

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Investigación en Educación

Desheredadas de la educación formal

Experiencias de las mujeres de la “Escuelita Popular y Feminista” en torno a las pedagogías feministas

Jennifer Carolina Borja Salazar

Tutor: Miguel Ángel Herrera Pavo

Quito, 2022



Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Jennifer Carolina Borja Salazar, autora del trabajo intitulado “Desheredadas de la educación formal: Experiencias de las mujeres de la ‘Escuelita Popular y Feminista’ en torno a las pedagogías feministas”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para obtención del título de Magíster de Investigación en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

30 de septiembre de 2022



Firma: _____

Resumen

Desheredadas de la educación formal: Experiencias de las mujeres de la “Escuelita Popular y Feminista” en torno a las pedagogías feministas responde al trabajo investigativo que compila las experiencias de mujeres que han sido participes de procesos educativos populares y feministas, en la Escuelita Popular y Feminista en la ciudad de Quito, en torno al trabajo de las pedagogías feministas con el propósito de evidenciar de qué modo aportan las pedagogías feministas en la experiencia educativa de las mujeres de la Escuelita Popular Feminista.

El propósito de este trabajo es reconocer la importancia de generar procesos educativos populares y feministas para las mujeres que históricamente han sido relegadas de la educación formal por su condición de clase, etnia y sobre todo género. El ejercicio de las pedagogías feministas es determinante para que estas mujeres relegadas logren aprender las herramientas básicas para la agencia de la vida como leer y escribir.

Además, en este trabajo se ha recogido las experiencias de compañeras de Colombia y Argentina que han trabajado sobre metodologías y didácticas feministas, el diálogo con las compañeras ha tenido como propósito entender que los feminismos se alimentan de acciones concretas y el trabajo respetuoso, amoroso y empático con mujeres diversas a partir de la identificación de sus necesidades e intereses.

Los feminismos se alimentan de acciones concretas, de propuestas que respondan a las realidades de las mujeres y mitigar la brecha de un proceso de acumulación de injusticias alrededor de sus experiencias y vivencias.

Palabras clave: pedagogía feminista, educación popular, educación crítica, escuelas feministas, escuela popular

A todas y cada una de las mujeres que han acompañado y guiado mi camino porque sin ellas nada sería igual.

Agradecimientos

Agradezco a todas las mujeres que han sido parte de mi proceso en La Escuelita por abrirme las puertas a tan linda experiencia. A la Pasita por enseñarme tanto a todas las mujeres que se dieron el tiempo y el espacio de ayudar a la construcción de este trabajo: Pascale Laso, Blanquita Paucar, Miriam Miranda, Rosita Elena, Ruth Zurbriggen, Claudia Korol, Carolina González.

A mi Yoli, al Robertito porque me han acompañado y estado en todos los procesos de mi vida, enseñándome, escuchándome, estando y siendo.

Tabla de contenidos

Introducción.....	13
Capítulo primero: Pedagogía crítica feminista, punto de partida para el diálogo	23
1. Pedagogía crítica, de la política del reconocimiento a la politización de las diferencias	23
2. Aproximaciones a las Pedagogías Feministas	29
3. Educación popular feminista	33
Capítulo segundo: Sobre las experiencias y aplicación de las pedagogías feministas ...	37
1. “La sureña”, experiencia de escuela popular y feminista.....	37
2. La educación popular feminista Claudia Korol	44
3. Escuela Feminista Graciela Alonso.....	49
Capítulo tercero: La Escuelita Popular Feminista	55
1. La ternura enseña y politiza	55
2. La escuelita de Mujeres	58
Conclusiones.....	73
Lista de referencias	75
Anexos.....	79

Introducción

¿Para quién es la escuela? ¿Quién se queda en la escuela? ¿Qué es la escuela? son preguntas que surgen cuando nos exigen o nos detenemos a pensar sobre la educación. No podría responder, ni siquiera acercarme a una respuesta sin antes pensar en mi proceso de escolarización. Cuando pienso en mi escuela, mis profesoras, su forma de enseñanza y “acompañamiento” surge en mí un descontento general, vienen a mi mente, principalmente, malos momentos. Recuerdo que hubo señalamientos, regaños y gritos enfocados en mi falta de *compromiso escolar* de por qué no respondo como todas las demás niñas, por qué no soy una niña bien comportada, por qué no memoricé todo para la prueba, por qué no hice las absurdas tareas que me tomarían todo el fin de semana, por qué no me callo, por qué hablo, por qué me rio a carcajadas, por qué, por qué y por qué.

Todo recaía en mí, era mi responsabilidad no ser la niña que esperaban, era mi responsabilidad no adaptarme a la estructura que me marcaba la religiosidad y rigurosidad de la Carisma Providencia.

En mi etapa de escolaridad me sentí sobre todo fuera de lugar, nunca cómoda, no recuerdo mi materia favorita, creo que no la tuve. Honestamente, durante mi vida no me pareció importante volver a lo que fue mi escuela y cómo me sentí todos esos años. Cuando por azares de la vida en el año 2013 conozco la “Escuelita Popular y Feminista” -en ese entonces se llamaba Escuela Mujeres de Frente-, escuché hablar de ella a una profesora y siendo estudiante universitaria formo parte de procesos escolares populares feministas, en donde encuentro nuevos significados del proceso escolar y la importancia del *acompañar*, en este proceso llego a entender que quizás cuando niña requería otro acompañamiento, requería contención fuera de lo curricular y de las notas que evidenciaban, aparentemente, de modo directo mi capacidad e inteligencia.

Ahora comprendo que la afectividad es determinante en el proceso educativo, que posibilita la construcción de los conocimientos y que un lazo afectivo con la persona o personas que enseñan es determinante en la lectura del rendimiento que se da en las aulas (Gadotti 2007, 58) yo soy evidencia de ello, yo soy la fiel constatación que sin el lazo afectivo hay total desconexión en la enseñanza y el aprendizaje porque “lo que aprendemos depende de las condiciones de aprendizaje” (2007, 10), todas y todos estamos dispuestos a propiciar procesos de aprendizaje indistintamente, pero qué aprendemos está

supeditado a la socialización y, como apunta Gadotti (2007, 11), a las condiciones en las que se da la “comunidad de aprendizaje” y la disposición para acompañar ese proceso.

La escuela debería ser ese espacio idílico de creatividad, posicionamiento crítico, reflexión que brinde herramientas para la comprensión de la realidad, en el que se aprende a pensar (11), no solo ser vista como el lugar al que se va a estudiar. A la escuela la sostiene la gente, la interacción social es determinante para que haya escuela (9).

Sin embargo, ahora comprendo que no se le puede exigir mucho a la escuela, no puedo exigirle tanto, aunque comparar y tener una mirada crítica sobre lo vivido como estudiante me llevó a querer ser una profesora diferente a las que yo tuve, reflexionar y poner atención a mis prácticas autoritarias me permitió tener una relación distinta a la de mis referentes educativos. Para el año 2017, oficialmente me había convertido en profesora. Ser profesora de nueva escuela implicaba para mí un reto, qué voy a hacer, qué voy a decir, cómo voy a actuar. A pesar de los miedos, la cosa surgió bastante bien, sin tomar en cuenta la precarización laboral a la que estamos sometidas las mujeres como profesionales de la educación, tema largo de tratar y que ahora no profundizaré¹. Como profesora puse mayor atención al acompañamiento, a la toma de decisiones, los límites y la autonomía, sabía que lo curricular se podía cubrir sin mayor problema; ahora puedo comprender que fue como una suerte de revancha, debía dar lo que a mi criterio faltó.

Recuerdo que, en una ocasión, un día de noviembre en el 2017, después de la asamblea de la mañana, alistábamos todo para la minga planificada días antes, yo, la adulta a cargo del grupo, le dije al Feli²: —baja al aula para empezar a dividirnos el trabajo, la respuesta espontánea y directa de él fue: —no Caro, DESOBEDIENCIAAAA, —gritó entre risas y decidió no bajar-. Mi actitud frente a su demanda fue respetar su decisión, reír y pensar que yo nunca pude decirle eso a alguna profesora. En ese momento, aplaudí la rebeldía del Feli, no la tomé a mal, me alegré de su posibilidad de autonomía y seguridad dando por sentada su infinita capacidad.

En ese momento, no llegué a reflexionar tan claramente lo que apunta Gadotti (2007, 42) que los actos de rebeldía de las y los alumnos permiten aprender y que esta no es otra cosa que un signo de inteligencia y vitalidad.

¹ La feminización de la educación comprende la precarización laboral y la baja de salarios que, sin duda, comprenderlos, llevarían un trabajo igual de extenso y profundo como este. Sin embargo, es preciso anotar que mientras menores son los niveles de escolaridad en los que se enseñan mayor es el nivel de precarización y feminización del quehacer de las docentes, por el contrario, mientras que en los niveles superiores prima la planta docente masculina sus salarios tienden a ser más dignos.

² Felipe Cevallos, alumno queridísimo.

Como profesora fui participe de rebeldías, frases creativas, risas incontrolables, caprichos, malos ratos, críticas hacia mí y hacia mi trabajo, pero, a pesar de mi disgusto y mi impulso de imponerme, no lo tomé a mal, venía de aprendizajes previos de trabajo con mujeres en donde la posibilidad de autonomía, bajo sus límites y creencias, era innegociable, quizás eso me invito a tener relaciones más horizontales y afectivas con las y los guaguas que durante dos años tuve a cargo³. Sin duda, la cercanía previa con las mujeres de la Escuela Mujeres de Frente me había brindado herramientas y modos de acercamiento mucho más respetuosos que intentaron ser dialógicos.

La Escuela Mujeres de Frente inició en 2004 con el colectivo Mujeres de Frente; su trabajo se centró en la cárcel de Mujeres del Inca en la ciudad de Quito. Pascale Laso (2020) docente fundadora de la Escuelita, en su investigación *Contar una escuela: Feminismo y educación popular en la construcción pedagógica de la “Escuela Popular y Feminista”, 2008-2018*, cuenta cómo el proceso del colectivo en la cárcel fue “un trabajo de autoconciencia feminista, de investigación participativa; [...] en el reconocimiento de las desigualdades [...], pero también de los sentidos comunes” (2020, 13). Para el año 2008, las mujeres logran el indulto en el marco de la nueva constitución, para aquellas que habían sido detenidas por microtráfico. Las compañeras que salen favorecidas por el indulto piden al colectivo crear un espacio educativo que les permita estudiar la primaria y quitar, de cierto modo, el estigma que implica haber estado en la cárcel y de ese modo poder “acceder a trabajos que les alejaran de la ‘ilegalidad’”. (13)

Es así como nace la Escuelita de terminación de primaria para mujeres jóvenes y adultas, en el año 2008. Primero se llamó “Escuela Mujeres de Frente” y desde el 2017 “Escuelita Popular y Feminista”. Con más de una década de trabajo, ha sido el espacio de confluencia de más de cien mujeres, las que acompañan y las que asisten a estudiar. “Es un grupo diverso de mujeres provenientes de distintas experiencias; ya no solamente ligadas a la cárcel, sino al trabajo informal, sexual, doméstico (remunerado y no), a la experiencia militante feminista, educativa formal o informal, artística” (Pascale Laso 2020, 13).

En este contexto, mi interés por encontrar un espacio que no solo teorice, marche o discuta sobre lo que debería hacer y pensar el feminismo me llevó a quedarme en la Escuelita; además de poder concretar acciones que me hagan salir del “espacio de militancia”, importante para visibilizar y posicionar el discurso y demandas feministas,

³ Poco tiempo para emprender un proceso educativo significativo pero trascendental en mi vida y de lo que ahora soy.

pero que, en ciertos momentos, en mi lectura, se convierten en discusiones redundantes o alejadas de un contexto no académico o descentralizado, que pocas veces dialoga con las realidades diversas de las mujeres.

La Escuelita, en ese tiempo, estaba ubicada en la calle Junín en el barrio San Marcos, centro de Quito, recuerdo que fui al lugar junto con otras dos compañeras, las tres teníamos el interés de involucrarnos en el proceso, ahí nos contaron la historia del colectivo, su enfoque político, su proceso de aprendizaje, la metodología, los materiales y sobre todo el proceso de acompañamiento cuando una mujer decide aprender.

Cuando menciono que las mujeres toman la decisión de estudiar, es preciso detallar que, en mi experiencia de diálogos con las mujeres, su decisión para aprender se motiva en la ilusión de ascenso, ya que han acogido como verdad lo que nos han venido diciendo en cada discurso oficial cuando de educación se trata, “educarse es el camino para tener “éxito” y “progresar”⁴ y que el acceso a la educación mejorará las condiciones de vida de cualquier persona que pase por ella y, en consecuencia, las de sus familias.

No es desubicado contar con esta apreciación ya que, debido a la precarización de la vida de las mujeres, la falta de acceso al sistema educativo y la constatación de que la pobreza se hereda, no tienen más opción que luchar porque la promesa se cumpla; todavía me acuerdo de Rita cuando, después de que la despidieron de su trabajo como guardia de seguridad, por no contar con su título de bachiller, brego por tantos trabajos improvisados que daban cuenta de todas sus habilidades y lo recursiva que la vida le había hecho, y con esa misma tenacidad iba a la Escuelita, a la hora que podía, con la energía que le quedaba, porque esperaba que de una vez le regresen su puesto, el que le quitaron y que prometieron devolverlo a cambio de un título.

Otra respuesta que podría esbozarse al respecto es que las mujeres llegan cansadas de ser explotadas, estafadas o burladas debido a su condición de desescolarización y toman la decisión de asistir a la escuela, a pesar del poco tiempo que tienen, ya que la mayoría lo invierten en sus trabajos remunerados y no remunerados.

En mi lectura, la mixtura de estas dos respuestas y otros factores que iremos desmenuzando a lo largo de este trabajo de investigación, llevan a que las mujeres

⁴ En torno a la educación hay una idea latente de que acceder a ella es suficiente para que la vida de la gente cambie, nos han bombardeado mediáticamente de ejemplos “exitosos” sobre gente que ha encontrado progresar económicamente a través del acceso a la escuela. Lo que no nos plantean es que hay factores externos, como la familia, la etnia, el lugar de nacimiento, el capital cultural y social que son decisivos para alcanzar o no, ese tan anhelado éxito.

permanezcan en la Escuelita Popular y Feminista; han decidido, y corroborado con sus amigas y familias, que aprender a escribir, leer o contar aporta en su día a día.

Cuando llegamos a formar parte de la Escuelita, se nos pidió ir los días que pudiéramos, a observar y estar, para que las mujeres puedan familiarizarse con nosotras, nuestras tareas eran hacer material concreto: tarjetas de palabras, oraciones para trabajar los verbos y sustantivos que sean lo más cercanos a sus contextos. En ese ejercicio comprendí la importancia de la propuesta del material contextualizado y cómo marca lo que se dice o lo que se deja de decir en el proceso educativo.

Es así como soy parte de la Escuelita, he permanecido en periodos de tiempo, fluctuante, involucrándome y tomando distancia debido a estudios o trabajo. Eso nos ocurre a varias compañeras por circunstancias laborales, familiares, de pareja, guaguas⁵; nos alejamos, retomamos o nos ajustamos en lo que podamos colaborar; eso también es la Educación Popular: poner atención a la diversidad no solo en el proceso educativo sino en la vida. Desde el año 2019, he permanecido más constante en el proceso, acompañé en educación secundaria a dos mujeres que culminaron la primaria en la Escuelita, entendiendo las dificultades relacionadas con la situación provocada por la pandemia de Covid19, ya que entablar diálogos y dar continuidad al proceso educativo tiende a ser más complejo. Para el momento en el que se escribe este trabajo, la Escuelita ha retomado sus actividades y la presencia constante de las mujeres dan cuenta de su necesidad de ser parte de un espacio en el que sientan que aprenden y que, además, dialogan, escuchan y son escuchadas.

Algunos datos sobre el acceso de las mujeres a la educación

La evidencia en las estadísticas nacionales sobre el acceso de las mujeres al sistema educativo formal nos puede confundir o dar una lectura errónea de la realidad que atraviesan las mujeres, ya que, según el censo de 2010, en Ecuador existe una brecha de acceso a la escolaridad entre mujeres y hombres cada vez menor en el transcurso de los años. No obstante, debe prestarse atención al hecho de que, según la autoidentificación étnica, tanto de mujeres como de hombres, varía el porcentaje de analfabetismo, siendo las y los indígenas quienes presentan la mayor tasa, un 20,4 %. Estos datos también reflejan que, a mayor edad, mayor es el número de personas analfabetas.

⁵ Niñas y niños.

Según la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco, en su Informe de seguimiento de la educación en el mundo (2020, 299), en la línea de las cifras del censo en 2010, las mujeres son el grupo con mayor probabilidad de ser analfabetas, aunque los porcentajes tienden a ser equiparables en generaciones de mujeres jóvenes. Así mismo menciona que, durante los últimos 20 años no ha variado el porcentaje de mujeres adultas analfabetas, siendo del 63 %. En este mismo informe se menciona que el 75 % de las mujeres de la región, mayores de 65 años, son analfabeta y que las tasas de alfabetización de las minorías étnicas y grupos racializados (indígenas, afrodescendientes) son bajas, así como los niveles educativos (2020, 77).

En la actualidad, la brecha entre hombres y mujeres en años de escolaridad es casi inexistente. En la mayoría de los casos, las mujeres han tendido a igualar e incluso superar los años de escolaridad promedio de los hombres. Pero a pesar de esta realidad, se observan claras brechas entre las mujeres, especialmente entre las mujeres rurales e indígenas y en los espacios urbano-marginales. “Las mujeres indígenas tienen 4 años de escolaridad menos que las mujeres a nivel nacional. Las mujeres rurales tienen en promedio 3 años menos de educación que las mujeres urbanas” (RIMISP 2016).

A pesar de los avances en el acceso a la educación primaria e incremento de la matrícula femenina, las desigualdades de género persisten y las mujeres mayormente indígenas continúan siendo excluidas sistemáticamente de la educación (UNESCO 2020). Por tanto, el analfabetismo implica la expresión máxima de vulnerabilidad educativa (10). Para UNESCO (2015) la alfabetización es la “continuidad de competencias que permite a las personas lograr sus objetivos en el trabajo y en la vida diaria”. Es así que las mujeres encuentran en los espacios educativos restricciones, perpetuando de este modo las condiciones de clase desiguales, mientras mayor es el privilegio de clase mayor será el acceso y las oportunidades educativas que las mujeres puedan obtener (Bourdieu y Passeron 2003, 19), “siendo la desventaja mucho más marcada para las mujeres que provienen de un origen social más bajo” (2003, 20). Según el texto publicado por UNESCO y el Ministerio de Educación (2009, 38), hay mayor probabilidad de ser analfabeta si se es mujer o se pertenece al grupo etario de 65 años o más, estos serían considerados como factores predominantes, sin ser determinante la ciudad que habitan, son similares las condiciones en el ámbito rural como en el urbano.

No es casualidad que la mayoría de las mujeres que asisten a la Escuelita sean de la tercera edad y racializadas, lo anteriormente mencionado presenta, a partir de las

estadísticas y estudios, justificaciones del quehacer educativo popular y feminista, la necesidad de espacios para mujeres a las que históricamente no les ha sido otorgada la oportunidad de educarse tiene mayor relevancia cuando se constatan la falta de acceso y la imposibilidad de culminar sus estudios.

Con estos antecedentes, me interesa identificar, a través de la experiencia de La Escuelita y su trabajo con las mujeres, qué ha significado para ellas conocer ese espacio y de qué modo su paso por La Escuelita ha significado un cambio en su experiencia de vida en torno a la educación.

Para emprender este diálogo en un primer momento me centraré en ubicar las bases teóricas sobre las que se asientan propuestas como las de la Escuelita desde la pedagogía crítica, popular y feminista, partiendo de los estudios feministas para posteriormente enfocarme en las pedagogías feministas, y la incidencia que tiene este enfoque en el proceso educativo y de vida de las mujeres y cuerpos feminizados, para, en un segundo momento, plantear diálogos que permitan profundizar la experiencia de vida de las mujeres en la educación a través de procesos de acción textil. En este hilo de ideas, y para propósito de este trabajo, he planteado la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál ha sido la experiencia de vida de las mujeres que han accedido a la “Escuelita Popular Feminista” en torno a las pedagogías feministas?

Es preciso señalar que en este trabajo parto de mi experiencia, porque, como bien menciona bell hooks (2021, 105), “la experiencia personal es un terreno muy fértil para la producción de teoría feminista liberadora”. Lo propio hace la Pasita⁶, cuando en su tesis cuenta la vida de la Escuelita, los procesos y experiencias a lo largo de 10 años, trabajo que aporta a mi investigación de modo directo, no solo porque hablamos de la misma Escuelita o nos referimos en parte a las mismas mujeres, sino porque, además, su trabajo aporta al sentido crítico y reflexivo de contar la experiencia, personal y colectiva; sin esas historias contadas y rememoradas, sin esos diálogos tiernos de escucha atenta, no podrían darse las reflexiones, aciertos y desaciertos que se presentaran a continuación.

Metodología

El sistema educativo, en sus prácticas y discursos, permite que se naturalice la exclusión de las mujeres, esta constatación posibilita plantear un discurso desde la teoría crítica feminista, que problematiza, pero que también brinda ejemplos sobre las diversas

⁶ Pasita, Pascale Laso, en su trabajo *Contar una escuela: Feminismo y educación popular en la construcción pedagógica de la “Escuela Popular y Feminista”*, 2008-2018.

posibilidades de hacerle frente a la imposición patriarcal, racista y clasista que se reproducen en los lineamientos, instrumentos y currículo dentro del sistema educativo formal. Por ello, parto de la propuesta de una metodología feminista que, plantea que el “compromiso crítico era crucial para la transformación tanto de las organizaciones políticas dominantes como de las subalternas” (Rodríguez 2001, 122).

La presente investigación tendrá como propósito metodológico propiciar un diálogo afectuoso, empático y de escucha activa, con 3 mujeres, 1 profesora y 2 estudiantes, que asisten constantemente a la Escuelita Popular y Feminista. Planteo los diálogos ya que el proceso de militancia y acompañamiento pedagógico ha hecho que haya una relación cercana, nos conocemos con las mujeres y hemos compartido espacios, lo que lleva a que podamos entablar conversaciones cercanas para la construcción de sus historias de vida en torno a la educación, la relación con la Escuelita y las pedagogías feministas, para, posteriormente, desde el análisis del discurso, poder interpretar de forma crítica los diálogos sostenidos con las mujeres.

Por tal razón, me interesa evidenciar el aporte de las pedagogías feministas, analizar experiencias similares en América Latina en las que se han aplicado y construido procesos desde las pedagogías feministas, que den cuenta de la importancia y pertinencia de hablar de la educación desde una perspectiva feminista, ya que los feminismos se convierten en una poderosa opción de cambio al buscar, defender y proponer (Martínez 2016, 131) relaciones basadas en la equidad que no pueden ser leídas fuera de la clase, ni de la raza (Lugones 2016). A posteriori, me interesa analizar a través de diálogos las historias de vida de las mujeres que participan en esta investigación en torno a la educación y reflexionar sobre las implicaciones en el proceso feminista y popular.

Como militante feminista y parte de la Escuelita Popular Feminista narraré este trabajo desde mi experiencia de vida en torno a la escuela desde un proceso autobiográfico. Es así que trabajaré desde el método biográfico narrativo, como recurso de las investigaciones educativas que parten de la recopilación y análisis de las experiencias, surge del auge de los trabajos investigativos cualitativos. Ya que se sustenta en la narración desde la memoria y las experiencias, así como sentimientos en un tiempo-espacio determinado (Landín y Sánchez 2019).

He decidido trabajar sobre el método biográfico narrativo porque “brinda la oportunidad de ir a la verdadera esencia de la educación: las complejas interacciones que las personas hacen día a día [...] construyendo y reconstruyendo historias personales y sociales” (2019, 229). Es un proceso investigativo que se basa en la narrativa desde la

investigación cualitativa, junto con la experiencia de vida que marca las vivencias y la educación (231).

Como mencionan Landín y Sánchez (2019, 235): “La narrativa lleva al sujeto a descubrir su propia interioridad en un ejercicio de autorreflexión; favorece el refuerzo de la memoria, trayendo a colación el recuerdo en contextos situados y temporales”. De ese modo es como me interesa, a partir de mi experiencia en las aulas, reflexionar y conectar con otras realidades, junto con las de varias compañeras de procesos educativos feministas.

Capítulo primero

Pedagogía crítica feminista, punto de partida para el diálogo

En este capítulo me centraré en realizar una lectura crítico-reflexiva sobre los aportes de la teoría crítica feminista para posteriormente analizar la contribución de las pedagogías feministas a los procesos sociales colectivos. En este sentido, describiré el discurso en torno a la Escuelita popular feminista con el fin de analizar los posicionamientos teóricos y comprenderlos desde la experiencia y constatar cómo las pedagogías se inscriben políticamente y atienden al contexto, ya que “parten de la realidad y responden a ella” (Rojas 2017).

Partiré de las aproximaciones teóricas del pensamiento feminista que me permitan analizar los fundamentos sociológicos y filosóficos en los que se asienta el pensamiento con enfoque feminista, para indagar al respecto de las pedagogías feministas su pertinencia e importancia en la ejecución de experiencias desde las pedagogías críticas.

1. Pedagogía crítica, de la política del reconocimiento a la politización de las diferencias

no existe tal cosa como lucha
de un solo problema,
porque no vivimos vidas de un solo problema
(Audre Lorde 2019)

Pedagogía crítica

En un primer momento me interesa partir de la pedagogía crítica ya que esta aporta a la comprensión de los presupuestos de la teoría crítica feminista y las acciones de la escuela popular feminista. La educación crítica brinda la posibilidad de pensar la educación desde “una teoría radical” (McLaren 2005, 251). La posibilidad de pensar a la educación desde una postura crítica permite comprender que la relación entre enseñanza y aprendizaje puede ejercerse desde la agencia, es decir, docentes y estudiantes posicionados críticamente sobre asuntos sociales, económicos y políticos que atañen, limitan y delimitan la vida en las aulas, así como fuera de ellas (Giroux 2003, 295).

Esta posibilidad ayudará a que mi trabajo de investigación logre afianzarse en los planteamientos de la teoría crítica enfocada en evidenciar cómo los presupuestos de la

raza, la clase y el género son determinantes en las experiencias educativas. En este sentido, la pedagogía crítica propone que las personas logren desarrollar “la capacidad crítica de cuestionar y transformar las formas sociales y políticas existentes, en vez de adaptarse simplemente a ellas”. Por tanto, desde la pedagogía crítica “la educación debe entenderse como productora no sólo de conocimiento sino también de sujetos políticos” (Giroux 2003, 305) capaces de cuestionar los modos en los que se producen y adquieren los conocimientos.

Una pedagogía desde el cuerpo, desde el sentir, con todo lo que conlleva pensar el cuerpo en su diversidad, en sus diversas formas de erotizar y percibir el mundo (Ortega y Villa 2020, 147) permiten llegar a una comprensión más sensible, empática de la educación y lo que implica ser parte de ella, porque es una experiencia corporal, de sentimientos, frente a los logros y los fracasos que pueden surgir de esa relación. La pedagogía crítica propone pensamientos críticos, desde propuestas pedagógicas alternativas, que resisten y “permiten hacerse cargo de un “otro” en sus condiciones de vulnerabilidad, exclusiones y desigualdades” (2020, 147) que permitan cuestionar la ideología dominante, los privilegios de clase, relaciones inequitativas entre hombres y mujeres, y todas las relaciones desiguales que se dan en la sociedad (2003, 300). Posibilidad que permite a las y los docentes de la pedagogía crítica colocar en el currículo categorías como raza, clase y género (feminista, cuir, travesti, trans, marica) con el propósito de reformular los códigos dados como naturales/normativos, que privilegian a las clases dominantes (blancas, machas, clase alta, hetero) (McLaren 1994, 3).

La pedagogía crítica busca generar opciones de vida en colectivo por eso su planteamiento se basa en fundamentos políticos y éticos, ya que se asientan en el reconocimiento propio del contexto (Ortega y Villa 2020, 148), es decir, reconocernos como sujetas y sujetos habitantes de un entorno político, económico y social determinado y que a la par este posicionamiento dialoga con diversas propuestas individuales para conformar las colectivas, haciendo hincapié a las prácticas contextualizadas. Diálogo de saberes no jerarquizados, que visibiliza lo “otro”, lo que históricamente ha sido negado, excluido y apartado.

En este sentido, la pedagogía no será neutra o despolitizada (Ortega y Villa 2020, 155) ya que eso implica moldear el ser, el cuerpo, la cuerpo, a lo normativo, que con argumentos de objetividad pretende perpetuarse, como una verdad absoluta. El reto de las pedagogías críticamente asentadas será no caer en la agenda de instituciones y/u organizaciones que con la mera representatividad pretenden dar por sentado su aporte a

las luchas diversas que se ejercen desde la politización del cuerpo, su acción, saberes y, por tanto, la transversalización pedagógica de los sentidos, entendiendo lo pedagógico como la “praxis situada donde todxs somos sujetxs de conocimiento” (2020, 159). Es así que, conscientes de que con la representatividad vaciada no se resuelve el dilema de la despolitización general que el mundo vive actualmente, la práctica pedagógica posicionada, políticamente, posibilita la sospecha, la alerta constante sobre los sistemas hegemónicos que controlan y pretenden perpetuarse en las vidas de las personas, especialmente de las mujeres y los cuerpos feminizados.

La mirada desde este enfoque crítico me permite analizar en profundidad los accesos, permanencias y expulsiones del sistema educativo formal de las mujeres de la Escuelita Popular Feminista, analizar su realidad social como parte de un sistema capitalista y patriarcal. Ya que, la deserción, o, mejor dicho, la *expulsión sistemática* (McLaren 1994, 7) se acentúa en las categorías de raza, clase y género. La pedagogía crítica posibilita preguntas sobre cómo y por qué los conocimientos son construidos de la forma en la que lo hacen, así como la legitimización de ciertas “construcciones de la realidad” (McLaren 2005, 268) desde la cultura dominante están determinadas bajo condiciones de clase, sobre relacionamientos inequitativos y contradictorios de quién tiene el poder de controlar, desde el capital, los tiempos y actividades de las personas de clases sociales precarizadas (272).

Las y los profesores críticos desarrollan un sentido de pertenencia a lo colectivo, al grupo, a sus estudiantes, es él o ella misma atravesando y construyendo sus propios sentidos y saberes. La toma de conciencia sobre la dimensión crítica/pedagógica de las personas que deciden enseñar será el punto de partida, políticamente posicionado, para las diversas formas en las que se vive la pedagogía crítica. En este contexto, la pedagogía crítica coloca en el análisis y la reflexión el hecho de la experiencia educativa según características raciales, de género y de clase. En este sentido, para propósito de este trabajo investigativo, se evidencia que ser mujer en el ámbito educativo determinará una experiencia distinta/foránea a la de los hombres, en las mismas condiciones raciales y de clase, el género marcará una forma desigual de habitar la escuela.

Por consiguiente, las pedagogías políticamente posicionadas responden a un contexto y la necesidad de problematizar la realidad, brindando acciones que permitan a través del proceso educativo identificar y trastocar las estructuras que perpetúan las desigualdades en el acceso, permanencia y culminación de los niveles educativos. Una de las problemáticas que han surgido históricamente y que las mujeres a lo largo de la

historia han denunciado es que por su condición se limite, obstaculice o anule el acceso al sistema educativo y la reproducción de roles y estereotipos legitimados en el currículo, prácticas docentes y relacionamiento en las aulas.

Teoría crítica feminista

En este contexto, es preciso acotar que de la realidad determinada a través de los estereotipos de género han sido conscientes, históricamente, las feministas en el mundo; por este motivo, es preciso reflexionar desde los estudios de género cómo se ha llegado al planteamiento de la necesidad del estudio de las pedagogías feministas. Aproximadamente en las décadas de los sesentas y setentas, aparecen los estudios de la mujer que posteriormente desembocarán en los estudios de género y el surgimiento de los movimientos feministas, apuntando sus análisis y reflexiones en torno a la desigualdad de las mujeres frente a los hombres más allá de la clase, etnia y orientación sexual (Batthyany 2018, 32). En la actualidad, los feminismos se posicionan como una teoría política plural y diversa, siempre en construcción (Martínez y Escapa 2008). Los feminismos y sus corrientes son diversas, así como diversas son las mujeres.

Las mujeres históricamente hemos estado dispuestas a socializar en una realidad basada en construcciones socioculturales establecidas en las diferencias biológicas, determinando los roles de género. El género debe ser entendido como una categoría que determina la vivencia dentro del ámbito social y, en este sentido, el espacio educativo no ha sido una excepción ya que se han sesgado accesos, oportunidades y estancias dentro de las instituciones de educación (33).

El sistema educativo ha cumplido el rol de naturalizar las desigualdades entre el género femenino y masculino, que se ven reforzadas por el modo de relacionarnos en las instituciones como la familia, las iglesias y la cultura, frente a la evidencia de la realidad desigual que vivimos las mujeres en el ámbito educativo y en lo social; los movimientos feministas, en este contexto, adquieren relevancia, ya que han situado el debate en el ámbito de lo público y han politizado las diferencias de género que nos han sido impuestas y que no son naturales (34).

Es por este motivo que, tras la constatación de que el sistema educativo reproduce, perpetua y acentúa las diferencias entre hombres y mujeres deben plantearse estrategias que respondan a las necesidades de las mujeres, no únicamente desde el género; es necesario que la propuesta logre ser más profunda y problematice cómo influyen la clase

y la raza en el acceso a la educación, por ello es preciso reflexionar sobre las problemáticas mencionadas desde las teorías feministas.

Los estudios de género han planteado categorías como la interseccionalidad, en teoría, esta deja entrever las discriminaciones de clase, raza y género, a las que estamos sometidas las mujeres; estas no deben ser vistas como acumulativas o parte de un *check list*, sino que, políticamente, la interseccionalidad debe brindarnos la oportunidad de ser conscientes de lo que implica habitar un cuerpo feminizado en una sociedad patriarcal, capitalista, blanca y, en esa medida, debe darnos la oportunidad de trastocar las inequidades fuera de la mera mención, ya que el simple reconocimiento de las violencias no implica trastocar su influencia en nuestras vidas si no que, debe haber un análisis más profundo en contra de la naturalización de éstas es decir evidenciar qué me hizo empobrecida, qué me ha hecho una mujer racializada. Ochy Curiel (2020) menciona que dicha categoría sigue siendo decolonial, ya que la lógica liberal se ha limitado a reconocer las diversas desigualdades, aportando al planteamiento de políticas públicas con ciertas concesiones que no trastocan los sistemas de opresión ni desde el Estado ni mucho menos desde la justicia. Por tal razón, la catedrática expone que la interseccionalidad no cuestiona quién nos ha hecho diferentes; racializadas, pobres, heteronormadas. La interseccionalidad, en consecuencia, y por estar de moda (2020), es un término que por demás ha sido utilizado como mera descripción, sin profundizar en la eliminación de las categorías de opresión y quedándose solo en la política del reconocimiento de las diferencias.

La interseccionalidad se ha convertido “en un comodín de no abordar profundamente cómo actúan las opresiones y los sistemas de dominación” (2020). Por todo lo mencionado con anterioridad, este trabajo intenta ser una respuesta crítica, reflexiva y posicionada políticamente para evidenciar las opresiones, pero también que posibilite la visibilización de alternativas de resistencia, con el propósito de problematizar y cuestionar la realidad de las mujeres en el contexto educativo desde su condición de raza, género y clase. La falta de accesos de las mujeres al sistema educativo formal limita las condiciones de vida de las mujeres en torno a una vida en goce de los derechos, no como acumulativas, pero sí como particulares de la vivencia femenina y que debe ser denunciada e inscrita políticamente. Las activistas feministas debemos cuidar que la teoría feminista y sus abordajes no ratifiquen el lugar de exclusión de las mujeres que han sido excluidas al erigirse o nombrarse desde un lenguaje y discurso específico

(academicista-excluyente) que silencia las diversas posibilidades de nombrar y crear conocimiento (99).

La teoría feminista emana y se posiciona en prácticas colectivas (hooks 1994, 96), colectivizar permite pensar y reflexionar en pro de la interrogación crítica en donde se posibilita la creación de conocimiento a partir de pensar la experiencia personal como central y significativa (65). bell hooks (1994, 94) plantea en su experiencia propia que teorizar su realidad, contar/pensar lo que le sucedía creaba sus sentidos (pertenencia, permanencia, familiaridad). El presupuesto es plantear que la teoría y la práctica no sean distantes entre sí (1994, 94). Históricamente, nos ha sido heredada una teoría excluida y excluyente de la realidad, que no responde ni de cerca a los contextos diversos, en cambio, cuando nuestra experiencia se conecta con los procesos políticos contextualizados, diversos y feministas, no plantea distancia entre la teoría y la práctica, sino que más bien hay un diálogo entre ellas. En tal sentido, el diálogo que se posibilita permite que la teoría responda a las experiencias vividas de las mujeres y no al contrario, “sabemos cosas con nuestras vidas y vivimos ese saber más allá de lo que una ninguna teoría haya teorizado aún” (hooks 1994, 111), el propósito es que no haya distancia entre la teoría feminista y la práctica feminista, en donde se valore la experiencia y no se la niegue (123).

Una teoría no ajena a las vidas y particularidades de las mujeres, y las corporalidades feminizadas, que visibilice en nombre propio las características de las existencias políticamente asentadas, y no solo desde el pedestal del privilegio que nombra, cataloga y encasilla, es y ha sido el fundamento de los estudios feministas que han tenido como presupuesto que ninguna mujer hable por otra y que en cambio permita, con los retos que conlleva, trasladar la voz a todas las sujetas de los procesos sociales en su individualidad y colectividad. Propiciar diálogos que socialicen experiencias de camino a la práctica feminista (1994, 106) conlleva a que el pensamiento feminista crítico no caiga en la mercantilización capitalista que coopta las experiencias diversas en situaciones genéricas despolitizadas.

Por todo lo mencionado, la teoría ha tenido que resignificarse y contextualizarse, como práctica social (hooks 1994, 100), “una teoría que no se pueda compartir en la conversación cotidiana no se puede utilizar para educar al público” (98).

2. Aproximaciones a las Pedagogías Feministas

Soy feminista, me avergonzaría de no serlo porque creo que toda mujer que piensa debe sentir el deseo de colaborar, como persona, en la obra total de la cultura humana [...]. Por eso, la primera tarea a realizar es la de preparar a nuestras mujeres, y claro está que yo confío, como único y exclusivo medio, en la educación, que al salvar las sustancias ideales que lleva dentro, ignoradas por ella misma, le dará fuerza para descubrir nuevos mundos, insospechados hasta ahora
(Bejarano, Martínez y Blanco 2019, 38).

Partir de la pedagogía crítica para posteriormente asentar la discusión teórica en torno a las pedagogías feministas que se proponen desde las comunidades, atendiendo a contextos determinados y que históricamente han sido abandonados, implica resignificar los espacios cedidos a las mujeres y cómo desde las acciones feministas se puede trastocar la realidad inequitativa. En el caso que nos ocupa, las pedagogías feministas brindan la posibilidad de entrever cómo actúan las desigualdades dentro del sistema educativo cuando se es mujer y cómo esta práctica de exclusión se acentúa al verificar las desigualdades, de clase y raciales.

Las pedagogías feministas surgen en el afán de vincular a los feminismos con la educación “a partir de propuestas coeducativas asociadas al principio de igualdad de oportunidades” (Bejarano, Martínez y Blanco 2019, 38), con el propósito de evidenciar cómo actúan los mecanismos sociales y políticos en las mujeres al no ser reconocidas como sujetas “de conocimiento en los espacios del saber” (38). Las pedagogías feministas aportan una mirada crítica de los acontecimientos sociohistóricos, este reconocimiento contribuye a que se generen “alternativas de acción pedagógicas” que trabajan por mitigar las condiciones de precariedad que sufren las mujeres; así mismo, diferencia las particularidades de cada sexo con el propósito de eliminar la “desigualdad discursiva, simbólica, curricular y socio-cultural” (38).

Uno de los avances y propósitos de la sociedad en cuanto a la educación, es que la escuela eduque bajo preceptos de igualdad. “Los espacios educativos, son un enclave privilegiado para la creación de una conciencia crítica basada en la equidad y en la igualdad [...], pero con base en el conocimiento científico y las metodologías con perspectiva de género” (Bejarano, Martínez y Blanco 2019, 44). En la escuela deberían

gestionarse estrategias pedagógicas y también desde la administración educativa que evidencien las desigualdades tanto en el caso de hombres como de mujeres, y en ese sentido proporcionar, a través del discurso, las estrategias académicas y didácticas para la equidad entre los sexos.

Por consiguiente, bajo los presupuestos mencionados, se asume que las escuelas deben promover estrategias que posibiliten “el desarrollo de una pedagogía de género en positivo [...] y que despatriarcalice el currículum en las etapas básicas” (Bejarano, Martínez y Blanco 2019, 44). A pesar de los esfuerzos por la despatriarcalización del currículum, no hay un cambio sistémico en el ámbito educativo. Para que la educación pueda ser enfocada a un análisis feminista que trate con equidad a hombres y mujeres, así como permita el acceso y permanencia, debe plantearse un cambio desde la educación básica para lograr un cambio sistémico en la educación. Las pedagogías feministas además de ser propuestas políticas enfocadas al contexto, con enfoque de género, deben ser planteadas en lo curricular.

Bajo estos criterios, la educación es la herramienta llamada a sensibilizar, prevenir y transformar las desigualdades y todo tipo de violencias (Bejarano, Martínez y Blanco 2019, 44). Es meritorio señalar que las feministas han logrado posicionar el discurso de la equidad de género en torno a la educación, sus reclamos y denuncias sobre las desigualdades y discriminaciones sistemáticas han llevado a la reflexión de la necesidad del cambio en el currículum que históricamente ha respondido a certezas patriarcales, que ha naturalizado la cultura machista que reproduce las desigualdades apuntando a deslegitimar las masculinidades hegemónicas representadas en discursos, textos, contenidos y actividades que reproducen los estereotipos de género.

Los feminismos, al plantearse como propuestas políticas en pro de la igualdad, demandan de la educación la misma posición política, presupuesto planteado desde las pedagogías críticas (Bejarano, Martínez y Blanco 2019, 45). Bajo estos criterios es preciso argumentar que las pedagogías feministas poseen el requerimiento primario de “la transformación de las estructuras educativas y de transmisión de conocimiento tradicionales [legislación, profesorado, currículum]” (46). Es decir, mirar crítica y reflexivamente los contenidos, los discursos y el modo en el que se transmiten los conocimientos para trastocarlos y poder generar discursos educativos politizados y autónomos.

“Las pedagogías feministas son descolonizadoras, despatriarcalizadoras e interseccionales” (Bejarano, Martínez y Blanco 2019, 46) siempre en construcción y

movimiento, ajustadas al contexto y realidades diversas en búsqueda de quebrantar el imperante sistema patriarcal. Apuntando a construir una realidad distinta que deje de priorizar los discursos y se centre en la acción y las experiencias; en donde el debate pedagógico logre responder al contexto, intereses y prácticas sociales que promueven reflexiones feministas sin jerarquizar (hooks 1994, 100).

En este hilo de ideas, Segato (2018) plantea en su texto, *Contra-pedagogías de la crueldad*, que la educación debe rebelarse frente a las prácticas “que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivido” (11). Rita Segato apunta con precisión que la realidad educativa está sujeta a las estructuras dominantes y esas se han ido naturalizando hasta legitimar la precariedad y la desigualdad entre los géneros.

Las pedagogías feministas deben ser antipatriarcales ya que deben cuestionar la masculinidad hegemónica que conlleva el ejercicio legítimo de la violencia, la competencia que anula toda sensibilidad; así mismo, evidenciarán la necesidad de un proceso educativo construido para dismantelar, en cualquier dimensión, todo tipo de machismo (Bejarano, Martínez y Blanco 2019, 46). Es de este modo que, se posibilitará desde una mirada histórica la sabiduría, emociones y memoria de las mujeres, dando pie a la “educación comunitaria que ayude a pensar y actuar colectivamente y sirva de ruptura” (46) de las imposiciones que nos ha dado el sistema patriarcal, capitalista y neoliberal.

En este sentido, la pedagogía con enfoque feminista es consciente de los afectos, de la importancia de la convivencia, del dialogo afectivo, de la empatía y la ternura que coloca de lado todo acto de violencia y utilitarismo. La pedagogía feminista puede entenderse como un conjunto de prácticas y discursos en torno a dos ideas centrales: un posicionamiento crítico ante el poder y dominación masculinos, y una orientación que emancipa a las mujeres y que busca fortalecerlas para construir de manera colectiva una sociedad más libre y democrática (Maceira 2008, 36).

Por tal razón, las pedagogías feministas asentadas en contextos y problemáticas diversas proponen formas distintas de ver la sociedad, además que plantean transformar y reinterpretar las verdades establecidas bajo los discursos de la educación formal. Al concientizar sobre la posibilidad teórica y práctica que la educación posee, las pedagogías feministas permiten trastocar la realidad social y las vivencias de las personas históricamente subordinadas, por tanto, brindan la oportunidad de pensar una realidad educativa distinta a la que usualmente nos ha sido impuesta.

Las pedagogías feministas invitan a eliminar el autoritarismo dentro de las aulas o los espacios de colectivización, ya que eso implica ratificar la educación tradicional que ha sido aprendida y aplicada en clave masculina. Los diálogos en torno a las pedagogías feministas parten de reconocer las voces, no solo en su expresividad, si no desde la importancia de sus experiencias que responden políticamente a una realidad que discrimina, asesina y calla a lo diverso (hooks 1994, 122). Las feministas, en este sentido, han buscado estrategias pedagógicas que ratifiquen la presencia, el derecho a hablar, la posibilidad de generar pensamiento a través de las experiencias diversas (122).

Las pedagogías con enfoque feminista no se resuelven con el hecho de nombrarlas, hay que ejercerlas, hay que dialogar con ellas, hay que ser conscientes de que el cuerpo, los afectos, las emociones entran en el juego politizado de dialogar en torno a las problemáticas que viven las mujeres y las disidencias sobre la educación y sus múltiples escenarios y posibilidades (hooks 1994, 123); en donde el testimonio, las experiencias y confesiones son vistas “como dimensiones vitales, importantes, de cualquier proceso de aprendizaje” (128), dimensiones que permiten un proceso enriquecido para todas las personas.

Para el estudiantado, la norma es la represión, y dicha condición no permite desarrollar una posición que transgreda las aulas; la posibilidad discursiva y la práctica permiten que la pedagogía crítica feminista converja en espacios nuevos, dialógicos, que compartan un sentido del discurso. El diálogo, a través del mismo lenguaje, de compartir los mismos códigos, posibilita entendimientos, reflexiones y convergencias que en la herencia tradicional y normativa no se llevan a cabo. Procesos disruptivos que se posibilitan en la pedagogía feminista, ya que esta se fortalece en la escucha, hooks invita a generar ambientes con prácticas pedagógicas de respeto, placer y alegría (hooks 1994, 201).

La realidad debe responder a procesos integrales, la vida no es fraccionada, como socialmente se nos ha habituado a vivir, es justamente, comprender que las dinámicas sociales son transversales, atraviesan la vida en todos sus ámbitos y cada uno de estos no pueden ser tratados de manera aislada, presupuesto que nos remite a las pedagogías feministas. Quiere esto decir que “el planteamiento de las mujeres como agentes y sujetos del conocimiento implica un remezón a una epistemología que se enuncia en “neutro” pero es pensada y estructurada en masculino” (Bermúdez 2012, 95).

Las pedagogías feministas contribuyen a la reconstrucción de una cultura en donde los feminismos populares sostienen las relaciones (Ortega 2016, 124). Esto quiere

decir que la pedagogía feminista, por ser contextualizada y politizada, requiere observar lo caminado, recoger sus experiencias como posibilidades políticas de la memoria y de la acción. Preguntarse ¿para qué educar? posibilita la grieta y la transgresión que plantea bell hooks (1994); en este sentido, la pregunta propone tomar distancia de los presupuestos rígidos traducidos en *alma mater*, catedráticos junto con su estatus, su ego y su performatividad cuando se posicionan desde la intelectualidad.

Las pedagogías feministas permiten definir, nombrar y cuestionar “verdades” que atraviesan las vidas de las mujeres. Por ejemplo, definir a la violencia machista, es un aporte desde los feminismos, ya que lleva a identificar lo peligroso de su naturalización en la vida de las mujeres y la concepción de fondo que hay sobre esas verdades tomadas como propias.

En conclusión, las pedagogías feministas buscan una nueva construcción de la sociedad fuera de la opresión y los roles de género que nos han sido asignados, atienden a las necesidades de hombres y mujeres, ya que buscan un mundo equitativo y presuponen que a través del proceso educativo se pueden lograr sus fundamentos. Es así que se van construyendo teóricamente varias aproximaciones sobre las pedagogías feministas, sin dejar de observar las estrategias que implementan varias mujeres, en diversos contextos, en torno a la educación y sus procesos formativos. Una no puede estar distanciada de la otra porque lo que plantean las pedagogías feministas son diálogos y convergencias respetuosas, afectivas y empáticas.

3. Educación popular feminista

Como mencioné al inicio de este trabajo, desde mi experiencia escolar, he constatado la necesidad de tener una visión distinta de la tradicional de camino a las pedagogías críticas y feministas; la escuela desde un enfoque tradicional responde a visiones dominantes ya que ayuda a la reproducción de la desigualdad. La escuela es el espacio en donde se legitiman nuestras actitudes dentro de las instituciones; como institución, la escuela promulga las relaciones de poder, no puede ser vista como un ente independiente, sino que más bien obedece a un entramado amplio que va marcando su accionar.

Paulo Freire (1989, 109) propone el “conocimiento como fuente de liberación” ya que lleva a las y los estudiantes a una lectura asentada sobre la realidad, que promulga poner atención a las problemáticas sociales y culturales. Por consiguiente, en este

enfoque, la pedagogía posee un compromiso claro con la justicia y la equidad, con el propósito de emancipar el pensamiento, lo que propicia la construcción de un pensamiento propio que intenta trastocar las relaciones de poder establecidas.

En torno a la educación popular es preciso identificar que su accionar se centra en “reconocer el carácter político de la educación” (Bermúdez 2012, 95). La educación popular se centra en proponer acciones y estrategias en torno a las reivindicaciones de los sectores populares, entendiendo sus conceptos sin pretender ser “un solo modelo o cuerpo teórico, conceptual o metodológico, sino una gama diversa de saberes y prácticas” (97).

En este sentido, la educación popular tiene como propósito trastocar las estructuras de poder a través del acceso a los saberes (Bermúdez 2012, 97), además intenta que las y los sujetos intervengan activamente “en las prácticas educativas [...]” con el propósito de intervenir las dinámicas sociales inequitativas repartidas en todos los aspectos de la vida partiendo del reconocimiento histórico. La educación popular promulga el diálogo de saberes, una postura crítica de la realidad que intenta transformarlo todo; estos posicionamientos políticos permiten evidenciar el potencial metodológico que aporta no solo a la educación si no que restituye un discurso pedagógico que responde a la educación popular (98).

Sobre los accesos y los modos de propiciar diálogos la educación popular plantea que “la diversidad es fecunda en la medida en que se socializa, se sistematiza y se le abren espacios para la construcción de consensos y disensos razonables” (Bermúdez 2012, 98). Trabajar sobre las diversidades implica reconocer su potencial e incrementar el abanico de interpretaciones metodológicas y políticas que permitan acciones concretas, cada una desde los diversos contextos.

La educación popular cuestiona los posicionamientos políticos que no ambicionan trastocar las estructuras de poder, ya que desde su aporte pedagógico y político quiere colocar en lo cotidiano las demandas de las personas históricamente discriminadas. La propuesta desde lo popular deja ver que la clase es una categoría determinante en la crítica a la escuela y a los procesos educativos que naturalizan las prácticas discriminatorias. Los cuestionamientos de la clase serán determinantes en el proceso pedagógico ya que esta evidenciará los silencios, la normatividad, el orden y la naturalización de la jerarquización de los saberes. El criterio de lo popular dejará como presupuesto que todo el mundo merece y puede hablar (Bermúdez 2012, 233-54).

“[E]l placer en el aula da miedo” (hooks 1994, 195) dirá hooks, refiriéndose al temor que le genera al profesor o profesora tradicional el aula crítica, reflexiva, llena de

diálogos potentes, asentados políticamente, por tanto, de disfrute y placer en torno a la socialización de los saberes, aula que posibilite el reconocimiento de las individualidades diversas y la crítica potente a las estructuras que las generalizan. “[E]l barullo, la ira, las crisis de nervios e incluso algo tan inocente en apariencia como un ataque de risa se consideraban cosas inaceptables, perturbaciones vulgares del orden social del aula” (hooks 1994, 232), barrullos y deslices permitidos dentro de lo popular que parte del sentir, de permitirse sentir.

En este contexto, se debe entender a la educación popular como la propuesta que prioriza los procesos de enseñanza y aprendizaje como punto de partida de proyectos que buscan ser emancipadores y que aúnan esfuerzos en pro de la transformación social (Rivera 2012, 8). La búsqueda de transformación no puede encaminarse sin la crítica a la realidad, los cuestionamientos en torno a la inequidad y todo tipo de injusticia permitan que se viabilicen nuevas formas más justas de comprender la realidad (9-12).

Para finalizar, es preciso apuntar que la propuesta dialógica de la educación popular permite, a través del saber pedagógico, encontrar nuevos sentidos a las perspectivas educativas alternativas/feministas; lo popular como categoría permite cuestionar y encontrar nuevos modos de acción de lo pedagógico, para que se torne mucho más reflexivo y crítico de las estructuras, empoderando las “experiencias educativas populares”.

En el siguiente capítulo de esta propuesta de investigación, centraremos la atención en propuestas diversas, en experiencias pedagógicas feministas en Colombia y Argentina sobre el trabajo en educación y sus pedagogías.

Capítulo segundo

Sobre las experiencias y aplicación de las pedagogías feministas

La historia de todos los tiempos, y la de hoy especialmente,
nos enseña que... las mujeres serán olvidadas si
ellas se olvidan de pensar sobre sí mismas.
Louise Otto-Peters

Como parte del segundo capítulo de este trabajo investigativo, me he propuesto compilar tres experiencias en torno a las pedagogías feministas en Suramérica. Conocer sobre las experiencias de educación popular feminista me permitirá identificar estrategias metodológicas del hacer feminista en torno a diversos procesos educativos. En este sentido, mi interés es socializar las experiencias educativas con el fin de evidenciar su caminar, aprendizajes, sentires y nuevos caminos.

En primer lugar, compartiré la experiencia de las mujeres jóvenes y adultas de Bosa en Bogotá-Colombia (Bravo Suárez y Fulga Fonseca 2017), en un segundo momento la experiencia en torno a la educación popular feminista según Claudia Korol (2022, entrevista personal; ver Anexo 1) y la experiencia de las mujeres de la Escuela Feminista Graciela Alonso de Argentina contado por Ruth Zurbriggen (2022, entrevista personal, ver Anexo 2).

El interés de mantener el diálogo con varias compañeras que ejercen las pedagogías feministas es poder entender y evidenciar el pragmatismo del hacer feminista, de la teoría hecha práctica en torno a experiencias, vivencias y saberes que piensan y se basan en discursos críticos pero que van más allá y permanecen en la acción politizada, el acompañamiento y el valor del tiempo para colectivizar.

1. “La sureña”, experiencia de escuela popular y feminista

Desde 1980, la Red de Educación Popular entre Mujeres de Colombia, ha trazado un camino sobre el trabajo y potencial de la educación popular, como eje del trabajo del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, CEEAL, (Bravo Suárez y Fulga Fonseca 2017, 24). Como parte de esos proyectos, desde el año 2012, surge “La Sureña” espacio autogestionado en el que se llevan a cabo procesos de alfabetización con mujeres jóvenes y adultas (La sureña 2017). “La Sureña” es una organización de base que trabaja en torno a procesos de educación popular feminista, concentrando su accionar en

la educación a mujeres adultas, es así como, han propiciado un espacio que vincula los saberes propios, experiencias, sentimientos y afectos con las prácticas educativas con un enfoque feminista que busca crear lazos y relaciones afectivas empáticas entre las mujeres (2017).

Según el Sistema Estadístico Nacional de Colombia (DANE 2014) la tasa de analfabetismo de la Localidad de Bosa es de 2,0 % representada por una población equivalente a 9.000 personas en donde se estimó que 5000 mujeres mayores de 15 años no saben leer ni escribir, que equivale al 55,3 % de la cantidad de analfabetos registrados en la localidad. Cifras que avalaron el accionar pedagógico de este colectivo, ya que apostó su accionar pedagógico al trabajo con mujeres urbanas, de espacios populares.

Los procesos de alfabetización mediados por La Sureña plantearon enfoques y acciones pedagógicas como: Pedagogías feministas, educación popular y pedagogías críticas. Las pedagogías feministas tienen como práctica educativa accionar desde las metodologías, estrategias, experiencias y vivencias de las mujeres que son parte del proceso, es decir, las prácticas educativas se centran en las realidades de las mujeres. La educación popular, como principio crítico y consciente de entendimiento de la realidad, así como la pedagogía crítica, para recoger las experiencias de quienes confluyen en La Sureña y propiciar diálogos contextualizados (La sureña 2017).

La Sureña fue uno de los procesos populares más reconocidos en Bogotá ya que era el único lugar en donde se hablaba de Pedagogías Populares Feministas dirigido a mujeres adultas, en donde se dejó de hablar de personas analfabetas entendiendo la carga social que lleva esa palabra, porque las mujeres que llegan no son analfabetas ya que hay diversos saberes que hacen parte de sus vidas por tanto iban mujeres que no sabían leer o escribir. La escuela funcionaba los sábados todo el día, las mujeres populares del barrio de Bosa, decían que ir a la escuela era el espacio de respiro de su semana, era el lugar en donde ellas se sentían libres y esperaban el sábado para poderse encontrar no solo con sus profesoras/profesores si no con sus amigas.

En este sentido me interesaba entablar un diálogo con alguien cercano del proceso de alfabetización que se había llevado a cabo en el barrio de Bosa, por lo que me contacté con Carolina González Moreno, licenciada en educación comunitaria con énfasis en derechos humanos de la Universidad Pedagógica, desde el 2010 es parte del Movimiento Popular de Mujeres La Sureña, en donde se han gestionado dos campos de acción, uno es desde la comunicación alternativa a partir del 2011 el programa de radio y el segundo es

la publicación de una revista online “La Sureña” que actualmente se mantiene activa y se publica hace 10 años.

Carolina me cuenta que hace 4 años tenían un proceso educativo de alfabetización de mujeres adultas, que “apostaba por ser un espacio de autogestión, voluntariado y articulación con Universidades, organizaciones e incluso con instituciones pero que no dejó de ser autónoma en sus prácticas educativas” (González 2022, entrevista personal; ver Anexo 3). Durante los 6 años de actividad del espacio educativo ella estuvo coordinando las acciones pedagógicas y curriculares. Es importante mencionar que los procesos colectivos de autogestión tienden a ser una carga en ocasiones, ya que requiere de mucho tiempo y energía, por lo que, en el año 2017 Carolina decide tomar una pausa en su activismo, ya que la escuela estaba consolidada, funcionaba en relación con la propuesta pedagógica y asistían un número de personas voluntarias necesarias para sostener el proceso y funcionaba solo.⁷

La práctica pedagógica feminista fue parte del proceso, “no surgió de un día al otro ya que las sureñas inician con una propuesta de escuela política por su trabajo en barrios populares de la periferia de Bogotá, les interesaba generar espacios de dialogo, construcción y transformación” (2022, entrevista personal; ver Anexo 3). Al mismo tiempo que Carolina gestionaba su acción política en la colectiva, entró a trabajar receptando hojas de vida en la localidad de Bosa, realizando ese trabajo fue consciente del escaso nivel de escolaridad de las mujeres y los perfiles a las que las mujeres aspiraban, no dejaban de ser actividades domésticas y de cuidado, de las aproximadamente mil hojas de vida que receptó, tres fueron de mujeres profesionales.

El bajo nivel de escolaridad provocó que las mujeres no pudieran acceder a empleos dignos, en ese momento, la propuesta pensada políticamente toma el rumbo de otra apuesta que es la de alfabetización, junto con la necesidad de culminación de primaria y bachillerato por lo que surge el proceso que se llamó: Alfabetización y educación para mujeres adultas con enfoque de género (2022, entrevista personal; ver Anexo 3), inicialmente, ese fue el nombre que decidieron. Con el tiempo las mujeres, desde sus intereses y necesidades, solicitaron ampliar su oferta educativa al Bachillerato, lo que se fue consolidando con el tiempo. Es así que, más de ochocientas mujeres fueron parte del proceso y se graduaron aproximadamente cien mujeres como bachilleres.

⁷ Sin embargo, comenta que en tres meses la escuela fue cooptada por compañeras que no venían de procesos de base, esto llevó a que se cambie de lugar la escuela y se adujera que no era parte de La Sureña, lo que llevó a que el proceso concluya.

El trabajo educativo popular parte de las realidades, necesidades y subjetividades de las mujeres, urbano populares. En el caso de La Sureña, hablar y reconocer el proceso desde las pedagogías feministas se fue construyendo porque muchas de las mujeres activistas tenían percepciones diversas y venían de lugares distintos reconocían su accionar político, pero también se transformaba y trastocaba con lo que manifestaran las mujeres que asistían. “La práctica educativa y las pedagogías feministas han sido transversalizadas por el enfoque de género ya que muchas de las profesoras que acompañaban el proceso venían de licenciaturas con énfasis en derechos humanos, propiciaba los diálogos, las prácticas y la investigación lo que construyó espacios colectivos no jerárquicos de reflexión constantes”, así lo menciona González (2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Los espacios de enseñanza-aprendizaje desde su planificación hasta la reflexión están mediados y transversalizados por el género y los derechos humanos, esto posibilita tomar en cuenta el potencial político de las experiencias educativas en pro de construir experiencias en base a aprendizajes significativos (Bravo Suárez y Fulga Fonseca 2017, 25). Lo que tenían en cuenta para el proceso de construcción de las pedagogías feministas fue la formación política, procesos de sensibilización con enfoque en derechos y género, y los contextos que ubiquen de dónde llegan las mujeres. Carolina cuenta que “en el último periodo de la escuela llegaron mujeres víctimas del conflicto armado, afrodescendientes o indígenas, contextos y diferencias” (2022, entrevista personal; ver Anexo 3) que deben ser tomadas en cuenta para dialogar con las mujeres ya que la educación popular feminista es atravesada por las reflexiones de tener en cuenta las condiciones y diversas formas de opresión.

Dentro del proceso surgieron textos e investigaciones sobre el ejercicio de las pedagogías populares feministas que practicaron las mujeres en la localidad de Bosa, pero principalmente la acción pedagógica feminista se enriqueció en las dinámicas que surgían en la cotidianidad (González 2022, entrevista personal; ver Anexo 3). “Una de las estrategias metodológicas que se aplicó en el proceso fueron las salidas pedagógicas para conocer la localidad y la ciudad de Bogotá” (2022, entrevista personal; ver Anexo 3), ya que muchas de las mujeres nunca habían salido del barrio, algunas solo conocían el camino de la tienda a sus casas. Incluso, hicieron un viaje fuera de la capital a conocer el proceso de la Red de Mujeres de la Sabana.⁸

⁸ Encuentros de mujeres populares del territorio de Colombia.

En el trabajo educativo, “las mujeres habían resignificado vivir en Bosa, se autoidentificaban orgullosamente como sureñas, se había creado una identidad” (2022, entrevista personal; ver Anexo 3). La escuela no se limitó a que las mujeres aprendan u obtengan ciertos conocimientos curriculares, sino también que se construyan otras posibilidades de trabajo con las mujeres, por lo que las y los profesores llevaron a cabo procesos de acompañamiento a violencias ejercidas en las vidas de las mujeres.

En cuanto a la propuesta metodológica “La sureña” planteaba talleres en los que poco a poco se generaban espacios de reflexión sobre temas complejos y difíciles de abordar, como el aborto ya que muchas de las mujeres eran católicas y cristianas que tenían una concepción del aborto cerrada y sus creencias muy arraigadas (2022, entrevista personal; ver Anexo 3). Su presupuesto metodológico era generar diálogos más que imponer una mirada, ya que las profesoras feministas debían ser muy cuidadosas de cómo se abordaban las temáticas para no herir susceptibilidades. Frente a esta realidad, platearon “encuentros pedagógicos” enfocados a los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde el diálogo, en dichos encuentros lo que surgía era un espacio íntimo en donde las mujeres se sentían cómodas de contar las razones de por qué abortaron y que nunca lo habían contado, de tal forma se generaron espacios en donde las mujeres se sentían seguras y en confianza. Es así que “surgieron diversos encuentros para tratar temas como la maternidad, el orgasmo, el cuerpo y temáticas que han hecho parte de las construcciones metodológicas del proceso” (González 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Las mujeres sabían que sus profes eran feministas, pero en ningún momento sintieron que ellas querían de algún modo convertirlas o que se nombren feministas, pero a través de los encuentros pedagógicos y la propuesta fueron entendiendo el enfoque, además que el feminismo que surgió en ese espacio fue un feminismo desde abajo, que le apostó a lo popular, construido desde las mujeres, no separatista (González 2022, entrevista personal; ver Anexo 3). Esto último fue, para las feministas urbanas, difícil de comprender porque las mujeres en el campo trabajan de la mano con los hombres.

Los espacios de enseñanza aprendizaje estaban contruidos desde unos lineamientos curriculares, pedagógicos y metodológicos de abordaje de las temáticas, desde unos propósitos epistemológicos, sobre la construcción del conocimiento que se va generando alrededor del proceso. Enfocando el trabajo desde las pedagogías críticas, feministas y la educación para personas jóvenes y adultas, EPJA.

La sureña planteaba “proyectos de enseñanza-aprendizaje cada dos meses, por ejemplo, un proyecto de comunicación, las y los profes pensaban un proyecto, lo socializaban y todxs aportaban cómo se puede abordar desde los diversos enfoques de la escuela (sociocultural, natural, matemáticas) con el fin de construir algo integral y correlacionado y de ese modo se apuntaban las temáticas y actividades sobre los resultados que esperaban” (González 2022, entrevista personal; ver Anexo 3). Las matemáticas fueron temáticas difíciles de abordar y poder transversalizar con una apuesta social pero que se pudo llevar a cabo durante las clases (2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

Carolina (2022, entrevista personal; ver Anexo 3) menciona que, el proceso no ha sido fácil, pero se lograron algunas como, por ejemplo, las mujeres podían evidenciar que tenían relaciones de pareja violentas, y ese era un gran avance ya que desde la naturalización de las violencias hacia las mujeres tener una reflexión sobre sus vidas aportaba a sus procesos. Se pudo evidenciar el cambio de relacionamiento entre ellas, ya que se dieron cuenta de que entre mujeres si se puede construir, que entre mujeres no solo, como nos lo han hecho creer, existe la envidia o la competencia, sino que se tejieron otro tipo de relaciones. “Comprender, por parte de las mujeres, que la vida no solo es la familia o la maternidad y que hay otras oportunidades como continuar sus estudios y organizarse de modos distintos, a esto se llegó gracias a la incidencia de las pedagogías populares y feministas” (2022).

“La sureña” planteó un espacio reflexivo de aprendizaje, lo que esperaban era generar aprendizajes en las mujeres que les sirva para la vida y que tengan elementos para que no se vulneren derechos, la autonomía frente a sus decisiones y sus cuerpos, identificar sobre si ellas no desean tener relaciones sexuales con su esposo y él las obliga es violación. Son varias temáticas que se dialogaron y que sirvieron de algún modo para transformar sus vidas y sus modos de estar en el mundo, no solo a las mujeres que asistieron al proceso si no las que acompañaron, ya que las pedagogías feministas se aplicaban, no solo se hablaba de ellas, el fin era sobrepasar la teoría a la acción (2022, entrevista personal; ver Anexo 3). Por esta razón ha sido significativo un espacio que reivindique la educación para mujeres, a pesar de las críticas de que se excluyen a los hombres, sin embargo, ellas lo han tomado como una reivindicación histórica.

“Si yo no hubiera llegado a la sureña nunca hubiese tenido el valor de separarme” fue la expresión de una mujer que fue parte del proceso y la respuesta de seis años de trabajo (2022, entrevista personal; ver Anexo 3). Ya que las pedagogías feministas se

desmarcan de la educación tradicional en donde dan unos límites sobre cómo debes educarte, cómo debemos ser las mujeres. En este sentido, es una apuesta que está en constante construcción y que se da en unos escenarios diversos no siempre ordenados pero que tienen, necesariamente, unos trayectos políticos, que parten de compromisos colectivos feministas y que tiene apuestan por ser horizontales y dialógicos, pero también inacabados. Se construyen de reflexiones de todas las mujeres, independientemente de sus creencias y verdades, ya que parte de las experiencias.

Carolina acompañó a su último curso en el 2018 y todos los sentires siguen intactos, porque trabajar en educación feminista es una propuesta de vida, algo que no se deja cuando dejas de ser profesora o cuando el proceso se termina (González 2022, entrevista personal; ver Anexo 3). Los procesos de base como la sureña, en voz de Caro González, no son fáciles de mantener y no son fáciles de iniciar ya que requiere recursos, personas que le apuesten al feminismo popular, desde una ética profesional y construcción colectiva.

Conscientes de que el interés principal de las mujeres era certificarse porque necesitaban mejorar sus condiciones laborales, querían continuar con sus estudios o deseaban conseguir su cartón de bachilleres, La Sureña tuvo que mediar con el Estado para que las mujeres vayan preparadas a las pruebas y obtengan sus certificados de culminación del bachillerato. “Mediar con la autonomía y lo institucional no fue nada fácil pero muchas mujeres se graduaron dando la prueba estatal” (2022, entrevista personal; ver Anexo 3). Otra forma con la que articularon muchos años fue con una fundación que tenía la resolución de educación para personas jóvenes y adultas, esta alianza fue la más favorable para el proceso, ya que era coherente con la evaluación cualitativa que promulgaban en el proceso.

Con esta experiencia he podido comprender y además conocer las coincidencias del trabajo popular y feminista con lo que he vivido en La Escuelita, sin embargo, es preciso mencionar que, a través del trabajo en los espacios de enseñanza aprendizaje feministas como el de La Sureña se han detectado problemáticas como “la descontextualización histórica de la realidad, la desinformación, el desconocimiento de derechos, la desarticulación del proceso educativo con la apuesta de comunicación popular” (Bravo Suárez y Fulga Fonseca 2017, 26) que ha llevado a cabo este espacio de alfabetización. Así mismo se han identificado distancias en cuanto al entendimiento político-pedagógico de “La Sureña”, esto ha impedido el impulso del pensamiento crítico y la transformación de la sociedad por parte de las mujeres que asistieron al proceso

educativo. Sin dejar de mencionar que ser parte de un proceso que impulsa una pedagogía respetuosa popular y feminista, ha sido determinante para las realidades de las mujeres y que incluso en lectura de varias autoras puede ser imperceptible.

2. La educación popular feminista Claudia Korol

Claudia Korol es una educadora popular y feminista que ha formado parte de varios procesos en torno a la educación popular. En octubre del 2019 se llevó a cabo el 1er Encuentro de Educación popular en Quito evento en el que pude conocer a Claudia y escuchar cómo desde la educación popular se politizan las experiencias, las alegrías, las rabias y las tristezas, pero también la esperanza. Escucharla me llevó a buscar sus textos y encontrar varias reflexiones que me permitieron pensar la educación desde su potencial crítico. De ese modo, creo importante mantener un diálogo sobre las pedagogías feministas contextualizadas en el sur; el 26 de julio de 2022 logramos dialogar sobre las pedagogías en un contexto feminista, su accionar metodológico, la didáctica y su propuesta de evaluación si la hay o no.

Claudia Korol (2022, entrevista personal; ver Anexo 1) forma parte del equipo de educación popular de Pañuelos en Rebeldía y de la Red de feminismos populares “Feministas del Abya Yala”, trabaja la educación popular desde una propuesta feminista, antirracista, anticolonial y anticapitalista que intenta dialogar con los feminismos populares, comunitarios urbanos y rurales, campesinos y barriales; sobre la aplicación de las pedagogías feministas.

Ella cuenta que su primer acercamiento fue con la educación popular, cerca de los años noventa, en un momento de crisis del pensamiento de izquierda. Claudia encuentra en la educación popular un camino para seguir pensando en términos de revoluciones sobre las transformaciones que necesitamos (2022, entrevista personal; ver Anexo 1). Ya que el capitalismo y el patriarcado cada día es más fuerte, su experiencia sobre todo dialoga con la del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, que, para la década de los noventa ya tenía un recorrido hecho sobre la educación popular. En el marco de los 500 años de resistencia indígena, afro y popular de los pueblos del continente en el que mencionaban que se habían acabado cinco siglos de resistencia y que había que propiciar cinco siglos de ofensiva y defensa indígena, negra y popular, lo que le llevó pensar que por ahí había un camino real para continuar con los sueños, las luchas y las propuestas. Esta propuesta se encontró con el pensamiento de Paulo Freire, sobre todo en Pedagogía

de la esperanza (1992), en medio de la desesperanza de las izquierdas, en su texto él apuesta desde una mirada dialéctica, una pedagogía que tenga a la esperanza no como un acto de fe por sí misma si no como un acto político ontológico para poder pensar las dimensiones de lucha y qué es lo que las conmueve.

De este modo, Claudia tiene su acercamiento a la educación popular, desde la perspectiva Freireana, formándose junto a las compañeras, compañeros del Movimiento Sin Tierra del Brasil, del trabajo con comunidades campesinas del Argentina y descubriendo que no alcanzaba con ser anticapitalista (2022, entrevista personal; ver Anexo 1). Ya que fue consciente de que las compañeras no podían llegar a las reuniones, incluso compañeras de dirigentes campesinos no tenían habilitado porque quedaban a cargo del cuidado de la casa y de otras historias de violencias. En su búsqueda constante encontró que la responsabilidad de esa situación no era de una u otra persona si no de un sistema patriarcal, luego fue encontrándose con el colonialismo, relación patriarcal-capitalismo que influye en la conformación de las familias patriarcales. Con eso pensó que no podía hacer educación popular sin una perspectiva feminista, me encontré, casi me choqué con el feminismo, buscando respuestas a esas situaciones, menciona Claudia, entonces para hacer una síntesis, la educación popular y la pedagogía feminista van de la mano en términos de desmontar todas las estructuras de múltiples opresiones que sufrimos y vivimos los pueblos (2022, entrevista personal; ver Anexo 1).

En este sentido, las pedagogías populares feministas sobre todo son un aporte a los espacios colectivos de organización feminista popular, comunitaria con una dimensión pedagógica de los procesos organizativos y políticos de resistencia, de búsqueda de alternativas como un modo de crear juntas, juntos, juntas, también con compañeras/compañeros que vienen de distintas expresiones de disidencia frente al heteropatriarcado y la heteronorma.

“Las pedagogías feministas trazan caminos para enfrentar con más fuerza y eficacia estas opresiones y este sistema de muerte que nos ofrecen como único horizonte. Las pedagogías feministas en términos generales buscan la libertad, esa sería la respuesta más sencilla, pero es compleja a la vez, porque la libertad no es posible sin revoluciones verdaderas” (Korol 2022, entrevista personal; ver Anexo 1) y en el sur global históricamente se han proclamado revoluciones de diversos tipos y han terminado en frustraciones. En este contexto, se debe pensar qué decimos cuando hablamos de revoluciones y qué compromisos asumimos para descontar todos los sistemas de opresión” (2022, entrevista personal; ver Anexo 1).

Los contenidos desarrollados por las pedagogías feministas son todos aquellos que necesitemos realizar para encarar nuestras luchas, partimos en general de nuestros cuerpos, de nuestro territorio cuerpo y de nuestros territorios comunidad (2022, entrevista personal; ver Anexo 1). En nuestros cuerpos y en nuestros territorios vamos reconociendo las distintas opresiones que sufrimos, producto de estos sistemas. Un camino para afrontar estas opresiones es la identificación misma de ellas y los responsables de las causas.

Los saberes que se comparten en el ejercicio de las pedagogías feministas dependen del momento y necesidades de los colectivos, por ejemplo, en la pandemia hubo mucha necesidad de recuperación de saberes ancestrales ligados a la alimentación a la salud, es decir, al cuidado y la defensa de la vida (2022, entrevista personal; ver Anexo 1). Había un gran campo que muchas de las que hacían pedagogía popular feminista, hasta ese momento, no conocían ni reconocían, por tanto, las mujeres que resignificaban esos saberes eran las de los pueblos originarios y de los pueblos negros, afrodescendientes, que habían preservado y cuidado sus saberes y los pusieron a disposición.

Para Claudia (2022, entrevista personal; ver Anexo 1) los feminismos populares y las pedagogías feministas tienen un fuerte anclaje en el acompañamiento y en la pedagogía del ejemplo. Entonces, si hay compañeras que están en lucha, mujeres de Honduras cuando fue el golpe de estado las feministas se autoorganizaron. “había necesidad de teorías, pero sobre todo había necesidad de acompañamientos, que no son pensamientos sin teoría, si no que más bien es teoría aplicada a la manera de entender la construcción de los feminismos populares que no es distante de lo que están viviendo los colectivos de mujeres organizadas y en resistencia” (2022, entrevista personal; ver Anexo 1).

En cuanto a la didáctica de la pedagogía popular feminista me parece que hay una posibilidad de trabajo, menciona la educadora, que tiene que ver con la misma lógica de la educación popular que es partir de la práctica (2022, entrevista personal; ver Anexo 1). Partimos de lo concreto, de nuestras experiencias, de nuestros sentires, no solo de nuestras reflexiones, sino también de nuestras formas de hacer, de sentir y de vivir. La teorización en diálogo con otras teorías que pueden haber interpretado estas realidades, pero a partir de la práctica. Teorizar en colectivo implica una cuestión más allá que la transmisión de conocimientos, porque la educación popular es creación colectiva de conocimientos que no está en otras formas educativas pedagógicas y que para nosotras es relevante porque para hacer las revoluciones que necesitamos solo pueden hacerse creando nuevos conocimientos sobre esas realidades y sobre nuestras experiencias de lucha sacando

aprendizajes de ello. Ese sería el objetivo de la educación popular feminista, revoluciones anticapitalistas, antipatriarcales, anticoloniales que puedan ir contra la heteronorma. Lo que necesitamos, reflexiona Claudia, son revoluciones con las características antes mencionadas porque hasta ahora se hicieron muy pocas con todas esas dimensiones.

La pedagogía y la didáctica parten de las experiencias y dialogan con lo que hasta el momento la humanidad ha venido construyendo para interpretar las formas de organización y de lucha de nuestros pueblos, incorpora, como lo ha mencionado hasta ahora, no solo el pensamiento sino también los sentimientos porque muchas de las lógicas de acción no nacen de las lecturas de libros por más fantásticos que sean.

Claudia (2022, entrevista personal; ver Anexo 1) menciona que incluso en su experiencia propia no se hizo feminista por leer a Simone de Beauvoir, la leyó después pero primero se hizo feminista, ya que no entendía porque las mujeres eran las primeras que abandonaban los procesos políticos y tuvo que encontrar respuesta a eso. Ella cree que a la mayoría nos pasó, que nos hicimos feministas o luchadoras porque nos enfrentamos a injusticias y eso lo sentimos antes de analizarlo.

La didáctica de las pedagogías feministas también tiene que ver con pensamientos, sentimientos, ejercicios lúdicos porque antes de atreverse hacer una revolución, se juega a hacerlo (2022, entrevista personal; ver Anexo 1). Si pensamos en las y los zapatistas, en el movimiento piquetero en Argentina y muchos movimientos, usan el pañuelo para taparse la cara ese es un juego también para no ser identificados, pero también un juego para burlarse del poder y creo que todos los movimientos ejercitan a través del juego posibilidades de lucha.

Tomando en cuenta la posibilidad pragmática y experiencial de la que hemos hablado hasta el momento la educadora menciona que, hay diversas experiencias en torno a las pedagogías populares feministas de lo que han hecho y de lo que ha faltado por hacer. Por ejemplo, toda la lucha por el derecho al aborto en los sectores populares, que tienen más intervención de las iglesias, en donde el pensamiento religioso tiene gran peso y trata de poner trabas. Este fue un desafío de los feminismos populares porque había que desmontar, sin atacar a la institución o al pensamiento religioso, que era parte de la mayoría de las mujeres que integran muchos de nuestros movimientos. En ese momento servía mucho conocer sobre medicina, qué es lo que pasaba con nuestros cuerpos al momento de un aborto (2022, entrevista personal; ver Anexo 1). Lo que ocurre en esas circunstancias es que si son religiosas tienen sentimientos de fe muy importantes pero el aborto igual lo siguen haciendo y lo hacen cada vez que lo necesitan, aunque conocen

sobre el riesgo de perder sus vidas cuando se realizan abortos clandestinos (2022, entrevista personal; ver Anexo 1). En ese sentido, los talleres que hicieron con compañeras en los territorios y en los barrios, fueron importantes para ir destrabando el dominio del pensamiento religioso que había sobre muchos sectores precarizados.

Otra de las experiencias que cuenta Claudia Korol (2022, entrevista personal; ver Anexo 1) es el diálogo con niñas, indica que actualmente se encuentran trabajando con procesos o intenciones de construcción de espacios de niñeces feministas a través de programas de radio en donde participan las mujeres y niñas, ya que son conscientes de que el abuso sexual en la infancia se vive en las casas y que ello significa enfrentarse con las familias, cuando eso ocurre tratan, por un lado, de develar colectivamente que eso no es justo, pero también no llegar a una situación de vulnerabilidad de las niñas cuando reconocen esto (2022, entrevista personal; ver Anexo 1). La educadora popular dice que estas son experiencias en donde ella aprende mucho más de lo que puede aportar y con quienes va descubriendo todos estos caminos para que la libertad no sea algo de una revolución futura, sino que sean gestos que se van consiguiendo en el cotidiano a través de colectivos y grupos fuertes.

A mi parecer cuando hablamos de procesos educativos en el hacer de las pedagogías feministas el sentido primordial es partir de la práctica, teorizar y volver a la práctica. En este momento del diálogo, es importante denostar que la pedagogía popular feminista se ha fundamentado en procesos políticos no únicamente dentro de la acción feminista si no en procesos educativos dentro de las escuelas (2022, entrevista personal; ver Anexo 1). Uno de los logros que menciona la educadora popular, es la Ley de Educación sexual integral, que es transversal a la educación pública en todos los niveles. Claudia es conocedora de que, a veces cuesta llevar a la práctica la ley porque requiere de procesos de formación de las educadoras y educadores, estos no siempre están formados para asumir todo lo que significa abrir las puertas a discutir esas temáticas en escuelas, colegios y universidades, a su criterio, esa es la dificultad más grande porque cuando empiezan a dialogar de modo serio, sobre los dolores vividos, secuelas de vivir las violencias que el patriarcado ha impulsado aparecen diversos límites de cómo afrontarlos.

Antes de concluir Claudia (2022, entrevista personal; ver Anexo 1) indica que las pedagogías feministas se van rehaciendo en el camino, se tienen que rehacer crítica y autocríticamente porque somos partícipes de la historia de los feminismos una y otra vez, esta historia esta interceptada por cambios, verificaciones y nuevas comprensiones. Un

ejemplo de ello son las experiencias de las comunidades en la lucha territorial, la defensa del cuidado de los territorios, no era parte de los feminismos tomar el territorio cuerpo como tema central y uno de los aprendizajes es que todos los temas son centrales para los feminismos. La irrupción fuerte de las experiencias de travestis, trans, bisexuales, no binarios también interpeló si el feminismo era una respuesta biológica solamente que tenía que ver con determinados cuerpos o si es una respuesta política y cultural frente al patriarcado y el heteropatriarcado y su normatividad, las feministas nos hemos tenido que interpelar muchas veces y sobre todo creo que un tema que estaba muy lejos en muchos de los pensamientos clásicos o hegemónicos de los feminismos era el tema del racismo y el colonialismo de ahí si la lectura prioritaria de textos o miradas europeas sobre el rol de las mujeres nos llevó a no entender las lógicas de las feministas negras o de las luchadoras negras o indígenas que no todas se reconocen como feministas porque tenían una mirada crítica de unos feminismos que solo se referían a las experiencias de los cuerpos blancos hegemónicos entonces yo creo que un montón de temáticas las fuimos rehaciendo, recomponiendo, discutiendo, transformando y lo vamos a seguir cambiando en la medida que sigamos siendo revolucionarias que sigamos dejándonos revolucionar por las propias experiencias colectivas que compartimos.

3. Escuela Feminista Graciela Alonso

Ruth Zurbriggen (2022, entrevista personal; ver Anexo 2) es de Neuquén, Provincia de la Patagonia Argentina, forma parte de una colectiva feminista La Revuelta, creada en el año 2001, tiene una impronta vinculada a la educación, porque el trio organizador de esta colectiva fueron docentes que trabajaban en distintos ámbitos educativos y dos de ellas estudiaban Ciencias de la Educación (2022, entrevista personal; ver Anexo 2). Por lo que, la pertenencia al campo educativo impulsó el interés en el armado de la Revuelta porque parte de lo que hacían era preguntarnos qué pasaba con las teorías y las prácticas feministas que no ingresaban a la academia para ser objeto de estudio, las explicaciones iban en torno al androcentrismo, al patriarcado y al sexismo, pero también les interesaba intervenir para desmontar las naturalizaciones incorporadas en distintos ámbitos, actualmente lo que ha pasado es que por distintas vías los colegios primarios, secundarios y universidades han incorporado diversas visiones relacionadas con las demandas de los feminismos.

El interés de la Revuelta estaba relacionado en intervenir en los procesos educativos en cualquier nivel lo que ha permitido una mejor incidencia porque los feminismos han crecido porque son mucho más activos en sectores amplios y eso ha logrado permear la educación porque las feministas también están en las escuelas. No necesariamente porque los gobiernos y las políticas educativas estén interesadas, o si también porque hay feministas en Argentina ocupándose de las políticas educativas. En 2001 cuando fueron armando la colectiva no eran conscientes de que hoy iban a estar frente a las posibilidades de repensar la educación, condiciones que son distintas por un conjunto de hechos desde la persistencia feminista (Zurbriggen 2022, entrevista personal; ver Anexo 2).

En Neuquén se armó, por parte de “La Revuelta” una escuela feminista, que en términos generales no es una escuela que cuenta con edificio, horario de ingreso, exámenes o todo lo que implica institucionalmente una escuela, sino que como colectiva han planteado diversos programas de activismo y uno de ellos es la escuela, para la formación docentes y a la formación en educación sexual integral, pero también desde el derecho, la comunicación, trabajo social, medicina, entre otras (2022, entrevista personal; ver Anexo 2). Las Revueltas, desde su activismo han gestionado acciones de formación como: comunicación feminista, genealogías y territorios de las feministas, cómo ser maestrx feminista y no abandonar en el intento entre otras. Las personas que coordinan las formaciones son de la colectiva pero también personas que pueden aportar a los distintos ciclos de formación.

“Lo que plantean es otro tipo de escuela” (2022, entrevista personal; ver Anexo 2), pero su interés fue no salir de la escuela por el significado que tiene la escuela a nivel social y porque hacer escuela, es un deseo que las mueve. Hacer escuela es traer debates y aportes para tratar desde los feminismos. El ciclo cómo ser maestrx feminista y no abandonar en el intento, a ejecutarse en septiembre del 2022, surge desde la inquietud que le surge a la revuelta, que desde el año pasado han recibido consultas y comentarios en charlas informales con docentes que han contado las dificultades para el trabajo en las instituciones educativas cuando asumen posiciones feministas, “soy maestra y soy feminista”, esa asunción genera miedos, si bien es cierto el feminismo socialmente es más atractivo pero a la vez tener una maestra feminista, en muchas instituciones, es percibido como un problema (2022, entrevista personal; ver Anexo 2). Y que, para Ruth (2022, entrevista personal; ver Anexo 2), claramente está lectura es acertada porque las feministas en las Instituciones Educativas generan problemas, pero el punto es cómo se

ven esos problemas, ya que las feministas visibilizan problemáticas que han sido ocultadas lo que ha hecho más cómodo transitar por las instituciones. Porque cuando se elevan esos problemas lo que se hace es romper la naturalización, el statu quo.

Frente a las necesidades identificadas, ofrecen un espacio de dos encuentros, en el que se busca trabajar sobre los problemas de las y los docentes; qué están sintiendo, qué les pasa, qué emociones se juegan para que juntas y juntos construyan kits de supervivencia (Ahmed, 2021) con los que puedan armar estrategias y herramientas que permitan decir que sobreviven en ese espacio sino que también los van transformando, los encuentros buscan empezar a construir una propuesta para generar un proceso de acompañamiento a docentes en las instituciones (2022, entrevista personal; ver Anexo 2). Con el objetivo de compartir experiencias de las clases, conocer qué sucede cuando los actos escolares que no incorporan perspectivas sexistas, socializar herramientas teóricas y políticas para abordar temáticas de educación sexual integral, en este sentido, los encuentros de la escuela feminista lo que propone es construir colaborativamente una propuesta, que no sea unilateral desde las feministas que hace años están en las instituciones educativas, sino apoyar y sostener colectivamente procesos de trabajo en las aulas a las maestras feministas.

Las pedagogías feministas que impulsa “La Revuelta” tienen el componente de lo colectivo como central porque las pedagogías feministas van en contra de la fragmentación y el individualismo, lo que no quiere decir, necesariamente, que las profesoras pertenezcan a una organización feminista, quiere decir que piensan en colectivo y hacen en colectivo, desde las formas colectivas en las que se puedan participar, por tanto, no se exigen requisitos para el acompañamiento en las instituciones educativas (2022, entrevista personal; ver Anexo 2).

Otro componente es la disposición a tener todo bajo sospecha (2022, entrevista personal; ver Anexo 2), ya que implica elegir qué requiere estar más en sospecha porque es necesario definir en dónde se plantean debates y discusiones ya que estos deben plantearse en espacios donde haya la posibilidad del diálogo. Y en donde haya disponibilidad a dejarse atravesar por la propuesta, un nuevo conocimiento también está anclado en el orden del dolor, porque es replantearte qué no hiciste antes y por qué no lo hiciste antes, a muchas maestras les sucede, Ruth como profesora de educación pública con treinta años de experiencia en escuelas primarias con niñas y niños, cuenta que recuerda cuando empezó en su experiencia a hacerse cargo de los temas de abuso sexual contra la infancia, el maltrato contra las infancias, comenzaron a formarse a mirar y

escuchar de otra manera, Ruth recuerda que era doloroso porque se identificaba que había tenido una niña violentada antes y no hizo nada, entonces esa revisión es dolorosa pero a la par es lo que trae las posibilidades de cambio. Una vez que eres feminista, no hay vuelta atrás, el botón encendido nos convierte en aguafiestas, citando a Sara Ahmed (2021), es la aguafiestas del sexismo, el patriarcado, el racismo, en ese caso son orgullosamente aguafiestas.

En este sentido, Ruth (2022, entrevista personal; ver Anexo 2) indica que las pedagogías feministas le parecen que “tienen que ser preocupadas y ocupadas por escuchar”, por desarrollar procesos de escucha, y en ese sentido, se refiere a aprender a escuchar no solo escuchar los males de niñas y niños, escucha cómo preguntan a partir de lo que enseño, como me preguntan en la casa de matemáticas, cómo y sobre qué preguntan. Es decir, cómo se arma la vida escolar a partir de la escucha, cree que eso propicia otros vínculos pedagógicos, esto busca la pedagogía feminista, y eso no quiere decir que son vínculos pedagógicos que saben también que el gesto de poner límites es un gesto pedagógico. Enseñar, estudiar para enseñar son necesarios dentro de las ideas de las pedagogías feministas.

Para las pedagogías feministas, la ternura es un tema importante que debe ser retomado en las escuelas, la ternura como gesto político, también expresada en la pregunta qué necesitas, cómo estas, cómo se recibe a las y los niños en las aulas (2022, entrevista personal; ver Anexo 2).

La importancia de los discursos feministas y del criterio feminista dentro de las escuelas, pareciera que la perspectiva de género no alcanza, pero es y fue necesaria para algunos debates. Menos género más feminismo, porque los feminismos son revolucionarios la vida en las instituciones educativas, las revoluciones son todos los días, las revoluciones feministas están en esa niña, que puede ir a su casa y decirle a su papá que el mismo se levante a coger la sal, porque tiene dos piernas y dos brazos para servirse a sí mismo.

Las pedagogías feministas piensan en cómo se escriben/inscriben las biografías personales en tránsitos más colectivos, los feminismos son necesarios en las instituciones porque este mundo hay que cambiarlo, todo el tiempo se nos presentan en nuestros cuerpos, como primer territorio, que se vivencian en el enorme saqueo que existe en los territorios que habitamos, los feminismos no tienen todas las respuestas a los males de este mundo, pero tienen muchas respuestas por ello es que quieren feminismos en todas

partes y para todo el mundo, con cierto filtro porque con algunos definitivamente no quieren nada (2022, entrevista personal; ver Anexo 2).

En el proceso educativo, el conocimiento se construye en colectivo con el otro/la otra, las instituciones educativas tienen identidades tan cerradas, que lo anteriormente mencionado se convierte más en discurso que en una acción (2022, entrevista personal; ver Anexo 2). Por ello, es importante reconocer que los pueblos y las organizaciones producen conocimiento todo el tiempo, por tanto, el esfuerzo por parte de las revueltas concentra trabajar en metodologías que posibiliten reflexiones distintas, “esas personas son las que transitan las instituciones educativas, ayudando a comprender este mundo, trayendo sus saberes y conocimientos, algunos incluso conocimientos ancestrales como todos los aportes que hacen los pueblos originarios desde la interculturalidad, también pedagógica” (2022, entrevista personal; ver Anexo 2).

En este sentido, las metodologías aplicadas a las pedagogías feministas están en construcción, pero no es que no existen, las pedagogías críticas son parte de lo que nos ancla a las pedagogías feministas, las pedagogías de las resistencias (2022, entrevista personal; ver Anexo 2). Esto lleva a reconocer cómo cada enfoque va armando metodologías de construcción de conocimientos, siempre se necesita de alguien que quiera conocer y fundamentalmente de alguien que quiera enseñar, porque en las pedagogías feministas debe estar la pasión por enseñar, criterios que se encuentran dentro del orden de la generosidad, según menciona Ruth (2022, entrevista personal; ver Anexo 2), tenemos que ser generosos/generosas con lo que nos han dado y esto también hay que pensarlo metodológicamente.

Generar procesos de conversación y diálogos horizontales deben generarse desde vínculos pedagógicos que propicien la horizontalidad (2022, entrevista personal; ver Anexo 2). En las metodologías hay que reconocer las relaciones de poder que existen con el propósito de aminorarlas y hacer de la horizontalidad una premisa, desde el reconocimiento de autorización de la docencia porque tiene algo para darnos. Las y los docentes tienen algo para dar pero que son seres humanos con vivencias géneros, sexualidades, sujetas/os que han vivido determinados contextos, lo biográfico es muy importante para darle significados diversos al proceso educativo, qué les hacen sentir las y los docentes a sus estudiantes (Zurbriggen 2022, entrevista personal; ver Anexo 2).

Trabajar sobre las pedagogías feministas, les ha permitido a las compañeras de La Revuelta, ser partícipes de cambios dentro de las aulas, desde las pedagogías, les ha permitido evidenciar las violencias, “me permití preguntarme sobre mi sexualidad, me

asumí como lesbiana porque lo soy y no me animaba a decirlo, pero encontré herramientas para poder hacerlo” (Zurbriggen 2022, entrevista personal; ver Anexo 2). Ruth siente que se corren velos a las naturalizaciones, apuestan por cambiar y transformar con el fin de evidenciar qué inquietudes e interrogantes se abren en el ejercicio de las pedagogías feministas. Las pedagogías feministas mueven el piso de las certezas, y traen muchas incertezas que a veces se perciben como un abismo, pero es más interesante que tener todo ordenado o calculado (Zurbriggen 2022, entrevista personal; ver Anexo 2). Ya que las pedagogías feministas son las pedagogías que traen más preguntas que respuestas.

Las pedagogías feministas nos brindan la oportunidad de resignificar todas las verdades que nos han sido heredadas, de comprender que las disposiciones patriarcales no deben ser reconocidas como propias; porque lo primero que logran hacer, estas pedagogías, es reconocer que hay unos sistemas de opresión que se estructuran por medio de los discursos y que se hacen verdad en las experiencias e historias y esas son las que hay que resignificar.

Observar estas experiencias desde el sur global permiten identificar la necesidad del trabajo con un enfoque feminista dentro de las aulas, ya que la incidencia se hace evidente, sobre el hecho transversal en las experiencias de hacerse de diversas estrategias para evidenciar las violencias, pero también ponerles límites a quienes las ejercen. Las pedagogías feministas han brindado elementos de acción y respuesta con el fin de parar las naturalizaciones sobre las vidas, cuerpos y sentires de las mujeres. Las pedagogías feministas no solo encuentran un campo de acción en las colectivas, sino que al contrario las feministas trabajan por la socialización de prácticas con enfoque feminista dentro de las aulas y fuera de ellas, con el fin de que las instituciones logren desmontar las prácticas discriminatorias que promulgan las brechas sobre todo en las mujeres y los cuerpos feminizados.

De este modo, identificar el ejercicio de las pedagogías feministas sobre los procesos educativos desde las diversas colectivas implica otorgarle un peso práctico/activo a los discursos feministas, propósito transversal a este proyecto investigativo ya que la academia se revitaliza de los procesos de base como los mostrados en este acápite.

Capítulo tercero

La Escuelita Popular Feminista

Solo el sentir el grito atascado
produce el impulso para cambiar
(Pascale Laso 2020)

En este capítulo recogeré la experiencia de la Escuela Popular Feminista ya que me interesa indagar sobre los aportes que este proceso educativo ha tenido en la vida de las mujeres que han sido parte de ella. De este modo, evidenciar la influencia del trabajo popular con enfoque feminista en las realidades de las mujeres que han asistido y han sido parte del proceso. En este sentido, a través de diálogos con mujeres que fueron parte, acompañando o siendo alumnas, y desde procesos de memoria desde mi experiencia indagaré sobre los aprendizajes y la incidencia de estos.

Como hemos visto a lo largo de este trabajo las pedagogías feministas sustentan su metodología en acciones concretas, en trabajos y ejercicios que surjan de las experiencias de las mujeres en espacios horizontales, no jerárquicos, en donde todas tienen voz y se nutre de darle espacio a las diversas voces (hooks 1994, 122). Por tanto, el ejercicio de las pedagogías feministas ha logrado darle voz a mujeres que históricamente han sido calladas y sistemáticamente anuladas, ha permitido reclamar derechos que antes no se conocían y denunciar violencias que antes habían sido naturalizadas (González 2022, entrevista personal; ver Anexo 3).

1. La ternura enseña y politiza

las instrucciones escolares
no tienen que ver con el sentido común.
Por ejemplo,
“¿Dónde es arriba y abajo en un cuaderno plano?”
(Pascale Laso 2020)

Pascale⁹ Laso Chenut (2020) en su investigación “Contar una escuela: feminismo y educación popular en la construcción pedagógica de la “Escuela Popular y Feminista”,

⁹ Pascale, Pasita o Pas, como le decimos las amigas, es la coordinadora pedagógica de las Escuelita Popular Feminista, pedagoga, profesora y feminista popular, por ello la importancia de hablar y reflexionar con ella.

2008-2018”, plantea un relato concebido desde la memoria, una memoria pedagógica que surge de la acción crítica y reflexiva que se produce en las aulas (14) de la Escuelita, por lo que es de gran aporte para mi investigación porque ella ha contado desde su experiencia como acompañante los procesos surgidos ahí. El trabajo diario de la Escuelita¹⁰, da cuenta de unos esfuerzos pedagógicos cercanos para hablar de lo que se prefiere no hablar, de la discriminación racista, de la misoginia, del dolor, de la negación y reconocer las múltiples injusticias que atraviesan los cuerpos (58) mediante un proceso educativo popular.

La Pasita, como le decimos las amigas, con su quietud, tranquilidad y cero protagonismos nos muestra con el ejemplo que la ternura enseña y politiza, ella es la persona con la que siempre tengo un diálogo para ubicarme en la vida, ella sabe que me quejo por todo, entonces siempre me dice que no debo darle importancia a la militancia quiteña, ni a la vida capitalina. La Pasita es La Escuelita, en su construcción de hacer y no darle tanta importancia al decir ni figurar, es lo que nos ha enseñado. Quien la conoce sabe quién es y sabe del honor que es conocerla, su generosidad y sabiduría la he participado cuando plantea sus reflexiones personales que no dejan de ser políticas y cuando habla con las mujeres que acompaña las que no quieren nada con las demás cuando ella está en el aula.

Para el 2011 el Colectivo Mujeres de Frente había pensado en reabrir la Escuela, a partir de los aprendizajes de la primera que funcionó en la Casa Rosa¹¹, pensaban en que la segunda Escuelita retomara el trabajo colectivo de las mujeres a las que estaba dirigido el proceso educativo, en ese sentido, querían llamar a más mujeres excarceladas que puedan concluir sus estudios (64). La segunda escuelita estaba ubicada en el centro de Quito en el barrio San Marcos, a unas cuadras de la Marín lo que implicaba estar cerca de varias rutas a distintos barrios de la ciudad (69), cosa que no solo a las mujeres que iban a clases ayudaba ya que yo siendo una estudiante universitaria de bajos recursos, que la escuelita este en el centro me ayudaba a coger un solo bus de regreso a mi casa. En el trabajo de la Escuela, se habían planteado 4 objetivos, sus apuestas fueron que, el proceso se dirigiera a “mujeres diversas y desiguales” (64) y entender cómo se evidencia la criminalización de la pobreza en las vidas de las mujeres, “continuar con el proceso de formación política para mujeres callejizadas y excarceladas en la ciudad de Quito”,

¹⁰ Todas quienes fuimos parte del proceso nos referimos a la Escuela, en diminutivo, expresando el cariño y la cercanía.

¹¹ La primera escuela funcionó del 2008 al 2009 en la Casa Feministas de Rosa, fue un espacio cedido en comodato, para la autogestión en el que confluían colectivos feministas.

entregar títulos de terminación de escolaridad y propiciar un “vinculo organizativo” (64) entre las mujeres de sectores populares.

Los propósitos planteados para el quehacer de la Escuelita se centraban no solo en lo pedagógico, sino que era una propuesta de formación política ya que lo pedagógico respondía a un objetivo que planteaba la necesidad de gestionar certificados de titulación que apoyen a las mujeres en sus necesidades laborales y/o de continuidad de sus estudios. Bajo este contexto Pascale (2020, 65) menciona “que quizás los objetivos correspondían más a un trabajo del colectivo que a la conformación de una Escuela” y directamente relacionado con la educación formal encaminada a la obtención de un certificado. Pas y Gladys¹² como educadoras habían planteado una escuela, que, si bien surge por demanda de las mujeres, buscaba ser distinta, no diseñada del modo tradicional (65). Debido a las reflexiones pedagógico-educativas de Gladys y Pas, la Escuelita Popular de Mujeres, desde un inicio, prefirió mantenerse al margen de los procesos de institucionalización, optó por la ilegalidad ya que el sistema educativo fomenta el racismo, el patriarcado y actúa bajo criterios capitalista en su posibilidad autoritaria y tradicional, pudieron desmarcarse de lo que no querían ser (Laso 2020, 65), porque la escuela históricamente como ha sido presentada, es el lugar en donde se plantea un montón de información descontextualizada, que brinda unas habilidades para la vida pero que son impuestas, nunca dialogadas. Además, que desde sus inicios negó la entrada a las mujeres (Goetschel 2007) y más si estas eran pobres y racializadas.

En las escuelas confluyen ideas, sentimientos, en donde se propician encuentros, es un lugar para discutir, debatir, reflexionar, políticamente posicionado, de cambios y experimentaciones constantes, de alegrías pero también de descontentos, rabias contenidas que encuentran en el caos del sentir, formas diversas de ser exteriorizadas porque “solo la escuela autoritaria es armoniosa” (Gadotti 2007, 10) por eso la Escuelita estaba pensada con relación a las mujeres que acudían, a la posibilidad de establecer diálogos diversos, amorosos consientes de las realidades que viven las mujeres, de este modo, ofrecer aprendizajes y aprender juntas (2020, 64).

Con la propuesta de la escuelita y su metodología pretendían resignificar la expulsión sistemática a la que han estado sometidas las mujeres históricamente, ya que la disputa era desde los sentidos (65), así como funcionan los bachilleratos populares del

¹² Gladys Calvopiña mujer involucrada en el proceso de la Escuelita, educadora.

Argentina¹³ como nos mencionó en el segundo capítulo Claudia Korol (2022, entrevista personal; ver Anexo 1). Cuando Pascale (2020) habla de la Escuelita y la relación necesaria que debe existir con el conocimiento, la acción y su vínculo; dirá acertadamente que “es en las preguntas donde está el conocer, es además en la acción que precede a la teorización”, esta afirmación da cuenta de la importancia de los procesos y acompañarlos, parte del presupuesto planteado por la educación popular, en donde lo importante es el diálogo, la interacción sincera y la escucha atenta, además del entendimiento de quién es la persona con la que se entabla el diálogo.

La escuelita se cimenta en la educación popular construcción coherente frente a las historias propias de militancia ya que las mujeres que conforman el proyecto venían de la acción popular y feminista, muy vinculadas al movimiento indígena (Laso 2022, entrevista personal; ver Anexo 4). Desde Mujeres de Frente venían de haberse construido en la militancia popular, para ellas la práctica de la pedagogía, de estar en las organizaciones y lo comunitario, alimentó el espacio de la escuelita. Venían de la tradición freireana esto les dio claridad en el proceso educativo popular, lo que no quedaba muy claro era lo de las pedagogías feministas, ya que no había muchos referentes. Por un lado, tenían referencias de la educación popular y por otro del feminismo, no de los dos, en la práctica lo que hicieron fue tratar de juntar los dos enfoques.

2. La escuelita de mujeres

Con el recorrido histórico y de memoria que ha realizado Pascale Laso (2020) he llegado a comprender de mejor manera mi estancia¹⁴ en la escuelita, a partir de ese relato cercano y sentido comprendí que fui parte de la segunda escuela que funcionó desde el 2011 hasta el 2013 y la tercera “La Escuela cerca de la Plaza del Teatro” (Laso 2020, 64).

Dentro del colectivo Mujeres de Frente hubo lecturas distintas y diversas del proceso formativo y político, la comprensión diversa de lo pedagógico, junto con las acciones de militancia mediadas por procesos de formación crearon cierta distancia que

¹³ Los bachilleratos populares existen a partir del 2004, nacieron en Argentina, son escuelas dirigidas a jóvenes y adultos adscritas a la educación popular desde el Paulo Freire, funcionaron en fábricas recuperadas que habían cobrado mayor visibilidad en un contexto de participación social en torno a la crisis del 2001.

¹⁴ Fui parte de modo fluctuante ya que muchas veces las ocupaciones como trabajo, clases y los dos no me permitían estar de manera cercana y constante como me hubiese gustado.

en lectura de Pas (2020) pudo haber sido lo que a futuro terminaría con el quiebre entre Mujeres de Frente y la Escuelita.¹⁵

Tras la separación de Mujeres de Frente, en la Catapulta¹⁶ se sostiene la parte pedagógica con la “Escuelita Popular y Feminista”. En este sentido, Pascale (2022, entrevista personal; ver Anexo 4) menciona que las reflexiones pedagógicas eran urgentes de hacer ya que había que potenciar una mirada crítica, para este momento, las únicas que sostenían el proceso de manera constante y autogestionada¹⁷ eran la Pas y la Cris.¹⁸ Así mismo, estábamos varias acompañando lo que planteaba la Escuelita para las mujeres que iban a recibir clases.

Lo que en ese momento la Escuelita se planteó fue tener unas reflexiones pedagógicas contextualizadas, por tanto había que reforzar las destrezas pedagógicas (Laso 2022, entrevista personal; ver Anexo 4) ya que sin una apuesta metodológica que responda a las realidades de las mujeres no podría plantearse lo que las pedagogías feministas proponen, potenciar un sentido colectivo de los procesos de aprendizaje (Montenegro -González, 2016, 1) que se sostiene en un objetivo político, ya que la comprensión pedagógica “se trata de una actividad referida a todos los aprendizajes, a toda la producción de saber” (Gore 1996, 46) y no únicamente lo que encuentra en el marco de la educación formal.

Lo que sucedía era que en la formación política era urgente que las compañeras adquirieran unas destrezas de comprensión, reflexión y análisis; muchas veces las temáticas planteadas dentro del proceso se discuten, pero las compañeras no pueden comprender el texto propuesto. Lo pedagógico queda suelto, si la discusión es solamente política (Laso 2022, entrevista personal; ver Anexo 4). Freire en su texto Política y educación (1997) muestra la necesidad de hacer esa unión, o sea él planteaba conversar sobre el trabajo y también enseñar las letras de la palabra, para la comprensión de las injusticias y la explotación, pero mediadas por un proceso educativo popular. En este contexto, hay una urgencia de desarrollar experiencias pedagógicas que aporten a la formación política, en mi lectura, este ha sido un esfuerzo que ha diseñado la Escuelita

¹⁵ La escuela gestionada por el Colectivo Mujeres de Frente decide dividirse

¹⁶ La Casa Catapulta es un espacio autogestionado que convoca a varios colectivos y está ubicado a una cuadra de la Plaza del Teatro.

¹⁷ Se habían planteado estrategias para la autogestión como la Feria de todo a dólar, en la que se vendían prendas donadas para apoyo del comedor y los materiales junto con el sueldo de una compañera que permanece de modo constante acompañando el proceso educativo de las mujeres.

¹⁸ Cristina Cardona.

desde su propuesta del material hasta las conversaciones cercanas y reflexiones contextualizadas sobre los temas tratados.

En lectura de Pas (Laso 2022, entrevista personal; ver Anexo 4), durante los años de la escuela se puede encontrar que muchas veces la falta de interés en realidad era incomprensión de las temáticas, se puede pensar que las mujeres no comprendían o no tenían suficientemente desarrolladas las destrezas pedagógicas para entrar en el análisis o en el debate, entonces no tenían posibilidad de participación más que con opiniones, no habían desarrollado las herramientas pedagógicas que les permitían analizar ciertas problemáticas, comparar dos cosas (Laso 2022, entrevista personal; ver Anexo 4), leer un texto o mantener reflexiones como por ejemplo las violencias y el modo en que atraviesan sus realidades, tema ampliamente tratado en los procesos educativos feministas pero que no terminan de ser interiorizados o al menos asumidos por las mujeres, y no es su responsabilidad ya que los comportamientos ampliamente concebidos desde el patriarcado a todas nos han pasado desapercibidos por su herencia y naturalización. Pascale (2022) sintió muchas veces que era algo forzada la discusión política porque terminaba siendo entre las acompañantes y no entre las mujeres ya que, en ese contexto, las mujeres solo proporcionaban elementos para la discusión política de las acompañantes.

Las mujeres que asisten a la escolita encuentran un espacio de mujeres, para mujeres en donde se sienten cómodas, esa sería la incidencia de este lugar (Pascale Laso, 2022, entrevista personal; ver Anexo 4) porque después de no haberse visto dos años, las mujeres convocan a la escolita y ellas vuelven a juntarse, es decir, en la memoria de las compañeras la escuela tiene un lugar particular, un lugar especial, que se ha construido mientras las compañeras asisten y pertenecen al espacio.

Lo que más recuerdo son los espacios del café, el tiempo de intermedios de las clases, fueron tiempos en donde nos conocíamos más, en donde todas alrededor de una mesa conversábamos sobre nuestras vidas, lo que nos angustiaba, molestaba, pero también lo que nos gustaba, fueron espacios llenos de historia y rebosante sabiduría. Espacios para aprender, de recetas naturales, de las hierbas que curarían el malestar de cualquiera de nosotras, de la crianza, de cómo la soledad es mejor que vivir con cualquier verdugo llamado esposo o marido, de lo que no hay que hacer con las parejas y de cómo es que a la vida hay que tenerle paciencia más que desgano a pesar de las circunstancias.

La pedagogía del cafecito es la construcción de una cotidianidad entre nosotras, unos rituales que nos juntan, pues como dicen Freire y Faundez: “convivir con la cotidianidad del otro es una experiencia de aprendizaje permanente”. (Laso, 2020, 113)

En el diálogo con Pascale (2022, entrevista personal; ver Anexo 4) mi interés fue comprender la propuesta metodológica y didáctica para abordar temáticas ajenas a las realidades de las mujeres o que no fuesen de su interés y de ese modo evidenciar cómo se enfrentan esos desafíos. Pas cuenta que la escuela es una experimentación y al venir de una trayectoria militante lo que estaba aprendiéndose era la construcción de una escuela de formación política. Lo que hicieron fue una experimentación de la formación política a veces con mejores resultados que otros y a veces con fracasos, pero era sobre todo una experimentación porque se estaba construyendo la escuela. Es así como, las temáticas pasaban un filtro, porque la idea era ligar la realidad a los temas y trabajar por proyectos educativos. De ese modo se presentaban a las compañeras unos grandes temas que atravesaban sus realidades y vidas. Las que acompañaban no sabían muy bien qué hacer con los temas que ponían a discusión, esa ha sido una constante con la escuela. Entonces se planteaban situaciones como, hablar sobre la migración y las interrogantes que surgían; de manera permanente hay el reto de asentar lo que se trata en el aula, hasta dónde llegamos y qué hacemos con eso.

La escuela es una escuela, tiene sus límites y ese es el primer aprendizaje del proceso como menciona Pas (2022, entrevista personal; ver Anexo 4); este es uno de los aprendizajes más valiosos que me llevo de mi permanencia en la Escuelita, quitar la idea por completo de salvar y de pena, la empatía es lo que se enseña en ese espacio. En el proceso una entiende que nadie resuelve la vida de nadie y justamente en el hacer, en lo metodológico de la escuelita se prioriza el acompañamiento, y tener una visión y respuesta honesta de lo que puedo y hasta donde puedo acompañar, porque de lo contrario es una visión vertical, jerárquica de resolver la vida a la compañera porque mis medios son “mejores” y eso no permite el diálogo ni una relación honesta con las mujeres.

La escuela no va a resolver la vida de las mujeres, es una escuela y tiene sus límites, brinda ciertas herramientas, pero no va a hacerse una revolución dentro de la Escuelita. Es decir, comprender que no se va a gestar una revolución brinda la oportunidad de plantear un diálogo horizontal en donde todas aprendemos de todas. Pero es importante ser conscientes que se van a gestar ciertas relaciones, “pequeños cambios en nosotras que van a ser chiquitos y localizados” (2022, entrevista personal; ver Anexo

4). Esto plantea una diferencia en el quehacer feminista que es importante pensarla y tomarla en cuenta.

Como lo que reflexiona Pas (2020, 63) en su investigación,

volvieron a caer presas, y yo me pregunto nuevamente: ¿dónde está la transformación? Y sí, entiendo las complejidades, las entiendo. Entonces empecé a pensar en el presente, en la construcción de ese espacio de respiro, esas horas de respiro, ese espacio de reírse a carcajadas, de llorar a mares, de lo bonito de aprender, podemos pensar en una burbuja, quizás lo es. Vuelvo a la habitación propia colectiva y compartida.

Aunque Gladys diga: “Yo creo que las que volvieron a caer en la cárcel no eran las mismas mujeres, eran otras, estaban transformadas por la experiencia”. (Laso 2020, 63)

Los aprendizajes en el acompañamiento no solo ocurren en lo curricular si no en los tiempos importantes de dialogar en torno a la comida, en donde salen cosas y sabes lo que las mujeres piensan y te enseñan. En este sentido, Pas menciona que aprendió a acompañar en la Escuelita (Laso 2022, entrevista personal; ver Anexo 4), aprendió sobre los límites que surgen cuando se viene de mundos distintos. Una de las cosas que pasó en el colectivo Mujeres de Frente era que se creían casi hermanas y la realidad es que no lo eran, porque muchas veces vamos a discrepar con la compañera, por sus posiciones porque si ella no fuera una compañera tú le mandarías a volar por su posición porque seguramente si no hubiera la escuela nunca te hubieras encontrado con esa persona. No solamente porque esa persona ocupa un lugar distinto al tuyo si no porque las posiciones son encontradas (2022, entrevista personal; ver Anexo 4).

Freire dice que al tener siempre contacto con algo que es opuesto a ti, desarrollas un pensamiento más crítico, solo cuando permanentemente estas confrontada a la oposición de tus pensamientos, vas desarrollando un pensamiento más crítico y una pedagogía más crítica, con las compañeras. Pas (2022, entrevista personal; ver Anexo 4) aprendió que más allá de las posiciones irreconciliables que podíamos tener estábamos nosotras, ellas estaban más allá de sus posiciones y eso ha pasado con muchas, saben que tienen posiciones contrarias a la escuela, pero logran dar un paso y encontrarse en eso que parecía irreconciliable, lo propio nos pasó a las acompañantes, pero también les pasó a ellas.

Situaciones como las antes descritas nos pasó a todas porque sin excepción nos confrontábamos a realidades que nos descolocaban. Primero, como se mencionó anteriormente, se rompió con la idea de la salvación, hay un gran aprendizaje en eso, nadie viene a salvar a nadie y la escuela es una bofetada a quien llega con una posición

de salvar a las mujeres, enseguida se va o se le desmorona el mundo, porque se da cuenta que eso es imposible. En nuestro diálogo Pas menciona que “en la escuela aprendió el amor pedagógico del que habla Freire del que habla el feminismo esa posibilidad de estar y recibir, discordar, pero no ser grave, porque más allá de todo estamos nosotras” (Laso 2022, entrevista personal; ver Anexo 4).

La Escuelita planteaba un proceso de aprendizaje personal e individual de las mujeres en donde cada camino es particular. En donde lo popular no tiene que ver únicamente con lo colectivo si no también con la necesidad de individuación en el caso de las mujeres (Laso 2022, entrevista personal; ver Anexo 4). Entonces la pedagogía feminista que se ha construido en la escuelita es que creemos fundamental darle a cada uno su lugar no en el marco del colectivo, sino simplemente cada una su lugar y cada mujer ser tratada como única y tener su propio camino de aprendizaje y tener su acompañante. “Ese me ha parecido que es un aprendizaje para el feminismo, porque no podemos escudarnos en el colectivo, siempre es lo colectivo, la experiencia colectiva, es que todas somos mujeres y es que a todas nos ha pasado, y no es así necesitamos individualidades también, el acentuar la individuación ha sido un puntazo para la escuela” (Laso 2022, entrevista personal; ver Anexo 4). La posibilidad de reivindicar el proceso personal y la historia propia, a partir del proceso educativo, no solo ha permitido reflexiones en las mujeres que asisten a estudiar si no más bien en todas, porque si todas somos consideradas como indispensables para el proceso, estamos en un mismo nivel entonces sí todas vamos a estar en la horizontalidad de la educación popular.

Es importante mirar las individualidades, uno de los errores de los feminismos es tratar de colectivizar todas las experiencias, hay unas que no se pueden colectivizar y es importante reconocerlas como únicas, una de las fallas que tenemos es tratar de buscar los sentidos colectivos. Un entendimiento pedagógico profundo de lo requerían las mujeres en su proceso era ser reconocidas como importantes, como respuesta política dentro de las múltiples voces que les gritaron en la cara que no lo eran. Como por ejemplo decir que a Blanquita le paso lo mismo que ha Rosita, entonces nuestro sentido es colectivo y eso es entendible, está bien para los procesos políticos, pero Rosita necesita saber que su experiencia es única y Blanquita necesita saber que su experiencia también es única y no colectiva situación que puede llevarse a cabo mediante procesos educativos. Entonces la Escuelita y sus aprendizajes les dieron esa posibilidad a las mujeres, sentir que eran dueñas de su proceso y por el otro que merecían un proceso individual para ellas y que podían exigirlo.

Se vuelve significativa la idea del Partir de sí de Anna María Piussi [2000] para referirse a la importancia de tomar como punto de partida mis propias experiencias para hacer significativo los aprendizajes de la escuela. Partir de sí para aprender es mirar-se, reconocerse en relación con otras personas, asumiendo, por tanto, que la propia experiencia es importante para las relaciones educativas y para la construcción del conocimiento. Legítima y verdadera en el sentido de relación honesta con otras personas y dando el mismo sentido a nuestras experiencias. (Montenegro González 2016, 5)

La Escuela es lo que es, la escuela está ahí, y la escuela no es necesariamente un lugar fijo, la escuela no es el lugar en La Catapulta, la escuelita es lo que sucedió en cada una de nosotras y cómo eso se irradia a otros sitios (Laso 2022, entrevista personal; ver Anexo 4) Haciendo proyectos con otras escuelas y propuestas de educación popular feminista también, las personas que hemos pasado por la escuela con sentido, llevamos la escuela por dentro. Eso les pasa a las mujeres y a nosotras también, por eso cuando llamas por parte de la Escuelita ellas saben de qué escuelita hablamos.

La pertenencia al campo educativo les brindó interés en el armado de una educación popular y feministas, cuestionar las naturalizaciones que atraviesan las realidades de las mujeres, en donde se asoma la rabia como grito legítimo frente a las injusticias (59). Recuerdo que lo primero que hizo la escuelita en mi fue reflexionar sobre mi proceso educativo personal, en lo que había hecho la educación formal en mi paso por la escuela, el colegio y la universidad, cuestioné el modo en el que aprendí, las formas en las que se valoraba y se evaluaba mi capacidad por mi obediencia y demostrar mediante notas que sí valía la pena, la rabia y el rechazo total a todo lo aprendido fue el primer impulso.

Cuando explorábamos en la Escuelita con el material concreto, llegué a la conclusión de que no comprendía nada de Matemáticas, sabía memorísticamente sumar, restar y multiplicar, pero solo en el uso del material concreto se pude comprender significativamente lo que implicaba adicionar y quitar, descubrimiento que me dio mucha alegría, pero también tristeza porque tenía 24 años.

Retomando lo que al inicio de este trabajo mencioné, mi estancia en “La Escuelita” en 2013 como voluntaria fue un proceso de muchos aprendizajes y diálogos. Nuestro apoyo se centraba en crear material concreto, el material que más recuerdo fue uno de lenguaje en el que debían crearse varias oraciones en torno a preguntas entonces el ejercicio partía de una oración María limpia la casa después de llegar de la escuela. Quién limpia la casa, por qué María limpia la casa, qué hace María después de la escuela. En torno a ese ejercicio surgían varias preguntas de por qué las mujeres tienen que limpiar

la casa o hacer cualquier actividad de cuidado después de sus estudios, sin generar mayor debate o incluso incomodidad con las realidades de las mujeres, era un ejercicio de constatación consciente de la realidad sin mayor exigencia.

Viene a mi mente Magola, una mujer afrodescendiente, fuerte, llena de vida y sabiduría, seria, distante con la mirada paciente como la de las mujeres que ya lo saben todo, a muchas encontré así en la Escuelita, ella en particular me recordaba a mi bisabuela una mujer afrodescendiente limitada por su condición de raza a trabajar en espacio domésticos y de cuidado, dispuesta a la violación sistemática pero también real de donde saldría mi abuela de parte de papá. También recuerdo a María llegando a las siete de la noche el miércoles a repasar las multiplicaciones y la lectura, era el único espacio en el que podía ir, siempre la Pas la recibía con el cafecito, ella llegaba de trabajar.

De igual modo, cuando pienso en trabajo duro y agencia frente a las circunstancias de la vida recuerdo a Rita, ella es una mujer fuerte, seria y aguerrida, parecen cualidades de toda descripción feminista de un trabajo similar, pero ella cumple a raja tabla esas cualidades, la conocí en la segunda escuelita, luego nos vimos también en la escuelita de la Catapulta. Cuando la conocí vi a una mujer fuerte, vestía su uniforme de guardia negro de principio a fin, decidió estudiar porque ya había una amenaza de despedirla si no tenía su título de bachiller. Nos contaba que le gustaba ser guardia que el horario era duro y no le quedaba mucho tiempo libre pero que, a pesar de eso, le parecía un lugar bueno en el cual trabajar. El tiempo pasó y la amenaza se hizo efectiva, la botaron de su trabajo, sin si quiera preguntar si empezó su proceso educativo o algo parecido, las demandas laborales eran esas, mostrar su cartón para continuar trabajando. Desde ese momento fuimos partícipes de las múltiples facetas laborales que exploró Rita, crio chanchos, vendió salchipapa, se dedicó a la construcción, vendió ropa usada y a la par continuó con sus estudios iba de noche a contar su jornada y lo exhaustivo del trabajo de ese momento, siempre fue a la escuelita, nunca dejó de ir, ella fue una de las graduadas que con galas agradeció el reconocimiento en esa fiestita llena de amor y cariño que organizaron la Pas y la Cris.

La Pasita siempre la tuvo clara, menciona que no tenía muchas expectativas, ella hace las cosas sin preocuparse en los objetivos ni las metas a largo plazo, sus procesos son lo que son en el momento y a partir del momento se va construyendo el camino que quieran hacer ellas y nosotras, así lleva la pedagogía dentro de la Escuelita, así le interesa llevarla, sin muchas expectativas más que con la expectativa de hacer una escuela y ver qué pasaba, con la premisa de que las compañeras se sientan bien y responder a sus

necesidades de aprendizaje. Pas (2022, entrevista personal; ver Anexo 4) me cuenta que ella cree que las compañeras que eran del colectivo si tenían más expectativas en la escuela, la pensaron como una escuela de formación política más a lo clásico de temáticas que se abordan se discuten, se analizan y que a través de ese análisis nos permiten entender esa realidad un poco más, en la línea de lo que fue mujeres de frente en el trabajo en la cárcel. Contexto difícil de llevar a cabo por todo lo que se ha mencionado anteriormente y sobre todo como mencionó Pas sobre los sentidos pedagógicos, hay que trabajar sobre ellos.

Cuando hablas con las mujeres hay cosas que a ellas si les impactaron y que de todas maneras calaron en el sentido que ella tiene de la escuela. Me enseñaron que no tenía que estar maltratada, claro que aún sigue constante el *me enseñaron*, todavía no es aprendimos juntas. Para algunas, sobre todo para las que se alfabetizaron la escuela tiene una importancia fundamental del uso de la palabra escrita, por eso las que se alfabetizaron si se quedan muy vinculadas a la escuela, entre esas Blanquita Paucar.

Con el propósito de profundizar sobre las experiencias de las mujeres que fueron parte del proceso educativo popular y feminista de la Escuelita, conversé con Blanquita Paucar (2022, entrevista personal; ver Anexo 5) y Miriam Miranda (2022, entrevista personal; ver Anexo 6), que han sido durante años parte del proceso y que siempre acuden de manera amorosa e incondicional al llamado de cualquier actividad dentro y fuera de la Escuelita.

Blanquita, tiene 57 años, es empleada doméstica, su religión es cristiana, ella prefiere empezar el diálogo mencionando su creencia religiosa. Nació en la provincia de Bolívar en Guaranda. Cuando era niña nunca fue a la escuela porque su mamá la dejó con su abuela y abuelo. Sus hermanas mayores no estaban contentas de que ella haya ido a su casa, una de sus hermanas se opuso a que ella vaya a la escuela porque le habían dicho que solo servía para comer, dormir y que era una vaga (Paucar 2022, entrevista personal; ver Anexo 5). Por esa situación de maltrato en su casa decide, a los 8 años escaparse, nunca más tuvo contacto con su familia. Por lo que me cuenta, Blanquita crece sintiéndose fuera de lugar y no merecedora de afectos, así como de atenciones ni derecho a la educación.

Llega a la Escuelita en 2011, le llevó la Tía Gloria,¹⁹ ella estaba buscando trabajo y le había dicho que no podía conseguirle uno, si no aprendía a leer y escribir. Con esa

¹⁹ Gloria Armijos, acompañó el comedor comunitario junto con Pascale Laso.

promesa Blanca se queda y permanece en la Escuelita, pero también menciona que eso solo fue una excusa, si le gustó conocer la Escuelita y estudiar. Cuando a Blanquita le contaron de una escuela lo que primero pensó fue que no tenía tiempo que tenía que trabajar, que ya estaba vieja para aprender a leer y escribir, que debía cuidar a sus hijos y al marido. Eso pasa cuando nosotras tenemos la autoestima baja cuando pensamos que no valemos nada, pensamos que siempre debemos estar en la cocina, lavando o planchado, cuando no nos damos un espacio para nosotras de disfrutar de conocer otra gente, reflexiona Blanquita (Paucar 2022, entrevista personal; ver Anexo 5).

Conversar con ella para mí, es importante porque como mencionó anteriormente Pas (Laso 2022, entrevista personal; ver Anexo 4) Blanquita le tiene un cariño especial a la Escuelita ya que se alfabetizó con Mujeres de Frente. Es así que, cuando le pregunto de cómo aprendió a leer, ella me explica claramente, cómo se lee y se escribe, menciona que “para aprender a leer y escribir primero hay que aprender el abecedario, sin conocer las letras no se puede aprender porque se va conjugando todo el abecedario y las letras cuando se juntan forman palabras” (Paucar 2022, entrevista personal; ver Anexo 5), cuando llegó a la escuela conoció las vocales y todas las letras, con ese conocimiento podía ir leyendo todo a su alrededor poco a poco. Nadia le enseñó las cinco vocales y le decía que en donde vea letras, ella debía unirles con todas las consonantes que ya había aprendido del abecedario y debía revisar cada que vea letras. Nadia le regaló un material hecho en cartulina, aún lo conserva, para construir palabras, silabas por silabas. Juntando las letras, saber cómo sonaban. Nadia fue muy paciente y cariñosa.

Blanquita cuenta que aprendió las vocales con su profe Nadia²⁰, la recuerda con mucho amor y cariño. Habitar la Escuelita le ha brindado varias experiencias, aprendió sobre la vida y de gente incluso que no es cristiana, asevera. Compartir cosas que ella no comparte ni con su familia. Aprendió a quererse a sí misma, a respetar sus gustos y saber que ella es importante (Paucar 2022, entrevista personal; ver Anexo 5).

En mi diálogo con Blanquita, me interesa identificar si su vida ha cambiado con la escuelita. Menciona que su vida cambió, “La Escuelita” le ha permitido dejar el pasado atrás, no recordar mucho su niñez ni su adolescencia porque fue muy dura (Paucar 2022, entrevista personal; ver Anexo 5). Me cuenta que parte de las actividades en la escuela era ver videos en la computadora sobre historia, la esclavitud y los huasipungos, saber cómo los patrones hacían trabajar terrenos solo para sembrar y se regalaban a las niñas e

²⁰ Nadia Rivadeneira.

hijas y que no había ningún derecho, ella después de ver eso entendió que, como empleada doméstica, puertas adentro las mujeres prestaban servicio de todo (Paucar 2022, entrevista personal; ver Anexo 5). Después de analizar lo que le mostraban, decidía irse, lloraba en el bus de regreso a su casa, comprendió que lo que había vivido en esas situaciones de violencia, eran violación, en el tiempo en el que ella era niña nadie decía nada, a menos que alguien tuviera el valor de denunciar. Había muy poca gente que creía que no debía haber violación (2022, entrevista personal; ver Anexo 5). En la escuelita le enseñaron que eso sucedía antes, que ahora no debe suceder, que las mujeres son muy valiosas y que nadie debe maltratarlas: ni esposo, ni hermano, habían aprendido que nadie puede tratarlas mal.

Blanquita (2022, entrevista personal; ver Anexo 5) menciona que algunas de las mujeres que asistían a La Escuelita contaban que hacían las labores de la casa, sus esposos decían que no hacían nada. Habían comprendido con las profesoras que el trabajo de la casa era más duro que el trabajo afuera. Era más trabajo, pero no era remunerado, eso nos enseñaron en la escuela (Paucar 2022, entrevista personal; ver Anexo 5). También aprendieron que a los esposos hay que contarles unas cosas y otras no. Lo que me cuenta Blanquita me recuerda a mi abuelita que en su gran sabiduría me decía mijita ni todo se cuenta ni todo se calla, refiriéndose a las parejas. Blanquita como mi abuelita sabían de largo que hay esposos que no apoyan a las mujeres a estudiar. La Escuelita ayudaba a que la venda de los ojos se les caiga (2022, entrevista personal; ver Anexo 5). A varias compañeras los esposos no les dejaban ir, les preguntaban qué hacían los domingos en esas reuniones, porque de lunes a viernes estudiaban, y el error de algunas compañeras era que les contaban que hablaban de autoestima, que los esposos no deben maltratarlas, ni pegarlas y luego ya no les dejaban ir. Recuerda una ocasión en que a jalones le había sacado el esposo a una mujer del taller. “Hay esposos y familias que no apoyan a las mujeres y si una misma no decide nos quedamos como siempre y pensamos que la vida que llevamos está bien (2022, entrevista personal; ver Anexo 5).

Blanquita en la escuela conoció museos: el museo de cera y el planetario, salió en el documental *La educación en movimiento* (Ferrari 2018, 42:34), en donde se exponen varias experiencias de educación para mujeres en Latinoamérica, le preguntaron en donde vivía, la acompañaron a su casa, conversaron sobre su vida y sus estudios en la escuelita. Ella no se sintió muy cómoda con esa experiencia porque luego de un tiempo hicieron el lanzamiento del video y sentía vergüenza de verse en esa película porque en la escuelita habían invitado un montón de gente (2022, entrevista personal; ver Anexo 5).

Conoció mucha gente de diversos países y hacía amistad con ellas. Iba los martes de escritura y los jueves a las Matemáticas esos dos días, llegaba puntual, pero cuando conseguía trabajo, ya no podía asistir, aunque siempre tuvo claro que la escolita está abierta para cuando pueda ir (2022, entrevista personal; ver Anexo 5). Blanquita cuenta que ahora puede coger los carros, puede leer direcciones y ya no necesita que alguien le lean los papelitos de las direcciones. Lee despacio, se demora un poco, pero lee, le ha ayudado bastante porque ya lee la biblia, ella investiga y analiza lo que lee y ya no se queda con lo que le dicen que dice. Actualmente Blanquita estudia la biblia, compara versículos bíblicos y ella misma disipa sus dudas.

Para Blanquita estar en La Escolita ha sido una experiencia gratificante, a pesar de ser una mujer adulta nadie la había tratado tan bien, con tanto respeto y cariño. “A las mujeres en el patriarcado se nos enseña a ser para otros y a cuidar a otros; eso da un reconocimiento, pero no hay por lo general una educación para amarse a sí misma, ser para sí misma” (Ríos 2015, 129).

La escolita hizo que conozca y sea participe de otros espacios como ser parte del elenco de una presentación de danza contemporánea en la Casa de la Cultura, ahí aprendió a desenvolverse con la gente, delante del público, ella antes caminaba con la cabeza baja, no le gustaba que le vean a la cara y después de esa experiencia eso cambió. Las mujeres bajo la dirección de Rosa Amelia Poveda participaron de ese proceso. También fue parte del teatro de las mariposas, un trabajo teatral en que les pedían a las mujeres participantes que cuenten sus historias de vida, pensar el pasado en función de las violencias que habían vivido, rememorar cuando habían sido víctimas de violencia física o psicológica.

Miriam Miranda tiene 53 años, es oriunda de Manta, actualmente se dedica al trabajo sexual, ha desempeñado varios trabajos formales, ella estudió en una escuela de monjas en Manta, accedió al colegio hasta 4to curso. Se caso a los 19 años, fue a un nocturno, su esposo en ese momento, no le dejó ir y abandonó el colegio, también fue a uno a distancia en donde hizo 5to curso, ahí se quedó en Física y Matemáticas. Para sexto curso los módulos ya eran caros y ya no pudo concluir el colegio porque debía comprar la lista de útiles de su hijo (Miranda 2022, entrevista personal; ver Anexo 6).

Su vida es llena de anécdotas y aprendizajes, en nuestro diálogo comenta que vive 17 años en Quito, menciona que, por culpa de un hombre y sus mentiras, se quedó a vivir en la capital, a ejercer el trabajo sexual. Era un señor mayor a ella, él la maltrataba, vivían en hoteles y le quitaba toda su plata. Actualmente vive con su esposo, él la conoció

trabajando en la Plaza del Teatro, era su cliente le cuidaba y le guardaba la plata que ganaba por su trabajo.

Conversar con Miriam es un gustazo, es una experta contando historias de principio a fin, las cuenta a detalle y las historias de amor y desamor son las que mejor cuenta. Nos juntamos a una sesión de bordado, porque siempre hay algo que hacer y conversar. Tal vez es un mecanismo de defensa, me habla mucho, pero me dice muy poco, no profundiza sobre sus experiencias y su historia, no quiere hablar sobre lo que ha aprendido. En lo poco que puedo sacar de ella me cuenta de sus amigas, de los conflictos con ellas y de sus amigos que también son clientes.

Miriam me cuenta que conoció la Escuelita porque la visitadora social, le había invitado para que termine el colegio y le contó de la Escuelita y la Pas (Miranda 2022, entrevista personal; ver Anexo 6). Se vieron un jueves a las 11 am, y se encontraron, para ir juntas a la Escuelita. Desde ahí, Miriam se quedó, le gustó asistir. Llegó a la Escuelita, conoció a muchas personas, acordaron los días que podía ir, ella asistía los lunes y miércoles por la tarde y luego en la mañana. Cuenta que ha hecho buenas amistades (2022, entrevista personal; ver Anexo 6).

A Miriam le gustan las matemáticas, ella ya hace operaciones complejas. Las profes le tenían mucha paciencia y le explican mucho mejor. Cuenta de una compañera de su trabajo que aprendió a leer y escribir en La Escuelita y que ahora ya puede firmar. En un momento estudio contabilidad, quiso ser secretaria, pero se embarazó y abandonó los estudios (Miranda 2022, entrevista personal; ver Anexo 6). Miriam me cuenta que se casó porque su mamá le maltrataba mucho, ella era la única mujer en su casa. La escuelita ha sido un espacio de tranquilidad, aprendió de Matemáticas y Literatura, su materia favorita son la Ciencias Sociales. Ha aprendido de todo, a llevarse bien con las amigas y a estar en comunidad. En sus clases la llamaban clientes, salía y volvía para estudiar. Su celular no para de sonar, sus amigas y clientes la solicitan y la llaman sin cesar.

Miriam expresa a breves rasgos la importancia de sentirse parte de una red que no la juzga si no que, más bien, la acompaña sin ningún señalamiento. Porque la Escuelita es la amalgama de experiencias de vida, que ha juntado a mujeres diversas y ha propiciado relaciones horizontales desde lo educativo, tratar las letras y los números, son meras excusas para conocer sobre las naturalizaciones que determinan una vida de violencias hacia las mujeres y más si no estudiaste y no tienes un respaldo familiar o una red que acompañe, así lo han mostrado los diálogos. El ejercicio de educación popular y feminista

permite brindar unas herramientas que logren que las mujeres identifiquen que sus vidas pueden cambiar, que no están solas y que son importantes.

A lo largo de este capítulo se ha evidenciado que la Escuelita, tras el trabajo de las pedagogías feministas han permitido que las mujeres que asisten a ella, independientemente de quiénes son, logren construir una visión diversa, políticamente asentada de lo que implica la educación para mujeres adultas con criterios populares y feministas. Sin duda, pasar por la Escuelita nos ha cambiado la visión del mundo, nos ha enseñado cómo relacionarnos con las otras, coincido con muchas apreciaciones que mencionan las compañeras aquí citadas. Somos diferentes, pero hemos propiciado unas relaciones horizontales que solo pueden darse mediadas por la educación popular.

El ejercicio pedagógico en La Escuelita nos ha mostrado que los procesos educativos, cualquiera que estos sean, están mediados por una experiencia pedagógica significativa, es decir, nutridos de una observación crítica y afectuosa que aporta a la construcción de destrezas pedagógicas que no surgen en otros contextos. Por tal razón, las pedagogías populares y feministas como las que han surgido en “La Escuelita” han propiciado relaciones distintas entre nosotras y unas reflexiones poderosas para los feminismos en Quito, ya que los aprendizajes que han surgido dan cuenta de que la militancia no puede darse fuera de una relación pedagógica deben establecerse procesos formativos populares y críticos, solo así los discursos de reivindicación de los derechos lograran asentarse, de modo concreto, en las vidas de las mujeres.

Conclusiones

La Escuelita ha sido una de las experiencias más gratificantes en mi proceso de militancias, conocer las historias de primera mano de muchas de ellas me ha llevado a comprender de mejor manera las distancias, pero sobre todo las coincidencias que nos atraviesan. Como lo hemos visto a lo largo de este trabajo investigativo las pedagogías feministas brindan la oportunidad de reflexionar sobre esas coincidencias. Encontrar unos caminos comunes que parten de las experiencias y curiosidades personales en defensa de los derechos y demanda de justicia, pero también colectivas, con la posibilidad de responder a diversos contextos de inequidad. Por lo que las pedagogías feministas posibilitan la crítica a los presupuestos patriarcales asumidos como propios y normales a las vidas de las mujeres (Ríos 2015), son la posibilidad de evidenciar que la vida está atravesada de múltiples injusticias, pero también de plantear estrategias de acción para mitigarlas.

“La pedagogía feminista implica la adquisición de herramientas y claves diversas para la elaboración de conocimientos, sabidurías, artes, metodologías y prácticas para la equidad, el buen trato, el autocuidado, la alta autoestima y la transformación” (Ríos 2015, 127). A este acertado enfoque yo le incluiría el criterio popular que determina la politización de los procesos pedagógicos y educativos necesarios en todos los procesos educativos. En mi lectura el trabajo en las pedagogías feministas debe contemplar una mirada crítica desde la clase, el género y posibilitar de ese modo unas lecturas políticamente asentadas, incluso me arriesgaría a mencionar que dichas lecturas también son militantes.

La educación ha sido construida y establecida bajo dinámicas excluyentes, que naturalizan las relaciones de poder y jerárquicas, el reto por parte de las pedagogías feministas es trastocar las relaciones de poder que en ella se han asentado, evidenciarlas y desmontarlas. En ese sentido, las pedagogías feministas proponen ejercicios de horizontalidad y diálogo de saberes.

Este es un ejercicio personal, colectivo y militante. Creo profundamente que las relaciones desiguales no van a ser trastocadas sin la interiorización del trabajo politizado desde la educación, propiciar ejercicios pedagógicos críticos, populares-feministas

determinarán los modos en los que mediamos los espacios educativos formales y no formales.

Desheredadas de la educación da cuenta de los factores determinantes que deben atravesar las mujeres para tener acceso a la educación, la educación es clasista, patriarcal y excluyente por eso he querido visibilizar las estrategias que, desde los feminismos, se ha llevado a cabo porque es un modo de reivindicación de una vida llena de injusticias.

Las desheredadas son las pobres, las racializadas, las mujeres mayores, a ellas les ha sido negado todo acceso a la educación formal, pero las pedagogías feministas y sus procesos las han acogido y les han hecho saber que no son ellas, es el sistema, que las ha excluido y que sí hay modos de resignificar los aprendizajes, el conocimiento y que además la sabiduría de sus experiencias será determinante en el proceso educativo no formal que han emprendido de mano de otras compañeras.

Este trabajo da cuenta de la incidencia que han tenido las pedagogías feministas en las vidas de las mujeres no solo como alumnas sino como acompañantes, como en todo proceso de educación popular y feminista, se ha generado diálogos y relaciones horizontales en los aprendizajes, los afectos y las relaciones. Y esto ha surgido únicamente del aprendizaje de unas destrezas pedagógicas construidas en el diálogo, la reflexión y la comprensión de que lo pedagógico debe estar mediada en toda interacción que requiere la comprensión de unos saberes.

Es preciso mencionar que, en el momento en que se escriben estas conclusiones la Escuelita está parada, no hay una mujer que acompañe el proceso educativo de manera constante, pero como menciona Pas (2022, entrevista personal; ver Anexo 4), la escuela se la lleva adentro en cada proceso y decisión de militancia, educativa o de vida que se tome, con la certeza de que somos amigas, que nos conocemos y que cuando se requiera nos encontraremos con el mismo cariño y amor. Actualmente Blanquita y Miriam asisten a los encuentros de Tejidos y tramas, espacio de diálogo y lectura mediados por el tejido, que yo acompaño.

Lista de referencias

- Batthyány, Karina. 2018. *Uso de Licencias Parentales y Roles de Género en el Cuidado*. Montevideo: Sistema de cuidados. https://lac.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Americas/Documentos/Publicaciones/2018/8/SNC_Gua%20parentales_web.pdf.
- Bejarano, María, Irene Martínez, y Montserrat Blanco. 2019. “Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum”. *Tendencias Pedagógicas 34*: 37-50. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Bermúdez, Norma. 2012. “Mujeres de Cali en travesía colectiva por tres mundos: Educación popular, feminismos y noviolencia para expandir el presente, la memoria y nutrir la vida”. *Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad*, 91-104. Cali: La manzana de la discordia.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. 2003. *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Bravo Suárez, Lina, y Mabel Fulga Fonseca. 2017 “Compresión de la realidad y creación comunicativa: una propuesta pedagógica feminista para fortalecer el proceso de alfabetización y educación de mujeres jóvenes y adultas de Bosa”. Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9472/TE-21550.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Curiel, Ochy. 2020. “Conversación realizada por Reynx Rata Colectivx Transperiférico”. *Post de Facebook*. 12 de noviembre. <https://www.facebook.com/102890828264422/videos/826035161484841>.
- Ferrari, Martin. 2019. “La educación en movimiento” Video de Youtube documental sobre experiencias educativas en Latinoamérica. <https://www.youtube.com/watch?v=FNsIi3lzhg&t=2922s>
- Freire, Paulo. 1990. *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós, https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/dc/la_naturaleza_politica_de_la_educacion.pdf.
- . 1985. *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo Veinte y uno.

- Gadotti, Moacir. 2007. *La escuela y el maestro Paulo Freire y la pasión de enseñar*. Sao Paulo: PUBLISHER BRASIL. <https://docplayer.es/26130479-La-escuela-y-el-maestro-y-la-pasion-de-ensenar.html>
- Giroux, Henry. 1990 “Repensando el lenguaje de la instrucción escolar”. En *El lenguaje de la instrucción escolar*, 43-61. México. Siglo XXI editores
- hooks, bell. 1994. *Teaching to transgress*. New York: Routledge.
- Korol, Claudia. 2007. *Hacia una pedagogía feminista*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Landín, María, y Sandra Sánchez. 2019. “El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa.”. *Educación XXVIII(54)*: 227-242. México: Universidad Veracruzana, <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>.
- Laso, Pascale. 2020 “Contar una escuela: Feminismo y educación popular en la construcción pedagógica de la Escuela Popular y Feminista, 2008-2018”. Tesis maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/7590>.
- Maceira, Luz. 2005 “Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela.”. *La Ventana (21)*: 187-227. <https://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v3n21/1405-9436-laven-3-21-187.pdf>.
- Martínez, Luz, y Rosa Escapa. 2008 *Guía de formación para la participación social y política de las mujeres*. Barcelona: Instituto de la Mujer de Extremadura (IMEX). Escuela de Formación en Feminismo, Consejería de Igualdad y Empleo. Junta de Extremadura.
- McLaren, Peter. 2012. *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Ediciones Herramientas. <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Pedagogia%20critica%20socialista.pdf>.
- Ortega, Piedad. 2018. “La Educación Popular y su Re-Significación en la Pedagogía Crítica”. *Educación popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe*: 117-140. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf

- Ríos, Maribel. 2015 “Pedagogías feministas para la equidad y el buen trato”. Universidad *Autónoma de Tamaulipas*: 123-143.
<https://www.redalyc.org/pdf/654/65452536007.pdf>
- Rivera, Jessenia. 2012. “La educación popular, Una alternativa para educar en derechos humanos. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional”. Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
<https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/3622>.
- Segato, Rita. 2018. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Walsh, Catherine. 2013. *Pedagogías decoloniales*. Ecuador. Serie pensamiento decolonial.

Anexos

Anexo 1: Entrevistas inéditas

Entrevista 1

Entrevistada: Claudia Korol

Fecha: 26 de julio de 2022

Lugar: videollamada de zoom

Entrevistadora: Carolina Borja

Enlace al audio: <https://youtu.be/tz0BTns5A4A>

Entrevista 2

Entrevistada: Ruth Zurbriggen

Fecha: 01 de septiembre de 2022

Lugar: videollamada de zoom

Entrevistadora: Carolina Borja

Enlace al audio: <https://youtu.be/tz0BTns5A4A>

Entrevista 3

Entrevistada: Carolina González

Fecha: 22 de agosto de 2022

Lugar: videollamada de zoom

Entrevistadora: Carolina Borja

Enlace al audio: <https://youtu.be/tz0BTns5A4A>

Entrevista 4

Entrevistada: Pascale Laso

Fecha: 12 de septiembre 2022

Lugar: videollamada de zoom

Entrevistadora: Carolina Borja

Enlace al audio: <https://youtu.be/tz0BTns5A4A>

Entrevista 5

Entrevistada: Blanca Paucar

Fecha: 23 de septiembre de 2022

Lugar: videollamada de zoom

Entrevistadora: Carolina Borja

Enlace al audio: <https://youtu.be/tz0BTns5A4A>

Entrevista 6

Entrevistada: Miriam Miranda

Fecha: 23 de julio de 2022

Lugar: videollamada de zoom

Entrevistadora: Carolina Borja

Enlace al audio: <https://youtu.be/tz0BTns5A4A>