

ASOCIACIÓN ARGENTINA PARA LA INVESTIGACIÓN EN HISTORIA DE LAS MUJERES Y ESTUDIOS DE GÉNERO



INDICE



04 **DEBATES SITUADOS.** En este dossier les invitamos a pensar en torno de la pertinencia de posiciones dicotómicas centradas en la presencialidad o la virtualidad.

/// Por **Valeria Llobet** y **Lucía Ayala**.

08 **HACER ESCUELA.** Distintas miradas y territorios educativos para pensar las condiciones laborales durante la pandemia. ¿Cómo y qué pensar del trabajo docente y su cotidianeidad trastocada?

/// Por **Yamile Socolovsky**, **Valeria Bordato**, **Belen Grosso** y **Ruth Zurbirgen**

12 **PONER EL CUERPO.** Propuestas transformadoras del activismo de las personas con discapacidad y de la ESI. Algunas reflexiones sobre la desigualdad y la educación inclusiva.

/// Por **Agustina Cepeda**, **Natalia Barrozo** y **Mauro Soto**

16 **HISTÓRICAS.** Un homenaje a las pioneras, abrecaminos, precursoras de la Historia de las Mujeres y los Estudios de Género en Argentina.

/// Por **Adriana Valobra**, **María Paula Luciani**, **Andrea Andújar**, **Liliana Rainero** y **Patricia Morey**

Editorial

En este nuevo Boletín nos hemos propuesto reflexionar sobre la escuela y la universidad. Entendemos que estos tiempos de interrupciones, originados en y por la pandemia, ofrecen oportunidades para imaginar nuevos acuerdos sociales. Pensar la escuela implica reflexionar sobre el presente, pero también sobre el futuro. Nos obliga a pensar(nos) en el sistema educativo formal, pero también en la organización social del cuidado. Nos incita a hablar de infraestructuras, pero también de emociones. Porque nos urge adoptar distanciamientos para evitar contagios, pero también extender abrazos para transitar tantos duelos.

Este número incorpora una nueva sección dedicada a las Históricas. ¡Esta vez, homenajeamos a Dora Barrancos, Mirta Lobato y Ana Falu! Adriana Valobra, María Paula Luciani, Andrea Andújar, Liliana Rainero y Patricia Morey nos han regalado semblanzas de quienes han sido sus maestras y compañeras.

Inés Perez, Valeria Pita, Ana Lía Rey y Cecilia Rustoyburu.

Los avatares de las disputas entre el gobierno central y la ciudad de Buenos Aires, o entre el oficialismo y la oposición, situaron en la agenda mediática un diálogo en sordina, e inútil, entre dos alternativas dicotómicas: las clases deben ser presenciales o virtuales. Con argumentos muchas veces absurdos, e incluso similares, ambos posicionamientos defendieron una u otra opción... sin reflexionar sobre los problemas estructurales del sistema educativo, ni reparar en la complejidad que supone la enorme disparidad de situaciones. Nos propusimos ampliar las voces y descentramos. Invitamos a compañeras feministas de distintas regiones del país a pensar la escuela. En este número escriben maestras de aquí y de allá, académicas y sindicalistas, en torno de tres ejes: **debates situados**, donde les invitamos a pensar en torno de la pertinencia de posiciones dicotómicas centradas en la presencialidad o la virtualidad; **hacer escuela**, en el cual incorporamos distintas miradas y territorios educativos para pensar las condiciones laborales durante la pandemia; y **poner el cuerpo**, en el que recuperamos las propuestas transformadoras del activismo de las personas con discapacidad y de la ESI.

A través de múltiples registros y posicionamientos, construimos una mirada caleidoscópica de las escuelas durante la pandemia. Lecturas agobiadas, esperanzadas, indignadas, implicadas... crónicas desde los territorios y reflexiones construidas en diálogos con otras lecturas... todas confluyen en la reivindicación de horizontes más inclusivos y transformadores, en los que les docentes y les estudiantes sean convocados a pensar escuelas que nos permitan (re)construir(nos). Le agradecemos por su participación a Valeria Llobet, Lucía Ayala, Yamile Socolovsky, Valeria Bordato, Ruth Zurbirgen, Belén Grosso, Agustina Cepeda, Natalia Barrozo y Mauro Soto. Y a Almendra Brao Maldonado, Lara Álvarez Torricella, Valentín Pérez Calarco, Sabina Peláez y Olivia Wacker Schroder por sus dibujos.

DEBATES SITUADOS

En este escenario, es aún más necesaria la apuesta por un debate que recupere la potencia del rechazo, convoque las voces infantiles y juveniles ausentes, y vuelva a adjetivar la vida para inscribirla en la lucha por la justicia.

Por **Valeria Lobet** (UNSAM-CONICET) y **Lucía Ayala** (Escuela N°149, Pueblo Esther)

De infancias, tráficos, y democracias, o lo que la pandemia permite vislumbrar

El debate sobre la escuela, tal como dominó la prensa entre febrero y marzo de este año –y todavía sobrevuela las redes sociales–, se construyó sobre una perspectiva antagonista que dificultó el consenso conflictivo y el pluralismo que hacen a la democracia. Así, los rasgos totalitarios del debate se expresan en el silenciamiento de posiciones plurales y en la distinción taxativa entre nosotros/ellos que distribuyeron valores absolutos entre uno y otro lado de la frontera esforzadamente trazada y afectivamente investida, donde esos “otros” simétricos se transforman en enemigos. Si de un lado frases como “abrir escuelas es un genocidio”, “las escuelas son las guarderías de la patronal”, “las madres no se bancan a sus hijos y se los quieren sacar de encima”, apostaban a construir una altura moral que supuestamente era capaz de definir “el” bien común de manera indiscutible, del otro lado, apelaciones a un supuesto totalitarismo expresado en las medidas sanitarias y la atribución de tiranía que se centra en la búsqueda de la ignorancia, la apelación a una épica nacionalista de ruptura de cadenas y gesta maya, buscaron enclavar el “abran las escuelas” en una retórica histórica de las derechas locales.

La incapacidad de lidiar con lo dilemático y la complejidad, expresadas en esas posiciones polarizadas, es propia del pensamiento patriarcal como señalaron en una intervención pública Cecilia Macón, Daniela Losiggio, Mariela Solana y Natalia Taccetta. El viejo debate entre Carol Gilligan y Lawrence Kohlberg es ilustrativo de ello, con Kohlberg construyendo el estadio moral superior –por supuesto masculino– basado en el razonamiento universal y descontextualizado, incapaz de captar las tensiones propias de lidiar con situaciones concretas, con personas concretas. El desprecio por las necesidades del otre, y la multiplicidad de necesidades y derechos en tensión en la

escolaridad en pandemia es una marca de estas formas de pensamiento y acción política que parten de construir una verdad incuestionable. Y como bien señaló Joan Scott, el ocultamiento de la relación entre ley, naturaleza y verdad establece superioridades irrefutables que invisibilizan el carácter políticamente disputado de las posiciones en oposición.

Tampoco el debate público nos privó de tropos que creíamos ya agotados, vinculados con el maternalismo, el paternalismo y una profunda incomprensión social de aquello que desde el feminismo se ha planteado como crisis de los cuidados, crisis que emerge, claro, de la cada vez más difícil relación entre cuidados y capitalismo. La naturalización de ciertos espacios como lugares de cuidados –el hogar–, la suposición de que los cuidados son propios de una disposición personal –la materna, que por definición tiene que poder y querer cuidar 24x7, sin otro recurso que su subjetividad y su corporeidad–, hablan de la persistencia de la asociación entre producción, procreación, cuidados y altruismo materno. Pero esa demanda vinculada con la forma de comprender el trabajo docente, no necesariamente es igualmente válida al mirar la institución escolar, cuyo papel –en sociedades en las que los acuerdos socioculturales que dotaban de legitimidad a la educación como institución social– está, cómo mínimo, en cuestión.

Por otro lado, la anacrónica referencia a una simplificada relación decimonónica de la escuela con el mundo del trabajo –la formación de trabajadores, a despecho de la pérdida de valor en el mercado de las credenciales educativas–, su incorporación en el debate del cuidado en el momento postindustrial mediante una lineal “liberación”, mediante la escuela, del tiempo de cuidado para destinarlo al tiempo productivo, son tópicos que deberían ser objeto de debate serio y tal

vez nos conducirían a concluir, como hace unos días chilenas y chilenos, que así no vale la pena vivir.

“(…) LA SUPOSICIÓN DE QUE LOS CUIDADOS SON PROPIOS DE UNA DISPOSICIÓN PERSONAL (…) HABLAN DE LA PERSISTENCIA DE LA ASOCIACIÓN ENTRE PRODUCCIÓN, PROCREACIÓN, CUIDADOS Y ALTRUISMO MATERNO”

La apropiación de tópicos ajenos a las agendas políticas propias, su traducción y desvinculación de las demandas de igualdad y derechos que vinculan diferentes desigualdades y su reencamamiento en remozados planteos filantrópicos, ha logrado que grupos que votan masivamente un proyecto político que redujo el presupuesto educativo en todas sus gestiones, se embanderen en una comprensión particular del derecho a la educación y se auto-invierten en paladines de las niñas. Por su parte, defensores de otros sentido del derecho a la educación construido al calor



de los debates anti-neoliberales durante el menemismo, se enfrentaron a la imposibilidad de dar cuenta de los límites y derrotas de las consignas históricas, vacías de sentido hoy.

El lugar de la escuela en la vida de niños, niñas y adolescentes es indudablemente relevante. Pero la pandemia ha mostrado que aprendizajes y sociabilidad pueden ser atravesados de modos transformadores –no necesariamente positivos– y hacer las paredes de la escuela, unos márgenes aún más porosos de lo que ya eran. Horizontalidades, temporalidades, nuevos sentidos y nuevas invisibilidades transforman la relación pedagógica y cuestionan las formas de dotar de legitimidad a la autoridad docente, de construir el lugar de la institución escolar y las valoraciones sociales de los aprendizajes. Apelar a una uniformización de la enorme variabilidad de experiencias escolares durante este proceso bajo un épico “la escuela siempre enseñó” es un error que se paga con la deslegitimación de quien denuncia o bien con el reclamo de adherencia a un discurso cuyo referente esconde desigualdades en su multiplicidad. La conectividad es necesaria pero no suficiente, la presencia es un reclamo que muestra las necesidades pedagógicas, sociales, vinculares y emocionales de niños y niñas. Atribuir esta pluralidad de necesidades a un campo supuesto, la “clase media” –poco sensible, egoísta, individualista– deja a niñas y

adolescentes de sectores populares en el mismo lugar del “palurdo” que cuestionó E. P. Thompson: su pobreza es unidimensional y sus acciones se explican sólo en virtud del hambre. Peor aún, esconde las vulnerabilidades que atraviesan los barrios populares. Ubican el “riesgo” en el tránsito y en la escuela invisibilizando las desprotecciones en el barrio y en la casa. Construye desprecio por las necesidades emocionales y de sociabilidad como privilegio de niños ricos y silencia las violencias que atraviesan las vidas familiares, y el valor de la exterioridad del hogar para la autonomía y la agencia de las niñas. Por algo las líneas 102 se silenciaron estos meses, multiplicando el silencio al que se condena a muchas niñas.

Les adolescentes, participantes de espacios auto-organizados, constructores de una política del cuidado entre pares, fueron interpelados públicamente como quienes no tienen nada que perder, como quienes encarnaban y encarnan –una vez más– el riesgo. Riesgo que como señaló Castel, es sobre todo una operación de creación de una anticipación, en la que basta con presentar algunas particularidades que harán probable la aparición de un comportamiento indeseable. Infancias y adolescencias son construidas en el debate público en torno a las ansiedades sociales por el futuro y ciernen la amenaza de la potencial destrucción del orden social. La estigmatización de sus

comportamientos y sus voces, la minimización de su sufrimiento y la apropiación de su temporalidad volvieron a mostrar a la luz del día la pervivencia de núcleos de temor, rechazo y desprecio por las nuevas generaciones. Interpelarlos como actores del cuidado y no como fuentes de contagio, ofrecer narrativas públicas que les permitan alojar sus sufrimientos, temores, demandas, es una deuda pendiente.

“LAS LÍNEAS 102 SE SILENCIARON ESTOS MESES, MULTIPLICANDO EL SILENCIO AL QUE SE CONDENA A MUCHAS NIÑAS.”

El escenario pandémico y la crisis social y económica que se le imbrica –global, por cierto– es un terreno fértil para el encarnizamiento de procesos de polarización y la emergencia o la potenciación de narrativas que hacen de ese minúsculo organismo –el virus– un actor político con resonancias Orwellianas. Muerte, miedo, y procesos sociales y demográficos que no permiten ser capturados por la lógica causal lineal que domina el sentido común y los procesos cognitivos que lo producen, configuran un combo fatídico que dificulta encontrar el espacio para el matiz y la pluralidad de posiciones que es condición para una conversación pública democrática. En este escenario, es aún más necesaria la apuesta por un debate que recupere la potencia del rechazo, convoque las voces infantiles y juveniles ausentes, y vuelva a adjetivar la vida para inscribir la lucha por la justicia.

– Valeria Llobet (UNSAM-CONICET)

Feministas ante la escuela

Soy Lucía Ayala, docente de nivel primario, de la escuela n° 149 de la localidad de Pueblo Esther, provincia de Santa Fe. La escuela en la que trabajo tiene una población de clase media-baja.

Pueblo Esther, es una comunidad, hace muy poco declarada ciudad, que está ubicada al sur de Rosario. Debido al éxodo de la gran ciudad, muchos decidieron mudarse a esta localidad, lo que hizo acrecentar el número de familias residentes.

El pueblo creció, pero no crecieron las instituciones, para una población de más de 10.000 habitantes, sólo hay una sola escuela primaria, por lo que la cantidad de estudiantes es altísima, teniendo un promedio de 35 alumnos por grado, y más de 1100 alumnos matriculados. Como los salones son insuficientes, se da clase en el gimnasio, y se alquilan dos aulas móviles (container) ubicadas en el predio de un terreno vecino a la escuela. La escuela a su vez debe pagar

el alquiler del terreno y de las aulas móviles. Toda la comunidad hizo el pedido urgente de la construcción de una nueva escuela desde hace más de cuatro años, sin respuesta alguna.

Uno de los puntos de partida para analizar este contexto es la posibilidad de tener el tiempo suficiente para prepararse a una modalidad de clases distinta. Fue importante tanto para los docentes, que deben planificarlas para otro soporte, como para los alumnos y familias que, de pronto, se enfrentaron a una situación inédita. Se hizo necesario encontrar herramientas útiles y accesibles que permitan continuar con el trabajo pedagógico. Al mismo tiempo, eso requirió de las habilidades digitales y de tecnología necesarias.

Durante la pandemia se organizaron las actividades virtuales a través de distintos dispositivos. El primer ciclo las realizó en su mayor parte por whatsapp y videollamadas. Algunos grados del segundo ciclo las hicieron a través de meet, pero como no todos tenían a su alcance dispositivos pertinentes ni servicio de internet, las clases fueron realizadas de manera intermitente. Muchas veces las familias no poseen computadora o no tienen internet en sus hogares. Entonces, usan el celular para participar de las clases y eso implica que consuman el paquete de datos de forma más rápida. Por lo tanto, deben esperar hasta poder cargarlo nuevamente y eso genera que algunos niños no puedan hacer los trabajos o que estén sin contactarnos por unos días. Muchas familias apenas poseen un celular y hubo algunas que no contaban con posibilidades de cargarlos con paquetes de datos semanales.

Para los que no tenían internet, se organizó la distribución de actividades en formato papel, tratando de ubicar a los niños y llegar a todos. Se tuvo que hacer una selección curricular para trabajar en casa, teniendo en cuenta que los padres no son docentes, apuntado a habilidades que tienen más que ver con situaciones básicas y no con aprendizajes muy profundos.

Otro problema que apareció fue el que refiere a las habilidades relacionadas a la alfabetización digital, tanto de los propios

docentes como de los alumnos y padres. En mi caso, como doy clases en segundo grado, es muy complejo alfabetizar a través de la pantalla, o que se apropien de la construcción del número y la comprensión de situaciones matemáticas, que requieren elementos concretos, no virtuales para su apropiación.

Tuvimos familias que comentaban no estar de acuerdo con las tareas, haciendo hincapié en la cantidad de trabajos por hacer, principalmente porque tenían más de un hijo. A ellas se les explicó que las fechas son estimadas, flexibles. Otras familias entendían que no tenían paciencia para enseñarles a sus hijos y por eso se dificultaba que lograran realizar las actividades. En los primeros grados, fue requisito imprescindible que las familias se tomaran un tiempo con los niños ya que todavía no están alfabetizados, es decir, fue necesario que tanto familias como los docentes, asumiéramos la responsabilidad según nuestros roles.

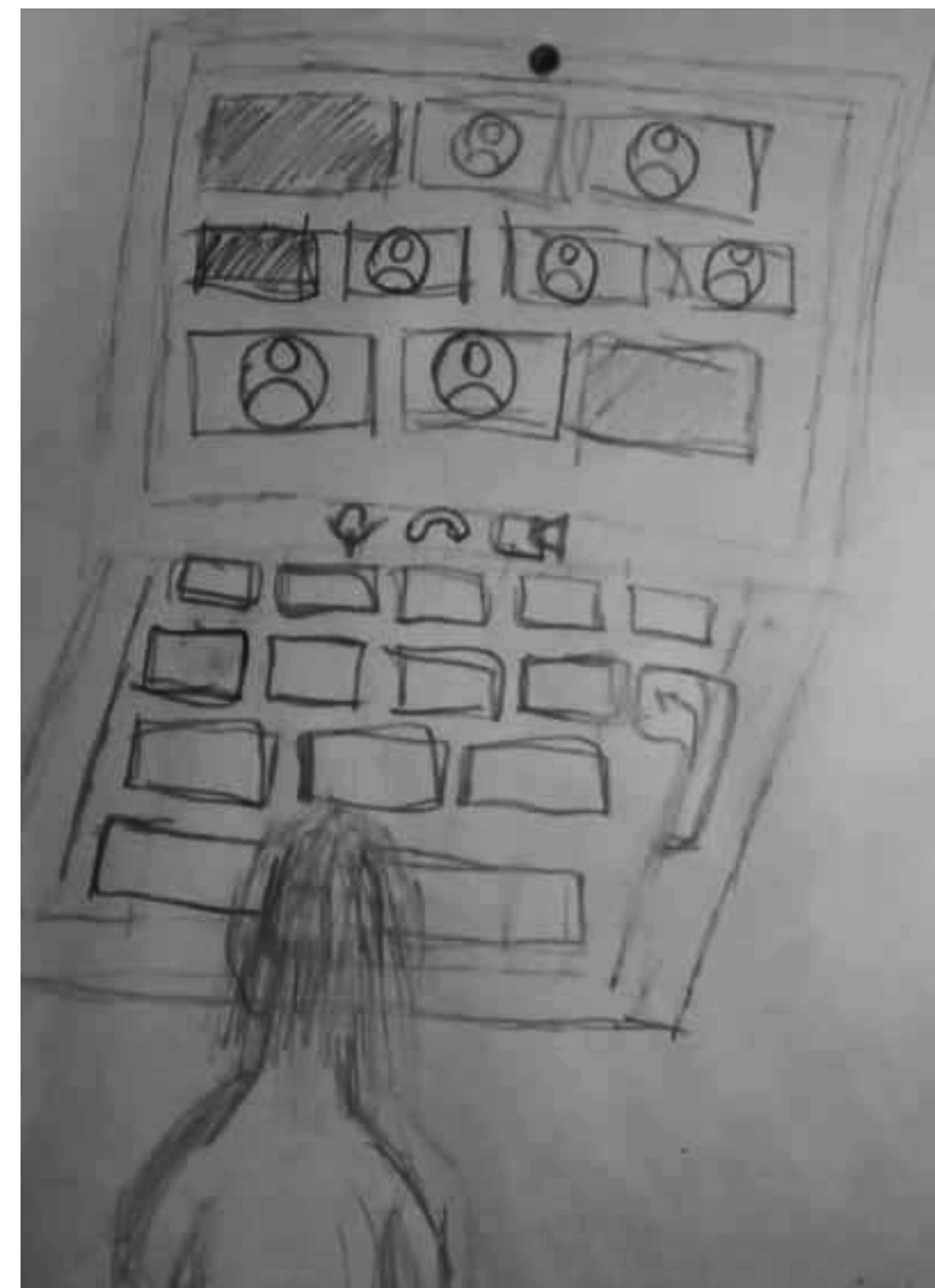
En una escuela donde hacemos énfasis en la escucha, la participación, la inclusión, se nos complicó realizar esas clases que proyectamos a través de una pantalla, no podíamos mediar entre los niños y el conocimiento como lo hacíamos antes, no pudimos ver las caras de no entiendo, ni las risas conjuntas, pero igual creo que pudimos obtener buenos resultados, tal vez pocos, pero buenos y distintos.

La pandemia de Covid demostró aún más las diferencias entre turnos, entre niños, el acceso a la tecnología fue muy complicado, les docentes hicimos un trabajo arduo para llegar a cada uno de ellos.

En mi caso, con un niño autista, hijo de familias separadas, viviendo en otra localidad, en una situación socioeconómica difícil, asistiendo a esta escuela, porque tienen pensado algún día mudarse a Pueblo Esther, fue y es complejo. La comunicación se logró vía WhatsApp, algunas videollamadas, y saludos por mensajes de voz. Lograr llegar a estas infancias fue lo más complicado en pandemia. Son niños que necesitan socializar. El vínculo con el otro, el juego, el espacio, el territorio, la presencialidad y lo virtual incrementó la diferencia, pero a pesar

de tantas dificultades, mi estudiante me mostró sus logros: algunos dibujos, algunas canciones y los saludos.

“(...) NO PODIAMOS MEDIAR ENTRE LES NIÑES Y EL CONOCIMIENTO COMO LO HACIAMOS ANTES (...) PERO IGUAL CREO QUE PUDIMOS OBTENER BUENOS RESULTADOS, TAL VEZ POCOS, PERO BUENOS Y DISTINTOS”



Producción Gráfica: Olivia Wacker Schroder (págs. 7 y 14)

que legamos de Comenio, tratando de llegar a todos.

Sí, todas mujeres sosteniendo la educación. Eso me da orgullo. Ojalá algún día nos valoren y, pero por sobre todo, nos valoremos.

Creo que todo el sistema educativo está siendo interpelado por el avance de la pandemia, y seguro va a dejar huellas en nuestro trabajo docente, en las dinámicas de las instituciones y en los vínculos familiares. Quizá esta crisis de la que somos testigo ahora implique una transformación real que más adelante nos permita repensar las prácticas y deconstruir lo establecido, entre ellas el rol de la mujer en la educación.

– Lucía Ayala (Escuela N°149, Pueblo Esther, Santa Fe)

A pesar de todo estamos sosteniendo la educación, con un personal directivo ocupado por mujeres que buscan la forma de coordinar a una gran cantidad de estudiantes, para que por lo menos cada 15 días tengan clases presenciales, diseñando los distintos horarios de entrada, de recreo, en donde las asistentes escolares, también todas mujeres, están en primera línea, manteniendo la sanitización, tomando la temperatura, cuidando los baños, ventilando y desinfectando las aulas. Y en donde estamos nosotras, las docentes, sosteniendo el mandato más fuerte

“A PESAR DE TODO ESTAMOS SOSTENIENDO LA EDUCACIÓN, CON UN PERSONAL DIRECTIVO OCUPADO POR MUJERES QUE BUSCAN LA FORMA DE COORDINAR A UNA GRAN CANTIDAD DE ESTUDIANTES (...) EN DONDE LAS ASISTENTES ESCOLARES, TAMBIÉN TODAS MUJERES, ESTÁN EN PRIMERA LÍNEA”



Producción Gráfica: Valentín Pérez Calarco (págs. 5, 6, 8, 13 y 15)

HACER ESCUELA



¿Cómo y qué pensar de la escuela en un tiempo que necesita ser amasado, diluido, rellenado, parchado? ¿Cómo y qué pensar del trabajo docente y su cotidianeidad trastocada? ¿Cómo y qué pensar del trabajo con el conocimiento en medio de la crisis global de cuidados que arde clamando por responsabilidades compartidas? ¿Cómo y qué pensar en un tiempo cargado de muerte? ¿Cómo pensar *vida* en este tiempo?

Por **Valeria Bordato** (UNIFE), **Belen Grosso** y **Ruth Zurbriggen** (La Revuelta), y **Yamile Socolovsky** (Secretaría de Relaciones Internacionales de CONADU)

Pandemonium escolar surrealista en el aula: delantal, barbijo y miedo

Al entrar, miradas que abrazan, temperatura corporal, alcohol en las manos, choques de puños y de codos como saludo elegido por cada uno. Les maestros que habitamos las escuelas sabemos de lo que se trata esta cotidianeidad ya instalada, pero que aún nos resistimos a naturalizar.

Un cartel en la puerta de entrada con un lazo negro pintado refleja implacable la enorme y terrible verdad: este virus maldito y las políticas públicas de la ciudad ya han hecho que muchos compañeros trabajadores de la educación, auxiliares de portería y familiares de las comunidades educativas pierdan sus vidas.

Nuestros gremios docentes convocan diariamente a asambleas y semaforazos para visibilizar esta terrible odisea de dar clases en condiciones de desamparo. Las semanas de paro fueron desencadenantes para evitar contagios y posibles muertes, pero encontraron su límite en las ya golpeadas economías de los docentes.

Con una presencialidad a cualquier precio, pocos recursos de cuidado y en aulas frías, un grupo de maestras toman la iniciativa y escriben carteles para un ruido en la vereda: CLASES VIRTUALES PARA NO ENFERMAR, ¿QUEREMOS VACUNAS YA! Mientras, otros compañeros se suman en la calle y se juntan con familias en aplausos y bocinazos. La disputa no es solo entre "oficialismo y oposición", también estalla al interior de las comunidades educativas, reales y virtuales, con puteadas y hasta salidas repentinas tras las que sólo queda el último no-mensaje: "X salió del grupo." (Y ahora este xadre impulsive... ¿a quién le pedirá la fotito ciberespacial de la tarea?)

¿Es caso sospechoso o estrecho? ¿Estuvo en contacto? ¿Cuánto tiempo? ¿A qué distancia conversamos? Son preguntas que retornan día a día tras cada nueva mala noticia, sin asombrar ya a nadie. Pero la gran incógnita, que no se escucha debatir en los medios, ni al parecer tampoco en los ministerios, es cuánto del proceso de aprender, tan complejo de por sí, puede tener lugar en este formato burbujeante, discontinuo, con maestros tristes, dando clases desde la puerta, elevando el tono de voz, haciendo señas para hacerse entender, sin poder cantar, ni acercarse (a menos de dos metros), ni compartir nada, alertas al sonido de la tos o la queja de dolor de garganta, y observando los rostros enmascarados de los chicos que invitan a adivinar si expresan sueño, sonrisa, bostezo o quizás una oportuna sacada de lengua.



Fotografía extraída de: www.nueva-ciudad.com.ar

Esto es lo que llaman presencialidad. Nuestras corporalidades parecieran estar allí. ¿Y la escuela? ¿Está? El lobo, sabemos que sí.

— **Valeria Bordato** (Directora de Escuela Pública en CABA - Maestranda en Políticas Públicas en Educación, UNIFE)

“LA GRAN INCÓGNITA, (...) ES CUÁNTO DEL PROCESO DE APRENDER (...) PUEDE TENER LUGAR EN ESTE FORMATO BURBUJEANTE, DISCONTINUO, CON MAESTROS TRISTES”

Seguimos buscando y a(r)mando otra escuela

Quienes escribimos este texto activamos en la colectiva feminista La Revuelta en Neuquén, acompañamos a quienes abortan, somos maestras de escuela primaria, profesoras dedicadas a la formación docente y tenemos fuertes pertenencias al sindicato ATEN (Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén). La educación pública, las escuelas, los institutos de formación docente son territorialidades que habitamos para abogar por feminismo en todas partes, tomando ideas de bell hooks.

Invitadas a escribir, traemos palabras, experiencias e inquietudes. ¿Es posible pensar la escuela en tiempos de pandemia COVID-19? ¿Es posible pensarla para un tiempo de post-pandemia que no alcanzamos a vislumbrar todavía?

Y arriesgamos algo que nos suena obvio: pensar la escuela en este tiempo implica desafíos colmados de abismos. Nos atrae pensarla desde ciertos márgenes que impulsan indignaciones y esperanzas en un andar subversivo que quiere transformarlo todo.

¿Puede este tiempo traernos la posibilidad para pensar, conversar y sentir la

escuela que queremos? ¿Y -como contracara- pensar, conversar y sentir aquella escuela a la que no queremos volver? ¿Cómo y qué pensar de la escuela en un tiempo que necesita ser amasado, diluido, rellenado, parchado? ¿Cómo y qué pensar del trabajo docente y su cotidianeidad trastocada? ¿Cómo y qué pensar del trabajo con el conocimiento en medio de la crisis global de cuidados que arde clamando por responsabilidades compartidas? ¿Cómo y qué pensar en un tiempo cargado de muerte? ¿Cómo pensar *vida* en este tiempo?

¿Cómo y qué pensar de la virtualidad, los deseos, los cansancios, las desilusiones, el desprecio gubernamental, el hartazgo que nos provoca este tiempo desconcertante, triste y doloroso? ¿Cómo pensar la educación para interrogar desde nuestro trabajo intelectual y político cómo sostenemos la cercanía afectiva con el mundo? ¿Cómo se ven y verán afectadas las expresiones de amor y cariño? ¿Qué efectos de tristeza y angustia caen y caerán sobre los cuerpos de niñas, niños y adolescentes? ¿Quién lxs rescata de esos efectos?

Como activistas feministas aspiramos a acompañarnos las existencias, por eso insistimos: *Nos sostiene las redes feministas*, como refugio y como programa de acción para vivir las vidas que vamos armando y amando.

Desde ahí también transitamos la apuesta por y en la educación pública. Suponemos que es posible -contra olas pandémicas y mensajes de odio desmedido neoconservadores- que la mejor clase que estemos dando sea la que nos permite actuar en clave de redes de acompañamiento. ¿Qué está siendo acompañar(nos)? ¿Para qué y desde dónde acompañar(nos)?

Con la actual conducción de la seccional Neuquén Capital de ATEN generamos modos de política sindical que revalorizan prácticas de acompañar en sentidos amplios. Un paréntesis obligado, el año 2020 estuvo marcado por la expresión más abandonónica a la escuela pública por parte del gobierno provincial del Movimiento Popular Neuquino, encabezado por el gobernador Omar Gutiérrez. Abandono cargado de saña y desprecio a sus trabajadoras. Fue un año largo de conflictos y más conflictos de diverso tenor que se extendió por varios meses en este 2021.

“(…) NOS SOSTIENEN LAS REDES FEMINISTAS, COMO REFUGIO Y COMO PROGRAMA DE ACCIÓN PARA VIVIR LAS VIDAS QUE VAMOS ARMANDO Y AMANDO”

A la par, el 2020 encontró a numerosísimas instituciones educativas de Neuquén consolidando compromisos pedagógicos con la Educación Sexual Integral. Quizás la ESI fue un salvavidas desde donde configurar proyectos de trabajo alentadores en ese primer año de pandemia. Sea como fuere, la ESI se volvió acontecimiento. La ESI inspirando contra sufrimientos. La ESI abrazando justicia curricular. La ESI coadyuvando al despliegue de infancias. La ESI hincando confianzas y autorizaciones pedagógicas. La ESI prometiendo diálogos que aún no nos atrevimos a dar.

Acompañar esos derroteros y palpitaros, en alianza con La Revuelta, tiene para el sindicato un plus, a la vez que atomiza (¿para qué negarlo?). Acaba de finalizar el ciclo “La Educación Sexual Integral: Presencia ineludible para una escuela justa y amorosa”, proyectado desde la Secretaría de Políticas de Género junto con la Secretaría de Formación de ATEN Seccional Capital¹, con el alojamiento de la Escuela de Formación Carlos Fuentetralba.

Este ciclo nace de demandas y deseos de generar un remanso en la virtualidad feroz; diseñado desde la arquitectura de un proyecto político, ético y pedagógico sindical, que no huye al compromiso de construir una escuela justa y amorosa. Contó con la presencia de docentes feministas de distintos niveles educativos, quienes crearon puentes, profundizaron escuchas, dieron lugar a las divergencias e intentaron hacer que se desvanezca un poco el “yo” para pensar un “nosotrxs” más cercano, cómplice, sin tanta prisa, que acobije a niñeces, que cuide y, sobre todo, que intente políticas de reparación y acompañamiento en tiempos de virtualidad arrolladora.

El primer taller “¿De qué hablamos cuando hablamos de educación sexual integral?”², profundizó su desarrollo en la Ley Nacional 26150, vigente desde 2006 en el país. Puso énfasis en describir las tradiciones imperantes de educación sexual en educación y en el desarrollo de los sentidos que traen los ejes de la ESI: valorar la afectividad; cuidar el cuerpo y la salud; respetar la diversidad; reconocer la perspectiva de género y ejercer nuestros derechos.

El segundo taller “*Hacia una ESI no binaria*” estuvo a cargo la organización civil “Gaia-Nueva Crianza”³; en este encuentro el interés estuvo puesto en visibilizar el sistema social binario en el que vivimos y cómo afecta los modos de enseñar, aprender y hacer de las escuelas.

El tercer taller “*Apuntes para una ESI anticapacitista*”⁴, se propuso analizar críticamente los discursos medicalizantes, capacitistas y normalizadores presentes en nuestras escuelas y que oprimen a estudiantes con discapacidad. Otra de las cuestiones centrales fue la invitación a reconocer los obstáculos y resistencias que desplegamos para abordar las sexualidades de personas con discapacidad.

Y el último taller del ciclo: “*El derecho abortar es Ley: implicancias para la ESI*”⁵, puso centralidad en el rol de las escuelas como productoras de discursos que romantizan las maternidades. Qué implicancias enviste la maternidad como institución política que, como contracara, instala una política afectiva del miedo hacia el aborto, en favor de fuerzas disciplinadoras y dogmáticas.

“(…) NUESTRA TAREA COMO DOCENTES SERÁ CONSTRUIR REPARACIONES, PLACERES, DESEOS REBELDES Y LIBRES”

Relatamos este hacer conmovidas por lo que allí circuló. Cuatro días dedicados a la formación docente, de disponibilidad extra para la escuela pública, para revisar algunos miedos y pensamientos enquistados, para insistir que *toda educación es sexual* (siguiendo a Graciela Morgade), y que no toda educación sexual es integral. Cuatro días para politizar nuestro trabajo en las aulas (las virtuales y las no virtuales). Ojalá cuatro días para acariciar el deseo de itinerarios desconocidos.

Todo esto para insistir, entonces, que nuestra tarea como docentes será construir reparaciones, placeres, deseos rebeldes y libres. Que en este tiempo de fragilidad estamos convidadxs a hacer unas pedagogías otras:

Unas pedagogías que cuiden cada vez más; que valoren el acompañamiento como posibilidad de *estar enterxs en las aulas*. Que abracen los silencios para leer y releer lo ya leído; que permitan el llanto, la angustia y la ira; y que puedan ser trampolín para proyectar otros futuros. Que desarrollen existencias y presencias, donde las ausencias no se nos hagan costumbre.

Unas pedagogías del amor. Amor como palabra porosa. Que no cierra, que abre. Que es pasional por algo del mundo o por mucho del mundo.

Unas pedagogías que se comprometan a remarla siempre a contracorriente, sensibles y generosas, que elogien la tarea de educar siempre con otras, otros y otras.

— **Belen Grosso y Ruth Zurbirggen (Maestras feministas, Neuquén, Patagonia argentina)**

¹ A cargo de Belén Grosso y Cecilia Cavilla respectivamente.

² Coordinado por Sonia Lucero y Agustina Aien, docentes en ISFD en Cutral Có, Neuquén.

³ Coordinado por Verónica Allaria, Néstor Aguayo y Sandra Fierro, ejercen la docencia en escuelas públicas de Neuquén capital.

⁴ Coordinado por Brenda Stolze, docente en ISFD de Villa Regina, Río Negro.

⁵ Coordinado por Ruth Zurbirggen.

Desigualdad de género y condiciones del trabajo docente en la universidad

Cuando pensamos en los factores que inciden en la configuración de este territorio que aún habitamos en el modo de la desigualdad, es inevitable tomar nota de las determinaciones culturales que operan antes, durante y después de nuestro paso por las instituciones universitarias. Los estereotipos de género constituyen un poderoso ordenador de nuestro horizonte de posibilidades y expectativas. Contrariar mandatos tiene un alto costo, y la segregación horizontal del mundo académico sigue siendo una expresión de ese balance. Pero, aunque nuestra participación creciente en casi todas las áreas desafía hace tiempo esa predestinación, el patriarcado no se detiene a las puertas de la universidad, ese lugar en el cual se rinde culto a una actividad intelectual que se presume despojada de los cuerpos, sus pasiones, sus dolores, sus deseos.

Esa idea de universidad falsamente igualada por el universal abstracto de la razón ha sido puesta en cuestión ante todo por la denuncia de la violencia de género que también acontece en sus claustros. Las respuestas institucionales y sindicales que hoy se construyen en torno a la elaboración de protocolos, el establecimiento de áreas especializadas, la promoción de acciones de formación, y la demanda de licencias por violencia de género, representan un necesario reconocimiento del problema. Pero esta violencia es la evidencia de una desigualdad, y debería estimularnos a pensar de qué modo las asimetrías de poder se inscriben e instalan en la materialidad de las relaciones sociales, también de aquellas que constituyen a la universidad. Sus desigualdades, y también sus exclusiones, como la del colectivo travesti-trans, apenas registrado en el estudiantado, y cuya incorporación en la docencia aún requiere una ardua lucha por la implementación de medidas como el apoyo a la graduación y el cupo laboral.

El enfoque sindical puede contribuir a identificar algunos factores que reproducen la desigualdad de género en el mundo universitario, atendiendo a las condiciones en las que se desarrolla el trabajo académico. En primer lugar, es preciso decir que la universidad se configura como un espacio de trabajo fuertemente jerarquizado bajo la lógica meritocrática. Las relaciones laborales siguen ordenándose en ella en una clave piramidal cuya estratificación en categorías se resume en una división clasista de las plantas docentes que parece ser irrenunciable para la institución universitaria. Esta frontera traza además una jerarquía política: la clase profesoral conduce las instituciones. Esta estructuración, junto al dato de la disminución de la presencia femenina en los cargos superiores, es un elemento que deberíamos tomar en cuenta al analizar por qué en instituciones autónomas tenemos un 49, 95% de mujeres en las plantas docentes, y sólo un 13% de rectoras y un 34% de decanas. Considerar el modo en que se asocia el liderazgo a ciertos comportamientos considerados masculinos, y los rituales que definen candidaturas, pero también el peso de una cultura académica que favorece opciones conservadoras, manteniendo

al frente de la mayor parte de las universidades no sólo a varones, sino a representantes de facultades con una fuerte impronta patriarcal.

La imbricación de la lógica meritocrática tradicional con la impronta que la “modernización” neoliberal impuso en las universidades desde fines del siglo pasado, ha instalado nuestras trayectorias laborales en una dinámica competitiva, individualista y productivista de la que es muy difícil sustraerse. La permanencia en la actividad académica requiere transitar una carrera de obstáculos valiéndose de los recursos materiales y simbólicos que cada quien pueda obtener y administrar: acreditar títulos de posgrado, participar en eventos académicos, dirigir tesis, acumular referatos y publicaciones. Es sobre este trasfondo que debemos además considerar cómo se inscriben en este ámbito algunas demandas comunes a todos los sectores del trabajo.

“(…) LA LÓGICA MERITOCRÁTICA (...) HA INSTALADO NUESTRAS TRAYECTORIAS LABORALES EN UNA DINÁMICA COMPETITIVA, INDIVIDUALISTA Y PRODUCTIVISTA DE LA QUE ES MUY DIFÍCIL SUSTRARSE”

En estos meses de pandemia, aislamiento y trabajo remoto, ha cobrado una visibilidad inusitada el problema de la distribución desigual de las responsabilidades del cuidado, su privatización, familiarización y feminización. En nuestro caso, la virtualización de la enseñanza ha hecho colapsar el complejo dispositivo que muchas gestionamos para poder sostener la actividad laboral. Esta situación debería poner a la vista el grado de naturalización, también entre nosotras, de una situación que ahora es insostenible pero antes también era injusta, y agotadora. Las universidades no cuentan en general con infraestructura ni servicios de cuidados para les hijes de sus trabajadores. Allí donde hay centros de cuidado infantil (aún llamados “guarderías”), son accesibles para una minoría, y en pocas casas de estudio se subsidia el pago de esos servicios. Cabe preguntarse en qué medida la peculiar organización del trabajo universitario pudo invisibilizar el despliegue logístico que requiere llegar a dar clases, presentar el paper, permanecer en una mesa de examen o escribir la tesis para las mujeres que estamos a cargo del cuidado de otras personas.

Por otra parte, aún habiéndose logrado en esta coyuntura pandémica el reconocimiento de las dispensas por cuidados, y aunque nuestro Convenio Colectivo de Trabajo asegura el derecho a una amplia licencia por nacimiento o adopción que puede ser compartida, las docentes suelen hacer un uso limitado de esos permisos. La escasa disposición de las autoridades para proveer reemplazos no es un dato menor. Pero también ocurre que la carrera no se detiene. El dispositivo evaluador es ciego a la desigualdad de condiciones en las que producimos todo lo que tenemos que producir para lograr el reconocimiento académico, y su “neutralidad” nos responsabiliza por aquellas interrupciones en el recorrido que nos hacen menos “competitivas”. El entorno también penaliza estas faltas, que desestabilizan el trabajo de cátedras en las que las mujeres solemos asumir tareas que requieren más presencialidad, un contacto más frecuente y directo con el estudiantado, y la resolución de cuestiones logísticas. En este sentido, es necesario establecer criterios compensatorios que ponderen en las evaluaciones estas alteraciones de las trayectorias académicas, pero también sería importante construir con no menor fuerza aquellas reivindicaciones laborales que reconozcan el derecho a cuidar y recibir cuidados, y que promuevan la corresponsabilidad.

Pero quizás tampoco deberíamos aceptar sin más la noción de una normalidad de las trayectorias que deriva de la forma actual en que el trabajo académico se organiza en torno al dispositivo evaluador. Aún cuando su transformación suponga desmontar un artefacto transnacional, omnipresente y poderoso, y quebrantar el sentido común que legitima una forma empobrecedora y alienante, pero hegemónica, de valorar la producción y circulación de los conocimientos. Por este andarivel, una crítica feminista que vincule la lucha por la igualdad de géneros con la invención de modos más solidarios, generosos y territorializados de participar, desde la universidad, en la creación colectiva de la cultura y el conocimiento, se revela como una fuerza profundamente democratizadora.

— **Yamile Socolovsky (Secretaria de Relaciones Internacionales de CONADU)**

“EN ESTOS MESES DE PANDEMIA (...) HA COBRADO UNA VISIBILIDAD INUSITADA EL PROBLEMA DE LA DISTRIBUCIÓN DESIGUAL DE LAS RESPONSABILIDADES DEL CUIDADO”

PONER EL CUERPO

Queremos dar a conocer algunas reflexiones sobre la situación que pone en evidencia la desigualdad, sobre todo respecto de la ESI en las universidades y la educación inclusiva.

Por Agustina Cepeda (UNMDP-ADUM), Natalia Barrozo (UNSA / Facultad de Humanidades), y Mauro Soto (UNSA / Facultad de Ciencias Exactas)

Pensar sobre el terror del futuro: islas, archipiélagos y TEG feminista en la ESI

En una Conferencia de FLACSO hace unos años, la escritora argentina Mariana Enriquez explicaba, retomando las definiciones de Stephen King, que la literatura de terror tiene que tener el "gore": el impacto de la emoción del miedo, la presión fóbica social, el miedo común. Las ficciones de terror, planteaba Enriquez, advierten sobre los peligros que pueden ir viniendo.

¿La pandemia es un miedo común? Tengo mis dudas. La pandemia adquiere distintos arquetipos, a veces de terror, de distopía, de total y cruda deshumanización, de la biopolítica que creíamos superada, de hiperproductividad como signo de época, de solidaridad, de agotamiento, de vacunas y medicinas, y de ansiedades.

¿Qué sería pertinente en este contexto decir sobre la ESI?

Propongo escribir en clave de ansiedades y sobre algunos peligros que pueden ir viniendo, como estrategia para la acción.

Ansiedades. Discutamos una de las ideas soporte de la ESI que se volvió parte de una unidad semántica para presentarla en sociedad: la transversalización curricular. Si bien esta propuesta es de los inicios del Programa de ESI y atravesó a lo largo de estos años una especie de *sintonía fina* con documentos específicos, vemos la dificultad de la articulación que propone.

La transversalización (palabra que aparentemente no existe para la RAE) se nos presenta como una metodología para trabajar que se podría caricaturizar con la idea "ESI todo el tiempo, en todos lados". Esta demanda en formato de consigna política hace desaparecer, en su enunciación, a lxs sujetxs involucradxs en la tarea ¿quién hace ESI?

A medida que las áreas de saber van dejando lugar a las disciplinas como forma de organización del conocimiento y a medida que estos campos se hiperespecializan, más difícil es transversalizar la ESI.

Preguntemos por el monstruo intocable: ¿ESI en la Universidad? ¿Cuántas autonomías universitarias se incomodan por un cambio de plan de estudio con perspectiva de género?

La transversalización no prospera en la educación superior porque choca con gran parte de la estructura escolástica de nuestros planes de estudios y se da de bruces con la hiperespecialización de las "disciplinas", que son cooptadas por el régimen de la hiperespecialización de los rumbos de nuestras investigaciones.

Las investigaciones feministas y con perspectiva de género no son incorporadas en la formación de formadores de la universidad. Entonces ¿cómo pensar en ESI si en la formación docente ésta es sólo un problema de las áreas pedagógicas y no de las tramas curriculares de las distintas carreras? ¿Podremos revisar nuestros planes de estudio con la perspectiva de género, cuir y decolonial, o las vamos a seguir invocando, pero nunca incorporando en las "troncales"?

Los seminarios optativos de género y de teoría feminista, que se esfuerzan en las ofertas universitarias por situar un lugar de resistencia, no articulan con el resto de la currícula. Yo los llamo *la experiencia isla*: son populares, con alta matrícula, complejos, responden a las demandas de lxs estudiantes, son atractivos como propuestas, pero sin trama curricular en la trayectoria formativa. Existen experiencias de cátedras pioneras que pudieron peinar al revés sus propuestas de clase y pensar los aportes, las preguntas y los problemas con una mirada interseccional, feminista y género, pero son experiencias aisladas en las aldeas universitarias.

“LA TRANSVERSALIZACIÓN NO PROSPERA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PORQUE CHOCA CON GRAN PARTE DE LA ESTRUCTURA ESCOLÁSTICA DE NUESTROS PLANES DE ESTUDIOS (...)”



Tengo ansiedad, no digo que sea buena, linda, ni conducente, pero tengo ganas de que las universidades dejen de autoperibirse faros y prendan la vela del patio trasero: que revisen los planes de estudios, las propias prácticas docentes e incorporen otras perspectivas.

Peligros que pueden ir viniendo. La pandemia está reforzando el discurso higienista, biologicista y eugenésico sobre el cuerpo y la salud. ¿Qué vamos a hacer cuando pasen los tiempos del veneno con las nociones de "grupos de riesgo", "contagio", "contaminación", "gente esencial", "aislamiento", "contacto estrecho", "síntomas" y "cuidados"? ¿Qué vamos a decir sobre las "ciudadanías biológicas", los permisos de circulación/trabajo o de acceso a espectáculos a partir de la inmunización? No es solo el discurso de la ideología antigénero la que reflota como frontera de preocupaciones, sino estas otras nociones que recargan pánicos y temores.

Quizá tendremos que volver a bucear en las ideas de Débora Britzman y Paula Trechel (1995) sobre las *epidemias de la significación* (como contención y comprensión de pandemias) y revisar las categorías que se ofrecen desde la educación para pensar estos problemas.

También me preocupa la superposición o la yuxtaposición de creer que la ESI en las Universidades es la Ley Micaela, el desarrollo de Protocolos de violencia de género o los manuales institucionales de lenguaje inclusivo. Si bien es cierto que forman parte de las estrategias de sensibilización y visibilización ¿transforman el discurso curricular?

Por otra parte, creo que, así como defendimos que la ESI no quedara atrapada en los modelos biologicistas o genitales que piensan en clave preventiva la educación sexual integral, también tenemos que estar en alerta de que la ESI no sea

cooptada por el paradigma de la violencia de género. Este paraguas interpretativo (centralmente cis) no nos permite reconocer la complejidad de las formas en que se manifiestan las desigualdades sociales, las relaciones sociales y cómo éstas se nombran. Veo con preocupación imaginarios que empiezan a replicar la lengua del derecho para pensar la violencia, en términos absolutos de víctimas y victimarios. Retomo a Nicolás Cuello y me pregunto qué tipo de esquemas de interpretación genera este discurso "estabilizante sobre la víctima" en los repertorios de la ESI y qué efectos tiene esto en el abordaje integral y feminista que algunos pretendemos.

Esos son algunos de mis temores.

Para otrxs, el terror deviene de la pregunta lúcida de val flores (2021): "¿cómo se ahueca una institución?" Ella sugiere en sus escritos algunas pistas: alejarse de las metodologías del confort y del feminismo optimista, esquivar los egos, animarse a ir en la dirección equivocada y ensayar un discurso pedagógico prosexo. Tenemos que insistir en que la ESI es un discurso ético y amoroso para poder vivir entre nosotrxs un toque mejor.

Che, ¿y las islas? Graciela Morgade en un encuentro reciente sobre ESI en la Universidad de Buenos Aires¹, respondió (frente a mi argumento de las experiencias islas en la formación superior) que "las islas forman archipiélagos". Islas que se aproximan y que tienen un origen común y que pueden generar nuevos territorios.

Otra colega que participaba del encuentro, Marcela Pais Andrade, amplió la idea y nos propuso pensar a las islas en el marco del juego TEG (Plan Táctico y Estratégico de la Guerra). Las islas como espacios de ocupación política desde donde se pueden realizar otras ocupaciones y acumular fichas para la conquista. Andrade nos dijo "esa isla (...) cuando la

tenemos resignificada como espacio político y de lucha, de ahí nos empezamos a desparramar y conquistar archipiélagos y continentes". Carolina Spataro apuntó desde otro cuadrado del zoom: "Hay que armar el TEG feminista".

— Agustina Cepeda (UNMDP-ADUM)

¹ Charla: "Desafíos y estrategias para implementar la ESI en la Universidad", 12 de mayo del 2021. Organizada por el equipo docente del curso "ESI y universidad: reflexiones desde las Ciencias Sociales" de la SubSecretaría de Políticas de Género de la Facultad de Ciencias Sociales. UBA Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=C5LWGD6iyuc>

“VEO CON PREOCUPACIÓN IMAGINARIOS QUE EMPIEZAN A REPLICAR LA LENGUA DEL DERECHO PARA PENSAR LA VIOLENCIA, EN TÉRMINOS ABSOLUTOS DE VÍCTIMAS Y VÍCTIMARIOS”

Pandemia, discapacidad y educación: un paso adelante y dos pasos atrás

Escribimos estas líneas desde el norte argentino, más precisamente desde Salta, una ciudad marcada por profundas desigualdades económicas, políticas y sociales. En esta comunicación, durante estos tiempos confusos e inciertos, queremos profundizar en una de esas tantas desigualdades complejas y muchas veces invisibilizada por la opinión pública en los medios de comunicación y en las redes sociales. Nos referimos a la que se construye en la intersección entre educación, discapacidad y género, y cómo en ella se ubican barreras que limitan u obstaculizan el derecho a la educación de niñas y jóvenes con discapacidad.

Queremos dar a conocer algunas reflexiones sobre la situación que pone en evidencia la desigualdad, sobre todo respecto a la educación inclusiva, que si bien parecíamos haber avanzado un paso, parece que hoy, retrocedimos dos...

Desde el posicionamiento que adoptamos aquí, que deriva de los Estudios Sociales de la Discapacidad y el denominado Modelo Social, así como su más reciente revisión, los Estudios Críticos en Discapacidad, resulta necesario explicitar que la discapacidad es comprendida como una construcción social, política e histórica marcada por relaciones de poder y de opresión de unos sobre otros, que erigen barreras que limitan su participación en igualdad de condiciones. Es decir, nos distanciamos de aquellas visiones que la definen como una enfermedad, una tragedia personal o un padecimiento. Sin embargo, la experiencia de la discapacidad no es homogénea, esto es que, incluso aunque se trate de una corporeidad similar, ésta es diversa ya que puede estar mediatizada por otras condiciones como la clase social, la religión, el espacio geográfico, la etnia, la identidad de género, la orientación sexual, entre

otras. Con esto queremos plantear que, la experiencia de un hombre con discapacidad motriz, heterosexual, con empleo calificado y que vive en una ciudad, no es la misma que atraviesa una mujer con discapacidad visual, homosexual, desempleada, en un contexto rural o campesino. Cada uno de estos elementos intervienen y otorgan matices diversos y particulares a las formas de vida y experiencias sobre la discapacidad.

Barreras en la escuela de la pandemia

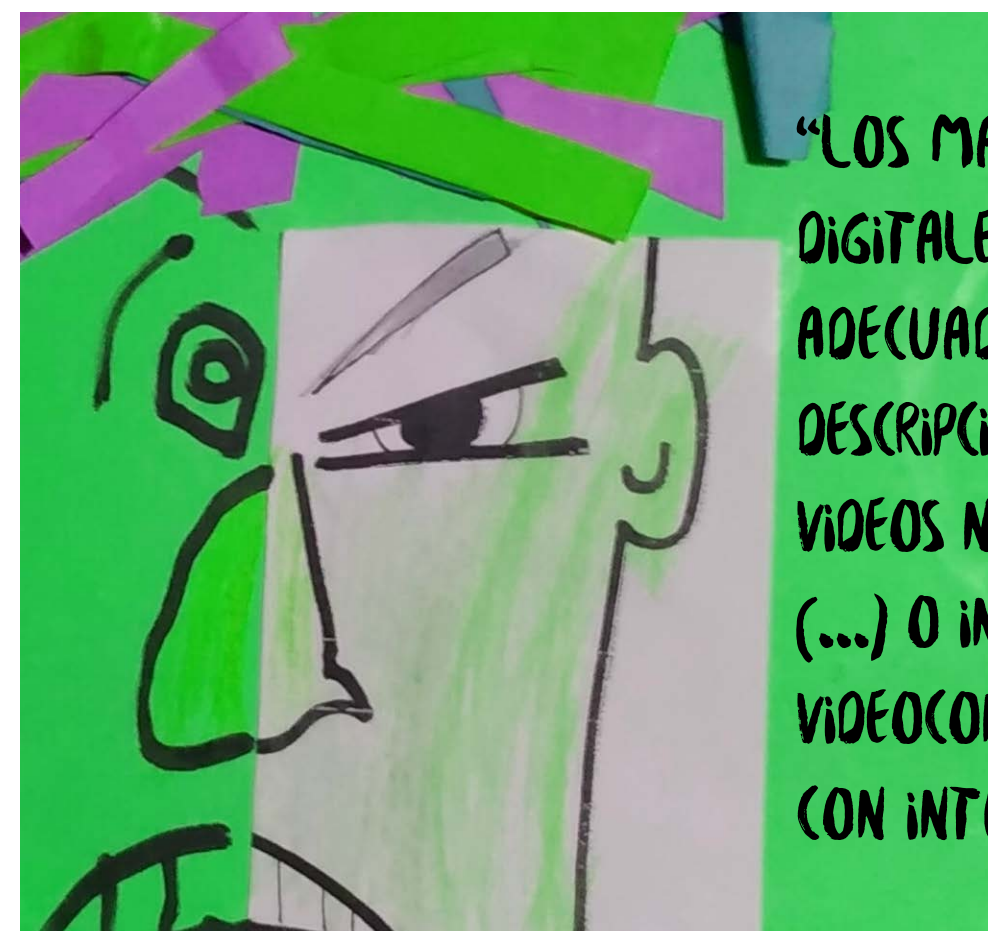
Aún en pleno siglo XXI, diversos informes de organismos nacionales e internacionales, así como un emergente corpus de investigaciones en el campo educativo, vienen señalando que las niñas y jóvenes con discapacidad experimentan barreras en el acceso y permanencia a la educación. Tal como señalamos, las desigualdades parecen profundizarse, incluso en el terreno educativo, cuando se trata de niñas y jóvenes con discapacidad. Sobre esta situación, Pilar Cobeñas señala que, en la escuela, las alumnas con discapacidad dan testimonio de situaciones educativas donde se las asocia con ideas de fragilidad, pasividad, subordinación, dependencia y desvalorización, lo cual repercute en la construcción de autonomía y visiones que construyen las alumnas sobre sí mismas, sus posibilidades, e incluso sobre sus proyectos de vida.

El 15 de marzo de 2020, un anuncio presidencial daba inicio a la cuarentena, frente a la amenazante pandemia del covid-19. Al día siguiente todas las escuelas del país fueron cerradas. Hoy, a más de un año de ese hecho, la situación no ha cambiado demasiado y esto obligó a trasladar las prácticas educativas al interior de los hogares e intentar sostener el vínculo pedagógico por medio de tecnologías digitales e internet. Con la introducción de este cambio, muchas preocupaciones de las instituciones educativas quedaron relegadas a un segundo plano, ya que las

prioridades fueron (y son) la prevención sanitaria y la continuidad pedagógica.

En este escenario, se observan diferentes situaciones de desigualdad respecto a los estudiantes con discapacidad. La primera de ellas refiere a lo material y artefactual, ya que muchos no cuentan con computadoras o una conexión de banda ancha a internet; otros sólo tienen celulares con pocas prestaciones que dificilmente les permiten conectarse a plataformas digitales o apps educativas; y, en otros casos, estos artefactos deben ser compartidos con otros miembros del hogar. Estas situaciones se reiteran más allá de que, durante los años 2010-2015, el plan Conectar Igualdad entregó millones de computadoras a estudiantes del nivel secundario y de la modalidad de educación especial, porque, con el correr del tiempo, se fueron deteriorando y volviendo obsoletas. Este asunto se agrava si tenemos en cuenta que los costos de comprar un equipo y de contratar una conexión a internet no pueden ser cubiertos, ya que las familias con un miembro con discapacidad suelen tener mayores gastos que la media de la población.

La segunda situación de desigualdad se evidencia en aquellos casos en que, si bien los artefactos tecnológicos están disponibles, no existe accesibilidad en las plataformas de las instituciones educativas. Los materiales didácticos digitales que se usan no son adecuados, ya que en muchos casos no poseen descripción de imágenes, los videos no tienen subtítulo, los textos no pueden ser leídos por lectores de pantalla o incluso las clases por videoconferencias no cuentan con intérpretes en LSA. Esta situación se repite en los diferentes niveles, pero se profundiza en el nivel secundario y superior, donde los espacios curriculares son muchos y, como señalamos, la accesibilidad no parece ser una prioridad. Otro aspecto importante ligado a esta situación es el bajo conocimiento de algunos estudiantes para utilizar estas tecnologías, y la escasa oferta de herramientas desde las instituciones para usarlas, tanto desde el lugar docente, como desde el oficio del alumno.



“LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES QUE SE USAN NO SON ADECUADOS (...) NO POSEEN DESCRIPCIÓN DE IMÁGENES, LOS VIDEOS NO TIENEN SUBTITULADO, (...) O INCLUSO LAS CLASES POR VIDEOCONFERENCIAS NO CUENTAN CON INTÉRPRETES EN LSA”

La tercera situación de desigualdad tiene que ver con las particularidades propias del campo pedagógico, es decir, de la organización, programación, estrategias y recursos que forman parte de las decisiones que tomamos los docentes al momento de enseñar y que muchas veces no tienen en cuenta las situaciones particulares referidas a la experiencia de la discapacidad. A esto se suma la situación caótica que significó para algunos docentes la planificación de actividades educativas mediadas por las TICs, que deberían diferir del formato presencial y ser flexibles con nuevas formas de enseñar atravesadas por la virtualidad.

La cuarta situación se vincula con las políticas educativas en la escuela de la pandemia, donde quienes trabajan en las escuelas especiales, ya sea como personal docente y/o de apoyo, y las familias de estudiantes con discapacidad manifestaron sentirse excluidos de las disposiciones ministeriales que se emitieron sobre la continuidad pedagógica mediatizada por las TICs, así como sobre el retorno a la presencialidad y las nuevas restricciones. Las situaciones de estudiantes con discapacidad en las escuelas parecían haber desaparecido de la agenda educativa. Estas desigualdades incluso podrían considerarse como violatorias del Artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, en lo que respecta al derecho a la educación y, específicamente, a los principios de no discriminación e igualdad de oportunidades.

Todo esto configura una brecha digital que se profundiza en el caso de estudiantes con discapacidad, sin contar incluso que, en muchas ocasiones, las obras sociales no reconocieron los costos de los recursos pedagógicos y terapéuticos con los que contaban algunos estudiantes para acompañar sus trayectorias escolares. Esta brecha se entrelaza también con otras formas de desigualdad, como las de género. Estas desigualdades no son solamente actuales, ya fueron expuestas por un estudio de la CEPAL, donde se plantea que las mujeres poseen un menor acceso a las tecnologías digitales que los hombres, aspecto que tomará

características particulares si hablamos también de una experiencia atravesada por la discapacidad.

Además, la pandemia nos dejó... trabajo doméstico y tareas educativas

Más allá de lo planteado, otras formas de desigualdad atraviesan la intersección: género, discapacidad y nuevas situaciones educativas durante la pandemia. Éstas refieren a la sobreexigencia del trabajo doméstico y de cuidado, que ya antes de la pandemia recaían mayoritariamente en las mujeres del entorno familiar. Con el traslado de las actividades escolares a los hogares, se sumó más trabajo a este cúmulo de tareas, que se incrementó aún más por las dificultades de traslado de los acompañantes terapéuticos, acompañantes de apoyo y demás recursos humanos, así como por el cierre de instituciones de terapias, actividades recreativas, y educativas. Además de llevar adelante el trabajo doméstico y de cuidado, las mujeres fueron quienes se ocuparon del apoyo educativo, con todo lo que eso implicó.

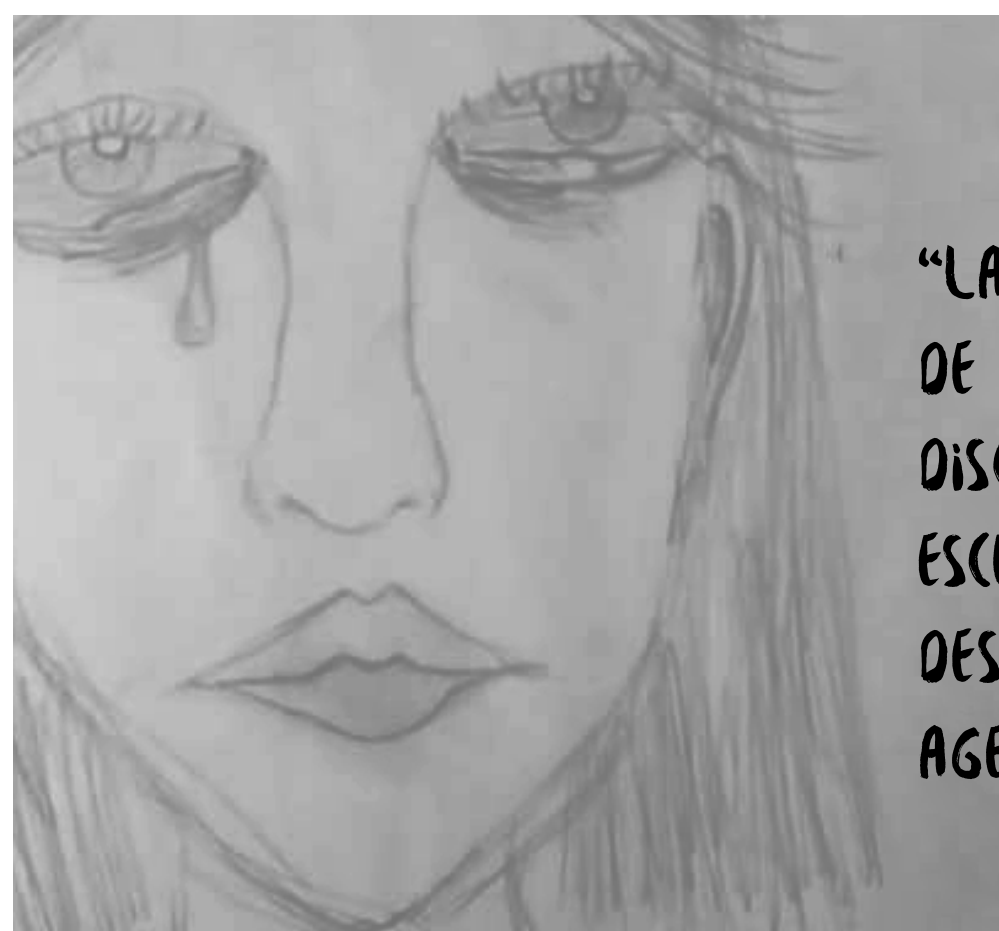
Otra cuestión recurrente en los testimonios de personas con discapacidad sobre la pandemia se vincula con las experiencias de confinamiento en la sociedad de la prepandemia. Es decir, se trataría de situaciones donde muchas personas con discapacidad manifestaron haber transitado circunstancias donde pasaron muchos días sin salir de sus hogares, ya sea por escasez de accesibilidad en los servicios de transporte, en las veredas, en los edificios públicos, en espacios de ocio y recreación, así como situaciones cotidianas de exclusión, de discriminación; e incluso deveniente de una escasa o nula autonomía e independencia en función de decisiones sobre dónde estar o qué espacios transitar.

Esto muestra que algunas formas de exclusión siguen presentes, e incluso se ven acentuadas.

Las reflexiones aquí presentadas tienen la intención de visibilizar algunas particularidades que adquieren las escenas educativas de estudiantes con discapacidad, así como de esbozar una nueva escuela, donde el Estado escuche las demandas del colectivo educativo, sin dejar de lado los pasos adelante que se vienen dando en materia de educación inclusiva, donde el colectivo de organizaciones, las familias y les estudiantes con discapacidades sean escuchados a la hora de diseñar protocolos para el retorno que no generalicen las situaciones de discapacidad, sino que permitan escuchar las diferentes necesidades y actúen ofreciendo variedad de respuestas frente a diversas situaciones.

Solo así, quizás, la pandemia dejará de hacernos retroceder dos pasos...

— Natalia Barrozo y Mauro Soto (UNSA)



“LAS SITUACIONES DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LAS ESCUELAS PARECIAN HABER DESAPARECIDO DE LA AGENDA EDUCATIVA”



DORA BARRANCOS

Por **Adriana Valobra** (CINIG / AAHMEG)

Mi Dora, nuestra Dora...

No es la primera vez que escribo o hablo sobre Dora Barrancos. Hemos forjado a lo largo de dos décadas una relación entrañable, de maestra y discípula, de madre e hija putativas; una relación como la que seguramente ha estrechado con otras colegas, porque una acción que define a Dora es el cobijo, el abrazo, la cercanía con la que desarma el acartonamiento académico. Acaso ello dificulta contarla —una vez más— en una narrativa que se parecerá un poco a lo que ya dije; que en algo se acercará a Dora, y será, también, un relato nuevo que nos allegue al mundo intenso de su vida, la que ella misma no dimensiona el sentimiento que nos imprime. Lejos de la multiplicación mediática de su imagen, estamos ante uno de esos seres primordiales, en los que decanta la densidad de la sensibilidad humana, una descocada felicidad, una embriaguez vital, tenazmente apasionada por la persuasión de que lo que viene, será mejor.

Eso la ha convertido en referente del feminismo y reconocida académica, local e internacionalmente, demostrando que la binaria escisión entre militancia y academia resulta poco útil para pensar sus huellas. En la exigua extensión de este texto que desafía la locuacidad de “la matungona” —como ella misma diría de sí, si supiera que estoy escribiéndola— intentaré atesorarla.

En Jacinto Aráuz, donde nació el 15 de agosto de 1940, desarrolló una observación inquieta por lo que la rodeaba. Cree que, entre la austeridad valdense de su madre, descendiente de la familia Bonjour, y la aguda mirada crítica de su padre, maestro y cooperativista; fue inadmisiblemente demorarse en lo superfluo y tuvo, como imperativo, la practicidad; imposible la insensibilidad ante la injusticia y obligatoria la apuesta al compromiso colectivo. Algo de esa niña curiosa brilla detrás de sus ojos negros azabache y hace irreverentes preguntas con lúcidas respuestas; y viceversa.

Parte de su impacto es cómo expresa convencida que todo debe ser hecho cuando el dolor y la injusticia calan en la dinámica social. Ante la inequidad, ante lo réprobo, Dora desarrolla esa inteligencia emocional con la que capta —en lo que dura el aleteo de un colibrí— la dimensión sensible de nuestro ser. Sin ingenuidad y con auténtica convicción, impulsa prácticas transformadoras hasta de las estructuras más consolidadas. De allí su compromiso como maestra de escuela primaria y, ya socióloga, en el PAMI; su militancia socialista y, luego, peronista.

La vida le impuso el extrañamiento del exilio en 1977, el desgarró de no poder reencontrarse con sus hijas pequeñas durante largos meses porque —mujer en una época de derechos menguados— no tenía potestad sobre ellas. En esa precariedad, enhebró afectos hasta forjar amistades resistentes al tiempo y las geografías. Fue la primera mujer, no médica y extranjera, a cargo de la Secretaría de Estado de

Saúde de Minas Gerais, en 1982. Apenas un dato de su impronta precursora.

“Parte de su impacto es cómo expresa convencida que todo debe ser hecho cuando el dolor y la injusticia calan en la dinámica social”

En junio de 1984, retornó al país devenida otra, con el feminismo calando en sus ideas y acomodándose a su sororidad. Por entonces, realizó su trabajo de campo para su tesis de maestría en la Universidad de Minas Gerais, traducida al portugués por sus amigas brasileras. Luego, vendría la tesis doctoral en Campinas. En 1992, ingresó al CONICET y su labor en investigación fue en aumento, prodigando páginas importantísimas sobre los sectores subalternos, la militancia anarquista, socialista y feminista.

¿Acaso pueden imaginar la ruptura que fue leer, de una autora argentina, que la sexualidad se vivía así o asá en los años de entreguerras en Argentina? ¿Alguien puede comprender de qué modo impacta en la formación de una joven estudiante una lectura de tal desparpajo, osada y, al mismo tiempo, erudita y rigurosa? Allí fue que yo la elegí, con la mente y con el sentimiento, porque su pluma me divertía, me apasionaba y me hacía creer que otro modo de investigar y escribir la historia era posible; comprender la historia desde una sensibilidad retrospectiva con aquellas personas que, viviendo, la habían hecho.

Esa veta atraviesa sus aportes a la historia del movimiento obrero, donde las lavanderas van a la huelga, donde las niñeces proselitistas vocean en las asambleas, donde la cultura política se ilumina con los dispositivos libertarios... En su prosa, vibramos con la puñalada de Amelia o celebramos la huida de Amalia y soñamos su mejor final lejos de las denigrantes opresiones... *Inclusión/Exclusión* —un texto que, en una mínima prosa, captura máximas historias—, o *Mujeres en la sociedad argentina* —cuya máxima extensión, invoca los mínimos gestos que, sin alharaca, sedimentaron prácticas que corroyeron la ignominiosa condición de las mujeres—.

Dora no duda en sumarse a proyectos colectivos con nuevas generaciones a las que, con alegría de educadora, acompaña; disfruta la desfachatez juvenil bien meditada; se nutre de ella para sus propias nuevas formas de pensar. Muchos de sus proyectos académicos son, así, los nuestros propios, en los que nos escolta con elocuente generosidad. Disfruta viendo las constelaciones que se conforman entre las pequeñas lucecitas que va encendiendo con su confianza en nosotras, incluso cuando no tenemos ni un ápice de certidumbre en nosotras mismas.

Apoya proyectos institucionales en pequeña y gran escala. Sostén institucional de los más diversos ámbitos: nuestra AAHMEG, el IIEGE, Maestría en Quilmes, CONICET, legisladora en la Ciudad de Buenos Aires y un sinnúmero de proyectos federales como pocas personas han sabido sostener. Llega a una biblioteca popular a donde la lleva Edu —nuestro médico brujo y padre putativo—, pues Dora, por fortuna —según ella misma dice— no conduce; claudicación de principios feministas por su impericia al volante. Él la espera lo más parsimoniosamente que puede esperarse a quien no repara en el tiempo cuando arremete el entusiasmo. Y lo mismo sucede en el Aula Magna de alguna universidad alemana, española, mexicana, francesa o donde sea que la convocan. Los reconocimientos vienen en formato de premios, doctorados honoris causa o simple abrazo, la gratifica lo uno como lo otro.

Sus actos tienen una dimensión político-afectiva que la distinguen, el humor le permite moverse en momentos tensos, aunque alguna vez ha vociferado si no había más remedio. Su sosiego es el mar y, en Torcazas, descansa su espíritu y se agilizan sus ideas en un contexto de ebullición gastronómico junto a hijas, nieteces, sobrineses y *tutti le quanti*...

“no duda en sumarse a proyectos colectivos con nuevas generaciones a las que, con alegría de educadora, acompaña”

El debate es una gimnasia en la que tiene un estado atlético, con grandes condiciones para la competencia olímpica y, a veces, quisiéramos pensar igual, sólo para no tener semejante agitación que a Dora apenas si le despeina algunos rulos. Pocas veces la he visto abatida, no tiene vocación para el drama y acepta lo efímero como parte de nuestra necesaria humanidad y las contingencias como desafíos. Una conversación con ella contiene preguntas sobre las profundidades gnoseológicas que nos revela el género y consejos sobre cómo limpiar la bañadera en profundidad... El universo de la cotidianidad en el que sucumbimos a diario, necesita ser horadado con agudeza magistral.

En Dora encarna ese lema spinoziano que tanto le gusta: sin pasión no hay conocimiento. Es su legado la tozudez de practicarle con convicción, de sostenerlo empecinadamente y de sazornarlo sin recato con la alegría de transformar el mundo. A Dora la incomodan los pesimismos preventivos pues caducan la acción humana, organizan la mansedumbre a conciencia. Y sobre eso, su propia vida es una enseñanza de que donde falta un derecho, hay una causa y una causa requiere una práctica por su consecución. ¡En esas tareas estamos, querida maestra!

Barrancos, D. (2017). *Mi recorrido hasta la historiografía de las mujeres*. Revista *Descentrada*, Vol. 1 Núm. 1

“(...) he sido profundamente provocada por los acontecimientos históricos, por contextos que marcaban cambios sociales y culturales originando nuevas sensibilidades en las que me inscribí. La huella propia de una inclinación imprescriptible a ideales de justicia y equidad también me fue forjada por un ambiente familiar en el que se tornaba obligatorio pensar en el prójimo, y luego fue acicateada por los lamentables escenarios de exclusión y persecución. No hay dudas de que luego contribuimos a la fragua de tales contextos, en un proceso en el que como sostenía Norbert Elías, ponemos adentro lo que está afuera y llevamos afuera lo que nos constituye. Y por cierto hay una buena regla epistemológica que no deberíamos olvidar y que enarbó un querido profesor mineiro, Neidson Rodríguez cuando sostuvo que el camino del conocimiento científico va del saber al no saber... He ahí el mayor estímulo para seguir interrogando. Finalmente, hay otra regla fundamental del conocimiento que no aparece en los dispositivos de los procesos formativos destinado a las aptitudes para investigar, y se trata de la pasión. No reconozco la posibilidad de un solo movimiento intelectual sin acompañamiento emocional, y es particularmente inexorable tratándose de la disciplina histórica. Las preguntas son en realidad vibraciones, movimientos de estado, que conducen a vertederos que desentrañamos poniendo a raya los sentimientos, pero estos jamás desaparecen. Una historia sin pasiones es equivalente a abjurar de la condición humana”.

Recuperado de: <http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe003>

“En Dora encarna ese lema spinoziano que tanto le gusta: sin pasión no hay conocimiento. Es su legado la tozudez de practicarle con convicción”

MIRTA LOBATO

Por **María Paula Luciani** (Escuela IDAES-UNSAM / UMET) y **Andrea Andújar** (CONICET-IIEGE / UBA)

Mirta Zaida Lobato sorprende desde el inicio. Es santiagueña pero nació en Córdoba. Llegó al mundo el 7 de abril de 1948 pero el registro civil la fichó el 1° de mayo. Así, los registros oficiales lograron congelar su origen en una efeméride que genera un efecto poético en su biografía. La niña nacida el Día internacional de lxs Trabajadorxs se transformaría en una de las más importantes historiadoras del mundo del trabajo y de las relaciones de género en la Argentina y América Latina.

Se crió en Frías, Santiago del Estero, y llegó a Buenos Aires en 1966, donde se ganó la vida trabajando en actividades industriales y comerciales. Esos años la encontraron militando en la izquierda, alimentando las esperanzas de un mundo más justo y enamorándose de Juan Suriano, quien sería su esposo, el papá de Lisandro -el hijo de ambos- y el compañero entrañable de sus andanzas por el pasado. Sus búsquedas la llevaron a las aulas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA), donde recaló para estudiar Historia del Arte y entender luego que la Historia a secas le iba a permitir picar todas las vetas juntas. Vivió como pudo los años de la última dictadura, interrumpiendo por un tiempo sus estudios mas no su formación. Mirta se recibió de profesora de Historia en 1979 y desde entonces no dejó de enseñar.

Ejerció la docencia en escuelas medias e institutos de formación en los tempranos 80 para luego dedicarse a la enseñanza superior, dictando materias, cursos y seminarios de grado y posgrado en universidades públicas y privadas de todo el país, como la Universidad de Buenos Aires -de la cual es Profesora Consulta-, la de Mar del Plata, La Pampa, Patagonia, San Martín y San Andrés. También cruzó la cordillera, el río y el océano para dar clases en Chile, Uruguay y Alemania. En su periplo institucional, asumió responsabilidades y cargos de gestión universitaria, participando además de espacios como el Programa de Estudios de Historia Económica y Social Americana.

Mirta se volvió pronto un faro para la historia de las mujeres y los estudios de género. Cultora apasionada de la

historia social y cultural de lxs trabajadorxs, horadó las barreras patriarcales de la formación y el quehacer histórico recorriendo caminos plenos de debates. Estuvo entre las fundadoras del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la FFyL-UBA (IIEGE), integrando el comité editorial de *Mora*, su prestigiosa revista. Fue parte del diseño y sostén de *Entrepasados*, una iniciativa editorial célebre por la envergadura de los estudios que vieron la luz en cada número. Discutidora nata, incisiva y desafiante, participó en innumerables congresos, jornadas y talleres, convencida del valor de los intercambios para refinar el conocimiento del pasado. Con ese espíritu dio vida y alimentó programas, redes y asociaciones profesionales, facilitando los diálogos entre investigadorxs, y dirigió proyectos clave en la formación de varias generaciones de científicas sociales. Orientó y dirigió a numerososxs tesis y becarios con intuición, filo crítico y generosidad. Su labor recibió reconocimientos nacionales e internacionales, como la prestigiosa Beca John Simon Guggenheim para las Artes y las Ciencias (2006). Este repaso permite advertir que Mirta generó una trayectoria móvil y anfibia, cuya riqueza pone en aprietos a cualquier reseñadora. Doctorada en el año 2000 con *La vida en las fábricas: trabajo, protesta y política en una comunidad obrera, Berisso (1904-1970)*, su labor de investigación previa y posterior nos contactó con las múltiples caras de ese poliedro que es la historia social del mundo del trabajo, a la que ayudó a renovar, porfiando a cada paso la centralidad del género. Su influencia se adivina en las perspectivas de muchxs de sus colegas, probando que las mejores agendas son las colectivas.

Recorrer sus trabajos es notar que no dejó pregunta por hacerse, sujeto por advertir ni objeto por construir. Al estudio de las formas de la organización y protesta de lxs trabajadorxs, le sumó el interés por el tiempo libre y la vida comunitaria, los afectos y las pasiones, la política y la sociabilidad proletarias. Auscultó las especificidades del trabajo femenino mediante preguntas que pusieron de relieve al género -pues las trabajadoras de Mirta nunca estuvieron solas ni quietas-

Mostró cómo ellas se ganaban la vida y se acompañaban entre sí; los reclamos esgrimidos ante sus adversarios de clase y sus compañeros; de qué modo lidiaron con las tareas de cuidado y reproducción buscando, a veces, la emancipación de su clase y de su género y otras, aprendiendo a negociar en un mundo armado desde una masculinidad heterosexista que reclamaba el privilegio del dominio. Nos reveló el movimiento de las trabajadoras en las complejas tramas de las fábricas, los talleres, el hogar y la maternidad o bien migrando entre provincias o localidades. Rebuscó en sus lenguajes de derechos para indexar sus prácticas obreras a unos reclamos ciudadanos que exigían respuestas del Estado, permitiéndonos entender cómo las trabajadoras tensionaron el marco del derecho, de la ley y de lo socialmente permitido. Pero en el otro lado de la moneda (porque la historia con Lobato y de Lobato siempre tiene más de una cara), nos hizo ver que también compitieron por la belleza buscando ganar reinados, atisbando el cetro y la corona, aunque fuera por un rato. En ese trajinar de Mirta, donde se daban cita fiestas, entretenimientos, amores y saberes de clase, la niñez tuvo también un lugar. La rastreó en trabajos propios y ajenos, en su afán de comprender a la clase trabajadora en todos sus sujetos y en las más recónditas dimensiones.

"Cultora apasionada de la historia social y cultural de lxs trabajadorxs, horadó las barreras patriarcales de la formación y el quehacer histórico"



Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)

En el desarrollo de su profesión es una maestra en hacernos entender que historiadorxs se hace, no se nace. Y que en ese deseo, la relación más voraz que debemos tejer es con las fuentes. Marc Bloch señaló hace casi un siglo: "allí donde huele carne humana, el historiador sabe que está su presa". El olfato de Mirta ha ensamblado corpus hechos de planos, diarios, documentos oficiales pero también de juguetes, cartas familiares e imágenes anónimas. Conjuntos que revelan un ejercicio humano y atento del oficio y que son una ofrenda a la imaginación historiográfica. En este plano, las fotos cobraron un protagonismo nítido en su trabajo. Con ellas nos enseñó a ver -más que a mirar- los instantes del pasado. Recuperarlas, reunir las, clasificarlas, secuenciarlas y darles sentido fue otra de las aventuras en las que se embarcó, conjugando con otras historiadoras la destreza para montar el Archivo de Palabras e Imágenes de Mujeres.

Hasta aquí hemos seguido al nombre propio. Sabemos que no es el único modo de tratar con la "ilusión biográfica". Toda narrativa biográfica maniobra tomando una decisión: ¿cuál es el núcleo biográfico a destacar? ¿Qué momento, qué escena, qué territorio se vuelve lo suficientemente potente como para bañar de otra luz al resto? Creemos que las variadas facetas de la trayectoria de Mirta Lobato se encuentran, anudan y vuelven a dispararse en torno a su relación con la comunidad obrera de Berisso. Esta localidad fue atravesada por sus inquietudes desde mediados de los 80 y cobró una centralidad tal en su investigación, que se cayó del papel. La relación que tejó con ella pasó de ser la que cualquiera puede tener con un problema de investigación a conformar un auténtico proyecto intelectual, afectivo y vital, donde la Historia prueba su plasticidad y potencia. Como muestra, su trabajo en la

difusión y puesta en valor del acervo del Museo 1871 de Berisso es un aporte a la historiografía del mundo del trabajo, a la memoria pública y a la propia comunidad. Por décadas, ese nudo conurbánico ha alojado y reverberado muchos de los temas esbozados aquí y promete seguir despertando la curiosidad de esta hacedora inquieta que hoy celebramos.

"Auscultó las especificidades del trabajo femenino mediante preguntas que pusieron de relieve al género. (...) Nos reveló el movimiento de las trabajadoras en las complejas tramas de las fábricas, los talleres, el hogar y la maternidad (...)"

Mirta Zaida Lobato, "Te amo, te odio, te quiero: una aproximación a la cultura afectiva de las clases populares en el Río de La Plata, 1880-1930"¹

"Los modelos de cartas populares de amor son interesantes porque ellos condensan las situaciones vividas por la población en momentos de cambio. Hace muchos años, cuando recogía testimonios de trabajadores de los frigoríficos Swift y Armour en la localidad de Berisso (Provincia de Buenos Aires) me encontré, muchas veces, con los recuerdos de trabajadores nativos que enfatizaban el sentimiento de desazón ante la posibilidad de ser rechazados por una mujer extranjera (...) La carta de un criollo a una extranjera (Nuevo correo del amor, pp. 75-76) tiene los tópicos esenciales de los relatos orales que recogí en Berisso. La desconfianza de los inmigrantes a los criollos por vagos o mujeriegos, el amor puro es parecido al cariño que se siente por la madre, la nacionalidad como un obstáculo artificial para la felicidad, el amor correspondido como generador de una nueva y dichosa familia (...)"

¹En Chicote, G. y Göbel, B. (eds.). *Ideas viajeras y sus objetos: El intercambio científico entre Alemania y América austral*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert, 2011, pp. 339-349

Disponible en: https://publications.iai.spk-berlin.de/receive/riai_mods_0000507



ANA FALÚ

Por **Liliana Rainero** (CISCSA / Red M y H) y **Patricia Morey** (CISCSA)

Ana Falú es una activista feminista, investigadora, académica, conferencista, articuladora de espacios intelectuales como de redes y organizaciones de mujeres, líder en eventos nacionales e internacionales. Es una de esas personas cuyo compromiso político y sus fuertes convicciones para la transformación de la sociedad, la encuentra desde siempre abriendo nuevos caminos convencida de que nada es imposible. Con talento, ideas innovadoras, trabajo constante, apostando a la construcción colectiva. Es una de las pioneras que ha contribuido a integrar la perspectiva de género y feminista en la disciplina de la arquitectura y el urbanismo, evidenciando cómo la división sexual del trabajo no es ajena al diseño de la vivienda y el barrio, la planificación de las ciudades y territorios, y tiene efectos diferenciales en la vida cotidiana de las personas, potenciando desigualdades sociales y también de género.

Respecto a su militancia feminista y su preocupación central hasta hoy, la vida

de las mujeres en las ciudades y territorios atravesadas por las injusticias sociales y de género, ella misma expresa: *“En el exilio crecí con el feminismo, en particular el latinoamericano, los EFLAC [Encuentro Feminista Latinoamericano y Caribeño] desde 1981, sin embargo, el momento bisagra fue en 1983 con las mujeres indígenas en el Ecuador. Fue allí, en el Puyo, en el trabajo de campo, con las organizaciones territoriales donde integré las conceptualizaciones del feminismo con el hábitat, la vivienda y las mujeres”*.

Luego de su exilio político por la dictadura militar, en Brasil, Holanda y finalmente Ecuador, Ana regresa al país en 1986 y se instala en la ciudad de Córdoba, siendo ella de origen tucumano. Es en la ONG CISCSA, de la cual es cofundadora y su espacio de trabajo inicial, desde donde convocó a colegas de distintas disciplinas para investigar sobre las condiciones del hábitat y su impacto en la cotidianidad de las mujeres, cuando la academia

era aún hostil a estas temáticas. De fines de los 80 y con un primer apoyo internacional, datan los primeros proyectos para visibilizar la relación entre las condiciones territoriales y las desigualdades sociales y de género. Las investigaciones abordaron el impacto diferencial de los servicios urbanos, el cuidado de la infancia, el transporte, entre otros, en las mujeres. Más tarde, coordina, desde la Academia y la ONG, proyectos pioneros sobre el uso del tiempo y el espacio, aplicando metodologías que venían desarrollando urbanistas y geógrafas feministas españolas e italianas. Los trabajos sobre indicadores urbanos de género en distintas ciudades de América Latina se traducen en publicaciones de principios del 2000, como *Ciudad y Vida Cotidiana; Asimetrías en el Uso del tiempo y el del espacio, y Ciudades para varones y mujeres*.

Su vasta trayectoria, que conjuga producción de conocimientos, gestión, y activismo en distintos ámbitos, tiene siempre como norte potenciar actividades que se

fortalecen mutuamente para la incidencia política. Ha sido investigadora del Conicet, Profesora Titular (hoy Emérita) de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (UNC). Fue Directora del Instituto de Vivienda y Hábitat, y actual Directora de la Maestría, formadora de recursos humanos, de innumerables becarios y tesisistas y supo inspirar a jóvenes investigadoras que hoy integran la perspectiva de género y feminista en sus trabajos. Ha sido Directora Regional de UNIFEM, desde donde promovió el *Programa Regional Ciudades seguras para las Mujeres* con fuerte impacto en América Latina. Fue co fundadora de la *Articulación Feminista Marcosur* y de la *Red Mujer y Hábitat de América Latina*, espacio desde los cuales se impulsa la incorporación de los temas de hábitat y género en ámbitos regionales e internacionales a través de seminarios, publicaciones, trabajos con municipios y organizaciones de mujeres. Fue co-coordinadora del proceso de las ONGs hacia la *IV Conferencia Mundial de la Mujer*, junto a Virginia Vargas.

Si algo la distingue es su energía y empuje para sostener ámbitos diversos y multiplicidad de actividades. Mara Nazar, de CISCSA, expresa: *“Conocí a Ana trabajando en un proyecto sobre la violencia hacia las mujeres en el espacio público, en el 2004. Me impactó su forma de incidir políticamente y sumar voluntades para instalar temas en la agenda feminista y en la agenda pública.”*

Su actividad actual continúa siendo la de sus inicios, la vida de las mujeres y sus derechos en las ciudades y territorios, como Directora de CISCSA, desde la *Red Mujer y Hábitat*, la academia o liderando el *Grupo Asesor para la Inclusión de Género de ONU Hábitat* y el *Grupo de Trabajo: Mujeres y Diversidades de la Plataforma Global por el Derecho a la Ciudad*. Son más de cuatro décadas de trabajo de los cuales los extractos de los artículos elegidos intentan dar cuenta, en su temporalidad, de la continuidad y compromiso con una temática que hoy más que nunca, producto de la pandemia, interpela la forma en que pensamos la organización del territorio, las ciudades y los espacios que albergan la vida cotidiana, y donde la disciplina arquitectónica y urbanística tienen protagonismo.

“(…) ha contribuido a integrar la perspectiva de género y feminista en la disciplina de la arquitectura y el urbanismo, evidenciando cómo la división sexual del trabajo no es ajena al diseño (…)”

“(…) convocó a colegas de distintas disciplinas para investigar sobre las condiciones del hábitat y su impacto en la cotidianidad de las mujeres (…)”

Ana Falú (comp). Mujer y Hábitat. Experiencias latinoamericanas. Red Latinoamericana Mujer y Hábitat. 1996.

“La desigualdad social que se expresa en la ciudad afecta de manera diferenciada a las mujeres y entre ellas a las más pobres, porque sobre ellas recae con mayor peso las consecuencias de los ajustes socioeconómicos y los cambios en las condiciones del hábitat. Por un lado, se ha incrementado el desempleo femenino y la explotación del trabajo de las mujeres, implicando una sobrecarga laboral e impactando su calidad de vida. No obstante este panorama, el esfuerzo cotidiano que aportan las mujeres dentro de su grupo familiar y en grupos comunitarios para asegurar la supervivencia familiar, la participación activa en experiencias de producción social de vivienda y de mejoras en las condiciones del hábitat entraña en sí una gran potencialidad social. Potencialidad que debe ser reconocida por las políticas sociales tanto a nivel de las demandas específicas como en la participación en el diseño de las políticas”.

Disponible en: www.redmujer.org.ar

Ana Falú. “Injusticias de género en los territorios de América Latina y Argentina” en Le Monde Diplomatique Brazil, 12 de marzo de 2021.

“(…) la serie de injusticias que viven las mujeres se verifican en los distintos tipos de territorios que habitan, a saber: 1) El territorio cuerpo, el primer territorio del cual apropiarse, sobre el cual decidir (reproducción, identidades y subjetividades), un territorio en permanente disputa por el patriarcado,

las iglesias, los fundamentalistas. 2) El territorio casa: las condiciones de vivienda tienen un impacto sustancial en la vida y salud de las personas, mediando la relación entre lo individual y lo colectivo. Es en estas viviendas, financiarizadas, precarias, donde se sigue sosteniendo la reproducción de la vida. 3) El territorio barrio, allí donde las vecinas cuanto más pobres más atentas y solidarias, tejiendo redes de cuidado, gestionando los comedores populares que se han multiplicado en tiempos de pandemia, la higiene y la alimentación en la escasez, cuidando a otras personas. (…) Cada una de estas escalas con sus propias complejidades, no aludiendo estos territorios a categorías estáticas y escindidas entre sí, sino a una relación de interdependencia, a la vez atravesadas por una multiplicidad de intersecciones en las múltiples identidades definidas de sexualidad o racialidad, de edad, discapacidad, y tipo de familias, entre otras.

(…) Contamos con una consistente producción del conocimiento, herramientas y capacidades para incidir en la calidad de la vida urbana para las mujeres. Entre estas, dos herramientas: por un lado el abordaje conceptual acerca de las “ciudades feministas”, y por el otro una propuesta metodológica: “el mapa de las mujeres en la ciudad”.

El abordaje de Ciudades Feministas propone: colocar la desigualdad en el centro de la agenda, incorporar en la desigualdad los sujetos omitidos: las mujeres y la población LGTBQ+, rompiendo con la neutralidad de los diagnósticos y políticas. Poner en valor la vida cotidiana, central el atributo de la proximidad de servicios, equipamientos, infraestructuras en el sentido pionero de Jane Jacobs, en The Death and Life of Great American Cities (1961). Poner en valor la voz de las Mujeres en el territorio, potenciar sus participaciones. Incorporar el cuidado ambiental, a la vez que el espacio público como el lugar del encuentro entre diferentes. La no violencia ya sea puertas adentro o puertas afuera. Reconstruir el tejido social, los vínculos, lo comunitario, dotando a la escala del barrio de la significación urbana para la calidad de la vida cotidiana. Desalentar la gentrificación, las expulsiones, promoviendo las inversiones en función de lo público y colectivo. Las economías pensadas para la sostenibilidad de la vida, que reconozcan el aporte invisibilizado que las mujeres realizan a través del cuidado. El cuidado puesto en valor, el cuidado como derecho”.

Disponible en: <https://diplomatique.org.br/injusticias-de-genero-en-los-territorios-de-america-latina-y-argentina/>

LA ASOCIACIÓN ARGENTINA PARA LA INVESTIGACIÓN EN HISTORIA DE LAS MUJERES Y ESTUDIOS DE GÉNERO (AAIHMEG)...

Está integrada por investigadorxs de distintos centros, institutos y universidades del país entre las que se encuentran: la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Tucumán, la Universidad Nacional del Litoral, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de 3 de Febrero, la Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad Nacional de Mar del Plata, la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad Nacional de San Juan, la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (Chubut), la Universidad Nacional de La Pampa, la Universidad Nacional de Luján, la Universidad Nacional Arturo Jauretche, la Universidad Nacional del Nordeste, la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (Santa Cruz), la Universidad Nacional de José C. Paz, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Universidad de General Sarmiento, Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Universidad Católica Argentina, Universidad Nacional del Comahue, el Instituto Joaquín V. González y el CEDINCI, Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional del Sur, Universidad Autónoma de Entre Ríos. Diseño Editorial a cargo de [Emilia Madroñal](#).

LA COMISIÓN DIRECTIVA ACTUAL (2019-2021) DE LA A.A.I.H.M.E.G. ESTÁ COMPUESTA POR:

COMISIÓN DIRECTIVA ACTUAL (2019-2021): Valeria Silvina Pita (UBA) como presidenta; Inés Pérez (UNMdP) como vicepresidenta; Laura Pasquali (UNR) como tesorera; Claudia Bacci (UBA) como secretaria; Mónica Morales (UNLPam), Marina Becerra (UNTref), Alejandra Ciriza (UNCuyo), Edda Crespo (UNPSJB), Lucía Isabel Muñoz (UNNE), Alejandra Oberti (UBA), Valeria Venticinque (UNL, UNR), Mónica Tarducci (UBA) y Karin Grammatico (UNA.J) como vocales titulares; Claudia Anzorena (INCIHUSA), Claudia Banni (JVG), María Celestina Bertolo (UNR), Lucía Lionetti (UNCPBA), Marcela Vignoli (UNT) y Adriana Valobra (UNLP) como vocales suplentes; Andrea Torricella (UNMdP) y Ana Laura Martin (UBA) como revisoras de cuentas titulares y María José Billorou (UNLPam) como suplente.

Te invitamos a afiliarte a la Asociación Argentina para la Investigación en Historia de las Mujeres y Estudios de Género.

Para asociarte a la AAHMEG debes seguir los pasos que se indican en el siguiente link:
<http://aaihmeg.org/como-asociarte.html>

Para más información, escribínos a aahmyeg@gmail.com

Podés visitar nuestra página web: <http://aaihmeg.org/index.html>

También podés seguirnos en Facebook e Instagram: [@AAIHMYEG](#)