

Pensares pedagógicos

**LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL:
DIÁLOGOS ENTRE LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA, LA DOCENCIA Y LA
MILITANCIA POLÍTICA**

Jaime Montes Mirada
Victor del Carmen Avendaño Porras
Mónica Fernández Braga
Coordinadores



Etelvina Gorkin, Claudia Falvo, Gabriela Ferreira, Mónica
Fernández y Rosana Scialabba



La educación intercultural: diálogos entre la investigación educativa, la docencia y la militancia política

JAIME MONTES MIRADA
VICTOR DEL CARMEN AVENDAÑO PORRAS
MÓNICA FERNÁNDEZ BRAGA

Coordinadores



La educación intercultural: diálogos entre la investigación educativa, la docencia y la militancia política

© Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

Universidad de La Serena

Benavente 980, La Serena

Teléfono 56 51 2204000

www.userena.cl

© Universidad Mesoamericana

Ricardo Díaz Martínez Núm. 17

CP. 29289, San Critóbal de las Casas Chiapas, México

ISBN: 978-956-6071-24-2

Primera edición, agosto de 2021

Maquetado y diseño de portada: Pablo Roca

Producida por: Editorial Universidad de La Serena

Los Carrera 207,

La Serena. Chile

Teléfono 56 51 2204368

www.editorial.userena.cl, www.latinoamericanos.online

Email: editorial@userena.cl

Impreso en Chile por Gráfica Lom

Este libro presenta resultados de investigación que han sido discutidos públicamente por sus autores en distintos eventos académicos, así como evaluadas por pares externo para su publicación.

Tabla de contenido

8

Prólogo

Mónica Fernández Braga

13

El derecho de las mujeres sordas a vivir una vida sin violencia

Etelvina G. Gorkin

75

El cuidado como producto de la división sexual del trabajo: una lectura feminista en clave decolonial

Mónica Fernández Braga y Claudia Patricia Falvo

103

Educación y éticas del cuidado: posibles senderos entre las perspectivas feministas y la reciprocidad andina (Ayni)

Gabriela Ferreira Olaso

139

Interculturalidad y adultos mayores desde una perspectiva de género. Notas sobre la experiencia del programa PUNQAM.

Rosana Scialabba

NOTA PRELIMINAR

Este libro forma parte de la colección *Pensares Educativos*, proyecto elaborado conjuntamente por la Universidad de La Serena (ULS, Chile) y la Universidad Mesoamericana (Unimeso, México), merced a un Convenio de Cooperación firmado por ambas instituciones en enero de 2020, que ha rendido otros frutos, tales como la instauración de una subsección del Centro Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos en julio de 2020 en la Unimeso y la continuidad de la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico, la cual encuentra su lugar natural en el Departamento de Educación de la Universidad de La Serena. Se trata de una de las cuatro colecciones de *Pensares* que constantemente producen conocimiento por medio de sus actores principales, los profesores Universitarios de América Latina. Sentimos que, de esta manera, estamos contribuyendo a generar un espacio reflexivo esencial para el desarrollo de las ideas en el contexto latinoamericano.

PRÓLOGO

Mónica Fernández Braga¹

Parafraseando a uno de los filósofos más estudiados a lo largo de la historia de la filosofía occidental, *interculturalidad* se dice de muchas maneras. Me refiero a algo que va mucho más allá de las clásicas distinciones entre lo multicultural, lo pluricultural o lo intercultural: la puesta a acción de un estricto diálogo entre los modos que tenemos de hacer ciencia, de educarnos, de vestirnos, de comer, de amar, de cuidar a la prole, etc. Es que el diálogo es, de suyo, un problema de interculturalidad (Kusch, 1976) entre las partes hablantes. Entre tanta globalidad de la vida en general y de la educación en particular, sobre todo en épocas de virtualización de las clases presenciales por efecto de la Pandemia de COVID-19, la certidumbre tan ansiada del siglo XIX ha mostrado su cara más incierta. Incertidumbre y miedo que parece querer decirnos que hablar de educación intercultural es un emprendimiento utópico. Sin embargo, la investigación en torno a las estrategias interculturales resulta, sobre todo ante el tema educativo, una tarea imprescindible para la docencia responsable y comprometida con su profesión.

La Cátedra Internacional de Educación Intercultural y Pensamiento Crítico (CIIPC), posee varias líneas de investigación que congrega cientos de mujeres y hombres que nos ocupamos de la tarea docente y nos inquieta pensar modos para dialogar sobre la interculturalidad educativa en nuestra-américa. Entre dichos equipos, se inscribe el denominado: *Educación Intercultural*. El año pasado, con el trabajo de cinco mujeres, producimos

¹ Docente Investigadora en el Programa de Investigación: Discursos, Prácticas e Instituciones Educativas, Coordinadora de la Línea de Investigación sobre Educación Intercultural de la CIIPC y docente de convergencia en la Red Internacional de Cátedras, Instituciones y Personalidades sobre la Deuda Pública

el texto: *Diálogos y miradas sobre la educación intercultural: cinco voces decoloniales desde la experiencia*².

El texto que presentamos hoy, resulta un nuevo esfuerzo colectivo de dicha línea de investigación. Nuevamente somos mujeres, quienes presentamos nuestros aportes en cuatro artículos de calidad académica y de implicancia intercultural. El propósito es seguir pensando temas educativos, en vínculo con el problema de la interculturalidad en nuestra-américa. Por eso, en esta oportunidad, pensamos en acercar una serie de investigaciones de mujeres feministas de nuestra geocultura. Todas ellas forman parte del colectivo sobre Educación Intercultural de la CIIPC. Desde este marco, el 17 de marzo de 2021, llevamos a cabo un foro para conmemorar el día de la mujer, bajo el título: *Foro de Educación Intercultural: Notas y reflexiones sobre algunas perspectivas feministas nuestroamericanas*. Éramos ocho mujeres quienes dialogábamos sobre nuestras investigaciones y praxis pedagógica cotidiana, con el propósito de pensar de modo conjunto sobre la promoción efectiva de nuestros derechos. No todas estas presentaciones lograron concretar la elaboración de su artículo, lo cual lamentamos profundamente, puesto que se trata de temas cruciales para pensar los derechos de interculturalidad en nuestra región. Dichas disertaciones giran en torno a la participación política de mujeres indígenas, desde la voz de Sonia Neira Rojas (Chile); la educación sexual integral entre adultas mayores, en la voz de Nerina Gómez (Argentina) y las transformaciones que se fueron gestando sobre la legalización del aborto en argentina, es decir, la llamada «marea verde»³, desde la voz de Silvina Barrios (Argentina).

² Disponible en: <http://cresur.edu.mx/2019/libros2020/dialogos.pdf>

³ Movimientos de mujeres y otras orientaciones sexuales, luchando por el derecho a decidir sobre su propio cuerpo. Finalmente, a principios de este año, se sancionó en Argentina la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (Ley 26610)

Las otras cinco voces, estamos presentando aquí, cuatro artículos elaborados entre la investigación y la militancia feminista. En los cuatro casos tratamos de conectar la escritura con temas de educación intercultural, en el sentido de diálogos diversos entre distintos colectivos que participan de actividades de investigación, enseñanza y extensión universitarias.

Etelvina Gorkin, presenta una parte de su tesis de maestría. El artículo dialoga sobre los derechos de las mujeres sordas a vivir una vida libre de violencia. Su tesis intenta visibilizar una serie de barreras sociales e institucionales que se generan en torno a las mujeres Sordas. Vale mencionar que, a pesar de los avances legales, las personas con discapacidad y, en especial, las mujeres Sordas siguen expuestas a situaciones de vulnerabilidad. Gorkin busca mostrar las particularidades que asumen las mujeres Sordas, en el marco de una comunidad que históricamente ha visto vulnerado sus derechos, sobre todo, el derecho a la información. Surge de su investigación, que la comunidad Sorda es una minoría cultural y lingüística que, históricamente, ha sufrido situaciones de desigualdades históricas, ha sido víctima de agresión y de invisibilidad social. En el caso de mujeres Sordas, se multiplican dichas desigualdades; por un lado, por ser mujeres, y por el otro, por ser Sordas. La autora considera que se trata de un colectivo que precisa la creación de estrategias de acompañamiento particulares, lo que en este libro pensamos que, lógicamente, es un tema de educación intercultural.

En el caso de **Claudia Falvo y Mónica Fernández Braga**, se trata de una investigación en la que proponemos trabajar con el concepto de cuidado de sí, que Michel Foucault desarrolla desde la categoría griega *epimeleia heautou*. Desde las investigaciones de Silvia Federici, intentamos hacer visible que el patriarcado es un recurso de la política pública, que data de la transición de la estructura social entre el mundo medieval y las necesidades normativas de la burguesía moderna. Finalmente, buscamos matizar las contribuciones de Federici al feminismo

crítico, junto con la recuperación de los aportes al diálogo decolonial de Dussel, Mignolo y Segato, entre otros y otras. El tema del cuidado ha sido, en la cultura colonial que hemos heredado, otorgado a las mujeres. El artículo bucea en trabajos que buscan mostrar los orígenes de dicha imposición patriarcal.

Gabriela Ferreira Olasso, vincula las actividades de investigación con las de extensión universitaria. Desde ese lugar, enmarca su artículo en el estudio de una perspectiva feminista de educación ética, que se realizó para repensar en Uruguay la formación de operadores penitenciarios. La autora dialoga con la perspectiva “Ética del cuidado” de la mano de Nel Noddings, quien ofrece un estudio inquietante de las prácticas femeninas, domésticas, cotidianas que humanizan silenciosamente y sin reconocimiento en un occidente patriarcal. Desde esta perspectiva ética, trae una serie de propuestas para pensar una educación sin las rémoras de la opresión patriarcal. Se trata del pensamiento andino, que guarda, transmite y educa integralmente en el principio de reciprocidad o *ayni*: tal concepto aparece enriqueciendo a nociones más reducidas de una formación que enseñe a dar como a recibir cuidados, sea en el mutualismo o en el cuidado natural, es decir ese cuidado que surge de la memoria de especie, con el fortalecimiento de inclinaciones variadas, tales como el sentimiento de cuidar. De este modo, parece abrirse un sendero para abrir espacios a un horizonte ético intercultural entre las críticas feministas y las sabidurías originarias que apuntan a la construcción de un sujeto comunitario.

En el caso de **Rosana Scialabba**, la autora presenta su propia experiencia como investigadora y coordinadora de talleres en el PUNQAM, que es parte de un convenio entre la Universidad Nacional de Quilmes y el Programa de Atención Médica Integral, obra social para jubilados y pensionados (PAMI), basado en el aprendizaje, comunidades, enfoques comunitarios y educación popular. De ese modo, el programa se sustenta en tres ejes: formación, relaciones inter e institucionales, orientación y

difusión. El eje de formación está compuesto por la oferta de talleres trimestrales. El eje de relaciones inter e intrainstitucionales tiene como objetivo ampliar el capital social y cultural a través de viajes a museos, teatros, jornadas institucionales de intercambio intergeneracional, espacios de reflexión con autoridades, docentes y estudiantes. El eje de orientación es un área de la psicología que ofrece un espacio de contención psicológica. El eje de difusión presenta diferentes espacios y acceso a la información para personas adultas mayores. La esperanza de vida se ha visto, para bien, aumentada en las últimas décadas. La Universidad, no puede estar ausente a este fenómeno, puesto que hay intercambios etarios interesantes que no podemos darnos el lujo de comunicar. Este es el caso del artículo de Scialabba, narrar su experiencia con comunidades adultas mayores, que regresan a la universidad para dialogar de modo transgeneracional. Nosotras consideramos que esto es una muestra más de lo que nos gustaría llamar experiencias de educación intercultural.

Para cerrar esta presentación o prólogo, vale mencionar que el hilo conductor que traman las autoras del presente libro colectivo, surgido desde variadas perspectivas feministas, inauguran, a través de un espíritu crítico basado en una serie de intersecciones que resultan enmarcadas en un modo, nunca el único, de pensar la educación intercultural. Desde este lugar, nuestro aporte, aunque incluye perspectivas atadas a las poblaciones originarias de nuestra-américa, pretende ir más allá de la clásica búsqueda de comunión entre etnias. En suma, estamos intentado trazar un sendero plural sobre el concepto de interculturalidad, en el que podamos abordar múltiples modos de hablar de culturas diversas, más allá de lo étnico. Podríamos llamar, así, educación intercultural, porque entrarían al juego educativo, una serie escenarios que batallan desde lugares diacrónicos y sincrónicos.

EL DERECHO DE LAS MUJERES SORDAS A VIVIR UNA VIDA SIN VIOLENCIA⁴

Etelvina G. Gorkin⁵

Resumen

El presente trabajo intenta visibilizar la existencia de barreras sociales e institucionales que se generan en torno a las mujeres Sordas. Vale mencionar que, a pesar de los avances legales, las personas con discapacidad y, en especial, las mujeres Sordas siguen expuestas a situaciones de vulnerabilidad. Nos interesa rescatar las particularidades que asumen las mujeres Sordas en el marco de una comunidad que históricamente ha visto vulnerado el derecho a la información. La comunidad Sorda es una minoría cultural y lingüística que, históricamente, ha sufrido situaciones de desigualdades históricas, ha sido víctima de agresión y de invisibilidad social. En un porcentaje significativo de mujeres Sordas se multiplican dichas desigualdades; por un lado, por ser mujeres, y por el otro, por ser Sordas. En muchas situaciones, estas mujeres se encuentran indefensas ante agresiones, explotación y marginación social. Consecuentemente, no siempre acceden a los recursos necesarios para paliar las problemáticas de género, básicamente por las barreras comunicacionales, y, obstáculos sociales e institucionales, a las que suelen enfrentarse.

⁴ El presente artículo es un recorte de la Tesis de Maestría en Género, Sociedad y Políticas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO – Argentina. Aprobada el 1 de junio de 2020, bajo la Dirección de la Dra. Andrea Pérez y la Dra. Mónica Fernández Braga.

⁵ Integrante del Programa de Investigación: Discursos, Prácticas e Instituciones Educativas, radicado en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes – UNQ – Argentina. Lic. en Educación – UNQ. Magister en Género, Sociedad y Políticas – FLACSO – Argentina.

Palabras clave: Discapacidad – Mujeres Sordas - Género – Accesibilidad

Abstract

The present work tries to make visible the existence of social and institutional barriers that are generated around Deaf women. It is worth mentioning that, despite legal advances, people with disabilities and, especially, Deaf women continue to be exposed to situations of vulnerability. We are interested in characterize the particularities that Deaf women assume within the framework of a community that has historically seen the right to information violated. The Deaf community is a cultural and linguistic minority that, historically, has suffered from situations of historical inequalities, has been the victim of aggression and social invisibility. In a significant percentage of Deaf women these inequalities multiply; on the one hand, for being women, and on the other, for being Deaf. In many situations, these women are defenseless against aggression, exploitation and social marginalization. Consequently, they do not always have access to the necessary resources to alleviate gender problems, basically due to communication barriers, and the social and institutional obstacles they usually face.

Keywords: Disability - Deaf Women - Gender – Accessibility

Introducción: el problema de investigación

Con el presente trabajo nos proponemos vislumbrar las percepciones de las mujeres Sordas usuarias de lengua de señas de Argentina (LSA) frente a las situaciones de violencia de género. Con la finalidad de visibilizar aquello que la sociedad oyente no está garantizando, menos aún, el Estado en relación a

las políticas vinculadas en educación sexual integral y violencia de género para garantizar el derecho a la información y comunicación accesible. Realizamos este recorte dado que su realidad es poco conocida por gran parte de la sociedad oyente.

La violencia de género es una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre hombres y mujeres, relaciones que condujeron a la dominación y la discriminación contra las mujeres y que construyeron obstáculos para su pleno desarrollo.

Cuando hablamos de violencia de género o situaciones de violencia nos estamos refiriendo a la violencia que sufren las mujeres por el solo hecho de ser mujeres. En otras palabras, esa violencia a la cual nos referimos se da en las sociedades patriarcales. La misma se conforma en un entramado de relaciones de poder, donde se encuentran dos posiciones bien diferenciadas: una es la que ejerce el poder y la otra es la que lo obedece. Dichas posiciones, se estructuran a partir de la lógica binaria presente en el mundo occidental, en este caso, referido a hombre-mujer. Los hombres a los cuales se les designa un rol masculino, son los que tienen el poder, mientras que las mujeres o cuerpos feminizados que cumplen un rol femenino, son las que se encuentran en una posición de sumisión y obediencia. Es en el género, donde se construyen estas desigualdades, que conllevan a la violencia de género, y a otras violencias, que interseccionan ese entramado de relaciones de poder.

Al denominar a la violencia contra las mujeres como violencia de género asumimos que las relaciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres que existen en nuestra sociedad son un factor importante en la dimensión y gravedad que tiene la violencia hacia las mujeres o cuerpos feminizados al perpetuar la subordinación de un género sobre otro y por la supremacía de lo masculino sobre lo femenino.

Esa asimetría entre hombres y mujeres, al ser una imposición cultural que atraviesa a todas las instituciones (familia,

escuela, trabajo) se ve como natural. Ese proceso de naturalización, al aferrarse casi automáticamente a nuestro imaginario, no se cuestiona la desigualdad entre unos y otras, y de ese modo, tampoco visualiza la discriminación de género.

La construcción de *género* está vinculada con el *patriarcado* porque ambos son una estructura que organiza la vida social e impone un orden desigual. Este orden desigual es replicado y reproducido por la familia. Como lo desarrollamos anteriormente el género propone un orden binario donde se encuentran la posición masculina (de poder) y la posición femenina (de subordinación). Ambos roles son impuestos por una cultura patriarcal donde no se cuestionan las desigualdades ni la discriminación de género, por eso decimos que las violencias están naturalizadas. El factor de riesgo, vulnerabilidad o desigualdades es el solo hecho de ser mujeres o poseer cuerpos feminizados.

En el marco de las desigualdades que afectan a las mujeres en general observamos en relación con la problemática de la violencia de género que hay colectivos de mujeres que atraviesan otras situaciones.

Nos interesa rescatar las particularidades que asumen las mujeres Sordas en el marco de una comunidad que históricamente ha visto vulnerado el derecho a la información.

La comunidad Sorda es una minoría cultural y lingüística que, históricamente, ha sufrido situaciones de desigualdades históricas, ha sido víctima de agresión y de invisibilidad social. En un porcentaje significativo de mujeres Sordas se multiplican dichas desigualdades; por un lado, por ser mujeres, y por el otro, por ser Sordas. En muchas situaciones, estas mujeres se encuentran indefensas ante agresiones, explotación y marginación social. Consecuentemente, no siempre acceden a los recursos necesarios para paliar las problemáticas de género, básicamente por las barreras comunicacionales, y, obstáculos sociales e institucionales, a las que suelen enfrentarse.

Otra cuestión interesante dentro del contexto analizado, es comprender las potencialidades con las que se cuenta en

la actualidad con las Tecnologías de Información y Comunicación (en adelante, TIC) junto con la *hiperconectividad*, en tanto brindan a la comunidad Sorda un abanico de diferentes posibilidades. Los distintos formatos visuales que ofrecen las TIC podrían potenciar, entre otros, el pleno goce de los derechos y saberes en educación sexual integral, superando así las barreras comunicacionales de las que son víctimas las mujeres Sordas.

Hasta aquí se intenta visibilizar la existencia de barreras sociales e institucionales que se generan en torno a las mujeres Sordas. Vale mencionar que, a pesar de los avances legales, las personas con discapacidad y, en especial, las mujeres Sordas siguen expuestas a situaciones de vulnerabilidad.

Antes de continuar, consideramos necesario explicitar el concepto de discapacidad al cual adherimos, que se encuentra en la Ley 26.378/2008, de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En el Preámbulo, inciso e), los Estados Partes reconocen que la discapacidad:

Es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno, que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Además, se enuncia el propósito de la ley en el artículo 1° y allí se define a las personas con discapacidad en los siguientes términos:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

En función de ese reconocimiento, los Estados Partes en el mismo artículo aclaran que “se comprometen a promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (Ley 26378, 2008).

A su vez, advierten en el Preámbulo, inciso q): “Las mujeres y las niñas con discapacidad son quienes suelen estar expuestas a un riesgo mayor de violencia, lesiones o abuso, abandono o trato negligente, malos tratos o explotación, dentro y fuera del hogar” (Ídem, 2008).

Es necesario destacar que las barreras son sociales y no propias de las personas con discapacidad. En la presente investigación pondremos énfasis en los obstáculos que deben sortear quienes padecen esas barreras sociales.

Según el Censo Poblacional de 2010, 945.168 personas tienen alguna discapacidad auditiva. De ese total, 475.120 son hombres y 470.048 son mujeres (INDEC, 2010)⁶. Dentro de este universo, y considerando solo a la población femenina, se encuentra una amplia variedad de situaciones en relación con la sordera, que muchas veces pasan inadvertidas. Por un lado, de acuerdo al momento en que inicia la sordera, se puede distinguir entre:

- Mujeres Sordas de nacimiento.
- Mujeres con sordera adquirida.

Entre ellas, y de acuerdo a la lengua utilizada y la comunicación de las personas en el entorno social, se puede distinguir entre:

⁶Ver Tablas adjuntas al final del trabajo.

- Mujeres Sordas que se comunican solo con Lengua de Señas⁷ Argentina (LSA), las que se comunican oralmente y con LSA; y mujeres sordas que se comunican solo verbalmente (oralizadas); mujeres sordas con implante coclear; mujeres sordas con familia oyente o con familia sorda (la mayoría de las personas sordas nace en hogares de personas oyentes).
- Cada una de estas situaciones plantea sus propias particularidades y enfrenta distintas barreras.

En la presente investigación el foco está puesto en una aproximación a la situación de mujeres Sordas que se comunican con Lengua de Señas Argentinas (independientemente del momento de adquisición de la sordera). Tal como explicitan Salamanca y Picon (2008), nos referiremos a la comunidad Sorda con “S” mayúscula pues nuestro grupo utiliza la Lengua de Señas como principal medio de comunicación. Los autores reservan la “s” minúscula para referirse a quienes poseen alguna discapacidad auditiva pero no utilizan LSA como primera forma de comunicación.

⁷María Ignacia Massone, quien se desempeña como investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - CONICET, estudia desde hace más de 25 años las lenguas de señas y cuenta que, al igual que no hay una lengua hablada universal, no hay una lengua de Señas única. La autora describe que, para entender porqué es una lengua y no un lenguaje, hay que tener presente: “El lenguaje es una capacidad, una facultad humana que todos tenemos. Por el contrario, las lenguas son la institución social que posee una determinada comunidad lingüística. El español es una lengua, no un lenguaje. El lenguaje es una facultad que está en la mente” (Massone, 1996), *Lenguas de señas: cada comunidad desarrolló la propia por necesidad*, recuperado de www.conicet.gov.ar [21/01/19])

Formulación del problema

En Argentina, si bien se ha avanzado en materia de implementación de políticas públicas dirigidas a la erradicación de la violencia de género, no existen estrategias adecuadas para resguardar los derechos de las mujeres y, en particular, de las mujeres Sordas. La universalidad extrema de la norma se traduce en la *invisibilización* de este colectivo específico.

Las normas en la lengua española, legales y las campañas que las difunden están dirigidas a la comunidad oyente y alfabetizada y la realidad de algunas mujeres Sordas queda fuera de ese contexto. Históricamente el sistema educativo ha segregado todo rasgo de diferencia respecto de los modelos de enseñanza vinculados a la forma de enseñar de los oyentes. Esto ha generado discriminación o dificultad para el acceso a la lectoescritura⁸ de una gran cantidad de sordos/as. Como así también la adquisición de conocimientos relacionados con educación sexual integral y violencia de género.

Como consecuencia de esta omisión en la norma, podemos hablar de una comunidad excluida desde tiempos remotos, no solo por no comunicarse con la palabra hablada, sino esencialmente, por todas las desigualdades a las que se ha sometido y somete a cualquier grupo de personas consideradas fuera del modelo educativo nacional.

Retomando la cuestión de las políticas públicas, nuestro país posee una serie de normas que protegen a las mujeres, en general, y a las personas con discapacidad, en particular. Leyes

⁸La Licenciada Silvia Veinberg quien es Directora del Departamento de Pedagogía de la Confederación Argentina de Sordomudos. Asesora Pedagógica de la Federación Mundial de Sordos. Miembro del Comité de Discapacidad de la Sociedad Argentina de Pediatría. Directora del Programa de Formación Pedagógica para la Educación del Niño Sordo. Respecto a la dificultad para el acceso a la lectoescritura dice que "el verdadero objetivo de la educación del sordo – el currículum oculto – consiste en lograr la oralización y no en alfabetizar" (1996:5)

que promueven derechos sexuales y reproductivos, especialmente en lo que respecta a la violencia de género, además de leyes para erradicar toda forma de violencia contra las mujeres, de educación y educación sexual integral.

Se trata de normas con intención universalista, en las que se suele olvidar algunos colectivos que la sociedad somete a discriminaciones múltiples. Las normas más relevantes son:

1.- Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), que Argentina se compromete a cumplir mediante la Ley N° 23.179/ 1985.

2.- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada mediante la Ley N° 26.378/2008.

3.- Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra La Mujer, "Convención de Belem do Pará", ratificada mediante la Ley N° 24.632/1996.

4.- Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, Ley N° 26.485/2009.

5.- Ley Nacional de Educación N° 26.206/2006.

6.- Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley N° 26.150/2006.

En la actualidad existen organismos civiles que cubren algunas de las políticas públicas que deberían partir desde el Estado. Uno de ellos es la Fundación de Sordos (FUNDASOR), que lleva adelante un proyecto llamado *Sordas sin violencia*, a través del cual se brinda asesoramiento, acompañamiento, información y talleres a las mujeres de la comunidad Sorda, muchas de las

cuales no son plenamente conscientes de la situación de violencia de género a la que suelen estar expuestas.

También existen algunos movimientos de mujeres feministas Sordas. El más reconocido por defender los derechos de las mujeres Sordas es MOSFA (Movimientos de Sordas Feministas Argentina). Este colectivo visibiliza mediante las nuevas tecnologías de comunicación e información como ser su página de Facebook las luchas que llevan adelante en accesibilidad, educación sexual integral, violencia de género. A su vez, participan en marchas de mujeres y generan conciencia social sobre sus derechos, entre otras acciones, llevando a esas marchas intérpretes de LSA que suelen trabajar ad-honorem.

En la Comunidad Sorda con la que trabajamos en una investigación anterior⁹, vislumbramos —gracias a los relatos brindados en entrevistas y a las observaciones realizadas— las dificultades con las cuales deben lidiar respecto a la educación sexual integral, fundamentalmente, referidas a la falta de acceso a conocimientos sobre el VIH/sida, información de diferentes formas de anticoncepción, barreras comunicacionales en las consultas con ginecólogos/as, obstetras, cursos de parto.

Pese a las condiciones de igualdad que se postulan desde la normativa vigente, en la comunidad Sorda persisten desigualdades que la universalidad normativa no logra alcanzar. Al respecto, Silvia Verdeguer (2002) desarrolla el tema de discapacidad y reconoce:

La sordera es quizá una discapacidad no evidente, ya que no se ve. La capacidad de escuchar es intan-

⁹La investigación se realizó en el marco de una tesina anterior, bajo el título de *Educación Sexual Integral a la comunidad Sorda*, en el Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”. El grupo estudiado eran mujeres y varones Sordos/as mayores de 18 años, que se comunican con Lengua de Señas Argentina y asistían a la Asociación Sordos de Ayuda Mutua, ASAM (Gorkin, 2011).

gible a la vista y conlleva aislamiento social y psicológico del mundo de la información sonora. Específicamente en el desarrollo sexual, no hay diferencias biológicas, ni fisiológicas, entre un oyente y un sordo; lo que sí hay, es una gran falta de información y creencias erróneas acerca de la sexualidad (p.83).

En términos de educación y salud, la comunidad Sorda se encuentra en situación de desigualdad desde la historia por basarse en un modelo normalizador. Al respecto, Kipen y Valles (2009) sostienen:

La educación y la salud: dos instituciones paradigmáticas de la normalización, se materializan en escuelas y hospitales cuyos agentes son “productores” activos de *discapacidad*. Podemos decir que la escuela obligatoria, con su organización graduada y secuencial, que valora un único modo de aprender, una única historia, una única matemática, una única lengua, genera algunos sujetos resistentes a los aprendizajes (de contenidos y de normas de conducta) esperados (p. 6)

A partir de las investigaciones de Carlos Skliar (1997), sabemos que desde el año 753 antes de la era común, tanto en Grecia como en Roma, se observan registros sobre esa falencia educativa. Ampliando la mirada al mundo medieval, Skliar (1997) explica:

De la interpretación de los textos religiosos y filosóficos de la época, se puede sobrentender que la sordera no era considerada un fenómeno separado del mutismo y, en consecuencia, no se creía que los

sordos pudieran recibir algún tipo de instrucción (p.17).

Desde los inicios de los sistemas educativos modernos, el sistema escolar se estructura con base en el modelo médico-patológico¹⁰ que hace hincapié en todos aquellos aspectos que le faltan al sujeto para acceder a los parámetros de “normalidad”. Al determinarse la elección de estrategias metodológicas basadas solo en el déficit, generalmente, se obtiene un consecuente fracaso en algunas oportunidades educativas, y altos índices de repitencia, aún en el sistema educativo especial (Castilla, 2004:41).

A la luz de lo expuesto, la comunidad Sorda ha sido vulnerada en cuanto al derecho a la información y a los derechos humanos en general, dado que la mayoría de los materiales de promoción responden a la lógica de la cultura escrita y la comunidad oyente. Dicha falencia se potencia en cuestiones de sexualidad, exponiendo a las Sordas a desigualdades múltiples. Poniendo el foco en las barreras y obstáculos sociales que se les presentan a algunas personas con discapacidad en la sociedad, Verdeguer (2002) sostiene:

Desde el punto de vista social, *-la discapacidad-* implica la pérdida o limitación de oportunidades para participar en la vida de la comunidad en condiciones de igualdad con los demás. [...] Da cuenta de las deficiencias de la sociedad que interpone diversos obstáculos a la participación e integración de las personas con discapacidad en la vida familiar, social, educativa, laboral y recreativa, etc. (p. 83).

En definitiva, si siempre resulta laboriosa la tarea de erradicar la violencia contra las mujeres, esa peripecia se torna

¹⁰ El modelo médico-patológico es aquel que se enfoca en lo que la persona no tiene, no puede, vale decir: lo que le falta.

mucho más difícil cuando se trata de personas con alguna discapacidad, como la de aquellas mujeres que tienen una barrera comunicacional en una sociedad oyente y en contextos socioeconómicos desfavorables.

Joan Scott (1996) nos ayuda a definir el factor cultural que implica la construcción de los géneros:

El género se transforma en una manera de señalar las construcciones culturales, la entera creación social de ideas sobre los roles apropiados de la mujer y del hombre. Es una manera de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas del hombre y la mujer [...] es una categoría social, que se impone sobre un cuerpo sexuado [...] una manera de diferenciar a las prácticas sexuales, de los roles sociales asignados a las mujeres y a los hombres (p. 21,22).

Es claro que la cultura androcéntrica enseña que las mujeres no son dueñas de sus cuerpos, ni de su sexualidad, y mucho menos de sus vientres. Esta situación de enajenación corporal es un ejemplo claro de cómo se van construyendo prejuicios que crean estereotipos. Este modo de estereotipación suele generar sentimientos de odio hacia las mujeres y de culpa entre las víctimas de ese odio. Estos y otros mecanismos de dominación son incorporados, culturalmente, desde la infancia.

En el caso de las mujeres de la comunidad Sorda, ¿con qué otros obstáculos se enfrentan? Resulta interesante mencionar la postura de García (2008) sobre la importancia que tiene brindar igualdad de trato a todas las personas con diferencias desventajosas, entre las cuales se incluirían las mujeres Sordas:

Recibir igualdad de trato se refiere a que las diferencias desventajosas, consideradas en justo peso, se-

rán solventadas con trato diferencial hacia esos grupos o personas, para que estas, lleguen a los mismos resultados, en el sentido de ejercer el derecho en forma igualitaria (p.56).

Por los motivos hasta aquí expuestos resulta de vital importancia el desarrollo de esta investigación, que pretende identificar las barreras sociales e institucionales que atraviesan las mujeres Sordas y servir de guía para futuras investigaciones.

Justificación del estudio

Basamos el presente trabajo en inquietudes personales, que se desprendieron de una investigación realizada anteriormente (Gorkin, 2011) en la Asociación de Sordos de Ayuda Mutua (ASAM), cuyo tema de investigación giró en torno a la ESI en la comunidad Sorda. Dentro de los resultados de esa investigación, pudimos registrar que los materiales en ESI adaptados para la comunidad que se comunica con Lengua de Señas Argentina son escasos. Asimismo, verificamos que existen pocos recursos humanos capacitados/as, dentro de esa misma comunidad, para dar talleres de promoción y prevención en educación sexual integral.

Registramos el pedido de algunas mujeres Sordas para que se les brindaran cursos o talleres sobre educación sexual integral en LSA. En el transcurso de las entrevistas realizadas, algunas de esas mujeres, comentaron lo que sufrían cada vez que iban al ginecólogo/a o a la sala de parto para tener a sus bebés, pues no podían comunicarse con los médicos tratantes. Mencionaban que, debido a la ausencia de una intérprete de Lengua de Señas en la sala de parto, la sensación que las invadía en el momento de dar a luz era de abuso. Todo esto tiene su origen en la ausencia, en las situaciones mencionadas, de médicos sordos o intérpretes capaces de garantizarla comunicación entre el cuerpo

médico y la mujer Sorda parturienta¹¹. También comentaban la incomodidad que sentían en los cursos de parto —en los cuales no entendían prácticamente nada de lo que se decía— dado que las personas que dictaban los cursos se comunicaban oralmente.

En otros encuentros, algunas mujeres Sordas que habían atravesado situaciones de violencia con sus parejas hombres, brindaban ejemplos de lo que les pasaba en sus hogares cuando discutían. Sus maridos les sacaban el celular o las dejaban incomunicadas sin internet en sus propias casas, y les impedían todo contacto con el afuera.

Durante el trabajo de campo pudimos experimentar que, en esa oportunidad, quienes enfrentábamos barreras comunicacionales éramos las entrevistadoras oyentes. Entramos en un mundo de Sordos, donde todos/as, se comunicaban con LSA. Las entrevistadoras nos sentimos el centro de atracción ya que todas las miradas fueron dirigidas a nosotras, a las oyentes que habíamos ingresado a un espacio de personas Sordas.

Además, esa investigación nos enseñó —luego de recibir consultas vía celular de mujeres Sordas víctimas de violencia e intermediar con la línea 144— la carencia de recursos de denuncia planificados y/o adaptados para esas mujeres.

Antecedentes del estudio

En relación a la necesidad de aplicar políticas de gobierno tendientes a transformarse en políticas de Estado vale la pena mencionar un tipo de *estereotipación* que asume que las personas con discapacidad son asexuadas. En tal idea puede encontrarse la base para comprender, al menos en parte, algunos de los motivos que generan la escasa inclusión de las personas con

¹¹A principios del 2019, en la Provincia de Córdoba se permitió entrar a la sala de partos a una Intérprete de Lengua de Señas, y se convirtió en el primer caso en la Argentina.

discapacidad en los programas de planificación familiar. Estas desconsideraciones y/o presunciones incorrectas son las que han dado lugar a la presente investigación, principalmente dirigida a las mujeres Sordas porque no oír no significa no entender, no sentir, no querer cuidarse.

Suele decirse que el significado de la palabra discapacidad, refiere a aquello que una persona no tiene capacidad de hacer. Mónica Castilla (2004) se pregunta: “El sordo/a no puede ¿porque no es capaz? o ¿no puede porque el medio con que interactúa no le facilita los recursos para que pueda ser capaz? En este punto adquiere mayor relevancia el rol que la sociedad desempeña en este ‘no puede’ de la persona” (p.42).

Por su parte, López González (2007), al referirse a la necesidad de repensar la realidad y contribuir a mejorar el conocimiento de las mujeres con discapacidad, señala que estamos frente a un ámbito poco explorado. Su línea de investigación se enfoca en un estudio etnográfico sobre discapacidad y mujeres. La autora describe obstáculos, mitos y creencias que circulan alrededor de las mujeres con discapacidad. En este marco, nos acerca un poco más a las múltiples percepciones y problemáticas a las que está expuesto este grupo de mujeres:

En la población de mujeres con discapacidad se dan otros elementos particulares que explican la mayor incidencia, su persistencia temporal, su invisibilidad social y su impunidad. Así, la combinación de devaluación cultural de las mujeres y de las personas con discapacidades ha reforzado la creencia de que las mujeres discapacitadas son asexuales, pasivas, ignorantes y víctimas fáciles. Hay que señalar también que la habitual sobreprotección y control de las niñas con discapacidad puede encubrir situaciones de abuso y maltrato en el ámbito privado, familiar o institucional (p.151,152).

De este modo, todas las barreras a las cuales se enfrentan las personas con discapacidad, tienen sus orígenes en la propia sociedad, organizada por y para gente que no enfrenta ninguna condición de discapacidad. Ahora bien, el problema de la discapacidad no parece cerrarse únicamente en la dicotomía entre un mundo normal y otro de personas con discapacidad. Al respecto, Meekosha (2004) señala que se han trabajado mucho las diferentes teorías sobre género y poco sobre género en la discapacidad. Esto lo evidencia, de un modo similar al de López González, del siguiente modo: “Las personas discapacitadas a menudo han sido representadas como sin género, como criaturas asexuadas, como fenómenos de la naturaleza” (p.3).

Además de esta caracterización sobre la problemática sexual, Meekosha hace visible el problema sobre la maternidad que enfrentan las personas con discapacidad, porque sus deseos de ser madres apoyados por sus expectativas de rol de género, se presentan denegados por su estado de discapacidad.

Si tomamos las perspectivas sobre género del siglo pasado, Joan Scott (1996) sostiene que “género pasa a ser una forma de denotar las ‘construcciones culturales’, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres” (p. 7). Es decir, no importa lo que las personas sientan o el cuerpo que hayan elegido tener, pero sí importa que puedan ubicarse en el compartimento social que les corresponde según su sexo de nacimiento.

Mabel Bianco (2007), a partir de una descripción sobre la sexualidad, en este caso, basada en una perspectiva médica *aggiornada*, puesto que habla de deconstruir los estereotipos, señala:

El Género se define a través de las funciones y roles que la sociedad espera que asuman mujeres y hombres [...] La deconstrucción de los roles tradicionales femeninos y masculinos constituyen un componente esencial de la educación sexual para construir

una sociedad más justa, democrática e igualitaria. Porque en la construcción de los roles del ser varón o mujer es en los que asienta la inequidad y desigualdad entre ambos (p.11,12).

Desde una mirada antropológica integral, Rita Segato, historizando sobre los fundamentos del patriarcado, describe dos ejes que permiten ir más allá de la dicotomía entre “mundo normal” y otro “anormal”. La autora grafica dos ejes: un eje horizontal en el cual se encuentra la cofradía entre los hombres, esa hermandad que los hace “machos”, “fuertes”, “duros”, “rudos” ante otros hombres; y otro vertical, donde imperan las relaciones de poder de los hombres hacia las mujeres. En dicho eje opera el patriarcado a través de una *estructura violontogénica* que *guetifica* la violencia de género y las diferentes opresiones que las interseccionan (Hipertexto PRIGEPP, Violencias 2017, 1.4).

Esas intersecciones, además de estar vinculadas con las mujeres, lo están con la pobreza, la etnia, el origen social, la opción sexual y la religión, entre otras. En nuestro caso, esas confluencias se conectan con una discapacidad auditiva y con las barreras comunicacionales con las que las personas Sordas se enfrentan en un mundo mayoritariamente oyente.

Angelino (2014) nos invita a “reflexionar sobre una serie de binomios, que nos atraviesan íntimamente, tales como los pares hombre-mujer, privado-público, cuidador-cuidado, normal-patológico, capaz-discapacitado, natural-político y que obligadamente deben ser cuestionados a la hora de investigar en discapacidad” (p.1). En este caso, nos interesa focalizar en la relación oyente-sordo: históricamente, las personas sordas han sido *na-rradas* por las personas oyentes. Sobre la base de una subestimación de la sordera (considerada como una ‘falta’) se han generado prácticas institucionales tendientes a oralizarlos y a inculcarles diferentes pautas culturales sin considerar las que les eran propias. Al decir de Skliar y Duschatzky (2001),

...esas oposiciones binarias sugieren siempre el privilegio del primer término y el otro, secundario en esa dependencia jerárquica, no existe fuera del primero sino dentro de él, como imagen velada, como su inversión negativa. (...) cuando los binarismos son identificados culturalmente, el primer término siempre ocupa, como dice MacCannel (1989) la posición gramatical del “el”, pero nunca del “yo” o de “tu”, construyendo en la modalidad enunciativa su posición de privilegio.” (p. 191).

Una investigación sumamente interesante para nuestro trabajo, dado que su autora es Sorda e integrante de la Comunidad Sorda, es el trabajo de Sierralta Aracena (2013). Esta autora, con una perspectiva semejante a la de Segato, escribe un artículo llamado “Violencia de Género desde una perspectiva Sorda” y sostiene que el enfoque auditivo es el que genera diferentes tipos de opresión a las mujeres con discapacidad. Explica que las Sordas son mujeres que, además de estar sometidas a las violencias propias del género, viven con una discapacidad y “tienen un crecimiento evolutivo con su psique individual, dentro de un entorno geográfico, temporal, familiar, cultural y social específico” (p.3). Así, esta autora nos pone en conocimiento de un entramado discriminatorio y opresivo, de una discriminación múltiple hacia las mujeres Sordas: por ser mujeres y por ser Sordas.

En suma, en el curso de la historia de las opresiones, los temas vinculados a sexualidad y discapacidad han sido malinterpretados, manipulados y ocultados, mediante el uso y abuso de interpretaciones conceptuales erróneas; que crearon y reprodujeron prejuicios, mitos y tabúes difíciles de revertir.

En una investigación que publicó la Confederación Estatal de personas sordas (CNSE), en España (2010), cuyo título refiere a la “Situación de las mujeres sordas ante la violencia de género”, se visibiliza la urgencia de tratar dicha temática. El trabajo explica que las barreras a las que se enfrentan las mujeres

sordas que son víctimas de violencia de género conforman una realidad totalmente desconocida para la mayor parte de la sociedad, incluso para aquellas instituciones encargadas de erradicar esa “lacra social” (p. 5).

Dicha investigación advierte que los recursos, programas y propuestas por parte del Estado Español no son adaptadas a las mujeres Sordas.

Lengua de Señas Argentina

En una investigación realizada por Massone (1996) presentada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), sostiene que “el sordo es un individuo que no oye, sordera implica no oír [...] [el](#) sordo desarrolla una lengua no-hablada –lengua de señas– que lo convierte en una minoría cultural y lingüística” (p. 46). La autora sostiene en su estudio:

La gramática de la lengua de señas tiene, entonces, sus propias reglas, así como su propio léxico y ambos difieren de las reglas y del léxico de la lengua hablada [...] La LSA es una lengua independiente, no es un “semáforo” del español. Tiene su propio vocabulario, su propia gramática y ambos no se relacionan con el español [...] No sigue el orden de las palabras del español; no tiene verbo cópula (p. 24).

En el mismo trabajo, la autora refiere:

Las relaciones subyacentes al lenguaje son independientes del canal de expresión: auditivo-vocal o visogestual. Las lenguas habladas y las lenguas de señas remiten a dos canales diferentes, pero igual-

mente eficaces de transmisión y recepción del lenguaje. Es, entonces, el habla solo un medio de expresión, y las señas un código alternativo cuando falta el sentido de la audición (p.47).

En su investigación desarrolla la importancia de la LSA para la integración social. Ella advierte que la discapacidad no es lo que las une a las personas sordas sino la LSA. La LSA es la que “unifica a las personas sordas en una minoría cultural que exhibe todas las características de una minoría lingüística” (p.44). Asimismo, advierte que por medio de la comunicación manual las personas pueden participar de la vida social en general y hacerse oír en una sociedad oyente.

Plantea que en la Argentina la sordera establece una asociación entre sordos. A partir de tener un aspecto biológico común que la diferencia de los oyentes, además de factores socio-culturales- se identifican mediante el uso común de la LSA (Mas-sone, 1996).

En términos generales consideramos, entonces, que los sordos argentinos constituyen una minoría cultural, en la cual los miembros participan del conocimiento de una variedad lingüística y de normas para su uso adecuadas, es decir, que poseen competencia lingüística y comunicativa [...] Para ser miembro de una minoría lingüística no solo se necesita conocer la gramática de una lengua o dialecto, sino poseer todo ese conocimiento que hace a las diversas funciones del lenguaje (Ibíd., p. 47).

Los/as sordos/as, al carecer de un sentido o poseerlo con disminución, encuentran afectada su vida social, y eso los lleva a generar una red vincular acotada a su familia o a sus pares.

La lengua de señas no solo sirve para agrupar a personas en una minoría autoconstruida, sino que debido a la posibilidad de comunicarse manualmente las personas pueden participar directamente dentro de la sociedad general y mediante servicios de interpretación beneficiarse de todas las fuentes de información existentes, así como hacerse oír dentro de la sociedad mayoritaria. (Ibíd., p. 44)

Una aclaración importante respecto de la Lengua de Señas refiere a que, al tratarse de una lengua visogestual, la dimensión espacio temporal adquiere una fuerte relevancia para su interpretación. En tal sentido, podemos mencionar aquí que esta lengua no sólo utiliza el movimiento de las manos. También tiene muchos componentes no manuales y una postura corporal específica (Massone, 2012). Además, puede distinguirse que “los movimientos manuales y corporales que hacen las personas Sordas no son gesto, son señas que conforman una gramática. (Massone, 2012).

Finalmente, cabe señalar que no necesariamente se corresponde una palabra del español con una seña de la Lengua de Señas “a veces se puede interpretar por una palabra, a veces por más de una y en algunos casos es muy difícil de traducir porque son de uso íntimo. Es muy complicado trasladarlas al español porque tienen usos muy específicos” (Massone, 2012).

En su análisis, Massone (1996) destaca que la comunicación en LSA “facilita la formación de conceptos, el desarrollo apropiado de la adquisición de conocimientos, la instalación de valores sociales y normas de comportamiento, y un alto grado de competencias comunicativas en todo sentido” (p. 44). Explica que la ciencia lingüística ha proferido una primacía por la palabra hablada y todo aquel que no la domina se ha considerado una “comunidad desviada” y ha sido estigmatizada.

Con este estudio pretendemos pronunciarnos en contra de esa postura que tiende a discriminar cualquier particularidad

de un sujeto o colectivo social que no se corresponde con el modelo de la cultura oralista dominante auto-asumido como ‘deber ser’. Conocemos las dificultades metodológicas que acarrea esta investigación pues no somos parte de esa minoría lingüística y nos acercamos a ella desde nuestra concepción del mundo y con un bagaje cultural propio de quienes no han sido silenciados. No obstante, creemos importante y valioso el intento de realizar una aproximación, mediante una intérprete –desde luego, calificada–, a las dificultades que atraviesan cotidianamente estas mujeres y conocer, a través de sus expresiones, la manera en que significan el mundo.

Intentamos así formar parte de lo que Massone (1996) denomina “comunidades de solidaridad”, entendiendo por estas a los grupos de oyentes que se identifican con la lucha de los sordos/as, participan de ellas y “en la mayoría de los casos, son los encargados de traspasar los límites entre ambos grupos para facilitar el acceso de los sordos a los beneficios sociales y económicos de la sociedad mayoritaria” (pag. 55). A continuación, haremos una síntesis de las barreras sociales e institucionales que la comunidad Sorda ha sorteado en el transcurso de la historia.

Excluidos y excluidas desde tiempos remotos

Carlos Skliar (1997) realizó un recorrido histórico sobre las peripecias y conceptualizaciones respecto de la discapacidad, partiendo de la Grecia Antigua, pasando por los avatares de la cultura Romana de la era cristiana. El término griego *kofós* suele traducirse, a partir de las interpretaciones que se realizan de lo escrito por Mateo (47:31-37), como exclusivo para referirse a las personas sordas. Sin embargo, el origen de este vocablo griego es bien distinto. *Kofós* no indica únicamente una condición de discapacidad auditiva, sino que se refiere también a aquello que nos falta, a eso que no podemos hacer, es decir, a lo ineficaz, a

la estupidez, a la deficiencia psíquica. Es sabido que en la Antigüedad se aborrecía a las personas con defectos físicos y que muchas veces, cualquier aspecto corporal considerado inadecuado, ameritaba ser sacrificado con la muerte. Sin embargo, aunque la literatura sobre los niños sordos y las niñas sordas es bien escasa, parece que estas poblaciones con discapacidad auditiva, eludían ese destino precozmente trágico. (p. 14)

Los romanos heredaron de los griegos, además del conocimiento de la cultura, la admiración por la belleza física. Además de esta herencia cultural de los griegos antiguos, la población romana también heredó la idea de que el pensamiento se desarrolla a través de la palabra hablada. En este sentido, el objetivo de enseñar a hablar a quienes no podían hacerlo, era considerado un absurdo. Skliar (1997) para referirse a la evolución del concepto de sordera, comenta que las personas sordas eran equiparadas a aquellas que padecían algún problema psíquico. En ese sentido, se privaba a las comunidades con alguna discapacidad de muchas prerrogativas jurídicas. (p. 19)

Es importante mencionar que, hacia el año 1520, un monje benedictino fue el primer maestro de sordos de la historia. Este religioso, asistía a niños nacidos sordos, generalmente hijos de nobles a los cuales enseñaba a hablar, a leer, a escribir, a hacer cuentas, a orar y a concurrir a misa, utilizando una forma de alfabeto manual (Skliar, 1997:22).

Un profesor de anatomía, alrededor del año 1600, escribió que los sordos eran incapaces de expresarse porque nadie los podía comprender. Medio siglo después, el filólogo Juan Pablo Bonet, se interesó por la problemática de la educación de los sordos, publicando el primer libro sobre cómo enseñar a hablar a un mudo (Skliar, 1997:23).

La primera escuela para sordos fue creada por el Abad Charles-Michel de l'Épée(París, 1755), quien elabora un sistema de signos metódicos, usando señas para designar objetos, cualidades, y hechos o situaciones. El método era muy sencillo, ense-

ñaba las señas correspondientes a los objetos o a los hechos concretos, mostrando la seña junto con un referente o con un dibujo. A partir de las demostraciones públicas de los alumnos del Abad, que respondían en francés, latín y/o italiano a doscientas preguntas sobre religión; los mismos egresados fueron ejerciendo los roles de maestros de niños sordos. Para la primera década del siglo XIX, Tomas Hopkins Gallaudet fue contratado para organizar la educación para sordos en los Estados Unidos (Skliar, 1997:26-27).

En 1880 se celebró en Milán el II Congreso Internacional de la Enseñanza del Sordo, un grupo de oyentes impuso la idea de la superioridad de la lengua oral con respecto a la lengua de señas, decretándola como único objeto de enseñanza dentro de las escuelas para personas sordas. Skliar dice que esa decisión fue una clara convergencia de intereses políticos, filosóficos y religiosos. (Skliar, 1997:14).

La historia de la educación de las personas sordas se puede analizar desde dos escenarios bien diferenciados: en uno, la inmensa influencia y control educativo de quienes oyen sobre quienes no logran hacerlo; en el otro, la propia historia de las personas sordas, al margen de la influencia de quienes se consideran oyentes. Centrándonos en esta clara dicotomía, podemos analizar las razones que llevaron a la mayoría de los países a adoptar el método oral para la enseñanza, siendo esta metodología exclusiva y excluyente para la educación de las personas sordas (Skliar, 1997:14).

Algunas barreras institucionales y sociales a las que se enfrenta la comunidad Sorda en la actualidad

En la actualidad la comunidad Sorda lucha para que la LSA se considere una lengua nacional, tal como ha sucedido en España. En la Argentina, la Honorable Cámara de Diputados otorgó, durante el año 2017, media sanción al proyecto, lo que

ameritó su pase a la Honorable Cámara de Senadores (S-2670/16). El punto central es que la Lengua de Señas Argentina sea la misma en toda la Argentina, ya que existe una gran necesidad de unificar las diversas lenguas de señas que existen en todo nuestro país, además de buscar la forma de incorporar señas que den cuenta de las concepciones que en español nos permiten los términos: *sexualidad, género, femenino y masculino*, entre otros términos que puedan favorecer la igualdad de derechos entre mujeres y hombres dentro de la comunidad Sorda.

El Estado, a través de sus políticas, es el responsable de garantizar derechos a toda la sociedad civil, y en nuestro caso, a las mujeres de la comunidad Sorda. En ese sentido, parece adecuado recordar el tratamiento latinoamericano de ciudadanía hacia las mujeres, donde se indica que es necesario un “reconocimiento, como iguales, de sujetos distintos, y la ampliación de derechos, sobre todo, en referencia a temas como la división sexual del trabajo, la violencia de género, la sexualidad y reproducción libres” (Hipertexto PRIGEPP Democracias, 2015, 2.2).

Como afirma Line Bareiro (2015) existe la igualdad legal, pero hay desigualdades en la sociedad, porque las formas que adquiere un sistema democrático se basan en múltiples concepciones de ciudadanía y en las interacciones entre el Estado y la sociedad. (Hipertexto PRIGEPP Democracias, 2015, 2.3.2). En este aspecto, pese a la igualdad legal, sabemos que existen otras desigualdades.

Una cuestión de Estado

El Estado es responsable de garantizar los derechos fundamentales a todas las personas. En ese sentido, una de las condiciones para garantizar un sistema democrático es el grado de respeto y compromiso que cada gobierno muestra hacia los derechos humanos. Su incumplimiento se verifica tanto por acción

como por omisión provocada por cualquier agente estatal (médico, docente, ingeniero, fuerza pública, etc.) “o cuando el Estado no impidió o no reparó el daño producido” (Hipertexto PRI-GEPP Democracias, 2015, 2.6).

Durante las primeras décadas del siglo XXI, la Argentina ha logrado avances legales respecto a la igualdad de género, también ha instalado una serie de programas para acompañar a víctimas de violencia, pero aún falta decisiones políticas y medios para desterrar la cultura patriarcal dominante.

Los avances legales hacia la equidad de género son producto de movilizaciones de personas que lucharon para que dichas leyes se aprueben. Estas demandas han sido escuchadas por el Estado y han sido atendidas al ratificar Convenciones y sancionar leyes que incorporan a las mujeres como sujetos/as de derecho. Sin embargo, las leyes promovidas por el Estado han quedado, simplemente, como un marco legal, y sufren todavía las resistencias propias de una sociedad patriarcal.

Hay que mencionar, además, que dichas resistencias patriarcales según el Manifiesto Político (2014) elaborado en el contexto del 14° Encuentro Feminista de América Latina y el Caribe son producto de la visión androcéntrica de la sociedad actual que “ha puesto al hombre/ blanco/individuo/racional/heterosexual en el epicentro del universo, en el centro del poder, y cuyo fin es dominar la naturaleza de la misma forma como se domina a las mujeres” (p.4). Habría que decir también que el rol social establecido para las mujeres fue hasta hace poco tiempo solo de reproducción y cuidados familiares sin reconocimiento social ni económico.

Natalia Gherardi menciona que se observan *políticas públicas débiles*¹² respecto a la erradicación de toda forma de violencia contra las mujeres, pues no comprenden la problemática en su totalidad. La autora sostiene que existe la necesidad de reforzar las estrategias de acción, abordando el problema desde un enfoque múltiple, es decir, que se “requiere una política pública integral que abarque el problema en su complejidad [...] esa política debería contemplar la asistencia a las víctimas, pero también implementar políticas sociales activas que garanticen el acceso a la Justicia” (Hipertexto PRIGEPP Violencia, 2017, 3.1).

De lo anterior resulta que, si bien las leyes escritas son muy importantes, es fundamental, además, programar e implementar estrategias acordes a la problemática en cuestión. Es decir, abrir un abanico de acciones para poder llevar la misión de las normas a la práctica cotidiana, garantizando su cumplimiento efectivo. En ese sentido observamos que a lo largo de los años 2017 -2019 el Estado ha implementado diversas políticas públicas donde la comunidad Sorda que se comunica con LSA fue excluida de ellas: Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150,2006), Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Ley 25.673, 2002) y el Plan Nacional de Acción para la Prevención, Asistencia y Erradicación de la violencia contra las mujeres (Ley 26.485,2009), entre otros Planes y Programas.

¹² Coincidimos con Natalia Gherardi cuando refiere que, si bien se implementaron políticas públicas, estas son débiles pues no abordan con la suficiente profundidad la complejidad del problema, ni comprenden la problemática de la violencia de género y todo lo que conlleva a las víctimas rearmarse y vivir una vida sana sin violencia, sin miedo.

Ciudadanía: El derecho a tener derechos

Avalamos la postura de Line Bareiro (2015) quien cita a Arendt, y propone la definición de ciudadanía como “el derecho a tener derechos”. Complementando dicha afirmación, sostiene que “solamente cuando se tienen derechos políticos se puede acceder a la ciudadanía plena, aunque toda persona sea sujeto de derechos y obligaciones” (Hipertexto PRIGEPP Democracias, 2015, 2.3.1). El resumen del 14° Encuentro Feminista de América Latina y el Caribe, en su Manifiesto Político (2014) declara que el cuerpo es un *territorio de disputa*:

Es en nuestros cuerpos, como primer territorio, donde operan los múltiples mecanismos de dominación y se evidencian nuestras resistencias, la insubordinación, la liberación en acciones que conducen hacia la transformación con justicia y rescate del placer y la creatividad. El cuerpo –portador de derechos- de las mujeres, se ha convertido en un “territorio en disputa” [...] el repudio a la discapacidad: son todas expresiones de los cuerpos como territorios «para otros», ajenos, lejanos, aunque sean nuestros (p.1-4).

A partir de lo expuesto en el Manifiesto Político (2014) entendemos que es necesario pensar las planificaciones de las políticas públicas y planes de acción con perspectiva de Género en Desarrollo (GED). Moser (1998) relata que la lógica subyacente del enfoque de la Mujer en Desarrollo (MED) “es que la mujer constituye un recurso no aprovechado susceptible de aportar económicamente al desarrollo” (p.3). Cita a Whitehead (1979) y advierte que este enfoque viró hacia uno que atiende al Género en Desarrollo, es decir, “la concentración en el género antes que en la mujer exige mirar más allá de la categoría “mujer” -puesto que esa no es sino una parte de la historia- hacia la mujer

en su relación con el hombre, y hacia el modo como son socialmente construidas las relaciones entre estas categorías. Hombres y mujeres desempeñan roles distintos en la sociedad, y sus diferencias de género son moldeadas por determinantes ideológicas, históricas, religiosas, étnicas, económicas y culturales” (p.4).

Esta nueva mirada enfatiza entonces en la necesidad de emancipar a las ‘mujeres’ y poner el foco de atención en las relaciones de género, “al momento de diseñar medidas para ‘ayudar’ a la mujer en el proceso de desarrollo un propósito es que, a través del empoderamiento, las mujeres [oyentes y Sordas] logren la igualdad y la equidad, frente a los hombres en la sociedad” (p. 4).

Entre las mujeres Sordas entrevistadas en la investigación de Gorkin (2011), se observó la ausencia de políticas públicas y programas de prevención y promoción de ESI: anticoncepción, embarazos, VIH/sida, violencia de género. Se vislumbró el desconocimiento de los derechos que tenían como ciudadanos/as. En la mayoría de los casos la familia les administraba pastillas anticonceptivas -para que no reprodujeran la discapacidad a generaciones futuras- sin que ellas supieran qué estaban tomando ni para qué. Sus cuerpos eran territorios políticos donde quienes decidían por ellos/as eran sus familias o el Estado.

Cabe señalar que a pesar de la Ley N° 26.378/2008 de la Convención de las personas con discapacidad, el colectivo de mujeres ejerce su ciudadanía de forma restrictiva, pues el Estado no le brinda todas las condiciones para vivir en igualdad de oportunidades y para ejercer una ciudadanía plena¹³. Según Bareiro (1997):

La ciudadanía es un derecho que concede la potestad de intervenir en el poder político de una sociedad determinada [...] La ciudadanía es, por tanto,

¹³ El concepto de ciudadanía plena utilizado por Parsons se refiere a membresía plena en “la sociedad comunitaria” (Hipertexto PRIGEPP Democracias, 2015, 2.3.2).

un derecho y un ejercicio [...] Las desigualdades y discriminaciones que pudieran existir tienen que ver con el poder que cada colectivo tiene en la sociedad y en el Estado, es decir, en la comunidad política en su conjunto (p.2).

La Comunidad Sorda, conformada por un sector minoritario de la sociedad, todavía no cuenta con representación propia en la comunidad política. No obstante, Pablo Lemo es una persona Sorda referente dentro del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI).

En la actualidad existen pocas asociaciones o fundaciones de Sordos que trabajen con dicha problemática en la prevención de la violencia de género. Entre aquellas cabe mencionar: la Confederación Argentina de Sordos (CAS) y la Fundación de Sordos (FUNDASOR). Desde el 2016 esta fundación lleva adelante el programa *Sordas sin Violencia*, presentado en la Legislatura, que brinda un espacio para denuncias, asistencia, acompañamiento y difusión de violencia de género, cuya representante de la comunidad Sorda es Mariana Reuter.

Otro colectivo es el Movimiento Feminista de Mujeres Sordas (MOSFA), quienes luchan por la accesibilidad y derechos de las mujeres Sordas, destacándose su actividad a través de redes sociales.

Al mismo tiempo es posible encontrar otras fundaciones y organismos no gubernamentales (ONG) que trabajan para difundir la Lengua de Señas Argentina; tal es el caso de Señas en Acción (SEA) que genera puentes accesibles para la comunicación con las personas Sordas. Dicho organismo participa activamente de forma ad-honorem en marchas defendiendo los derechos de las mujeres en general y las mujeres Sordas en particular.

El panorama anterior, da cuenta de la escasa representatividad de las personas Sordas. Esta situación se traduce en la dificultad de pensar en cambios vinculados a políticas de inclusión que tengan en cuenta sus necesidades. Nancy Fraser (2015)

sugiere que las posibilidades reales del ejercicio de la ciudadanía plena son posibles cuando se reconocen las discrepancias que son compatibles con políticas de equidad social. A su vez, plantea que existen diferentes tipos de injusticias que deben resolverse a través de las políticas públicas (políticas de reconocimiento y políticas de redistribución). (Hipertexto PRIGEPP, Democracias, 2015, 2.3.2).

Es difícil promover la educación sexual en una sociedad patriarcal que invisibiliza la discapacidad en general y a las mujeres Sordas en particular. Al mismo tiempo, la promoción de la ESI también se dificulta en situaciones en las que no se considera al cuerpo como portador de derechos, ya sea que trate de mujeres con o sin discapacidad. La cultura androcéntrica presente en nuestra sociedad, considera que las mujeres no son dueñas ni de su sexo, ni de su vientre. Estos prejuicios y estereotipos generan sentimientos de odio en los agresores y de culpa en las víctimas, y se estructuran como mecanismos de dominación, transmitidos desde la infancia.

En el caso de las mujeres Sordas usuarias de la LSA, en una sociedad patriarcal, no son valoradas en algunos casos como sujetos/as sociales activas. Al enfrentarse con la barrera comunicacional se encuentran con dificultades para relacionarse en los ámbitos económicos y sociales. Por ende, no cuentan generalmente con el poder de ser escuchadas en sus necesidades. Coincidimos con el Manifiesto político del EFLAC¹⁴ (2014) cuando afirma:

Amplios movimientos de mujeres con discapacidad confrontan la forma en que se ha definido la normalidad, la belleza y el rol incapacitante de la sociedad, al mantener factores que limitan las oportunidades para ejercer sus derechos, que son exactamente los

¹⁴ EFLAC: XIII Encuentro Feminista de América Latina y el Caribe.

misimos derechos de toda ciudadana y ciudadano (p.6).

Concordamos también con la postura de las feministas que denuncian la discriminación que produce el modelo el médico-patológico, cuando distingue lo que es normal de aquello que no lo es, invisibilizando lo considerado ‘la anormalidad’.

Conceptos claves en la construcción de relaciones de poder: ‘género’, ‘sexo’ y ‘sexualidad’

Sexo y Sexualidad

El sexo, la sexualidad y el género son aspectos y conceptos que están relacionados, pero no son lo mismo. Al respecto, las autoras Correa, Faur, Re, y Pagani en el Manual de capacitación en Sexualidad y salud en la adolescencia (2003) dicen:

El sexo no se elige, se transmite genéticamente. Es una condición biológica determinada en el momento en que se unen las células reproductivas de un hombre y una mujer para producir fecundación. El sexo de una persona se reconoce por sus órganos genitales internos y externos. Algunas personas confunden la sexualidad creyendo que es lo mismo que las relaciones sexuales. Otras creen que tiene que ver con nuestros genitales, pero en verdad la sexualidad es un concepto mucho más amplio.

La sexualidad es un proceso dinámico y complejo que comienza cuando nacemos y se manifiesta de manera diferente a lo largo de nuestra vida. A medida que vamos creciendo, incorporamos pautas y comportamientos vinculados a nuestra sexualidad.

La sexualidad se desarrolla por la interacción con los otros, en la familia, la escuela, los grupos sociales en los que actuamos y la sociedad en general (p.49).

La sexualidad es diferente de las relaciones sexuales. Está emparentada con nuestra identidad, la que vivimos y la sentimos. La expresamos en nuestra manera de relacionarnos, movernos, vestirnos. La sexualidad la tenemos desde que nacemos hasta que nos morimos. Sobre esta temática significativa, Silvia Verdeguer (2002) se expresa:

Las personas con discapacidad no deben ser privadas de la oportunidad de experimentar su sexualidad, tener relaciones sexuales o tener hijos. Teniendo en cuenta que pueden tropezar con dificultades para relacionarse, casarse y para fundar una familia, es necesario difundir derechos sexuales y reproductivos que les caben igual que al resto de las personas sin discapacidad. Es necesario entonces proveer información adecuada que permita acceder a una orientación apropiada a cada persona y a cada circunstancia (p.83).

En muchos casos, las mujeres Sordas permanecen toda la vida en su entorno de pertenencia, situación que limita el acceso a los conocimientos vinculados con la sexualidad. De esta forma, son expuestas a situaciones de vulnerabilidad, de acuerdo con Aller Atucha (1991): “Una desinformación puede acarrear problemas en el comportamiento sexual [...] deseducación o falta de educación sexual” (p.139).

Al referirnos a la deseducación o falta de información en ESI Mónica Castilla (2004) en una de sus investigaciones observa: “La escuela de sordos, tensionada excesivamente por diferentes visiones respecto del modelo educativo más apropiado,

generalmente descuida la adquisición y el desarrollo de las habilidades y competencias propias de la educación social” (p.115).

Massone (1996) analiza la implicancia que tiene la familia oyente en el desarrollo del niño/a sordo/a. Explica que cuando un niño/a sordo/a nace en el seno de un grupo familiar oyente, suele presentar mayores crisis en su proceso de socialización (p.56). La familia en muchas oportunidades no colabora con el conocimiento sobre sexualidad y, como consecuencia del aislamiento comunicacional, no se habla del tema. En cambio, la autora explica que las familias constituidas por integrantes sordos/as generan mayor comunicación, diálogos más abiertos, los temas relacionados con la sexualidad son abordados con mayor naturalidad, ya que tratan de que sus hijos no vivan la desinformación sobre sexualidad y las mismas situaciones traumáticas que ellos vivieron.

Todas las personas tenemos derecho a experimentar nuestra sexualidad y tener relaciones sexuales placenteras, sea para la reproducción o no. Silvia Verdeguer (2002) señala algunas de las barreras sociales con las que suelen lidiar las personas con discapacidad auditiva para relacionarse en una sociedad oyente, tener parejas, contraer matrimonio y formar una familia.

Género y sexo

El *género* es una construcción sociocultural y en sentido amplio es aquello que significa *ser hombre* o *ser mujer* en una cultura, en un momento histórico determinado y que establece las conductas consideradas propias de *lo femenino*, *lo masculino* y de las relaciones entre ambos, caracterizadas por la subordinación de un género sobre otro y por la supremacía de lo masculino sobre lo femenino.

A partir de la socialización los y las integrantes de una determinada cultura aprendemos e interiorizamos una particular manera de movernos en el mundo, que está regido por normas,

percepciones, valores, modalidades de interacción y costumbres. Por el contrario, el sexo hace referencia a las características biológicas y físicas que traemos al nacer y que nos definen como un hombre o una mujer. Así, el sexo refiere a las diferencias biológicas entre varones y mujeres, por tanto, está dada por los órganos sexuales y reproductivos. Se visualiza que la acción cultural actúa como un instrumento que modela nuestra forma de pensar, actuar, razonar y organizar nuestra escala de valores.

Una de las cuestiones más relevantes a la hora de abordarla educación sexual integral y la violencia de género para avanzar en el proceso de deconstrucción del patriarcado es diferenciar los términos: ‘género’, ‘femenino’, ‘masculino’ y ‘sexualidad’.

Los significados que comunican tales conceptos son fundamentales para comprender las relaciones de poder, pues definen funciones y roles en la sociedad, tal como afirma Mabel Bianco (2007):

Mientras el sexo constituye una característica biológica de las personas, el género es una construcción sociocultural, que evoluciona conforme transcurre la vida de las personas. El Género se define a través de las funciones y roles que la sociedad espera que asuman mujeres y hombres [...] La deconstrucción de los roles tradicionales femeninos y masculinos constituyen un componente esencial de la educación sexual para construir una sociedad más justa, democrática e igualitaria. Porque en la construcción de los roles del ser varón o mujer es en los que asienta la inequidad y desigualdad entre ambos (p.11,12).

El concepto de ‘género’ comienza a cobrar fuerza de la mano del movimiento feminista, en la década del sesenta del siglo pasado. Al mismo tiempo, varios teóricos de las Ciencias Sociales rompen con argumentaciones de tipo naturalistas, que

planteaban cierta predisposición biológica de los hombres y las mujeres para realizar actividades sociales divergentes. Se empieza a considerar a la cultura como aquella que determina la diferencia de los roles sexuales. Al respecto, se pronuncian las feministas Hare-Mustin y Marecek (1994):

El sexo no es una propiedad de los individuos sino una relación prescrita socialmente, un proceso y construcción social. Centrarse en la diferencia al reflexionar sobre los sexos refleja la tendencia de la epistemología occidental tradicional a dicotomizar la experiencia, imponiendo simetría en relaciones no simétricas (p. 76).

Por su parte, las feministas colombianas Marta Colorado López, Liliana Arango Palacio y Sofía Fernández Fuente (1998), señalan que con el vocablo ‘sexo’ se hace referencia a las características biológicas o anatómicas que permiten una diferencia entre el hombre y la mujer; ‘género’, en cambio, “es un concepto, una categoría que alude a los significados dados, atribuidos y esperados por cada sociedad, en los aspectos ideológico y de comportamiento, a cada uno de los sexos” (p.78).

El concepto de “Violencia de Género”, sus tipos y la vulneración de los derechos de algunas mujeres Sordas

En relación a la *violencia de género* la antropóloga e investigadora, especializada en etnología y feminista mexicana Marcela Lagarde y de los Ríos (2012), sostiene que: “es aquella que se ejerce contra las mujeres por ser mujeres, ubicadas en relaciones de desigualdad en relación con los hombres en la sociedad, y en las instituciones civiles y del Estado”. (p. 103)

La violencia de género es una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre hombres y mujeres. Cuando hablamos de violencia de género nos estamos refiriendo a la violencia que sufren las mujeres por el solo hecho de ser mujeres o por habitar cuerpos feminizados. Desde que nacen hasta que mueren sin distinción de clase social, edad o etnia. La violencia hacia las mujeres puede producirse tanto en el hogar, la vía pública, el trabajo, la escuela, como así también en otros lugares de la vida pública y privada.

Para llegar a situaciones de violencia contra las mujeres hace falta un entramado de acciones, normas morales y jurídicas, que van naturalizando la desigualdad entre hombres y mujeres en pequeños sucesos de la vida cotidiana, familiar, laboral, profesional. Ese entramado de poder es el que llamamos patriarcado, es el que coloca en la figura de los hombres una especie de superioridad, impide cuestionar esos roles diferenciados para los hombres y las mujeres en la sociedad.

La violencia de género nos expone que la víctima es una mujer, que el agresor es un hombre y que el objetivo es mantener un orden social establecido llamado patriarcado. Porque la violencia de género es producto de una organización estructurada en relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres, que responden a patrones sociales y culturales arraigados desde tiempos remotos. Se trata de imaginarios sociales que sitúan a los hombres como seres superiores. Esta afirmación de la superioridad de un sexo sobre el otro afecta a toda la organización de la sociedad. Dicho de otro modo, esa desigualdad estructural entre hombres y mujeres, hay que comprenderla como causa de la violencia.

Además, cuando hacemos referencia a la discriminación de género estamos hablando de la consideración de un género como superior y al otro como inferior. Es importante mencionar que siempre que se habla de las mujeres víctimas de violencias o en situación de violencia, es una violación de derechos, producto de un abuso de poder.

Las mujeres Sordas al contar con barreras sociales e institucionales no encuentran los canales para defenderse ni expresar los abusos en una sociedad oyente. La Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad (Ley 26.738/2008) no ha demostrado tenerla fuerza necesaria para lograr que las mujeres con discapacidad consigan igualdad de oportunidades. La ley 26.485/2009 de Protección Integral a las Mujeres, en su artículo 4°explica:

Se entiende por violencia contra las mujeres toda conducta, acción u omisión, 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, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes.

Asimismo, en el artículo 5° establece los distintos tipos de violencia:

- Física: La que se emplea contra el cuerpo de la mujer produciendo dolor, daño o riesgo de producirlo y cualquier otra forma de maltrato agresión que afecte su integridad física.
- Psicológica: La que causa daño emocional y disminución de la autoestima o perjudica y perturba el pleno desarrollo personal o que busca degradar o controlar sus acciones, comportamientos, creencias y decisiones, mediante amenaza, acoso, hostigamiento, restricción, humillación, deshonra, descrédito, manipulación aislamiento. Incluye también la culpabilización, vigilancia constante, exigencia de obediencia sumisión, coerción verbal,

persecución, insulto, indiferencia, abandono, celos excesivos, chantaje, ridiculización, explotación y limitación del derecho de circulación o cualquier otro medio que cause perjuicio a su salud psicológica y a la autodeterminación.

- Sexual: Cualquier acción que implique la vulneración en todas sus formas, con o sin acceso genital, del derecho de la mujer de decidir voluntariamente acerca de su vida sexual o reproductiva a través de amenazas, coerción, uso de la fuerza o intimidación, incluyendo la violación dentro del matrimonio o de otras relaciones vinculares o de parentesco, exista o no convivencia, así como la prostitución forzada, explotación, esclavitud, acoso, abuso sexual y trata de mujeres.

- Económica y patrimonial: La que se dirige a ocasionar un menoscabo en los recursos económicos o patrimoniales de la mujer, a través de:

- a) La perturbación de la posesión, tenencia o propiedad de sus bienes;

- b) La pérdida, sustracción, destrucción, retención o distracción indebida de objetos, instrumentos de trabajo, documentos personales, bienes, valores y derechos patrimoniales;

- c) La limitación de los recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades o privación de los medios indispensables para vivir una vida digna;

- d) La limitación o control de sus ingresos, así como la percepción de un salario menor por igual tarea, dentro de un mismo lugar de trabajo.

- Simbólica: La que, a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos

transmita y reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad (Ley 26.485, 2009).

Si analizamos las diversas formas de violencia establecidas por la ley, observamos que la posición masculina establece con la femenina una relación de poder sostenida por el patriarcado. Siendo el mismo una estructura de relaciones de poder donde impera la dominación masculina que invisibilizó socioculturalmente a las mujeres durante siglos. Segato (2017) concibe al patriarcado como estructura del trasfondo de las violencias. En sus palabras: “Al hablar sobre violencia de género es necesario comprender que la conducta violenta con motivaciones de género es el epifenómeno de una estructura que llamamos “patriarcado” (Hipertexto PRIGEPP, Violencias 2017, 1.3.2). En el mismo estudio explica que “la violencia de género se ubica en un edificio de opresiones múltiples y entrelazadas con otras formas de poder y opresiones, como ser la racial, la social, la económica, etc.” (Ibíd., 1.4).

Se trata de violencias naturalizadas por esa compleja estructura patriarcal, y que solamente podemos desarticular, si comprendemos su comportamiento violento nombrándolo como un artefacto violontogénico, manifestándose en una conducta violenta con motivación de género (Ibíd.1.3.2).

Inés Hercovich analiza la implicancia de pensar a las mujeres desde su pasividad, sin tener en cuenta “sus capacidades y los recursos que despliegan para protegerse” (Ibíd, 2.4.1). El hecho de desconocer esta estructura binaria de roles, de posiciones desiguales, de relaciones de poder, coloca a algunas mujeres en general y a mujeres Sordas en particular en situaciones de mayor

vulnerabilidad en cuanto a la naturalización del rol de sumisión en una sociedad patriarcal.

Visibilización de las vulnerabilidades en derechos de las mujeres Sordas

La desvalorización social de una cultura androcéntrica hacia la mujer la convierte en víctima de injusticias, dentro y fuera de la familia: violencia familiar, embarazos no deseados, entre otros. Esta situación la padecen aquellas que desconocen sus derechos o los conocen, pero no cuentan con el poder necesario para revertir esa situación.

La vulnerabilidad y la indefensión de la víctima menoscaban sus derechos y aumentan la violencia del agresor. Las mujeres se convierten entonces en víctimas del odio, la intolerancia y el fanatismo.

Tal como venimos desarrollando hasta aquí, la comunidad Sorda es una comunidad que ha sido víctima de agresión y de invisibilidad social desde tiempos remotos, situación que se está revirtiendo lentamente a raíz de ciertos cambios sociales, productos de reivindicaciones de distintos sectores, y, en particular, en casos en que algunos de sus miembros acceden a mejores condiciones de comunicación: uso de Lengua de Señas Argentina, educación oralizada, bilingüe, implante coclear, etcétera.

En el caso de las mujeres Sordas que se comunican con LSA las barreras comunicacionales provocan mayor indefensión, por lo que se multiplican las vulnerabilidades: por ser mujeres, por ser Sordas y por los alcances limitados que produce la escasa educación a la que acceden.

Rita Segato propone desarticular los distintos tipos de violencias hacia las mujeres en general y las mujeres Sordas en particular, a través del concepto de pirámide invertida en la cual las mujeres con y sin discapacidad se encuentran históricamente

en la punta de la base, en un punto fijo de subordinación, propio de una sociedad patriarcal. Esta es una de las razones que impide desarticular las violencias (Hipertexto PRIGEPP Violencia, 2017, 1.4).

Es necesario acompañar a las mujeres en general y a las mujeres Sordas que se comunican con LSA, a fin de generar los instrumentos necesarios para construir la igualdad de oportunidades y la equidad de trato en derechos frente a los hombres - oyentes y sordos- en la sociedad. Para esto se requieren medidas planificadas y/o adaptadas. De este modo se podrá evitar que sigan incrementándose las condiciones de vulnerabilidad (Moser, 1998).

A sabiendas de las dificultades metodológicas que acarrea investigar sobre un tema complejo en el marco de una comunidad cuya lengua no compartimos ni dominamos, a modo de resumen, arribamos a las siguientes observaciones:

- Las mujeres Sordas entrevistadas entienden los conceptos en español de ‘femenino’ y ‘masculino’ como mujer y hombre, respectivamente. A su vez, los interpretan en términos del sexo biológico y las características físicas/genitales de cada uno. También, con contadas excepciones, la mayoría unificó el concepto ‘género’ con ‘hombre’ y ‘mujer’ y otras tantas no supieron explicar su significado. La mayoría equiparó los significados ‘sexo’ a los de ‘sexualidad’.
- Respecto a la seña utilizada para violencia, la mayoría discriminó entre física y verbal, algunas también mencionaron ‘sexual’, pero ninguna hizo referencia a la violencia psicológica, económica y simbólica, incluidas dentro de la Ley 26.485/2009, desarrolladas en el marco teórico. Vale destacar que la mayoría admite que la violencia es una problemática histórica pero ahora más difundida. Cuando se indagó sobre la violencia de género no explicitaron que

se trataba de los hombres hacia las mujeres o cuerpos feminizados. Advertimos, entonces, un conocimiento acotado y parcial sobre el tema.

- No pudieron dar detalles ni especificaciones respecto a la desigualdad entre el hombre y la mujer. Solo dos mencionaron desigualdad laboral.
- Se advirtió falta de acceso a un conocimiento profundo sobre los derechos de las personas con discapacidad y de las mujeres.
- Desconocen mecanismos de denuncia y advierten las dificultades de denunciar en lugares sin intérpretes, y no recuerdan tampoco teléfonos de denuncia. Mencionan a Mariana Reuter y a “Ni una Menos” como los únicos referentes a los que recurrir para buscar ayuda.
- La escasa información que poseen sobre las temáticas abordadas fue provista por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Internet, páginas de Facebook, videos que circulan por WhatsApp o YouTube).

Conclusiones

Nos propusimos indagar las percepciones de las mujeres Sordas usuarias de lengua de señas de Argentina (LSA) respecto de la violencia de género. Por ser una minoría cultural y lingüística, su realidad es poco conocida por la sociedad oyente. Precisamos, además, la carencia de normas específicas para erradicar toda forma de violencia hacia las mujeres Sordas; así como también dificultades de acceso a las políticas públicas vigentes a partir de la Ley 26.485/2009¹⁵. Explicitamos la escasez de personas de su propia comunidad capacitadas en educación sexual integral

¹⁵Ley de Protección integral a las Mujeres. Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (Ley 26.485/2009).

en general y, en particular, en violencia de género. Observamos en nuestra muestra que aquellos términos que en español posibilitan la deconstrucción de las relaciones de poder en una sociedad patriarcal tienen varias acepciones. Además, advertimos, tanto en esta ocasión como en investigaciones previas, que las mujeres con discapacidad se encuentran socialmente en situaciones de mayor vulnerabilidad frente a abusos y violencias.

En los últimos tiempos con el fin de luchar contra la invisibilidad social y la hetero-normatividad se está comenzando a hablar y escribir con la letra ‘e’ (a fin de eludir la ‘a’ o la ‘o’ para hacer referencia a los géneros de manera tradicional) como así también, otros recursos que dan cuenta de un intento de ‘lenguaje inclusivo’. Con el objetivo de ser utilizado para eliminar el uso de estereotipos que discriminan, excluyen, invisibilizan o marginan a los que no son nombrados. En otras palabras, aspirar a un mundo más justo e igualitario con equidad social y contribuir a deconstruir diferentes tipos de violencias estructurales. En la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, ya existe reglamentación al respecto; asimismo, distintos organismos oficiales a nivel nacional y en distintas provincias se encuentran actualmente elaborando resoluciones en la misma línea.

Detallamos a continuación las conclusiones a las que arribamos sobre cada objetivo específico que nos propusimos.

Identificar las nociones que tienen las mujeres Sordas que se comunican con LSA, sobre violencia de género y su significado

Al referirse a femenino y masculino, las señas que realizaron fueron aquellas que indican el sexo: mujer-hombre. Sobre los roles que componen la construcción socio-histórico-cultural de lo femenino y lo masculino, se advierte que los relacionaron con el sexo, sin percibir que se trata de una construcción social, que establece roles que conforman relaciones de poder. Además,

no se observó la diferenciación en las señas de los conceptos de ‘sexo’ del de ‘sexualidad’.

Al realizar el análisis de las entrevistas junto a la intérprete, y tras consultar con distintos referentes conocedores y/o integrantes de la comunidad Sorda, advertimos que existe dentro de la misma comunidad un matiz en las señas de hombre-masculino, mujer-femenino. Consecuentemente, se entiende que, utilizando la misma seña, se hace referencia a conceptos diferentes teniendo en cuenta aspectos contextuales. No obstante, las mencionadas diferenciaciones no necesariamente son conocidas por las mujeres Sordas entrevistadas ni reconocidas por los y las oyentes que aprenden LSA. Es decir que, a partir del matiz o sutileza, se identifican las subjetividades de los hombres y las mujeres, tal como lo manifiesta Joan Scott (1996) cuando se refiere que es una categoría social, donde hombre masculino-femenino, mujer, refieren a diferentes prácticas sexuales y roles sociales (p. 7).

Notamos una percepción acotada y parcial sobre la violencia de género; las Sordas entrevistadas no explicitan que se trata de una violencia que ejercen los hombres hacia las mujeres. Tampoco identifican las diferentes modalidades y tipos de violencias. Reconocen en su mayoría la violencia física y verbal, algunas la sexual y solo en un caso, la laboral. Dichos saberes sobre tipos y modalidades de violencias son importantes para reconocer cuándo las mujeres atraviesan alguna situación de violencia y para desnaturalizar dichas situaciones. Destacamos nuevamente la importancia que tiene el conocimiento sobre estas temáticas para empoderar a las mujeres Sordas, reconocer y defender sus derechos.

Describir las percepciones de las mujeres Sordas, que se comunican con LSA, acerca de sus derechos de vivir una vida plena sin violencias, y los derechos de las personas con discapacidad.

En el análisis sobre la existencia de los derechos de las personas con discapacidad, y sobre los derechos de las mujeres en particular, la mayoría de las mujeres entrevistadas mencionó recordar muy poco sobre el tema. Reconocen la participación de Pablo Lemo y Florencia (dos personas de la comunidad Sorda que trabajan en el INADI).

No expresaron tener conocimiento sobre los derechos de las personas con discapacidad, ni de las mujeres en general. Algunas reconocen los derechos de las mujeres a través del colectivo “Ni una menos”, difundido por Facebook. El conocimiento de los derechos es fundamental para poder exigirlos, sobre todo, en una minoría cultural y lingüística para empoderarse y vivir en sociedad, ejerciendo sus derechos de vivir una vida plena sin violencias.

Las desventajas (la barrera comunicacional) necesitan resolverse con trato diferencial hacia grupos de mujeres Sordas, para que ejerzan sus derechos de tomar decisiones saludables en sus vidas y puedan vivir una vida sin violencia, en forma igualitaria (García, 2008).

Saberes sobre mecanismos de denuncia y recursos humanos capacitados en violencia de género dentro de su misma comunidad.

Al indagar sobre mecanismos de denuncia y recursos humanos capacitados en violencia de género dentro de su misma comunidad, las entrevistadas mencionaron que no están muy al tanto sobre el tema, además de advertir barreras que tienen que sortear al denunciar sin intérpretes. Tampoco recuerdan teléfonos habilitados para denunciar, aunque mencionan que alguna vez se los facilitaron, pero era muy largo. Mencionan a Mariana Reuter, quien les proporcionó su número de celular para que se comuniquen ante alguna situación de emergencia. Tal como mencionamos en el cuerpo del trabajo, Mariana es asistente psicológica, y trabaja en una fundación asesorando, acompañando

y dando talleres. También señalan que conocen el movimiento “Ni una menos”. Estos serían los dos únicos referentes a los que podrían recurrir para buscar ayuda. Queda claro que la escasa información que poseen sobre las temáticas abordadas, fue provista por las TIC (Internet, páginas de Facebook, videos que circulan por WhatsApp o YouTube). Esto parece indicar que las TIC pueden ser grandes aliadas a la hora de planificar estrategias de difusión para esta comunidad.

Identificar las necesidades de adaptación de mecanismos de denuncia, y la adecuación (o no) de esos mecanismos a las necesidades de aquellas mujeres Sordas que se comunican con LSA.

Como ya mencionamos, una de las herramientas de comunicación identificadas por algunas de las entrevistadas que visibilizan temáticas referidas a “Ni una menos”, son las TIC. Estas podrían ser diseñadas para las personas con discapacidad y utilizadas como herramientas para todos los programas de Educación Sexual Integral (Ley 26.150, 2006), y el Plan Nacional de Acción para la Prevención, Asistencia y Erradicación de la Violencia contra las mujeres (2017-2019).

La *interconectividad*, las videocámaras en las computadoras, en los celulares y la inmediatez en las comunicaciones, les permite relacionarse con LSA con otros/as Sordos/as, sin tener que hacerlo de forma escrita y sin la necesidad de comunicarse oralmente. La tecnología les habilita la oportunidad de conectarse con otras mujeres oyentes y Sordas. De esta forma, pueden comenzar a viralizarse materiales sobre educación sexual integral y violencia de género con videos informativos, para que se reconozcan como ciudadanos/as y ejerzan sus derechos, contribuyendo a desnaturalizar situaciones de violencia de género.

A modo de cierre

Entendemos que, en este proceso de inclusión, la responsabilidad se inicia en el Estado, en su poder para incentivar la elaboración y aprobación de políticas públicas adecuadas. En primer lugar, es necesario que quienes diseñan dichas políticas conozcan a la comunidad Sorda en la Argentina, como también, de manera particular, las situaciones que atraviesan cotidianamente las mujeres Sordas usuarias de la LSA en lo que respecta al pleno goce de sus derechos. En segundo lugar, habría que reconocer la lengua de Señas Argentina como lengua nacional. En cualquier caso, es fundamental la participación de las Sordas en la formulación de políticas públicas para esa comunidad a fin de romper con el binarismo que supone que quienes saben qué estrategias diseñar son solo quienes estudiaron en ámbitos académicos o quienes cuentan con antecedentes en el desarrollo de políticas públicas.

Es necesario generar igualdad de oportunidades, con acceso a materiales y recursos humanos dentro de su misma comunidad, lo que les permitiría reconocer y ejercer sus derechos sexuales, reproductivos, y el derecho a vivir una vida sin violencias.

En este sentido, resultaría de mucha utilidad habilitar espacios de denuncia y seguimiento con el diseño de los recursos y estrategias necesarios para aquellas mujeres Sordas que sufren situaciones de violencia de género. De igual manera se infiere la necesidad de diseñar material visual y no escrito, capacitando recursos humanos dentro de su misma comunidad en: educación sexual integral, salud sexual y reproductiva, y violencia de género, que se comuniquen con LSA.

A su vez, resulta preciso establecer espacios a través de las TIC para la difusión, prevención y promoción de derechos dentro de su misma comunidad, creando páginas de Facebook, WhatsApp a través de un número corto y fácil (como el 144), líneas por Skype o audiovisuales con intérpretes de LSA con

perspectiva de género, especializadas en violencia, para denunciar y realizar el seguimiento de estos casos. Así, se espera poder acortar la brecha de desigualdad social que procede de tiempos remotos, permitiéndole a las mujeres Sordas usuarias de la LSA el acceso a una ciudadanía plena.

El Estado es el encargado de velar por las necesidades de todos/as los/as integrantes de la sociedad. En este aspecto, para acceder a sus derechos, las comunidades de mujeres Sordas usuarias de la LSA, no parecen contar con los mismos recursos que la sociedad oyente. El hecho de que no estén en condiciones de acceder al conocimiento de sus derechos, influye a la hora de luchar por igualdad de oportunidades. Es necesario recordar, tal como lo hace López González (2007): “Las barreras entre la comunidad Sorda y la sociedad en general se presentan cuando la sociedad está organizada por y para la gente sin discapacidad” (p.140). Para que estas mujeres ejerzan una ciudadanía plena, necesitan conocer sus derechos, herramientas con las que podrán participar activamente en el plano social. En este sentido, vale recordar a Joan Scott, cuando se refiere a trabajar la igualdad sobre la base de las diferencias, considerando “positivo que la similitud u homologación entre mujeres y varones sean un requisito para la igualdad” (Hipertexto PRIGEPP Democracias, 2015, 2.2).

Al reconocer las dificultades respecto a la participación por la igualdad de oportunidades en la vida social, se comprende que uno de los tantos obstáculos es la invisibilización, tanto de las personas con discapacidad como de cualquier mujer expuesta a condiciones de vulnerabilidad. Dichas situaciones de invisibilización y desigualdades tienen su origen en las circunstancias que a continuación se describen:

- Carencia de normas específicas accesibles para erradicar toda forma de violencia hacia las mujeres Sordas.

- Dificultad de acceso a las políticas públicas vigentes a partir de la Ley 26.485/2009¹⁶.
- Escasez de personas de su propia comunidad capacitadas en educación sexual integral en general y, en particular, en violencia de género.
- Señas en Lengua de Señas Argentina (en adelante LSA) específicas para deconstruir las relaciones de poder en una sociedad patriarcal. En español, algunos de los términos que posibilitan pensar esa deconstrucción son: *género, sexualidad, femenino, masculino*.

Otra cuestión interesante dentro del contexto analizado, y que es necesario nombrar para entender el planteamiento del problema, es el siguiente: en la actualidad las tecnologías de Información y Comunicación junto con la *hiperconectividad*, brindan a las mujeres en general y a las mujeres de la comunidad Sorda en particular, un abanico de diferentes posibilidades. Desde este punto de vista, las TIC representarían para aquellas mujeres usuarias de Lengua de Señas un importante potencial en el desarrollo de su bienestar y equidad social.

Estas tecnologías podrían ser utilizadas no solo para la prevención y promoción en violencia de género, sino también para la adquisición de saberes en educación sexual integral. Es imprescindible que las mujeres sordas cuenten con las mismas herramientas que las oyentes para poder decidir sobre sus vidas, y que su cuerpo sea también considerado un “lugar donde comienza su lucha política” (Harcourt y Escobar, 2002, p. 3).

¹⁶Ley de Protección integral a las Mujeres. Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (Ley 26.485/2009).

A pesar de que las TIC allanan el camino de acceso al conocimiento, derribando fronteras, acortando distancias, permitiendo la apertura a mundos escritos y visuales *inimaginados* en tiempos donde la *interconectividad* no existía, esta revolución informática tiene una doble lectura. Por un lado, colabora en la expansión de saberes en cuestiones educativas y culturales, pero por otro posibilita la difusión de aberraciones humanas que, sin una mirada crítica, suelen provocar hábitos de violencia.

En dicho sentido, y a modo de ejemplo, existen sitios que promueven roles y estereotipos de subordinación, como ocurre en algunos programas televisivos o en imágenes y videos pornográficos. Se incorporan roles y estereotipos que instauran prácticas sexuales tendientes a naturalizar la obediencia de las mujeres durante el acto sexual, principalmente, a partir de situaciones de violencia. En el caso de los contenidos pornográficos, estos pueden ser leídos desde el concepto de hetero-normatividad¹⁷. Es decir, desde una vida de dominio masculino, en la que se visibilizan a las mujeres como sujetos/as pasivas, que no participan ni demuestran sus necesidades y sentimientos. De esta manera, se convierten en objetos de placer sexual y no en sujetos/as de derecho. Es cierto que todas las personas estamos expuestas a la vorágine de la información.

Esto ubica a las mujeres en general y a las mujeres de la comunidad Sorda en particular en una condición de desigualdad respecto de los hombres, puesto que vivimos en una sociedad patriarcal donde culturalmente las mujeres tienen un rol de subordinación y los hombres ejercen el poder.

Se destaca la necesidad de que el Estado se ocupe de capacitar recursos humanos dentro y fuera de la comunidad Sorda, para que multipliquen esos conocimientos, con el fin de promover y prevenir cualquier tipo de violencias. De esta manera, se

¹⁷Hetero-normatividad entendida desde la perspectiva de Judith Butler (2002), quien la define como “una norma establecida por los hombres” (p. 41).

logrará un avance significativo en la desnaturalización de las violencias y en la desestructuración del patriarcado.

La violencia contra las mujeres es un problema social que a lo largo de la historia de la humanidad se ha naturalizado y arraigado culturalmente. Desnaturalizar la violencia, desarticular prejuicios y estereotipos, y erradicar mitos, es el primer paso para empezar a trabajar para el logro de relaciones igualitarias y equitativas entre hombres y mujeres. Por eso, el trabajo preventivo desde las políticas públicas en salud y educación sexual integral es el punto de partida para comenzar a trabajar.

Volvemos sobre la necesidad de formular políticas públicas con materiales diseñados para que sean accesibles a la mayor cantidad de gente posible, independientemente de la condición que atraviesan. Estos diseños, para el caso que nos ocupa, tendrían que reconocer la importancia de las imágenes y videos; el uso de lenguaje claro y sencillo en los textos que aparezcan; y la mediación de las TIC. El punto más significativo es que la difusión de esos saberes se realice a través de personas Sordas y dentro de dicha comunidad, para no perder de vista la importancia de su lengua, su cultura y sus códigos.

En suma, queda mucho camino por recorrer, pero vale señalar que es necesario reformular las políticas públicas a fin de contribuir a la participación de todos los sectores sociales enriqueciendo, de este modo, las democracias y el ejercicio de todos los derechos por parte de toda la ciudadanía. Cuando esto se logre dejará de existir un “ellos/as”, “aquellos/as” o “ustedes” para convertirse en un “nosotros/as”.

Referencias bibliográficas

Aller Atucha, L. M., (1991). *Pedagogía de la Sexualidad Humana*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.

- Angelino, M. A. (2014) *Mujeres intensamente habitadas*. Ética del cuidado y discapacidad. Paraná: Editorial Fundación La Hendidja. Recuperado de https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/277/pdf_58 [21/01/2019].
- Bareiro, L., (1997). *Ciudadanas. Una memoria inconstante*. Construcción femenina de ciudadanía. Editorial Nueva Sociedad. Buenos Aires. Argentina.
- Bareiro, L., (2015). Democracia/s, Ciudadanía y Estado en América Latina en el siglo XXI. Análisis de Género de los caminos recorridos desde la década del '80 y futuros posibles. [Hipertexto]. Recuperado del Programa Regional de Formación de Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>
- Bianco, M.; Re, M., y Mariño, A. (2007). *Docentes y educación sexual integral. Un papel en constante construcción*. Buenos Aires, Argentina: FEIM- Fundación para Estudio e Investigación de la Mujer.
- Castilla, M., (2004). *Habilidades Sociales y Educación, Estudio sobre una comunidad Sorda* Cátedra Educación Especial N° 3. Mendoza: E.F.E.
- Colorado López, M., Arango Palacio, L. y Fernández Fuente, S. (1998) *Mujer y Feminidad*, Recuperado de: <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/181/1/MujerFeminidad.pdf> [09/09/2019].
- Confederación Estatal de Personas Sordas, (2010). *Situación de las mujeres sordas ante la violencia de género*. Editorial CNSE. Madrid. España. Recuperado de: http://www.cnse.es/uploaded/publicaciones/violencia_genero.pdf
- Corea, C.; Faur, E.; Re, M. y Pagani, L. (2003). “Herramientas Teóricas y prácticas para ejercer nuestros derechos” en *Manual de capacitación: Sexualidad y salud en la ado-*

- lescencia*. Editorial Fundación para Estudios e Investigación de la Mujer. Buenos Aires. Argentina. Recuperado de: <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2014/05/ManualSaludSexualidad.pdf>
- García, P. (2008). *Políticas de igualdad equidad y Gender Mainstreaming. ¿DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO?: Marco Conceptual*. España: Agència Catalana de Cooperació - Fondo Fiduciario España.
- Gherardi, N., (2017). Género y Violencias: revisión y actualización conceptual y metodológica para la investigación y las políticas. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>
- Gorkin, E., (2011). *Educación Sexual Integral para la comunidad Sorda*. (Tesis Postítulo). Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.
- Harcourt, W. y Escobar, A. (2002) “Mujeres y Políticas de Lugar”. En *Seminario PRIGEPP Globalización*. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>
- Hare-Mustin, R. y Marecek, J. (1994). *Marcar la diferencia. Psicología y construcción de los sexos*. Barcelona, España: Herder.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México: McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina. (2010). Encuesta: Cuadro P 10. Total del país. Población en viviendas particulares con o sin limitación permanente por tipo de dificultad o limitación permanente según sexo y grupo de edad. Censo 2010– Región CABA: 2010 [Archivo de datos]. Recuperado de:

- https://www.indec.gov.ar/censos_total_pais.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=135&t=3&s=2&c=2010 [13/10/2018].
- Kipen y Vallejos. (2009) “La producción de *discapacidad* en clave de ideología”. En *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Editorial Noveduc. Buenos Aires. Argentina.
- Lagarde y de los Ríos, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. México, DF. Editorial: Inmujeres DF. Recuperado de: <https://www.cotidianomujer.org.uy/sitio/pdf/ElFeminismoenmiVida.pdf> [21/01/2019].
- López González, M. (2007). *Discapacidad y Género. Estudio Etnográfico sobre Mujeres Discapacitadas*. Recuperado de <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/603> [21/01/2019].
- Manifiesto Político del XIII Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe (2014): Por la liberación de nuestros cuerpos. Lima, Perú.
- Massone, M. I. (1996). *Gramática y léxico de la lengua de señas argentina* (tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras. Capital Federal. Argentina.
- Massone, M. I. (10 de agosto de 2012). Lenguas de señas: cada comunidad desarrolló la propia por necesidad. *Ciclo de entrevistas CONICET*. Recuperado de <https://www.conicet.gov.ar/lenguas-de-senas-cada-comunidad-desarrollo-la-propia-por-necesidad/>
- Meekosha, H. (2004). Género y Discapacidad. Proyecto de entrada para la próxima Enciclopedia Sage de Discapacidad. Universidad de Nueva Gales del Sur. Sydney. Australia. Recuperado de: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/meekosha-meekosha.pdf> [21/01/2019].
- Moser, C., (1998). “Planificación de género. Objetivos y obstáculos” en Largo, E. (Ed.), *Género en el Estado, Estado*

- del Género*. Santiago de Chile, Isis Internacional, Ediciones de las Mujeres N° 27. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>.
- Salamanca, M. y Picón C., (2008). *Psicoterapia en familias con miembros sordos: un modelo sistémico*. Recuperado de: http://www.cultura-sorda.org/wpcontent/uploads/2015/03/Salamanca_Picon_Psicoterapia_sistemica_sordos_2008.pdf [13/11/2017].
- Scott, J., (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp.265-302). México: PUEG.
- Segato, R., (2017). *Género y Violencias: revisión y actualización conceptual y metodológica para la investigación y las políticas*. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>
- Sierralta Aracena, V., (2013). *Violencia de Género desde una perspectiva Sorda*. Santiago de Chile. Chile. Recuperado de: <http://www.cultura-sorda.org/violencia-de-genero-desde-una-perspectiva-sorda/> [21/01/2019].
- Skliar, C., (1997). *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Skliar, C. y Duschatzky, S. (2001). “Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación”. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Veinberg, S. (1996). Argentina: Inicios y desarrollo de la educación del sordo. Das Zeicen. Zeitschrift Zum Thema Gebardenspreche und Kommunikation Ghorlosc, 38, 488-496. Hamburg – Germany.

Verdeguer, S., (2002) Capacidad de Amar. *Encrucijadas UBA*, (18),p.83.

Normativas Legales

- Ley N° 23.179, Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW).
- Ley N° 26.378, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Ley N° 24.632, Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra La Mujer.
- Ley N° 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.
- Ley N° 26.206 de Educación Nacional.
- Ley N° 25.673 del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.
- Ley N° 26.150 del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

ANEXO: tablas estadísticas

Cuadro P10. Total del país. Población en viviendas particulares con dificultad o limitación permanente por tipo de dificultad o limitación permanente, según sexo y grupo de edad.
Año 2010

Sexo y grupo de edad	Población en viviendas particulares con dificultad o limitación permanente por tipo ⁽¹⁾ ⁽²⁾				
	Visual	Audi-tiva	Motora		Cogni-tiva
			Superior	Inferior	
Total	3.272.945	945.168	881.199	1.929.458	824.407
0-4	18.037	10.755	21.920	46.750	27.565
5-9	78.361	24.881	23.233	32.547	69.113
10-14	111.007	28.186	25.113	36.920	79.072
15-19	118.128	28.922	26.594	38.452	62.843
20-24	124.300	26.123	25.029	37.682	46.472
25-29	127.651	25.798	26.840	41.580	42.206
30-34	131.794	28.105	29.907	48.980	41.003
35-39	125.246	29.762	31.511	55.783	36.912
40-44	160.020	34.166	35.558	69.466	36.100
45-49	280.091	45.016	49.639	95.658	38.788
50-54	346.752	56.640	65.632	134.462	42.154
55-59	353.427	69.601	78.570	169.705	43.949
60-64	316.922	78.092	80.567	188.635	43.411
65-69	266.976	79.483	73.454	184.552	38.678
70-74	229.502	86.351	74.163	192.160	40.906
75-79	199.491	94.666	74.983	198.562	44.079

		198.62	138.48		
80 y más	285.240	1	6	357.564	91.156
	1.374.44	475.12	359.05		405.44
Varones	8	0	2	785.396	1
0-4	9.127	5.860	11.750	24.385	15.870
5-9	37.422	13.774	12.816	17.311	40.656
10-14	49.617	15.658	14.082	20.276	46.980
15-19	49.535	15.596	14.388	20.225	36.171
20-24	50.183	14.204	13.948	20.911	25.696
25-29	53.026	14.390	14.182	22.679	22.838
30-34	56.905	15.473	15.817	26.372	21.822
35-39	54.597	16.342	15.463	28.754	18.812
40-44	64.697	18.590	15.917	32.720	17.546
45-49	118.201	24.391	19.857	41.653	18.048
50-54	152.313	30.536	24.763	56.483	19.641
55-59	159.183	39.323	30.826	73.220	20.724
60-64	140.852	44.470	34.589	82.731	20.330
65-69	116.535	44.256	29.192	75.244	17.711
70-74	94.546	45.729	27.921	72.955	17.951
75-79	77.092	44.252	25.620	68.247	17.541
80 y más	90.617	72.276	37.921	101.230	27.104
	1.898.49	470.04	522.14	1.144.06	418.96
Mujeres	7	8	7	2	6
0-4	8.910	4.895	10.170	22.365	11.695
5-9	40.939	11.107	10.417	15.236	28.457
10-14	61.390	12.528	11.031	16.644	32.092
15-19	68.593	13.326	12.206	18.227	26.672
20-24	74.117	11.919	11.081	16.771	20.776
25-29	74.625	11.408	12.658	18.901	19.368
30-34	74.889	12.632	14.090	22.608	19.181
35-39	70.649	13.420	16.048	27.029	18.100
40-44	95.323	15.576	19.641	36.746	18.554

45-49	161.890	20.625	29.782	54.005	20.740
50-54	194.439	26.104	40.869	77.979	22.513
55-59	194.244	30.278	47.744	96.485	23.225
60-64	176.070	33.622	45.978	105.904	23.081
65-69	150.441	35.227	44.262	109.308	20.967
70-74	134.956	40.622	46.242	119.205	22.955
75-79	122.399	50.414	49.363	130.315	26.538
		126.34	100.56		
80 y más	194.623	5	5	256.334	64.052

(¹) El concepto de dificultad o limitación permanente considera a aquellas personas que cuentan con certificado de discapacidad y aquellas que no lo poseen pero declaran tener alguna/s dificultad/es o limitación/es permanente/s para ver, oír, moverse, entender o aprender.

(²) Dado que una persona puede presentar más de una limitación o dificultad permanente, los totales del presente cuadro pueden diferir de los del cuadro P9.

Nota: se incluye a las personas viviendo en situación de calle.

Los datos que aquí se publican surgen del cuestionario ampliado, que se aplicó a una parte de la población. Los valores obtenidos son estimaciones de una muestra y por tanto contemplan el llamado “error muestral”.

Para que los usuarios puedan evaluar la precisión de cada una de estas estimaciones se presenta en el Anexo Metodológico una Tabla de Errores Muestrales, junto a ejemplos de cómo debe ser utilizada.

Las Islas Malvinas, Georgias del Sur, Sandwich del Sur y los espacios marítimos circundantes forman parte integrante del territorio nacional argentino. Debido a que dichos territorios se encuentran sometidos a la ocupación ilegal del REINO UNIDO DE GRAN

BRETAÑA e IRLANDA DEL NORTE, la REPÚBLICA ARGENTINA se vio impedida de llevar a cabo el Censo 2010 en esa área.

Este cuadro reemplaza al publicado anteriormente, versión actualizada a enero 2013.

Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

EL CUIDADO COMO PRODUCTO DE LA DIVISIÓN SEXUAL DEL TRABAJO: UNA LECTURA FEMINISTA EN CLAVE DECOLONIAL

Mónica Fernández Braga¹⁸ y
Claudia Patricia Falvo¹⁹

Resumen

Nos proponemos trabajar con el concepto de cuidado de sí, que Michel Foucault desarrolla desde la categoría griega *epimeleia heautou*. Desde las investigaciones de Silvia Federici, intentamos hacer visible que el patriarcado es un recurso de la política pública, que data de la transición de la estructura social entre el mundo medieval y las necesidades normativas de la burguesía moderna. Finalmente, buscamos matizar las contribuciones de Federici al feminismo crítico, junto con la recuperación de los aportes al diálogo decolonial de Dussel, Mignolo y Segato, entre otros y otras.

Palabras claves: cuidado, división sexual del trabajo, perspectiva decolonial

Abstract

We propose to work with the concept of self-care, which Michel Foucault develops from the Greek category *epimeleia heautou*.

¹⁸ Docente Investigadora en el programa Discursos Prácticas e Instituciones Educativas. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires. Argentina. Dra. en Filosofía, Mg. en Derechos Humanos, Especialista en Epistemologías del Sur, y Lic. en Educación

¹⁹ Investigadora en el programa Discursos Prácticas e Instituciones Educativas. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires. Argentina. Prof. y Lic en Educación, Doctoranda en Ciencias Sociales

From Silvia Federici's research, we have tried to make visible that patriarchy is a resource of the public policy, dating from the transition of the social structure between the medieval world and the normative needs of the modern bourgeoisie. Finally, we seek to qualify Federici's contributions to critical feminism, together with the recovery of the contributions to the decolonial dialogue of Dussel, Mignolo and Segato.

Keywords: watch out, sexual division of labor, decolonial perspective

A modo de introducción

Las sociedades europeas, durante el proceso de expansión capitalista originario, fueron trazando un esquema de división sexual del trabajo, que distribuyó los roles heterosexuales para el sostenimiento de la economía social y política. A partir del mito del «instinto maternal», se ubicó a las mujeres dentro del hogar, dejándonos el cuidado del mundo privado. El propósito de esta distribución de roles, con la mujer como ama de su hogar, buscaba mantener saludable a la familia. En cuanto a los hombres, su rol quedó establecido para ocuparse de las tareas de la esfera pública, lo que los colocaba en la cúspide de la pirámide, porque ocupaban el lugar de proveedores del sustento económico de la familia. En este ensayo nos proponemos trabajar con el concepto de cuidado de sí, que Michel Foucault desarrolla desde la categoría griega *epimeleia heautou*. También nos interesa dialogar con las investigaciones de Silvia Federici, quien aporta una visión histórica feminista sobre la transformación de la organización familiar y los roles de cuidado, en el período del pasaje del feudalismo al capitalismo. En ese marco, los roles de cuidado pasarían a ser una obligación exclusiva de las mujeres. A partir de los aportes de Enrique Dussel, Walter Mignolo y Rita Segato,

intentaremos realizar una relectura del concepto «de cuidado de sí» desde una perspectiva decolonial.

El cuidado de sí según Foucault

Las prácticas de cuidado de matriz eurocéntrica colonial fueron transmitidas de generación en generación a las mujeres de todo territorio colonizado, escondiendo una tecnología de poder que invisibiliza hasta nuestros días, el proceso de domesticación al que se nos confinó. En este sentido, proponemos reflexionar, desde la categoría *cuidado de sí* conceptualizada por Foucault (Hermenéutica del sujeto, 2008) con la intención de develar la larga trayectoria que tiene este concepto en la cultura occidental, junto con algunos detalles que no visibilizó en filósofo francés sobre la dominación masculina.

El concepto de cuidado que aborda nuestro autor parte de la noción *epimeleia heautou*. Se trata de un término polisémico, que hace alusión al cuidado de sí mismo (y sí misma), y que se relaciona con la preocupación de sí, con la inquietud de sí. Es que, para Foucault, esa «inquietud de sí», designa varias cosas a la vez: «es una actitud con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo» [Desde ese lugar privilegiado, el término *epimeleia heautou*] es una manera determinada de atención, de mirada [Por eso] también designa, siempre, una serie de acciones» (Hermenéutica del sujeto, 2008, pág. 28). Esas acciones incluyen todo un protocolo de prácticas corporales y espirituales de cuidado que, en definitiva, estás asociadas al ejercicio del poder. A su vez, la inquietud de sí está ligada a la ausencia de educación, es decir, es necesario aprender a hacerlo. Pero eso no es todo, porque en ese ocuparse de uno mismo «está implicado y se deduce de la voluntad del individuo de ejercer el poder político sobre los otros» (Foucault, 2008, pág. 51).

De esta manera, las prácticas basadas en el principio de *epimeleia heautou*, constituían para la cultura griega clásica, uno

de los elementos centrales de la vida política. De eso trata el diálogo que el autor analiza, en el que Sócrates se ocupa de la educación de Alcibíades. Podría decirse, entonces, que esa idea estaba presente en los socráticos porque entendían que ser un «buen ciudadano» empezaba primero por ocuparse del *cuidado de sí, la preocupación de sí, el sentirse preocupado, inquieto de sí* (Foucault: 2008: 50). Es que, si la conciencia deja de ejercitarse en la ocupación de sí, se limita el accionar de la vida política pública.

Esta tecnología de la construcción subjetiva del yo, permitía al sujeto pensarse a sí mismo, cuidarse a sí mismo y, a su vez, cuidar a los otros. Esta manera de comprender el cuidado permitía a los griegos idear políticas ciudadanas tendientes a mejorar la vida de los habitantes helénicos. Por eso, tanto los socráticos como los epicúreos y los estoicos, acordaban que este principio era una obligación que debía durar toda la vida de un ciudadano destinado a gobernar.

Foucault trabaja con este concepto para mostrarnos cómo se fue modificando, lo largo de la historia latina, una inversión respecto del término *epimeleia heautou*. En este sentido, el autor argumenta que este precepto ha llegado hasta nuestros días de la mano de la tradición moral del ascetismo cristianismo. Este trastrocamiento del concepto del cuidado derivado de la tradición cristiana parece obligarnos a renunciar a la preocupación de sí, bajo la impronta de contar con un principio de salvación. La inversión o giro del concepto *epimeleia heautou*, condiciona nuestra vida social, porque la doctrina cristiana parece habernos obligado a respetar una ley externa. Una norma que está fuera de nosotros pero que se toma como propia, va condicionando los modos de comportamiento social. Da la sensación de querer decirnos que, las leyes extra morales, anulan la posibilidad de conocimiento y reconocimiento de sí. El punto es que, para esta tradición moral, «uno no puede salvarse si no renuncia a sí mismo» (Foucault, 2008, pág. 245). La visión sobre el cuidado

de sí como algo inmoral se ha transmitido a lo largo de la historia las culturas occidentales.

Para Foucault, recuperar el concepto de cuidado de sí, resulta un elemento clave para desarrollar una ética donde el sujeto pueda encontrar una nueva práctica liberadora, a partir de un tipo de existencia transformadora desde la recuperación del yo. Teniendo en cuenta que estas prácticas, dentro de la cultura ateniense socrático-platónica, eran potestad de los hombres libres y de cierta élite, podríamos decir que ese imaginario social, producto de la colonización intelectual, caló en nuestros contextos latinoamericanos.

No obstante, hay que tener presente que el tema del cuidado es primordialmente una estrategia de enseñanza y aprendizaje reflexivo, por lo que está vinculado a la educación o formación humana. En ese sentido, Andrea Díaz Genis (2015) se refirió al tema del cuidado, poniendo énfasis en la arista educativa. El libro se divide en tres partes: la influencia socrática, la modernidad y la educación repensada. La autora utiliza la tradición filosófica antigua y moderna, matizando su texto con la palabra de autores como Michel Foucault y Pierre Hadot. La filosofía antigua, como empresa cultural congénere entre la política y la educación, nos brinda la posibilidad de repensar la formación humana desde una perspectiva de cuidado. El libro no se ocupa del problema de la colonialidad intelectual, pero resulta adecuado para pensar la herencia científica y filosófica que hemos recibido del mundo eurocéntrico. Legado que es necesario poder capitalizar con el conocimiento nuestroamericano, mediante algún tipo de diálogo de saberes. Se trata de un tipo de articulación intelectual dialógica, mentada sin desestimar uno (eurocentrismo) u otro (nuestro americanismo) formato cultural y epistemológico, sino comunicándolos y enriqueciéndolos.

De ahí que nos preguntamos, si el cuidado de sí (como medio para alcanzar el autoconocimiento), de la alteridad (como recurso para dirigir las actividades políticas) y del mundo (como

ethos cultural específico) era potestad de los hombres de la Atenas clásica, ¿de qué manera ese legado sobre el cuidado, desde la huella cristiana, colonizó intelectualmente a Nuestra América? ¿Cómo se fue cristalizando el lugar de encierro de las mujeres desde ese occidentalizado mandato cultural patriarcal? Y, ¿cuáles fueron las vías de subjetivación de dicho mandato cultural? En lo que sigue, nos proponemos dialogar sobre el cuidado y el rol de las mujeres en las transiciones organizacionales de la estructura productiva europea que, producto de la conquista, que también se instalaron en el territorio nuestro americano.

El cuidado de sí en la transformación de la organización social del núcleo familiar

El cuidado de sí encierra un paradigma de poder que, a través de las distintas prácticas sociales heredadas de occidente, se ha ido cristalizando y naturalizando a tal punto, que resulta difícil vislumbrarlo. Un paradigma de raíz eurocéntrica colonial que llega hasta nuestros días tiene que ver, entre otras cosas, con la división sexual del trabajo. Al respecto, Federici (Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria, 2015) muestra que la obra de Marx no supo (o no quiso) visibilizar la importancia del trabajo femenino en el desarrollo del capitalismo. El trabajo de las mujeres en torno a los cambios que se estaban produciendo en plena revolución industrial, fue uno de los ejes principales, donde las estructuras económicas y sociales se apoyaron para montar «una nueva división sexual del trabajo que confina a las mujeres al trabajo reproductivo» (Federici, 2015, pág. 23). Se trata de trabajos sexuales, reproductivos y de cuidado, con el propósito de producir nuevos trabajadores y trabajadoras.

En este punto, hay que recordar que Foucault (Historia de la sexualidad. La Voluntad del saber, 2005) en ese texto memorable, entre otras cosas por el esfuerzo que realiza para conceptualizar su noción de poder, señala que, durante el siglo XVII,

la sexualidad fue encerrada en la familia. Dialogando sobre la moral de la sociedad victoriana, Foucault dice que, a partir de esa época burguesa del período, la sexualidad es encerrada. La sexualidad «Se muda. La familia conyugal la confisca. Y la absorbe por entero en la seriedad de la función reproductora. En torno al sexo, silencio. Dicta la ley la pareja legítima y procreadora» (Foucault, 2005, pág. 9). No obstante, la crítica de Federici va más allá del problema de la sexualidad en términos discursivos. Para la autora, el cuerpo es mucho más que una práctica discursiva. Es que lo que le interesa a la autora, aunque dialogue con el tema del capital, es el cuerpo de las mujeres y su disciplinamiento social, en función de la división sexual del trabajo.

En ese camino de reinterpretación de la sexualidad discursiva, la acumulación originaria y a lucha²⁰ de clases, Federici argumenta sobre las prácticas políticas utilizadas durante el pasaje del feudalismo al capitalismo, que dieron como resultado un nuevo modo de organizar la división sexual del trabajo. Señala que, a partir de ese cambio, se va instalando un duro orden patriarcal, donde las mujeres somos reducidas a seres de un tipo inferior, excluyéndonos del trabajo asalariado y colocándonos en una situación similar a la esclavitud. Federici, nos muestra que tanto Marx como Foucault, aun con el caudal de conocimientos que implicaron sus investigaciones, invisibilizaron muchos de los sucesos encarados por mujeres, siendo que se trata de acontecimientos que dieron origen a la creación de la cultura y el capital modernos. Además, nos muestra cómo ambos intelectuales

²⁰ Muy interesante resulta la mención a las revoluciones populares. Federici afirma que el campesinado nunca fue pasivo ante la imposición burguesa de trabajo remunerado. Las protestas sociales eran moneda corriente durante las primeras revoluciones industriales. Pero eso no es todo, los grupos revolucionarios más combativos, eran los denominados heréticos. «Durante el siglo XIV, particularmente en Flandes, los trabajadores textiles estuvieron involucrados en constante s rebeliones, contra el obispo, la nobleza, los mercaderes, e incluso los principales gremios» (Federici, Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria, 2015, pág. 81).

parecen haber pasado por alto las técnicas monstruosas de disciplinamiento que conocemos como «caza de brujas». Estos procesos disciplinarios sometieron a las mujeres a un nuevo orden social del capital, que en este período estaba en pleno desarrollo. Existieron muchas maneras de someter a las mujeres a esa nueva división sexual del trabajo, tomaremos dos de esos mecanismos de disciplinamiento, por considerarlos las claves del adoctrinamiento femenino: la violación y la caza de brujas.

El primer dispositivo de disciplinamiento empleado en esa transición social, tuvo que ver con una práctica habilitada por parte del Estado, específicamente sobre el cuerpo de las mujeres. Se trata de las violaciones sexuales, que además de engendrar temor entre ellas, parecen haber tenido un sentido demográfico. Según Federici, estas acciones tenían como fin primordial, la necesidad de crecimiento poblacional, que había mermado en función de una serie de pestes, tras las que Europa perdió muchas vidas humanas. Este es el caso, de la llamada «peste negra», que produjo una alta tasa de mortalidad en la población, siendo una de las más altas, las pérdidas de infantes. El otro factor muy importante para la conformación del capital originario es que, además de millares de muertes, dicha peste produjo una oleada de ocupación de tierras. Buena parte del campesinado se fue adueñando de aquellas tierras que, hasta el momento, pertenecían a los señores feudales. Aquí la autora pone otro motivo para mostrar que la persecución de las mujeres tenía que ver también con esas revoluciones populares encaradas por los grupos insurgentes, porque esos episodios tienen vinculación directa con el tema de la lucha de clases. Otro punto que Marx, parece haber dejar de lado.

La incipiente burguesía tenía que hacer frente, entonces, al problema de las revoluciones populares y la falta de fuerza de trabajo en situación de sanidad. Pero la salud era un tema del que se encargaban las mujeres. Así, tenemos el segundo motivo de persecución hacia las mujeres que queremos mencionar y que también fuera perpetrada por una parte del Estado. Se trata de un

ataque «genocida» que buscaba destruir el poder social que la mujer tenía como trabajadora de la salud. Se trató de instaurar un régimen patriarcal opresivo, que le permitiese a la burguesía en pleno auge, acumular riquezas. De ahí, que la división sexual del trabajo que introduce la economía capitalista de esta transición reconfigura la vida social. En las sociedades precapitalista existía una economía de subsistencia, donde la conexión entre la producción y la reproducción estaba ligada al sostén familiar. En muchos pueblos medievales las mujeres trabajaban de panaderas, herreras, doctoras, carniceras, entre otros oficios. Los cambios que se producen en esta transición del feudalismo al capitalismo colocan a las mujeres en un lugar de subordinación y limitación a la esfera de lo privado, que se agudiza hacia el siglo XIX. En palabras de Federici:

Estos cambios históricos —que alcanzaron su punto más alto en el siglo XIX con la creación de la ama de casa a tiempo completo— redefinieron la posición de las mujeres en la sociedad respecto a los hombres. La división sexual del trabajo apareció con ellos no sólo sujetó a las mujeres al trabajo reproductivo, sino que aumentó la dependencia respecto de los hombres, permitiendo al Estado y a los empleadores usar el salario masculino como instrumento para gobernar el trabajo de las mujeres. De esta manera, la separación de la producción de mercancías de la reproducción de la fuerza de trabajo hizo también posible el desarrollo de un uso específicamente capitalista del salario y de los mercados como medios para la acumulación del trabajo no remunerado (Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria, 2015, pág. 130)

Continuando con el análisis de Federici, a partir de esta reorganización social, podemos ver cómo se va invisibilizando

la producción de mercancías, junto con otras tareas sociales elaboradas por las mujeres. Al mismo tiempo, el trabajo familiar dentro del hogar se vuelve más exhaustivo y cada vez más invisibilizado desde el punto de vista de la producción y mercancías. La construcción subjetiva conquistada a partir del disciplinamiento de los cuerpos, consiguió que las mujeres sintieran los trabajos domésticos como parte de su vocación natural, ocultando de esta manera la contribución de la fuerza de trabajo femenino en la acumulación primitiva del capital.

Esta reconfiguración estructural de la vida social europea, que Federici denomina patriarcado del salario, de algún modo, coloca a la maternidad como trabajo forzado desde el *ethos* moderno de Europa. Pero hay algo más importante aún, y es que esta situación pone a la mujer, exclusivamente al cuidado de la familia. Esta obligación moral de las mujeres, también se percibe como forma de control de la reproducción biológica, porque se necesitaba mucha más fuerza de trabajo para el proceso de industrialización que se estaba gestando en Europa. A partir de ese giro en la división sexual del trabajo, los cuerpos de las mujeres, como si fueran bienes o cosas, comienzan a formar parte de una disputa política social. Esta situación de dominación masculina genera el control total de las vidas de las mujeres. Ese control precisará de vigilancia, iniciándose un proceso de monitoreo que cada vez exige más a los cuerpos designados por ese poder patriarcal, como empresa biológica para la reproducción humana.

En ese marco de control de los cuerpos de las mujeres, se sanciona una medida que se transformará en leyes jurídicas: el control de la natalidad, que nos quitaba unos derechos que, hasta entonces, las mujeres, habíamos ejercido por decisión propia. Dadas las necesidades de reproducción biológica para ocuparte del trabajo industrial, era necesario evitar cualquier modo de interrupción de los embarazos: abortos, administración de medicinas anticonceptivas, etc. Aquí se toca también el tema de la

persecución de brujas, puesto que las mujeres, antes de esta transición social, se ocupaban del cuidado de la salud de la población o aldea, lo que incluía la administración de prácticas médicas y fármacos, tanto anticonceptivos como contraceptivos.

Estos cambios estructurales de la organización social europea, además de a las mujeres y otros géneros, afectan a todas las relaciones sociales. Sin embargo, la relación que se presenta como la más despiadada, es la conyugal. Violencias familiares que se han ido acrecentando, de modo global, con las imposiciones colonialistas y capitalistas. Esta nueva organización social en la que el hombre se convierte en algo así como el padre o el amo de las mujeres, porque ejerce autoridad sobre ella, da lugar a esa relación de poder que conocemos como: *androcentrismo*. El varón, adulto, blanco y propietario se convierte en la figura central del patriarcado. Si el amo es el hombre, es porque las normas morales y jurídicas así lo autorizan. En ese marco, el hombre, además de su patrimonio, es propietario de su mujer, sus hijos e hijas, incluso se apropia del patrimonio que su esposa hubiera obtenido por herencia familiar.

Un panorama más que interesante para Nuestra América, puede visualizarse en el último capítulo del texto de Federici, denominado: Colonización y cristianización. Con un estilo similar al de Enrique Dussel, la autora relata, aunque brevemente, cómo la empresa colonizadora se apoderaba de las riquezas de los territorios colonizados. Este enriquecimiento, mediante «la afluencia de oro, plata y otros recursos procedentes de América hacia Europa dio lugar a una nueva división internacional del trabajo que fragmentó al proletariado global por medio de segmentaciones clasistas y sistemas disciplinarios que marcaron el comienzo de una trayectoria, a menudo conflictivas, dentro de la clase trabajadora» (Federici, 2015, pág. 340). Es notable como la autora se ocupa del problema de la lucha de clases, poniendo énfasis en la persecución del cuerpo de las mujeres. Lo cierto es que, para lo que aquí nos ocupa, «el saqueo financió la expansión europea de la corona» (Federici, 2015, pág. 350)

Con el fin de complementar lo dicho anteriormente, parece adecuado mencionar otro texto de Federici (2018), en el que reflexiona sobre los aportes de Marx al feminismo, aunque ella va más allá de lo señalado por este filósofo moderno. La autora considera que «Marx ha contribuido enormemente al desarrollo del pensamiento feminista, entendido este como parte de un movimiento de liberación y de cambio social, no solo para las mujeres sino para toda la sociedad» (El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo, 2018, pág. 11). Federici bucea en varios ensayos del autor, entre otros, *La ideología alemana*, *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*, y el más difundido de todos y que el filósofo escribiera junto a Engels: *El manifiesto comunista*.

En todos los casos, Federici encuentra en la prosa de Marx y su amigo, múltiples referencias a las relaciones entre hombres y mujeres, y sobre cómo los hombres se fueron apropiando del nuestro trabajo, y también, sobre cómo se explotaba a las mujeres burguesas en lo referente a la reproducción humana, y también, en lo que hace al uso de fuerza de trabajo femenino en los hogares de recursos económicos para tal fin. Sin embargo, y aquí se vislumbra una de las críticas de Federici, en *El capital*, «Marx solo analiza el trabajo de las mujeres obreras en la gran industria» (Federici, 2018, pág. 14) Además, en los tres volúmenes de dicho libro, no hay ningún análisis serio sobre el trabajo de reproducción humana. Más adelante, en ese mismo texto, la autora se refiere al trabajo doméstico más allá de la reproducción. Menciona que, en EEUU²¹, «ni la tecnología ni un segundo empleo, liberaran a la mujer del trabajo doméstico» (Federici, 2018, pág. 32).

En suma, todo ese proceso de cambio estructural de la vida europea de transición entre el mundo medieval y el moderno se da en simultáneo a la conquista de territorios, en su mayoría realizada con fines comerciales. Es así como las relaciones de

²¹ Lo que se puede extender a todos los territorios colonizados.

poder generadas en Europa, tras la conquista de Nuestra América, dan lugar a la creación de una matriz epistemológica eurocéntrica donde el patriarcado, el capitalismo y el colonialismo confluyen en la construcción de mecanismos de poder que prevalecen hasta nuestros días. El modelo de familia que se gesta a partir de la conquista de América y la instalación del patriarcado del salario, implican un cambio en las prácticas de cuidado.

El cuidado: una visión desde nuestro sur²²

En apartados anteriores nos propusimos dialogar sobre la noción de cuidado de sí visibilizada por Foucault. Señalamos que el concepto se origina la cultura griega clásica, aunque luego se trastoca, con el cristianismo, su sentido griego. Luego dialogamos sobre la opresión hacia las mujeres y sus orígenes durante el mundo cristiano. El punto es que, la idea de cuidado y su intercambio cristiano, resultaron útiles para las mutaciones del *ethos*, ocurridas entre el imaginario medieval y el moderno. Las revoluciones de la modernidad y la construcción y difusión de su proyecto político-pedagógico contribuyeron a la creación de nuevas epistemes, lo que originó que el imaginario científico moderno, universalizara una única mirada epistemológica para comprender las relaciones humanas, sobre todo entre hombres y mujeres. Esas nuevas subjetividades y epistemes europeas, se trasladadas a los territorios nuestroamericanos colonizados.

Esa única forma de explicar el mundo que imponía la empresa colonizadora contribuyó al surgimiento de una serie de críticas intelectuales que, desde un posicionamiento contra hegemónico, cuestionaron dicha universalidad. En este ensayo nos nutriremos de los aportes de Aníbal Quijano (2000). Este autor

²² Término desarrollado por Boaventura de Sousa Santos, que hace referencia a una geopolítica que tome distancia de las teorías del Norte global o eurocéntricas.

profiere una significativa crítica al pensamiento hegemónico legado de la Europa moderna, a partir de un revisionismo histórico utilizando el concepto *Colonialidad del Poder*. La empresa colonizadora atraviesa todas las esferas sociales, legando a los pueblos de las colonias avasalladas, modos particulares de ver el mundo. Dice Quijano²³, “América se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera id-entidad de la modernidad” (2000:1).

Otro punto de interés que presenta el autor para explicar la problemática de la colonialidad es el concepto de raza, porque la globalidad actual comienza con la conquista y colonización de América. Este autor entiende que la raza es “una supuesta diferente estructura biológica que ubica a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros” (2000:1). Así, la raza no es sólo un problema del color de la piel, sino un modo de establecer jerarquías sociales, porque se trata de una herramienta de poder, utilizada para clasificar a la población, constituyéndose en un nuevo patrón de poder.

En este sentido, podemos decir que el colonialismo impregna nuestras sociedades en todas sus esferas: culturales, económicas, educativas e intelectuales. Por lo tanto, el cuidado de sí y del otro se vuelve racial también en la forma de crianza. Porque ese cuidado parte de la sumisión y obediencia que se va naturalizando a partir de la transmisión de la cultura de generación en generación, ocultando de esta manera la dominación el lugar de subalternidad respecto de los países centrales.

Boaventura de Sousa Santos amplía el debate sobre el problema de la colonialidad a partir de la teoría que denomina:

²³ La noción de colonialidad del poder que inventa Quijano, era una empresa intelectual que se venía gestando desde hacía varias décadas en nuestra América. Eso no le quita mérito al autor peruano, pero es importante reconocer que, tanto la filosofía de la liberación, como la teoría de la dependencia, fueron los principales resortes teóricos para la creación del concepto: colonialidad del poder.

Epistemología del Sur (Epistemología del sur, 2011). Santos propone un nuevo modo de designar un conjunto de técnicas de investigaciones basadas en teorías proscritas, tendientes a construir una nueva perspectiva epistemológica. Se trata de un paradigma que nos permita tomar distancia de metodologías hegemónicas de tipo eurocéntricas. Tres son los temas que giran en torno a este entramado que pretende cimentar un nuevo campo del saber que llamamos epistemología del sur: *colonialismo*, *capitalismo* y *patriarcado* (Fernandez, 2017).

Junto con el autor anterior, emergen de estos debates académicos sobre el saber del sur, pensadores que van más allá de la propuesta de Quijano. Este es el caso de Mignolo (2014), quien nos invita a reflexionar sobre la necesidad de desnaturalizar la herencia teórica occidental, porque su matriz colonial es la que impregna y organiza nuestra vida social y económica en América Latina. Mignolo trabaja con dos principios básicos: el *patriarcado* y el *racismo*. Mignolo dice que, si queremos generar una transformación real, es necesario modificar el proyecto político-epistémico heredado de la modernidad. Así, «La necesidad de “desprendernos” de tales ficciones naturalizadas por la matriz colonial de poder es la teoría que el pensar decolonial convierte en proyecto y proceso» (Mignolo, 2008, pág. 7)

En nuestro sur, la conformación de los Estados modernos contribuyó con la profundización de la dominación colonial, a partir de la imposición de una nueva subjetividad, porque:

La modernidad produce heridas coloniales, patriarcales (normas y jerarquías que regulen el género y la sexualidad) y racistas (normas y jerarquías que regulen la etnicidad), promueve el entrenamiento banal y narcotiza el pensamiento. Por ello, la tarea del hacer, pensar y estar siendo decolonial es la sanación de la herida y de viciosa hacia el “querer tener” desprendernos de las normas y jerarquías modernas es el primer paso hacia el re-hacernos.

Aprender a desaprender para re aprender de otra manera, es lo que nos enseñó la filosofía de Amawtay-Wasi (Mignolo, 2008, pág. 7)

Si nuestro modo de comprender la realidad social está condicionado por las categorías de pensamiento gestadas durante la modernidad, es decir, con sus raíces hundidas en la colonialidad, es necesario descolonizar nuestras subjetividades, sobre todo respecto al estudio de las ciencias sociales. Este ejercicio descolonial, será útil para poder visibilizar las marcas que la conquista ha dejado en nuestros cuerpos y en nuestro territorio. En este sentido, dice Mignolo,

El patriarcado regula las relaciones sociales de género y también las preferencias sexuales y lo hace en relación con la autoridad y la economía, pero también al conocimiento: qué se puede/debe conocer, quiénes pueden y deben saber. Mujeres, Indios y Negros estaban excluidos del acceso a lo que se considera la cúpula del saber. El racismo regula las clasificaciones de comunidades humanas en base a la sangre y el color de la piel (Mignolo, 2008, pág. 10)

Mignolo nos muestra, entre otras cosas, cómo el germen del género penetra en nuestro territorio, como regulador del orden jerárquico que prevalece con las acciones sociopolíticas para concretar la conformación del Estado Moderno, entrelazándose y orientando nuestro modo de vivir en sociedad.

Por lo expuesto hasta aquí, consideramos que es necesario incorporar en toda formación profesional, pero principalmente en la formación del profesorado, esa mirada poscolonial.

De otro modo, será muy difícil comprender las marcas de la colonialidad. Marcas subjetivas y corporales²⁴ que aún persisten. Para Mignolo, el propósito de trabajar con las categorías de patriarcado y racismo tiene como fin visibilizar la configuración del sistema mundo que se genera a partir de la conquista y colonización de Nuestra América, lo que coloca a las mujeres en un lugar de subalternidad, sobre todo, en relación con el cuidado. En este sentido, es imprescindible recuperar también las perspectivas descolonizadoras de Dussel. En lo que sigue, sintetizaremos algunas perspectivas del maestro de la filosofía de la liberación.

El cuidado como forma de instauración de la matriz eurocéntrica colonial

Señalamos en párrafos anteriores que este hecho se sucedió en simultáneo al cambio de paradigma respecto a las nuevas configuraciones familiares que se estaban desarrollando en Europa. Esas mismas lógicas epistemológicas, fueron implementadas en los territorios conquistados, transformando las relaciones sociales, a partir de la imposición de una nueva reorganización de la división sexual del trabajo.

Las mujeres que llegaron durante la conquista traían consigo las marcas de su domesticación respecto al lugar que debían ocupar en la distribución de tareas en relación con sus compañeros varones. Aun así, contaban con el privilegio de formar parte del mundo civilizado, blancas, pulcras y educadas, según los principios puritanos que les habían sido impuestos en el largo proceso de adoctrinamiento educativo. Este imaginario deseable de lo que debía ser una mujer, colocó a las mujeres de Nuestra

²⁴ Es cierto que Foucault considera que las subjetividades producen un tipo de cuerpo particular. Pero aquí consideramos que los discursos epistemológicos no son suficientes para comprender el poder del patriarcado como empresa que busca ocultar la lucha de clases.

América, en un lugar de subalternidad que perdura hasta nuestros días. Hay que tener presente que, tal como mencionábamos más arriba, las poblaciones precolombinas eran sociedades más plurales, en lo que hace a las relaciones entre hombre y mujeres, y también en lo que hace a las iniciaciones sexuales de todos los géneros.

En ese sentido, nos parece adecuado recuperar algunas perspectivas críticas de Enrique Dussel, con el propósito de dar cuenta del impacto que generó la conquista en la reconfiguración de los modos de vida existentes hasta la llegada de los colonizadores. Lo anterior, también resulta útil para comprender de qué manera, los mecanismos de dominación patriarcal se instauraron en nuestra América. Además, es debelador analizar cómo el concepto de cuidado de matriz eurocéntrica se instaura como control y diseminación de la hegemonía imperialista europea. En ese sentido, Enrique Dussel intenta echar luz sobre la manera en que, la falocracia se instala en el contexto latinoamericano, a partir de la conquista del territorio que llamamos América. También nos muestra cómo el sometimiento de las poblaciones originarias, junto con la violación de las mujeres de esos grupos humanos, origina dos dimensiones centrales de la colonialidad, ellos son:

El ego cogito se funda ontológicamente en el “yo conquisto” y al ego fálico, dos dimensiones de la dominación del ser humano sobre el ser humano, pero ahora de una nación sobre otra, de una clase sobre otra. La sexualidad es así como una reproducción de la dominación política, económica y cultural (Dussel, 2013, pág. 105)

El planteamiento de Dussel nos permite pensar, además de las múltiples críticas que el autor esgrime sobre el proceso colonizador, el lugar de subalternidad que nos dejó la conquista a las mujeres nuestroamericanas, en función de nuestro anclaje

geopolítico. Además, bajo esta lógica falocéntrica, se va cristalizando en América Latina el dominio del hombre sobre la mujer, donde:

La mujer popular, la mujer de la cultura periférica, viene así a sufrir un doble embate, una doble violación: violada por ser de una cultura y nación oprimida, por ser miembro de una clase dominada, por ser mujer de sexo violentado. Mujer pobre de los pobres del mundo. Mujer india, africana, asiática. Víctimas del imperialismo, de luchas de clases, de la ideología machista (Dussel, 2013, pág. 106)

Como señalamos en párrafos anteriores, como producto del imaginario patriarcal europeo, las mujeres fuimos consideradas socialmente inferiores. En esa condición de inferioridad, también nos atraviesa el problema de la raza y la clase social. Se trata de intersecciones que nos ponen ante la multiplicación de efectos discriminatorios. En este sentido, reflexionar y analizar desde *La filosofía de la liberación*, nos proporciona un paradigma para comprender la relación cuidado-género. Este desarrollo teórico, también nos brinda herramientas para analizar y reflexionar sobre otras formas posibles de liberación, en este caso, a partir de vislumbrar unas prácticas ancestrales que existían en nuestra América antes de la llegada de los europeos, que tiendan a emancipar a la mujer de su opresión. El autor sostiene que, comprender el entramado gestado durante la conquista y colonización de América, es la clave para la liberación del eros. A su vez, la recuperación del eros nos permitiría recobrar parte de la sensibilidad perdida con el falocentrismo y con ella, podríamos contar con una posible liberación de género en la que se subsume sociedad del patriarcal.

A partir de lo expresado hasta aquí, nos surgen algunas preguntas, entre otras: el proceso de colonización, ¿opero del

mismo modo en la construcción de la subjetividad de hombres y mujeres? Y ¿Cómo se capitalizaron las prácticas de cuidado cristianizadas en la instauración de la matriz eurocéntrica colonial?

Federici narra, a partir de sus investigaciones, de qué manera la figura del hereje complicaba los planes que tenía la Santa Inquisición respecto de aquellos pobladores que se oponían a los cambios que se estaban produciendo en las estructuras económicas y culturales. El exterminio de cientos de “brujas” buscaba ponerles fin a las mujeres que también se sublevaban a la dominación que el nuevo modelo patriarcal pretendía imponer. Toda esa maquinaria disciplinar sobre el control de los cuerpos dejaron marcas que sobreviven en el presente.

Esas huellas que se sembraron, sobre los cuerpos de mujeres y hombres para la institución del nuevo modelo familiar, es la que irrumpe en Nuestra América durante el proceso colonizador. Este arquetipo familiar desorganiza los modos de vida que tenían los pueblos indígenas que habitaban en esta región. La *colonialidad del poder* que se configura en el territorio americano, comienza a gestar en las entrañas del Abya yala, un cambio en las estructuras de relación entre hombres y mujeres, que circulaban hasta el momento en las comunidades originaria. Esas prácticas de dominación impuestas por la instalación del *ethos* europeo fueron potenciando los mecanismos de poder sobre todos los cuerpos, pero especialmente en el de las mujeres. Es que, como habíamos mencionado más arriba, las mujeres somos portadoras de la fábrica de reproducción. A través del mandado del cuidado para los propósitos de dominio del proyecto colonizador, se confinó a millares de mujeres que tenían múltiples derechos antes de la llegada del colonizador.

Dice Federici, «Tal y como refleja la existencia de muchas deidades femeninas de importancia en las religiones precolumbinas, las mujeres habían tenido una posición de poder en esas sociedades» (2015, pág. 360). En ese marco, era necesario producir una ruptura de los lazos existentes para los fines de explotación y rapiña que estaba latente en los planes de la corona

para, además del saqueo, perpetuarse en el lugar de dominadores, imponiendo y reproduciendo el *ethos* de la matriz eurocéntrica moderna. La ruptura con el *ethos* precolombino era necesaria para la continuidad del saqueo de bienes materiales, simbólicos y humanos, porque «Antes de la conquista, las mujeres americanas tenían sus propias organizaciones, sus esferas de actividad reconocidas socialmente, y, si bien no eran iguales a los hombres, se las consideraba complementarias a ellos, en cuanto a su contribución a la familia y a la sociedad» (Federici, 2015, pág. 361)

Las mujeres que llegaron de Europa portaban prácticas de cuidado alienadoras, opresoras y de miedo. Procedimientos que se profundizaron una vez que se instalaron en el nuevo territorio, replicando con mucha más crueldad y violencia sobre las culturas ancestrales que las habitan. La amerindia, en cambio, tenía una trayectoria muy distinta a esas mujeres arribadas de Europa. La mujer indígena no conocía la vergüenza, ni el pecado sobre sus cuerpos, sus formas de interacción en la convivencia diaria tenía que ver con los ciclos de la naturaleza. Lo femenino se vinculaba con la luna, las aguas, el mar y la madre tierra. Era tan importante ese lugar que su incidencia tenía el poder de acompañar con su mística los momentos de plantado y cultivo su de energiza especial otorgaba de manera positiva el éxito de la cosecha para su pueblo.

La mujer amerindia tenía un lugar central en la vida de la comunidad, a tal punto, que, la organización totémica otorgaba una relación indisociable entre la *huaca* y la matrilinealidad. «Esta asociación confería un poder, que hijo nacido sin linaje materno es lo mismo que un hijo sin origen familiar» (Dussel, Para una erótica latinoamericana, 2007, pág. 15). Los mitos amerindios guardan en sus entrañas, incluso hasta el presente, la pervivencia de dicha relación. Cabe aclarar que, si bien cada comunidad ancestral tenía su propia organización respecto a las interacciones sociales que se desarrollaban en sus territorios, la relación con la *madre tierra* era similar en casi todas las culturas amerindias.

Siguiendo con el análisis de la división sexual del trabajo en la distribución de la organización existente en Nuestra América, podemos ver que lo masculino también vivía esa relación cosmogónica con la naturaleza. Los pueblos guerreros como los Incas adoraban al dios Sol. Entre los Incas, el gran dios uránico fue *Illa-Ticsi Huaricocha Pachayachechich* (Esplendor originario, Señor, Maestro del Mundo), o *Pachacamac* de los pueblos de la costa, Padre de los cielos y al que el Inca Garcilaso le atribuye las mismas notas que el Dios Padre judeo-cristiano (Dussel, 2007, pág. 17). (Dussel: 2007; 17).

Además, es importante mencionar que la erótica ancestral amerindia, permitía las relaciones sexuales sin las restricciones que trae la corriente colonizadora. Los encuentros sexuales poseían un tipo de carácter político vinculado a la consagración religiosa, que se establecía según las normas del clan a las que pertenecían. La opresión física, cultural, social, educativa, y sexual a la que fueron subyugadas las culturas en el territorio del *Abya yala*, cambiaron de manera radical tras el período de conquista, principalmente en lo que hace a esa nueva división sexual del trabajo que trajo el colonizador.

En el mundo cultural amerindio, a partir de la conquista europea, se convirtió o transformó el *ethos* pluralista precolombino por la *eticidad* del hombre europeo: padre opresor, dominador y uxoricida²⁵. El hijo de la Malinche, al no ser reconocido por Cortés ni por el indio, se vuelve el hijo/a de la nada. Así se va gestando el criollo nativo que es descrito por múltiples narrativas folclóricas que han trascendido desde ese momento hasta la actualidad. Dice Dussel:

(...) El olvido que el padre tuvo por su mujer, es el mismo olvido que el hijo tiene de su ser olvido del ser de la madre en una pedagogía dominadora del padre y el imperio. La falocracia es uxoricidio, y por

²⁵ Asesinato de una mujer por parte de su pareja.

ello matricidio; este, por su parte, es el origen del o de la dominación pedagógica. (...) El filicidio, por el hijo se interpone entre padre y madre, es lo que genera en el hijo el odio edípico por el padre (La pedagogía latinoamericana, 1980, pág. 16)

Esta división sexual del trabajo comunitario impuesta por la herencia colonial, copta la noción de cuidado de sí y del otro de una manera perversa. La *pedagogía de la crueldad* (Segato, 2018)²⁶ se instaló de manera definitiva, como forma de reproducir la matriz eurocéntrica tendiente a homogeneizar las relaciones sociales. Entendió que esa falta de empatía hacia la otredad la gran conquista de los opresores.

Esta conformación en la organización social, económica, política y cultural, afectó a todas las relaciones sociales en Nuestra América, sobre todo, los vínculos de poder entre hombres y mujeres, puesto que los primeros ganaron el dominio sobre las segundas. La articulación del género y el patriarcado constituyen el eje central que establece el sometimiento de las personas a la condición de mercancía. Rita Segato señala que:

La masculinidad está más disponible para la crueldad porque la socialización y entrenamiento para la vida del sujeto que deberá cargar el fardo de la masculinidad lo obliga a desarrollar una afinidad significativa -en una escala de tiempo de gran profundidad histórica entre masculinidad y guerra, entre masculinidad y crueldad entre masculinidad y distanciamiento, entre masculinidad y baja empatía (Segato, 2018, pág. 13)

²⁶«llamo pedagogías de la crueldad a todos los actos y prácticas que enseñan, habitualmente y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas» (Contra-pedagogías de la crueldad, 2018, pág. 11)

De ese modo, las mujeres fuimos empujadas a ejercer un papel de objeto, siempre disponible, ya que el mandato de masculinidad condiciona a los hombres a cumplir con el pacto de fraternidad que existe entre ellos. Por consiguiente, las mujeres fuimos sometidas a las tareas del cuidado de estilo europeo, nos forzaron a atender la casa, al marido, a ocuparnos de la crianza y educación de la prole. A estas tareas de cuidado suele sumarse el trabajo fuera del hogar, lo que implica una gran carga de tareas extra. Desde este paradigma patriarcal, a los hijos varones se los fue educando a partir de un imaginario social para ser el dominador erótico, un ser sin afecto, sádico. Esta praxis en torno a la división de tareas no es individual sino socio-cultural, donde se visibiliza que el opresor machista ha establecido unas reglas que están ancladas en un tipo de falsa conciencia moral.

El poder que se ejerce a partir de la disputa política sobre el cuerpo de las mujeres no ha cesado, aún con toda la resistencia de múltiples estilos de feminismo (lo que incluye a millares de hombres también). La cosificación, la misógina, los feminicidios dan cuenta de ese largo proceso de opresión que aún prevalece en Nuestra América. Los uxoricidios demuestran una vez más la necesidad de romper la erótica establecida durante la modernidad/colonialidad. Señala Rita Segato:

Los cauces profundos de la raza latinoamericana, dentro de la episteme así fundada, la racialización y el patriarcado colonial/moderno son constitutivos de los procesos de criollización, modernización y expansión de la égida estatal republicana y sus consecuencias se exacerban constantemente. Es decir, el racismo y la misoginia patriarcal inician y prosiguen su historial de agravamiento progresivo de sus consecuencias dentro del patrón de colonialidad. (La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda, 2013, pág. 30)

El *andros* vuelve subalterno al varón criollo y a sus mujeres, les quita la voz y cuando hablan lo realizan en los términos de su opresor. Porque las marcas que la colonialidad dejó, permanecieron y aún están latentes en toda Nuestra América. Algunas versiones de la independencia llegaron en el siglo XIX, pero la matriz hegemónica eurocéntrica quedó establecida con la conformación de los Estados Nación, ya que estos, se convirtieron en sucursales de las metrópolis colonizadoras. Los vencedores establecieron su idioma, y sus costumbres como además de sus reglas, su moral y sus normas, borrando y silenciando todo lo autóctono.

En síntesis, mediante la implementación de esa división sexual del trabajo, se establecieron unas pautas del cuidado de sí y de alteridad, tendientes al control de los pueblos amerindios. La filosofía de la liberación, junto con las demás corrientes que abordan la perspectiva decolonial, buscan echar luz a esta trampa perversa que aún subyuga a nuestros pueblos, a través de una especie de rapiña constante.

Consideraciones finales

Abordar el cuidado desde la perspectiva decolonial nos permite develar la trampa que significó y que todavía representa el legado colonial. Nos concede la posibilidad de escuchar las voces de los/as intelectuales que quedaron subalternizados/as por el discurso eurocéntrico. El modo de ver el mundo desde occidente, se nos presenta, tras el proceso colonizador, como el único autorizado para explicar lo que sucede en Nuestra América en particular, y en el resto de los países colonizados en general. Porque el patrón dual que conocemos como colonialidad/modernidad, se establece a partir de la conquista y colonización de América.

Entonces, si cada constructo epistemológico surge de las coyunturas que le dieron origen para la resolución de sus problemas específicos, ¿cómo pretendemos que expliquen nuestra realidad pasada y actual? Si el mundo europeo es el productor, portador y creador del discurso histórico que circula en nuestros espacios académicos ¿cómo vamos a lograr iniciar una posible descolonización intelectual?

Un proceso teórico y práctico, es decir, de la praxis política, que tienda a la descolonización de los discursos hegemónicos nos permitiría descubrir la cara oculta de la modernidad. Los discursos de intelectuales contrahegemónicos nos muestran de qué forma la cultura occidental, contribuyó a la «anulación del Otro en el No ser» (Adlbi Sibai, 2017, pág. 19) Un otro que, para la Europa imperialista, también es nuestraA. ¿Cómo vamos a cuidar del otro si no existe, si no es? Y si, a ese no ser se lo convierte en una cosa, en un objeto, es decir, deshumanizándolo ¿qué tipo de cuidado va a ofrecer?

El discurso sobre el cual se apoya «el pensamiento moderno occidente avanza operando sobre líneas abismales que divide lo humano de lo subhumano» (de Sousa Santos, 2011, pág. 19) estableciendo múltiples maneras de exclusión, que prevalecen aún hoy, mediados por un tipo de colonialismo interno.

Comprender el cuidado desde una perspectiva descolonial nos permite descubrir y sacar a la superficie, cómo las sociedades colonialistas y por ende capitalistas, clausuraron y se apoderaron de los cuerpos de las mujeres. Podemos ver cómo las políticas públicas promovieron una clara anulación de nuestra identidad, convirtiendo nuestros cuerpos en una prisión. Porque sobre nuestro cuerpo fue asentado toda la estructura económica que se establece con la invención de la familia patriarcal. Al centrar la dependencia económica de las mujeres en los varones, se produce una feminización, no solo de la raza, sino también de la pobreza. Lo que nos deja en una situación de subordinación, que se transforma en vulneración, puesto que nos obliga a realizar

tarefas de cuidado, independientemente de nuestros deseos. Porque como dice Bidaseca: «Lo poscolonial evoca la tensión entre la superación del colonialismo y la persistencia de la colonialidad que regula tanto las identidades de sexo/género como las raciales y políticas» (Legados, Genealogías y memorias poscoloniales en América Latina, 2014, pág. 19), comprender esta relación es fundamental para pensar en caminos tendientes a la deconstrucción.

Necesitamos orientarnos en la dirección de un proceso de descolonización cultural, intelectual y corporal para liberar al opresor que nos habita, porque «Las herramientas del amo nunca desarmarán la casa del amo con las herramientas del amo» (Lorde, 1988, pág. 89). Si insistimos en sustituir una versión hegemónica por otra, continuamos el proceso de colonización interna.

Referencias Bibliográficas

- Bidaseca, K. y. (2014). *Legados, Genealogías y memorias poscoloniales en América Latina*. Buenos Aires: Godot.
- de Sousa Santos, B. (2011). Epistemología del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17-39.
- Díaz Genis, A. (2015). *La formación humana desde una perspectiva filosófica. Inquietud, cuidado de sí y de los otros, autoconocimiento*. Buenos Aires: Biblos.
- Dussel, E. (1980). *La pedagogía latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
- Dussel, E. (2007). *Para una erótica latinoamericana*. Caracas: Fundación el perro y la rana.
- Dussel, E. (2013). *Filosofía de la liberación-Obras Selectas XI*. Buenos Aires: Docencia.
- Federici, S. (2015). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Buenos Aires: tinta y limón.
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Madrid: tarficantes de sueños.

- Fernandez, M. (2017). Construcción de la ciudadanía con perspectiva en derechos humanos: un aporte sudamericano desde la metodología geocultural de Rodolfo Kusch. *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 145-164.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad. La Voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lorde, A. (1988). Las herramientas del amo nunca desarmarán la casa del amo. En C. y. Moraga, *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundista en los Estados Unidos* (págs. 89-93). San Francisco: ismo.
- Mignolo, W. (. (2008). *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: del Signo.
- Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: prometeo.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: prometeo.

EDUCACIÓN Y ÉTICAS DEL CUIDADO: POSIBLES SENDEROS ENTRE LAS PERSPECTIVAS FEMINISTAS Y LA RECIPROCIDAD ANDINA (AYNI)

*Gabriela Ferreira Olaso*²⁷

RESUMEN

Esta comunicación se basa en el estudio de una perspectiva feminista de educación ética que se realizó para repensar en Uruguay la formación de operadores penitenciarios; entonces se sintetizaron posturas transformadoras de los vínculos institucionales, así como algunos modelos de formación humana y educación moral. Entre ellos la “Ética del cuidado” de Nel Noddings ofrece un estudio inquietante de las prácticas femeninas, domésticas, cotidianas que humanizan silenciosamente y sin reconocimiento en un occidente patriarcal. Resalta de ese planteo un modelo de relación que conoceremos como cuidado. Un modelo de educación emerge así en un contexto de negación y de opresión donde una ética relacional es enunciada como parte de una formación humana. Sin las rémoras de la opresión patriarcal, el pensamiento andino guarda, transmite y educa integralmente en el principio de reciprocidad *ayni*: tal concepto aparece enriqueciendo a nociones más reducidas de una formación que enseñe a dar como a recibir cuidados, sea en el mutualismo o en el cuidado natural, con el fortalecimiento de inclinaciones como sentimientos de cuidar.

²⁷Educadora Inicial y popular. Maestra. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Pedagogía, CFE- Anep. Maestranda en Teoría y Prácticas Educativas, UPEP-FHUCE. Investigadora en el Depto. de Historia y Filosofía de la Educación, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UDELAR, Uruguay

Un sendero se desbroza así para abrir espacios a un horizonte ético intercultural entre las críticas feministas y las sabidurías originarias que apuntan a la construcción de un sujeto comunitario.

PALABRAS CLAVE: Cuidado ético, feminismo, reciprocidad andina y Ayni

ABSTRACT

This paper is based on the development of a feminist perspective of ethical education that is used to rethink the training of prison operators in Uruguay; it synthesizes transforming positions of institutional links, as well as some models of human formation and moral education. Among them, the "Ethics of Care" by Nel Noddings offers a disturbing study of feminine, domestic, daily practices that humanize quietly and without recognition in a patriarchal occident and that highlight a model of relationship: the care. A model of education emerges even in a context of denial and oppression: a relational ethic is enunciated as part of a human formation. Without the hindrances of patriarchal oppression, the Andean thought keeps, transmits and educates integrally in the principle of ayni reciprocity: such a concept appears enriching to more reduced notions of a formation that teaches to give as to receive care, either in mutualism or in natural care, with the strengthening of inclinations as feelings of caring for others. A path is thus opened to open spaces for an intercultural ethical horizon between feminist critiques and the original wisdoms that aim at the construction of a communitarian subject.

Keywords : Ethical care - feminism - Andean reciprocity - ayni

INTRODUCCIÓN

Para este intercambio sobre la educación intercultural nos proponemos abrir un sendero entre algunas interesantes contribuciones contemporáneas a una formación humana, a la educación para el “cuidado ético”, hacia algunos aportes de la ética originaria, indígena de nuestra tierra. Este sendero o vía que intentamos desarrollar en el presente artículo tiene como objetivo problematizar y enriquecer una perspectiva feminista como la de Nel Noddings, dedicada a estudiar prácticas de un cuidado cotidiano y femenino. Esta práctica desvalorizada como aporte a la ciudadanía o a la ética, nos va a interesar vincularla a algunas nociones sobre la relación y especialmente la reciprocidad, del pensamiento milenario indígena andino.

El comienzo e intención del estudio sobre el cuidado ético que se reflejará en el presente artículo y temática, proviene de un proyecto de extensión y educación enmarcado en el departamento de Historia y Filosofía de la Educación, (FHUCE-UDELAR, Uruguay). Al cabo de unos años, alcanza a constituirse en un proyecto integral de “Investigación y desarrollo” donde una intervención en el campo de las instituciones carcelarias.²⁸

Específicamente el proyecto coordinado por la Dra Andrea Díaz Genis se concentró en indagar y reflexionar junto a los actores penitenciarios sobre las capacidades humanas a desarrollar en sí y luego en las personas privadas de libertad como parte de una intervención educativa. Entonces valoramos que las nociones introducidas por Nel Noddings en “Educación moral. Propuesta alternativa sobre la educación del carácter” (2009) sobre el cuidado ético, contenían saberes y reflexiones que posibilitan operar con modelos concretos de relaciones, de

²⁸I+D, Proyecto de Filosofía de la Educación, Departamento de Filosofía e Historia de la Educación, Instituto de Educación, FHUCE: “Formación humana en contextos de privación de libertad”, 2019-2021.CSIC, UDELAR

vínculos, de atención, cuidado y trato hacia las otras personas.

En el modelo teórico que revisaba desde la filosofía de la educación, elementos de la formación humana, del desarrollo del conocimiento, cuidado e Inquietud de sí y de los otros (Díaz Genis, 2016) nos permitían deconstruir los dispositivos punitivos que eran la lógica imperante del sistema carcelario en Uruguay el cual se proponía alejarse de un modelo punitivo y desarrollar otro de rehabilitación o educación. Sin embargo, entendimos que aún requeríamos de otros elementos operativos y contemporáneos para el desarrollo de prácticas de conocimiento y cuidado de sí y del otro, los cuales buscamos en la presente propuesta de educación moral en perspectiva feminista como la de Nel Noddings. (2009)

La reflexión sobre el cuidado ético lejos de ser un modelo teórico más, nos ofrecía en primer lugar un grupo de reflexiones sobre prácticas de cuidado que se dan y que se desarrollan cotidianamente en variados contextos históricos protagonizados fundamentalmente por mujeres. Estas prácticas contrastan agudamente con la lógica cosificadora y deshumanizante de cada acto de las instituciones masivas, y especialmente, las de vigilancia y control, (escuelas, manicomios y hospitales)²⁹ como las específicamente punitivas como la cárcel.

La revisión de los actos cotidianos y de la posibilidad/imposibilidad de un trato humano y humanizante en estas instituciones de encierro total, (cárceles y orfanatos) nos posicionaron abiertamente ante la necesidad de indagar en modelos de educación y formación que pudieran ofrecer algunas claves nuevas, alternas y tanto prácticas como accesibles en la revisión del rol de operadores penitenciarios en tanto educadores

²⁹Aunque hoy en la actual situación, la sociedad y las relaciones mediatizadas y tecnificadas nos recolocan en una situación de encierro total también, domiciliario, y de extrema vigilancia y dominio sobre los cuerpos así como una situación de control total de las conductas y las poblaciones a través de la medicalización de la vida humana.

y no agentes de represión, seguridad o vigilancia.

Los aportes de una “Ética del cuidado” que sintetiza Nel Noddings se pueden presentar como una alternativa a una educación moral tradicional y a una formación intelectual o prescriptiva como aprendizaje de normas o reglamentos, de máximas o principios. En tal sentido se piensan aplicaciones variadas en la educación y nosotros nos encontramos indagando aún en su relevancia para la humanización de los vínculos institucionales basados en el trato cotidiano y en la atención, cuidado y transformación del otro u otra.

Es necesario resaltar que algunas prácticas y reflexiones fundamentales de estas propuestas de educación moral surgen del estudio de las relaciones femeninas tradicionales de cuidado; sus aspectos humanizantes en cada acto doméstico o privado, de cada encuentro y la construcción de sentido y significado en el detalle de la atención y escucha a alguien, nos desafían a replantearnos el lugar concreto de una práctica ética. Interpelan entonces al modelo institucional de relaciones públicas o políticas e institucionales que cosifican y deshumanizan al sujeto en cada acto u gesto de un encuentro basado en la indiferencia, crueldad, desinterés o maltrato; eso tiene efectos en ambas direcciones de esa relación.

Desde estas perspectivas es que se percibe el valor o más precisamente, el estatus de lo cotidiano en las relaciones burocratizadas pues se trata de procesos de construcción o de destrucción de lo humano. Pueden entenderse como buen trato o maltrato, cuidado o desprecio hacia otras y otros, conocimiento o prejuicio de las necesidades y anhelos de la persona, del afecto y la sensibilidad de esa otra y ese otro, del cuerpo, del rostro y de los ojos de quien está frente a nosotros.

Algunos de estos saberes provienen del estudio detallado de otras instituciones con población infantil como orfanatos y asilos estudiados por María Montessori y luego de la Segunda Guerra Mundial, por Emmi Pickler. (Godall, 2008) Pero fundamentalmente la revisión de una educación moral efectuada

por Noddings resulta sorprendentemente relevante y pertinente a una formación que se proponga la transformación de vínculos estereotipados, alienantes y cosificantes.

Noddings advierte que estas prácticas se ejecutan en un contexto opresivo pues estos modelos transformadores y humanizantes provienen de actividades femeninas que se han desarrollado -o podemos sostener que se han mantenido aún- en relaciones de subordinación en modelos patriarcales, esclavistas y extractivistas:

...la teoría del cuidado tiene sus raíces en la historia y en las tradiciones de las mujeres. ... creo que podemos aprender mucho si estudiamos la tradición del cuidado que forma parte de la historia de las mujeres. El hecho de que haya surgido en condiciones de subordinación no es motivo para rechazarla, sino para valorarla, para apreciar sus mejores aspectos y animar a los jóvenes de ambos sexos a adoptar su espíritu y su práctica. (Noddings, 2009, p.35)

Más que centrarnos en la historia de las mujeres es relevante indagar en la historia de las relaciones de cuidado, las cuales asumen primero un modelo de maternaje que se torna metáfora en las relaciones con la comunidad o con el suelo o espacio de origen. Precisamente, de nuestra América tomamos una acepción de la noción de reciprocidad como relación de cuidado de sí y del otro la cual nos enseña mucho sobre las relaciones que se establecen en libertad y en otras culturas no extractivistas. La característica de seminalidad aparece entonces en la base de un modelo epistemológico y ético:

El pensamiento occidental es causalista, el andino es seminal, esto es, sigue el curso de la vida. El andino está atento a cómo las cosas nacen, crecen y

se reproducen siguiendo su propio curso. En la concepción moderna de la naturaleza basta la causa eficiente para explicarse los fenómenos naturales, es decir, basta saber cómo se los produce o puede producirse. (Peña Cabrera, 2008, p. 33)

Sobre la reciprocidad entendemos que el pensamiento indígena, tanto las culturas andinas como las amazónicas o las del sur, viene enseñándonos importantes distinciones, especificidades y abstracciones dentro de las relaciones de intercambio y encuentro con el otro, sea persona, comunidad, ente abstracto o fenómeno natural. La ubicación y posición de sí en ese universo de intercambios, promueve el sostener ideas como “el buen vivir” que más que promover el conocer por conocer o por expandir el poder humano, o reducir el trabajo y aumentar la eficiencia, se propone conocer para cultivar un equilibrio del sujeto en la comunidad y de la comunidad en el mundo. Se genera entonces un neologismo, el agrocentrismo que quiere evidenciar el lugar del sujeto en el cosmos, dedicado a dar y recibir en reciprocidad, vida y cuidados, en dependencia mutua con otras especies, pues “el cosmos y la pacha son el centro del cultivo en esta cosmología andina”. (Fernández Braga, 2020, p.88)

La reparación, la complementariedad o la reconstrucción de vínculos son elementos que además de ciertas prácticas específicas o cotidianas tienen una representación simbólica y ritual así como modelos de enseñanza y de ejercicios integrales, espirituales y materiales. (Milla, 2002). Nos inquieta e interpela tal complejidad y amplitud en el análisis y la riqueza de las relaciones humanas que efectúan tanto dentro de las propias comunidades como también ante el encuentro con otras y diferentes. Incluso hay un análisis sobre la relación de intercambio, mutualismo y reciprocidad con otros no -humanos: otros seres vivos, animales y vegetales. (Lajo, 2008)

Se encuentra entonces una definición ética y estética, cosmológica sobre los vínculos de intercambio con el espacio, de la comunidad con su espacio y de la especie con el mundo; estas definiciones guardan diversas enseñanzas con las cuales venimos creciendo. En tal sentido parece pertinente sino urgente recoger y operar con algún aspecto al menos de este concepto, *reciprocidad*, *Ayni* en quechua, para liberar del contexto opresivo donde emergió el discurso y la práctica de los cuidados éticos que provienen de la perspectiva feminista occidental. Lo realizamos para permitir pensar el cuidado como una práctica política, pública, ambiental, cósmica, vital o trascendental. Y nos dedicamos justamente a lo que fuera quitado según los estudios feministas de las prácticas femeninas subalternizadas como ínfimas, mínimas, íntimas, superables como la necesidad del otro o una inclinación a cuidar de los demás, en pro del cultivo de virtudes “verdaderamente” valiosas y políticas, loables y heroicas. De aquí que la postura de estar en el mundo y con los demás en el cultivo de un sujeto comunitario andino, el cual participa en el “soplo del mundo” (Fanon, 1973) o el curso de la vida (Peña Cabrera, 2008) expresaría esa reciprocidad en todas las áreas. Por ejemplo lo podemos resaltar en la vida pública y política, en la ciencia y en la educación pues quien quiera compartir esos espacios ha de desaprender como aprender nuevas formas de estar y cuidar en reciprocidad; en el diálogo entre estas búsquedas se demarca lo siguiente:

Se trata de privilegiar la actitud del vivir bien y del buen gobierno, lo que se conseguiría prestando atención al testimonio de la vivencia campesina o ancestral. ...”Se trata de estar atento a las pulsaciones de la vida de la comunidad en su lugar para facilitar su flujo vital” (Ishizawa, 2016: 152). (Fernández Braga, 2020, p. 88)

Nos interesa aportar además aspectos éticos sólidos sobre relaciones horizontales, de *reciprocidad* por sabidurías que se fundan en esas nociones y construyen desde ellas una ética para vivir o para bien vivir. Más allá de la búsqueda bibliográfica, las prácticas principalmente femeninas de esta relación presente en la crianza, educación y trato entre diversas edades, con los animales y la naturaleza, serían esenciales para quienes buscamos claves (buen conocimiento) para transformar nuestra cotidianeidad alienante hacia un buen vivir. Eso constituye un proyecto del cual sólo nos proponemos abrir un sendero para transitar en reciprocidad de aprendizajes y enseñanzas sobre el cuidado y la ética en Nuestra América.

Algunas características del cuidado como concepción y la necesidad de un cuidado ético

Seleccionamos una perspectiva feminista con la intención de reflexionar sobre la educación institucional para repensar la des- institucionalización de las relaciones, la humanización o transformación de los vínculos. En ese sentido encontramos que Nel Noddings ha efectuado un estudio en prácticas concretas de lo que llama la historia de las mujeres y las tradiciones de cuidar. A partir de ese estudio, critica y luego propone superar una educación moral basada en principios éticos y en morales normativas; así revisa varias tradiciones intelectuales, filosóficas y éticas, cargada con un bagaje real que toma de las prácticas femeninas de humanizar y de desarrollar capacidades y cualidades humanas las cuales vendrá a sintetizar e intentar sistematizar como comparar:

El feminismo ha investigado en profundidad las asunciones previas sobre las que se fundamenta el actual orden político, social y educativo; exponiendo así las paradojas entre la vocación

universalista de la democracia y las exclusiones prácticas que de hecho se producen para diversos sectores sociales. En este sentido, fueron pioneras las aportaciones de Carole Pateman (1988) para explicar cómo las mujeres fueron excluidas de los derechos y deberes de la ciudadanía pública por considerarlas irracionales, dependientes e íntimamente vinculadas con la naturaleza, lo corpóreo y lo físico. (Vázquez, 2010, p.181.)

La opción por perspectivas feministas nos promueve una radicalidad en la crítica y en la propuesta alternativa al modelo de pensamiento hegemónico, que podemos reconocer en nuestras academias; por ello la revisión feminista en Occidente constituye un espacio de reflexión fermental para abrir vías a otros modelos éticos. Así es que lo advierte para las escuelas la pensadora Victoria Vázquez (2010) en su aplicación para las instituciones españolas, resaltando variados aportes del feminismo como los planteos de Carole Pateman (1988) quien explica lo siguiente:

... el contrato sexual como un pacto entre varones previo al contrato social, que construyó la separación entre la esfera pública y la privada como continuum de una serie de dicotomías tales como racionalidad vs. afectividad, independencia vs. dependencia, mente vs. cuerpo, autosuficiencia vs. vulnerabilidad, libertad vs. necesidad. (2010, p. 180)

Para nuestros estudios esta separación es fermental pues en los discursos como en las prácticas, la asunción del maltrato como de la indiferencia se entiende por ejemplo dentro de un trato institucional, burocratizado, neutro. Este trato "objetivo" en la infancia, en la primera infancia, puede entenderse como

criminal pues los bebés o niños de orfanatos no pueden sostenerse en un lazo, como lo estudiara Pickler y fallecían en su mayoría tempranamente. (Appell y David, 2010) (Godall, 2008) Pero cabe preguntarse si en otras situaciones no pueden promover también un exterminio de lo humano.

En contextos institucionales de vulnerabilidad e infantilización de los sujetos, esto es, de máxima dependencia como cárcel o manicomios u hospitales, no pueden sostenerse los ideales de autosuficiencia e independencia. La dependencia ofrece un forma de castigo, como la vulnerabilidad y la ausencia total de autonomía y privacidad; ello convierte a los privados de libertad en objeto cotidiano de maltrato a través del “descuido” como forma sistemática de desprecio a su humanidad y de humillación a la falta de autonomía como masculinidad y adultez. Una problemática compleja se entrelaza a un dispositivo que se pensara más frío y distante tanto como des-humanizante; ahora la dependencia a la satisfacción de cualquier y toda necesidad así como la vulnerabilidad constituye otra forma de castigo. Así puede percibirse como una forma sistemática de destrucción de la humanidad, por lo que la relación antagónica, la ausente, es una relación humana entre sujetos que afirma el encuentro y no el tratamiento de objetos y de tareas cotidianas.

Sobre la construcción social y masculina de la independencia frente a la dependencia y delicadeza, fragilidad o vulnerabilidad humana, se desarrolla un importante análisis desde las perspectivas feministas. Analizan así un modelo de formación humana desde la primera infancia y pasan a advertir lo siguiente sobre la percepción de las tareas femeninas; estas han sido reducidas como íntimas o mínimas en la formación humana y del carácter, por lo que no se entienden como formación en capacidades públicas o sociales y fundamentalmente, no aportan ni representarían cualidades políticas.

Las tareas femeninas de cuidado no serían parte de las prácticas de la polis ni de sociedades organizadas y cuidadas

entre sí, en tanto vulnerables y frágiles; tampoco esas prácticas femeninas son virtudes o capacidades humanas cultivables, deseables, necesarias o imprescindibles para convivir, sobrevivir o bien vivir en el mundo, en una sociedad y en grupo. Ante esta lectura crítica las perspectivas femeninas advierten lo siguiente:

...es necesario transformar las premisas relacionadas con la concepción de ciudadanía, aquello que cuenta como trabajo y como contribución a la sociedad, y quiénes son las personas que se consideran dentro de la norma. Lo propio de la ciudadanía se ha construido de manera formal según una imagen de individuo independiente, libre, asalariado y abstraído de necesidades materiales y emocionales. (Vázquez, 2010, p.181)

En tal sentido algunas investigaciones han reconocido en estos ideales individualistas, egoístas, del cultivo de la autosuficiencia y la soledad como principios básicos en la formación de lo masculino -principalmente masculino. Los ideales del que vence, triunfa, crece o se desarrolla socialmente se aplican desde el punto de vista individual, reducidamente individual. (Nussbaum, 2014) (Estrade y Ferreira, 2020) Tal formación puede representar un obstáculo para pedir, recibir y dar cuidado a otro, y aún más, a considerar lo valioso de una convivencia complementaria, solidaria o recíproca, basada en lazos sustentados en la vulnerabilidad y de la dependencia de los sujetos.

Por ello la pensadora española contemporánea, Victoria Vázquez propondrá para la educación que “El desarrollo y el bienestar individual y colectivo de las sociedades democráticas precisa ir más allá de ciertas dicotomías, que sitúan como pares opuestos lo público y lo privado, lo masculino y lo femenino, lo racional y lo emotivo” (2010, p. 181). La crítica feminista al

modelo de formación humana y de la ciudadanía como virtudes poco referidas a una construcción social horizontal, recíproca, complementaria y solidaria, atenta al otro sujeto, semejante o diferente, coloca así una clave sobre la pérdida de lo femenino en lo político.

El ámbito de lo femenino, lo vincular, lo afectivo en relación a que es débil y subjetivo, fue concebido como signo de vulnerabilidad y de arbitrariedad, antes relacionado a lo animal y pasional que a lo humano y delicado. De ahí que el sistema educativo jerarquiza el desarrollo “intelectual” por encima del desarrollo completo de la persona lo que trae como efecto que “el interés por el otro, la empatía, la preocupación por los asuntos de la comunidad, la solidaridad, tolerancia, civismo, etc., no han formado parte del equipaje de una persona educada” (Ortega, 2004, 7).” (En Vázquez, 2010, p.181)

En referencia a nuestra experiencia con estas perspectivas queremos subrayar lo siguiente: a pesar que el origen de esta indagación estuvo basada en el proyecto de Investigación y Desarrollo (CSIC-FHUCE) que planteaba aportes desde la formación humana a la educación de operadores penitenciarios, todas las instituciones públicas y políticas pueden recibir estas consideraciones sobre el cuidado ético, sobre la construcción de lo común en las tareas de servicio, atención y cuidado. Y en tal sentido pensamos en la riqueza que nos puede dar atender estas tareas con el aporte de un pensamiento sobre la otredad o la alteridad. Se trataría de un encuentro intercultural, en el encuentro con otro y otra que no es de mi grupo, familia, comunidad y se representa con lo extranjero, con lo diferente y ajeno o, más precisamente, con lo extraño o la alteridad.³⁰ Entonces es que cabe traer estas observaciones y enseñanzas del cuidado natural, que constituirán ahora un “cuidado ético”.

Diferente al cuidado natural este acto no surge espontáneamente pues muchas y variadas circunstancias pueden

³⁰En estos aspectos Noddings se apoya en la obra de Levinas. (2009)

frenar una mínima y básica empatía, simpatía o piedad hacia el otro. Esto lo detalla en “Emociones políticas” la filósofa contemporánea Martha Nussbaum con las que nos apoyamos para pensar las relaciones discriminatorias o fóbicas hacia lo otro. (2014) Por su parte, el cuidado surge naturalmente en las relaciones cotidianas y nos recuerdan una relación importantísima de dependencia que como seres vivos, mamíferos, gregarios, sociales y culturales nos caracteriza. Lejos de los modelos de autonomía e independencia, de soledad y egoísmo individualista, de la desconexión y del rompimiento de los lazos a los grupos originales, primarios, la reflexión sobre el cuidado ético observa cómo se desarrollan las relaciones del cuidar. Así la denuncia a la destrucción de esos lazos y de esas prácticas, denuncia a la vez una genealogía “doméstica” o “íntima” de lo patriarcal y capitalista. En este sentido Vázquez recupera lo siguiente:

Celia Amorós (2006) explica cómo la visión que Hobbes mantiene de los hombres como hongos niega el vínculo de dependencia: Si se considera que los hombres, como los hongos, surgen de la tierra y, de repente, llegan a su madurez plena sin la necesidad del cuidado de nadie, la madre de la que todo individuo ha nacido es sustituida por la tierra. De esta manera y por medio de la negación de haber nacido de mujer, el ego masculino se libera del vínculo de dependencia más natural y básico. (Vázquez, 2010, p.194)

Por nuestra parte, revisitaremos esa relación con el ambiente al optar por el modelo ético de la sabiduría andina, el cual justamente ha posicionado en la escena contemporánea el entender a la tierra como sujeto de derecho. (Lajo, 2008)

En suma, desde quien cuida a quien recibe cuidados, las relaciones están basadas en el primer modelo de cuidado, de

dependencia y de un lazo que se separa de lo físico y simbiótico a lo material y afectivo. Se trata del cuidado que se da en el maternaje, relaciones que a pesar de la inmensa subordinación del sujeto que recibe los cuidados y de quien los otorga, no las percibimos como de subordinación ni jerarquía; el centro de la actividad se coloca sobre la subsistencia y satisfacción de las necesidades del sujeto.

Quien cuida siente por su parte que debe responder a ese llamado, a ese pedido de satisfacción como una obligación. Lo que recibe a cambio, es la realización de esa tarea, el colmar una necesidad y tal vez, argumenta Noddings una sonrisa o devolución de quien recibió el cuidado. (2009)

Desde el feminismo entonces podemos reconstruir una definición de un ser humano individualista y se la identifica relacionada a un cierto estatus o una posición política por la cual el sujeto libre es quien se libera o emancipa de los lazos primarios y de lo femenino; esto implica al fin rebelarse ante su dependencia a un social y a una cultura, como a un espacio natural o entorno en el cual nació. Sin la obligación de un lazo recíproco al mundo, a lo femenino y comunitario, a su ambiente y a sus relaciones, se construye según el feminismo:

...la fraternidad, entendida como libertad o autonomía juramentada, (la cual) privilegiará la relación de hermandad entre los varones como el lazo constitutivo mismo de la virilidad que ha irracionalizado el vínculo genealógico como la base legitimadora del poder político —y patriarcal, en última instancia—. (Vázquez, 2010, p.194)

Aunque no se dedica especialmente a ello esta propuesta de educación moral de Noddings revisita críticamente algunas de las bases sobre la que se construye un sujeto ideal, autónomo, característico de la Ilustración y con una fuerte influencia del deseo aspiracional de liberarse de un pasado y de ciertas

estructuras, para luego lanzarse hacia el futuro como hacia la expansión territorial o precisamente, imperial. Pero esa imagen del sujeto ideal que se hace a sí mismo, a espaldas de su origen social y en contra de las condiciones de lo natural, entre otras, ha generado una gran ilusión, una inmensa soledad y violencia(además de una experiencia inhumana sobre la colonialidad). (Nussbaum, 2014)

De ahí que esta reflexión sobre el cuidado ético promueve replantear varios aspectos sobre las relaciones humanas y sus calidades, desde aquello corpóreo, orgánico, animal y cotidiano que fuera más atendido por la psicología que por la filosofía. Entonces desde esa realidad de quien sabe cuidar (ser-que-cuida) a la vez que sabe ser cuidado y cuidada (ser-que-cuidan) la filósofa analizará los que acontece cotidianamente cuando ese deber inicial se reprime:

...el “yo debo” inicial tropieza con una resistencia interna. Reconocemos la necesidad del otro y simultáneamente nos resistimos; por alguna razón- por la antipatía que nos inspira ese otro, por nuestra propia fatiga, por la magnitud de la necesidad-, no queremos responder como cuidadores...(entonces es que) recurrimos al cuidado ético. (Noddings, 2009, p. 40)

Como argumenta la autora, ni el impulso a cuidar ni la negación a él son precisamente actos racionales guiados por un “deber ser”; de todas maneras pueden estar apoyados por algún discurso que torne virtuosa la tarea del cuidar.

Cuando el impulso no surge y se frena es que es necesario hacer ejercicios de empatía basados en esa misma situación y definición de sujeto-que-cuida: se trata de revisar y recuperar lo que se tiene en común, lo que establece comunidad, afinidad, unidad, simpatía con quien no lo sentía. También se describe que para superar ese obstáculo o resistencia a responder

a una necesidad, a una demanda o una interpelación del otro u otra frente a mí, otros ejercicios son necesarios y la autora los reconoce. Por ejemplo, razonar a través de la proyección o el traslado en lo nuevo y resistente de los vínculos y actos conocidos y comunes donde respondíamos cuidando al otro sin problema.

Si fuera entonces alguien conocido y querido, si fuera otro u otra quien necesita y nos interpela, ¿cómo es que se actuaría? Entonces propone pensar cómo reaccionaría si fuera alguien a quien amamos o que no nos despierta aversión moral, racional o afectiva; cómo se respondería si la necesidad pudiera ser satisfecha o sino fuera tan grande. Entre otros ejemplos Noddings propone que a través del razonamiento generemos un movimiento o desplazamiento de lo que obstaculiza la respuesta a cuidar; para ello reflexiona entorno a un ideal ético.

El ideal referente, el ideal ético, se construye con las experiencias de nuestro ser- ser dependiente y continentador- , esto es, desde los recuerdos profundos de cuidar y ser cuidados. Sobre ese ideal cabe detenerse y reflexionar para repensar en una noción de sujeto y de relaciones que han negado la perspectiva femenina de humanidad y han fortalecido la construcción del yo como independiente y solipsista. Tal noción de persona se basa en la autosuficiencia y en la indiferencia, en la soledad y en la insensibilidad al entorno, así sean sujetos o relaciones que en definitiva son contruidos como objetos y son utilizables como recursos, medios e instrumentos para acceder a fines.

Pensemos no solo en grupos y lazos primarios, sino en el espacio y territorio concebido en una relación de objetos y como meros recursos; se establece entonces una relación no recíproca pues el sujeto es autosuficiente e indiferente a cualquier relación u obligación. El sujeto utiliza todo pero no debe devolver nada pues como describe magistralmente Frantz Fanon, tal sujeto se erige como amo del mundo, y por ello puede poseer todo sin más. (1973) Entonces recuperamos esta identificación de un modelo de propiedad, de apropiación y de

cosificación el cual no es representativo de lo humano ni de las relaciones humanas, sólo de algunos modelos según denuncia el antillano así: “Se descubre a sí mismo señor predestinado de este mundo. El blanco hace siervo suyo al mundo. El blanco establece entre él y el mundo una relación de apropiación. “ (Fanon, 1973, p.105)

Por estas raíces profundas, se puede entender que decolonizar las relaciones con el mundo parece una premisa fundamental para transformar las relaciones con sí mismo y con los otros. De aquí que cuestionar las relaciones con el ambiente como con las sociedades implicará según Fernández Braga un movimiento sobre la calidad de objeto y de sujeto en pos de una relación simétrica. A su vez, plantea otra imagen de lo opresivo y lo emancipado en relación al ser objetual o al subjetual,(2020) que podemos asociar a un ser apropiador o a otro recíproco, en definitiva.

Este movimiento transformativo, al ser objetual, siempre deja como resultado una relación de utilidad(de sometimiento, de opresión, de dominación, de uso). Aunque la relación entre sujetos es siempre asimétrica, para mirar hacia un horizonte subjetual (pleno, emancipado, con tendencia a lo igualitario), tiene que desaparecer el momento objetual característico de la relación sujeto-objeto (momento utilitario en el que la alteridad se transforma en objeto). (2020, p. 92)

Finalmente gracias esta perspectiva feminista reflexionamos en una educación ética que se sostuvo en el desarrollo de virtudes distantes a los contextos y dinámicas y que son las virtudes éticas, políticas, ciudadanas, laborales, empresariales, etc. En ellas se desarrolla una cotidianeidad vulgar que no trata, no concibe ni atiende a lo humano más que con indiferencia basado en un sujeto ético ideal y abstracto. Son

sujetos no comunitarios, nacidos espontáneamente como “hongos” sin maternaje, madre ni cuidados que deban ser recíprocos alguna vez. (Vázquez, 2010)

Una extraña e insólita valoración ha llegado a pensar como emancipación a este desprendimiento ético del mundo para poder constituirse como “amo” según planteara Fanon. Con respecto a esa construcción de un yo ético anti-comunitario o antagónico al lazo comunitario y ambiental, es pertinente detenerse y valorar las observaciones que se extraen de la cotidianidad de un cuidado ético.

La construcción de un yo ético en las relaciones de cuidado

Para profundizar en algunas cuestiones centrales de esta perspectiva, destacamos lo siguiente: lo que origina esta postura de una educación moral o una Ética del Cuidado se halla en prácticas de crianza, atención y asistencia que Noddings identificaba como cuidado natural. Desde nuestra lectura podemos interpretar o visualizar que son actos que surgen en forma espontánea pues emergen tanto como una obligación como siendo un deseo ante la interpelación del otro u otra. Entre el instinto, la memoria de especie con la mediación del psicoanálisis social y rioplatense que heredamos, tenemos diversos elementos heterogéneos para apoyar y definir una noción de “lo natural” que puede percibirse como una noción simplista o reduccionista.

En principio, desde la perspectiva de Noddings el cuidado natural responde a una obligación interna, a un mandato, que surge desde un encuentro y en un contexto o relación. Ese deber expresa más bien una tendencia, un sentimiento, un deseo o una inclinación y podemos percibir que ya no se trataría solamente de la reacción originada en un instinto de una especie gregaria, grupal, social que ha desarrollado la palabra y variadas formas de comunicación. Realizar ese cuidado no generaría

ningún conflicto interno³¹: ese alguien hace ver que lo recibe porque estamos dentro de una relación y es posible, es común y es agradable realizarlo.

La obligación de hacer algo por alguien es un sentimiento que surge en el encuentro directo con esa persona: este es el acontecimiento que estudiará Noddings, el cual es el modelo real, original y estable de seres que cuidamos y recibimos cuidados y es con ello que va a construir una ética. Y a este modelo poco percibido de relacionamiento y de fundación de relaciones, le llamaré cuidado natural. Si bien es necesario problematizar esa definición, nace del maternaje que algunas y algunos prodigamos hacia quienes lo precisan y reclaman para sobrevivir o vivir.

Entre lo instintivo y lo cultural, Noddings encuentra y encuadra el “cuidado natural” en una cotidianeidad que diferencia de la costumbre y la considera universal en tanto la percibe como una sensibilidad humana y como una capacidad de percibir a otros y otras. A pesar de lo debatible de esta comprensión de lo natural, hay un aporte fermental en esta característica para la perspectiva en la que nos hemos colocado a fin de abrir un sendero entre lo que intentan aproximarse algunas perspectivas feministas -y femeninas- y la interpretación de las sabidurías andinas.

Afirmaba Noddings que aunque el cuidado es natural, es un arbitrio cultural el que lo coloca abusivamente entre las tareas femeninas a punto de yuxtaponer las imágenes de lo femenino como lo cuidante. (Vázquez, 2010) Así distingue un acto necesario para la continuidad de la especie, pero también del

³¹Desde las tradiciones del Psicoanálisis Social rioplatense cabría cuestionar esta simplicidad de lo “natural” de Noddings y de un vínculos primarios, apegos y cuidados, sin obstáculos. Incluso frente al pensamiento andino cabría revisar cómo se subrayan estas relaciones cotidianas cuando se fundan en lo recíproco; entonces más que lo natural o específico de lo humano, pasarían a construirlo y comprender como universal la relación o “ley de reciprocidad”: ello ya refiere al cuidado recíproco y es lo que ensayaremos aquí.

grupo y la cultura, de un acto interpretado en un modelo cultural e histórico como es el patriarcado y su definición de individuo, de autosuficiencia distante de lo femenino y la vulnerabilidad que nos constituye.

Ese modelo más que la continuidad, busca la reproducción de las condiciones de opresión y explotación por lo que la construcción de relaciones de humanidad alienantes y opresivas, evaden o utilizan como recurso descartable el cuidado humano recibido y no retornable ni recíproco, pues implicaría por ejemplo límites a la expansión del extractivismo y percibir la necesidad de devolver o no saquear. Aún en el centro del modelo explotador entonces, se encuentra una mínima instancia, un gesto cotidiano y una práctica de humanidad ni percibida ni valorada, la cual se ha querido además evadir o destruir pese a lo insustituible que resulta el cuidado.

Se trata pues de una definición de la humanidad como dependiente, vulnerable y simbiótica a las relaciones la que nos propone pensar Noddings y es eso lo relevante de tal cuestión “natural” previa a lo cultural. Gracias a esta revisión y sustituyendo al individuo y a un único agente de virtudes y generosidad, emerge la relación para definir lo humano y lo que nos caracteriza como humanidad: los cuidados humanos y la capacidad de prodigar y recibir cuidados. Y esto nos permitiría acercarnos a la perspectiva andina de la reciprocidad universal, por lo cual nos interesará muchísimo operar con este espacio que se define y construye como “natural”.

También sucede que ante el encuentro con el otro u otra que nos inquieta y ante la posibilidad de responder, se produce una resistencia (Noddings, 2009); aparece un freno que impide una reacción hacia esa necesidad. Un obstáculo entonces surge impidiendo el dar una respuesta y esto puede provenir de diversas circunstancias: desde la magnitud de la necesidad, por la antipatía al otro, por fatiga, etc. Al fin lo que sucede es que no se responde como cuidadores.

Superando esta barrera que impide el cuidado natural

hacia el otro u otra y sus necesidades ante los encuentros, Noddings identifica instancias de reflexión, de colocación del otro en otras circunstancias, ejercicios que desplazan el obstáculo gracias al análisis y al razonamiento sobre lo que frena esa respuesta. A este proceso lo denominará *cuidado ético* diferenciándolo del *cuidado natural*.

El cuidado ético sería aquel proceso que supera las barreras o resistencias para responder ante la necesidad del otro u otra y se basa en algunos elementos que la autora detalla y describe de la realidad que estudia. Entre ellos observa que para recuperar una relación de cuidado, es decir, para responder como cuidadores y cuidadoras cuando algo lo frena, a lo que se recurre es a la memoria vital del sujeto. Es en las experiencias de ser cuidado fundamentalmente donde se van a basar las relaciones revisadas, reflexivas, las cuales exigen un esfuerzo de razonamiento sobre las reacciones.

El recuerdo de lo mejor de sí en tanto cuidador o cuidadora, pero también como sujeto cuidado, constituye un ideal ético sostiene entonces Noddings. Es un ideal construido desde las experiencias y que se activa ante, por ejemplo, las situaciones que nos exigen atención y conocimiento de sí, percibir críticamente las reacciones espontáneas y reflexionar sobre su transformación. El sujeto recurre a esas imágenes de lo mejor de sí y de sus relaciones y es ello que propone esa descripción del ideal ético: un aspecto aspiracional.

El cuidado ético entonces proviene de una comparación entre lo que surge espontáneamente enriquecido por experiencias de cuidado atesoradas y lo que no logramos realizar en la actualidad: cuidar éticamente surge a partir de esta reflexión e intención. Así es que este esfuerzo se basa no tanto en un razonamiento o aplicación de una obligación ética inmutable y a priori, sino en la fuerza, en la potencia y en la verdad de las vivencias reales de cuidar y ser cuidado o cuidada. Se trata de recuerdos corpóreos, afectivos, profundos, placenteros que constituyen nuestra identidad como seres que cuidamos y nos

cuidan. Somos entonces seres de dependencia y vulnerabilidad que nos entramamos en lazos de afecto y protección, en lazos de mutualismo, solidaridad y reciprocidad.

Sin embargo esa respuesta “natural” y vivencial puede encontrar resistencias lo cual requiere un interesante proceso delicado y esforzado para ser comprendido o superado y no borrado ni enjuiciado. Habrá que reflexionar sensible e integralmente sobre un impulso y una relación cortada, censurada, detenida por ejemplo, por un juicio o una razón en principio.

No responder como cuidadores o cuidadoras requiere ciertamente una reacción de distanciamiento, de ajenidad, de distancia hacia el otro u otra; superarla se plantea desde la integración a las vivencias propias y a la recuperación del ideal ético. Por ello es que Noddings argumenta que “en la ética del cuidado aceptamos nuestra obligación porque valoramos la relacionalidad del cuidado natural.” (2014, p.40)

Por otro lado, en cuanto el sentimiento motivante hacia quien requiere cuidado, atención o dedicación está menguado, obstaculizado o frenado, esa motivación tendría que ser reforzada, razonada y reflexionada. Noddings encuentra que una revalorización de nuestros actos se vincularía a revalorizar nuestra ética y se trata de un “sentimiento hacia nuestro yo ético.” (2014, p.40) Se trata de la recuperación de lo mejor de nosotros y nosotras mismas en relaciones de generosidad, reciprocidad y entrega lo cual nos enorgullece y satisface: allí hay una base real donde sustentar una revisión del comportamiento actual. Al fin se trata de contextualizar los impulsos como de trascender ese mismo contexto basado en experiencias diferentes, que posibilitaron el dar como recibir cuidados.

Gracias a la investigación de la cotidianidad y los procesos de cuidado valorados como íntimos o privados, la pensadora argumenta que el cuidado natural, basado en el sentimiento y en las inclinaciones espontáneas es lo más

confiable para generar una ética de las relaciones; ella es la base profunda para generar un ideal ético de sí mismo que se recupere y reactive ante encuentros de los cuales emergen resistencias a responder y requieren entonces un cuidado ético. Por ello es que el cuidado natural se invoca desde el cuidado ético para restaurar un sentimiento, un impulso y una conducta que por variadas circunstancias se frenó.

En tal sentido, es relevante evidenciar que estamos ante una ética relacional y ello permite entender también a las circunstancias y al contexto donde se producen o no prácticas de cuidado o de descuido. Por lo tanto no sólo importan quienes reciben o dan cuidados, sino las circunstancias que como el tiempo o el espacio, actúan en ambos. Y estas dos dimensiones, espacio como tiempo para que se den los cuidados, han sido observadas en variados abordajes sobre las relaciones de cuidado en las instituciones. (Appell y David, 2010) (Godall, 2008)

Dispositivos de seguridad, de higiene, de vigilancia o control, prácticas, reglamentos y discursos en las instituciones impiden las condiciones mínimas para generar relaciones de cuidado. (Appell y David, 2010) (Godall, 2008) Entonces se deshumanizan las relaciones por diversas formas: las burocratizan o cosifican, sea por dispositivos vinculados a una idea de la seguridad o a una interpretación de la higiene; también con la rotación de quienes dan o recibirían cuidados, se genera inestabilidad de las relaciones. (Godall, 2008) Así sin un tiempo para desarrollar una confianza, no se puede generar el cuidado ni la recepción de ese cuidado y la relación es más deshumanizante que humanizadora. De aquí que “la interpretación relacional del cuidado nos induce a considerar no sólo a los agentes morales, sino también a los receptores del cuidado, así como las condiciones en que las partes interactúan” (Noddings, 2009, p. 40)

Así como a recibir, aprendemos a responder a esos cuidados, a ese ingreso afectuoso al mundo relacional; luego quien es cuidado aprende a cuidar, desde pequeños gestos que se

ejercitan y que surgen en otras relaciones sea con un animal o un par y con quien le cuida: esto es ante una lastimadura, un gesto o un acontecimiento que muestra la vulnerabilidad y delicadeza de quien cuida. Entonces desde muy pequeños, observa la autora y en forma temprana, surge el deseo de responder a la necesidad de otro: de **prodigar cuidados**. (Noddings, 2009)

Finalmente queremos sintetizar que los cuidados tienen un doble origen: primero el del surgimiento espontáneo, natural y el que se cimentará en un esfuerzo basado en el ideal ético desde las experiencias de cuidar y ser cuidado. Y debido a que su origen se encuentra en las relaciones, esto determina entonces una ontología relacional, por lo cual la autora argumentará lo siguiente: “el “yo” se define por su relación,... ninguno puede ser un “individuo”, una persona o una entidad reconociblemente humana sino se encuentra en una relación.” (Noddings, 2009, p.42)

Este modelo de una educación moral basada en la indagación de una ética del cuidado, se encuentra distante entonces del desarrollo perfectible del sujeto como un proyecto individual, como plantearía un modelo kantiano de ética. Este modelo ético requiere la reflexión como forma de transformación humanitaria, más que perfección. La reflexión sobre nuestros actos de descuido, indiferencia o crueldad incluso se abre a través de actos de cuidado, de deferencia y solidaridad que recuperan nuestra vulnerabilidad y nuestra capacidad de recibir y dar cuidados. Pueden ser comprendidos dentro de procesos de formación humana si entendemos esta noción en clave de conocimiento e inquietud de sí, así como de Cuidado de sí y de las y los otros, según argumenta Andrea Díaz Genis. (2016)

A pesar de la importancia de esos ejercicios y razonamientos la ética del cuidado se basa en ese recuerdo del cuidado natural y no en una construcción racional, puesto que lo que recordamos es una *relacionalidad del cuidado natural*. (Noddings, 2009) Esta relacionalidad no está basada en una obligación a priori, en una lógica que no podemos eludir; de

hecho ya se eludió y se censuró una respuesta a uno o una otra. Se negó una mirada, la simpatía y la empatía hacia alguien y sus necesidades; se negó su dignidad o humanidad y nuestra solidaridad.

Entonces desde el cuidador es que no se logró una relación o un lazo de cuidado, y cabe percibir lo que planteara Pedro Aznar poéticamente en Quebrado, pues a veces no se sabe o no se puede ser la paz, la risa, la gota, la pausa y el abrazo para dar seguridad y confianza:

Como un océano
Como un mar
Como río correntoso
Como lago inabarcable

No pude ser la gota
Música en el cántaro

Mi seguridad no alcanza
Una lanza abrió un costado
Detrás de esta máscara hay un chico asustado
Quebrado, quebrado

No supe ser la paz
La hondura que no ahoga
La risa que perdura
La confianza que entrega
Pausa que abraza y suelta
...

Entonces es importante pensar lo que se produce como sus obstáculos y el cuidado ético procurará restaurar o mejorar el tipo de relación en la que ya estamos, y no es una respuesta natural sino intencional. Es relevante pensar entonces en la

reparación de aquello que Noddings insiste que es “lo natural”³²; ello puede entenderse como una inteligencia o memoria de especie, la de cuidar y recibir cuidado como entregar humanidad y acoger lo humano y a la diversidad de humanidades. Una necesaria interpretación desde nuestro contexto, permitiría entender que un cuidado ético se coloca justamente en la capacidad de reparar la relación pues ella es siempre frágil, vulnerable como vital.

Aparece así una noción de reparación que es muy cara en sociedades del Sur, sea en Sudáfrica como en la América del Plan Cóndor; también en México y en el Caribe. Pero aún más, luego de quinientos años de saqueo y deshumanización, reparar las consecuencias del terrorismo requiere aún de una educación ética que eduque en reconocer y cuidar la otredad, así como la formación para reconocer y reparar un lazo quebrado. Tal vez ello implicará recibir con delicadeza la humanidad y sabiduría, la diferencia y riqueza experimentada en un encuentro verdadero con esos otros y otras.

Sobre la relación, Mónica Fernández Braga argumentaba sobre las condiciones para que se produzca tal encuentro puesto que,

...para que podamos reconocernos mutuamente, es necesario que desaparezca la relación de utilidad (de uso, de alienación, de opresión, de enajenación). Porque la condición de dejarnos mover por una otredad es propia de la relación de utilidad (capitalista y neoliberal). Eliminar ese momento objetual, que siempre es dominación, es un poder reconocernos de sujeto a sujeto...(2020, p.92)

³²Es sugerente asociar esta capacidad de cuidado natural, según nos observa Mónica Fernández Braga a lo que intuye Ferdinand Deligny en “Cartas a un trabajador social”, (2021) como memoria de especie.

Se trata entonces de reconocer la otredad como tal, como representación de lo pluriverso humano, así como de encontrar estos y aquellas que están frente nuestro como al lado; están dentro también en tanto la otredad a Occidente se alberga en nuestra interioridad, (Díaz Genis, 2004) y en nuestra raíz y ancestralidad. Por ello es que propongo recibir su cuidado en la noción de reciprocidad en su estatuto universal o cósmico puesto que es de tal manera que percibo que nos intentan explicar, interpretar y enseñar la naturaleza relacional de lo existente y el intercambio entre los y las que existimos. (Peña Cabrera, 2008) (Milla, 2002) Entiendo además que esa comprensión de la reciprocidad es una forma de cuidado y de enseñar a cuidar el universo relacional a un mundo que no debemos destruir, ni ser indiferentes o ajenos pues se trata de nuestra tierra y sociedad presentes, pasadas y porvenir.

Así quien es recíproco o recíproca es quien participa del mundo, de su ritmo y diferencias, de sus ciclos y su diversidad, de su armonía y su expansión; participar es también reconocerlo y no destruirlo como recurso que explota y extingo impunemente como un lago asiático en medio de un desierto. Es así que conocer el mundo no ha resultado en reconocer su estatuto de sujeto, no objeto ni recurso. Ese reconocimiento es lo que instaura la ética de la reciprocidad la cual se desarrolla en igualdad y horizontalidad; estas se confieren a todo lo existente y en ese modelo, como cualquier otro ser participaremos de nuestro entorno. Evidentemente esta enseñanza ética del Buen Vivir y otras sabidurías originarias nos conducen a una horizontalidad radical donde recién podremos dialogar y sentir nuestra participación, el encuentro abierto y fraterno, “poroso a todos los soplos del mundo.” (Fanon, 1973, 105)

Recibir ese mundo y ese legado cultural como cultivarlo, es realmente opuesto a poseerlo o dominarlo. Entonces abrimos un sendero para salir de una comprensión del cuidado que contiene algunas simplezas, reducciones o

debilidades originadas en el estatus desvalorizado de lo femenino. Se entiende lo femenino como lo irracional, vulgar y cotidiano, que es donde justamente resisten delicadas prácticas de humanización en Occidente. (Faur, 2014) A través de este sendero visualizamos un horizonte intercultural donde podemos respirar el límpido y agudo pensamiento andino de la reciprocidad; nos aproximamos a modelos y prácticas que lograron participar y dialogar con uno de los espacios más hostiles de la tierra.

En síntesis y antes de dedicarnos a recibir la reciprocidad andina, de intentar alcanzar aspectos de una mirada integral de las relaciones, o de *la relación*, queremos resaltar la inversión que ya la ética del cuidado ejerció sobre las éticas de la Ilustración y de Occidente, éticas no relacionales que se basan y exigen un comportamiento del sujeto ante ciertas prescripciones, principios estáticos descontextualizados y atemporales.

Reflexiones finales. Un sendero entre la educación del “cuidado ético” y la formación en la reciprocidad, Ayni.

Para ensayar un encuentro entre perspectivas de la formación ética hemos reflexionado que lo que induce al cuidado natural según el modelo de Cuidado ético, es el sentimiento hacia el otro lo cual tendrá que ser reforzado, apuntalado y educado por un sentimiento de nuestro “yo ético”. La ética del cuidado invoca esos sentimientos, inclinaciones y realidades para restaurarlas en relaciones donde no se producen o no hay resistencias. Así entre otras características muy valiosas logramos percibir que no es una ética de principios esta propuesta teórica sino una esencialmente relacional; se trata entonces de percibir una perspectiva feminista y femenina, una inversión muy importante, fermental y valiosa para superar y transformar relaciones educativas que han despreciado un trato cuidadoso y humanizador.

En algunos ámbitos íntimos y posiblemente interculturales (como el caso de las cuidadoras afrodescendientes, indígenas o “latinas” cuando ejercen tareas de humanización en la infancia, la enfermedad y la vejez, etc.) surgen y resisten esas prácticas donde Noddings devela la importancia del cuidado como una forma especial de relación. La relación alcanza a ser lo fundamental y no el cultivo de una cualidad o virtud de un agente; así es la relación la que se buscará sostener, apoyar y ayudar contra variables que impiden que estas se desarrollen. Esto lo observamos y especialmente lo percibimos en las instituciones de vigilancia y castigo. (Ferreira y Estrade, 2020)

Si un sujeto no permite ni desea o no puede recibir cuidados, la relación no se cumple, por tanto el que recibe también es un agente que puede decidir, tanto como puede pedir: y se tratará de dar lo que se puede y de dar lo que alguien pide. No se trata de una acción de un agente: algo nuevo se produce en un “entre” personas, en un espacio y tiempo determinado, que habilita junto con las condiciones e intenciones de los sujetos (y sus impulsos): eso lo reconocimos como relación.

Es pertinente indagar ahora en qué relaciones se expresa, se alcanza o no algún modelo de reciprocidad y de mutualismo, un tipo de vínculo como lo denominaran en Occidente, sea para pensar las relaciones vivas, sea en la historia natural entre especies y ambiente, como en la sociedades solidarias humanas. (Elisée Reclus, 1975) La mutualidad se pierde en el pensamiento científico y en las exigencias de una formación ciudadana la cual poco aprecia la solidaridad, fraternidad y amabilidad hacia los otros. (Vázquez, 2010) La mutualidad aparece como poco importante siquiera en la escena no sólo sindical actual sino en la educación para la ciudadanía actual ni aún dentro de modelos como el cooperativismo en el que se educaba en nuestras escuelas públicas en Uruguay.

Para profundizar en nuestro punto, evidenciamos con la perspectiva feminista de Noddings que en la relación

humanizadora, ambos sujetos son agentes y construyen esta tercera entidad, la relación. La constitución de esto nuevo, esta relación situada, contextualizada, frágil y vulnerable, dependiente del tiempo y del espacio, pasible de quebrarse y repararse, es paradigmática en las cosmovisiones comunitarias o “cosmovisiones sobre el sujeto comunitario” (Fernández Braga, 2020)

La relación situada representaría un obstáculo ético como comprensivo para un pensamiento colonial, depredador y patriarcal. La metáfora de una relación de hongos hacia los orígenes, sea un vientre femenino como una tierra femenina, pareciera que ilustra agudamente a una genealogía de un sujeto negado a una relación, a la reciprocidad como al lazo y mutualidad entablada hacia lo que le dió origen, alimento, palabra y singularidad humana. (Vázquez, 2010)

Sin poder profundizar ahora en esta vía o intuición, queremos sin embargo compartir una constelación de pensamientos y prácticas las cuales emergen ante esta revisión del pensamiento andino en cuanto comenzamos a despojarnos del modelo de enjuiciamiento y lectura del otro. Por un lado, percibimos que en forma cotidiana y consuetudinaria, espontánea e irreflexiblemente, cercenamos las reacciones de cuidado que nos surgen hacia los otros en las relaciones institucionales, des-humanizándonos a la vez que des-humanizamos o cosificamos a alguien a quien no cuidamos. (Ferreira y Estrade, 2020)

Entre los obstáculos, el juicio como los prejuicios impiden conocer y reconocer las necesidades como las características de un otro u otra; a su vez los encuentros carecen de una horizontalidad pues el que da lo que le sobra o lo que no lo involucra, precisamente no lo realiza en base a la escucha y lo que alguien expresa como su necesidad. Este principio de horizontalidad y la capacidad para recepcionar esa otredad, dentro de su horizonte comprensivo, sustentan una relación compleja de reciprocidad. Valoramos la delicada dedicación de

las culturas andinas en transmitir la reciprocidad en variadas formas pedagógicas y didácticas desde lo semiótico, en pinturas, imágenes, arquitectura, etc, a lo performático de relatos y saberes compartidos en rituales los cuales construyen entre todos un modelo de relación y de lazo al mundo, recíproco. (Peña Cabrera, 2008)

Es muy enriquecedor percibir la sabiduría de un colectivo milenario que entre otros grandes avances del pensamiento y la organización, logró construir una relación entre el círculo y el cuadrado; en ellas colocó nociones de inmensa delicadeza como cooperación recíproca (yanapay) y complementariedad proporcional (Yanan-Tinkuy). De esta manera lo explican:

...nuestro símbolo principal de la cultura andina o Tawa Paqa (conocida vulgarmente como Chakana) es producto de “las relaciones de complementación y proporcionalidad entre el círculo y el cuadrado que representan los símbolos de la paridad cósmica primordiall: Pachacámac y Wiracocha , respectivamente...” (Lajo, 2008, p. 34)

Entendemos que estas sabidurías integran todos los campos vitales y de comunicación para ingresar a sus integrantes en la vivencia de un universo pluriverso y recíproco: el diálogo o la escucha (y no sólo la enunciación de sí) parecen entonces muy valiosos para percibir las condiciones de un encuentro en reciprocidad. Entonces es relevante aprender a escuchar en un mundo que ha priorizado interpretar al otro y otras a través de las disciplinas y academias.

Aprender a escuchar implicará des-aprender una pedagogía que desprecia la escucha y que piensa la construcción del conocimiento como dictado de conferencia desde el que posee un saber, un poder y la voz. Recuperamos los aportes de Mónica Fernández Braga pues nos propone desde una pedagogía

insurgente encontrar algunos modelos no-eurocéntricos de encontrarnos con la otredad, con reconocerla y dialogar aprendiendo de ella; primeramente habrá que “extremar las medidas de comunicación comunitaria, mediante la puesta en marcha de una escucha atenta, que nos permita sentirnos interpelados por la voz de esas poblaciones oprimidas que han sido olvidadas...” (2020, p.102)

Por otro lado, es urgente percibir que a las prácticas cotidianas de cuidado, desvalorizadas y confinadas en sociedades patriarcales, (no como actos éticos de generar humanidad sino como actos prácticos de mantener a “la familia”, o técnicos en un empleo desvalorizado) les falta su continuidad en la formación de las instituciones educativas formales. Se transmite que esos no son saberes humanos transmisibles: ni los cantos de cuna o la interpretación de los actos del otro; ni tener la empatía, ser el albergue o el continente. Al fin se desvalorizaron como actos que no guardan algún saber de lo humano ni son humanizantes.

También percibimos al contrastar tradiciones y prácticas, la ausencia de su representación política en rituales y espacios de construcción de lo público, lo ambiental y lo trascendental, sea religiosidad o espiritualidad. La reciprocidad se transmite en el espacio andino como un principio cósmico mientras en Occidente es una práctica despreciada por ser una tarea natural, menor, no remunerada dentro de una relación de opresión y es especial y rigurosamente, no recíproca. El maternaje sea de integrantes familiares como de empleadas, de mujeres afro e indígenas, latinas o migrantes, no exige agradecimiento ni retribución sino como salario mínimo, y el más bajo precisamente.

Desde esta clave, desde el contraste con las prácticas pedagógicas de la reciprocidad y la formación de un sujeto comunitario, tal ausencia podría ser analizada desde una pedagogía o antropología que estudie, denuncie y transforme la formación para el descuido y para la indiferencia o la crueldad:

se trata de aquella formación para borrar cualquier huella de un lazo que obligue a la reciprocidad.

Sin embargo, encerradas en el ámbito doméstico y vulgar, del dormitorio a la cocina, las prácticas de cuidado han asegurado la conformación de lo más frágil y delicado de nuestra naturaleza: la humanización y la palabra, enseñanzas que justamente requieren de dar y recibir. De estar ahí para recibir y devolver a lo que alguien pide o precisa. Estar para dar y recibir entonces lo que alguien entrega y ofrece. Ante los ojos prejuiciosos y escépticos eurocéntricos, ladinos, neo-coloniales, las cosmovisiones andinas aún resisten e incluyen a las comunidades en prácticas concretas que muestran la reciprocidad no sólo como una necesidad o imposición, ni tampoco como una carga ética cual la caridad o la tolerancia; practican este principio como una buena forma de estar en el mundo, conmigo misma y con los demás, con mis semejantes y con la diversidad.

Percibir como docentes la importancia de estas prácticas de reciprocidad que integraban al sujeto a su social, a su ambiente y cosmos, nos habilita a invitar a visitar pequeños o grandes rituales públicos, políticos que generan una experiencia sobre la relación entre la humanidad y el ambiente. Al recordar el Inti Raimi intuimos que en tal acto se representa, o más rigurosamente, se evidencia a nivel macro la fragilidad de un lazo recíproco y las consecuencias de los actos humanos. En este sentido enseñan sobre la capacidad de ejercer actos que tendrán consecuencias y enseñan sobre su responsabilidad en la tierra; educan en el cuidado recíproco y no en la impunidad e irresponsabilidad extractivista y expoliadora.

Sentimos ahora que algunas de las líneas para continuar estos análisis tendrá que ocuparse de las difíciles enseñanzas sobre la reparación, la reparación ética y no solo material, lo cual nos conduce a otras amplias temáticas que se abren para pensar problemáticas presentes en nuestras sociedades. Y aún más: al profundizar en la reciprocidad andina luego de un análisis crítico a la educación ética efectuado por las perspectivas feministas,

encontramos una fértil vía donde realizar variados trayectos que concreten propuestas para una formación humana alterna, posicionada en el mundo y los colectivos y no más contra ellos y contra todos. Caminemos entonces hacia un encuentro en reciprocidad.

Referencias Bibliográficas

- Appell, Geneviève y David, Myriam (2010) *Loczy, una insólita atención personal*. Octaedro - Rosa Sensat, Barcelona.
- Deligny, Fernand (2021) *Cartas a un trabajador social*. Cactus: Buenos Aires.
- Díaz Genis, Andrea (2016) *La formación humana desde una perspectiva filosófica*. Biblos, Buenos Aires.
- (2004) *La construcción de la identidad en América Latina*. FHUCE- Nordan, Montevideo.
- Fanon, Frantz (1973) *Piel negra, máscaras blancas*. Abraxas, Buenos Aires.
- Faur, Eleonor (2014) *El cuidado infantil en el Siglo XXI: mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Siglo XXI ed., Buenos Aires.
- Fernández Braga, Mónica (2020) *Pedagogías insurgentes para la educación en derechos humanos: notas vitales desde la filosofía nuestroamericana*. La Città del Sole, Napoli/Potenza.
- Ferreira, Gabriela y Estrade, Ignacio (2020) *Sobre las emociones públicas o políticas: aportes de las expresiones narrativas, dramáticas o lúdicas en la reflexión de la formación de operadores*. En Díaz Genis, Andrea. (2021*) "Repensando la privación de libertad desde un diálogo de saberes" CESIC- UDELAR: Montevideo. (*Aprobado. En proceso de edición)
- Godall, T. (2008). *Diálogo emocional y atención profesional. Visión pikleriana del bienestar en la primera infancia*.

- Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Kallo, E. y Vamos J. (2006). Initiative, coopération, réciprocité. Vidéo. Budapest: Institut Pikler Budapest, Associations Pikler Lóczy Hongrie y Association Pikler France. (Kálló y Vamos (Productoras). (2006). Iniciativa, comunicación y reciprocidad). (www.pikler.hu)
- Lajo, Javier (2008) Qhapaq Ñan: escuela de sabiduría andina. En “Los pueblos indígenas y la integración andina. Primer foro de intelectuales e investigadores indígenas”.CAN, Lima. www.comunidadandina.org/publicaciones.htm
- Milla Villena, Carlos. Wayra Katari (2002, año colonial) Ayni. Ley de la reciprocidad. Ed. Amaru Wayra, Cochabamba.
- Noddings, Nel (2009) Educación moral. Propuesta para una educación del carácter. Amorrortu, Buenos Aires.
- Nussbaum, Martha (2014) Las emociones políticas. Paidós, México.
- Peña Cabrera, Antonio (2008) Racionalidad occidental y racionalidad andina. En “Los pueblos indígenas y la integración andina. Primer foro de intelectuales e investigadores indígenas”.CAN, Lima. www.comunidadandina.org/publicaciones.htm
- Reclús, Elisée (1985) O Homem é a natureza adquirindo consciência de si própria. En: Elisée Reclus. Organização Manuel Correia de Andrade. São Paulo: Ed. Ática.
- Vázquez Verdera, Victoria (2010) La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. Educación XX1, vol. 13, núm. 1, 2010, pp. 177-197. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618037008>

INTERCULTURALIDAD Y ADULTOS MAYORES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO. NOTAS SOBRE LA EXPERIENCIA DEL PRO- GRAMA PUNQAM.

Rosana Scialabba³³

*“Hay pequeños episodios que pueden cambiar la vida de una per-
sona”*

Walter Kohan, 2013

Resumen

En este artículo presentaré mi experiencia como investigadora y coordinadora de talleres en el PUNQAM, que es parte de un convenio entre la Universidad Nacional de Quilmes y el Programa de Atención Médica Integral, obra social para jubilados y pensionados (PAMI), basado en el aprendizaje, comunidades, enfoques comunitarios y educación popular. Se sustenta en tres ejes: formación, relaciones inter e institucionales, orientación y difusión. El eje de formación está compuesto por la oferta de talleres trimestrales. El eje de relaciones inter e intrainstitucionales tiene como objetivo ampliar el capital social y cultural a través de viajes a museos, teatros, jornadas institucionales de intercambio intergeneracional, espacios de reflexión con autoridades, docentes y estudiantes. El eje de orientación es un área de la psicología

³³ Investigadora en el Programa: Discursos, Prácticas e Instituciones Educativas del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes. Bs As Argentina. Docente del nivel secundario y terciario. directora de escuela primaria en Quilmes. Integrante del Equipo de Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Lic. y Prof. de Educación, Maestranda en Educación

que ofrece un espacio de contención psicológica. El eje de difusión presenta diferentes espacios y acceso a la información a la AM³⁴

Palabras claves: Educación- Adultos Mayores- PUNQAM

Abstract

In this article I will present my experience as a researcher and workshop coordinator in the PUNQAM hat is part of an agreement between the National University of Quilmes and the Comprehensive Medical Attention Program, social work for retirees and pensioners (PAMI), based on learning communities, community approaches, and popular education. It is based on three axes: training, inter and intra institutional relations, orientation and dissemination. The training axis is made up of the offer of quarterly workshops. The axis of inter and intra institutional relations is aimed at expanding social and cultural capital through trips to museums, theaters, institutional days of intergenerational exchange, spaces for reflection with authorities, teachers and students. The orientation axis is an area of psychology that offers a space for psychological containment. The dissemination axis presents different spaces and access to information to the AM.

Keywords: Education- Older Adults- PUNQAM

³⁴ La información que se presenta en torno a los ejes sobre el cual está planteada la propuesta PUNQAM, fue extraída del tríptico que se les da a los Adultos Mayores, junto al programa y oferta de talleres, en el momento de la inscripción. 2016

Introducción

En las sociedades actuales, se están produciendo unos procesos acelerados de envejecimiento poblacional. “El envejecimiento de la población, (es un) fenómeno debido al cual las personas de más edad representan una parte proporcionalmente mayor del total de la población.” (Naciones Unidas, 2014).

Según la CEPAL (ONU, 2014), Comisión Económica para la región, América Latina y el Caribe atraviesan un fuerte proceso de envejecimiento poblacional. Este fenómeno se debe al descenso de la natalidad y el aumento de la expectativa de vida. La esperanza de vida se acrecentó, de 55,7 a 74,7 años de edad. Respecto a la disminución de la natalidad, de seis hijos por cada mujer en los años 50 pasa a dos hijos por mujer en la actualidad. Este proceso demanda de los Estados, la necesidad de tomar medidas económicas, políticas y sociales para pensar una sociedad para todas las edades, reduciendo la desigualdad. En este sentido, la promoción e implementación de Políticas Públicas de Inclusión Social con miras a la protección social y a la educación de los Adultos Mayores será el nudo crucial y el deber de los Estados para conformar una sociedad más justa e igualitaria.

En Argentina el proceso de envejecimiento demográfico (resultado de la evolución de los componentes demográficos: fecundidad, mortalidad y migraciones) se define por el aumento de las personas en edades avanzadas y la disminución de los más jóvenes. Según datos publicados por la Encuesta Nacional sobre la calidad de vida de los Adultos Mayores (INDEC, 2014), el proceso de envejecimiento define una pirámide poblacional con base más angostas y cúspide más ensanchada. Se estima que una de cada 10 personas tendrá 65 años o más para el 2050. Proceso que inició en 1920 y avanzó considerablemente durante la segunda mitad del siglo XX. Entre 1914 y 1937 la expectativa de vida se incrementó en un 12,6 %. A partir de la década de los años 70 del siglo pasado, este aumento continuó en ascenso. En

la actualidad, el país transita por un proceso de envejecimiento avanzado. Un 10, 2% de la población tiene 65 años o más.

El plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento y la declaración Política que fueron aprobados por la Segunda Asamblea Mundial sobre Envejecimiento, impulsado por la Naciones Unidas propone la construcción de una sociedad para todas las edades. Pone en el centro de las políticas públicas la promoción y la protección de los derechos de las personas de edad. (ONU, 2003). Promueve su participación e inclusión social a lo largo de toda la etapa de envejecimiento. El plan de acción sobre el envejecimiento adopta una serie de principios a los que los Estados Miembros deben adscribir. La igualdad, la equidad, la dignidad, la no discriminación, la independencia, y la seguridad personal y económica son algunos de ellos. Estos principios deben ser la base de todas las Políticas Públicas destinadas a atender a la población que envejece. Fortalecer los derechos humanos de las personas de edad es el propósito y la meta de las mismas. El plan de acción, se centra en tres ámbitos prioritarios: las personas de edad y el desarrollo, el fomento de la salud y el bienestar en la vejez y la creación de un entorno propicio y favorable. El plan de acción, reafirma el compromiso para promover la democracia, reforzar el estado de derecho de todas las personas de edad. Reconoce que todas las personas a medida que envejecen deben disfrutar de una vida plena, con salud, y con oportunidades de participar activamente en la vida económica, social, cultural y política de la sociedad. Para ello es necesario desplegar acciones para asegurar que el envejecimiento se acepte como un éxito. Recomendamos adoptar medidas para permitir el acceso de las personas de edad a la educación permanente.

Argentina, a partir del 2008, puso en marcha el programa UPAMI. El mismo se basa en el convenio establecido entre la Universidad y PAMI (Instituto Social para Jubilados y Pensionados). Este convenio responde a una Política Pública que promueve el Ministerio de Desarrollo Social de la Presidencia de la Nación Argentina. Argentina, como Estado parte de la Asamblea

General de Madrid, adhiere al desarrollo de planes Nacionales y Políticas Públicas que garanticen el envejecimiento seguro y digno de la población y que las personas mayores continúen participando socialmente como ciudadanos con plenos derechos y obligaciones³⁵.

PAMI en forma conjunta con ANSES³⁶ y otros organismos Nacionales como representantes del ministerio de Salud, de Educación y Universidades Nacionales han elaborado un plan de acción. (Plan Nacional de las Personas Mayores. 2012-2016, 2013). Política Pública cuyo propósito es mejorar la calidad de vida de las personas mayores e incluirlos cabalmente en la sociedad. Uno de los ejes pilares de esta propuesta es el de Educación. Se propone garantizar el derecho a la educación a lo largo de la vida. Asignar presupuesto a las Universidades Públicas para solventar y apuntalar los Programas universitarios destinados a este grupo etario y promover la investigación en materia de educación y aprendizaje de las personas mayores. UPAMI es un programa integral que crea un espacio universitario para los adultos mayores, con el objetivo de promover el crecimiento personal, mejorar la calidad de vida y hacer efectiva la igualdad de oportunidades para el desarrollo de valores culturales y vocacionales³⁷.

En el marco de este programa se desarrollan diferentes talleres para los Adultos Mayores en distintas Universidades del territorio argentino. Entre la amplia gama de talleres que se ofrecen están: autocuidado, alimentación, memoria, sexualidad, hábitos saludables, qué nos pasa.

En este artículo presentaré el análisis de mi experiencia como investigadora y coordinadora de talleres en el programa PUNQAM, programa que se enmarca en un convenio entre la

³⁵ Roque, M, Ordano, S, Croas R, Fassio, A. Plan Nacional de las personas Mayores. 2012 2016. Ministerio de De desarrollo Social. Presidencia de la Nación. 2013.

³⁶ ANSES. Administración Nacional de la Seguridad Social. Ente descentralizado de la admiración pública, dependiente del Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social. Gestiona prestaciones de Seguridad social.

³⁷ <https://comunidad.pami.org.ar/upami/>

Universidad Nacional de Quilmes y el Programa de Atención Médica Integral, obra social de los jubilados/as y pensionados/as (PAMI). El programa tiene su basamento en las comunidades de aprendizaje, abordajes comunitarios y educación popular. El mismo se asienta en tres ejes: formación, relaciones inter/intra institucionales, orientación y difusión. El eje de formación está conformado por la oferta de talleres cuatrimestrales. El eje de relaciones inter/intra institucionales está orientado a ampliar el capital social y cultural a través de salidas a museos, teatros, jornadas institucionales de intercambio intergeneracional, espacios de reflexión con autoridades, docente y estudiantes. El eje de orientación, es un área de psicología que ofrece un espacio de orientación a los participantes AM que estén pasando un momento difícil en su vida. Por último, el eje de difusión pretende presentar a los AM, diferentes espacios y acceso a la información para que puedan participar de todas las propuestas del programa.³⁸

Interpretar las significaciones, discursos, representaciones, e imaginarios que se construyen, reconstruyen, problematizan, visibilizan o in-visibilizan a partir de los modos de estar, de habitar y del transitar el espacio universitario de los adultos mayores jubilados/as; y de las relaciones intergeneracionales que se entranan en este escenario a partir de la indagación de la experiencia, entendiendo la experiencia como aquel acontecimiento que sucede a pesar de mí, en mí. Larrosa (2016) define la experiencia como “eso que me pasa”. Supone un acontecimiento, el pasar de algo que no soy yo. Algo que no depende de mí mismo, que nos es el resultado de mis palabras, ni mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos. Que no soy yo, significa que es “otra cosa que yo”. (Larrosa, 2016:14)

³⁸ La información que se presenta en torno a los ejes que sobre el cual está planteada la propuesta PUNQAM, fue extraída del tríptico que se les da a los Adultos Mayores, junto al programa y oferta de talleres, en el momento de la inscripción (2016)

Describir densamente a partir de la comprensión e interpretación de materiales empíricos recabados mediante la investigación narrativa e interpretativa para producir conocimiento que permita reconstruir problemas, ensayar reflexiones, reconstruir estrategias, recrear imágenes, saberes, aprendizajes profesionales, mostrar tensiones, proyectar certezas, dudas y preguntas educativas y pedagógicas en torno al aprendizaje, la enseñanza y el mundo académico en relación a los Adultos Mayores, a la vejez y a la educación en esta etapa de la vida es otro de los propósitos investigativos.

Para interpretar y describir estas formas de “estar” en la universidad de los Adultos Mayores se decide tomar los aportes de la investigación etnográfica, narrativa y (autobiográfica como enfoque metodológico y estrategia de investigación-formación-acción que potencie el relato de historias acerca de las ideas, creencias y significaciones que se construyen en torno al habitar el espacio escolar como estudiantes universitarios. ¿Qué le pasa al cuerpo de estos estudiantes cuando transitan y participan en los talleres y en los diferentes espacios universitarios? ¿Cuáles son las relaciones y cómo se dan estas relaciones? ¿Qué prácticas sociales se reconstituyen y cuales permanecen? ¿Cómo atraviesa la interculturalidad en estas relaciones? ¿Qué pasa con las representaciones sociales que definieron a la vejez como la última etapa de la vida, una etapa pasiva? ¿Cómo se constituyen los roles en este contexto?

Se adopta esta estrategia de investigación con el propósito de re-elaborar los saberes pedagógicos a partir de la experiencia que construye la comunidad universitaria cuando habitan, hacen y nombran sus mundos y en ellos a los adultos mayores jubilados. (Suárez, 2014). En este sentido, la investigación-formación- acción pretende provocar procesos de subjetivación y de reconfiguración de posiciones y sentidos en los sujetos que forman parte de la trama o escenario pedagógico. (Suárez D. , “Documentación narrativa, redes pedagógicas e investigación-formación-acción docente”, 2015) .

Aportes teóricos que sustentan el enfoque metodológico

Graciela Morgade (2012) sostiene que la investigación educativa como cuestión política protagonizada por actores sociales que disputan recursos, es un verdadero acontecimiento; destaca la importancia de sujetar la voz del docente a la palabra del otro para construir su propia voz. Sostiene que *“los debates académicos transcurren, fundamentalmente, en sus campos de lucha”*. (Morgade, 2012: 10) Sustenta, que por mucho tiempo, los modos de construcción del conocimiento académico en el campo pedagógico, ignoraron la producción continua y situada. Una producción de saberes subyugados, no publicados ni publicitados. Al mismo tiempo destaca la importancia de que los docentes se involucren en modos alternativos de producción y participación en la construcción del conocimiento pedagógico.

Por otro parte, Boaventura de Sousa Santos (2009) destaca la necesidad de construir un nuevo pensamiento. Sousa Santos define al pensamiento occidental como el pensamiento abismal. Un pensamiento que establece divisiones claras y radicales de la realidad en dos universos: el universo de este lado de la línea y el universo del otro lado de la línea. Esta división radical de la realidad hace que todo aquello que esté del otro lado de la línea sea considerado no existente. En este sentido lo no existente es excluido, no está. Históricamente la modernidad occidental impuso un paradigma socio- político que dejó por fuera, del otro lado de la línea, a todos los territorios coloniales y con ello, sus historias, sus saberes, sus modos de mirar y habitar el mundo. El conocimiento moderno y el derecho moderno representan el pensamiento abismal. (Santos, 2009). Desde este pensamiento, la ciencia moderna se adjudica el monopolio de distinguir entre lo verdadero y lo falso, entre el conocimiento científico y el no científico. Desde aquí, los conocimientos populares están del otro lado de la línea, por ende, son irrelevantes; son solamente ideas, creencias, opiniones que en algunos casos son dignas de estudiar. En suma, todo conocimiento que se produce del otro lado de la

línea es un conocimiento inconmensurable, ilegal. Para el pensamiento abismal, la metrópolis es signo de civilización y la colonia de estado de naturaleza. Los países centrales de occidente reflejan el contrato social y la periferia el salvajismo incivilizatorio. Por estos motivos es que Sousa Santos sostiene que es imperante reivindicar el conocimiento y la emancipación desarrollando una epistemología del Sur. Este movimiento, dice el autor, se conforma por dos movimientos: retorno de lo colonial y retorno del colonizador. El primero surge en respuesta al pensamiento abismal. La misma es percibida como amenaza de lo colonial hacia las sociedades metropolitanas. Por otro lado, el retorno colonizador retorna como ordenador colonial a través del fascismo social. En este sentido, dice Sousa Santos, es nodal resistir al ordenamiento social que el pensamiento moderno abismal constituyó y validó. Para ello, es necesario postular una nueva resistencia política, pero esta resistencia no puede darse sino es instalando una resistencia epistemológica que abra la posibilidad de pensar y promover una justicia social que genere alternativas y un nuevo pensamiento posabismal. Este pensamiento, posabismal, parte de reconocer que la exclusión social adopta diferentes formas y que mientras haya exclusión no hay posibilidad de construir una alternativa poscapitalista (Santos, 2009:181). En este sentido, la documentación narrativa y la investigación (auto) biográfica permitirá poner en evidencia y reconocer la persistencia del pensamiento abismal en el campo pedagógico, y así poder pensar y actuar más allá de él, tal como lo postula Sousa Santos. Ir más allá implica, reconocer la pluralidad de voces, de conocimientos, de ideas y creencias. Implica pensar en una ecología del saber en los que el conocimiento interactúa, se entrecruzan al igual que lo hacen las “ignorancias”. En otras palabras, pensar la construcción de conocimiento desde una ecología del saber es ser consciente de que importan de igual modo los conocimientos y saberes que se construyen como también aquello que se ignora, se deja de lado, se silencia y/o se olvida; es concebir al conocimiento como intervención en la realidad.

Otro concepto clave para fundamentar el enfoque epistemológico, es la idea de pensar la investigación educativa como instrumento de acción y transformación puesto que la investigación acción produce conocimiento sistematizado y valioso. Es un proceso que delimita un tema, hipótesis, debates; define estrategias metodológicas de indagación sobre el universo que se pretende indagar y define categorías de análisis para leer e interpretar la información. (Sverdlick, 2012)

En la investigación acción no se pretende ser neutral. Se toman decisiones concernientes a qué preguntas hacer, con qué categorías trabajar, qué marco conceptual trabajar para interpretar los datos, elegir los instrumentos de indagación y recolección de datos e información, qué y cómo procesar estos datos, cómo leer las estadísticas, qué tipo de comunicación se va hacer, cómo se va a difundir y compartir el conocimiento producido. Es decir, el investigador decide su posición epistemológica y política desde la cual va a producir, usar y difundir la información y el conocimiento. Lo que resulta interesante de este tipo de investigación es el reconocimiento de la subjetividad, la comprensión de que la misma es inseparable de los procesos de producción del conocimiento pedagógico. Es importante, dice Ingrid Sverdlick (2012), entender que la subjetividad es constitutiva del quehacer pedagógico y de la producción del conocimiento colectivo. Desde aquí la “idea” en tanto pensamiento, es subjetiva, pero al salir del sujeto se constituye en un objeto plausible de ser leído, interpretado y opinado por otros. Es decir, la idea se objetiva y puede ser sometida a distintas subjetividades. Esto permite colocar en el espacio “común” lo subjetivo. En palabras de Sverdlick *“lo de cada uno pasa a ser objeto de todos para ser mirado, opinado, discutido y compartido; así se construye la posición de intersubjetividad y el espacio para construir conocimiento colectivo intersubjetivo”* (Sverdlick, 2012:22). La investigación es eminentemente política y pública. Es un instrumento de acción. Signa su sentido en la medida que produce conocimiento a través

de la participación activa de los investigadores inmersos en el propio escenario de investigación.

En suma, la investigación debe considerarse como instrumento de acción e intervención en la realidad. Esto implica hacer de la investigación un acto político de la actividad misma. Textualmente señala Sverdlick:

“La investigación como instrumento de acción de los actores, protagonistas y responsables de la educación posibilita la construcción de conocimiento desde los saberes empíricos- que llevan implícitos saberes teóricos- y con los saberes académicos- la investigación como instrumento de acción coloca a los actores como sujetos de políticas públicas y no sujetos a políticas públicas, anima a tomar la palabra y a posicionarse en el espacio político”. (Sverdlick, 2012:43)

Al mismo tiempo, Anderson y Herr (2012) señalan que la investigación acción es una metodología de indagación potente que pretende mejorar y transformar las prácticas y al mismo tiempo, generar conocimiento. La investigación acción, implica que quien investiga, lo hace junto con el equipo participante. Esta forma de investigar es denominada investigación acción participativa (IAP). La misma deviene de la tradición latinoamericana impulsada por Freire. En este sentido, la investigación acción llevada a cabo por investigadores y docentes tienen en común “la idea de generar conocimientos desde las acciones o intervenciones en instituciones y comunidades” (Anderson & Herr, 2012:48). Según estos autores la investigación acción planteada desde aquí produce, transformación social y puede convertirse en fuente de conocimiento público.

En la investigación acción, la validez³⁹ de los resultados depende de los procesos, de los métodos de recolección de datos, la triangulación, la inclusión de múltiples perspectivas y métodos. La legitimidad de esta metodología está en base a ciertos criterios de validez y confiabilidad. Ellos son:

- *Validez de la resolución del problema:* ésta se determina preguntándose hasta qué punto los datos y las acciones de investigación colaboraron o dieron respuesta al problema planteado.
- *Validez del proceso:* la validez del proceso infiere directamente en la validez del resultado. Para la validez del proceso es importante no sólo la recolección de datos sino la reflexión crítica sobre los problemas propios de la práctica, el problema de estudio, las prenociones y los supuestos que definen el problema. Los métodos de la investigación narrativa dan un sustento importante a este proceso de validación.
- *validez democrática:* aquí es importante la inclusión de múltiples perspectivas para la triangulación de datos y la producción de conocimiento.
- *La validez catalítica:* es el grado en el que el proceso de investigación reorienta a los participantes a analizar y entender la realidad para transformarla. A modo de co- aprendizaje. En ello es importante tener a diario documentado todo este proceso de reorientación y de acciones provocada por este proceso.
- *La validez dialógica:* proceso de evaluación entre pares antes de la publicación. “Promover la validez democrática y dialógica en la investigación acción

³⁹ Se entiende por validez al aporte y/ o contribución de la investigación y a la utilidad de sus datos en la resolución del problema

es hacerla participativa” (Anderson & Herr, 2012:57).

Describir el escenario pedagógico, entender los lazos que lo entranan, las disputas de sentidos que en él emergen y entran en conflicto es complejo y más aún cuando el describir, el contar o el relatar está pensado como modo para evidenciar lo que no es evidente, lo no existente (Sousa Santos, 2009), lo que está del otro lado de la línea, lo no que no se dice, lo olvidado, lo silenciado.

Es lo que sucede y lo que acontece, los sentidos y significaciones que los sujetos crean y recrean cuando conversan y reflexionan sobre sus experiencias pedagógicas lo que la investigación narrativa e interpretativa pretenden indagar. (Suárez D, 2007). Este modo de indagación recibe los aportes teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa y narrativa. Establecen relaciones horizontales y colaborativas entre investigadores y docentes. Es una modalidad que intenta indagar los mundos escolares cuyo propósito es generar lecturas dinámicas sobre las experiencias educativas y las relaciones que se establecen al interior del espacio pedagógico y de las instituciones educativas. Este dispositivo de trabajo está centrado en la elaboración de relatos pedagógicos individuales y colectivos. Los mismos están orientados a desarrollar otros modos de nombrar lo que sucede en estos espacios. Esta modalidad de indagación contribuye a la comprensión y transformación de las prácticas docentes.

Las diferentes perspectivas de investigación interpretativa y narrativa devienen de los aportes de la hermenéutica narrativa, movimiento de los años 60 y 70 en el campo de la teoría e investigación social. Giro epistemológico, que pone en el centro de la investigación los significados que elaboran los sujetos y los actores sociales en sus discursos y acciones. Pone en foco, las interpretaciones y comprensiones sociales que los sujetos relatan en primera persona. En suma, la documentación na-

rrativa se nutre del interaccionismo simbólico, la etnometodología, la fenomenología, la sociología de la comprensión, la teoría crítica, la filosofía del lenguaje entre otras relacionadas con la tradición hermenéutica. (Suárez, 2007). En palabras de Connelly y Clandinin,

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (Connelly & Clandinin, 1995:11).

En este sentido, la narrativa como dispositivo para la indagación hace que la historia se convierte en relato, un relato del acontecer. En el mismo, la ficción narrativa, según Ricoeur 2001, imita la acción humana, tiene la capacidad de remodelar sus estructuras y dimensiones, tiene el poder de rehacer su realidad. “El mundo del texto interrumpe en el mundo de la acción para darle nuevas formas” (Ricoeur, 2001:21). Según Ricoeur, durante el desarrollo de las culturas heredadas el acto de relatar y de relatarnos ha sido y es un acto que no cesa. Estos relatos están conformados por la intriga narrativa, mediante la cual los acontecimientos se transforman en historias y la historia es extraída del acontecimiento. Para el autor el acontecimiento no es sólo el suceso, sino que es el componente narrativo que significa y estructura el relato. En el relato, en la ficción narrativa, el mundo del texto es tensionado por el mundo real para rehacerlo. Allí, entre la referencia indirecta del pasado y la referencia productora de la ficción, la experiencia humana se configura en forma permanente. (Ricoeur, 2001). Lo que importa comprender, a través

del relato, no es el acontecimiento en sí mismo, sino el significado de ese acontecer, característica primordial del discurso como tal.

Por su parte Connelly & Clandinin, 1995, señalan que la investigación educativa “es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en la historia de los demás y en las suyas propias” (Connelly & Clandinin, 1995:12). Ellos definen como investigación narrativa al fenómeno de investigar a través de los relatos e historias narradas en primera persona, distinguiéndose así de la historia o relato propiamente dicho. En sus palabras, *“la gente, por naturaleza lleva vidas relatadas y cuenta historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia”* (Connelly & Clandinin, 1995:12). Desde esta perspectiva es que se utilizará la investigación narrativa como parte de la metodología de investigación.

Pensar la enseñanza para comunidades adultas mayores

Históricamente la educación centró su atención en la infancia. Grandes pedagogos como Comenio, Rousseau, Lasalle, entre otros, desarrollaron prácticas pedagógicas centradas en el cuerpo infantil.

En Argentina, hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX, la escuela es configurada como la “Empresa civilizatoria” Southwell (2009). El territorio argentino, conformado por una gran masa de inmigrantes europeos, se caracterizó por su heterogeneidad poblacional. En la integración de esta población se destacó el papel protagónico que adquirió la constitución del sistema educativo moderno. Así, la escuela sería “el pilar del orden oligárquico y de la unión Nacional” (Dussel, 2004:314),

⁴⁰. De la mano de Sarmiento y a partir de la sanción de ley de educación 1420, esta empresa inicia un proceso homogeneizante. Proceso cultural, económico y político que conformó, según Ines Dussel, (2000) identidades, pero también diferencias.

A partir de las ideas de Sarmiento, quien sostenía que la Nación sólo se podría constituir si se logra civilizar a la barbarie, se constituye un pensamiento pedagógico que entiende a la educación como el medio para socializar y en ello la necesidad de educar masivamente en forma obligatoria, gratuita y laica. De este modo, la educación fue el vehículo para la producción de una identidad nacional menoscabando las identidades culturales regionales y particulares de los diferentes grupos étnicos que convergieron en territorio argentino. En este contexto, se constituye un discurso que norma y regula las formas y los modos de estar en la escuela, en la familia y en las actividades sociales y culturales. Según Southwell (2009) el normalísimo fue uno de los discursos pedagógicos que influyó y configuró espacio educativo argentino.

El discurso normalista supone al desvío como constitutivo de la norma. Desde esta visión todo lo que no cumple o se ajusta a ella es excluido, queda fuera, es negado. En palabras de Inés Dussel, (2000) la norma prescribe lo que es natural y esperable y excluye a quienes no la cumplen, generando así la transgresión, anormalidad y desvío. Desde aquí la otredad es agazapada, invisibilizada y destituida.

Numerosas son las formas silenciosas que el aparato escolar, como aparato ideológico del Estado, puso y pone en marcha dentro de la gramática escolar. Gramática tácita que produce y reproduce un hacer y un estar en la escuela normada, reglada y atada a ideas y tradiciones que subyacen aún en nuestros tiempos.

⁴⁰ Inés Dussel, *Inclusión y Exclusión en la escuela Moderna Argentina: una perspectiva posestructuralista*. en <http://www.scielo.br/j/cp/a/vxWqfbZ7TX49JR4JXG8Nybp/?lang=es#>

Ritos y actos que lejos están de provocar igualdad y justicia social. Ritos y actos que colocan como únicos destinatarios de la educación a los niños, jóvenes y en algunos casos adultos y que excluyen de la misma a los Adultos Mayores.

Se transitan tiempos en los que la vida en sociedad se torna líquida⁴¹, las relaciones sociales son efímeras, la masificación de los medios de comunicación y la información son monóplicas. Tiempos sociales en los que la vejez y su tránsito por la misma es activa. Una vejez en la que se puede seguir aprendiendo, en la que se puede seguir participando de la vida social y cultural como sujeto de derecho. En este contexto, la población adulta mayor que participa de este programa irrumpe el escenario escolar tradicional. Las personas adultas mayores, son ahora estudiantes activos que habitan, recorren y se apropian de los diferentes espacios universitarios. Entablan relaciones y conversación con sus pares y la coordinación, redefiniendo lazos intergeneracionales.

En las entrevistas realizadas a AM, sus voces dicen lo siguiente: “ La universidad me abrió la cabeza”... , “Este es mi lugar en el mundo” ..., “Me encantan las conversaciones genuinas de los jóvenes... escuché una de ellas en los pasillos y les pregunté, me dieron una clase súper magistral...no hay una brecha generacional, los chicos son muy frescos y la gente de nuestra edad también, entonces se establece muy rápidamente y genuinamente esa comunicación”...”aún estoy en condiciones de seguir estudiando”...”nos sentimos integrados y aceptados por

⁴¹ Término acuñado por Zygmunt Bauman, para caracterizar la sociedad actual. Sociólogo cuyos aportes a la conceptualización de la posmodernidad han sido reconocidos internacionalmente. Bauman define la posmodernidad como una “modernidad líquida”. “Una modernidad líquida es una civilización de excesos, redundancia, desperdicio y eliminación de desechos”. Él sostiene que las tendencias económicas y globales actuales conducen a la producción de lo efímero y volátil”.

Zygmunt Bauman, (2013). Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo.

los chicos, me siento un estudiante más”, ... “me encanta venir, cuando preguntas algo los chicos te ayudan, te acompañan...”

En entrevistas a coordinadores/as de talleres y profesores/as de la universidad, ellos dicen: “Un estudiante AM me dijo que estaba feliz de compartir este ámbito con los jóvenes y cumplir su sueño de cursar en la universidad”. Otros dicen: “Les AM deben seguir formándose”; “La universidad debe ser inclusiva”; “Trabajar con AM, fue una de las experiencias más significativas en mi carrera”; “Ellos y ellas (AM) se están dando cuenta que sus palabras es muy valiosa y es muy importante”...

La directora del programa, Cristina Chardón, dice “Cuando nosotros éramos jóvenes era muy difícil pensar que AM asistiera a la Universidad”. “Para la Universidad los/as AM tienen un lugar destacado”.

Es aquí donde la experiencia, acontece, porque irrumpe y transforma. Transforma la subjetividad de todos los actores que participan del espacio educativo. Transforma el concepto tradicional de Educar. Las personas AM habitan todos los espacios universitarios: las aulas, la biblioteca, los pasillos, el comedor, participan de las jornadas internacionales anuales enmarcadas en el programa, los espacios destinados a los centros de estudiantes. Los registros fotográficos dan cuenta de ello⁴². En cada uno de estos espacios el encuentro sucede, se hace presente y vivifica en el cuerpo. Encuentro en los que participan diferentes actores de la universidad: estudiantes, docentes, personal administrativo. Desde aquí, se construye y reconstruye unas nuevas ciudadanías universitarias; se inauguran otras formas de estar, de habitar el ámbito universitario. En palabras de les AM, “*nos hacen sentir prestigiosos*”

Esta irrupción rompe con la “herencia, deconstruye un sistema de pensamiento que se nos revela como único, hegemónico o dominante”. (Skliar, 2016:29).

⁴² Ver anexo registro fotográfico.

La educación es el encuentro con la alteridad, es el diálogo que aloja, escucha y dona la “palabra”. Los/as Adultos mayores que participan del Programa PUNQAM en la universidad de Quilmes es la otredad de la pedagogía (Skliar, 2016) que hace de este encuentro otros modos de escuchar, de alojar, de decir. En palabras de un estudiante de la universidad: *“Trabajo a diario con ellos, es alucinante aprender de sus experiencias. Tienen mucho para enseñar las nuevas generaciones...”*

Entonces, ¿Cómo dialoga esto nuevo que emerge, con las estructuras de la educación que aún cimienta tradiciones y visiones normalistas? ¿Cómo hacer para barajar y dar de nuevo? Y que en este “dar de nuevo” las personas AM puedan ser parte del juego pedagógico y dialógico. Cómo habilitar el derecho a educación permanente que tienen en estos tiempos las personas AM. ¿Cómo habilitar el espacio para pensar y construir una sociedad para todas las edades?

Quizás la clave esté en las ideas que Simón Rodríguez nos legó. Él promulgó una escuela sin límites ni condiciones, donde todos puedan estar en el momento que así lo deseen. “La escuela de Rodríguez es una escuela sin condiciones, *sin requisitos, sin credenciales para mostrar en la puerta de entrada. Es una escuela abierta de par en par para los que nunca entraron a la escuela*” (Walter Kohan, 2013:53).

Hoy, pensar en la escuela que Simón Rodríguez propone, es pensar también la adultez como parte de ella. Es plantear una educación revolucionaria que invierta los valores sociales y que habilite a nuevas significaciones. Simón Rodríguez, piensa en educación para toda la sociedad. En este sentido las personas AM no pueden quedar fuera de ella. Enseñar es, según Rodríguez, inspirar, excitar, provocar el deseo por saber. Esta provocación del saber no reconoce límites. Pensar en la adultez mayor en estos tiempos no nos permite pensarla como si fueran sujetos deficitarios, sino como sujetos activos con derecho a formarse y a participar de situaciones que le provoquen el deseo por aprender. En palabras de una persona AM, “Participar en este programa,

encontrarme con gente conocida que se alegró por verme aquí, hace que me sienta reconocido, me hace sentir en pertenencia al ámbito académico...”

Si tomamos las ideas de Juana Manso, educar es enseñar “a desechar y luchar contra los prejuicios y la intolerancia” (en Southwell Myriam ,2005:6). Enseñar a los adultos mayores significa derribar miradas estigmatizantes y estereotipos que tradicionalmente la definieron como una etapa de carencia económica, física y social. Desde esta perspectiva, las personas mayores son pensadas como beneficiarias. Por ello deben ser objeto de asistencia social. Se les asignan roles sociales muy limitados y pasivos. Se piensa en las personas AM con roles específicos y mandatos sociales asociados al deterioro del cuerpo, por ende, a una actividad social totalmente pasiva. Esto se profundiza más aún, en el caso de las mujeres AM, quienes son pensadas como “abuela”, cuidadoras de nietos/as/es. En el caso del programa PUNQAM, la mayoría de las personas AM que participan en los cursos son mujeres entre 59 y 80 años. Una de ella dijo: “Negocié con mi hija, los días que cuido a mis nietos”, otra sostuvo “...los días que asisto a la universidad son días que no se cambian por nada, ni aun para cuidar a los nietos”

Juan Manso, defensora férrea de los derechos de la mujer y de una educación emancipadora. Luchadora incansable por la igualdad de oportunidades y capacidades. Defendió la educación popular para todos sin distinción de clases sociales ni género. Mujer contestataria que aún hoy nos da la punta del ovillo para afrontar los nuevos desafíos que la sociedad actual propone. Entre tantos otros, la enseñanza destinada a las personas Adultas Mayores.

Rol político en la educación para los Adultos Mayores

Toca en estos tiempos preguntarnos por el rol político de la educación, en especial el rol político de la educación en les

Adultos Mayores. En palabras de Southwell, (2009) *La educación y la enseñanza están atravesadas por una dimensión política la cual produce sujetos que participan, desde su posicionamiento ético-político, en la democratización y transformación de las instituciones y de la sociedad.*

Como se anticipó en este trabajo, el rol político de la educación en tiempos de la conformación del Estado- Nación fue disciplinar toda expresión cultural que no sea la que establecía el discurso pedagógico normalista. Discurso que naturaliza un *habitus*⁴³ escolar que excluía. Rol político que hoy toca desmitificar, desnaturalizar y problematizar.

Sabemos que en las sociedades actuales converge una pluralidad de actores sociales. Pensar el rol político de la educación en estos contextos es crear lazos compartidos, es pensar la otredad como un vínculo de reconocimiento del “otro” como sujeto diferente. Es, en palabras de Inés Dussel (2004), concebir la institución escolar como “una oportunidad de dejar marcas en los sujetos de una sociedad un poco más justa e igualitaria, y también de una cultura que valora la diferencia y la promueve como base del enriquecimiento personal y social”. (Dussel, 2004:331)

Enseñar a les Adultos Mayores. Provocar el deseo y la excitación por saber implica establecer condiciones de igualdad social. *Una docente y coordinadora de la carrera de Ciencia y Tecnología dice:* “...Los/as AM son personas totalmente activas,

⁴³ *Habitus*, según Bourdieu y Passeron es la interiorización de ciertos principios de una arbitrariedad cultural producto del trabajo pedagógico. Principios que se perpetúan en el tiempo aun después de que la autoridad pedagógica ya no se ejerza. Estos autores sostienen que la escuela esta investida de una función social y que legitima un saber en detrimento de otros saberes. Define lo que es legítimo aprender, por eso es una cultura arbitraria. La escuela hace de la cultura dominante su propia cultura, la enmascara y la presenta como natural y objetiva. Esta cultura arbitraria impone significaciones a través de la acción pedagógica. “Violencia Simbólica”. Lo que ello produce es “*habitus*”.

Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. 1972.Barcelona

con sus capacidades cognitivas intactas y con ganas de hacer cosas, con ganas de estar en espacios donde no se los trate como abuelitos...” Otra docente, dice: “Me sorprende gratamente, sus reacciones, el grado de participación. También me sorprende el trato de los/las docentes, cómo pudieron adaptar los temas de investigación a los/as estudiantes AM, sin tratarlos como ignorantes, abordando el tema de un modo serio, y sin dejar de responder ninguna pregunta de los/as estudiantes AM”.

Sorprenderse es parte del acto de educar. Sin sorpresa no hay enseñanza. La sorpresa tiene que ver con dar luz, mirar a otro que por su condición etaria no era pensado como sujeto de derecho, como un sujeto activo. La sorpresa evidencia la deconstrucción y transformación de representaciones y mandatos sociales que ponen a las personas AM en un lugar incapaz, de pasividad, de cuidador de los nietos, como sujetos improductivos, sin posibilidad de proyectar. La sorpresa pone en evidencia nuevas formas de ser y estar en esta sociedad de las personas AM.

En palabras de Dubet (2015) la igualdad social es hacer que los ciudadanos tengan acceso a las condiciones de vida necesarias para vivir en el mundo, y que estas condiciones les permitan ser solidarios y dependientes entre los unos y los otros.

Las condiciones inherentes para establecer la igualdad social hacia los/las Adultos Mayores es entonces, reconocerlos/las como ciudadanos/as que comparten la misma sociedad que les niños, jóvenes y adultos. Es reconocerlos como semejantes y como tales pensarlos como sujetos que pueden acceder al conocimiento, construirlo y reconstruirlo. Philippe Meirieu, en Birgin (2012), dice que el reconocimiento antecede al conocimiento. En este sentido es que se habla de condición inherente para establecer la igualdad social para aprender. Dice este autor, partir desde el sujeto y desde su libertad de aprender para apropiarse de la cultura es el desafío educativo de nuestro tiempo. Pensar el aprendizaje en libertad para la apropiación de la cultura es pensar en una educación para la emancipación.

Lo escolar, lo pedagógico y el reconocimiento en el ámbito educativo de las personas AM

La escuela es producto de la modernidad, para incorporar a los niños/as al mundo. Con el correr de los tiempos y al son de los cambios sociales se hizo necesario la incorporación de jóvenes. Es en la escuela donde niños/as y jóvenes reciben todo lo necesario para insertarse en la sociedad. Lo escolar siempre fue pensado acorde a estos actores sociales. En las sociedades actuales emerge una pluralidad de actores sociales que demanda a la escuela una atención especial. Si lo escolar está directamente asociado, diagramado y diseñado en torno a la niñez y la juventud ¿cómo se piensa o debería pensarse a las personas Adultas Mayores insertos en esta trama escolar?⁴⁴

Si se supone que la institución educativa es el lugar en donde los sujetos aprenden todo lo necesario para encontrar su lugar en la sociedad, ¿qué pasa con las personas AM?, ¿Cómo interpela al derecho a la educación permanente y para toda la vida a la institución escolar? ¿Qué y con qué formas debería pensarse lo escolar para ellos? ¿Cómo sería o debería ser el vínculo pedagógico en la triada docente-conocimiento- estudiante? ¿Desde qué lugar constituye el rol como estudiante las personas AM? y ¿desde qué lugar el docente conforma su rol como educador?

Algunas de estas respuestas podemos encontrarlas en la conversación con dos docentes investigadoras que coordinan el taller de Ciencia y Tecnología que propone el programa. Ellas dicen: “La experiencia de trabajar con los/as AM despertó la ad-

⁴⁴ Cuando hablamos de Escuela como institución lo hacemos más allá del nivel escolar destinado a atender a las diferentes poblaciones estudiantiles

miración de los/as docentes investigadores/as hacia los /as estudiantes AM, ellos/as se sienten valorados, sienten que su opinión importa, que su pregunta es relevante, que no son tratados como diferentes por tener tal edad, que son el público de una charla sobre ciencia...” “Piden los temas que les interesa abordar...” “es admirable ver como toman apunte, leen los textos, preguntan”. “Es sorprendente verlos trabajar en el laboratorio, ver sus caras de satisfacción de hacer algo con sus propias manos en un laboratorio de la universidad...”

La escuela en sus orígenes se constituye como lugar de usurpación de los privilegios de la elite griega. Es una invención política de la polis griega. Surge como anulación de los privilegios dados por el origen de nacimiento. La principal característica de la escuela fue que ofrecía un “tiempo” que era libre, un tiempo “no productivo” para quienes habían nacido “sin tiempo libre” por su lugar de origen social. El tiempo libre de la escuela griega no es un tiempo de óseo, sino que es un tiempo que saca a los estudiantes del desigual orden social y económico y los lleva a un tiempo igualitario⁴⁵.

Pensar en lo escolar es pensar en la oportunidad que tienen los sujetos de “suspender”⁴⁶ por un tiempo determinado (el escolar) su pasado, su contexto familiar, su historia personal para convertirse en “estudiantes” iguales a todos los demás estudiantes que comparten ese espacio escolar. La escuela planteada en estos términos hace que los sujetos dejen atrás sus preocupaciones diarias y cotidianas. Les propone vivir un tiempo presente que los libera de la predestinación, que los libera de las reglas, de las normas. La producción de este tiempo libre es lo que establece las condiciones necesarias para la igualdad. Igualdad que

⁴⁵ Masschelein y Simons. Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires, Miño & Dávila, febrero 2014

⁴⁶ El término “Suspensión” es entendido como “tornar algo (temporalmente) inoperante (...), retirarlo de la producción, liberarlo, sacarlo de su contexto de uso normal.

se constituye en punto de partida hacia el conocimiento. La escuela crea igualdad en la medida que promueve tiempo libre, tiempo de suspensión. “La escuela, es el patio del recreo de la sociedad” (Masschelein y Simons,2014:16).

Lo escolar así pensado, sitúa las personas AM como sujeto que suspende el tiempo social y familiar en pos de un tiempo libre. Tiempo libre que lo constituye en estudiante igual que al resto de los estudiantes con los que comparte lo escolar. Tiempo libre que en términos de Meirieu, en Birgin (2012), le permite entrar en alteridad con la libertad del “otro/a” desde las mismas condiciones de igualdad. Esta condición como sujeto es lo que posibilita la transmisión, circulación y apropiación del conocimiento.

Lo escolar así pensado, coloca al docente como un maestro/a errante. Maestro errante, así define Kohan (2014) a Simón Rodríguez. Maestro errante es aquel que hace escuela “errante, errando, y al mismo tiempo inventando” (Kohan, 2013:71). Lo errante se define en el cuerpo, en el encuentro con el otro, en la producción de tiempo libre, para suspender lo que socialmente y familiarmente atraviesa al sujeto; un tiempo que es solo para creación, para el pensamiento, la invención, la libertad.

Redefinir lo escolar es redefinir el vínculo pedagógico que abra este tiempo. Es incitar el pensamiento para crear nuevos significados. Es pensar el rol docente como aquel que “*ayuda al otro a encontrar lo que es*” (Kohan, 2014:89). El/la Educador/a que enseña con alegría, que pone su sensibilidad intelectual al servicio de la sensibilidad intelectual de sus estudiantes, “enseña aprender y ayuda a comprender”⁴⁷ (Kohan, 2014:89)

En suma, se trata de suspender el tiempo social y familiar en pos de un tiempo escolar libre, que sitúa a cada sujeto desde la igualdad y que a partir de allí este tiempo escolar ponga en movimiento el pensamiento, la creación, la invención. Tiempo

⁴⁷ Kohan Walter (2014), El maestro inventor. Simón Rodríguez.

escolar en el que el/la educador/a es el guía, el apoyo de sus estudiantes. Tiempo escolar en el que el “otro” es reconocido desde su libertad y su otredad. Tiempo que suspende las desigualdades, económicas, sociales y generacionales.

El espacio escolar, disposición del cuerpo desde una perspectiva de Género

Al interior de los espacios escolares y en la sociedad, se encuentra anclado y fuertemente arraigado el modelo biomédico, patriarcal en torno a la sexualidad, Género, identidad y orientación sexual. Este modelo atraviesa vigorosamente las subjetividades e identidades de los/as AM, que asisten a los talleres en el marco del programa PUNQAM.

En los últimos tiempos y gracias a numerosas investigaciones, estas concepciones han venido transformándose. El feminismo introduce la distinción entre sexo y género para analizar los comportamientos sociales de los sujetos. A partir de sus aportes se logra conceptualizar que los sujetos no se construyen como hombres o mujeres únicamente en función al sexo, sino que se constituyen en varón o en mujer sociablemente.

Los roles heterosexuales de la sociedad moderna configuraron profundamente las subjetividades de los/as sujetos que hoy traman el espacio social. “Las sociedades han creado sistemas de roles y patrones de comportamientos distintos para el hombre y para la mujer, prescripciones sobre lo que deben hacer y sobre cómo deben actuar” (Lomas, 1999: 23). La escuela como dispositivo moderno es una de las instituciones que ha construido el cuerpo sexuado desde una perspectiva binaria (hombre- mujer), dejando afuera todo tipo de construcciones alternativas a las dadas. La construcción de los roles de género de base biológica cimentó un conjunto de premisas que normativiza los cuerpos. Las ideas sobre cómo ser varón y cómo ser mujer basados, en la caracterización de su conducta contextualizan la idea de familia y de matrimonio, por ende, de relaciones de poder entre el varón

y la mujer. Las producciones culturales basadas en visiones económicas y binarias de la división sexual produjeron “normas de prescripción social para los temperamentos y las conductas sexuales” (Navarro M, Stimpson C, 1977:169). Asimismo, esta prescripción produjo un imaginario cultural normativo en torno al Género y a la heterosexualidad que son transmitidas por el lenguaje especialmente. Estos usos del lenguaje se transformaron en tradiciones indiscutidas impregnadas por estereotipos que no permite deconstruir aquello que se entiende por natural y dado. Por ello, todo acto que sale de su “normalidad” es cuestionado y sancionado.

En los últimos tiempos los temperamentos masculinos y femeninos han sufridos cambios” (Navarro M, Stimpson 1977:171). Este cambio ha puesto en duda las ideas de normalidad sexual que la modernidad produjo y que, en la sociedad de la comunicación, liquidez y desdibujamiento de las fronteras todavía imperan. Los estudios sobre Género muestran que aún persiste fuertemente esa vieja categoría binaria desde la cual se plantean las relaciones económicas, sociales y culturales en diferentes instituciones. La escuela es una de ella. En palabras de Rivero (2016) sin importar los momentos históricos, los sistemas binarios de género, oponen la hembra al macho y no sobre la igualdad sino sobre la base de las relaciones jerárquicas.⁴⁸

Nuestros cuerpos no son sólo cuerpos biológicos, también son cuerpos sociales. Sobre ellos están impresos las marcas de la cultura. Sobre ellos se imprime los estereotipos y mandatos sociales que defienden el ser. Por siglos, la sociedad ha visto al cuerpo en la vejez, como un cuerpo que no produce, que se deteriora, como un cuerpo que nada puede hacer

⁴⁸ Manuel Rivero (2016). Apuntes críticos sobre las relaciones de género en los estudios de movilidad social intergeneracional. en <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/lavboratorio/article/view/1671/1968>

Los cuerpos aún la vejez, no son iguales. El cuerpo de la mujer es determinado por su rol, ama de casa y cuidadora. Esta huella cala hondo en las formas de vivir esta etapa de la vida. En el programa PUNQAM, son mayoritariamente las mujeres las que participan en el mismo. En conversación con algunas de ellas se evidencia el escenario de lucha que ellas tienen con sus familias. En este escenario, las mujeres AM negocian su estar en la universidad con el cuidado de los/nietos. La lucha por romper mandatos que defienden el Ser Adulta Mayor, es la lucha por el reconocimiento de una otredad que por siglos fue negada e invisibilizada.

La enseñanza, y un nuevo actor educativo: Las personas AM en el contexto universitario

Enseñar para seguir aprendiendo es la propuesta curricular que guía las prácticas educativas destinadas a las personas AM.

La enseñanza como problema giró siempre en torno a poblaciones infantiles, a las juventudes y hasta para los adultos. Sin embargo, la enseñanza de las personas AM estuvo exenta de los debates pedagógicos. La enseñanza en este grupo etario, se mantuvo al margen de las discusiones educativas, porque hasta no hace mucho tiempo, no era concebible que pudieran acceder a una educación permanente y para toda la vida. Las condiciones poblacionales actuales ponen en el centro de la cuestión a un nuevo sujeto. Un sujeto que tiene derecho a acceder a la educación como ciudadano activo.

La sociedad actual nos pone ante el desafío de rever concepciones, ideas y representaciones construidas en torno a la vejez y al envejecimiento. Pone a la educación como mediadora para la creación de nuevos significantes. En palabras de Urbano y Yuni, “la educación como práctica socio- cultural está llamada a cumplir una tarea fundamental y necesaria para erradicar los

estereotipos y prejuicios que acosan a la vejez (...) implica contribuir en el proceso de ‘fabricación’ y puesta en circulación de otros imaginarios sobre la vejez y el envejecimiento” (Yuni & Urbano, 2016: 17).

Estamos frente a un nuevo escenario educativo. Escenario que demarca diferencias notables en relación a la enseñanza pensada para niños, jóvenes y adultos/as, pero que constituye el mismo acto de enseñar. Enmarcada en un currículo, sujeta a la división social del conocimiento y atrapada en los tiempos y espacios que el propio contexto áulico propone, la práctica educativa sortea y camina por lugares sinuosos que tensan las relaciones pedagógicas en el aula. La triada pedagógica compuesta por el profesor que se posiciona como guía, facilitador en la construcción del saber; estudiante, AM sobre el que pesa su biografía escolar y el saber (el saber a ser enseñado y el saber hacer aprendido. En esta triada se disputan sentidos en la trama escolar. ⁴⁹ Sentidos que reconfiguran los procesos de enseñanza y de aprendizaje

La propuesta curricular del programa PUNQAM se sustenta desde los enfoques socioculturales⁵⁰ y situados de la cognición de la enseñanza y el aprendizaje. Estos enfoques dan una importancia relevante al contexto áulico. Para comprender los modos de aprender en la adultez mayor hay que mirar, necesariamente, el contexto del aula y las interacciones educativas que se dan en su interior. ⁵¹

Las prácticas educativas llevadas a cabo en el marco del PUNQAN sólo pueden entenderse en el marco socio-institucional del que forman parte. El programa concluye a raíz de un convenio entre la Universidad Nacional de Quilmes y PAMI. Esto

⁴⁹ Defino trama escolar al espacio en el cual los estos sujetos dirimen su poder.

⁵⁰ Ver tríptico con la propuesta pedagógica en el anexo.

⁵¹ Se entiende como “contexto de enseñanza y aprendizaje del aula” las variables físicas y emocionales que intervienen en la relación entre el profesor, el estudiante y el conocimiento durante el desarrollo de la actividad pedagógica.

es producto de una política pública de inclusión social impulsada por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación Argentina, que a su vez surge como respuesta a los pedidos de las Organizaciones Internacionales ante la necesidad de responder a las transformaciones poblacionales de las que son sujetas todas las sociedades actuales

El PUNQAM es la síntesis de un proyecto político que asume la responsabilidad social de producir nuevas construcciones ciudadanas, nuevos posicionamientos éticos políticos de cada uno de los actores de la comunidad universitaria que convergen, se encuentran y confluyen al mismo momento en el que las personas AM participan del programa. En palabras de Terigi (2004) “ *la enseñanza es el problema que deben resolver las políticas, en un trabajo que analice con sumo cuidado las características del, proyecto didáctico que se requiere para que los propósitos de las políticas puedan alcanzarse, y que establezca sobre la base del conocimiento fundado acerca de la enseñanza las condiciones organizativas, institucionales, presupuestaria, normativas, para que ese proyecto didáctico pueda desplegarse.*” (Terigi, 2004:200). En tal sentido, la Universidad firma el convenio con las autoridades de PAMI. El consejo superior de la Universidad Nacional de Quilmes crea el Programa Universitario⁵² para AM por resolución académica.⁵³ PAMI destina presupuesto para los sueldos docentes, materiales de uso didácticos y el sostenimiento de Actividades culturales y académica. En cuanto las cuestiones organizativas, la directora del programa Cristina Chardón, junto a su equipo de trabajo, se encargan organizar los calendarios de inscripciones, las inscripciones, confección de listas de participantes según los talleres dictados, contactan a los profesionales que oficiarán de coordinadores y los profesores de los talleres. Par ello, evalúan antecedentes académicos

⁵² <http://www.unq.edu.ar/secciones/414-programa-de-adultos-mayores-de-la-unq/>

⁵³ Resolución (CS) N 61/2015

cos. Organizan las actividades a académicas y culturales, coordinan los ejes de difusión y de orientación, entre otras cosas. Al mismo tiempo, periódicamente, mantienen reuniones con dirigentes de PAMI para ir ajustando el programa según las necesidades que emergen del contexto social.

En síntesis, si entendemos al currículum como la selección y organización de los saberes expresados en un documento, texto que enuncia las prácticas, los tiempos, los espacios y los conocimientos para la educación que la cultura considera relevante para la sociedad en un momento histórico; el planeamiento curricular del programa PUNQAM es la síntesis cultural de estos tiempos. Tiempos en los que la Adulthood Mayor forja su lugar social como sujeto activo, de derecho y como ciudadano que forma parte constituyente de la misma. Este formar parte implica participar fehacientemente de la cultura, de la educación, de la vida económica y social. Así, el currículum que define esta propuesta da respuesta a la demanda social de este grupo etario. Si bien el currículum, desde la educación formal, no se ha transformado sustancialmente. Los tiempos que corren obligan a su redefinición. La sociedad actual y sus cambios transforman la cultura; y en ello sus actores redefinen sus roles, y nuevos escenarios educativos para los cuales el currículum debe acomodarse y transformarse. Retomo las ideas de Gimeno Sacristán, para decir que toda institución educativa define su currículum para expresar sus aspiraciones, intereses, ideas y propósitos. El PUNQAM, propone fortalecer la identidad individual y colectiva de las personas AM a través de su participación en el programa.

A modo de conclusión

Pensar en las personas AM desde una perspectiva basada en derechos, supone la deconstrucción/transformación de representaciones sociales que aún están muy ancladas en nuestra so-

ciudad. Supone derribar mitos, costumbres y acciones que atraviesan el cuerpo, que están naturalizadas y por tal ya no se cuestionan.

Pensar, abrir y habilitar espacios para que la otredad encuentre a esos otros y otras, (AM) y habilitarlos a ser. Dales la voz a ese ser desde sus derechos como sujetos activos de nuestra sociedad es el mayor compromiso que tiene el acto de educar. Es el acontecimiento que irrumpe (Rancière , 2010). Irrupción, según Rancière es la suspensión “de la ficción colectiva que devuelve a cada uno a su propia aventura intelectuales, estos cortes que lo obligan a renunciar a escribir que los otros cien escribirán como él o a pensar lo que su tiempo piensa o no piensa por sí mismo.” (Rancière, 2010:20). Acontecimiento que habilita la oportunidad de deslegitimar discursos hegemónicos, que permite trazar otras palabras a las ya conocidas. Deconstruir lo educativo, dice Cullen (2013), “para liberar la educación imposible” (Cullen, 2013:36).

Habilitar a esos otros/as AM en el ejercicio pleno de su derecho a la educación permanente y para toda la vida es dar lugar, es encontrarse, es educar para emancipar; constituye un espacio de reconocimiento del deseo de saber, del deseo por aprender, del deseo por enseñar. La universidad, es el espacio público donde esos deseos confluyen. Es el espacio público que se compromete éticamente con los derechos de las personas AM.

Retomo las preguntas iniciales: ¿Qué le pasa al cuerpo, de estos estudiantes cuando transitan y participan en los talleres y en los diferentes espacios universitarios? ¿Cuáles son las relaciones y cómo se dan estas relaciones? ¿Qué prácticas sociales de reconstituyen y cuáles permanecen? ¿Cómo atraviesa la interculturalidad en estas relaciones? ¿Qué pasa con las representaciones sociales que definieron a la vejez como la última etapa de la vida, una etapa pasiva? ¿Cómo se constituyen los roles en este contexto?

A partir de mi práctica como docente coordinadora de los talleres de Informática, durante los años 2014 a 2018 y de la

información empírica recabada como becaria en docencia e investigación de la universidad puedo anticipar algunas conclusiones. Los cuerpos son otros. Los cuerpos, sus acciones, sus formas de estar entretejen otras formas de mirar, de ver, de escuchar, de decir.

Estudiantes de grado y posgrado, junto con profesores/as e investigadores/as, trabajadores/as no docentes y estudiantes AM, imbrican un sin número de prácticas sociales que dan lugar a la otredad. Esa otredad varía de sujetos, a veces participan de la escena estudiantes de grado, estudiantes AM y profesores/as. Estas escenas se replican en las aulas, en los pasillos de la universidad, en los centros de estudiantes. A veces este escenario cambia de actores y se suman a la misma los/as no docentes, en la biblioteca o en el comedor. En otras ocasiones, aparecen en el acto otros, que andan por la universidad dando conferencias y/o presentaciones de libros. En todas estas escenas hay un “reconocer” que aloja, que hospeda, que acompaña. Un reconocer que lucha y puja en forma cotidiana los discursos, ideas y acciones hegemónicos que atraviesan y constituye cada uno de los cuerpos de los diferentes actores universitarios. Las personas AM alzan sus voces, muestran sus cuerpos, habitan el lugar. En medio de esta trama, claro está hay aun estereotipos, representaciones y prácticas estigmatizantes que desandamiar.

Para finalizar “La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro... esto es lo que la hace ser, lo que le da posibilidad de ser” (Skliar, 2016:9). En este encuentro es donde se transforman las prácticas culturales.

Referencias Bibliográficas

- ABRAMOWSKI, A. (2015), “*La vocación como categoría afectiva fundante de la docencia como profesión*”, en Solana, M. y Macón, C. (eds), Pretérito indefinido.

- Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado, Buenos Aires, Título. ISBN 978-987-45618-4-8 (pp. 67-94).
- BAUMAN ZYGMUNT (2103). “*Sobre la educación en un mundo líquido*. Conversaciones con Ricardo Mazzeo.” Buenos Aires. Paidós
- BIRGIN, ALEJANDRA. (2012). “*Entrevista a Philippe Meirieu*”. En Revista N° 30 del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. F.F.y L. UBA Buenos Aires.
- Disponible en : <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/141>
- BIRGIN ALEJANDRA (2015). “*Nuevos docentes, ¿nuevos discursos? Acerca de la expansión de la formación docente en Argentina*” en Trabajo docente, subjetividades e formación, s/d.
- CEPAL (2011). “*Los derechos de las personas mayores*”. Material de estudio y divulgación. Módulo 1 Hacia un cambio de paradigma sobre el envejecimiento. Disponible en http://www.un.org/es/events/pastevents/ageing_assembly2/
- CULLEN CARLOS (2013). “*Perfiles ético político de la educación*”. Buenos Aires. Paidós
- DIKER GABRIELA (2005). “*Los sentidos del cambio en educación*” en Frigerio Graciela y Diker Gabriela (Comps.) Educar: ese acto político. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- DUSSEL, INÉS (2000). “*La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina*”. Ponencia presentada en la X Jornadas LOGSE, “La escuela y sus agentes ante la exclusión social”, Granada, España.

- FRANÇOIS DUBET (2015). "No sólo somos víctimas de desigualdades, somos también sus autores" Entrevista, disponible en <http://www.lanacion.com.ar/1822802-francoisdubet-no-solo-somos-victimas-de-desigualdades-somos-tambien-sus-autores>
- GRAGLIA, J. EMILIO (2012). "En la búsqueda del bien común: manual de políticas públicas". 1a edición. Buenos Aires: Konrad Adenauer Stiftung, 2012
- HUNTER, IAN. (1998). "Repensar la escuela. Pedagogía, burocracia y crítica." Barcelona, Ed. Pomares. Cap. 1 y 4.
- KOHAN WALTER (2013). "Simón Rodríguez, el maestro inventor". Buenos Aires, Miño y Dávila. Selección.
- MASSCHELEIN J. Y SIMONS, M. (2014). "Defensa de la escuela. Una cuestión pública". Edit. Miño y Davila, Buenos Aires, 1ra. Parte. <http://server2.docfoc.com/uploads/Z2015/12/01/bTBFFJ8V2A/7c04ae16e0959ece01f355248c63130f.pdf>.
- NACIONES UNIDAS (2013). "Seguimiento del año Internacional de las personas de Edad." Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. Informe del secretario General. Disponible en http://www.un.org/es/events/pastevents/ageing_assembly2/
- LAMAS, M., (comp.) (1996) "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género", en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, ed. Porrúa, México.
- NAVARRO M. y STIMPSON C., (comp.) *Sexualidad, género y roles sexuales*. F.C.E., Bs. As.
- LAMAS s, M., (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, ed. Porrúa.
- LOMAS, C (1999). ¿Iguales o diferentes? Género, diferencias sexuales, lenguaje y educación. Paidós. Buenos Aires.

- entrevista a la profesora en cuestión
<https://www.youtube.com/watch?v=rD2kzSAjSGo>. *Página 12*, Suplemento Soy. “La escuela hecha sopa”, por Liliana Viola. 7 de junio de 2013. Disponible en:
<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-2970-2013-06-07.html>.
- RANCIERE JACQUES (2010). Momentos políticos. De autor. Capital intelectual. Bs AS
- ROQUE, M, ORDANO, S, CROAS R, FASSIO, A (2013). “*Plan Nacional de las personas Mayores. 2012- 2016*”. Ministerio de De desarrollo Social. Presidencia de la Nación. Disponible en <https://www.desarrollosocial.gob.ar/wp-content/uploads/2015/07/Plan-Nacional-de-las-Personas-Mayores-2012-2016.pdf>.
- SKLIAR CARLOS, LARROSA JORGE (2016). Experiencia y alteridad en educación. Homosapiens. Argentina.
- SKLIAR CARLOS (2016). La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Nove-duc. Bs As.
- SKLIAR CARLOS (2017). Pedagogías de las diferencias. Nove-duc.Bs AS
- Segunda Asamblea Mundial sobre el envejecimiento. (2012). “*Declaración Política y Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el envejecimiento*”. Madrid, España. Disponible en <http://social.un.org/ageing-working-group/documents/mipaa-sp.pdf>.
- SOUTHWELL MYRIAM (2005), “Juana P. Manso (1819-1875)”: en *Prospects*, Oficina Internacional de Educación, UNESCO, Vol. XXXV, Nro. 1. ISSN 0304-3053, Ginebra.

- SOUTHWELL MYRIAM. (2007). “*Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por Organismos Internacionales*” en Anuario de la SAHE Nro. 8, ISSN 1669-8568, Buenos Aires.
- SOUTHWELL MYRIAM (2009). “*Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo*” en Yuni José (Comp.) *La formación docente. Complejidad y ausencias*, Encuentro Grupo Editor, Córdoba.
- SOUTHWELL, MYRIAM Y VASSILIADES ALEJANDRO. (2014) “*Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires*” en *Revista Pensamiento Plural*, (ISSN 1982-2707) revista científica do Instituto de Sociología e Política e do Mestrado em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Año 3, Nro. 4, junio de 2009, pp 117-135. Disponible en http://www.ufpel.tche.br/isp/ppgcs/pensamento_plural/numero_4.htm

La educación intercultural: diálogos entre la investigación educativa, la docencia y la militancia política, se publicó en agosto de 2021. El maquetado, diseño de portada y contraportada estuvo a cargo de Pablo Roca

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: DIÁLOGOS ENTRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, LA DOCENCIA Y LA MILITANCIA POLÍTICA

Pensares pedagógicos



Cátedra Internacional
de Interculturalidad y
Pensamiento Crítico