolar del futuro enseñante, su formación como docente y la escuela en la que se inserta como profesional, donde estas instituciones aparecen como 'cómplices' en la reproducción de los esquemas tradicionales.*" (Citada en Diker y Terigi, 2008, p. 136). Esta densidad de sentidos relacionados con el género y lxs niñxs, categorizados en el DC como 'los futuros alumnos/as de los docentes en formación', son posibles de describir y calibrar dando lugar a través de la experiencia etnográfica -que hace posible documentar lo no documentado de la realidad social-, a los puntos de vistas de los actores sociales implicados (Rockwell, 2009).

11 - La persistencia de significaciones estereotipadas operan de forma complementaria al currículum formal prescripto, conformando expectativas diferenciales de desempeño y comportamiento, "y en las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres: el llamado 'currículum omitido', que centralmente, silencia cuestiones vinculadas con la sexualidad, la violencia o la precarización laboral." (Morgade y Alonso, 2008, p. 20).





Reflexiones finales

Sostenemos la necesidad de concebir al diseño curricular no simplemente como un programa de especificaciones sobre cuestiones pedagógicas sino como el trazado de un programa general de definiciones desde donde se construye una cierta mirada (de género) sobre los sujetos sociales. En este sentido, las bases de la formación docente inicial en la provincia responden a las formas ideológicas hegemónicas que se condicen con lo masculino tradicional aunque contiene rasgos y/o señales de institucionalización del enfoque de género como contenidos de ciertas materias, que es necesario analizar y comprender de manera contextual, en sus efectos concretos y cotidianos.

Los diseños curriculares para la formación docente constituyen elementos significativos para examinar la incorporación del enfoque de género en el sistema escolar de la región. Analizar en profundidad y ampliamente desde la transversalidad de género sus alcances en los procesos educativos concretos requiere abordar las inercias institucionales, los puntos de vista de los sujetos intervinientes acerca de la equidad de géneros, los modos en que los estereotipos, estigmas y racializaciones operan en las representaciones y prácticas docentes, las formas mediadas de emergencia en lo escolar de las repercusiones simbólicas provenientes de los potentes movimientos de géneros, así como sopesar "la fuerza de los actores que promueven la puesta en marcha de acciones de equidad de género versus las resistencias (...)" (Incháustegui y Ugalde, 2006, p. 58). En este sentido, la tarea investigativa con enfoque etnográfico puede iluminar, a través del diálogo con los puntos de vista de distintos actores, los efectos cotidianos que, con múltiples mediaciones y tensiones, tienen las configuraciones de sentido plasmadas en el diseño analizado. Investigar este impacto en la enseñanza implica construir una mirada atenta, pormenorizada y desde dentro en/del sistema educativo, de modo de captar aquello en principio insignificante en una institución que conserva improntas fundacionales del siglo XIX; de modo de describir tanto los elementos que hablan de lo patriarcal fuertemente consolidado como de aquellos que resultan instituyentes y novedosos respecto al género y las sexualidades, al decir de Sousa Santos, indicios de "(...) un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas que se van construyendo en el presente a partir de actividades de cuidado." (2010, p. 24).





Bibliografía



Alliaud, A. (2019). El campo de la práctica en la formación docente, *Cuadernos del IICE N° 1*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Barrancos, D. (2021). Notas sobre la indispensable formación docente con perspectiva de género. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, Vol 1, N° 1, 31-41.

da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. Barcelona: Octaedro.

Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Bs. As.: Paidós.

de Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce Editorial.

Diker, G. y Terigi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Bs. As.: Paidós.

Incháustegui, T. y Ugalde, Y. (2005). *Materiales y herramientas conceptuales para la transversalidad de género*. México: Instituto de las Mujeres del Distrito Federal y Observatorio Ciudadano de Políticas de Niñez, Adolescencia y Familias.

— (2006). La transversalidad del género en el aparato público mexicano: reflexiones desde la experiencia. En Barquet, M. (coord.), *Avances de la perspectiva de género en las acciones legislativas*. México: Comisión de Equidad y Género, Legislatura, Cámara de Diputados.

Morgade, G. (s/f). Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones

de género. En Portal Margen. Área de Docencia e Investigación. Disponible en: http://www.edumargen.org/docs/curso25-6/unid04/apunte03_04.pdf

Morgade, G. y Alonso, G. (comp.). (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. De la normalidad a la disidencia. Buenos Aires: Paidós.

Piqueras, A. (2002). La identidad. En De la Cruz, I. y otros, *Introducción a la antropología para la intervención social*. (pp. 37-68). Valencia: Tirant Lo Blanch.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.) *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Bs. As.: Paidós.

Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. CABA: Prometeo.

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento básico. Bs. As.: Santillana.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Género y Políticas Públicas. La implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) en la provincia de Buenos Aires

Mariano Maldonado

Martín Torres

Mariano Virues Hoffmann

Adriana Marconi



Presentación

En este trabajo se realizará una aproximación al análisis de Políticas Públicas en el campo educativo, desde una perspectiva de género, puntualizando particularmente en la Educación Sexual Integral (ESI) como política educativa, en tanto entraña el desafío de construir una democracia corporal como vínculo entre cuerpos, miradas, derechos en paridad que se dan en el reconocimiento de las personas en su singularidad; nosotras y otras en el entorno áulico con diferentes deseos, intereses, sentimientos, y formas de transitar ese espacio que es la escuela, que quiere clasificar y etiquetar con una mirada que pretende ser transhistórica y eterna. El interés por esta temática es producto de diferentes caminos académicos en docencia e investigación, y de una serie de imaginarios en relación con el lugar de la intervención del profesional del Trabajo Social en las instituciones educativas. En un primer momento se efectúa un recorrido por autores que posibilitaron construir un marco teórico a partir de aportes, categorías y conceptos propios del campo de estudio de las Políticas Públicas de forma general, y de su implementación en forma particular, entendiendo a ésta como parte central del proceso de producción de políticas públicas.

En un segundo momento, a partir de la realización de una entrevista realizada durante 2020 a la directora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires, nos proponemos compartir algunas reflexiones sobre la implementación de la ESI en dicha provincia, interesándonos particularmente en las capacitaciones masivas realizadas desde esa Dirección, y en las posibilidades de que el saber implique la modificación ideológica de nuestras prácticas. A partir del año 2013, la DGCyE realizó una serie de acciones tendientes a implementar la Ley de ESI en todos los colegios públicos de gestión estatal y/o privada de la jurisdicción. Para esto creó

un dispositivo de capacitación en ESI denominado "Es parte de la vida, es parte de la escuela", con el cual intentó formar a las personas que ejercían la docencia en temáticas de sexualidad y derechos y, al mismo tiempo, producir el cambio en muchas posturas que se oponían (aunque en general no abiertamente) a la implementación de la ley o que tergiversaban sus fundamentos replicando las viejas materias de "Salud y Adolescencia", "Biología" o "Educación para la Salud", dejando cuidadosamente fuera de lo escolar al deseo y privilegiando los debates en torno al embarazo.

En un tercer momento, desde distintas experiencias relevadas en el territorio de lo escolar, intentaremos pensar la implementación de la ESI con sus avances y retrocesos y sus posibilidades y trabas.

El presente trabajo pretende contribuir así a las reflexiones que este libro promueve en relación a una mirada crítica sobre las Políticas Públicas y, en especial, a la importancia de los afectos en la ejecución de las mismas. Puntualizamos, entonces, en la implementación de la ESI como política pública educativa que impacta en la conformación subjetiva de quienes transitan el espacio escolar y posibilita democratizar las relaciones entre las personas, sosteniendo su soberanía corporal.



Políticas Públicas. Algunas consideraciones generales



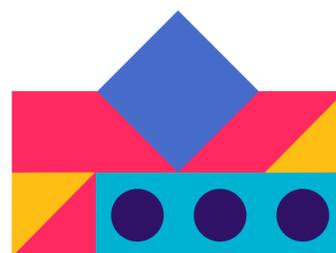
Como primera aproximación, de forma general se podría sostener que una Política Pública es una respuesta estatal a un problema socialmente construido o problematizado. Esta afirmación permite pensar en al menos tres cuestiones que son relevantes: la existencia de un problema social que siempre está "construido socialmente"; la fabricación del problema por parte de quienes demandan su inserción en la agenda; el Estado como autoridad competente que dirime la cuestión según un determinado posicionamiento socio-político-ideológico analizando el juego de poderes en pugna. El lugar del Estado se coloca como central en tanto el mismo se constituirá como el órgano con legitimidad para dar respuesta, promover recursos y desarrollar acciones tendientes a la resolución o el abordaje del problema que -por diferentes razones- se ha colocado en la agenda pública.

Aquí la cuestión de la "construcción del problema", o su puesta en agenda, se convierte en un tema relevante en tanto entendemos que no todo problema puede ser considerado necesariamente un "problema social". Es decir, desde el Estado nunca se responde a todos los problemas que las poblaciones identifican, solo se responde a aquellos que, producto de la correlación de fuerzas, logran instituirse como tales y que la posición ideológica estatal logra visualizar.

Estas cuestiones son importantes de ser remarcadas, puesto que las mismas permiten observar en cada lugar y momento histórico las posibilidades de creación de demandas sociales. Desde esta perspectiva, se le dará un lugar primordial a la sociedad civil, el mercado y las familias -y sus tensiones- como esferas que crean y recrean nuevas demandas que implican significaciones imaginarias que construyen instituciones, afectos, valores y sentidos sociales posibles que originarán la respuesta del Estado en clave de



política pública y la visibilización de cuestiones que anteriormente no tenían existencia social. Existe una diversidad de autores que definen el concepto de política pública (Muller, 1990; Matus, 1987), esto permite pensar en el carácter polisémico del concepto. Sin embargo, más allá de esos debates, todos parecen coincidir en el lugar central que ocupa el Estado en tanto agente que vehiculizará un programa de acción en pos de la resolución de un problema. Estas resoluciones, nunca serán totales sino que, retomando a Carlos Matus: "no solucionamos problemas, sino que intentamos intercambiar problemas de alto valor para nosotros por problemas de bajo valor" (Huerta, 1993, p. 30). El Estado intentará en muchas situaciones, como en ésta que nos ocupa, acercarse a una parte de la solución para, a través de círculos concéntricos, ir abarcando la multiplicidad de dimensiones que afectan y que se derivan. Muller (1990) realiza una historización y reconstrucción de la génesis de las políticas públicas como condición necesaria para la aprehensión y análisis teórico de la implicancia de éstas dentro de los Estados modernos; en este sentido el autor sostendrá que existe una política estatal "cuando una autoridad política local o nacional intenta, a través de un programa de acción coordinado, modifica el ámbito cultural, social o económico de actores sociales, considerados en general dentro de una lógica sectorial" (Muller, 1990, p. 50). La idea de "programa de acción coordinado" que plantea el autor nos agrega una cuestión más para tener en cuenta: las políticas públicas tienen carácter eminentemente interventivo, es decir, serán acciones del Estado que intentan resolver el problema que la sociedad ha detectado como tal y en función de lo cual reclama esa actuación. Por lo tanto, sin la pretensión de establecer aquí una definición única sobre qué son las políticas públicas, resaltamos que un problema de agenda pública, que fue colocado por una demanda social o sectorial, se convierte en política pública cuando el Estado lo asume como tal para elaborar respuestas.



La ESI como Política Pública Educativa

Recuperando algunas de las afirmaciones que se sostienen en el apartado anterior es que se propone pensar la ESI como política pública en Argentina. La Ley 26.150 de ESI, sancionada y promulgada en el año 2006, crea el Programa Nacional de ESI, el cual surge como una estrategia para dar respuesta a una diversidad de problemáticas vinculadas a desigualdades de género. Esta ley coloca en el centro de la escena a los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada, los cuales serán los encargados de brindar ESI a quienes concurren a establecimientos del sistema educativo desde el nivel inicial hasta la formación terciaria.

El marco normativo que da sustento al Programa de ESI se encuentra integrado por diferentes normativas internacionales y locales. La Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad, la Convención para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, establecen un marco de referencia en el plano internacional, mientras que en el plano local, se destacan la Ley 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable; la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes -previas a la sanción de la ESI-, y posteriores a la misma: la Ley 26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales; la Ley 26.618 de Matrimonio Igualitario y la Ley 26.743 de Identidad de género. Esto nos hace ver que la Ley 26.150 no es una legislación aislada sino integrada a un conjunto de reglas que le son complementarias y que desde diferentes frentes se oponen a la desigualdad de géneros imperante.

Para pensar la importancia del tema en la Argentina hay que tener en cuenta, como lo señalan Faur y Gogna (2016), que nuestra normativa avanzó sobre la normativa internacional con la promulgación de la ESI. Pues la Ley 26.150 plantea una política de Estado decidida a intervenir en la educación sexual integral para fortalecer la ciudadanía mediante la promoción de un pensamiento crítico, la toma de decisiones desde la

infancia, el respeto de la diversidad, como también establece "la incumbencia del sistema educativo en la prevención de violencias basadas en género y la trata y explotación de personas" (2016, p. 200). Siguiendo el pensamiento de las autoras, vemos que nos encontramos ante un escenario signado por una serie de leyes y normativas que establecen un piso de reivindicaciones importantes para pensar en prácticas y acciones de contenido educativo tendientes al reconocimiento del derecho de las personas en general, y de la infancia en particular, a recibir una educación sexual de calidad, que las piense como personas con deseos y autonomía, con el objetivo de transformar las relaciones, generando vínculos de respeto y de igualdad en la diversidad.

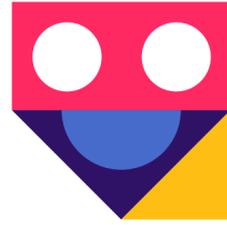
Sin embargo, hay coincidencias entre diferentes autores -y lo hemos podido observar en la práctica- respecto a que existen dificultades en torno a la implementación de la ESI en el espacio escolar. Paradójicamente, el marco normativo de avanzada contrasta con el efectivo cumplimiento de las acciones tendientes a generar procesos de ampliación de derechos, siendo los lineamientos de la ESI no abordados, o trabajados solo en alguna de sus particularidades. Esta cuestión no debiera sorprendernos si, como señalamos, toda esta legislación viene a irrumpir en un status quo que instalaba naturalizadas relaciones sociales basadas en las jerarquías de sexo, género, clase, etnia y cualquier otro ordenador social que posibilita a unas personas el dominio sobre otras. Así, establecen las autoras citadas que: "En este escenario, se vislumbra una tensión ineludible: por un lado, la legitimidad del marco normativo vigente y por otro, la complejidad de su puesta en práctica en cada escuela" (Faur y Gorna, 2016, p. 195).

Por otra parte, con relación a quienes demandaron y demandan la plena implementación de la ESI, sería necesario recuperar algunas afirmaciones en torno a la "construcción de un problema social". Puesto que, tal como se ha señalado con anterioridad, lo que transforma un problema en "problema social" es en gran medida, la capacidad de quienes intentan colocar sus demandas en la agenda del Estado. Es decir, no todos los problemas que uno puede identificar en la sociedad son abordados necesariamente en clave de "problemas sociales", y no todos los problemas sociales siempre han sido entendidos como tales en los diferentes momentos históricos. La emergencia de un "nuevo problema social" no significa el comienzo de su existencia en la agenda pública, es necesario para el abordaje de éste por parte del Estado mediante Políticas Públicas, la conformación de un consenso social relativamente amplio que indique que dicho problema es inaceptable para la sociedad, y que requiere por lo tanto una acción directa desde el Estado para su transformación. En relación con estas consideraciones, se puede subrayar el carácter ideológico de los problemas sociales, los cuales se constituyen como tales a partir de su emergencia en un determinado momento histórico, alentado por un sector de la sociedad civil que pugna por la construcción de consenso, y la necesidad de ser abordados mediante una política pública. Asistimos a momentos de profunda movilización y organización de colectivos sociales, principalmente integrados por mujeres y disidencias sexuales: las diversas marchas del "Ni una menos", las marchas del orgullo, el paro de mujeres del 8 de marzo, los cada vez más numerosos "Encuentros Nacionales de Mujeres" son una muestra de esto. Aún en la heterogeneidad, característica de todos los movimientos sociales, estos grupos han coincidido en la necesidad de la existencia de políticas públicas que tengan como horizonte la eliminación de toda forma de violencia sobre las mujeres y la población LGTBQ.

Es claro que, como hemos venido desarrollando hasta acá, los "problemas sociales" tienen un carácter eminentemente ideológico ya que los mismos se constituyen luego de una disputa en el campo de las significaciones sociales para conformar o negar determinadas situaciones como problemas o como productos naturales o como invisibilidades. Dicho esto, es importante instalar que los problemas sociales en general y los problemas vinculados a la desigualdad de género en particular, no tienen nada que ver con cuestiones naturales, innatas y/o hereditarias. Las relaciones de género son producto de la construcción de mandatos culturales y sociales y están atravesadas por cuestiones histórico-sociales, políticas, ideológicas, culturales y económicas. Todo esto es manifestación del imaginario social que creamos y nos crea. En este sentido, se recuperan los aportes de Burín (1996) y Lamas (2000), quienes realizan una diferenciación entre el sexo relacionado a lo biológico y el género vinculado a los significados que una sociedad, en un contexto determinado, le atribuye a quienes se consideran varones y mujeres.

Las instituciones escolares ocupan un lugar muy importante en la construcción subjetiva que se da desde la infancia, y en la socialización de ésta, donde los mandatos sociales "se cuelan" en todos los ámbitos de la vida privada de los sujetos y se refuerzan en los espacios sociales destinados al aprendizaje. Así existe en toda institución de educación escolarizada, según Morgade (2006), un currículum formal que ha determinado cómo es y qué hace una mujer en nuestra sociedad y qué un hombre; a la par, un currículum oculto referido a los valores que se transmiten en la escuela y no están explícitos, donde los estereotipos y roles de género juegan un rol significativo ya que se define lo que se espera de cada persona. Por último, existe un currículum nulo que no recuerda a ninguna mujer guerrera o científica o no recuerda que en la historia y en la sociedad actual hay personas que son trans, intersexuales o asexuales. Este último tipo de currículum cobra gran relevancia ya que, retomando a Rómoli (2018), la escuela veda aquellos discursos y prácticas que pueden ser importantes para la vida cotidiana de las personas, en particular en cuestiones referidas a la sexualidad, el género y el patriarcado. De esta manera, la ESI configura un desafío al trabajar sobre estos contenidos en un escenario en donde continúan vigentes determinadas significaciones sociales estereotipadas.

El género, afirma Burín (1996), se establece como un sistema de normas, creencias, valores, actitudes y sentimientos que asignan roles, habilitan prácticas, establecen jerarquías, es decir, estas significaciones tienen implicancias directas en la vida de todas las personas. Centralmente, la perspectiva de género nos permite pensar sobre cómo la sociedad nos da lugares diferentes y jerarquizados en tanto nos sintamos varón o mujer y en tanto nuestro cuerpo asuma las formas esperadas; las formas de pensar y ser pensado dependerán entonces del género asumido, las formas de sentir y afectarnos también se definirán a partir de ello y nuestra exclusión también estará pendiente de la aceptación o no de las normas de juego genéricas. Todas estas son construcciones sociales, y cómo tal no solo pueden ser criticadas desde una perspectiva de género sino modificadas por nuestra actuación social. Tomando la demanda que los colectivos sociales le realizan al Estado, y entendiendo el significativo lugar que las instituciones educativas ocupan en la construcción de las identidades y subjetividades, es que se apuesta al potencial transformador de la sociedad que tienen las prácticas pedagógicas. Es en este sentido que la ESI se ha vuelto un terreno de batalla importante para la construcción de otras formas de habitar la diversidad.



Implementación: un área particular dentro del proceso de la Política Pública.

El proceso de producción de políticas públicas supone pensar en clave de momentos encadenados; esta aclaración permite visualizar el carácter de diálogo continuo y dinámico que existe entre los diferentes momentos en que las Políticas Públicas son colocadas en agenda, pensadas y llevadas a cabo. Si bien, como una forma de organizar mejor la reflexión y el análisis, los momentos de producción son muchas veces presentados como individuales, los mismos se encuentran internamente articulados entre sí. En este apartado nos centraremos particularmente en la implementación de Políticas Públicas, para ello recuperaremos algunos aportes teóricos y conceptuales para, de forma esquemática, poder trazar algunas ideas generales de este particular momento: "Hablar de implementación es entonces una manera fácil de designar un conjunto de actividades heterogéneas que combinan dinámicas internas de las organizaciones y un conjunto de negociaciones externas" (Lascoumes y Le Gales, 2010, p. 42).

La idea de actividades nos permite pensar en la implementación como un momento de acción, de puesta en acto, posterior a los momentos de la construcción de la agenda, elaboración de legislaciones, construcción de dispositivos de intervención, etc. Lógicamente, tal como hemos señalado, este momento de acción no estará librado de disputas, negociaciones, y tensiones. No existirá una lógica "lineal" entre los intereses de los decisores políticos que han tomado y formulado en uno o más dispositivos de intervención la búsqueda de la solución a un problema con las acciones de los sujetos que ocupan un lugar más ligado a la implementación. Esta brecha entre los organismos decisores y creadores de la política pública y las lógicas de lo que pasa en el territorio, en la implementación "per se" ha sido motivo de diversos análisis y reflexiones para pensar en los impactos en concreto que tienen las medidas estatales sobre

los problemas de los ciudadanos. Estas situaciones, permiten pensar en la importancia de la implementación como un momento que lejos de estar totalmente guiado por las etapas anteriores (de gestión, de planificación) encontrará en su interior una serie de ajustes, disputas y negociaciones a las cuales se deberán ofrecer respuestas. En la implementación se observan dos actividades interdependientes pero distintas, pues, como señalan Lascoumes y Le Gales (2010, p. 42) la intención inicial, basada en las lógicas de quienes tomaron la decisión, es distinta de la dinámica de aplicación, que representa las lógicas de quienes están encargados de interpretarla.

El dispositivo de capacitación en ESI: "Es parte de la vida, es parte de la escuela"

Dentro de las líneas de formación docente permanente existe una propuesta a nivel nacional, con modalidad presencial, denominada "Es parte de la vida es parte de la escuela". La iniciativa tiene por fin garantizar que se adecue la propuesta a cada contexto y que quede personal especializado en la ESI a nivel local. En la provincia de Buenos Aires esta capacitación se desarrolló entre 2012 y 2015; para conocer cómo se implementó efectivamente, se realizó una entrevista en 2020 con la licenciada Eliana Vázquez, quien fue directora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires entre 2011 a 2015, y desde 2019 se desempeña en el cargo.

Hay que tener en cuenta que entre el surgimiento del Programa Nacional de ESI en 2008 y la creación del dispositivo de capacitación en ESI bonaerense en 2012, se sucedieron cuatro años. Esto se debió a los acuerdos en el marco del Consejo Federal de Educación; este Consejo es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional que intenta que todo el Sistema Educativo Nacional trabaje en unidad en forma articulada. En este caso, acordar significaba vencer una fuerte resistencia de algunas provincias, visible u oculta, acompañada por resistencias sindicales y empresariales, y fundamentalmente por subjetivas resistencias personales del cuerpo docente; por lo que se tardó en llegar a un acuerdo. Todo esto marca la necesidad de capacitación y convencimiento sobre los beneficios de la ESI y el marco de derechos que la avala. Si bien la existencia del marco normativo de esta ley parece dar cuenta de un vínculo de mayor prescripción entre el nivel central y las provincias, los años de negociación, acuerdos, diálogos entre diferentes instancias, permiten pensar en una lógica de regulación más propia de los sistemas post-burocráticos, caracterizados por una descentralización en la toma de

decisiones y mayor autonomía para las unidades sub-nacionales o provinciales. En este sentido, el Estado Nacional mediante el Ministerio de Educación fijó algunas reglas de juego -como los lineamientos curriculares-, pero dejó en manos de las provincias la toma de decisiones con relación a cómo y cuándo implementar la ESI. El sistema educativo bonaerense en ese momento comprendía aproximadamente a 5 millones de estudiantes, 300.000 docentes y 20.000 instituciones; representa la mitad de la población educativa de nuestro país y el segundo sistema educativo de Latinoamérica. Esto implica un amplio campo de conflictos ideológicos que debían ser canalizados a través de un proceso formativo que tardó en implementarse más que en otras provincias, pero que era necesario que abarcara en forma equitativa a todo su territorio. Este tiempo a su vez permitió contar con más herramientas pues se contó con el acumulado de todos los materiales y los lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral que forman parte de un acuerdo federal.

La entrevistada destacó que durante el año 2013 se llevaron a cabo jornadas en Mar Del Plata en las que participaron 500 docentes de distintos niveles y modalidades de las diferentes regiones educativas. Allí se discutieron los lineamientos generales de la ESI. En estas primeras Jornadas de Capacitación de ESI "Es parte de la vida, es parte de la escuela" también participaron autoridades políticas nacionales y provinciales. Esta estrategia puede analizarse como construcción de un hecho político que colocó en el centro de la escena a la ESI; como un posicionamiento en relación a que el gobierno provincial comenzaba a trabajar la ESI y una afirmación sobre que el mencionado Programa, en los niveles nacional y provincial, iba a trabajar articuladamente para llegar a las distintas instituciones educativas. De este modo se enfrentaron las voces opositoras sonantes dentro del mismo equipo educativo provincial. Aquí puede observarse que las fases de una política pública nunca son abandonadas en su totalidad sino que, por el contrario, las acciones realizadas en un momento tienen implicancia sobre decisiones y momentos diferentes. En este sentido, parece ser que la construcción de la agenda de implementación de la ESI, ya no de su marco normativo, está continuamente en disputa y tensión; de allí la necesidad de volver sobre dicha agenda para producir acciones tendientes a visibilizar y generar consenso para su implementación.

La entrevistada indicó que en el año 2014 se construyó desde la DGCE bonaerense el dispositivo específico para el abordaje de la ESI en todas las instituciones educativas dependientes de la misma, con capacitaciones masivas, haciendo un fuerte hincapié en que la ley llegara a ser conocida por todas las entidades escolares, con un fuerte impacto institucional. Se organizó el dispositivo en dos etapas, siempre coordinado por la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, en la primera etapa en conjunto con la Dirección de Educación Secundaria y, en una segunda etapa, con la Dirección de Educación Inicial y la Dirección de Educación Primaria. Estas Direcciones de la DGCE, tuvieron el acompañamiento del equipo del Programa Nacional de ESI.

La estrategia estuvo vinculada así a la capacitación y desde ahí, al armado de equipos institucionales en cada escuela, puntualizando en algunos perfiles de relevancia institucional. Por cada institución educativa participaron: un integrante del equipo de conducción, un integrante del Equipo de Orientación Escolar (EOE), una persona del área de Educación Física, un integrante del trayecto "Construcción de ciudadanía", y quien desempeñar el cargo docente en la asignatura "Salud y adolescencia". Para garantizar estas ca-

pacitaciones masivas, se generaron coordinaciones regionales desde el nivel central, con un equipo por cada una de las 25 regiones educativas, que organizó junto con los jefes distritales y jefes regionales la implementación de las capacitaciones. Por otra parte, se contrató a quienes efectuaron la capacitación en cada distrito. En los encuentros se decidió realizar capacitaciones cada cinco escuelas, con 5 representantes de cada una, lo que generó talleres de 25 personas. Esto llevó a que, a pesar de la masividad de la estrategia, en su implementación se sostuviera el espacio de escucha afectiva y respetuosa que la ley pretende generar en los espacios de escolarización. Se realizaron 3 encuentros con cada grupo, con las mismas personas. Para el año 2014 ya se había efectuado la primera etapa prevista, llegando a 6.769 instituciones y aproximadamente a 34.000 docentes.

La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social planteó estas instancias formativas como obligatorias y otorgó puntaje docente, acreditado luego del tercer encuentro, a quienes participaran del dispositivo. El trayecto de formación se cerraba con la elaboración de un proyecto de implementación de ESI en cada institución representada. El objetivo general de las capacitaciones fue, según la entrevistada, "dejar armado un equipo institucional que pudiese empezar a pensar la ESI situacionalmente a partir de la realidad de cada institución y poder empezar a implementar acciones tendientes a transversalizar la perspectiva de la ESI a nivel institucional".





Las resistencias

En cuanto a las tensiones y resistencias generadas en torno a la ESI, no se puede decir que solo aparecieron en las instituciones de gestión privada, también se observaron en las de gestión estatal, con la excusa de la desorganización interna de la institución. Existió una alta rotación de docentes que posibilitó la falta de compromiso y la imposibilidad de constituir equipos para implementar la ESI en cada efector. Por otra parte se observaron los Equipos de Orientación Escolar sin articulación con el cotidiano institucional, llevando a cabo talleres esporádicos o periódicos, no engarzados a las necesidades e intereses de quienes habitaban el lugar. El principal problema del programa está en la efectivización de la ESI en la clave en que fue elaborada.

Romero (2018) reflexiona en torno a las resistencias y obstáculos en la implementación de la ESI señalando como aspecto central los valores que condensan la posición clasemediera y patriarcal; ésta reacciona ante una sociedad que sostiene en sus luchas feministas un espíritu democrático no solo en el ámbito de lo público sino también de lo privado, con la consiguiente autonomía corporal de las personas sin jerarquizarse por grupos etarios. Por otra parte, inciden las trayectorias de formación de quienes deben implementarla, ya que no es solo no contar con los conocimientos teóricos para dar respuesta a estas cuestiones, sino que los saberes aprendidos establecen qué cosas pueden transmitirse en el ámbito escolar y qué cosas pertenecen a lo privado, a lo íntimo, no como reservorio de la intimidad sino como



espacio vergonzoso, repugnante, negativo, de lo que no se habla. Por esto, como señala Nobile (2017) es el trayecto vital de cada persona el que pesa en la implementación de la ESI; son las inquietudes que aparecen en cada una ante algún tema las que hacen que se eluda su abordaje o se lo resuelva dentro de un esquema médico que nada dice acerca de lo que se siente, lo que se desea, lo que se necesita. Las cuestiones de la transversalidad de género y la perspectiva integral de la sexualidad son hoy una de las vacancias más significativas en la implementación de esta ley. Las inseguridades con las que se debe lidiar, luego de formarse en instancias educativas represivas, termina generando que se elija no abordar el tópico, o dejarlo suscrito sólo a cuestiones de índole biológico o preventivo.

Estamos ante un escenario donde el desarrollo de la ESI aún no se ha llevado a cabo integralmente debido a que los obstáculos que se presentan no revisten una problemática única que pueda ser resuelta mediante una sola acción. Al mismo tiempo que se implementa, necesita ser colocada una y otra vez en agenda por los sectores que reclaman su plena vigencia, y, en paralelo, requiere mejores capacitaciones que allanen las resistencias que surgen de los miedos del no saber cómo abordar algunos temas. Todo esto considerando que la ESI llegó para constituirse en una herramienta para la construcción de una sociedad más democrática, que cuestione el sistema patriarcal y heteronormativo vigente colocando a la educación en el centro de la escena de esta transformación con un largo camino a recorrer.

Bibliografía y fuentes

- 
- Burín, M. (1996). Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables. En Dio Bleichmar, E y Burín, M. (comp.). *Género, psicoanálisis, subjetividad* (pp. 61-99). Buenos Aires: Paidós.
- Faur, E. y Gogna, M. (2016). La Educación Sexual Integral en Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos. En Ramírez Hernández, I (coord.) *Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de inclusión escolar* (pp. 195-227). CABA: Praxis editorial.
- Huertas, F. (1993). *El Método PES. Planificación Estratégica Situacional. Entrevista a Carlos Matus*. Caracas: Fundación Altadir.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7 (18). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>
- Lascoumes, P. y Le Gales, P. (2010). *Sociología de la Acción Pública*. Paris: Armand Colin.
- Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150.
- Morgade, G. y Alonso, G. (comps.). (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Muller, P. (1990). *Les politiques publiques*. París: PUF.
- Nobile, M. (2017). Representaciones docentes en torno al género en la escuela secundaria: ¿tensiones y temores en un contexto de transición? En Sardi, V. *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria: prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura* CABA: Grupo Editor Universitario.
- Romero, G. (2018). "De saberes, pasiones y repugnancias. Reflexiones en torno a algunas tensiones culturales en la implementación de la educación sexual integral en escuelas católicas en la ciudad de La Plata. *Cuadernos de Antropología Social*. 47/2018, 71- 87.
- Rómoli, G. (2018). "Masculinidades y avances feministas: Tensiones y negociaciones en escuelas secundarias urbanas". *Revista Escenarios*. 18, (28), Facultad de Trabajo Social, UNLP. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/9238/8132>
- 

Acerca de las/es/os autoras/es/os

Silvana Sciortino

Doctora en Antropología y Posdoctora en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Antropología por la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora asistente del CONICET con lugar de trabajo en el Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad, Facultad de Trabajo Social, UNLP. Docente de la Cátedra Perspectivas Antropológicas para la Intervención Social, FTS, UNLP. Sus líneas de investigación giran en torno a la organización colectiva de mujeres desde un enfoque interseccional de los géneros; habiendo abordado procesos de politización indígena en el movimiento amplio de mujeres y, en los últimos años, prácticas cotidianas de organización colectiva en torno a los cuidados entre mujeres de sectores populares. Participó en equipos dedicados al abordaje de la violencia contra las mujeres. Como docente de grado y posgrado dicta seminarios relacionados a los campos de estudios referidos. Áreas de trabajo: Antropología Feminista, Etnografía Política, Estudios sobre Etnicidades y Movimientos de mujeres, Cuidados, Políticas Sociales.

Ivone Amilibia

Magíster en Trabajo Social por la Facultad de Trabajo Social, UNLP. Licenciada en Antropología por la Universidad Nacional de La Plata. Maestra Normal Superior por el Instituto Superior de Formación Docente N° 17, DGCyE, provincia de Buenos Aires. Integra el Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad (LECyS) de la Facultad de Trabajo Social, UNLP. Profesora en la materia Perspectivas antropológicas para la intervención social, Licenciatura en Trabajo Social, FTS, UNLP. Profesora en seminarios de grado y posgrado sobre sistema educativo escolar e intervención social, educación intercultural y escritura académica. Directora del proyecto de extensión "Las infancias cuentan en la escuela. El derecho a la educación: aprendizajes desde los vínculos y el reconocimiento de diversidades y desigualdades", FTS, UNLP. Integra equipos de programa en el Ministerio de Desarrollo de la Comunidad de la provincia de Buenos Aires. Sus temas de trabajo se centran en Educación Escolar, Formación Docente, Género, Infancias.

Adriana Marconi

Abogada por la Facultad de Derecho - UCALP. Trabajadora Social por la Escuela Superior de Trabajo Social - Ministerio de Salud. Magíster en Trabajo Social por la FTS, UNLP. Diplomada en Pedagogía de las Diferencias, FLACSO Argentina. Profesora Titular del Seminario de grado Perspectiva de Género en la Intervención Profesional, Profesorado en Trabajo Social, FTS-UNLP. Integrante de la Consejería de Género y Diversidad Sexual de la FTS-UNLP y del Equipo de Capacitación de la Ley Micaela, FTS-UNLP. Coautora con Germán Rómoli del libro de cátedra Perspectiva de género en la intervención profesional, editado por EDULP-UNLP en 2020.



Vanesa Vieira

Maestranda en Trabajo Social (FTS-UNLP). Realiza actividades de docencia y lleva adelante investigaciones sobre género. Ayudante diplomada en la cátedra Perspectiva de Género en la Intervención Profesional (Profesorado FTS-UNLP). Se desempeñó como coordinadora de la Consejería de Género y Diversidad Sexual de esa Unidad Académica. Participó en el Proyecto de Extensión "Viva la diferencia" de la UNLP. Actualmente se encuentra trabajando como investigadora sobre temas de género y ruralidad en el marco del LECyS (FTS-UNLP) con Beca A de UNLP. Forma parte del equipo docente del seminario "Viva y libre de violencias nos queremos: Problematizando la intervención profesional del Trabajo Social en violencia contra las mujeres desde una perspectiva feminista". Activista feminista, mamá.



Romina Sckmunck

Abogada por la Universidad Nacional de Córdoba. Máster en Estudios Interdisciplinarios de Género por la Universidad Rey Juan Carlos, España. Pos-título en Derechos Humanos y Mujeres de la Universidad de Chile., Especialista en Derecho Social, Facultad de Ciencias Jurídicas y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Desempeñó tareas de coordinación en el Área de Asesoramiento en el Cuerpo de Abogadas y Abogados para Víctimas de Violencia de Género del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Actualmente es asesora en la Subsecretaría de Abordaje Integral de las Violencias por Razones de Género del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación. Docente en seminarios de grado y posgrado en temáticas de género y derecho, interseccionalidad y mujeres indígenas, violencias por motivos de género.





María Soledad Carreño



Licenciada y Profesora en Trabajo Social por la Facultad de Trabajo Social, UNLP. Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Género y Políticas Públicas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Maestranda en Género, Sociedad y Políticas por la misma Facultad. En la actualidad se desempeña como Asesora Especialista en Género y Diversidad en el Proyecto de Apoyo a la Gestión Integral de la Cuenca del Río Salado en el Instituto de la Vivienda de la Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Infraestructura y Servicios Públicos, PBA. Realiza actividades de docencia en la cátedra Investigación Social I de la Licenciatura en Trabajo Social y en el Seminario Perspectiva de Género en la Intervención Profesional del Profesorado en Trabajo Social, FTS-UNLP. Forma parte del equipo de investigación del Proyecto "Jóvenes: educación, trabajo y participación política. Un estudio de las representaciones sociales en jóvenes universitarios y no universitarios de la Ciudad de La Plata" (FTS-UNLP).

Julia Garriga García



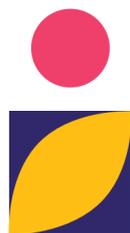
Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Nacional de La Plata. Master en Estudios Interdisciplinarios de Género en la Universidad de Salamanca. Desde el año 2016 participa como investigadora en el Área de Género y Diversidad Sexual del Laboratorio de Estudios en Cultura y Social de la Facultad de Trabajo Social, UNLP. Las líneas sobre las que se ha dedicado a indagar han sido las construcciones genéricas de las infancias en contextos escolares y las políticas sociales de acogida para mujeres en situación de violencia de género tanto en Argentina como en España. Trabajó durante dos años en un Hogar de Protección Integral para mujeres en situación de violencia de género en la Provincia de Buenos Aires. Actualmente es técnica de igualdad y no discriminación en la Fundación Cepaim. Como técnica lleva adelante el Programa Sara financiado por el Instituto de las Mujeres, Ministerio de Igualdad de España que tiene como objetivo mejorar la inserción sociolaboral de mujeres migrantes.





Lucía Makcimovich

Licenciada en Trabajo Social por la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. Maestranda en Ciencias Sociales (FaHCE-UNLP). Docente de la Cátedra Introducción a la Teoría Social (FTS-UNLP). Investiga temas vinculados a la economía feminista, los cuidados y las políticas públicas. Se ha desempeñado en distintos espacios de abordaje de las violencias por motivos de género. Forma parte de diversos equipos docentes dictando seminarios de grado y de extensión de la facultad de Trabajo Social (UNLP) vinculados al género, el abordaje de las violencias y la economía del cuidado. Integra el equipo de docentes tutoras de la Diplomatura en Género y Derechos Humanos dependiente de la Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP.



Eliana Rojas

Licenciada en Trabajo Social por la Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata (FTS, UNLP). Maestranda en la Maestría en Trabajo Social (FTS UNLP). Ayudante diplomada en la asignatura Trabajo Social IV. Docente del seminario de grado "Vivas y libres de violencia nos queremos. Problematicando la intervención del Trabajo Social en violencia contra las mujeres desde una perspectiva feminista". Docente de nivel superior terciario. Integrante del equipo técnico de la Dirección de Género, Diversidad y Derechos Humanos de la Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP. Investigadora del Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad, FTS, UNLP. Fue integrante del equipo de profesionales de un Hogar de Protección Integral para personas en situación de violencia por razones de género de la provincia de Buenos Aires. Militante feminista.



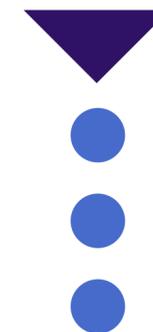
Mariano Raúl Gulino

Licenciado en Trabajo Social por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesor en Docencia Superior por la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), sede Avellaneda. Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Sede Argentina. Docente de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP e investigador del Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad de la FTS - UNLP. Integrante del Área de Servicio Social del Hospital Elina de La Serna del Ministerio de Salud de la provincia Buenos Aires y asesor técnico de la dirección de Programación Educativa de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Sus temas actuales de interés son la transversalidad de género y la reconstrucción de las historias institucionales de la política social, así como la protección y promoción de derechos de las infancias.



Mariano Maldonado

Licenciado y Profesor en Trabajo Social por la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Cursa la Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Trabaja en la Dirección Provincial de Acceso e Inclusión en Salud dependiente del Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires. Se desempeña como auxiliar docente en las materias Teorías de la cultura y antropologías de las sociedades contemporáneas y en Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social, de la Facultad de Trabajo Social, UNLP. Investigador en formación en el proyecto "Masculinidades y riesgo: trabajo, salud, violencias y relaciones sexo afectivas en el Partido de La Plata", FTS, UNLP.





Martín Eduardo Torres

Licenciado y Profesor en Trabajo Social por la Facultad de Trabajo Social (UNLP). Se encuentra cursando la Maestría en Educación dictada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Trabajó en el Ministerio de Desarrollo de la Comunidad de la provincia de Buenos Aires. Se desempeñó como docente en el Plan FINEs y en el Curso Introductorio de la FTS-UNLP. En la actualidad es docente auxiliar en la Cátedra de Trabajo Social I. Es investigador becario de la UNLP. Participó en diversos proyectos de Extensión ligados a las niñeces y juventudes. Integra el Proyecto de Investigación "Masculinidades y riesgo: trabajo, salud, violencias y relaciones sexo afectivas en el Partido de La Plata", FTS, UNLP.



Mariano Andrés Virues Hoffmann

Licenciado en Trabajo Social por la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Trabaja en la Subsecretaría de Ejecución de Obras Públicas de la Municipalidad de San Carlos de Bariloche, Río Negro, como Promotor Social en la Subsecretaría de Ejecución de Obras Públicas. Se ha desempeñado en el diseño de proyectos de política de obra pública, relevamiento domiciliario en territorio, realización de entrevistas domiciliarias y elaboración de informes socio-ambientales, diseño de encuestas, digitalización de planillas y sistematización de información, articulación con instituciones del Estado y organizaciones de la sociedad civil. Participó en los proyectos de Extensión Universitaria de la UNLP: "Voces de la Patria Grande", "Murguita del Sur de Nuestra Patria Grande" e "Interculturalidad, derechos e infancias". Integra el Proyecto de Investigación "Masculinidades y Riesgo: trabajo, salud, violencias y relaciones socio-afectivas en el Partido de La Plata (2020-2021) (UNLP).





Este libro es el resultado de la experiencia de trabajo común en el marco del proyecto de investigación “Un abordaje interdisciplinario sobre la transversalidad del género en políticas para la pobreza, las infancias y la educación escolar en La Plata y Berisso”(UNLP, FTS, LE-CyS). Dicho proyecto reunió a investigadoras/es/os, docentes, profesionales y estudiantes abocadas/es/os al estudio y la intervención sobre las desigualdades de género. En ese sentido, los distintos abordajes de las políticas públicas que se presentan en esta compilación confluyen en un enfoque de género que dialoga con una serie de estudios que destacan el carácter político, relacional, situado e interseccional de los géneros. Así, los capítulos de la obra contienen estudios sobre diversos temas referidos a prácticas de organización colectiva en torno a los trabajos (re)productivos entre las titulares de programas sociales; formas locales-territoriales de apropiación de las políticas sociales; la violencia de género y el patrocinio jurídico gratuito como política pública; las repercusiones de la violencia económica y de género en la vida cotidiana de las mujeres madres que crían sin sostén económico del progenitor; los hogares de protección integral para mujeres y niñas/es/os en situación de violencias por motivos de género; la perspectiva de género y la formación docente; la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI). Esta publicación pretende generar una lectura interesada en profundizar, repensar, debatir, las ideas aquí compartidas.

