

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Estudios Sociales y Globales

Maestría en Estudios de la Cultura

Mención en Políticas Culturales

Contar una escuela

Feminismo y educación popular en la construcción pedagógica de la “Escuela Popular y Feminista”, 2008-2018

Anne Pascale Laso Chenut

Tutora: Cristina Soledad Burneo Salazar

Quito, 2020

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

	Reconocimiento de créditos de la obra No comercial Sin obras derivadas	
---	---	---

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia

Cláusula de cesión de derecho de publicación de tesis

Yo, Anne Pascale Laso Chenut, autora de la tesis intitulada *Contar una escuela: Feminismo y educación popular en la construcción pedagógica de la “Escuela Popular y Feminista”, 2008-2018*, 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 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.

Quito, 15 de septiembre del 2020

Firma:



Resumen

Contar una escuela: Feminismo y educación popular en la construcción pedagógica de la “Escuela Popular y Feminista”, 2008-2018 sistematiza la experiencia de educación popular feminista de una escuelita de terminación de alfabetización y terminación de primaria para mujeres jóvenes y adultas, de la ciudad de Quito.

La Escuelita nació en Quito en 2008, desde el trabajo que el colectivo Mujeres de Frente realizaba en la cárcel del Inca (Centro de Rehabilitación Femenino). Surgió como respuesta a la petición de una compañera excarcelada. Desde ese momento han transcurrido más de diez años. La Escuelita hoy acoge a mujeres de procedencias distintas. Es necesaria una pausa que nos permita reflexionar sobre lo que ha sido este proceso, un momento de mirarnos para continuar.

Esta sistematización está construida en el diálogo con autores y autoras de la educación popular y la educación popular feminista como Paulo Freire, bell hooks y Claudia Korol; en diálogo, además, con las acompañantes/educadoras en los distintos momentos de La Escuelita, con las mujeres que han venido a estudiar, y con mi propia experiencia.

Es un trabajo necesario para La Escuelita, pero sobre todo para dialogar con otras experiencias que están enmarcadas en las pedagogías de la vida, en la educación popular y feminista.

A las mujeres que hemos transitado por La Escuelita, porque sin ellas este relato no sería posible.

Agradecimientos

Agradezco a todas las mujeres que han transitado por La Escuelita y que han hecho que exista. A aquellas que han dialogado conmigo durante años para que esta Escuelita pueda ser contada. A todas las que se tomaron el tiempo de leer este texto de forma crítica y amorosa: Gladys Calvopiña, Cristina Cardona, Valeria Galarza, Leandra Macías, Katy Vergara, Verónica Córdoba, Tania Cruz, Lucía Pérez, Lola Parreño, Caro Borja y Sarah Dichy-Malherme.

A Cris Burneo porque, desde la amistad que nos junta, me presionó amorosamente para terminar este trabajo, pero sobre todo conversó conmigo y me hizo sentir que este escrito valía la pena.

A Alicia Ortega y Catherine Walsh por su lectura atenta y sus comentarios acertados.

A Cris Mancero que me ayudó a dejar este trabajo “limpiecito”.

A Cris porque es mi compañera, y es lindo eso de acompañarse. A mis *wawas*: Sebas y Camilo porque son.

Tabla de contenidos

Introducción.....	13
Capítulo primero.....	17
Las pedagogías de la vida, la memoria, la experiencia situada	17
1. Pedagogías de la muerte y pedagogías de la vida.....	17
2. Reconstruir las memorias	26
3. La experiencia situada, la narración, la experiencia docente	35
Capítulo segundo	47
La Escuela en La Casa Rosa, La Escuela en San Marcos	47
1. La primera Escuela, 2008-2009	47
1.1. Con la alfabetización de Eli fue un poco distinto	53
1.2. Una experiencia con la rabia	56
1.3. Hasta dónde llegamos con la Escuelita de la Casa Rosa.....	62
2. La segunda Escuela, 2011-2013	64
2.1. Los inicios de la segunda Escuelita	69
2.1. Empezamos	74
Capítulo tercero	85
La Escuela cerca de la Plaza del Teatro	85
1. La tercera Escuela, desde 2013.....	85
1.1. Pensar la Escuela para María	87
1.2. El espacio de <i>wawas</i> y el comedor popular.....	91
1.3. Las acompañantes	92
1.4. Conocimiento/saber:.....	102
1.5. Diálogos	109
1.6. Las abuelas	114
1.7. Apuntes para acompañar	115
Conclusiones.....	117

Lista de referencias	123
Anexos	131
Anexo 1:	131
1. Trabajo con temas:.....	131
1. Ficha de trabajo alfabetización	132
2. Entrevista sobre la hacienda:	132
3. Ficha “pequeñas historias”:	133
4. Ficha “El trabajo de las mujeres”:	134
Anexo 2:	135
1. Ejemplos de fichas de trabajo por sesiones de lenguaje:	135
2. Materiales que surgen de investigaciones al interior de La Escuelita:	136

Introducción

Magola es Magola. Siempre puntual, siempre constante. Hace dos meses buscando su carpeta azul me dijo: “¿Quién escribió tan feo mi nombre?”. La memoria traiciona, fue ella misma cuando llegó hace dos años que escribió esos trazos apenas descifrables (Laso 2014).

María mira a Rosita. Mira a Rosita mientras la segunda escribe quizás por segunda vez en su vida las letras de su nombre. María la mira. María le dice: “Es feo no saber ¿no?”. Hace un año ella, la señora María, escribía su nombre por primera vez (Laso 2014).

Contar una escuela sistematiza el trabajo realizado en La Escuelita Popular y Feminista desde 2008 hasta 2018. Esta Escuela de alfabetización y terminación de primaria para mujeres jóvenes y adultas está ubicada en la ciudad de Quito y nace como respuesta al trabajo que el colectivo Mujeres de Frente realizaba en prisión.

El colectivo Mujeres de Frente llevaba trabajando en la cárcel del Inca (Centro de Rehabilitación Social Femenino) desde 2004. La Escuelita se constituía por mujeres de “dentro” y de “fuera” de prisión. Era un trabajo de autoconciencia feminista, de investigación participativa; el colectivo se había formado en el reconocimiento de las desigualdades entre nosotras, pero también de los sentidos comunes. En 2008, en el marco de la nueva constituyente,¹ se logra el indulto para mujeres que habían sido sentenciadas por microtráfico, por lo que algunas de las compañeras del colectivo salen de la cárcel.

Estas compañeras excarceladas le piden al colectivo que construya un espacio educativo que les permitiera obtener la titulación de primaria.² De esta manera, las mujeres pensaban acceder a trabajos que las alejaran de la “ilegalidad” y que limpiaran “un poco” el estigma carcelario. Este es el inicio de La Escuelita de terminación de primaria para mujeres jóvenes y adultas que funciona en la ciudad de Quito. Primero con el nombre de Escuela Mujeres de Frente, luego, en 2017, cambia su nombre a La Escuelita Popular y Feminista.

La Escuelita tiene ahora más de diez años de trabajo, en los que ha acogido a más de cien mujeres entre aquellas que vienen a estudiar y aquellas que vienen a acompañar. Es un grupo diverso de mujeres provenientes de distintas experiencias, ya no solamente

¹ El Ejecutivo solicita a la Asamblea el indulto de alrededor de 1.200 personas ligadas a microtráfico: “Indultar a personas condenadas a penas privativas de la libertad por tráfico de pequeñas cantidades de droga, como medida de “humanización” del sistema penitenciario” (“Ficha 28 - Indulto- Ecuador”, 2010).

² Ahora séptimo de educación básica.

ligadas a la cárcel, sino también al trabajo informal, sexual, doméstico (remunerado y no), a la experiencia militante feminista, educativa formal o informal, artística.

La Escuelita requiere con urgencia una pausa, yo requiero una pausa, que nos/me permita en colectivo reconocer nuestros aprendizajes en un proceso militante educativo que se sostiene en el tiempo transformándose, y donde cada una de las que venimos nos construimos como indispensables. Por eso, el objetivo general de este trabajo ha sido sistematizar la experiencia de las educadoras/acompañantes en la Escuela Popular y Feminista en los distintos momentos, reconociendo los diferentes diálogos teóricos y encuentros con otras que marcaron concreciones metodológicas en aula, que pueden nombrarse como educativos feministas populares. Por tanto, este trabajo se pregunta por lo metodológico, entendiendo esto último como la concreción de la experiencia que sucede en el encuentro con las compañeras que estudian en La Escuela, la propia experiencia militante y la vida. Es un trabajo investigativo necesario en la medida que en el marco de la militancia no hemos podido sistematizar nuestros procesos para revisarlos, repensarlos y criticarlos, y tomar decisiones para continuar.

Así, mis preguntas investigativas abarcan estos temas: ¿Cuáles son los elementos y las metodologías con los que la pedagogía feminista y popular llega al aula? ¿Qué aprendizajes obtienen las acompañantes en las relaciones con las compañeras que vienen a estudiar y con otras acompañantes? ¿Cómo la experiencia propia se teje con la pedagogía de La Escuelita?

Para poder responderlas, revisé todo el archivo de La Escuelita, pero además conversé con la mayoría de acompañantes/educadoras. A medida que escribía sobre los distintos periodos, pedía a algunas de ellas leer el texto críticamente. Así, este trabajo fue leído y comentado por Valeria Galarza, Cristina Cardona, Katy Vergara, Leandra Macías, Gladys Calvopiña, Verónica Córdoba, Tania Cruz, Lucía Pérez, Lola Parreño, Carolina Borja y Sarah Dichy-Malherme. He reflexionado a partir de mi pertenencia a este proceso desde su inicio en 2008, y a partir del cumplimiento del rol de coordinadora pedagógica (y, desde 2013, a partir de mi rol en la coordinación general). Esto ha supuesto la construcción de metodologías materiales y reflexiones en torno a la educación, en el marco de la educación popular y feminista.

Contar una escuela apela a la memoria pedagógica: entendemos por esta memoria la que se va construyendo en la acción/reflexión en aula. Se vuelve memoria al convertirse además en lenguaje/sentido común colectivo con el que se mueven las acompañantes y, a su vez, cimienta los caminos educativos cada vez nuevos e irrepetibles. Entendemos

que narrar/contar esa memoria se puede hacer desde muchos lugares. Para el marco de este trabajo, lo haré apoyada en lo que se conoce en investigación educativa como la documentación de prácticas de la experiencia docente, definida por Daniel Suárez (2005) como una forma de indagación que busca que los docentes o quienes participan en prácticas pedagógicas puedan, a la vez que reconstruir sus experiencias, interpretarlas a la luz de nuevos significados. Esta investigación, entonces, se hace de manera colectiva a partir de la escritura, la lectura y la reflexión entre colegas, y es a la vez un proceso formativo (Suárez, Ochoa, Dávila 2003).

Así retomamos la palabra que cuenta lo que hace desde la percepción propia y colectiva, sabiendo que aquello que dice va a ser leído y preguntado, pero, además, lo hacemos desde los procesos de sistematización de la educación popular, cuyas metodologías de recogida las han trazado autoras como Lola Cendales (1999; 2004; 2007) y Óscar Jara (2018): las metodologías con rutas de mirar colectivamente los procesos militantes para volver a estos siempre, como reconocimiento de lo aprendido, como impulso para seguir sosteniendo. Contar implica pensar en lo que se cuenta y a quién se lo cuenta, pero además permite pensar en la forma, cómo dar cuenta de ese algo que sucede. La palabra nombrada del feminismo, de la educación popular es una palabra narrada y de ahí surge el vínculo. Así, contar implica para este trabajo lo vivido, pero, a su vez, lo pensado y lo sentido. En esta Escuela lo contado además reconoce que lo que se coloca en el tejido de la palabra generalmente son diálogos. Estos diálogos suponen colectivamente un incipiente proceso de acción, teorización, acción; por eso hablamos aquí de un marco metodológico-teórico-metodológico que se ha ido construyendo en la dinámica propia de La Escuela, y que ha ido construyendo sin desconocer su influencia, su propia vivencia de lo feminista y lo popular.

Estos diálogos entendidos como intercambio de saberes (Freire 1997; Korol 2015; hooks 1994; Walsh 2013; Gadotti 2007) suceden en tres tipos de relaciones metodológicas-teóricas (pensar desde el hacer): una primera relación establecida entre las acompañantes y sus lecturas/reflexiones, en lo que podemos nombrar como la teoría encarnada con la que las acompañantes/educadoras llegan y que influencia el trabajo en aula. Una segunda, establecida a partir del diálogo con las *compas* que vienen a estudiar, pues es el encuentro con las realidades y las diferencias que genera una observación escuchada más allá de la palabra que permite construir experiencias pedagógicas ligadas a los conocimientos propios de ambas. Y una tercera que se establece entre las acompañantes cuyos procesos militantes feministas se hacen en distintos lugares más allá

de La Escuela y que en el diálogo con estos construyen reflexiones metodológicas que se vuelcan al espacio de aula, en una relación de militancia y coaprendizaje.

Desde estas relaciones (o mejor nombradas como intercambio de saberes) es que puedo decir que se construye la pedagogía de La Escuelita, enmarcada en lo que son las pedagogías de la vida. Las pedagogías de la vida son una respuesta a las pedagogías de la crueldad establecidas por el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo. Las pedagogías de la vida, por tanto, son anticapitalistas, antipatriarcales, antirracistas. Esto lo explico con mayor amplitud en el capítulo uno. Reconozco en este capítulo, además, la necesidad de trabajar sobre nuestra memoria, en este caso, la de La Escuelita, desde el lugar de educadora popular y feminista que es el mío.

El capítulo segundo y tercero dan cuenta de momentos que marcan giros en La Escuelita. Cabe aclarar que La Escuelita ha tenido un trabajo continuo desde 2008.

En el segundo capítulo cuento, en diálogo con las educadoras participantes, la primera escuela, aquella que funcionó en La Casa Feminista Rosa (2008). Además, en este capítulo intento construir la memoria de lo que he llamado La segunda Escuela (2011-2013), cuando el colectivo decide “formalizar” la propuesta y se establece en un local en el barrio San Marcos de la ciudad de Quito.

El capítulo tres abarca desde 2013 hasta el momento en que tomo, además de la pedagógica, la coordinación general de La Escuelita. En este capítulo sistematizo lo que han sido reflexiones en torno al conocimiento, al diálogo y el aporte que las mujeres mayores, las abuelas de La Escuelita hacen al proceso.³

Una cuenta esta Escuelita desde el amor al proceso, desde aquello que ha aprendido y también de lo que puede enseñar.

³ Hay algunas investigaciones que han realizado compañeras del colectivo *Mujeres de Frente* que pueden ser leídas como antecedente de La Escuelita. Así están: de Andrea Aguirre, “Incluidas como excluidas, externas e internas en la cárcel de mujeres de Quito” (2006) y “Vivir en la fractura. El castigo y las resistencias en la cárcel de mujeres” (2010). Y de Lisset Coba, “Territorios del desarraigo: subjetividades penalizadas” (2010), entre otras. Desde La Escuelita, algunas acompañantes/educadoras han realizado trabajos investigativos en diálogo con las mujeres que vienen a estudiar. Su lectura atenta permite contextualizar de mejor manera el proceso. Estos trabajos son: ““Nos dijeron que las mujeres no necesitábamos aprender””. Experiencias de las mujeres en la alfabetización: un acercamiento a la escuela de alfabetización, terminación de primaria y formación política *Mujeres de Frente*” (2017) de Katherine Vergara, y “La generación de tejido social comunitario como herramienta frente a la violencia contra las mujeres: un estudio realizado en la ‘escuelita de mujeres’” (2018) de Alisson Molina Sandoval.

Capítulo primero

Las pedagogías de la vida, la memoria, la experiencia situada

1. Pedagogías de la muerte y pedagogías de la vida

Sentir morir, juego de palabras tan profundamente significativo del lenguaje: ¿cómo se sentirá la muerte?, ¿cómo la memoria nos devuelve ese sentido de la muerte? Pensar en el segundo antes de que el machete te estalle en el cuerpo; la penetración violenta de un pene o de un objeto en el cuerpo de una niña; pensar en el momento en el que a rastras te llevan; o dos segundos antes de que te estalle el golpe en la cara; el minuto en el que se escucha una voz y él entra.

Ese momento en que el cerebro se activa, la inspiración hace que el aire (quizás por última vez) ingrese a los pulmones. La adrenalina recorre el cuerpo, las pupilas se dilatan para que entre la luz, quizás por última vez. La presión arterial aumenta, el corazón late con fuerza, quizás por última vez. Los vasos de la piel se contraen y el escalofrío recorre el cuerpo; el cuerpo grita. ¿Si pudieras huir?

Como bien lo señalan Judith Kalman (2004) o Paulo Freire (1997), el lenguaje tiene unos sentidos desde el lugar que una va ocupando en la misma vida y en la muerte, desde el tiempo de la propia existencia. La muerte, junto a la vida, más aún en los procesos políticos militantes, tiene también una existencia: la muerte de doña Vero, los feminicidios,⁴ la muerte de la abuela, la muerte del hijo de otra, la posibilidad de morir que nos anda rondando siempre. Cada mujer tiene a otra mujer que ha sido asesinada. Yo tengo mis muertas. Las más cercanas:

Aída había desaparecido. Era compañera de la universidad. No éramos muy amigas, pero habíamos compartido largas conversas. Un día no estuvo más. “Si la ves, dile que me llame”, me dijo la directora de tesis. La familia empezó a buscarla. Llegaron rumores de que andaba por la playa en algún viaje esotérico; luego, de que andaba por ahí o por allá. ¿Dónde estará la Aída? Seis meses después, una excavación para una

⁴ Aquí usamos la definición de feminicidio establecida por Marcela Lagarde: “El feminicidio es el genocidio contra mujeres y sucede cuando las condiciones históricas generan prácticas sociales que permiten atentados violentos contra la integridad, la salud, las libertades y la vida de niñas y mujeres. Para que se dé el feminicidio concurren, de manera criminal, el silencio, la omisión, la negligencia y la colusión parcial o total de autoridades encargadas de prevenir y erradicar estos crímenes. Su ceguera de género o sus prejuicios sexistas y misóginos sobre las mujeres” (Lagarde 2008).

carretera en Zhud nos devolvió sus huesos y su cédula de identidad. Había sido asesinada, la universidad le dio su título de licenciatura *postmortem*. Pero nadie le devolvió ni a ella ni a nosotras la verdad sobre su muerte.

Doña Vero se murió sin regresar a su México. Presa desde hacía tres años, guardó silencio sobre el dolor y la enfermedad con los que vivía, para que cuando ya no hubiera nada que hacer, el Estado se conmoviera y le dieran el indulto para volver a Guadalajara. Pero el indulto no llegó. Sangró por todos los agujeros del cuerpo: litros y litros de sangre roja desparramada en las sábanas del hospital Eugenio Espejo. Esposada a la cama se moría, se moría. Llamamos a Claudia, su hija. “Ven, Claudia, doña Vero se está muriendo”. Y ella, la doña Vero, la esperó. Esperó que, desde la precariedad, sus seis hijos juntaran el dinero para que su hija mayor, Claudia, pudiera venir. Esperó, con su cuerpo inflamado, mientras las damas de la caridad venían a hacerle masajes enguantadas con plástico para no tocar ese cuerpo impuro. Ella se sonreía todavía con la esperanza de que la dejaran irse... y un día llegó la noticia: la corte había negado el indulto. Ese día llegó Claudia y la doña Vero, que había esperado para morir, viajó solo con su memoria a su Guadalajara. Estaba en su casa, ese era su deseo y desde el deseo mismo, empezó a dar órdenes sobre un banquete que preparaba. “Ponga ahí tal cosa..., llame a tal...”. Yo contemplaba conmovida, reteniendo la respiración y el llanto. Y murió.

Por primera vez, me veía confrontada a acompañar un cuerpo inerte. El agua se le escapaba por todos lados; muerta, doña Vero, mojaba su ropa. Se la llevaron a la morgue porque las mulas del narcotráfico tienen que pasar una autopsia. Con una bolsa de plástico en la cabeza, la vi seguir empapando todo. Enma le había escogido un pijama amarillo, la mojaba, su cuerpo estilaba, se deshinchaba. Presas y no presas juntamos para la funeraria, cuatro estábamos presentes. Desde El Inca⁵ y a través de un teléfono celular, las otras, las compañeras de celda, escuchaban a los mariachis cantar “Guadalajara”. Tuvo que ser cremada, sin poder decidirlo, porque las presas tienen que irse en cenizas por si acaso se les ocurra volver a hacer alguna fechoría. Y Claudia se fue, cargadita del tarrito donde ya no iba la doña Vero, porque hace rato había llegado a su casa.

Tantas veces el asesinato de las hijas y de los hijos es una extensión de nuestra propia muerte. Son mujeres además las que claman justicia por esas muertes.⁶ La tesis de

⁵ Nombre coloquial que recibía el Centro de Rehabilitación Femenino por funcionar en el sector de El Inca. Estuvo en funcionamiento ahí hasta 2014, luego de lo cual las detenidas fueron trasladadas a la prisión regional de Cotopaxi.

⁶ Por dar unos ejemplos: la madre de Angie Carrillo; justicia para Valentina, justicia para Vanessa, justicia para Paola, y tantas otras.

Lisset Cobra⁷ (2010) comienza también con la descripción de la muerte del hijo de Gloria en el interior de la cárcel de El Inca. La escena describe: gritos, llantos. Luego nos describe a Gloria, que se sabía “malhechora” y quien, a pesar de sus cincuenta años, ya no tenía fuerzas. Eli de La Escuelita se quedó a cargo de un nieto luego del asesinato de su hija. “A mi hija la mataron y yo sentí que me moría cuando supe, en malos pasos andaba, con malas gentes andaban”, me contó allá en 2008 mientras miraba a un niño de ojos grandes, el único al que ella había decidido matricular en una escuela. Así mismo le pasó a la señora María en Sucumbíos, nos contaron en Lago, cuando Julia decidió tomar veneno para asustar un poco a ese hombre con el que andaba. Pero no quería morirse, no quería, y el veneno la consumió por dentro. La señora María, de la mano de una niña de 3 años, se quedó ahí mirando a su hija que le antecedió en la muerte. “Yo no quiero que nadie me quite a mi niña”, nos dijo. No supimos si se refería a Julia o a esa pequeñita que sabe trabajar con “machetico” y siembra el plátano como toda una grande.

En Simiátug, la iglesia oscura y a lo lejos un ataúd pequeño blanco: dentro de él una niña que no quiso mamar y murió. Tres meses después, la mujer que era su madre murió también de pena y de presión por no haber podido sostener a su hija en el mundo de la vida. ¿No es un feminicidio el empujar a las mujeres a la muerte por no cumplir con “su deber ser”?

La Vero, que era mi hermana,⁸ me contó que cuando ella llegó a la cárcel le pusieron en una celda con otra compañera. Esa misma noche de su llegada, la compañera de Vero entró en coma diabético. Ella lo recuerda así: “Grité y grité, vino un guía y dijo que dejara de hacer escándalo, que no pasaba nada. Grité y grité y ya no vino nadie”. Esa mujer, de la que no recuerdo su nombre, se murió antecitos de las siete, hora en la que abren las celdas. Esa primera noche de la Vero en El Inca, mi hermana, fue así, “acompañando a la muerte y muriendo”, me dijo.

Conocí a esa otra mujer en Lago Agrio; respiraba con mucha dificultad al caminar, se moría. Cuando pregunté qué le pasaba, me contaron que se estaba muriendo y que no había nada que hacer. Los golpes que le habían dado su padre, su madre y su marido, desde hacía tanto tiempo y con tanta fuerza, habían dañado sus pulmones. El aire le entraba en un silbido, la vida se le escapaba en una tos seca, ella sonreía. La muerte de las mujeres, aunque sea “natural”, tiene siempre algo de injusto, de no natural. Algo de

⁷ Lisset Cobra es parte del colectivo *Mujeres de Frente*.

⁸ Conversación informal, 2005, en la cárcel de El Inca.

vida dura, siempre algo de asesinato, de muerte anunciada: por la pareja, la expareja, la precarización, el deber ser.

Acompañarnos en el duelo, nombrar las muertas como colectivas nos permite aligerar la carga que el dolor de la pérdida supone, construir la memoria de esa existencia, transformar el dolor en lucha. Como lo que contó Claudia Korol, en el encuentro de educación popular en Quito,⁹ al referirse a las Madres de Plaza de Mayo. Cómo ellas se volvieron primero las madres de todos y todas las hijas e hijos desaparecidos; y luego se volvieron las madres de todas las y los jóvenes que luchan. Por eso las puedes ver en Chile, en Kurdistán, acompañando esas apuestas de transformación.

Y es lo que yo vi en Amparo Peñaherrera,¹⁰ en 2017, cuando recibió una llamada mientras conversaba con nosotras. Lloraba mientras la voz del otro lado le decía que Sofí había muerto (había muerto, había sido asesinada por negligencia de su marido). Sofí había estado en la Casa de Acogida de la Federación. Amparo dijo: “Sofí, dulce Sofí, vamos a pintar un árbol aquí en este muro, para recordarla a ella y a tantas otras”.

Rita Segato (2016) dice que están en guerra contra nosotras, y aunque a veces una no quisiera creerlo, las historias y las narraciones te van devolviendo esa afirmación. Ella cuenta que este nuevo momento está marcado por la “dueñidad”, ese hacerse dueño de los cuerpos de las mujeres, de los niños y niñas, de las feminizadas, y que eso se debe al capitalismo más feroz. Ella nos pone a pensar en la perversa relación entre patriarcado y capitalismo. Para ella, el capitalismo se asienta sobre la opresión a las mujeres y a todo lo que huelga a eso; yo entiendo entonces que para el capitalismo es necesaria la señora que sostiene la vida en un trabajo considerado no trabajo. Para mí una de las acciones que marcan aquello es, por ejemplo, que en fechas como Navidad y Día de la Madre, las casas de acogida se llenan de mujeres. Esto sucede –como me contaba María del Carmen Quezada¹¹ de la red de casas– porque los agresores no quieren comprar nada para ellas ni para las *wawas*. Entonces las golpean, las botan de sus casas, luego en enero o en junio regresan ellos a traerlas al orden de su trabajo de reproducción y sostenimiento de la vida. Imposible entonces no hablar de nuestras muertas, de la relación íntima y perversa entre capitalismo y patriarcado.

⁹ I Encuentro de Educación Popular, 23-26 de octubre de 2019, Quito, organizado por el colectivo *Desde el Margen*.

¹⁰ Coordinadora de la Casa Amiga para mujeres víctimas de violencia, de la Federación de Mujeres de Sucumbíos.

¹¹ Conversación informal, diciembre, 2019.

Esta guerra contra nosotras construye un modo de matar que se asienta en una pedagogía de la muerte. Su fin último es la muerte en el sentido más amplio del término: la muerte entendida como asesinato, como despojo de la capacidad de la vida, como aquello que invalida la existencia, la experiencia posible. Para esto es necesario afirmar la crueldad. Comparto con Rita Segato la definición que ella hace:

Llamo pedagogías de la crueldad a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas. En ese sentido, esta pedagogía enseña algo que va mucho más allá del matar, enseña a matar de una muerte desritualizada, de una muerte que deja apenas residuos en el lugar del difunto (Segato 2018, 11).

La crueldad que se inicia en la infancia: las historias de las mujeres empiezan con abusos sexuales en la infancia, en la adolescencia. En La Escuelita nos preguntamos: ¿cómo sanarnos si lo hemos vivido desde *wawas*? Si “así mismo ha sido”, dicen las mujeres. Cuidan a sus hijas lo más que pueden. “No hay que dejar solas a las niñas, ni con sus hermanos ni primos, con nadie mismo”, dice una mujer de La Escuelita. Y cuando sucede el abuso o la violación, “¡Qué pena!”, dicen. “Ya le tocó pasar por eso”, dicen ellas, “así como a mí... ya le tocó pasar por lo mismo”. El asesinato de las mujeres empieza en la infancia.

Ante este ejercicio de poder en el acto de matar, en la ausencia y luego en el olvido de la muerta, de las muertas, nosotras las nombramos por su nombre, recuperando los detalles de su existencia. A una vida que de otra manera se quedaría anónima y diluida, la volvemos trascendente, la construimos como sujeta de su historia y de la nuestra. Tania Cruz (2020) dice además: “Creo deberías meterle más al tema de los encuentros, del ‘entre,’ del significado, que tiene dialogarnos, dejarnos tocar por la otra, de encarnarnos en la subjetividad de la otra y cómo con ello nosotras también renacemos y renacen nuestras muertas”. Esto lo hacemos recuperando la espiritualidad que envuelve nuestros sentidos, que construye nuestra existencia más allá de lo efímero. Al recuperar nuestra existencia, recuperamos también nuestras infancias, nuestro propio vínculo con lo espiritual.

Cuando hablo de una pedagogía de la crueldad me refiero a algo muy preciso, como es la captura de algo que fluía errante e imprevisible, como es la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente, como conviene al consumo en esta fase apocalíptica del capital (Segato 2018, 11).

Una pedagogía de respuesta a esta pedagogía de la crueldad, ¿debería entender la vida como errante e imprevisible? Me aventuro a responder que esa vida imprevisible da

cabida a las múltiples formas de constituirla. “La pedagogía de la crueldad es, entonces, la que nos habitúa a esa disecación de lo vivo y lo vital, y parece ser el camino inescapable de la modernidad, su último destino” (Segato 2018, 12).

Sentir morir. Hace algunos años, Charito, una mujer mayor que vino a La Escuelita,¹² me contó que una vez una prima de ella salió de la casa de unos parientes ahí en Pasa (provincia de Bolívar) ya cuando el sol estaba por ocultarse, porque quería llegar a la suya arriba en el páramo. A pesar de la insistencia, no quiso quedarse porque sus animalitos se quedaban solos; salió y no llegó. Dos días después la encontraron en un barranco. La habían violado, la habían matado; “dos hombres se supo”, contó Charito. Cabe el ejercicio de sentir morir: ¿cómo era ella?, ¿cómo se llamaba?, ¿quién la lloró? Cada recuento lo fuimos escribiendo. Y Charito me fue diciendo que hasta ese día no había pensado en ella, porque la familia no quiso buscar justicia porque “qué vergüenza”: “Qué pena, ¿no, señorita? Que una tenga que morir así”. “No, Charito, ella no se murió no más”, le dije, “la mataron unos señores”. Sentir morir, sentir a nuestras muertas.

Hay que construir una pedagogía que nos recupere, recuperando nuestra muerte como memoria, nuestra vida como existencia. La pregunta central es: ¿cómo se teje la vida en medio de una guerra así?

La vivencia de la guerra es una experiencia que enmudece, como dice Walter Benjamin (2007). Entonces, una pedagogía de la vida debe empezar devolviéndonos la voz y devolviéndonos a nuestras muertas: la voz en la palabra oral o escrita, además de los espacios entre mujeres para decírnosla, espacios como los de La Escuelita, premisa de la educación popular feminista; las muertas en el lugar que ocupan en la construcción de una memoria colectiva feminista y popular. Empiezo reconociendo a mis otras muertas, aquellas que me dejaron su legado y la indignación. Indignación colectiva que se vuelve rabia que construye. “También creo que hablar de pedagogía de la vida es reconocernos en sujetas de la digna rabia; es decir, cuando nos reconocemos como sobrevivientes de esta guerra, enlazadas las unas a las otras” (Cruz, 2020). Es como lo dice Claudia Korol refiriéndose a la muerte de Berta Cáceres y que se aplica a todas nuestras muertas:

La ausencia de Berta es la herida. No hay cicatriz en la ausencia. Una aprende a caminar así de agujereada y el tiempo no cura nada. No hay consuelo. Una aprende a cultivar la alegría ferozmente desconsolada. Decir Berta sin pensar revoluciones es desertar. Y en esta esquina no se rinde nadie. En esta esquina herida en que nos falta, plantamos la esperanza en clave de rebeldía (Korol 2015).

¹² La Escuelita Popular y Feminista es una escuela de alfabetización y terminación de primaria para mujeres jóvenes y adultas, que hace educación a partir de pedagogías populares y feministas. Es a este espacio que nos referimos cuando decimos a lo largo del texto La Escuelita.

Entonces con la mirada sobre las muertas se aprende a contar la vida y a colocarse en los espacios en que la militancia se vuelve la necesidad urgente de mantenernos vivas. ¿Cómo comprendemos la militancia feminista popular? La Escuelita Popular y Feminista de terminación de primaria para mujeres jóvenes y adultas que construimos desde 2008 es una apuesta militante; es un lugar en el que intentamos construir ese otro mundo que soñamos y queremos para nosotras, un lugar para mantener y sostener nuestra vida. Porque si hay una guerra, como dice Rita Segato, en contra de nosotras, es urgente y necesario juntarnos para defendernos. Juntarnos para comprender, para por momentos respirar, para reírnos y aprender bonito. Es ese feminismo compañero que de forma tan linda lo describe Claudia Korol: que nos hace reconocernos en el modo de abrazarnos (Gaviola y Korol 2018).

Yo no había pensado en lo que escribe Rita Segato. Yo empecé pensando, más bien, en la relación de clases, la desigualdad en el acceso a todo aquello que posibilita la vida: la comida, la vivienda, el trabajo, la educación. Esa relación de poder entre oprimidos y opresores (uso el masculino porque así lo aprendí) como dice Freire (2005). Cuando nos encontramos con Andrea Aguirre¹³ a los 20 años, hicimos primero un ejercicio de reconocer nuestras desigualdades, nuestros privilegios; luego vino la “raza” y se cruzó con la clase. Empezamos a participar de las luchas del movimiento indígena, a reconocer nuestro racismo. Jóvenes como éramos decidimos ir a recorrer Ecuador, con una obra de títeres adaptada del origen de los mundos contado allá en México. Cosimos unos títeres, cuerpitos de trapo desnudos, inventamos un mecanismo que cambiara la noche por el día, y nos fuimos con una bolita de espuma flex envuelta en papel aluminio que era la luna. Estuvimos en Chugchilán, donde un profesor inventó y dijo lo que quiso en kichwa sobre la obra; estuvimos en Guayama, donde un profesor nos dejó encargando los 80 *wawas* mientras se iba a la minga; estuvimos en una comunidad –cuyo nombre no recuerdo con exactitud, quizás sería Santa Teresita–, ahí llegamos mojaditas después de haber caminado horas con un teatrino que requería un plano para ser armado. El dirigente, al vernos, nos preguntó que cuánto calzábamos. Una a uno se fueron presentando las comuneras y los comuneros con zapatillas secas que probábamos en nuestros pies, hasta dar con un par que nos calzó. “No se puede tener los pies mojados”, dijo el dirigente,

¹³ Cuando salimos de la universidad, ambas viajamos por nuestro lado y, a su regreso a Ecuador, Andrea fundaría el colectivo Mujeres de Frente en 2002. Cuando regresé después de haber estado unos años en Europa, ella me invitaría a participar en 2003.

mientras compartíamos una sopita con muchas papas y la wipala extendida sobre una pared azul nos cobijaba.

El feminismo llegó después, siendo aquello que era lo más cercano y a la vez lo menos visible. En la cárcel, al conversar, miramos cómo esa violencia había cruzado las vidas de toditas. Más que cruzar, se había parqueado en el lugar más oscuro de nuestra existencia.

Esa llegada del feminismo a mi vida me cambió. Desde el trabajo en la cárcel y hasta la actualidad soy docente de educación intercultural bilingüe. En 2009 me encontraba acompañado procesos de formación en una licenciatura de educación con once estudiantes achuar en su territorio; al llegar, me había conmovido que las niñas cantaran Anent¹⁴ a toda hora; luego de 15 años, apenas se escuchan. Había transformado mi mirada de ingenua, cargada de racismo y folclore sobre el mundo indígena, a construir e intentar comprender formas distintas de construirlo; eso me había permitido cuestionar incluso las tradiciones a veces tan patriarcales e injustas. Teníamos que ponernos de acuerdo en los temas y los tutores de tesis. Mónica, una de las tres estudiantes que con inmenso esfuerzo había logrado terminar, se me acercó y me dijo: “Pascale, yo quiero hacer sobre la tristeza de la mujer achuar”. “¿La tristeza de la mujer achuar o de las mujeres achuar?”, le pregunté. Conversamos mucho. Ella me contó que sentía que las mujeres achuar estaban todo el tiempo tristes por el maltrato, porque su voz no era escuchada, porque solo valían si estaban casadas; y así fue dándoles voz. La mayor Sekunt cuenta que cuando recibía este castigo se sentía sin vida, como un animalito domesticado. Después de una paliza, el hombre regresa a buscarla porque piensa que está muerta, y al encontrarla viva, la obliga a ir a servirle la chicha. “Yo al mirarle sentía odio”, dice. “Yo veo que ahora no sufren tanto, ahora no les cortan, pero se dedican a patear con zapato como pelota. Hasta ahora siento dolor recordando” (Ujukam 2009, 32).

A través del relato de la mayor Sekunt y de otras mujeres achuar, Mónica me enseñó que muchas veces las mujeres sabemos qué nos pasa, sabemos cuál es el origen de nuestra tristeza, lo que no sabemos es cómo salir de ahí. Sentimos el peso de la cultura, de la tradición, que es urgente cuestionar el culto que les tenemos a los saberes ancestrales al considerarlos intocables (Korol 2015). Mónica también me enseñó que, para poder

¹⁴ “Los cantos sagrados, Anent, son plegarias mediante las cuales el shuar se comunica con el mundo divino, cuyo contenido demuestra lo que se desea adquirir espiritualmente. Son versificadas con acompañamiento de música” (Ullaurí 1993, 59). “Esto también es similar en los achuar, pues compartimos algunas prácticas culturales, los cantos sagrados, Anent Achuar, son plegarias con un profundo significado sobre la naturaleza, las personas y el supremo Arutam (Dios)” (Tanchim Yurank 2018, 11).

conversar entre mujeres de culturas distintas sobre violencia, tenemos que encontrar las palabras que describan la experiencia en la propia referencia cultural. Así, el sentir tristeza o sentir que algo molesta o que no está bien se expresa con palabras que a lo largo de la experiencia de la pedagogía de la vida en La Escuelita han ampliado nuestro horizonte de comprensión de la violencia sobre nuestros cuerpos. Así mismo, la consecuencia de esa violencia –el sentirse como “un animalito domesticado” – describe un sentir del que otras mujeres pueden apropiarse para nombrar esta guerra que, como hemos dicho, nos enmudece.

Mónica en su trabajo también fue contando que las mujeres que van queriendo otra vida se van juntando: ¿qué tan “parqueado” está esto que se nos hace difícil reconocer y darle importancia a esa incomodidad, por más pequeñita que sea? A ese distanciamiento de tu propio cuerpo, a ese esconderte bajo la mesa para retener el aire que te delate. La universidad no nos dejó ponerle a la tesis: “La tristeza de las mujeres achuar”. Sin duda, a través de esta tesis pude notar lo que dice Rita Segato: “el pilar, cimiento y pedagogía de todo poder, por la profundidad histórica que lo torna fundacional y por la actualización constante de su estructura, es el patriarcado” (2016, 16).

Por eso elegimos una pedagogía de la vida, una pedagogía feminista y popular en la que, como dice Katy Vergara,¹⁵ se “colocan en el centro la experiencia existencial de la persona que se educa, considerando tanto las distintas desigualdades estructurales de las que son parte como el potencial liberador que puede tener la educación en su vida” (Vergara Domínguez 2017, 50). Por persona que se educa nos entendemos todas porque, como señala Freire, nadie educa a nadie, todas nos educamos en colectivo, aprendemos unas de otras; claro que Freire no lo dijo en femenino, lo dijo en masculino en su *Pedagogía del oprimido* (2005). Años después lo rectificaría en *Pedagogía de la esperanza* (2007), haciendo una autocrítica a su propia construcción patriarcal en el pensamiento y en el lenguaje.

Decidimos armar una pedagogía que nos construya como sujetas de la historia, entendiendo que es nuestra, pues es político el relato de nuestra experiencia, es rebelde y transformador porque grita que queremos otra cosa, y reconoce que lo estamos construyendo. Ese grito rompe el silencio que desobedece y confronta, como dice Caty Walsh (2017). Partimos de que la acción está primero; de que la teorización que se va haciendo, en el caso de los procesos educativos, al reflexionarse se devuelve y transforma.

¹⁵ Katherine Vergara, acompañante en la Escuelita desde 2013 hasta 2016.

2. Reconstruir las memorias

En 2004 hubo un levantamiento en la cárcel de mujeres de El Inca. Las presas demandaban dignidad. Las compañeras del colectivo Mujeres de Frente del que yo hacía parte habían decidido mostrar solidaridad con las detenidas; algunas empezaron a entrar a la cárcel e insistir para que entráramos aquellas que no lo habíamos hecho. Yo tenía miedo; la cárcel era un lugar lejano para mí, muy lejano, tenía apenas la mirada de las películas y temía por mi seguridad.

Un día no pude darme las vueltas y entré. Era miércoles, día de visita, una fila enorme se hacía en el exterior de esa enorme puerta de metal. Entré, entramos, sabía que no debía llevar nada, así que no tuve mayor problema en la inspección. Caminé, colocaron un sello de una pistola en mi brazo y nos dejaron pasar. Todavía tenía miedo; cruzamos un patio que comunicaba con la segunda puerta y entramos. Era una algarabía, no había un minuto de silencio, de descanso, ni uno solo. Fuimos a la biblioteca y ahí conversamos con una de las mujeres. Mujeres desfilaban contando sus historias. Yo estaba absorta en la algarabía y la falta de silencio. Afuera hervía la vida, en medio del encierro.

Durante años estuvimos yendo.¹⁶ Las compañeras de “afuera” reflexionaban sobre la dureza del sistema penitenciario, pero yo iba no más a hacer, es la verdad. A tomarme un mate con la Vero o a comerme la sopa de la doña Vero, a hablar con Enma, a eso iba. Nunca fui muy académica y no sabía qué hacer, mi pensamiento se tejía en la vida práctica y agradecía que otras *compas* del colectivo pudieran poner en teoría lo que veíamos y sentíamos.¹⁷

Fue fundamental esa invitación no hecha para el colectivo, pero también para cada una, pues en ese encuentro y en la permanencia, construimos nuestra memoria, vivida además de manera propia por cada una. La vida, la muerte, la cárcel cruzan nuestras experiencias militantes. “Nadie nos había invitado, sino nuestra intuición. Sin embargo

¹⁶ El colectivo Mujeres de Frente trabajó en la cárcel de El Inca (cárcel de mujeres de la ciudad de Quito) entre los años 2004 y 2009; a partir de ahí, el trabajo se hizo con compañeras excarceladas, y con visitas menos sostenidas a la Cárcel Regional Cotopaxi. Eran parte del colectivo de “afuera”: María Antonia Aguirre, Andrea Aguirre, María Augusta Montalvo y yo. Y del colectivo de “adentro”: Verónica Acosta, Enma Suárez, Sandra de Prada. En el año 2006 nos desvinculamos María Augusta, Sandra y yo, y se incorporaron Analía Suárez y Teresa Delgado. El año siguiente se desvinculó María Antonia Aguirre y se vincularon Lisset Coba y Nadia Ribadeneira. Salieron, además, Verónica Acosta y Enma Suárez.

¹⁷ Así, por ejemplo, Andrea Aguirre escribió su tesis de maestría titulada “Vivir en la fractura. Incluidas como excluidas, externas e internas en la cárcel de mujeres de Quito” (2006) y, un año después, María Augusta Montalvo trabajaría sobre la maternidad en la cárcel en su tesis “El ejercicio político de la maternidad en la cárcel de mujeres de Quito: Testimonios y perspectivas” (2007).

no podíamos imaginar la importancia vital de aquella visita... nos necesitábamos...” (Aguirre 2006, 16).

Así, impensablemente, necesité ir a ver a mi hermana¹⁸ Vero para llorar mis penas de amor. La cárcel era para mí, ingenuamente, el lugar de la vida. Las mujeres a pesar del encierro gestionaban *wawas*, colocaban tiendas en los espacios de las escaleras, pequeños restaurantes, lugares de cartomancia, peluquería e “ilegalidades”. Esa mirada ingenua y romantizadora de los espacios de precarización fue modificándose a medida que la injusticia me estallaba en la cara, pero sobre todo resonaba en el afecto. Cuando dieron permiso para que algunas *compas* vinieran a un evento y llegaron esposadas, o el día que nos enteramos de que se habían llevado a una compañera a Guayaquil por castigo, o el día que me encontré a una mujer *enroscadita*, esposada a la entrada, neutralizada por los guías porque se había “portado mal”, cuando me contaron de las requisas/violaciones que les hacían, entonces la cárcel fue muerte/asesinato. Ahí entendí cuando Ketty¹⁹ decía: “Cuando yo llegué me sentí morir, fue algo pero muy, pero muy espantoso” (Ketty 2005, 17). Quizás ahí pude entender que esa mirada que yo había tenido era un privilegio, y que es profundamente doloroso deconstruirte. Te cuestiona. Te pregunta: ¿Por qué naciste ahí? ¿Por qué tienes ese color y no otro? ¿Por qué parece que a ti en la vida te fue tan bien? Luego comprendí que esas primeras preguntas que me hice fueron fundamentales para descolocarme, pero no eran políticas porque son inamovibles. La política tiene que ver con el movimiento: aquello que se mueve es transformador, es lo que construye coherencia. Lo que nos mueve son las acciones que tomamos después de las preguntas. Con las preguntas no abandonaba mi lugar, sino que lo politizaba, pero eso lo entendí después. Como también comprendería con los años que lo político feminista y popular tiene que ver con lo complejo y no con lo binario (privilegiadas-no privilegiadas). Recuerdo a Freire (2016) cuando cuenta que algunos intelectuales brasileños durante los setenta renunciaron a hacer academia y se fueron a vivir en las favelas. Freire dice que perdieron quizás buenos académicos y que eran pésimos habitantes de las favelas porque todas y todos sabían que podían salir de ahí. Colocarse en el lugar de las *privilegiadas* – lo que no es tan cierto tampoco como lo contaré más adelante a la luz de la experiencia de La Escuelita– te sitúa no tanto en el papel heroico militante (reservado para los hombres también), sino en el papel de la militancia sacrificada. Nos exigíamos muchísimo

¹⁸ Verónica no era mi hermana biológica ni de crianza, sin embargo en la cárcel otra de las mujeres nos dijo una vez que parecíamos hermanas. Desde ese momento ella me empezó a llamar “mi hermanita chica” y yo le decía “mi hermana mayor”.

¹⁹ Ketty Enma Suárez estuvo en el colectivo Mujeres de Frente desde 2004 a 2008.

“las de afuera”, respirábamos la cárcel. No solo en la construcción de pensamiento, sino también en el sostenimiento de la vida. Militar en la urgencia y en la exigencia era peligroso, pienso ahora, porque nos dejaba, por un lado, sin el autocuidado necesario, como lo describe el feminismo, y, por otro, no nos permitía ver la propia diversidad de historias de las que proveníamos las de “afuera”. Lo que sí teníamos era una responsabilidad de construirnos como colectivo, y eso nos hacía sostenernos.

En la cárcel fuimos aprendiendo a conversar/dialogar desde nuestras diferencias. A dejar que emergiera y se sumergiera la voz de cada una; a amarnos en el sentido más feminista, construyendo una comunidad²⁰ que es también la definición del amor en la educación popular. Metodológicamente, fuimos poniendo en práctica experiencias que nombrábamos *autoconciencia feminista*. Estos eran procesos investigativos cooperativos y colaborativos, en los que nos remitíamos a la investigación, acción, participación [IAP] (Investigación-Acción-Participativa),²¹ de Orlando Fals Borda. Partíamos de la idea de que la producción de conocimiento tenía que ser colectiva y que para eso teníamos que reconocer el saber que se obtiene en la experiencia de vida. Ninguna de las de afuera teníamos el conocimiento sobre la cárcel, sino solo aquellas que lo habían vivido. Todo lo que se producía se colectivizaba. Algunos de estos procesos se plasmaron por ejemplo en la revista *Sitiadas* (Colectivo Mujeres de Frente 2005) y en los muros de la cárcel. Vivíamos, como dice Jara (2018, 16), “un proceso interesantísimo de descubrimiento mutuo de la realidad”.

Un día se me acercó una *compa* presa, Tania, que sabía que yo era profe y me dijo: “Mira, tal mujer no sabe leer, y yo quería ver si tú me das una manito para que aprenda”. Armé unos cartoncitos con los grupos silábicos²² y algo fuimos haciendo sentadas en los bancos de cemento del primer corredor, que, si bien recuerdo, eran rosados. Ella repetía las sílabas y escribía en una hoja que se hacía huequitos por las irregularidades de la

²⁰ Para explicar lo que es una comunidad, retomo las palabras de una de las mujeres que asiste a La Escuelita, citadas en la tesis de Alisson Molina: “También quisiera que otras vengan, claro que sí. Porque así mismo como una, algunas no saben y pueden aprender para leer, uno no les puede impedir. Si mis hijas estuvieran cerca les trajera, pero no pueden... Así como a mí me hace falta, a otras también. A las mujeres que yo he conocido tan les haría bien. Aquí me siento más contento, más alegre, más persona. Todas estamos en la mesa y compartir me hace bastante bien” (Molina 2018, 59).

²¹ La investigación-acción-participativa es una metodología de investigación colectiva desarrollada por Fals Borda, en el que, parafraseando al autor, una de sus características es la creación colectiva y la colectivización del conocimiento; dado que busca comprender la realidad para transformarla, es por ello participativa (Borda y Rodrigues Brandao, 1991).

²² Dentro del método de alfabetización silábico, la unidad básica es la sílaba. Un grupo silábico corresponde a una consonante que se une a las cinco vocales, por ejemplo, el grupo silábico de la “s” es: sa, se, si, so, su.

superficie. Era menudita, sus manos intentaban modelar las curvas de las letras. Pausada respiraba y repetía sus sílabas con toda una competencia escolar.

Cada miércoles le dejaba un grupo silábico que ella estudiaba en su celda acompañada por Tania (la *compa* presa). No era Paulo Freire, eran la memoria de mi propia escolaridad y la señorita Yolanda haciendo repetir en coro: “ma, me, mi, mo, mu”. El día que esa mujer recibió su sentencia, los cartoncitos quedaron abandonados. Había matado a su marido en un acto de defensa.

Seguíamos yendo. Nuestras entradas eran una pausa al riesgo de muerte, en el sentido más amplio: riesgo de muerte son las estructuras del sistema que te impiden una vida de dignidad. Empecé a mirar nuestras entradas como un descanso, un lugar de silencio en medio del ruido que nunca para: pequeñas transgresiones a la pedagogía de la crueldad. En un momento, en 2006, me desvinculé del colectivo, y esto coincidió con que algunas de las *compas* de adentro pudieron salir. La cárcel se convirtió en un ancla para la militancia, pero dejó de ser el lugar desde donde se tejía la cotidianidad. Las *compas* de Mujeres de Frente siguieron reflexionando,²³ el colectivo se fue haciendo abolicionista y yo, desde la distancia, compartía esa necesidad por el hecho de haber estado ahí, hilando entre cafés la vida. Fui entendiendo a través de sus escritos y los de otras mujeres que la cárcel es una forma de castigo que tiene que ver con quién eres, dónde estás y has sido ubicada socialmente. Y que es muy difícil imaginar otra posibilidad, como lo escribe Angela Davis:

Esto evidencia cuán difícil es concebir un orden social que no dependa de la amenaza de encerrar a la gente en lugares terribles diseñados para separarla de sus comunidades y de sus familias. La prisión es considerada tan “natural” que es sumamente difícil imaginar la vida sin ella (2017, 10).

En el año 2008 me vuelvo a vincular al colectivo. Más de diez años han pasado desde entonces, y ahora surge la necesidad de recoger el recorrido hecho. Cabe entonces preguntarse sobre la memoria, fundamental a la hora de construir pedagogías de la vida. La memoria que pinta la vida de recuerdo y que nos permite no olvidar y, en muchos casos, no perdonar. Preguntarse es ya un acto de memoria, en la medida en que la duda apela a la experiencia del pasado. Por un lado, está la memoria individual, que más que ser individual, supone las impresiones que marcan experiencias colectivas. La memoria

²³ Mirar: Coba, Lisset, “Territorios del desarraigo: subjetividades penalizadas, entre la ley del padre y la ética materna”, tesis doctoral, FLACSO, Quito, 2010 y Aguirre Salas, Andrea Aguirre, “La delincuencia en Quito entre 1960 y 1980: discursos y prácticas de punición, transgresión y resistencia”, tesis doctoral, UASB, Quito, 2016.

es esa que Blanquita (una de las mujeres mayores que ha asistido a La Escuelita) dice que le falla; es también a lo que apelamos cuando nos nombramos, cuando rompemos o cuando queremos transformar.

Para la pedagogía de la vida, la curiosidad es fundamental, es el detonante de la sinceridad con que una se acerca a las memorias; porque la curiosidad es la que, como dice Juan García, hace que una se acerque “buscando secretos y saberes propios, pero también queriendo beber de esa fuente que fortalece el sentido de pertenencia” (García Salazar, y Walsh, 2017, 22). La curiosidad es un deseo de averiguar, es un impulso vital si está enmarcada en el feminismo y en la educación popular. Te coloca en el lugar del interés por la otra.

Para la pedagogía de la vida, cada existencia es fundamental porque se enmarca en la memoria de todas. Narra a esa mujer en particular, con las palabras que escoge o que le faltan, con aquello que quiere contar de sí misma, con el lugar que quiere ocupar; al contarse, sabe que otras la escucharemos o leeremos atentamente; al narrarse nos narra como experiencia de todas. Es como un tejido, cada hilo es una existencia: un color, una textura, un material; al entramarse con otras existencias, se vuelve tejido: destaca el color, se amarra, su materialidad alimenta la comprensión de todas.

Este tejido de memoria se hace más allá del tiempo; nuestro propio relato llama a otras que ya no viven, llama también a las que conocemos por los libros, por el rumor de sus luchas. Se recogen esas existencias en una memoria que construimos colectivamente, que va anclando nuestras historias y lo que contamos sobre nuestras vidas a la vida de las otras, de aquellas que han estado antes, que han existido. Esa memoria colectiva son las piedritas que marcan nuestro camino. Y para hacer memoria hay que cavar, como dice Benjamin, a veces con certezas, a veces a tientas. Recoger esa memoria es además una experiencia siempre inédita (Cendales González y Torres Carillo 2007), es un trabajo (Jelin 2002).

El relato de la existencia está cargado de emoción. Durante años he escuchado aparentemente los mismos relatos y cada vez son distintos: se agregan detalles, se acentúa la voz en distintas palabras, se escriben en distinto tiempo. De la misma manera, la comprensión colectiva que hacemos de esas existencias depende de quienes estamos. La pedagogía de la vida reconoce nuestra emoción en la construcción de nuestra memoria, nos abrazamos, nos cuidamos: aceptamos la decisión del silencio, el grito, la rabia, la risa incontenible. Aceptamos que no siempre la memoria está anclada a un hecho concreto, sino a un deseo de que fuera de otra forma, a un sueño, a veces a una vida imaginada, a

un desconocimiento. La pedagogía de la vida no solo recoge la memoria de la guerra contra nosotras, sino además y sobre todo la memoria de nuestra existencia, nuestras resistencias, de aquello que hemos construido, lo que nos hace reír a carcajadas, las marcas en nuestros cuerpos.

La pedagogía de la vida, feminista y popular, se pregunta cómo recoger esa memoria: la conversa, el dibujo, el juego, el encuentro, la poesía, el bordado, el tejido, el consejo, el modelado; se pregunta para qué: para releerla, ubicarla en un mapa grande del cuerpo, del país, del mundo, para agregarle detalles, para reescribir, para volver a dibujar, para rayar y tachar, para reconocer lo que aprendemos, intuir lo que no sabemos, para decirnos tal vez yo hubiera, tal vez yo puedo.

Al hablar de memoria es importante preguntarse: ¿Dónde empieza el pasado? ¿Cómo vas tejiéndolo? ¿Cuándo sucede? ¿Cómo se cuenta ese pasado? ¿Cómo hacer de nuestra memoria y de la memoria, ese ejercicio de resistencia y transformación y no de trampa?, como dice Claudia Korol (2015). Ella además agrega estas preguntas en otro de sus textos: ¿Dónde vive la memoria? ¿Quién muere? ¿Por qué nos duele? ¿Hasta cuándo el duelo? ¿Qué recuerda la memoria? ¿Cuánto olvida? ¿Quién la enciende? ¿Quién la apaga? (Korol, 2006)

Esas preguntas que se hace Claudia Korol muestran las tensiones que se desprenden al hablar de memoria, de memorias y que ya las describiera también Elizabeth Jelin (2002), quien sostiene que hay una posibilidad de pensar lo que la memoria es y otra, el proceso de construcción de esas memorias (así, en plural). Este trabajo intenta pensar en esta segunda posibilidad, puesto que yo no quiero hablar de *la memoria*, sino de la reconstrucción de nuestra memoria como acompañantes del proceso de educación popular y feminista llevado en La Escuelita, comprendiendo que estas memorias se inscriben en las luchas feministas y populares en Ecuador. Como dice Jelin: “Las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente” (2002, 20). Pero además esa memoria está inscrita en el propio recorrido que yo he hecho, las opciones que he tomado, los aprendizajes de la propia existencia.

Las preguntas que se hace Claudia Korol tienen desde mi apreciación no solamente un sentido interpelador, sino también pedagógico. Responderlas desde la educación popular y feminista es construir una comprensión colectiva. Podemos imaginar por ejemplo a un grupo de mujeres diversas dibujando lo que consideran la respuesta a ¿Dónde vive la memoria? Podemos además hacer un listado de palabras que cuenten sobre el pasado y construir su significado.

Si la guerra es contra nosotras, como dice Rita Segato (2016), entonces existe una necesidad de recordar, no solo a las víctimas (que al final resultamos siendo todas, incluyendo a todos los cuerpos feminizados²⁴), sino también los procesos por los cuales resistimos y podemos contarnos y compartir.²⁵ Es en esa medida que nos ligamos a esa memoria; por más pequeña que sea nuestra lucha, es parte de otras luchas que reconfiguran, desde el feminismo, la posibilidad de generar otros mundos donde quepan muchos mundos, como dicen los zapatistas. Este trabajo se pregunta sobre el cómo hacerlo. Y eso es exactamente la pedagogía popular feminista. Aquí lo explica mejor Gladys,²⁶ una de las educadoras/acompañantes de La Escuelita:

¿La pedagogía como proceso que busca dar respuesta al cómo generar cambios sociales? ¿Cómo transformar las opresiones? Empezando por la toma de conciencia, ¿cómo develar las estructuras de poder que sostienen esa injusticia? Quizás la respuesta está en la pedagogía, pero una pedagogía comprometida, una pedagogía politizada en el sentido político de Paulo Freire, es decir, una pedagogía que toma partido, que se posiciona y promueve la lectura de la realidad de los actores del proceso educativo pero que no se conforma con eso, sino que busca que la gente encuentre los caminos y las formas de transformar esas realidades de opresión estructural, que también significa transformar nuestras realidades personales, porque, como dice el feminismo, lo personal es político (Calvopiña 2019).

Por eso para el marco de este trabajo, la importancia radica en entender cómo la memoria, mejor dicho, las memorias, son importantes para la construcción de procesos políticos de transformación, tomando en cuenta que abordar la memoria involucra

²⁴ ¿Todas somos víctimas del patriarcado?, pienso que sí. La violencia patriarcal se ejerce contra todos los cuerpos de mujeres y los cuerpos feminizados, todas tenemos miedo de ser violadas o asesinadas. Las relaciones de clase, el racismo, colocan a las mujeres en situación todavía más vulnerables, Todas habíamos sufrido violencia patriarcal en nuestros cuerpos, nos dimos cuenta en la cárcel; pero las *compas* presas se iban muchas veces a dormir sin comer, no les arrendaban una pieza. El reconocimiento de la violencia patriarcal nos permite construir un lugar real de diálogo entre nosotras; un: “te entiendo, a mí me pasó algo parecido...”

Como dicen las mujeres zapatistas:

LO QUE IMPORTA ES QUE LUCHEMOS POR NUESTRA VIDA, QUE AHORA MÁS QUE NUNCA ES LA QUE CORRE PELIGRO EN TODOS LOS LUGARES Y EN TODOS LOS TIEMPOS.

AUNQUE DIGAN Y PREDIQUEN QUE HAY MUCHOS AVANCES PARA LAS MUJERES, LA VERDAD ES QUE NUNCA ANTES EN LA HISTORIA DE LA HUMANIDAD HA SIDO TAN MORTAL EL SER MUJER.

AUNQUE DIGAN Y PREDIQUEN QUE HAY MUCHOS AVANCES PARA LAS MUJERES, LA VERDAD ES QUE NUNCA ANTES EN LA HISTORIA DE LA HUMANIDAD HA SIDO TAN MORTAL EL SER MUJER (Comandanta Amada s. f.).

²⁵ Contaba mi abuela que durante la Segunda Guerra Mundial sembraba habas en macetas para tener algo que comer; la Segunda Guerra Mundial era una guerra de hombres, me contó. “Nosotras las mujeres teníamos nuestra propia guerra; más allá de las balas, teníamos que cuidar a nuestros hijos”. Cuidarte. Mi abuela odiaba las habas.

²⁶ Gladys Calvopiña es mi amiga. Nos conocimos en la universidad mientras estudiábamos para ser profesoras de escuela primaria. Hemos trabajado juntas en educación intercultural, en La Escuelita, en educación, en migración. Ahora vive en Canadá.

referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas (Jelin 2002). Es decir: debemos “sistematizar las experiencias para construir nuevos saberes, sensibilidades y capacidades, que nos permitan... apropiarnos del futuro” (Jara H. 2018, 21). Es entender que La Escuelita se bosquejó en la cárcel en la relación con esas mujeres en ese tiempo determinado; ese es su pasado. De ahí hay unos aprendizajes que se han hecho que fueron hilando lo que vendría después. Repensar los aprendizajes permite construir la autonomía militante y pedagógica a la hora de proyectar la experiencia al futuro.

Así, yo hablo de nuestra memoria, la que se ha ido haciendo en este espacio pedagógico y pequeñito de la ciudad de Quito, en la que está puesta la vida de muchas, los deseos, la militancia feminista y popular. Hablo también desde la memoria propia construida más allá de La Escuelita, pero que se vuelca a ella.

A esta memoria la hemos construido también desde cada una de las mujeres que hemos circulado por La Escuelita: cada una es indispensable.²⁷ En La Escuelita hay una pila de carpetas con nombres de mujeres que, aunque no vienen, todavía existen ahí. Algo como el libro que tenía en Paute el Padre Hernán Rodas,²⁸ en el que anotaba los nombres de los migrantes que salieron y su destino. Decía, por ejemplo, “Juan González salió y llegó... Mariana Ruíz salió, no se sabe nada”. Cuando vi ese cuadernito escrito con esfero azul y a veces negro, no pude sino conmovirme. “Todavía cierro los ojos y veo ese cuaderno, escrito a mano y una lista interminable de no llegó, no llegó, hace 3 años, hace 5 años, no llegó...” (Calvopiña 2019). Y así, esa pregunta por los soportes de nuestra memoria, por las carpetas, el cuaderno, las fotos, por la acción educativa construye unas huellas que dejan memorias, como escribe mi hermano Cocó Laso Chenut²⁹ (2015). De muchas de ellas no volvimos a saber. Escribimos de lo que no sabemos, de nuestro desconocimiento, sin casi ninguna certeza. La única quizás es la importancia radical de su presencia para La Escuelita.

²⁷ Indispensable en un sentido temporal, cada una fue y es imprescindible en el tiempo que ha estado o circulado para construir la memoria de La Escuelita, nuestra memoria como mujeres en este espacio y a la vez para mirar los “elementos críticos” de los que habla Jara. Si una mujer que ha circulado por La Escuelita no hubiera estado, La Escuelita sería otra.

²⁸ Lo vimos junto a Gladys Calvopiña cuando trabajábamos sobre migración. Paute, en la provincia del Azuay, era, en el año 2006, uno de los tres lugares en Ecuador con mayor índice migratorio según el INEC (los otros eran Sozoranga en Loja y Yantzaza en Zamora).

²⁹ Su nombre es Francois pero siempre lo hemos nombrado como Cocó.

Estamos muy poco acostumbradas a hacer memoria de nuestros procesos, poder entretenerlos para no olvidarlos, para aprender y remitirse a cada hilito en los casos necesarios, valorar lo que nos llevó a tomar decisiones, reconocer nuestras debilidades y nuestras grandezas. Recordar a nuestras muertas. Reconocemos lo que de las mayores³⁰ hemos aprendido, lo que de las mayores aprendemos. Reconocemos con humildad el camino que se va tejiendo con las más nuevas. Queremos mirarnos, mirar nuestras propias prácticas. Es cierto que a medida que suceden, reflexionamos permanentemente sobre ellas; en discusiones entre educadoras/acompañantes (esta diferencia la explicaré más adelante) muchas veces nos pasó lo que Jara (2018, 18) cuenta de sus propios procesos: “... al hacer esto nos dábamos cuenta de que había otros aprendizajes que no habíamos percibido o que incluso aquellos que pensamos habían sido adquiridos de una determinada manera, se resignificaban al compartirlos con otras personas del equipo”.

Esa resignificación de la que hablan Óscar Jara (2018), Lola Cendales (2004) y nosotras mismas, nos exigía una reflexión teórica, en esa relación indisoluble para la educación popular y el feminismo que tiene la práctica y la teoría. Esa teorización se hacía siempre a partir de los aprendizajes que se obtenían en los espacios. La práctica es lo que sucede en aula (aula entendida más allá del espacio físico), las acciones siempre abiertas a cambiarse, la observación atenta. La teorización es lo que se produce al reflexionar la práctica junto a otras, sean acompañantes/educadoras, sean mujeres que vienen a estudiar, sean mujeres de textos. Entiendo así el concepto de concientización de la educación popular como el resultado de aprender juntas, como ese darnos cuenta de la posibilidad de lo distinto. En esa medida para mí teorizar es preguntarse, es dudar; es además sentir “lo lindo y lo duro de aprender”.³¹ Tiene que ver más con la intuición explicitada de cómo podrían ser las situaciones que con verdades; tiene que ver con diálogos, con lo que Freire llama lecturas y, agrego, múltiples posibilidades. La pregunta problematiza, interpela, nos descoloca y nos hace buscar en colectivo una respuesta que por un momentito nos da la ilusión de comprender la experiencia, y en un segundo una nueva pregunta nace. Hacerse preguntas en colectivo es lo que nos junta. Aprendemos de las preguntas que se han hecho otras mujeres. La pedagogía de la vida se pregunta, genera experiencias para preguntarse y preguntar. Pregunta lo que no conozco, y esa es una de las más bellas invitaciones a dialogar.

³⁰ Reconocemos en nosotras la memoria de lucha de las mujeres de otros tiempos, ellas son las mayores.

³¹ Es una frase que repiten las mujeres que vienen a estudiar.

3. La experiencia situada, la narración, la experiencia docente

Mi padre hace mucho tiempo me contó que fue a ver a Paulo Freire porque quería hablar con él sobre el problema de la conciencia; llegó a Ginebra después de horas de tren al lugar en el que Freire se encontraba exiliado. Tocó, y ese hombre bajito y de barba larga le abrió la puerta. Después de saludarlo, le dijo a mi padre que, como era alto, le ayudara a colocar un pajarito de papeles de colores que le habían mandado uno niños desde Brasil. Toda la tarde lo tuvo intentando encontrar el lugar ideal para ese pajarito. No hubo conversación sobre la conciencia. ¿Quizás la conciencia es ese pajarito?, pensé yo cuando escuché la historia y cuando recibí dos cajitas con diapositivas conteniendo el método de alfabetización de Freire. Yo tenía no más de 12 años. Recuerdo haber mirado las diapositivas levantándolas hacia la luz, las imágenes se fueron quedando, esos dibujos del florero con flores, del gato y el ratón, del señor con sombrero y machete, de la palabra *tijolo*, de una casita que parecía que se caía... se fueron quedando en quien sabe qué rincón de mi memoria. Freire estuvo ahí prontito en mi vida junto a Víctor Jara, a Violeta Parra, al Cristo de Palacagüina y la misa criolla, junto a las mineras y mineros de Shumiral, a las fiestas en Píntag, a las marchas. Cuando crecí, me encontré con *La educación como práctica de libertad*,³² los mismos dibujos que yo había visto a contraluz de niña; más tarde, la *Pedagogía del oprimido* leída y medio comprendida, y al mismo tiempo dizque *El Capital* de Marx, del que no entendí nada, y las historias de la guerrilla centroamericana. Pensé irme a la montaña, pero siempre me han dado miedo las armas.

Me inauguré como profesora de primaria a los 18 años, en un pueblito del Brasil, al que había llegado por una beca de intercambio estudiantil. Se suponía que debíamos ir a recibir clases en el último año, pero el director, un señor en chanclas, nos dijo que mejor entráramos a ser profesoras porque no había suficientes docentes y algo debíamos saber. Así que nos turnábamos el tercer grado con la otra estudiante y las clases que se suponía debíamos seguir. Veinte niños y niñas aprendieron a aceptar el portugués con acento que salía de mi boca, a tolerar mi angustia al no saber qué hacer, a jugar conmigo en los recreos, que muchas veces se volvían largos. Cuando salíamos de la escuela, íbamos por el barrio dejándolas en sus casas. Había que subir un camino de tierra e iban apareciendo pequeños refugios de madera.

Al regresar al Ecuador un amigo de mi mamá dijo que debía estudiar para ser profesora, que eso es lo que le faltaba a este país, así que sin mucha idea entré a la

³² Primer libro de Paulo Freire.

universidad; recibí una educación de porquería. Si dependiera de eso, sería la peor profesora de la historia. Lo que sí possibilitó ese tiempo fue el encuentro con otras mujeres con las que nos tejíamos otros mundos posibles, Gladys y Andrea, el encuentro con el movimiento indígena, el reencuentro con Paulo Freire, los viajes por el país.

La segunda vez que tuve a cargo un grupo de *wawas*, se me iban las lágrimas y me preguntaba: ¿Qué hago aquí? Se suponía que apenas abriera la boca, yo como autoridad pedagógica debería tener a esos cuarenta en silencio y escuchando aquello que se suponía que debían aprender. No sucedió nunca. Fui entendiendo que yo no era una autoridad pedagógica, que si no “nos apegábamos” no al currículo sino entre nosotras no pasaría nada, así que nos fuimos a lustrar zapatos juntas, les peiné cuando venían despeinados, los abracé si se caían, les leía historias y aprendí a colgarme del bus y gritar “a la Marín” para no pagar pasaje. Me hablaban de los problemas de la vida, más que de los problemas de matemáticas. Esos *wawas* me mostrarían que la pedagogía, la que yo quería, tenía que ver con el amor, con el apego, que una vez que nos queríamos, me cedían la autoridad y en ese instante el aprendizaje sucedía; que nada era más importante que saber sus nombres, escuchar sus historias y sus silencios; nada era más importante que poder entender su rabia. Este es un aprendizaje fundamental para la pedagogía de la vida.

Volví a la institución escolar una vez más y dije que la institución no era para mí. Yo quería convertir los pupitres en naves espaciales y eso no era posible, porque veía con angustia que los *wawas* necesitaban apego, pero no había tiempo; las infancias están terriblemente lastimadas en este mundo. Convertí la educación en un proceso de militancia; nos inventamos con otra amiga un lugar para estar con niñas y niños trabajadores, volví a irme de Ecuador, a reencontrarme con mi abuela que había muerto años antes. Allá, en el otro lado del mar, me encontré con el feminismo y la migración. Al regresar, me encontraría con la educación intercultural bilingüe, Mujeres de Frente, la cárcel, la Federación de Mujeres de Sucumbíos, la vida de todos los días.

Cuando me encontré a bell hooks, o más bien, cuando me la presentaron otras *compas* –porque las mujeres nos vamos así presentando unas a otras–, la leí estudiándola con esa preocupación propia de quien aprende y esa felicidad de la comprensión de la vida. Entonces cuando ella dice: “La experiencia es la autoridad, la experiencia como autoridad analítica, desde una posición crítica, constructiva y vivencial” (hooks 2017, 14), yo lo asumí también. Por eso cuento desde ahí.

La experiencia es la vida, es decir, la reflexión sobre la vida que nos da autoridad para hablar, para construir nuestra voz. Esto es político en el sentido que le dio el

feminismo radical que gritaba en los setenta “lo personal es político”³³ y, agrego, debe ser contado. Lo personal entendido desde ahí es lo que sucede en el ámbito de lo doméstico. Luego hay que pensar cómo se cuenta, desde el lugar en que se cuenta, qué es lo que dicen bell hooks o Claudia Korol, pero también qué decimos nosotras, las que hemos militado desde hace rato.

Contar la experiencia y volverla política es también lo que explica Freire (1997, 2005) en varios de sus textos; más que contarla, es asumir la experiencia como fundamental en la comprensión de la realidad, de la realidad que nos toca y que nos impide tener una vida digna. Esa realidad empieza en lo cercano y se abre hacia la abstracción. Encuentro aquí también un punto en común con el feminismo. Así como las luchas feministas luchan por la autonomía de los cuerpos de las mujeres, el feminismo y la educación popular luchan por la autonomía de la palabra: la posibilidad de decir, decidir y equivocarse.

La educación popular no es un entretenimiento para quienes supuestamente no saben – porque no accedieron a los santuarios de la educación formal–, sino una herramienta para luchar con los saberes que tenemos, los saberes del pueblo, buscando ejercer todos los derechos –incluso el de entrar al santuario–. La educación popular es una dimensión pedagógica de la lucha de clases, de la lucha antipatriarcal y anticolonial, de las batallas contra las lógicas posmodernas e individualistas del salvarse solas y solos. Es herramienta y arma de quienes leemos y escribimos los borradores de las luchas de todos los pueblos, y conocemos los secretos de las brujas de todos los tiempos (Korol, 2018a).

Y luego leyendo a pensadores sobre la pedagogía, me encontré con Domingo Contreras (2011) que dice que el hablar desde una es lo que impide la universalización de las ideas; porque ~~pegadita a~~ la experiencia, con toda la complejidad que tiene, permite mirar los matices, los límites y la contradicciones de lo que una cuenta, y que por eso no es una cuestión de ego, porque una no está tratando de mostrarse perfecta, sino justamente lo contrario: contar la incertidumbre de las acciones pedagógicas, reflexionar sobre la práctica que hacemos, plasmar nuestras preguntas, recoger nuestros diálogos desde ese lugar en que hemos decidido estar. Celestine Freinet (1896-1966) tenía la voz apagada,³⁴ y pensaba en la educación como la posibilidad de transformación social. Con su voz apagada se inventó la imprenta escolar y otras técnicas para que los niños pudieran intercambiar información y conocimiento, pues ese grito silenciado nunca podría responder a una escuela que repite informaciones en la voz más alta posible para que la

³³ Frase atribuida a Kate Millet.

³⁴ Recibió un disparo en el pulmón durante la Primera Guerra Mundial, por lo que respiraba con dificultad, y esto hacía que su voz tuviera un tono bajo.

escuchen, retengan, memoricen. Con su voz apagada sacó a los niños del aula para recorrer el pueblo y entrevistar a cada persona; se inventó un fichero donde cada uno escribía lo que sabía sobre algo y otro podía venir a leer o a aumentar información. Intercambió un periódico entre los niños de la montaña y los del mar para que pudieran leerse sus mundos. Se convirtió en un peligro político no por sus técnicas fácilmente replicables, sino por lo que creía que era la educación. A Freire le pasó algo parecido. La experiencia es política y esa se traduce en los procesos educativos que acompañamos. Por eso las pedagogías de la vida son múltiples, se cuentan con voz propia, pueden ser inspiradoras y dejarnos sin aliento al conocerlas. Requieren releerse en cada contexto que es siempre distinto.

Una educadora (es el rol desde la educación popular), una profesora (es el rol de la educación formal), una acompañante (es el rol que hemos construido en La Escuelita, el de acompañar los procesos), cuando habla de las experiencias pedagógicas, está narrando su propia lectura del mundo (en la dimensión de Freire) al decir; se pone en juego. Ponerse en juego es posicionarse. Ese posicionarse, en las pedagogías de la vida, feministas y populares es necesario; desde ahí dialoga. La posición no es inmutable. Al encontrarse con otra subjetividad (de las otras mujeres, sean acompañantes o mujeres que vienen a estudiar), se deja permear y aprende. Sí: el saber es experiencia (Contreras 2011, 25).

Cuando se es profesora/educadora/acompañante, una pregunta que ronda permanentemente en el proceso es si lo que se hizo era lo que debía hacerse. La acción educativa tiene un grado de previsión, un mínimo control sobre un futuro incierto. Luego tiene un presente en el que lo previsto cobra otro sentido: “el encuentro pedagógico entre docentes y alumnos/as siempre estará atravesado por la improvisación, la incertidumbre y la polisemia que acompañan a todos los encuentros humanos y las interacciones sociales” (Suárez, Ochoa y Dávila 2003, 8). Después vienen las preguntas: si se podía hacer de otra forma, si se podía hacer otra cosa. Pensar lo educativo desde la experiencia nos devuelve la singularidad de esa acción y el significado subjetivo que tiene para quienes lo viven. Cada decisión tomada en el acto educativo nos da un nuevo aprendizaje como educadoras:

El problema es que muchas veces no logramos darnos cuenta de esos aprendizajes; tenemos muchos aprendizajes en nuestra práctica, pero no los reconocemos, se nos van olvidando en el camino porque caemos en el activismo y perdemos la posibilidad de parar un momento para recopilar, para recoger y para reflexionar en torno a todos esos aprendizajes, los cuales, por tanto, muchas veces se pierden para nosotros mismos y por tanto no podemos compartirlos con otras personas (Jara H. 2018, 17).

Entonces vendría una forma de teorizar que sería explicitar esos aprendizajes, parafraseando a Jara (2018) que obtenemos cada vez que vamos al aula (entendida como espacio inmenso de aprendizaje). De esta forma primero estaría la acción, el pensar críticamente la experiencia –tomando en cuenta que responde a un contexto determinado– para luego construir aproximaciones teóricas, útiles para el mismo proceso. Así, por ejemplo, el uso del alfabeto móvil³⁵ en La Escuelita no solamente responde a la concepción de la pedagogía Montessori de que el aprendizaje pasa por el cuerpo, sino que también responde, en el caso de mujeres adultas, al hecho de que permite liberar la tensión que hay sobre la relación entre lápiz, borrador y papel. Las mujeres le tienen “miedo” a escribir en papel, porque evidencia que no pueden “hacerlo bien”, en palabras de ellas. Una letra que hay que borrar supone una angustia en aumento a la hora de conocer las letras. El alfabeto móvil nos deja mover las letras sin esa tensión, y cuando hemos corregido, pasamos al papel con tranquilidad. El lápiz, el papel y el borrador son soportes de una memoria de la ausencia de escolaridad para estas mujeres; además, son soporte de sufrimiento en la experiencia concreta de esta ausencia: una nota dejada por la patrona de la casa, una huella digital pedida en una institución bajo la mirada condescendiente de la burócrata, un “ni sabes escribir” por parte del marido, una comunicación indescifrable de la escuela del *wawa*, la falta de escolaridad marcada en la cédula de identidad. Nuestra aproximación teórica ha permitido, por un lado, ofrecerles a las mujeres experiencias nuevas con el lápiz, el borrador y el papel, reconociendo además como conocimiento el desarrollado por las mujeres para “vivir sin saber las letras, los números, etc.”. Ofrecer, entonces, la identificación de colores, la lectura de dibujos y gestos, la invención de problemas de visión para que otra la apoye en la lectura, una foto enviada a una amiga para que le ayude leyendo y, por otro lado, desarrollar estrategias de acompañamiento.

Al estar en espacios educativos como La Escuelita, vemos que la mayoría de nosotras intercambia relatos sobre nuestra práctica, al narrar lo que nos pasó, los retos que supuso, lo que encontramos, lo que no nos salió tan bien; colocamos en palabras el saber pedagógico desarrollado hasta ese momento. Narrar nos permite hacer uso de nuestra palabra, una palabra que fluye. Al contar nuestras reflexiones aquí en La Escuelita, se tejen en un lenguaje que puede ser escuchado por quienes estamos aquí y

³⁵ El alfabeto móvil es uno de los materiales Montessori más usados en la lecto-escritura. Consiste en las letras del alfabeto, generalmente en madera, que se usan con un código de color: rojo para las consonantes, azul para las vocales.

ahora, convirtiendo esta experiencia en única e irrepetible; además, contar describe la acción educativa para pensarla, para construir teoría, nuestra teoría.

Me parece haberlo reiterado en otro apartado, pero insisto en que la educación popular feminista construye su acción pedagógica con las personas que estamos en ese momento presentes; coloca nuestra vida en el centro, su propia lectura del mundo. Es a esta experiencia concreta que están subordinadas las metodologías y sus técnicas.

Por eso me atrevo a contar con humildad mi experiencia, porque entiendo que esta, además de mía, hace parte de la experiencia de todas, porque –como para muchas educadoras populares y feministas– es el lugar donde germinan otras ideas y otras prácticas, otras formas de construirse con otras. Por eso además nos gusta hablar de la sistematización de nuestras experiencias,

que las entiende como procesos históricos y complejos en los que intervienen diferentes actores y que se llevan a cabo en un contexto económico, social y cultural determinado, y en situaciones organizativas o institucionales particulares. Por ello, hablar de sistematizar experiencias alude a un esfuerzo cualitativamente más complejo que el que implica solamente organizar o clasificar datos, es decir, sistematizar informaciones (Jara H. 2018, 52).

Contar además porque la docencia está vista como una serie de acciones encaminadas a un objetivo, y no como un proceso en que quien es educadora/acompañante toma decisiones, “se la piensa”. Al contar o reescribir su práctica y al compartirla con otras, se evidencia ese saber educativo construido en la interacción con todos aquellos que están en el aula. Al inicio de *La Escuelita*, pensé que la educación era casi una situación inherente a cualquiera, que bastaba con querer hacerlo; todas habíamos pasado por la escolaridad y eso supuestamente nos daba unos elementos. No fue así. A medida que pasan los años y las experiencias, reconozco a la pedagogía con unos saberes y conocimientos propios. No todas podemos construirnos como educadoras/acompañantes. Hacen falta –además de los elementos descritos por Freire en *Cartas a quien pretende enseñar* (2002)– unas habilidades de observación, de comprensión de los caminos, de darse cuenta por dónde, de pasión y todo lo que descubriría bell hooks en la educación para transgredir: educación para la práctica de la libertad (hooks 1994). Hay que, parafraseando a Arroyo (2000), dominar los secretos y las artes de este oficio, que es artesanal.

Al contar bell hooks, en un diálogo de juego-imaginario de ella con ella misma, cuánto Paulo Freire influenció su trabajo, escribe: “Paulo was one of the thinkers whose

work gave me a language”³⁶(hooks 1994). A mí me ocurrió lo mismo con Freire, pero también con hooks y Korol. Debo decir que no solamente aportaron las palabras a mi práctica pedagógica, sino también emoción. Por eso cuando leo sus textos me conmuevo, siento que converso con alguien que logra entender mi alegría, mi rabia, mi frustración y nuevamente mi alegría. Entonces cuando Claudia Korol escribe: “Si hacés educación popular, venite. Es bueno encontrarnos y re-conocernos” (2018), yo tengo ganas de ir, y voy.

¿Que encontré en hooks y en Korol que enriquecía, desde mi práctica y mi reflexión, a Freire? El feminismo en procesos educativos. Cuando Claudia Korol escribe que la pedagogía popular feminista es una apertura que cuestiona todas las estructuras de poder, pero que sobre todo intenta desorganizarlas, que habla desde el cuerpo y lo reconoce, siente ese cuerpo, y que hace de la crítica y autocrítica el corazón de su insubordinación, incluso consigo misma, me parece que a la vez hila y deshila con la mirada de Freire, retejiéndose en una educación popular que nos cuenta a nosotras (Korol, 2007).

Contar esta Escuelita es también una forma de hacer autocrítica, en el sentido de Freire y de Korol: revisar siempre las prácticas para reconocerlas, reconocerse, para poner en evidencia nuestro propio machismo, sexismo, clasismo, y construir ese lugar un poquito más coherente cada vez de quien pretende enseñar. Porque cuando se escribe sobre nuestras propias prácticas, no solo que nuestra palabra omnisciente frente a lo que hacemos contradictoriamente se devela como ignorante –y la ignorancia empujada por la curiosidad es el lugar del diálogo militante–, sino que a la vez nuestra palabra se constituye como conocimiento construido en una episteme pedagógica, que también es militancia. Es así a la vez conocimiento y no conocimiento. Es ese vacío en el que dice la pedagogía que desequilibra y en el que se aprende; en el que dejás de estar cómoda para ponerte alerta.

Quien narra tiene las palabras para contar, utiliza las palabras que necesita y va contando lo que quiere que sea escuchado, porque la narración supone la presencia de alguien más, una adaptación hacia la interlocutora y una decisión de con quién se quiere conversar. A su vez, quien narra –como lo dice el feminismo– lo hace desde un lugar determinado en el mundo. Quizás cabe reconocer este lugar desde el que yo narro: se

³⁶ “Paulo fue uno de los pensadores cuyo trabajo me dio una lengua”. Traducción propia.

parece más al de las maestras “blancas” que describe Ángela Davis,³⁷ o el lugar de María Luisa Gómez de la Torre en la lucha junto a Dolores Cacuango.³⁸ Lo que quiero remarcar aquí es el lugar en que mujeres que hemos tenido ciertos privilegios nos desacomodamos, hacemos silencio, para, junto a otras, acompañarnos en una búsqueda de dignidad para todas; es desde ahí donde se narra. La narración está ligada a un tiempo, y al contarse se devela como memoria.

La construcción y la deconstrucción como educadoras populares y feministas garantiza el derecho a la educación para otras mujeres y es la ruptura con la educación bancaria³⁹ de Freire, es la educación que transgrede de hooks, es entender a la educación como un proceso dinámico que tiene que liberarnos colectivamente, “hacernos sentir bonito”, como dicen las mujeres que asisten a La Escuelita; “hacernos pensar” como ellas van contando. El acto educativo popular y feminista, dice Rita Segato, es tomar la vida como irrepetible y errante; es educarse como educadora en el propio acto de educar, en la comprensión que la humanidad se hace, que el mundo está existiendo.

El poder de la palabra no solo está en quien la nombra, sino también en quien la escucha o, en este caso, la lee (Suárez 2005). Yo quisiera que esto pudieran leerlo las *compas* de la escuela, que pudieran interpelarme, porque entonces, cuando ellas lo lean, impregnarán esta reflexión de sus propios saberes e interpretaciones, generarán un sentido que yo no tengo y un conocimiento que tampoco poseo. La fuerza de la palabra escrita en un relato no se realiza ni termina en la impresión del texto. Desde allí, perdura en la superficie de un papel o una pantalla. Y es allí, más bien, cuando comienza todo: lo múltiple y lo diverso, aquello que será leído, interrogado y “vuelto a escribir” por quienes se adueñen con su lectura del relato y sus mundos (Suárez 2005). Cuando la que escucha interpela con fuerza, la otra hace silencio y aprende, no supone, dialoga. Hace algunos años, en un espacio de formación política que había en La Escuelita, hablamos de la

³⁷ “La hermandad entre las mujeres negras y las blancas fue, de hecho, posible y, en la medida en que se asentó sobre unos cimientos firmes, como esta notable mujer, sus amigos y sus alumnas, pudo dar a luz logros extraordinarios. Myrtila Miner mantuvo encendida la llama que otras mujeres antes que ella, como las hermanas Grimke y Prudence Crandall, habían dejado como un poderoso legado. No pudo haber sido mera coincidencia histórica que una proporción tan elevada de las mujeres blancas que defendieron a sus hermanas negras en las situaciones más peligrosas estuviesen involucradas en la lucha por la educación. Ellas debieron de haber comprendido la urgente necesidad que tenían las mujeres negras de adquirir un conocimiento que podrían transformar en una guía para los pasos de su pueblo y en una luz en su camino hacia la libertad” (Davis 2005, 110).

³⁸ María Luisa Gómez de la Torre Páez (Quito, 28 de mayo de 1887-1976) era profesora mestiza de la ciudad de Quito. Junto a su amiga Dolores Cacuango acompañó la creación de varias escuelas interculturales bilingües.

³⁹ En la educación bancaria se diferencia claramente el educador como quien sabe y enseña, y el educando como quien no sabe y quien aprende.

importancia de resistir, resistir en la acepción política de hacerle frente a la injusticia. Dimos varios ejemplos. Al final de lo que había sido aparentemente un espacio de intercambio, una de las *compas* dijo: “claro, es que las mujeres tenemos que aguantar, porque para eso hemos venido, para aguantar”. A partir de este ejemplo surge la responsabilidad de nuestras narraciones. Toda narración en educación popular debe ser reescrita. El proceso no termina cuando simplemente se la escribe o se la nombra; es inacabada y cada vez más colectiva, y es de esa forma como hacemos lo que Claudia Korol llama “la sistematización colectiva”, que da cuenta de justamente una creación colectiva e inacabada del conocimiento. En la reescritura, la relectura, la palabra oral, el diálogo, está la clave metodológica de procesos de educación popular.

El aula es un rectángulo: cada mañana o cada tarde ese rectángulo, muchas veces desbordado de cosas, da cabida a múltiples aprendizajes, a mutuos aprendizajes. Si una entrara sin conocerla, se encontraría con unas mujeres que frente a ellas tienen pepitas de colores ubicadas con lógicas extrañas, se encontraría también con unas mujeres que suelen sentarse casi siempre en los mismos lugares. Si no hay *wawitas* por ahí, generalmente hay silencio y se habla bajito, bajito, a menos que alguna mujer decida querer estudiar con música. Entonces viene una negociación por aquellas que hace rato vienen y que han aprendido a querer el silencio como descanso... Es posible que al entrar no se note mayor cosa, no se dé cuenta, a menos que sea como Anita,⁴⁰ a quien se le aguaron los ojos el primer día que nos visitó. Yo, antes de La Escuelita, o en paralelo, había estado en las marchas, en las comunidades, en las salas de clase, en mi casa, en la casa de otras y otros llenándome de experiencias que van posicionando la vida frente a lo que vas viviendo. Muy poco crédito le damos a nuestras propias experiencias en la construcción del pensamiento; hablamos de nuestras lecturas, pero no de nuestras vidas. Cuando llegué al feminismo, fue ese mi aprendizaje: que se podía construir pensamiento desde el afecto, desde el reconocimiento de la propia vida de una y de las otras con las que nos interesaba dialogar o “conversar bonito”, como dicen las *compas* de la escuela.

Recontar la escuela es contar, como dice Cristina Burneo⁴¹, el mundo de la vida, y desde ahí pensarla, pensarla. Claro está: con el cuerpo, la cabeza, las manos y toda voz que se junte a tal hazaña.. En prisión obviamente comprendí, además del feminismo, dimensiones como lo injusto, la precariedad, el horror, la urgencia y la emergencia, el

⁴⁰ Anita Montecinos fue acompañante en La Escuelita en 2015; la primera vez que entró al aula, se le llenaron los ojos de lágrimas y dijo en voz alta: “Es hermoso esto”.

⁴¹ Conversación en tutoría de esta tesis.

abandono. Reconocí la violencia sobre mi cuerpo y me hice un ovillito que se ocultó debajo de la mesa. Luego se desenredó.

Increíblemente, en la prisión entendí la dimensión del diálogo amoroso y, a la vez, sus propios límites. Dejé de pensar en la transformación social a través de la educación, y empecé a pensar en la educación como espacio transformador y de contención para las mujeres,⁴² aunque eso ya lo estaba aprendiendo en la Fede (Federación de Mujeres de Sucumbíos), pues ahí estuve entretejiendo un proceso de educación. Recuerdo que coincidió la ceremonia de graduación de un montón de mujeres con la celebración de los 20 años de la Fede. Una mujer mayor, una abuela, me contó ese día que desde que iba a La Escuelita por primera vez se había comprado un lápiz para ella. Siempre se había rebuscado para sus hijos e hijas; a los 70 años tenía acceso, al fin, a una herramienta de escritura.

Con la Fede entendí que la educación era “una habitación propia”, recogiendo la idea de Virginia Wolf (2008). Era una habitación propia colectiva. Claro que no una habitación propia con las características de élite económica que describe Wolf. Pero sí un espacio silencioso (que no puede ser un derecho solo de las élites) de *wawas*, de maridos, donde escuchemos el roce de los materiales con la mesa, el lápiz trazando en la hoja, el estallido de nuestra risa, nuestra respiración agitada o pausada, la palabra nuestra. En definitiva, una habitación para escucharnos con la atención necesaria para reivindicar nuestra existencia en el *estar nomás*. Luego de la experiencia de la habitación propia colectiva, entonces sí podrás abandonarla, como escribe Gloria Anzaldúa: “Mientras lavas los pisos o la ropa, escucha las palabras contando en tu cuerpo” (1988, 225).

Una habitación propia para las mujeres, con esa historia del lápiz, con la venta del pan, con las largas conversaciones con la Zoily, Carmen, Laura y Amparo... Con la doña Espe y doña Vicenta, aprendí que las mujeres vamos necesitando espacios donde *estar nomás*; que ahí, cuando se está, las cosas van saliendo a su tiempo. Entonces se va entendiendo que: que te pegue no es muy justo, o que te mate tampoco, que no tener la cédula a pesar de vivir y trabajar tanto tiempo aquí solo por ser colombiana... que ¡qué bonita la lectura! Ahí, en la frontera física entre Colombia y Ecuador, se fue construyendo esa pedagogía feminista y popular de la frontera, algo así como lo dice Anzaldúa, en esa

⁴² La educación popular y feminista es una de las pedagogías de la vida, es contenedora en la medida que te abraza, te cuida, te escucha. posibilita un espacio de calma y consuelo en medio de la guerra.

construcción de la frontera espacial y política: *“No corran, don't run. They'll think you're del otro lao”*.

Capítulo segundo

La Escuela en La Casa Rosa, La Escuela en San Marcos

1. La primera Escuela, 2008-2009

Casi ya no paso por el lugar en que funcionó la Casa Rosa,⁴³ a veces, sin embargo, me entran ganas de ir solo para ver. He mirado que ahora vive una familia a la que no conozco y generalmente hay un perro. La casa, intuyo, es como de los años cincuenta, con pisos de madera que chirrían cuando se pisa, techos altos y olor a tiempo. Analía acababa de salir de la cárcel; era 2008. Empezamos a estudiar en el salón grande de la entrada, pero al ser un espacio compartido, las compañeras feministas nos asignaron un saloncito en el fondo para la escuela. Una única mesa nos albergaba a todas. Recuerdo tropezar con varias cosas, por eso me parece que había poco espacio.

Yo no estuve en el momento en que Analía pidió La Escuela, pues para ese momento yo me había desvinculado del colectivo; al preguntarle a Nadia Ribadeneira⁴⁴ sobre el momento, ella no recordaba con exactitud, pues habían sido meses de estar dándole vueltas. Sin embargo, sí podía definir la intención que debería tener este espacio educativo, luego de la crítica que la propia Analía les había hecho al trabajo realizado en la cárcel:

Yo creo que empezó desde la certeza que teníamos de saber que era indispensable construir otros lenguajes para estar y relacionarnos con las compañeras y con las mujeres. Eso, por una parte. Recuerdo claramente, por ejemplo, que la crítica que nos hacía Analía siempre fue esa: “Ustedes nos vienen a hablar desde la academia y nosotras no solo que no les entendemos y nos sentimos excluidas, sino que no nos interesa”. Eso nos interpeló y nos llevó a cuestionarnos cómo y desde dónde estábamos construyendo el feminismo y cuál era el feminismo que queríamos (Ribadeneira 2019, entrevista personal).

Paralelamente al inicio de La Escuelita, las Mujeres de Frente se ocupaban de la publicación de la revista *Flor del Guanto*,⁴⁵ así que yo quedé a cargo de este primer espacio educativo. Las mujeres Analía, Eli y Cecilia, mujeres excarceladas, llegaron a la Casa Rosa luego de haber estado vinculadas al proceso que llevaba el colectivo en el

⁴³ La Casa Feminista Rosa fue un espacio autogestionado en Quito que albergó a varios colectivos feministas. Funcionó desde 2007 hasta 2009; luego, ya sin espacio físico, parte de las integrantes permanecen como comité editorial de la revista feminista *Flor del Guanto*.

⁴⁴ Nadia Ribadeneira, integrante de Mujeres de Frente, participó en La Escuela como coordinadora/educadora entre 2008 y 2010.

⁴⁵ La revista *Flor del Guanto* aparece en 2008. Hasta el momento se han publicado cinco números. Es una revista de temática feminista.

interior de la prisión. Me parece importante aquí explicar brevemente en qué consistía ese trabajo y para eso cito en extenso a Andrea Aguirre:

Nos hemos ido consolidando en encuentros de autoconciencia y (re)conocimiento mutuo, aportando inquietudes unas veces, guiando la comprensión de la vida en distintos estados y sitios otras, cada una entregando su experiencia de vida a las demás, guiadas por temas, situaciones, que (se nos) aparecen como de vital importancia para la vida de todas. La mirada y la palabra compartidas se han convertido en un modo de ser colectivo, avivado por el cariño singular y la alegre lucidez de ir comprendiendo nuestros problemas, compartiendo el malestar sistemático y sintiendo las distancias de nuestras diferencias, conviviendo en este sitio que hacina tantas experiencias, que representa un lugar privilegiado para mirar este mundo (Aguirre 2010, 10).

Es importante volver a la crítica de Analía, no solo por el contenido, sino sobre todo porque debemos reconocer que ella tenía una voz dentro del colectivo que permitía que pudiera discordar con la propuesta, y el colectivo estaba dispuesto a preguntarse. Y es justamente por ese lugar que Analía tenía en Mujeres de Frente que puede hacer la petición para La Escuela, sabiendo que recibiría una respuesta positiva. Fue una petición de una compañera a otras compañeras.

Metodológicamente hubo una intención de brindar herramientas para que las compañeras pudieran reapropiarse de la palabra, por ejemplo, a través de la escritura de la revista *Sitiadas*⁴⁶ (Colectivo Mujeres de Frente 2005), con el deseo de abrir un diálogo desde el interior de la cárcel hacia el “afuera”:

buscamos pronunciar el mundo tal como (nos) está siendo, testimonio de una y otra, pero además es un ensayo de diferentes modos de diálogo y producción de conocimiento entre mujeres diversas y desiguales; así que es la experimentación de mujeres externas e internas que hemos circulado por la cárcel haciendo diferentes propuestas de trabajo a mujeres distintas, lanzando nuestra palabra a la calle porque “adentro y afuera somos las/os mismas/os” (Aguirre 2010, 10).

Es importante pensar que las mujeres que llegaron a esta primera Escuela venían de ese proceso, tenían un modo de hacer que era el que Mujeres de Frente había construido en el interior de prisión. Por eso estaban abiertas a ciertas propuestas. La novedad eran los conocimientos escolares y la jerarquización que suponen. La exigencia de Analía al colectivo era también una demanda concreta de un derecho: la educación formal que le había sido negada. En el pensamiento de Analía, Eli y Cecilia, ese derecho no tenía tanto que ver con los conocimientos, sino con una titulación que según creían les abriría una posibilidad laboral, conseguir un buen trabajo por fuera de lo ilegal que les diera una remuneración suficiente para sostenerse junto a sus familias. Además de que “la

⁴⁶ Revista *Sitiadas* fue una publicación que se hizo en la cárcel en 2004.

educación” les permitiría superar en algo el estigma carcelario y posicionarse frente a las otras y otros como personas que se han sacrificado para “salir adelante” (conversación informal con Analía y Eli, 2008). Casi todas pensamos así. Los estados se han encargado de decirnos que si tenemos más educación formal, tendremos desarrollo y mejores trabajos:

Hablar de la educación es referirse a un campo en construcción. Cuesta delimitarlo, sobre todo porque cruza no solo la historia de nuestros países, sino también la de nuestros propios cuerpos. Es un campo con el que estamos en contacto gran parte de nuestra vida. Se nos ha enseñado –y hemos aprendido– sobre su relevancia. Hemos crecido con la idea de que un país sin educación es un país sin futuro (Vergara Domínguez 2017, 14).

Para mí había sido así. Hice todos los niveles de escolaridad inicial, primaria, media y superior, había accedido luego a un puesto de trabajo que me permitía tener un salario fijo cada mes y los beneficios de ley. Pero no era la realidad de mis compañeras. Con los años parece ingenuo mi pensamiento. Estudios como el De Ibarrola (2005) muestran la intersección entre clase-raza-género en cuanto al acceso, la exclusión o la expulsión del sistema educativo. Esa correspondencia, como menciona el autor, marca la relación entre el trayecto de la escolaridad o de la no escolaridad con la trayectoria laboral. Ninguna de las mujeres que ha venido a La Escuelita hasta el momento ha mejorado su situación laboral por sus estudios o titulación. Además de que al pensar en una remuneración justa o digna, desde la mirada de las compañeras no tenía ni tiene que ver con un salario mínimo unificado, sino con un salario que se aproximaba a lo que se podría ganar como profesora universitaria. “¿Por qué tendría que ganar solo 240 dólares? ¿Quién dice que eso alcanza?”, me dijo alguna vez una mujer de La Escuelita.

Rápidamente ellas, más que nosotras, se habían dado cuenta de que la educación no las llevaría a ningún lado sino a esa aula. Yo quizás ingenuamente en un primer momento todavía confiaba en la educación formal como posibilidad de acceso a una economía mejor. A medida que pasaban los días, eso sí, iba cayendo en cuenta del viniendo/viviendo el estigma de la cárcel: el que se construye socialmente (cuando te cierran una puerta por ser excarcelada), pero también el propio estigma que construyes sobre ti misma (yo nací para esto y no se puede hacer nada). El acceso al trabajo que para las mujeres empobrecidas es una proeza, para las mujeres empobrecidas y excarceladas lo es más.

Esta idea de educación como ascenso social es muy fuerte sobre todo en los sectores empobrecidos, los estudiantes indígenas, por ejemplo. A mí me dolía mucho verles llegar el primer día de clases con sus padres, tan esperanzados, haciendo tanto sacrificio para lograr terminar la secundaria y yo sabiendo que eso no cambiara gran cosa su realidad de

exclusión. Pero creo que es también un tema de dignidad, de hacerlo y saberse capaces de hacerlo. Por ejemplo, me acuerdo de Bella en la Escuela de Mujeres (La Escuelita), ella decía que sus suegros la habían rechazado porque era analfabeta y ella estudiaba para demostrarles que ella sí podía (Calvopiña 2019).

Pienso en lo que cuenta Gladys, en una mujer como Bella que quiso estudiar para demostrarle a alguien que sí puede. Me pregunto entonces qué hizo en ese momento que Analía, Cecilia y Eli decidieran quedarse en la Escuela. Pudieron haberse quedado en el colectivo una vez que notaron que la titulación no tendría el impacto que esperaban. Tenían la voz para decir: “Esto no es lo que queríamos, ya no vamos a venir”. Pero no, ellas se fueron quedando. Pienso que fue el encontrar un espacio entre mujeres como el que había en la cárcel. Creo además que fue la alegría de aprender. Recuerdo en particular un momento en que Analía, luego de varios meses de venir, se leyó una novelita. Estaba tan contenta de leerse un libro tan “gordo” y hablaba de lo que había leído con emoción; de la historia, de lo malo que era el personaje, de que pobre ese rui señor. Recuerdo también a Cecilia intentar una y otra vez multiplicaciones de tres cifras hasta que las pudo resolver y sin decir nada se había puesto otras ella solita en su cuaderno.

En ese momento no pensamos qué tipo de escuela queríamos porque en realidad no la habíamos pensado tan formalmente, sino que pensamos el espacio como uno educativo que diera los conocimientos necesarios para pasar un examen en la modalidad de Estudios Libres.⁴⁷ Poco a poquito se iría nombrando, por las mujeres que venían y las compañeras feministas que compartían el espacio, como La Escuelita de la Casa Rosa. Después de una evaluación inicial y una conversa con cada una en la que me interesaba conocer cuáles habían sido sus recorridos en el aprendizaje de la lectura y la escritura, si habían ido a la escuela alguna vez, hasta qué nivel, hace cuánto, Eli entraría a alfabetización, Analía, a tercero, Cecilia, a quinto. La Escuela estaba abierta todos los días en las mañanas. En la imaginación de las *compas* no era una escuela, era un espacio en que Analía, Eli, Cecilia y nuestra multitudinaria *wawada*,⁴⁸ conformada por hijas e hijos, nietos y nietas, nos juntábamos, pues otro de los objetivos implícitos que tenían las mujeres al pedir un espacio educativo era el apoyo en la escolaridad de sus hijas, hijos,

⁴⁷ Capítulo VII DEL RECONOCIMIENTO Y EQUIPARACIÓN DE ESTUDIOS LIBRES Art. 260.- El grado de preparación alcanzado por las personas, al margen del sistema educativo regular, será reconocido por el Ministerio, en los diversos niveles del mismo, previa la aprobación de los exámenes de los grados o cursos correspondientes. Art. 261.- (Reformado por el Art. 11 del D.E. 2359, R.O. 670, 24-IV-91).- Las personas mayores de quince años, que no hubieren aprobado los seis años de escolaridad del nivel primario, si se consideraren aptas para obtener el certificado de terminación de educación primaria, podrán solicitar al director de educación de la provincia de su residencia, la autorización para rendir los exámenes correspondientes (Ministerio de Educación y Cultura 1984, 79).

⁴⁸ Del *wawa* en kichwa que significa niño-niña.

nietos y nietas. Como vimos con los años, la mayoría de esos *wawas* habían sido expulsados del sistema educativo o lo serían años después.⁴⁹ Por eso comprendí que, así como la cárcel, el sistema educativo también mira quién eres y dónde estás:

La primera escuela, que no era una escuela, funcionaba como cualquier escuela; habíamos sacado copias de libros de texto (eso sí, los mejores encontrados) y los seguíamos saltando de un tema a otro como se iban planteado ahí. Seguíamos el currículo del estado (Laso 2016b).

Decidimos construir autonomía pedagógica, lo que supone una negociación con el currículo oficial (ya que las mujeres quieren sus titulaciones) y el establecimiento de nuestros contenidos (en diálogo con lo que todas queremos), formas y ritmos. Además, buscamos autonomía legal por medio de los vacíos de la ley para poder validar los estudios de las mujeres. A partir de 2017, buscamos también experiencias de autogestión que nos llevaran a la autonomía financiera para el sostenimiento económico de La Escuelita.

En esta búsqueda por la autonomía educativa, nos sentimos cercanas a los movimientos sociales que se han implicado en espacios educativos que construyen modelos autónomos, pues hemos comprendido que, para apoyar la lucha de otros mundos posibles, es necesaria también otra educación. Al revisar la petición de La Escuela por parte de Analía, intuyo que esperaba encontrar otra forma más respetuosa de quien era que le dejara estudiar tranquilamente. Ella no dijo “Búsquenme un lugar donde yo pueda terminar mi primaria”, sino que dijo “Construyan una escuela donde yo quepa”. Así mismo, la escuela zapatista construye caracoles donde el mundo zapatista, con su lengua, su memoria, su vida, entra por la puerta. Y por la ventana entra el deseo del futuro colectivo que se quiere construir: “una ‘educación verdadera’ que responda a sus demandas y problemas cotidianos, en términos de aprendizaje de contenidos

⁴⁹ Aquí es importante colocar la denuncia que haría Emilia Ferreiro ya hace mucho tiempo: “Cargados de tantos males, esos niños terminan por aprender que no podrán aprender. Hemos encontrado reiteradamente, a lo largo de más de diez años de investigación sobre los procesos de comprensión de la escritura en los niños, que al inicio del año escolar estos niños están en general confiados en que la maestra va de veras a enseñar y ellos van de veras a aprender. Pero bastan 3 ó 4 meses de experiencia escolar para que esos mismos niños cambien de actitud: ahora saben que ellos son ‘los burros’, que la maestra enseña, pero que a ellos ‘no les sale’ o ‘no les entra’. La escuela, generalmente ineficaz para introducirlos al mundo de la lengua escrita, es sin embargo extremadamente eficaz en lograr que estos niños asuman la culpa por su propio fracaso. No quiero contribuir al mentado discurso de la satanización de la escuela tradicional, sino continuar denunciando lo que hace más de diez años vengo denunciando: uno de los mayores daños que se le puede hacer a un niño es hacerle perder confianza en su propia capacidad de pensar” (Ferreiro 1987).

colectivamente valorizados, verificables de manera pragmática por los padres y abuelos”, según la propia mirada de las familias como nos cuenta Bruno Baronnet (2009, 11).

Cuando Lía Pinheiro Barbosa escribe observando al MST (Movimiento Sem Terra) y a los zapatistas –“Es importante destacar que, más allá de constituirse en un sujeto político, los movimientos sociales son sujetos educativos” (Pinheiro Barbosa 2015, 34) –, encuentro otra de las razones de ser de esta Escuelita, la autonomía también de construir y ser a la vez una experiencia de esa vida que queremos. Nos vemos en el reflejo del deseo de la educación propia que el CRIC (Consejo Regional del Cauca) ha intentado posicionar en medio de la complejidad de Colombia o de los bachilleratos populares en Argentina que, surgidos en medio de la crisis, gritaban por una educación popular para las villeras y villeros (Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular [GEMSEP] 2015). Aunque algunos luchan por el reconocimiento de sus titulaciones y partidas presupuestarias estatales, defienden sus conocimientos y su derecho a equivocarse. La autonomía nos deja la posibilidad de reconstruirnos, de construir también educación en el sentido creativo, de probar, tomarse el tiempo, reflexionar.

Trabajábamos como Escuelita multigrado, y es algo que se mantiene hasta hoy; eso significa que mujeres que están en distintos niveles “escolares” comparten un mismo espacio físico. Es importante pensar que también acompañantes/educadoras de distinto nivel “pedagógico” se encuentran juntas (no en la primera escuela, porque solo estaba yo, pero sí a partir de 2011). Esta forma tan común en espacios de educación activa es poco frecuente en educación de adultos y “tradicional” de niños y niñas. Nosotras aprendimos que de esta forma se comparten solidaridades frente a la enseñanza y aprendizaje, que al mirar a otras también puedo autoevaluar en dónde estoy y a dónde quiero llegar, que el aprendizaje de la escuela es uno y que los saberes de la vida son otros, y que en espacios así se permite notar eso y además valorarlos e incorporarlos como parte de los procesos, tanto para las mujeres que vienen a estudiar como para aquellas que vienen a acompañar. En muchas conversas con mujeres, ellas me hicieron caer en cuenta que la observación posibilitó el aprendizaje. Frente a la pregunta de cómo aprendió a cocinar, por ejemplo, la respuesta suele ser generalmente “viendo lo que hacía otra y luego haciendo”, con pocas indicaciones generalmente para corregir un error, facilitar la actividad o evitar un accidente. Luego una puesta a prueba: “ahora haz tú”. Hace unos dos años yo estaba en el territorio achuar. Irarit Tanchim, una de mis estudiantes, y también profesora de artesanía, enseñaba a una niña de catorce años a tejer “sentas”; sin una palabra clavó

cuatro palos cortos en el suelo arcilloso y, bajo la mirada atenta de la niña, colocaba los hilos haciéndolos pasar entre los palos. Cuando hubo terminado recogió los hilos verdes y anaranjados, los envolvió en una madeja y se los entregó a la niña. La profesora dijo algo, al saber poquito achuar solo identifiqué *Jii* (ojo), pero pienso que Irarit le dijo si había mirado, visto u observado. Y la dejó hacer. Al observar la forma como Irarit procedía, quedé asombrada de que la niña pudiera replicar el tejido a través de la observación, y además confirmé que en el diálogo de las pedagogías de la vida entre personas que provenimos de experiencias vitales tan diversas, se hace necesaria también la comprensión de las formas cómo aprendemos.

En una escuela multigrado esa forma tan vital de aprender (“viendo-haciendo”) tiene cabida. Cualquier mujer puede a la vez mostrar y observar según el conocimiento que se plantee, según su decisión. Cualquier mujer sea que venga a estudiar o a acompañar puede ser invitada a hacerlo. Es una relación pedagógica que se establece entre todas las que estamos y que para La Escuelita ha sido fundamental.

En La Escuelita de la Casa Rosa, el rol de educadora estaba claro, aunque el trato era horizontal, pues nos conocíamos. Por tanto, las mujeres me trataban por mi nombre de pila. El lugar de la educadora surgía de la reflexión establecida por Freire, hooks y Korol, como se mencionó en el capítulo anterior. Para Analía, Eli y Cecilia, yo era la profesora y ese era mi rol, por tanto, confiaban en la metodología que yo proponía, las actividades, la mediación que podía hacer entre aquello que les había sido negado como la lectura, la escritura y las operaciones básicas de las matemáticas, esas herramientas otras, que pudieran contribuir a la lectura de su mundo.

Por eso básicamente nos concentrábamos en lenguaje y matemáticas. La vida nos iba permeando y, claro, le dábamos cabida. Pensándolo hoy, no era cualquier escuela. La urgencia y la emergencia de la vida de las *compas* detenían el tiempo de estudio. Un ojo morado, un hijo en prisión... nos iban colocando la vida siempre en el centro. Trabajábamos en las mañanas. Seguíamos el currículo y hacíamos educación popular. Las clases eran básicamente acompañar y solventar dudas de los temas que se trataban. Usábamos lápices, cuadernos y algunos granos para contar (Laso 2016b).

1.1. Con la alfabetización de Eli fue un poco distinto

La alfabetización suponía la posibilidad de una exploración conjunta. Trabajamos, ahí sí, con la palabra generadora (¡Freire, claro!) que desencadenaba en sílabas y luego en sílabas que volvían a construir palabras. Las palabras eran las que la Eli decía, y se iban

construyendo con ella sus intuiciones sobre el mundo de las letras; a la vez que se pensaban... ¡juy cómo se pensaban! (Laso 2016b).

El universo vocabular son las palabras cargadas de sentido que nombramos con más frecuencia (Freire 1998), un universo, una vastedad de sentidos. Es ahí que también se conceptualiza lo que entendemos de la vida y que nos pone los puntos en común para la comprensión en el diálogo entre mujeres diversas y desiguales. Por ejemplo, al nombrar, leer y escribir “cárcel”, la comprensión de esa experiencia es muy distinta para una mujer como Eli –que ha estado reiteradas veces ahí y cuya vida se ha construido en la relación directa con ese lugar– que para una mujer como yo –que no ha circulado allí sino solo desde la militancia–, o para una mujer cuya vida esté amenazada. Aquel universo vocabular encierra nuestros prejuicios, nuestro sistema de valores, estructuras naturalizadas de racismo, clasismo, sexismo y machismo, que, al nombrarlas, se pueden ir pensando y sobre ellas se puede hacer ese ejercicio de deconstrucción para construir. Son justamente un universo en la medida que significan nuestro mundo cultural y social: “también ese universo vocabular son las palabras con las que nos construimos el mundo, un mundo personal pero también colectivo. Es ese lenguaje local que nos identifica como pertenecientes a ese grupo específico” (Calvopiña 2019).

Obtener el universo vocabular no solo permite encontrar las palabras generadoras⁵⁰ para la alfabetización, sino que además es un trabajo pedagógico lindo de hacer; para quien tiene pasión por educar y educarse, es una gran oportunidad creativa de acercarse al contexto, indagar sobre los sentidos en diálogo. Es, sin duda, una propuesta de coinvestigación entendida como minga con la idea de Joanne Rappaport y Abelardo Ramos⁵¹ (2005). Como tan bonito nos lo ejemplifica mi amiga Gladys en su trabajo en Guamote:

Cuando hice el levantamiento del universo vocabular en Guamote, para mí fue todo un aprendizaje, no solo porque en el español de la comunidad había una enorme cantidad de palabras kichwas, sino también porque el significado de las mismas palabras en español no era el mismo en Quito que en Guamote. La comunidad creaba sus propias palabras, ¡sus verbos!, todo un mestizaje lingüístico hermosísimo. Entonces se entiende que la lengua es algo vivo, que una comunidad se apropia de ella y la utiliza para describir su mundo, para nombrarlo, para poner en palabras su experiencia cotidiana, pero también sus cuestionamientos sobre lo sagrado y lo trascendente, por ejemplo. Porque el universo vocabular, al menos en una comunidad indígena, está más allá de las palabras, y son

⁵⁰ “Palabras generadoras son aquellas que, descompuestas en sus elementos silábicos, propician, por la combinación de esos elementos, la creación de nuevas palabras” (Freire, 1971, 109).

⁵¹ “El proceso de co-teorización puede ser conceptualizado desde las mismas prácticas indígenas, en particular a través de la aplicación de la metáfora de la minga, una actividad colectiva de trabajo orientada hacia el beneficio comunitario o familiar” (Ramos y Rappaport 2005, 50).

también los tejidos, el baile, el ritual, todo aquello en lo que ciframos nuestra experiencia de vida (Calvopiña 2019).

Con los años he notado cómo esa diversidad de universos vocabulares me han ido permeando. A veces conscientemente he incorporado formas de hablar propias de las mujeres de La Escuelita para sentirnos más cercanas, formas de pedir las cosas; ampliar mi propio diccionario de significados. Otras palabras me han llegado inconscientemente como expresiones en achuar que utilizo o el “mande” o el “que dios le pague” que se me fueron pegando, a pesar de la crítica a esas expresiones que se pueda tener. Pero no solo el vocabulario se ha ampliado, sino también las estructuras lingüísticas que lo acompañan. “¿De dónde eres?”, me preguntan ya no tanto por mi físico engañoso, sino sobre todo porque mi lengua se ha ido convirtiendo en retacitos de acentos, de vocabularios y de estructuras gramaticales. Descubrí con los años que no solamente eran los significados atribuidos a las palabras lo que constituye nuestro universo vocabular, sino que además existen unas formas de usar el lenguaje que una educadora también tiene que conocer.

Eli empezó a escribir con su nombre, y eso volvería a estar vigente en la tercera Escuela. El nombre, en el caso de La Escuelita, es “la palabra generadora”, y en el caso de las mujeres, encierra muchas veces la historia de sus opresiones. El nombre es pues una palabra fundamental a la hora de encontrar el universo vocabular.⁵² Cuando Eli escribía *Elisabeth*, ella contaba la propia ausencia de su escolaridad, su situación de precariedad, la cárcel. Ramona también encontraba las letras para nombrarse:

Otra vez en Guamote, una de nuestras estudiantes, se llamaba Ramona, era una mujer de manos duras acostumbradas al trabajo en la tierra, le costaba mucho hasta tomar el lápiz, no se diga escribir. Pero como bien se sabe en el páramo, no hay nada que no se logre con tenacidad y ella un día aprendió a escribir su nombre y eso fue para ella una alegría inexplicable. Entonces empezamos a encontrar escrito su nombre por todas partes. Ella escribía *Ramona* en las paredes, *Ramona* en las mesas de la escuela, *Ramona* en el patio de tierra y *Ramona* hasta en la puerta del baño. Era como si al nombrarse a sí misma se estuviera creando a sí misma. Así como dicen que Dios creó el mundo y nombró a cada cosa por su nombre, ella se nombró y se creó (Calvopiña 2019).

Podía pensarse en el nombre como tal, pues muchas de las *compas* de la cárcel modifican su nombre, lo que pasa además con las *compas* trabajadoras sexuales y que

⁵² La obtención del universo vocabular es la primera etapa en la alfabetización de adultxs, según contaba Freire. “Este estudio se hace a través de encuentros informales con los moradores del área a alfabetizar durante los cuales no solo que se obtendrán los vocablos con sentido existencial y por tanto de mayor contenido emocional, sino aquellos típicos del pueblo, sus expresiones particulares, sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos, de los que el profesional forma parte” (Freire 1971, 109).

supone el reto de preguntar con qué nombre quiere usted entrar al universo de la palabra escrita, y esa pregunta tiene que ver con la historia de esa mujer. ¿Qué otras palabras quiere escribir, compañera? Generalmente la respuesta está en los nombres propios, los nombres de los hijos e hijas, los nombres de las amigas, los lugares por los que se ha transitado. A partir de esos nombres propios se van anotando otras palabras que surgen en la conversa, y aparecen así: trabajo, golpe, vida dura, hijos, hijas, salud, racismo. Así aparecieron estas palabras, un día en esa primera Escuelita:

Elizabeth, sonidos vocálicos, los grupos silábicos de la: l, b, t
Hijas hijos, la vocal i, los grupos silábicos de la: j, s
Nieto: los grupos silábicos de t y de la n
Trabajo, la o, la r
Cárcel, sonido fuerte de c, sonido débil de la c
Comida, la m, la d,
Negra, la n, la g, la r
Mujer, la m
Casa, la s

Así mismo, como le pasó a Oscar Jara (2015), a mí también me surgía la necesidad de alfabetizarme primero, de comprender cómo estas mujeres –en particular, la Eli en el 2008, y luego todas aquellas que han llegado a La Escuelita– usan el lenguaje; cómo ven el mundo. Eso implicó que conversáramos sobre la vida misma, que estuviéramos atentas.

1.2. Una experiencia con la rabia

Coincidió que era miércoles y que ese día Andrea y Nadia, que estaban escribiendo o recogiendo artículos para la revista *Flor del Guanto*, nos propusieron escribir un texto sobre el racismo. Este fue uno de los momentos que recuerdo con mayor claridad.

“Da iras”, me dijo Analía, “cuando una se asoma a pedir que le arrienden y le ven negra y no le quieren arrendar”. “O te subes a un bus con tus hijos”, dijo Cecilia, “y ves cómo el chofer le hace señas al controlador para que te esté chequeando”. “Yo quería hijos blancos para que no sufrieran”, vuelve a decir Analía.

Yo miraba a mi hijo Sebastián, que acababa de llegar, con un nudito en la garganta. Su llegada marcaría un acercamiento distinto a la educación; mirar el mundo desde sus cincuenta centímetros de estatura, me abría otra perspectiva de la vida, del amor, de la curiosidad, de los límites. Este *wawa* en particular me permitía ver la necesidad de autocuidarme.

Con la conversa que tuvimos sobre el racismo, yo recordé este poema de Victoria Santa Cruz,⁵³ “Me gritaron negra”. Me dio escalofrío, me volví a conmovir y lo llevé al día siguiente para leerlo:

Tenía siete años apenas,
 ¡Qué siete años!
 ¡No llegaba a cinco siquiera!
 De pronto unas voces en la calle
 me gritaron ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 “¿Soy acaso negra?” –me dije (Santa Cruz 1970).

Todas recordaban un momento, cuando al ser niñas les había pasado algo así; en la casa de unos patrones, en la calle, junto a otras niñas y niños. Pensamos que no era justo que desde “pequeñitas” te traten tan mal. Pero no llegamos a ese momento en que Victoria Santa Cruz nos cuenta que no retrocedió:

¡Y de qué color!
 NEGRO
 ¡Y qué lindo suena!
 NEGRO
 ¡Y qué ritmo tiene!
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO
 Al fin
 Al fin comprendí
 AL FIN
 Ya no retrocedo
 AL FIN
 Y avanzo segura
 AL FIN
 Avanzo y espero
 AL FIN
 Y bendigo al cielo porque quiso Dios
 que negro azabache fuese mi color
 Y ya comprendí
 AL FIN
 ¡Ya tengo la llave!
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO
 ¡Negra soy! (Santa Cruz 1970).

Sí impactó, sin duda, pero yo no quiero ser negro –dijeron– porque ser negro es duro y puede decir que sí pero es no. Y yo no sabía qué hacer, porque yo no era negra, no podía comprender lo que se sentía el racismo en la piel, no lo había sentido, solo podía

⁵³ Compositora afroperuana, nació en 1922 y murió en 2014.

conmoverme y continuar en La Escuelita para deconstruir los prejuicios que nos someten, incluyendo los míos, claro está, y fue la primera gran duda pedagógica que tuve: se suponía que si lo pensábamos se transformaría, pero no sucedía, y a veces tendré la duda de que lo que hacemos es construir unos discursos sobre las cosas. ¿Dónde está la transformación? ¿Dónde reside la comprensión de la vida que nos permite cambiar la situación? ¿Cómo detectar situaciones reales en lo concreto de la transformación? Por ejemplo el racismo, por más que lo pensemos, el racismo está. Quizás para ese momento no lo vi como lo dice Gladys:

Yo sí creo que nombrar nuestras opresiones nos da poder sobre ellas. Creo que lo más difícil es encontrar las palabras para decir lo que nos pasa, lo que nos duele, cuando llegamos a nombrarlo ya lo sabemos, ahora podemos mirarlo, analizarlo desde todos los costados e ir pensando en cómo destruirlo de a poquito o de un solo estallido, eso depende (Calvopiña 2019).

Y quizás podría agregar que además de nombrarlas, es decir, de hacer un uso de la palabra, sentir la emoción que acompaña esa opresión es –lo pienso ahora con la distancia y la experiencia– como encontrar el clavito de la historia que cuenta Boal (1980).⁵⁴ Solo el sentir el grito atascado produce el impulso para cambiar. Y a lo mejor la educación popular feminista, entre otras búsquedas, debe posibilitar el encuentro con ese grito atascado.

Para entonces, ya había conocido a Fals Borda y él dice que es difícil vincular la acción y el conocimiento: “Porque tratar de vincular el conocimiento y la acción –la teoría y la práctica–, como en el castigo de Sísifo, es un esfuerzo permanente e inacabado de comprensión, revisión y superación sobre una cuesta sin fin, difícil y llena de tropiezos” (Fals Borda 2015, 256). El mismo Borda nos da algunas luces, diciendo que el conocimiento es siempre inacabado, y que la teorización viene entre lo que se conoce y lo que no se sabe (2015). Reflexiono sobre el hecho educativo y muchas veces en la militancia estamos llenas de respuestas/verdades, pero, según Borda, no es por ahí, es en las preguntas donde está el conocer, es además en la acción que precede a la teorización. Entiendo lo que dice Cristina Burneo en los comentarios sobre este texto que este proceso

⁵⁴ Augusto Boal cuenta en el Teatro del oprimido, que en una experiencia de teatro del oprimido con niños trabajadores de la ciudad de Lima, los niños fueron invitados a fotografiar algo que representara una opresión; uno de esos niños trajo una fotografía de un clavo. ¿En dónde está este clavo? Imagino debe haberle preguntado el educador popular. El niño explicó que ese clavo lo tenía un señor en un negocio en el centro, cuando se hacía muy tarde y los niños ya no podía regresar a su casa en un barrio lejano al centro; ese hombre les alquilaba el clavo para que colgaran su cajón de lustrar zapatos y evitaran que se los robaran; y así deambulaban toda la noche con el peligro sobre su cuerpo pero ya no sobre su cajón. (Boal, Augusto 1980)

no es una línea recta y que la acción se alimenta de la teoría encarnada; pero esto no niega lo anterior, pues esto podría anotarse como la experiencia acumulada, es decir, la acción no es la misma, es siempre otra. Si pienso en la educación, ello significa que para la comprensión que produce conocimiento debe haber una experiencia de relación con el mundo previa: la importancia de la experiencia vivida y el poder que eso te da sobre los hechos. Pienso como paréntesis en la educación y en cómo muchas veces aquella persona que está a diario en el aula de clase es la que menos se consulta en el momento de pensar qué hacer con la educación pública; se consultan a las y los expertos, en su mayoría gente que poco ha estado en aula, menos en un aula de escuela pública, y nunca en una escuela pública unidocente rural. Encuentro ahí un sentido común nuevamente entre el feminismo, la educación popular y, en este caso, la acción, investigación, participación.

Me pareció entonces que había que indignarse todavía más, que la pedagogía era también indignación, y vuelvo al grito atascado, esa rabia frente a lo injusto. Luego me enteré de que otro de los libros de Freire se llamaba así, pero cuando lo pensé, yo no lo había leído todavía. En la introducción de *Pedagogía de la Indignación* (Freire 2010), se nos recuerda que él pensaba que toda acción ética tenía dos vertientes contradictorias, el amor y la rabia. Me parece que el feminismo, el más radical, comparte también esta premisa. La rabia políticamente hablando, la digna rabia de los zapatistas, que tiene que ver con la indignación por todas las injusticias y opresiones del capitalismo, del patriarcado y del racismo, y el amor, políticamente hablando, es ese amor sororo con rabia, cuando reconoces la hermandad entre mujeres. Eso, como bien lo dice Audre Lorde (2003), no puede borrar el propio reconocimiento del lugar que ocupamos en el mundo, pues justamente nuestra experiencia en y con ese mundo no es la misma; para algunas mujeres su vida se teje en la violencia:

Lo que nos separa no son nuestras diferencias, sino la resistencia a reconocer esas diferencias y enfrentarnos a las distorsiones que resultan de ignorarlas y malinterpretarlas. Cuando nos definimos, cuando yo me defino a mí misma, cuando defino el espacio en el que soy como tú y el espacio en el que no lo soy, no estoy negando el contacto entre nosotras, ni te estoy excluyendo del contacto –estoy ampliando nuestro espacio de contacto– (Lorde 2003, 123).

En 2008 el colectivo Mujeres de Frente repensaba los límites del diálogo y las alianzas establecidas en el trabajo en la cárcel. Era un momento de encrucijada para el colectivo, pues la salida de las compañeras de “adentro” rompía unas dinámicas establecidas en el trabajo de años en el interior de la prisión. Al estar todas “afuera”, se hacían evidentes las enormes diferencias entre nosotras, las urgencias y necesidades de

unas frente a los privilegios (conscientes, eso sí) de las otras. Nos encontrábamos sin saber cómo acompañarse en este nuevo momento del colectivo, ni como generar diálogos y con la sensación de desencuentro. “Estos diálogos muchas veces son truncos, incómodos, repletos de silencios, con ira hacia nosotras mismas... nos cuesta... nos cuesta mucho... todavía a veces es tan difícil dejar nuestra miseria, tan arraigada” (La Escuelita de la Casa Rosa 2009, 23). Cuando Lisset escribe “Nuestras definiciones más o menos fáciles de horizontalidad y desigualdad deben ser discutidas” (Coba, 2009), es una invitación a complejizar o re teorizar aquello que se había estado haciendo/pensando hasta el momento. Tomando distancia, pues yo no estaba en el proceso directo del colectivo sino en el de La Escuelita, le escribí a Andrea lo siguiente:

Pienso además que aun cuando este momento es “jodido” para todas, es fundamental plantear que estamos repensando la cosa no desde el dolor de haber fracasado, sino desde la alegría de construir nuevamente, no desde cero, sino desde lo que hemos aprendido, porque a pesar de todo, todo, todo, la militancia tiene que ser ese espacio de alegría, de construcción aún en los momentos de llanto, la alegría de verte y tomarme unos mates, la alegría del reencuentro que permite nuevamente encontrar sentido, la alegría de los hijos que están y los que vendrán. La militancia no se construye en la desesperanza, sino justamente en la esperanza de “las pequeñas cosas” (Laso 2009).

Al no estar ya tan vinculada al trabajo del colectivo, sino en La Escuelita, esta fractura en el interior del colectivo, entre las que siempre habían estado “afuera” de prisión y las que habían salido, nos afectó de otra manera, no tanto en el diálogo, sino en el cierre de esta primera escuela, pues las mujeres empezaron a dejar de venir.

Volviendo a ese miércoles y al artículo para la *Flor del Guanto*, recuerdo que fue una primera aproximación hacia la rabia. Por ahí quizás iba la reflexión, iba la posibilidad. Entonces empezamos con la rabia. Esa rabia latente.

Trajimos a bell hooks a la clase con ese texto tan potente, *Killing rage*, o en castellano *La rabia de matar*, y mientras las niñas y los niños rodeaban, fuimos conversando: “I am writing this essay sitting beside an anonymous white male that I long to murder”⁵⁵ (hooks 1995, 1). La rabia de querer matar a aquel que ejerce la opresión, el romper todo del feminismo radical.

Una de las luces que nos vino de ese trabajo es entender, junto a bell hooks, que la rabia es un motor, y una paso necesario, metodológicamente hablando; la rabia de no haber ido a la escuela, la rabia-frustración que produce no poder descifrar esas letras, la rabia del maltrato en el trabajo, la rabia de la muerte tan cercana, la rabia de la precariedad,

⁵⁵ “Estoy escribiendo junto a un hombre blanco al que quisiera matar”. Traducción propia.

la rabia de la violencia sobre el cuerpo, el ojo morado, la sinusitis fruto de los golpes, la barriga permanentemente hinchada por el patazo y la muerte de la *wawa* que llevabas dentro, la rabia porque no puedes sumar rápido, la rabia de no tener un lugarcito silencioso. Yo no quiero ser objeto de tu rabia.

Acompañar la rabia es feminista y es también uno de los lugares desde el que se desarrolla la militancia en la educación popular. Como educadoras, requiere tomar distancia suficiente; es a la vez personal y no. En los procesos educativos militantes, muchas veces las mujeres han apuntado su rabia hacia las educadoras/acompañantes, incluso con violencia. La rabia que se despierta por la comprensión de la injusticia es apuntada hacia quien está más cerca. Ha habido momentos en que las educadoras/acompañantes han llorado por esta relación tensa. Con la experiencia aprendí que en ese momento la acompañante debe ser contenida porque está siendo objeto de la rabia de esa mujer. El acto educativo popular y feminista supone tomar distancia con esa rabia en particular, no sentir el ataque como personal. Pero supone además poder sentir la rabia de esa mujer como propia en un ejercicio de empatía, comprender la rabia como legítima y necesaria.

En la primera Escuela, lo resolvimos hablando sobre la rabia, de la forma que había sido nombrada por bell hooks, y como estábamos conversando con ella, nos puso a pensar: a mí para pensar en mis gestos, lo que he aprendido, mis prejuicios y racismos, a escuchar la legítima rabia y conversar sobre cómo esta puede convertirse en constructiva. Esto último no llegó a mucho. Todavía había mucho dolor en la experiencia, pero sobre lo que sí pudimos conversar fue sobre María Chiquinquirá. María Chiquinquirá fue una mujer negra esclavizada a mediados del siglo XVIII, y la primera en conseguir su liberación a través de una estrategia propia, en la que demanda judicialmente a su patrón (Chaves, 1998).

La rabia se volvió un componente pedagógico importante pero no el único, porque por más cursi que suene, la rabia debe ser acompañada del amor para volverse resistencia, para convertirse en lucha feminista. Porque la rabia es la emoción que acompaña la denuncia de la injusticia; el amor es la emoción que acompaña el anuncio de un presente distinto. El amor confía en las compañeras y en su capacidad profunda de intervenir en el mundo (Freire 2010).

“Yo no quiero ser objeto de tu rabia”, tiene dos componentes: uno de ida y otro de vuelta. El primero es la revisión de nuestros propios privilegios, que es lo que hace la militancia feminista y popular, y por tanto viene la segunda: yo no puedo ser objeto de tu

rabia porque no me reconozco como opresora, pues justamente he revisado y reviso constantemente eso en mí. Además de que te reconozco, reconozco tu saber, tu vida, eres existente, te quiero. Eso sí, reconozco la complejidad de esta relación, como hemos visto antes. Particularmente en el espacio educativo, el reconocimiento de nuestras diferencias es urgente y necesario para no establecer una supuesta democracia –en la que “todas pueden hablar”– que no pase primero por el reconocimiento de nuestra clase, poder y jerarquía (hooks 1994a). Solo quien escucha las múltiples voces aprenderá a dialogar críticamente, dirá Freire (2016) y continúa: al escuchar, reconoces el poder que tiene tu propio discurso (como educadora/acompañante) para silenciar a otras. El primer privilegio que tienes que romper como educadora es el de considerarte “salvadora” de las otras. Si no rompes con esto, construirás relaciones basadas en la opresión: en la sujeción de las otras a su condición para que tú puedas salvarlas.

La mirada sobre las otras como salvables hace que las idealicemos y las despojemos de su propia capacidad de acción sobre su mundo y que, al no reconocerlas en el marco del contexto histórico, no reconozcamos las propias opresiones que puedan ejercer esas mujeres sobre otras, sobre sus hijas e hijos etc. Las educadoras/acompañantes deben complejizar su mirada y simplificar su práctica. Esa es la teoría encarnada de la que habla Cristina Burneo,⁵⁶ que encuentra su gesto en esa manera y no otra en que se coloca un lápiz sobre la mesa. Como educadoras debemos entender que el racismo, el patriarcado y el capitalismo tienen una afectación sobre nosotras en particular y como humanidad. Si no reconocemos esto como acompañantes, cuando salimos al día a día seguimos confiando en lo que el patriarcado y el capitalismo nos ofrecen (New School 2014).

1.3. Hasta dónde llegamos con la Escuelita de la Casa Rosa

Un día la Eli ya sabía leer. Años después me la encontré en la calle. “Quiero volver a La Escuelita. ¿Estás tú, Pacita?”, me preguntó. Le dije que sí. Entonces vino con su hija y su otra *wawada*, porque las niñas y los niños de la primera Escuela habían crecido, era una nueva generación. Vino pero no se quedó; antes de irse me dijo que desde que aprendió había estado repasando la lectura. Me la he imaginado varias veces

⁵⁶ En los comentarios y conversa que tuvimos después de la lectura de este capítulo.

pronunciando cuidadosamente las letras. Me dio un abrazo, me dijo que volvería, pero no volvió. Hasta ahora.

Analía también volvió a pedir ayuda para los deberes de su nieto. El sistema escolar de los hijos, hijas, nietos y nietas, para las mujeres generalmente se convierte en un espacio de vergüenza y vulneración, pues las acciones evidencian la falta de sentidos que el haber transitado por la escolaridad te da. Las y los profesores de esas niñas y niños reciben a esas madres “desescolarizadas” con condescendencia humillante. Además, comprender las instrucciones escolares no tiene que ver con el sentido común. Por ejemplo, “¿Dónde es arriba y abajo en un cuaderno plano? No puedo ayudarle”, contó Analía las veces que regresó, mientras con dificultad pegaba unas letras “a” minúsculas.

Y volvieron a caer presas, y yo me pregunto nuevamente: ¿dónde está la transformación?⁵⁷ 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.

En esta primera Escuela, poco habíamos avanzado en la construcción metodológica y en el cuestionamiento a los saberes “escolares”. Es decir, no habíamos pensado en qué hacer con el sustantivo, la multiplicación de dos cifras, los paralelos y meridianos, no habíamos pensado en tantas informaciones y conocimientos formales, que, además, como veríamos después, eran los que las *compas* querían aprender: eso que les había sido negado.

En ese marco, ¿cómo concebíamos: la enseñanza, el aprendizaje, el mismo proceso educativo, etc.? En realidad cuestionábamos la educación bancaria (Freire) sobre todo, y sabíamos que teníamos que hacer otra cosa, veníamos de procesos militantes, yo, en lo personal, de procesos pedagógicos-populares también, y ahí se iba sosteniendo... ellas decían y nosotras acompañábamos (Laso 2016b).

Esa primera escuela se diluyó en la vida misma; las urgencias y emergencias nos atraparon y casi antes de poder consolidarla, ya había desaparecido. Las *compas* no lograron sus titulaciones, lo que fue una pena. Por un lado, esto tuvo que ver con las tensiones que surgieron en el propio colectivo, que fueron descritas anteriormente; el colectivo intentaba contener lo incontenible, pero además las *compas* excarceladas reconstruían su vida por fuera de la cárcel, a veces de manera incomprensible para las demás. Teníamos pocas herramientas para enfrentar la excarcelación y poco tiempo para

⁵⁷ 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” (Calvopiña 2019).

construirlas. Nunca fue una discusión/diálogo en el interior de la prisión y, por tanto, no pudimos proyectar lo que vendría. Por otro lado, estaba el trámite burocrático en el ministerio que no tuvo respuesta hasta luego de que las compañeras ya no asistieran a La Escuela, y el cambio en la ley que imposibilitó los estudios libres fue otro de los motivos.

Los principios pedagógicos que surgieron en esa primera escuela (2008-2009) que siguen vigentes en La Escuelita hasta la actualidad se resumen así:

Cada llegada es esperada.

Comprendimos que cada mujer que llega a la escuela es indispensable para el proceso y, por tanto, cada una es recibida como compañera.

Cada lágrima o cada risa son acogidas.

El feminismo nos muestra el afecto, las emociones, y la contención de estos en espacios entre mujeres. Las emociones de la vida están dentro del espacio de La Escuela. Así como la rabia, la alegría está. Somos nosotras también con nuestras miserias, porque así podemos revisarlas. Son militancias entre imperfectas.

2. La segunda Escuela, 2011-2013

En el año 2011 volvimos a pensar en la reapertura de La Escuelita. Evaluando la primera (2008), pensamos que La Escuelita de la Casa Rosa había permitido sostener el diálogo. Así lo explica Nadia: “Yo creo que desde que empezamos a darnos cuenta la necesidad de construir otros lenguajes que nos acerquen a las mujeres, la escuela siempre fue una apuesta para eso” (Ribadeneira 2019, entrevista personal). De esta manera, esperábamos que las mujeres se vincularan nuevamente al trabajo colectivo, pero además queríamos ofrecer a otras mujeres excarceladas la posibilidad de terminar sus estudios. Estos eran los objetivos que se habían propuesto:

OBJETIVOS

- Continuar con el proceso de organización política entre mujeres diversas y desiguales en la ciudad de Quito, asociada a la discusión en la praxis de la criminalización de la pobreza de las mujeres.
- Continuar con el proceso de formación política para mujeres callejizadas y excarceladas en la ciudad de Quito.
- Ofrecer títulos de alfabetización y terminación de la educación básica,⁵⁸ como alternativa concreta para mujeres callejizadas y excarceladas en la ciudad de Quito.
- Fomentar el vínculo organizativo de mujeres de sectores urbano-marginales organizadas en Quito con organizaciones de mujeres de sectores populares a nivel nacional (Aguirre y Ribadeneira, 2011, 2)

⁵⁸ Esto sería revisado, puesto que La Escuelita ofrecía terminación de primaria.

Como podemos leer en los objetivos, el énfasis estaba dado en lo que el colectivo Mujeres de Frente nombraba como político y que tenía que ver con la organización y con la formación. Solo uno de los objetivos correspondía a un objetivo educativo formal y se refería básicamente a la titulación. Ahora, con la distancia, pienso que quizás los objetivos correspondían más a un trabajo del colectivo que a la conformación de una Escuela, pero en ese momento no lo percibí así. O mejor dicho, pienso que por un lado estaba lo que Andrea Aguirre y Nadia Ribadeneira habían imaginado para esta Escuela, más como una Escuela de formación política que retomara el trabajo de lo que había sido Mujeres de Frente en prisión; y por otro, lo que yo y Gladys (posteriormente) imaginábamos al pensar además en que lo que se pedía era ligarla a una educación formal que posibilitara la titulación. Quizás eso produciría las tensiones posteriores.

Nosotras decidimos pensar en una Escuela, y cabe preguntarse, ¿por qué una Escuela? ¿No es una Escuela una institución ligada al poder? Sí, sin duda, pero era lo que ellas querían, y cuando la pensab, a a mí se me venía a la mente esa escuelita en Rincón de Los Andes que visité en 2006. Metida indiscretamente entre la belleza de la cordillera, se abría a nosotras como la vida misma con un profe que “daba una clase” tan sensible que los *wawas* reían, reían. Así que cuando yo pensaba en una escuela, pensaba más en Moacir Gadotti (2007) que en Pineau (Pineau, Dussel, y Caruso 2009).

La escuela es un espacio de relaciones. En este sentido, cada escuela es única, fruto de su historia particular, de su proyecto y sus agentes. El hecho de que sea un lugar de personas y relaciones, la hace también un espacio para las representaciones sociales (Gadotti 2007, 9).

Esta Escuelita (2011) en particular estaba pensada con relación a las mujeres que vendrían y a la posibilidad de establecer diálogos amorosos, ofrecer aprendizajes, aprender juntas. Pensábamos en las mujeres excarceladas, aquellas que habían circulado por el espacio de Mujeres de Frente adentro de la prisión y que ahora, una vez afuera, el Estado y la vida les seguían dando palo. Así pensábamos también que:

La escuela no es sólo un lugar para estudiar, también es un lugar de encuentro donde la gente conversa, discute, argumenta y hace política. Lo que ya está escrito, lo que ya se sabe, lo que ya está establecido debe ser motivo de insatisfacción. Solo la escuela autoritaria es armoniosa (Gadotti 2007, 10).

Nosotras no nos construimos una escuela que se disputa en el interior del sistema educativo porque el sistema educativo es patriarcal, racista, capitalista; por esa razón, no fue nuestra intención legalizarnos en ese marco. La nuestra es una disputa parecida a la

de los bachilleratos populares⁵⁹ en Argentina; nos peleamos en el campo de los sentidos, los símbolos, los contextos. Por eso, ahí sí entra Pineau (2009) con la revisión de lo que ha sido la escuela que no queríamos ser, porque al final es de esa *escuela de la modernidad* de la que las mujeres habían sido excluidas o expulsadas y era, a la vez, esa escuela que imaginaban. Además, es a partir de esa escuela gestada en el siglo XIX que surge también el estigma del no escolarizado, de la analfabeta. Así: “a los educadores modernos les (nos) es muy difícil ver la escuela como un ente no fundido en el ‘paisaje’ educativo, lo que probablemente sea la mejor prueba de su construcción social como producto de la modernidad” (Pineau, Dussel, y Caruso 2009, 29).

Cabe entonces pensar en esta escuela moderna de la que nos habla Pineau (2009), porque por un lado es la escuela que tienen en mente las mujeres que llegan a estudiar y, por otro, es en la mayoría de los casos la escuela por la que las educadoras han cursado. Tiene unos elementos que es importante describir en relación con La Escuelita; así la escuela moderna del siglo XIX se construyó con la idea de que ahí en esa institución se hace educación. Quien no ha pasado por la escuela, siente vergüenza, como lo dicen las mujeres, porque significa que no han sido educadas, no saben lo que se supone que son condiciones de humanidad (leer, escribir, hacer cuentas, etc). Otro elemento es que la escuela tiene lo que Pineau (2009) llama regulación artificial, es decir, una reglas y normas que solo se entienden en el interior de la propia escuela –lo que mencionaba antes de la ubicación espacial en un cuaderno–, pero que también nos da un lenguaje común a todas aquellas y aquellos que hemos pasado por la escuela en relación con aquellas personas que no lo han hecho. Un escolar se parece a veces más a otro escolar en el mundo que a miembros de su propia comunidad. Un uso determinado del espacio y del tiempo: lugar, horas de clase, tiempo de estudio. Recuerdo que en el proyecto educativo de la Federación de Mujeres, una de las educadoras que se desplazaba a las comunidades a “dar clase”, en el momento que llegó a “la Bonita” (provincia de Sucumbíos), se encontró con un grupo de mujeres que se habían hecho uniformes, cantaban el himno nacional los lunes y habían establecido horarios rígidos de estudio. Pero no solo eso, sino que además habían colocado como profesor al único varón autorizado a entrar al programa después de que su esposa, que estaba entre las estudiantes, “rogara” a la organización.

La escuela moderna, a través de expertos, establece una serie de contenidos ordenados y secuenciales, generalmente estos descontextualizados. Establece una

⁵⁹ Bachilleratos construidos por organizaciones sociales a partir de 2004, después de la crisis de 2001.

relación asimétrica entre estudiantes y docentes, y un sistema de evaluación y acreditación. Pienso que las pedagogías de la vida, populares y feministas, no puede establecerse en el marco de esta escuela. Pensarla como acompañantes nos ayuda a ir construyéndola de otra manera, y empezando a desconfiar del patriarcado y el capitalismo en lo que nos ofrece como posibilidad educativa, como ya lo había mencionado anteriormente. Por eso hablamos de múltiples pedagogías de la vida. Ir dando esos pasos es lo que llamo hacer un proceso de desescolarización para las educadoras/acompañantes.

Por eso había sido importante la revisión histórica: cómo se ha construido esta escuela, haciendo énfasis en los procesos educativos contestatarios, por un lado desde el discurso, y por otro lado desde lo metodológico. Algo que ya medio intuíamos es que las mujeres no han existido para el sistema educativo. ¿Para qué se educa a las mujeres que pueden acceder al sistema educativo en Ecuador? Como nos cuentan Emmanuelle Sinnardet (2000), Ana María Goetschel (2007) y Rosemarie Terán (2015), en la mayoría de épocas los programas educativos no incorporaban a las mujeres, y si lo hacían solo era a las mujeres de clases medias y altas o las empobrecidas a través de programas curriculares “específicos”. La educación que alcanzaban a recibir era para perpetuar el orden familiar, el orden social o para transmitir valores patrios; en todo caso, era una educación que buscaba homogenizar. Hay que pensar, como lo cuentan las autoras, que la escuela pública no se construyó en la lucha popular, sino todo lo contrario. Fue establecida para afirmar posiciones ideológicas y políticas de las élites (gobernantes). Como paréntesis puedo pensar que la única educación en el país que surge de la lucha popular es la Educación Intercultural Bilingüe y que por eso es tan importante su revisión pausada y atenta para quienes estamos en la militancia. Esta revisión es sin idealización, comprendiendo la complejidad del proceso.

Por tanto, una primera contestación frente a eso es hacer una escuela diversa, popular y plural. Otra cosa que nos cuentan las autoras mencionadas anteriormente es que Dolores Cacuango, al construir las escuelas clandestinas para niñas y niños indígenas, pensó en darles la herramienta de la escritura y lectura porque sabía que esa era un arma de opresión; Mama Dolo⁶⁰ estaba muy adelantada a lo que Paulo Freire diría mucho después. Y aquí viene la segunda contestación al sistema: las herramientas de lectura y escritura para desmontar las estructuras del opresor, parafraseando a Audre Lorde (2003).

⁶⁰ Así se nombra a Dolores Cacuango.

Me parece que quien lea este trabajo podrá notar en las páginas siguientes cómo La Escuelita ha ido haciéndolo.

Esto no quiere decir que no estemos de acuerdo con la educación pública. Sí lo estamos, pero la escuela pública tiene que recuperar su autonomía y su reflexión; tiene que recuperar a una docencia organizada y política que construye una educación que de verdad sea de las comunidades, y eso todavía está verde, como dicen por ahí. Es decir, que pase de ser pública a ser común.

En el caso de las que íbamos a acompañar, teníamos que revisar no solo los contenidos que habíamos recibido en nuestra propia escolaridad, sino además las formas en que habían llegado a nosotras. Esa escuela, a la que hemos ido la mayoría de nosotras, naturaliza unas estructuras de las que hay que desescolarizarse, no solo en contenidos sino también en forma. Pensamos que la educación se hace a través de la explicación, la interpretación, el acaparamiento de la palabra por parte de las educadoras, lo que construye relaciones asimétricas. Esta reflexión era mayor en las acompañantes. Nunca logramos que las mujeres dejaran de llamarnos señoritas, pero nuestra propia práctica en aula consciente y la construcción de una pedagogía que desequilibra a las educadoras hacen que permanentemente reflexionemos sobre nuestra posición.

Al mismo tiempo que se pensaba esta escuela, Gladys y yo veníamos haciendo un camino juntas en la vida y en la educación, y en ese momento estábamos en la educación bilingüe. Cuando ella venía de Tigua a Zumbahua después de trabajar en el colegio Jatari Unancha, yo le esperaba con mote comprado en la feria y con el Sebas abrigadito. Ahí hablábamos de las niñas de los páramos que saben tanto y cómo ella un día, caminando con una de ellas, en un segundo la ve desaparecer del camino. Ella se mete hacia el campo y como a los 20 minutos vuelve a aparecer. Gladys me contaba que le dijo “Y, ¿a dónde te fuiste?”, y la niña respondió: “Es que oí que algo le pasaba a un borreguito y fui a ayudar”. Un sonido imperceptible. Así nos contábamos, y a la mañana siguiente nos despedíamos diciendo para encontrarnos en el camino. Yo me quedaba en Zumbahua con las niñas y los niños, mirando a otras profes hacer lo suyo y conversando con la señora que preparaba el desayuno, la más rica colada de máchica. A Gladys y a mí lo que nos interesaba pensar era y es cómo aquello que pensamos llega al aula. ¿Qué se hace para un hacer distinto tomando en cuenta que la educación es una práctica? ¿Con qué metodología se da respuesta a las encrucijadas que se plantean en un sistema? (En este caso, un sistema educativo, una naturalización de ciertas estructuras). Al ser profesoras teníamos una inclinación al pensar en metodologías. Siempre nos decíamos, “Linda la teoría, pero

¿cómo se hace?”. Nos preguntábamos sobre la diversidad de formas como nos acercamos al mundo y las mil y una maneras de conocer y producir conocimiento. Así cuenta mi amiga Gladys ese camino, a través de este texto que me mandó luego de un fin de semana en los páramos:

Se sientan tiesos en las bancas endeble que están a punto de caerse, me miran atentísimos, como si quisieran absorberme el conocimiento o, mejor, como si pudieran leerme lo que pienso, lo que siento. Un silencio inquieto y travieso se instala en la clase, todos ponen sobre la mesa su cuaderno nuevo o seminuevo y sacan como un tesoro sus esferos de tres colores, azul, rojo y negro, recién compraditos.

Creo que yo estoy tan emocionada como ellos. Los miro. ¡Son unos niños! Las mujeres se esconden tras su chalina y abren enormes esos bellísimos ojos cuando se cruzan con los míos, después se agachan y parecen querer volar por la ventana de la vergüenza.

Todos nos miramos, algunos responden a mi sonrisa y uno por uno venciendo los nervios se acercan a darme la mano, porque la buena educación es más importante que cualquier timidez. Sus manos están frías y algunas mojadas, son manos que saben lo que es el trabajo, que conocen los secretos de cuidar la tierra, de criar la vida. De pronto se me hace un agujero en el estómago, y lo que yo les vengo a enseñar ¿es al menos tan valioso como lo que ellos ya saben? (Calvopiña 2011).

Así que cuando empezamos a pensar en La Escuelita, y el colectivo había visto la necesidad de otra pedagoga, yo pensé en Gladys y se lo dije a Andrea y a Nadia:

14 de enero de 2011 a las 17:18

Querida Pas,

Ya confirmé con Nadia que nos vemos el martes a las 8h30 en el bar de la Salesiana, para evaluar el proceso de la escuela pasada y empezar a definir la estructura de la que se viene. Además, le hablé de Gladys y, como yo, Nadia confía en tu criterio, así que estamos de acuerdo con que ella pueda ser la otra pedagoga que participe.

Andrea

2.1. Los inicios de la segunda Escuelita

Esta segunda Escuela era más “institucional”. Con más institucional nos referíamos a menos informal, a que tenía una estructura: currículo, horario de clases, educadoras. Esta institucionalidad era también una respuesta a lo que las mujeres demandaron de la escuela, esa escuela moderna que, como he mencionado anteriormente, es la que tenemos en el imaginario. Reflexionábamos sobre una construcción política y pedagógica de ese espacio que todavía no era físico. Éramos cuatro: Andrea Aguirre, Nadia Ribadeneira, Gladys Calvopiña y yo. El 28 de febrero de 2011 ya teníamos decidido el local, en el Barrio San Marcos en el centro histórico de la ciudad de Quito, muy cercano a La Marín, un lugar en el que confluye el transporte público de la mayoría de sectores, por eso nos parecía estratégico. Coincidió que era el local donde años antes

con otra amiga habíamos construido un espacio para niñas y niños trabajadores que se llamaba En la Calle. Había un patio lleno de flores y un aula grande de paredes blancas de adobe con otra más pequeña anexa. Andrea y Nadia habían solicitado un financiamiento a la fundación Rosa Luxemburgo y esperábamos tener el dinero para empezar. Este financiamiento garantizaba el pago de un salario mínimo para las cuatro, un rubro para materiales, un rubro para el pago del arriendo, el pago del refrigerio y el pago del transporte, pues en ese momento se pensaba en compañeras excarceladas que no tenían acceso a recursos económicos suficientes que les permitieran cubrir los pasajes de ida y vuelta de su casa a la escuela.

Al ser las educadoras, Gladys y yo nos comprometimos a hacer una primera revisión de lo ya existente en materia de educación de adultas; así que revisamos la campaña Monseñor Leonidas Proaño, el currículo de ese año para educación de adultos y varios materiales que circulaban en internet, la propuesta de Paulo Freire, etc. Así mismo buscábamos la manera de ofrecer titulaciones legales sin perder autonomía, conversando con distintas instituciones para lograr acuerdos. Así llegaríamos a las mismas conclusiones a las que años después llegaría Katy Vergara⁶¹ (2017) en su tesis sobre La Escuelita al revisar las políticas de Estado, sobre todo el programa de Educación Básica para jóvenes y adultos implementado en el gobierno de Rafael Correa (2007-2017):

Sin embargo, y pese a estas iniciativas, los programas desde el gobierno –y desde los gobiernos en general en Latinoamérica– continúan siendo homogéneos para toda la población. No hay una adecuación a las condiciones específicas de las personas adultas que han quedado fuera del sistema educativo, especialmente para las mujeres (Vergara Domínguez 2017, 33).

En el año 2011, el gobierno de Correa establece el programa EBJA (Educación Básica para Jóvenes y Adultos). Discursivamente el programa era muy prometedor; incluso se citaba a Paulo Freire como inspirador del programa, ofreciendo tres programas distintos según el lugar en que las y los participantes habitaran. Sin embargo, la concreción en los materiales de estudio y en las metodologías docentes tenía, más allá de una clara intencionalidad política en el discurso sobre la ciudadanía y el emprendimiento, una incoherencia pedagógica y metodológica, pues estaban contruidos en temáticas sin

⁶¹ Katherine Vergara, acompañante en La Escuelita entre 2013- 2017, escribió su tesis de maestría sobre La Escuelita: “Nos dijeron que las mujeres no necesitábamos aprender”. Experiencias de las mujeres en la alfabetización: un acercamiento a la escuela de alfabetización, terminación de primaria y formación política Mujeres de Frente. Quito, Ecuador. 2017.

nexo real con la vida. Se proponía un tema y la siguiente temática no tenía relación con la anterior. Nuestro interés al revisar el programa era analizar si el currículo y los materiales educativos planteados por el Ministerio de Educación podrían ser utilizados en La Escuelita; concluimos que no por lo que ya he mencionado, pero además porque estaban destinados a adultos y no a adultas. La educación popular reapropiada por el Estado se diluye; construye discurso, pero no prácticas transformadoras.

Otro de los análisis que hicimos, y que es importante escribir, es que estamos frente a procesos educativos con mujeres adultas que tienen una experiencia con la vida, distinta a la infancia, y que por tanto no es pertinente la aproximación pedagógica de la misma manera. En muchos programas de educación de adultos (pues se piensa en hombres), incluyendo al del Ministerio de Educación, la iconografía es la que se modifica, pero el tipo de actividad que se propone es igual al de un texto para niñas y niños. La educación niega también el conocimiento de las niñas y niños frente a su mundo, lo que ya es grave. Pero en el caso de las adultas, produce, además de la negación de su experiencia, la idea de que quien no ha accedido a la escuela puede ser subestimada en su inteligencia. Por ejemplo, ¿creemos en serio que una mujer de 50 años no conoce los colores?

Hablábamos, sobre todo soñábamos:

Ahí sí pusimos en grandes papeles el currículo “oficial” y en grandes papeles lo que queríamos, deseábamos, sentíamos. El feminismo/Freire, la realidad, la vida... pucha, cuánto pusimos.

Hablamos, cuánto hablamos, en cafés y en las casas, en aulas pedidas de antemano, ahí construíamos esta escuela (Laso 2016b).

Empezamos a buscar nexos entre los conocimientos *oficiales* (pues es lo que nos permitiría acceder a títulos legalizados) y aquellos que nos interesaba posicionar desde el feminismo, la educación popular, la Educación Intercultural Bilingüe, la experiencia en la cárcel. Este currículo es el que está vigente todavía en La Escuela, con modificaciones metodológicas sucesivas y con la incorporación de reflexiones pedagógicas surgidas de la experiencia en aula. Para construirlo, revisamos los documentos oficiales, el currículo de adultos, el currículo para la educación básica, el MOSEIB (Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe). Reorganizamos los contenidos y tomamos decisiones de orden metodológico. A ese currículo le incorporamos las grandes temáticas que creíamos importantes desde el trabajo en la cárcel: el feminismo, la organización política y la vida misma podían trabajarse en la escuela.

Estos eran:

0. Nosotras diversas y desiguales: yo, mujer, diversas
1. Ciudad, historias y recorridos
2. Trabajo y otras formas de obtención de recursos
3. Historia y memoria: afro e indígena
4. Amor, sexualidad y maternidad
5. Tema a crear: proyección

Cada una de las temáticas fue desglosada. El tema 0 era para la alfabetización y, según lo habíamos pensado, se podría trabajar indistintamente y en coherencia con las otras temáticas. Las temáticas las habíamos pensado para trabajar por grados, luego veríamos que en la realidad eso no era posible y decidimos trabajar una problemática entre todas. Para hacer este trabajo, nos habíamos dividido a fin de proponer una definición que la poníamos en discusión, y luego aportábamos todas. (Ver ejemplo en el anexo 1).

Definimos que cada ciclo duraría tres meses, y que durante la semana trabajaríamos básicamente en lenguaje y matemáticas. Los horarios serían los lunes y miércoles en la tarde, de 15h00 a 19h00, y los martes y jueves de 08h30 a 12h30. Los domingos, cada quince días, haríamos un taller de formación política en el que trabajaríamos las temáticas. Antes de empezar, teníamos aprobado todo eso, hasta el sistema de evaluación y promoción. Además, pensamos en los viernes por la tarde como un momento en que las mujeres podrían acercarse a recibir apoyos individuales en las materias. Este tiempo estaría a cargo de Nadia, quien además era la coordinadora general. Se incorporarían Teresa Delgado⁶² como coordinadora de la calle⁶³ y Gloria Armijos⁶⁴ como encargada del espacio de *wawas*, pues aunque al comienzo pensamos en un lugar para mujeres adultas incluso como espacio de descanso de su maternidad, las mujeres nunca llegaron solas. Las niñas y niños que venían con ellas requirieron de un espacio de cuidado.

Las distintas experiencias pedagógicas, sobre todo las de Gladys y las mías, hicieron que empezáramos a preguntar por los materiales concretos para aprender.

⁶² Compañera excarcelada que había sido parte del trabajo de Mujeres de Frente en prisión.

⁶³ Su función sería mantener contacto con las mujeres fuera del espacio de La Escuelita.

⁶⁴ Compañera que había estado a cargo de la Guardería de la Cárcel de mujeres durante 30 años.

Pasamos de tener maíces para contar, a tener bases 10 y regletas Cuisinaire⁶⁵, uno que otro ábaco, dominós, y una serie de libros.

Establecimos parejas pedagógicas: Gladys y Andrea trabajarían en la tarde, y Nadia y yo trabajaríamos en la mañana. Éramos parejas pedagógicas en la medida en que una de nosotras provenía de la pedagogía militante y la otra del feminismo militante en Mujeres de Frente; estaba pensado así para que nos fortaleciéramos y reconociéramos nuestros saberes. Empezamos además a preguntarnos por la educación de mujeres adultas. Casi todo lo que habíamos encontrado se refería a educación infantil, y lo que se hace llamar educación de adultos era justamente de adultos no de adultas. Por ejemplo, si miramos el cuadernillo 3 del Ministerio de Educación, se describen las siguientes situaciones: Mario tiene una frutería. Mario trabaja todos los días vendiendo frutas para ganar dinero y solventar los gastos del hogar. Juana le ayuda a colocar las frutas. Juana borda nuevos diseños. (Huete Chávez, Duraymi et al 2018). Esta narración, además de ser patriarcal, no corresponde a la experiencia de las mujeres que vienen a La Escuelita.

Pensar en la pedagogía es lo que dice Torres⁶⁶:

Reconocer la pedagogía como saber sobre las prácticas educativas, susceptible de ser sistematizado y conceptualizado, y a los educadores y *educadoras* como sus portadores, tiene implicaciones para el campo de la EP. Por un lado, implica que una pedagogía de la EP debe preguntarse no solo por el cómo (metodología), sino también sobre el por qué (sentido) y el para qué (intencionalidades), sobre el dónde (ámbitos), el con quiénes (sujetos educativos), el qué (contenidos). Por el otro, construir una pedagogía de la EP exige necesariamente involucrar a los educadores populares como sujetos capaces de reflexionar desde y sobre sus experiencias (Torres Carrillo 2011, 114).

A partir de esta reflexión empezamos a construir fichas y materiales de trabajo para la alfabetización, buscamos el universo vocabular de los textos, las entrevistas en la cárcel, las palabras que recordábamos. Decidimos empezar por “Mujeres desiguales y diversas” (ver ejemplo de ficha de trabajo, anexo 1):

Mu	je	res
Ma	ja	ra
Me	ji	ri
Mi	jo	ro
Mo	ju	ru

⁶⁵ Tanto las regletas base 10 como las Cuisinaire son materiales concretos para la enseñanza de las matemáticas.

⁶⁶ Me molesta el uso único del masculino, así que he agregado educadoras en cursiva para sentirme involucrada.

Porque eso éramos, y era un lugar que nos convocaba a todas.

2.1. Empezamos

Empezó la convocatoria: Tere Delgado⁶⁷ visitó barrios y organizaciones. Colocamos afiches, carteles, invitamos a mujeres que sabíamos que quizás estarían interesadas. Fuimos armando además un directorio de organizaciones que podrían apoyar la formación política. Y para el 25 de abril de 2011, teníamos ya el logo de La Escuelita, modificado y redibujado por Tere a partir de uno que había encontrado Gladys:



El 20 de junio de 2011 empezaron las clases en un lugar que habíamos arrendado en San Marcos. Y desde ahí fueron llegando las mujeres, a veces para quedarse un día o dos, a veces para quedarse ocho años. Las nombro a todas:

Blanquita Ernestina	María Manuela	Cristina
María Victoria	Elsa	María Gladys
Elenita	Lourdes	María Adelaida
María Clotilde	Magola	Yoconda
Bella	Blanquita	Luzmila
María Elena	Laura	María Hilda
Vicky	Francía	María Hortencia
Margarita	Dolores	Margarita
Mari	Maribel	Radika
María Gladys	Rosario	Rubi
Carmen	Myriam	Beatriz

⁶⁷ Teresa Delgado, compañera de Meres de Frente.

Beatriz	Silvia	Erly
Laura	Norma	Mercedes
Juanita	Denisse	María Elena
Laura	Ramona	Johana
María Delfina	Nelly	María Baltazara
Ivanova	María Edelina	María Concepción
Paty	Holanda	Gloria
Luz María	Viviana	Gabriela
María	Estefany	Magdalena
Evelyn	Margarita	María
María	Paola	Verónica
Mercedes	Analía	Betty
María	Laura	Magaly
Nataly	Olga	María Ana
Susana	Mariela	Mariana
Guillermina	Elisabet	Carmen
María	Paty	María Mercedes
Rosa Elena	Rosita	Flor
María Isabel	Rita	Patricia
Aurora	Erica	Angelita
Rebeca	María	Ana Michelle
Janeth	Fanny	Doris
Galvarina	Tais	Zoila
Jesusita	Sandra	Blanca
Norma	Angélica	Karina
María	Verito	Yamileth
Adela	Enma	Abigail
Rita	Nancy	Beatriz
Rita	Tania	Mercedes
Norma	Ligia	Marta
Margarita	Gloria	Denisse
María Elena	Patricia	María Juana
Karina	Fanny	Aurora
Charito	Daniela	

Evaluábamos a las compañeras cuando llegaban y las ubicábamos en un nivel, trabajamos por grupos. El grupo de la tarde se constituyó por un grupo de cinco mujeres que coincidentalmente tenían más o menos el mismo nivel académico. El grupo de la mañana se formó con cuatro mujeres en alfabetización, dos mujeres en segundo, tres en tercero y tres en quinto grado. Planificábamos en conjunto las profes de la mañana con las de la tarde, íbamos dando las mismas temáticas (más o menos) a todas las mujeres.

La profe de la tarde, mucho más profe, planificaba y la seguía, construía un proceso pedagógico con claridad, yo, que en ese entonces asumía la mañana, empezaba a cuestionarme fuertemente el tema de la directividad, la “autoridad pedagógica”, y empecé en la mañana una experimentación pedagógica... largas discusiones entre las dos, que sí, que no; pero siempre llegábamos a acuerdos (Laso 2016b).

La planificación era siempre retroalimentada por Nadia y Andrea desde la mirada más política.

Pasita, te mando una cosa que escribí a propósito de La Escuelita, ese día en que Bella nos dijo que el lugar más feliz de su barrio era la parada del bus porque ahí tomaba el bus para venir a la escuela y se sentía feliz.

Las mujeres hallan camino de salida entre su rutina
brilla en sus ojos la liberación.
Letra a letra, le arrebatan al destino su alegría.
Detrás de su risa de nervios se esconden sus lágrimas.

Tú subida en el bus camino a la escuela,
con una alegría tan grande que se te cae del bolsillo
y deja huellas en la carretera.
Entonces entiendo que esta no es una escuela,
es el lugar donde juntas abrazamos nuestros dolores
y cultivamos nuestras esperanzas.

Gladys, 9 de julio de 2011.

Seguíamos empeñadas en que las mujeres asistieran las cuatro horas de clase, y eso era un condicionante para concluir sus estudios, pues habíamos ofrecido que en tres meses se podía hacer un nivel educativo. A la par se construían también experimentos en lo que llamábamos “formación política”, que aportaban insumos para las clases, para pensar, pues nos encanta mucho pensar. En el anexo 1 por ejemplo, se puede observar una entrevista⁶⁸ que es parte de un trabajo sobre “La hacienda”. Este texto se usa en clase para leerlo, entender lo que es una entrevista, y para discutir sobre la temática de tenencia de la tierra, etc.

⁶⁸ Blanca Paucar, entrevistada por Nadia Ribadeneira y Lisset Coba, 3 de junio de 2012.

En el mes de agosto empiezan tensiones en aula entre Gladys y Andrea. La situación surge por el reclamo de que en lo pedagógico no se incluía lo político. La tensión irresoluble termina con la salida de Gladys del espacio.

Cuando yo estuve en La Escuela, uno de los problemas era que Andrea sentía que no se hacía la formación política, quizás porque yo estaba más centrada en el currículo, porque sentía que las mujeres demandaban eso. Ellas querían aprender a leer, a sumar, etc. Pero sobre todo porque para mí siempre, desde Guamote, fue claro que una nunca enseña solo a leer o los números. El proceso mismo de enseñar y aprender demanda el diálogo y ese diálogo es un espacio con todas las posibilidades de encuentro, pero también de desacuerdo, de llorar, de reír, de descubrir que nos duele lo mismo y preguntarnos ¿por qué? ¿De dónde viene este dolor?, y ¿qué hacemos con esta rabia? Para mí ahí estaba lo político en toda su plenitud. Sí, siempre podemos planificar sesiones específicas para hacer una radiografía del patriarcado y sus mecanismos, etc., pero la formación política no es diferente de la formación pedagógica. Sin embargo, creo que eso fue una tensión muy grande con Andrea y creo que yo no supe explicarlo y lograr que lo entendiera, lo cual es una desgracia siendo yo profesora (Calvopiña 2019).

Con el tiempo y la distancia es importante pensar cómo estábamos concibiendo lo político en ese momento. Por un lado, pienso que se entendía lo político desde la mirada de lo que había sido Mujeres de Frente en la cárcel, con la idea de la reflexión política centrada en el diálogo y en la investigación colaborativa; por el otro, se entendía lo político en la reflexión, pero también en la propia acción educativa. La Escuela suponía la negociación entre lo que había sido un trabajo de formación política libre en tiempos y ritmos, además con una metodología propia, mientras que, en este nuevo espacio, nos enfrentábamos a un currículo y unas destrezas que eran necesarias para el proceso formativo de las mujeres y que además había que cumplir para que obtuvieran su titulación. También había que pensar que veníamos de prácticas políticas distintas y que por tanto el lenguaje que teníamos respecto a ciertas experiencias no era tan común como pensábamos. Esta tensión entre la formación política y lo pedagógico se mantendría durante los dos siguientes años, resolviendo en ensayos diversos y sin duda enriquecedores. Nadia dice: “Bueno, una de las debilidades... un poco que a veces no sabíamos bien qué hacer con el espacio político. Aunque intentamos muchas formas y siempre estábamos reinventándonos, pero quizás fue una debilidad” (Ribadeneira 2019a).

Antes de la separación de Gladys, estuvimos ensayando algunas formas metodológicas con las que pudiéramos construir puentes entre aquello político y aquello educativo:

Queridas:

El jueves hablamos y llegamos a algunos acuerdos para convertir la formación política en eje alrededor del cual se articule lo pedagógico.

En esa reunión planteamos el esquema que adjunto; las jornadas (andre que no estuviste son días de clase) para planificar que usaríamos a partir de hora.

El primer tema en que quedamos de acuerdo es: deconstrucción de prejuicios, para eso usaríamos los datos sobre vecinos y un texto que (Andre y Nadia) conseguirían (como petición si puede ser literario para esta semana). Con eso realizaríamos las dos primeras jornadas. La discusión (sea en plenaria o en los grupos pequeños) estaría a cargo de Andrea y Nadia...

Eso, bonitas, ya no sé si me enredé, pero bueno, por ahí iba el asunto.
Besos y abrazos

Pas 14-08-2011

A continuación, el esquema del que habla el mensaje; los números corresponden a los días de trabajo y la actividad que se realizaría:

Esquema de Planificación de la Formación Política como eje

Jornada	1	2	TALLER DOMINGO	3	4
	Diagnóstico: Levantamiento de la información, lo que saben, han oído	Teórico y datos: que ayuden a deconstruir, a entender los supuestos de la jornada 1	Aporte teórico y/o testimonial sobre la temática	Sistematización: Dotar de herramientas para organizar lo aprendido/reflexionado, por ejemplo: libro, cuento, mapa conceptual, etc.	Propuesta: ¿Qué hacemos frente a esta realidad?

Esquema elaborado por Gladys Calvopiña, Nadia Ribadeneira y Pascale Laso, 14-08-2011.

Este esquema fue utilizado únicamente con la temática de “La ciudad”. La salida de Gladys fue un golpe duro para mí en el sentido en que veía que una amiga se desvinculaba de un proceso que era de vital importancia, además con la idea de un diálogo trunco. Y también supuso un desequilibrio en el interior de La Escuela que todavía se

siente. Al quedar como referente de “lo pedagógico”, me convertí sin quererlo en una figura casi insustituible para su funcionamiento; mi sola ausencia generaba caos en el aula. La salida de otra pedagoga con la que conversar sobre la acción educativa me dejó en lo personal un gran vacío para enriquecer la práctica misma; ha habido tiempos excepcionales en que llegan a La Escuela compañeras con conocimiento de la educación, pero la mayoría de mujeres que se acercan son militantes feministas populares y no tienen formación pedagógica. Llegan por el interés de vincularse a las mujeres, no tanto por lo educativo. Esto no lo percibí solamente yo, si no también salió a la luz en la evaluación de La Escuelita que hicieron Lisset Coba, Mayra Flores y Lucía Pérez:

Se debe reconocer que la creación de metodologías requiere tiempo, además está el hecho de que haya una sola pedagoga que conoce de manera exhaustiva tanto los requerimientos del Ministerio de Educación como las nociones de cómo llevar a la práctica la pedagogía crítica; ello hace que las actividades en el aula dependan mucho de su presencia. Las demás pedagogas aportan, también crean material, pero ninguna lo tiene tan presente, lo cual hace que haya trabas en el proceso de aprendizaje de las estudiantes, que repiten contenidos que ya vieron, que tienen preguntas que no todas las que les acompañamos en sus estudios podemos resolver. Lo anterior puede resultar problemático, ya que por un lado La Escuela podría entrar en crisis, si, por alguna razón, ella no continúa con su trabajo. Por otro lado, porque se vuelve un círculo cerrado donde las demás colaboradoras no nos atrevemos a desarrollar dinámicas o ejercicios, a conducir la clase sin su planificación (Coba, Flores y Pérez 2012, 25).

Nadia asumió también el acompañamiento en la tarde junto a Andrea además del de la mañana conmigo. Al tener poco tiempo para la creación de materiales, y para cubrir áreas como las ciencias naturales y estudios sociales que tuvieran una mirada feminista y popular, pedimos apoyo a Gabriela Ruales,⁶⁹ compañera ecofeminista, para la elaboración de un módulo con el tema del agua (2011). Además, le solicitamos que facilitara un taller dirigido a todas las mujeres de La Escuelita sobre la temática. Estas experiencias resultaban importantes para La Escuelita, tanto para las mujeres que venían a estudiar como en este caso para Gabi, pues esta última debía reconocer que muchas veces elaboramos materiales sin pensar en el lenguaje de las personas, en su nivel de comprensión lectora, en la forma como entienden aquello que a nosotras nos parece obvio o de sentido común. Esta propuesta también quedó trunca. Logramos elaborar un solo módulo.

Como parte del trabajo de educadora en el proceso, otra de mis tareas fue la producción de materiales que apoyaran las reflexiones políticas además de consolidar aprendizajes educativos. En esa medida nacieron, por ejemplo, las fichas “El trabajo de las

⁶⁹ Colectivo Miradas Críticas sobre el territorio.

mujeres” (2011), sobre todo para la reflexión sobre el trabajo remunerado y no, que muchas mujeres en La Escuelita realizaban, y las “Pequeñas historias” (2011), que apoyan el proceso de alfabetización y que surgen de sus propias historias, tomando en cuenta los sonidos que conocen. (Ver anexo 1)

Habíamos decidido en asamblea (Andrea, Nadia y yo) que yo me ausentaría del aula durante un trimestre para elaborar planificaciones y materiales. En abril de 2012 vuelvo al aula con la siguiente organización; Andrea Aguirre sale del espacio de aula dedicándose a la formación política. Al salir Andrea de aula, se incorpora Stephanie Cárdenas, además de Lucía Pérez y Mayra Flores que ya estaban haciendo la evaluación. Así cuenta Mayra un día de clases:

Lunes 9 de julio de 2012

Magia y lenguaje

Hoy al llegar estábamos la tía Gloria, Nadia, Pas, Be, Ma, RE, M y B, porque X se tuvo que ir, más tarde llegó G. Hoy me senté en la mesa de séptimo, comúnmente ayudo en grados menores, pero hoy estábamos muchas y pocos grados, así que tuve la oportunidad de mirar de cerca cómo da Pas la clase.

Primero trabajamos en motricidad, así que se les entregó a todas las mujeres una hoja con muchos puntitos, algunos estaban unidos por líneas formando una figura. Esta figura debía ser copiada en la mitad de debajo de la hoja que también estaba llena de puntitos. Una vez hecha la figura, debía ser pintada. Algunas lo lograron con mayor facilidad que otras. Ma y Be acabaron antes que el resto y consiguieron que la figura sea igual. En cambio M la tenía diferente en una parte y RE y B se demoraron mucho más.

Mientras tanto, Andrea trabajaba haciendo las carpetas que se había acordado la anterior reunión del viernes, donde se había mencionado que las carpetas ayudarían a dar el seguimiento individual de las mujeres. Así, cuando alguna mujer fuese a tutoría, se sabría exactamente qué fue lo que no ha trabajado.

Nadia estaba pendiente de las mujeres de tercero, y Pas y yo estábamos con las mujeres de séptimo. Terminado el ejercicio de motricidad, jugamos paramelamano. Todas las mujeres debían hacer el mismo ejercicio, pero eran diferentes casillas que completar para cada grado. Así, en séptimo debían completar Nombre, Apellido, Provincia o capital de Provincia, Animal, Adjetivo y Verbo; mientras que en tercero debían completar Nombre, Apellido, Provincia o Capital de Provincia, Animal, Cosa, Flor o Fruto. Algunas mujeres ya habían jugado paramelamano antes y otras no, así que había que explicarles la dinámica.

El juego estuvo muy divertido, especialmente por las palabras que se les ocurrían a las mujeres. Ma y Be se pasaron riendo porque cuando les tocaba usar un adjetivo con S o con C se les ocurrían cosas como Sarnoso y Cochizada. A ratos les costaba encontrar un verbo o un adjetivo, pero lo hicieron bastante bien. A veces dudábamos del apellido que habían escrito, entonces Pas venía y les preguntaba si conocían a alguien con ese apellido, que no había escuchado ese apellido antes, pero que podemos preguntar a las demás mujeres para salir de dudas.

Jugamos con la E, la P, la G, la M, la S, la C y al final del juego contamos los puntos. Ma y Be habían empatado, y se habían divertido mucho. Luego debían escribir oraciones con

las palabras que habían escrito con cada letra en el paramelamano. Por ejemplo, Be había escrito con la E... Nombre: Elena; Apellido: Espinoza; Provincia: Esmeraldas; Animal: Escorpión; Adjetivo: Esponjoso; Verbo: Echó.

Entonces su oración terminó siendo: Elena Espinoza echó al escorpión esponjoso de Esmeraldas. El formar estas oraciones con sentido costó trabajó, y me hizo pensar que son ¡tan creativas! Les divirtió a las mujeres mucho. Tenían oraciones como Lola López lame lento a su lagarto en Latacunga y La sapa Sandra Salgado sonó al sapo en Sucumbíos. Entre risas se pasaron las horas de clases.

Después de hechas las oraciones, pasamos a mirar la conjugación de verbos. Entonces miramos verbos en infinitivo como mirar, comer, ir, tomar, venir, etc. Miramos que solo terminaban en ar, er, o ir. Primero miramos la conjugación en presente con los verbos en AR, entonces Pas nos explicó que los verbos tienen una raíz y una parte que cambia, por ejemplo, de terminar. Yo: termino. Tú: terminas. El/Ella: termina. Nosotros: terminamos. Ustedes: terminan. Ellas/Ellos: terminan. Entonces la raíz es termin y las terminaciones son: o, as, a, amos, an, an. Una vez sacadas las terminaciones, construimos una regleta en una cartulina con pliegues. Escribimos en cada pliegue la terminación, y ellas debían ir cambiando con las raíces de diferentes verbos terminados en AR. Lo mismo hicimos con los verbos terminados en ER y con los terminados en IR. Y así con pasado, presente y futuro. Al final Be estaba muy sorprendida, dijo que parecía magia y alabó a Pas. “Esta profe todo se sabe”, dijo riendo. Contrariamente a como aprendí yo, de memoria, esta me pareció una manera divertida y creativa de aprender, que las mujeres también apreciaron.

Ma está casada con el hermano de Be, no tiene hijos y se dedica a limpiar una casa en el norte. Su esposo es maestro de construcción. Ella dijo que cuando era niña no pudo estudiar. Se enteró de La Escuelita por medio de Be que, a su vez, se enteró porque su mamá y la tía Gloria trabajaban juntas limpiando un club y allí ella le contó de la oportunidad de terminar la escuela.

Be tiene una hija, vive con su mamá y su hermana, sigue siendo novia del papá de su hija, aunque aún no tengan planes de vivir juntos, él es mariachi. Be trabaja limpiando la casa de una “mayorcita” en Sangolquí todos los días media jornada. Su hermana sí estudia y su hermano de 21 años también terminó el colegio. Be quiere estudiar corte y confección. RE y B se enteraron de La Escuela también por la tía Gloria (Flores 2012).

En el año 2012, el número de mujeres que viene a estudiar se triplica. Con el crecimiento del número de estudiantes y la falta de pedagogas a tiempo completo, el trabajo se desborda y se pierde la continuidad de la relación personal-educativa con las estudiantes (Coba, Flores y Pérez, 2012, 11), una relación que, para explicarla, cito a Lisset, Mayra y Lucía en la evaluación que hicieron de La Escuelita:

El campo y los actores, en este caso el aula y los talleres, son espacios en los que se establecen distintas relaciones intersubjetivas de poder: confrontación, desencuentros, alianzas, no solo entre las actoras, sino también consigo mismas, con su yo histórico de mujer (Lagarde 2001). Se trata del encuentro con “las maneras de hacer” cotidianas que pueden dar cuenta de formas mínimas y continuas de resistencia, las que pasan desapercibidas para una mirada rápida (De Certeau, 1988) (Coba, Flores, y Pérez 2012, 7).

Habíamos pensado una relación pedagógica basada en la complicidad entre las mujeres y las educadoras que ahora se hacía difícil por el número. Tuvimos que pensar y

reorganizar nuevamente el aula en grupos pequeños de mujeres a cargo de una educadora para no perderla.

A mediados de 2012, Rosa Luxemburgo decide que no va a renovar el financiamiento de La Escuela, aduciendo que son pocas mujeres y sin real impacto. Esto implica un riesgo para la sostenibilidad del espacio que ahora desborda de mujeres. La Escuelita empieza así a sostenerse con fondos propios provenientes del apoyo de compañeras feministas. Se hace difícil llegar a fin de mes. A pesar de todo, las mujeres pasaron el examen del Ministerio. Estábamos contentas.

Tefa nos cuenta que a Verónica Córdoba, una amiga suya, le gustaría ser parte de La Escuelita. Tomamos la decisión de invitarla a participar y llega a La Escuelita a finales de 2012.

Llegué en abril de 2012, primero fui a la presentación de un número de la *Flor del Guanto* que la Tefa me invitó, y allí aproveché para presentarme y hacer mi propuesta de colaborar de alguna manera. Andrea fue quien me explicó todo, y me dijo que fuera un viernes para unas clases de acompañamiento extraescolares que había. Fui un par de meses. Pero luego me salió trabajo en Galápagos y lo dejé. A mi vuelta de Galápagos y en plena crisis de pareja, La Escuela fue un paso hacia adelante para cambiar la situación. Cambiar mi rutina, que poco a poco se fue llenando de alegría. Veo el espacio de San Marcos, que fue mi escuela de llegada, en una mesa donde, a solas, descubrí mi creatividad para crear materiales pedagógicos como medio de sanación de la violencia recibida durante mi educación. Mi satisfacción era tan grande al crear algo estéticamente bello, y pedagógicamente respetuoso, además de cognitivamente adecuado, que poco a poco fue reemplazando a la manera y el lugar donde un día recibí ese conocimiento (Córdoba 2019).

La Escuelita seguía su curso sorteando los días. Llega 2013 con nuevas mujeres. A mediados de abril Nadia conversa con Andrea y conmigo para contarnos que ya no quiere seguir en aula. Entonces me ofrezco para retomar la coordinación general y la pedagógica. Nadia ya no volvería a La Escuelita y se desvincularía también de la toma de decisiones. La salida de Nadia desequilibra la asamblea y la continuidad del sentido que Mujeres de Frente había querido darle en La Escuelita al trabajo que hacía en la cárcel. A esto se sumaría la salida de la escuelita de Andrea meses después, para terminar su tesis doctoral. Andrea tampoco regresó al aula y poco a poco se fue desvinculando de la toma de decisiones y de la cotidianidad de La Escuelita.

¿Recuerdas a alguna *compa* en particular y por qué?

A varias, a Blanquita Paucar por estar tantos años en La Escuela y porque era súper conservadora pero liberal a la vez. A la señora María y a la otra Blanquita porque siendo tan mayores decidieron estudiar como por saldar una cuenta con ellas mismas ya a esas alturas de su vida. Las veía como mujeres muy valientes. Me acuerdo de Francia, porque cometí un gran error con ella. Una vez le presté dinero (en un acto maternalista) y nunca más volvió a La Escuela. Siempre me sentí culpable por eso.

Me acuerdo mucho de Juanita y su dibujo de sí misma en el taller de arte, me parecía una mujer tan alegre, sus ojos brillaban.

De María Hortencia y María Hilda siempre juntas, cuidándose una a la otra, una complicidad enorme. Hablando en kichwa para ayudarse en clase y creo que para hacer una que otra broma sobre las demás.

Vienen muchas caras a mi mente...(Pérez, Lucía 2019, entrevista personal).

Llegan Katy,⁷⁰ Rossana⁷¹ y Caro⁷² al espacio con la intención de acompañar. Así como las mujeres que venían a estudiar empezaron a llegar porque otras les fueron contando, así mismo las educadoras lo hacen de la misma manera. Así llegaron a lo largo de toda la trayectoria de La Escuelita hasta hoy. Las nombro a todas:

Nadia	Gemma	Jéssica
Andrea	Anita	Cris
Pas	Francisca	Tefa
Gladys	Cris	Claudia
Lucía	Valeria	Sara
Mayra	Lola	Mane
Tefa	Pili	Salomé
Vero	Euge	Kuymi
Katy	Tania	Gaby
Rossi	Lea	Mar
Caro	Sisa	Caro
Hanna	Alisson	Vero
Claire	María Isabel	Alexandra
Matilde	Andrea	Lauranne
Sarah	Lucía	

Sin embargo, la inestabilidad de su participación me ha dejado sola muchas veces en el sostenimiento en la cotidianidad del espacio. En esos momentos, el espacio

⁷⁰ Katherine Vergara: “Fui a La Escuela. En ese tiempo recién se habían cambiado a una casita en la calle Junín, del barrio San Marcos, en el centro de Quito. Éramos tres las que teníamos la intención de participar del proyecto. Nos hablaron de lo que buscaba La Escuela, de su proyecto político, del proceso histórico del colectivo, de las mujeres, del proceso de aprendizaje, de los materiales y de lo importante y significativo que era el hecho de acompañar pedagógicamente a una mujer en su proceso de aprender” (Vergara Domínguez 2017, 3).

⁷¹ Rossana Torres: “Llegué a La Escuelita por la ‘influencia’ de mi querida amiga Lucía Pérez” (Torres 2019, entrevista personal).

⁷² Carolina Borja: “Llegué a La Escuelita porque conocí de la experiencia mediante una profesora mía, Andrea Aguirre” (Borja 2019, entrevista personal).

asambleario se desequilibra puesto que las decisiones empiezan a tomarse desde lugares distintos, por dentro y por fuera de La Escuela.

Durante este periodo, en La Escuelita se construyen otros principios que se suman a aquellos contruidos en la primera Escuela:

Cada aprendizaje es mutuo, cada letra que se coloca cuestiona, pregunta.

Cada voz tiene cabida, y entonces nombra, se nombra, nos nombra.

Casi siempre se extienden las manos desde los lados de las mesas para alcanzar un cuerpo. Un cuerpo que en silencio se sana. La sanación es comprendida políticamente como un proceso feminista en que las mujeres que se juntan y piensan y aman, recuperan la salud sobre sí mismas y sobre la vida.

Desde el año 2011 La Escuelita nunca ha cerrado. En un primer momento de lo que sería la tercera escuela quedaríamos Gloria Armijos y yo; luego se fueron incorporando o reapareciendo compañeras.

Capítulo tercero

La Escuela cerca de la Plaza del Teatro

1. La tercera Escuela, desde 2013

María Chicaiza tiene 58 años. Desde el inicio de La Escuela, viene cuando puede, en las horitas que le puede robar a sus largas horas de trabajo.

Hace unos meses vino, siempre me alegra tanto verla porque me asombra su inteligencia, su vida, su cariño con nosotras. Hablar con ella es hablar con una sabia de la vida.

Empezamos a hacer unas divisiones y le pregunté “¿Cómo está María? ¿Cómo está Omar? ¿Pasó el año?”. Y ahí que empieza a contarme sus preocupaciones, sus angustias por un terrenito que tenía. Me explicó que los dueños de los terrenos de los lados le quieren robar parte del suyo, en total quieren quitarle 200 metros.

“Me quieren robar”, me dijo. “¿Usted me puede ayudar a calcular la superficie?”. “Claro, señora María, traiga la próxima vez”.

Entonces trajo un papel en el que había dibujado un trapecio y cada cinco centímetros unos números. Me explicó que había ido a medir con el Omar de arriba abajo y que midió cada cinco metros.

“Tienen tanto terreno y encima me quieren quitar a mí”, me dijo.

“Que pagaron al topógrafo y sacó otra área, esa mala gente, si yo tengo escritura y cómo es posible, por encima de mis cebollas siembran sus papas, eso no se hace”.

Le ayudé a calcular el área, buscando en los libros cómo calcular el área de un trapecio irregular, y se fue con sus números.

A la semana siguiente le volví a preguntar cómo estaba la situación, me contó que va a su terreno y desde el otro le gritan. Que ella no tiene nada que hacer aquí, que es analfabeta, que es india, que trabaja de empleada no más y que se largó a Quito.

“Me vine a Quito a trabajar”, me dice que les dijo. “Ellos pagaron al juez para que dictamine a su favor, pero yo voy a apelar. Si fuera comuna hace rato se hubiera arreglado”, me dice. “Hubiéramos ido a la asamblea y ya”.

Se fue a buscar un abogado en Latacunga que le había ayudado a su finado papacito con otros terrenos así mismo. No pregunté cuánto mismo costaría. Me imaginé que por eso está trabajando los domingos además de todos los otros días. No solo para sacar para los útiles del Omar. O para las clases extras que el *wambra* necesita para no quedarse en supletorio.

“¿Será que el Omar se quedó al supletorio porque solo alcancé a reunir cinco dólares para una clase?”, me pregunta.

“Todavía no hay resolución”, me dijo. “Ahí está en la corte”.

Yo pensé en esa mujer defendiendo su territorio⁷³... (Laso 2017).

María vino desde el año 2011. Apenas hace un año logró terminar su primaria. Sentada en la primera fila con el pelo suelto y sus mejores galas se vino al evento que organizamos en La Escuelita para festejarnos. Yo la esperaba a ella más que a ninguna, quizás. María, durante ocho años, ha podido llegar a veces 30 minutos, a veces no ha podido. El condicionamiento⁷⁴ de la segunda Escuela varias veces la hizo dudar de quedarse. Cuando asumí la coordinación general además de la pedagógica, yo pensaba en María. Hay que inventarse algo para que esta mujer pueda quedarse, pueda encontrar un lugar en esta Escuelita. Al fin, La Escuela es para ella. Y no llegaba el día de la ceremonia y yo estaba tan nerviosa, no quería que ella faltara a su fiesta, no quería que no escuchara que yo la admiraba tanto y que La Escuelita era mejor por su presencia.

La Escuela repite casi siempre las mismas acciones, se abre la puerta, se barre, se acomodan las banquetas si quedaron desordenadas. A veces una tiene tiempo de hacerse un café. Después: abres las carpetas y miras en lo que están las mujeres que suelen venir, imprimes fichas, sacas materiales. Si piensas así, La Escuela es muy aburrida porque aparentemente los gestos son similares, pero al pensarla como la vida, como pedagogía de la vida, la cosa cambia. Si yo pudiera narrar la alegría y el alivio que da cuando aparece una mujer que no había venido hacía tiempo...

Hoy volvió Ivanova.

Me la encontré de sorpresa en la escalera. “Qué alegría verla”, le dije, pues hace mucho no había venido. Se le llenaron los ojos de lágrimas, de esa agüita contenida.

Subimos. Pasó la reja, se dio la vuelta y me abrazó, y entonces no pudo contener el llanto. Esa mujer, que apenas ha venido a La Escuela unas tres veces antes, me abrazaba y lloraba.

“Vamos”, le dije, “vamos que lo que usted necesita es un tecito”.

⁷³ Gladys al leer esta narración me cuenta además que es una tierra robada a los indígenas durante la colonización y que han tenido que volver a comprar. Yo me acuerdo de una comunidad en Guamote, después de la reforma agraria, cómo el terrateniente tramposo no entregó la mejor hacienda. La comunidad no quería enfrentarse a él y a sus matones, porque ya habían visto cómo asesinaban, quemaban chozas y perseguían a los que reclamaban por la tierra. Decidieron comprarle la hacienda, y llegaron a un acuerdo. ¡¡Habían estado pagando por la tierra como 30 años!! Cuando yo estaba ahí, debe haber sido 1998, hicieron una gran fiesta porque recién terminaron de pagar la deuda y finalmente la tierra era suya. Habían comprado la misma tierra que les robó el terrateniente, les habían robado dos veces, pero aun así ellos festejaban porque la tierra no tiene precio, no importaba haberla pagado durante 30 años, centavo a centavo, lo que importaba era que ahora era suya. Lo festejaban como una hija que estaba secuestrada y de la que habían logrado pagar el rescate. Entonces yo entendí lo que es amar una tierra, amarla como se ama una hija, como se ama una madre por la que una haría lo que sea, pagaría lo que sea (Calvopiña 2019).

⁷⁴ Como conté en el segundo capítulo, pedíamos a las mujeres venir cuatro horas diarias para avanzar en los estudios, teníamos un sistema de evaluación trimestral que acreditaba al siguiente nivel. María no podía cumplir con los horarios por su trabajo, y en las evaluaciones solo una vez pudimos promoverla de nivel. Esto le hacía pensar que ella no conseguiría su titulación y hablaba de retirarse. Yo conversaba con ella y le decía “Venga, María, venga. Usted sí va a poder terminar la primaria”.

Y ahí nos fuimos en silencio por ese pasillo.

“Vengo a ver si me pueden recibir otra vez”, me dijo. “Tengo mucho, mucho miedo de no poder”.

“Vamos de a poquito”, le dije.

Entonces me contó algunas violencias sin parar de llorar.

Cuando en eso me dice: “La semana pasada, me quise matar. Entonces cerré los ojos y vi La Escuela” (Laso 2017).

No saben la alegría y el alivio cuando veo llegar a una mujer que no ha venido hace rato.

1.1. Pensar la Escuela para María

Como conté, mi preocupación era que María pudiera sentir que La Escuelita también era suya. Así que decidí construir una estructura curricular por sesiones, de esta manera ella podía llegar, avanzar lo que le diera el tiempo y la vida, lo que le permitiera el cansancio de su jornada de trabajo. Esta estructura recoge las destrezas por desarrollarse en una escolaridad primaria. Así, el currículo pedagógico se dividió en 27 sesiones para alfabetización, 72 para lenguaje y 72 para matemáticas. De esta manera, cuando María llegaba, podía hacer uno de los ítems de la sesión, sintiendo que avanzaba en su escolaridad y que, aunque nos llevara más tiempo, a algún lugar íbamos caminando. Este es un ejemplo de sesión de lenguaje:

Sesión 57	
-----------	--

Para completar esta sesión usted debe:

1. Leer y comprender una lectura de más de 4 párrafos.
2. Formular preguntas.
3. Practicar la conjugación de verbos irregulares en tiempos simples (Laso 2014).

Cuando una mujer llega a La Escuelita con el deseo de estudiar, después de una entrevista se le pide (en el caso de que conozca y se sienta segura con la escritura), escribir: ¿Por qué quiere estudiar? Ese escrito nos permite, por un lado, saber la intención que tiene al venir y poderle ofrecer eso que busca. Y, por otro, ubicarla en una de las sesiones de lenguaje. Además, le preguntamos sobre la parte gramatical de lenguaje: ¿alguna vez ha oído sobre los sustantivos? Como se puede observar en el ejemplo de la sesión de lenguaje, el número 1 corresponde a lectura, el 2, a escritura y el 3, a estructura

gramatical del lenguaje. Esto se va a mantener en todas las sesiones. Colocamos su nombre en un cartel en que se muestra el número de sesiones de lenguaje y le indicamos que está ahí.

Tener esta estructura nos permite complejizar el nivel lector y cruzarlo con la temática que nos interesa trabajar en colectivo. (Ver anexo 2)

Este es un ejemplo de sesión de matemáticas:

Sesión 1	
----------	--

Para completar esta sesión usted debe:

1. Reconocer el valor posicional de los números hasta 1000.
2. Componer y descomponer números hasta el 1000
3. Sumar números con y sin reagrupación con apoyo de material concreto (Laso 2014).

En las matemáticas funciona parecido. A partir de algunas sesiones en lenguaje, conversamos sobre la actividad que realiza y su conocimiento sobre los números y las operaciones básicas. Le preguntamos: ¿Qué quiere aprender en las matemáticas? Colocamos unos ejercicios básicos y ubicamos a la señora en alguna de las sesiones. Las matemáticas se hacen a partir del conocimiento que tienen las mujeres. Aquí un ejemplo que resultó en un librito titulado *Las mujeres y los números* (La Escuelita Popular y Feminista 2017):

La imagen de la derecha corresponde a una actividad que le propuso Mar⁷⁵ a Blanquita en la que debía dividir una jornada diaria en el tiempo dedicado a sus actividades como introducción a las fracciones. A la izquierda, una actividad propuesta por Cristina⁷⁶ a María, en la que se calculan los gastos que tiene en un mes en relación con los ingresos que percibe:

⁷⁵ Mar Esteve, acompañante en la Escuelita en 2017.

⁷⁶ Cristina Cardona, acompañante en La Escuelita de 2015 a 2019.

Gastos del mes
sueldo mensual 350.00

Gastos
luz 7.75
agua 12.50
teléfono 20.50
compras 60.00
transporte 3.60
ropa 50.00
colaciones 5.00
gastos del perrito 5.00

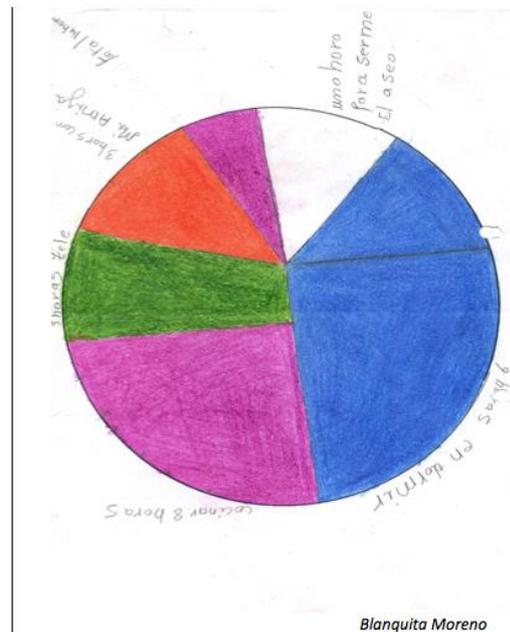
total gastos del mes 162 dólares.

350
- 162
288

Maria Lalvay

Mujeres y horas de trabajo

Nombre	Salario	Horas de trabajo
Rosa	280 mes	8
Beatriz	20 diarios	5



Blanquita Moreno

La estructura por sesiones también permite que las mujeres puedan estar, por ejemplo, en la sesión 64 de matemáticas y en la 12 de lenguaje. Nosotras investigamos en La Escuelita, indagamos sobre nosotras, nuestros barrios, otras mujeres, los lugares de los que venimos, la migración, el trabajo. Los resultados de estas investigaciones y el proceso de reflexión sobre estas se transforman en fichas de trabajo. Este proceso es parte fundamental de la construcción metodológica de La Escuelita, pues permite construir memoria y profundizar cada vez más en la reflexión. Así lo recuerda Mathilde en la investigación que hicimos sobre la ciudad y las mujeres:

Me acuerdo el gran mapa que hicimos con nuestras casas dibujadas, y los textos que ellas (las mujeres que vienen a estudiar) escribieron para describir su barrio, su casa. Al contar ellas usaron la palabra para hablar de lo que les concierne. Era como decirles: sí tienes algo que decir, sí sabes. Las acompañantes tomábamos nota de lo que decían, y redactamos un escrito. Después ellas (las mujeres que vienen a estudiar) lo leían y lo modificaban si era necesario (Kusnir 2019, entrevista personal).

En el anexo 2 se pueden mirar algunos materiales resultados de estas investigaciones.

Esta estructura no solo le sirvió a María, sino también a la mayoría de mujeres que asisten. Al implementar este camino pedagógico empezaron a llegar aquellas que tenían

como María tiempos limitados. Cuando llegan y preguntan “¿Cuánto me demoro en tener el título?”, una les va contando que depende de ellas más que de nosotras, que vamos a ir acompañándolas. Al comienzo se sorprenden, pero luego van asumiendo su responsabilidad y exigiendo algunos temas, algunas atenciones; quedándose en La Escuelita más por lo que encuentran ahí. Así, cualquier mujer que llegue tiene el espacio abierto siempre. “La Escuela está abierta en los horarios establecidos”, les decimos. “Luego usted puede venir en los tiempos que tiene”. María terminó en 2018 y yo no podía de la emoción, me temblaban las manos al entregarle el certificado.

Es importante pensar también en los materiales concretos que se usan en La Escuelita, como lo cuenta Valeria:

De ahí me acuerdo cuando tomé las cajitas de palabras... específicamente la de sustantivos propios. Bueno, en realidad, todas las cajitas. Tal vez fue el primer material con el que trabajé, creo que fue con Laura (*compa* que vivía en La Tola). Pensé ¿por qué nunca me enseñaron así? Y fue cuando entendí mejor qué ha sido esto de las partes de una oración, jajaja. Aunque creo que podría seguir entiendo la verdad. Extraño las cajitas.

Hay tantos materiales: la tabla perforada, la regleta Cuisinaire, base 10, el material para los sustantivos abstractos. Los relatos de las compañeras. El abecedario móvil (Galarza 2019b, entrevista personal).

Al revisar las pedagogías activas⁷⁷ me interesaron sobre todo dos elementos para incluirlos en La Escuelita. Por un lado, la idea de que las mujeres son las sujetas del proceso educativo y, por otro, el uso de materiales concretos. El primer elemento es el que justifica algunas de las acciones pedagógicas que se han tomado, por ejemplo, en el trabajo por sesiones ya descrito. El segundo elemento que hizo que en La Escuelita se usen y produzcan materiales concretos tiene que ver con la belleza de aprender, con el aprendizaje a través de los sentidos/cuerpo y con la relación de horizontalidad. Una multiplicación dispuesta en una tabla perforada tiene unas formas que a muchas de las mujeres les hace decir: “Qué linda figura”. Las cajas de palabras se abren y en su interior las tarjetas con código de color permiten formar oraciones: sustantivos en azul, verbos en

⁷⁷ Las pedagogías activas engloban un conjunto diverso de procesos educativos llevados a cabo a partir del siglo XIX (Waldorf, Montessori, Freinet, Ferrer, etc.), y que surgen en oposición a la escuela tradicional o moderna (descrita en el capítulo anterior). Estas pedagogías colocan a la persona que aprende en el centro e intentan ser respetuosas con el ritmo de aprendizaje. Utilizan en sus procesos materiales concretos, pues afirman que la interacción directa con los objetos produce conocimiento. Se suelen llamar también pedagogías alternativas, sin embargo, considero que para ser alternativas tienen que hacer una reflexión política, pues la oposición debe darse a un sistema, el capitalista, y no solamente a un modelo de escuela.

verde, adjetivos en amarillo, artículos en rojo. Al producirlos, las acompañantes toman el cuidado necesario, no solamente en la reflexión, sino además en presentarlos de manera bella: la letra dibujada con las tablititas lijadas son estéticamente lindas. Los materiales son presentados casi como un ritual, acompañados de palabras justas. El uso de los materiales pasa además por el cuerpo, por el uso de los sentidos en el aprendizaje y la confirmación de que las personas aprendemos de múltiples formas; un material que se usa con una mujer no le servirá a otra. Mujeres mayores que tienen en su visión un obstáculo, al tocar las letras del alfabeto móvil reconocen su forma. El trabajo con materiales genera un momento propio de aprendizaje, una comprensión de conceptos, que de otra forma serían difíciles, se muestra a nuestros ojos simples y accesibles. Eso genera confianza en sí misma, en la acción de aprender. Además, en el marco de La Escuelita se convierten en mediadores, construyendo una relación que intenta ser lo más horizontal entre las mujeres que vienen a estudiar y las mujeres que vienen a acompañar. El material es el que “dice” si una operación está bien hecha, no nosotras. Eso es fundamental en esa relación.

1.2. El espacio de *wawas* y el comedor popular

Desde 2011, La Escuelita había tenido un espacio para el cuidado de niñas y niños. Estas niñas y niños eran hijas, hijos, nietas y nietos de las mujeres que venían tanto a estudiar como a acompañar. El espacio estaba a cargo de Gloria. Al asumir la coordinación general, propongo a Gloria apoyarla para que pudiera ofrecer a las niñas y niños actividades relacionadas con el arte. Por lo que con fondos propios se contratan una profesora de música y una profesora de arte.

En 2014, igual con fondos propios, empieza junto con Gloria⁷⁸ el comedor popular con la idea de apoyar el cuidado de los múltiples *wawas* que estaban a su cargo. En 2016 llegan al espacio *wawas* que eran hijas e hijos de mujeres excarceladas y que ya no estaban ligados directamente a las mujeres que asistían al aula a estudiar, por lo que se le pide a Cris⁷⁹ que apoye a Gloria en el acompañamiento a las niñas y niños. El comedor empieza a funcionar autogestivamente. Las personas cercanas a La Escuelita empiezan a donarnos una cantidad de comida no perecible mensualmente; las frutas y verduras se compran con fondos propios.

⁷⁸ Gloria Armijos.

⁷⁹ Cristina Cardona.

Las niñas y los niños llegaban después de clases y se encontraban con un espacio que les ofrecía una comida y luego actividades: de juego, artísticas y deportivas. La salida de algunas acompañantes de aula hace que yo le pida a Cris volver al acompañamiento de mujeres. El espacio de *wawas* desborda de niños y niñas y exige pensar su cuidado. Al mismo tiempo, empiezan tensiones en la asamblea, pues la mayoría de Mujeres de Frente no participan de la cotidianidad del espacio. La asamblea se desequilibra. En asamblea se decide que Andrea⁸⁰ volvería a La Escuelita para hacerse cargo del espacio de *wawas*. Ella lo delega a sus estudiantes de la Universidad Central y, posteriormente, a Thyphane.⁸¹ La tensión aumenta y a finales de 2017 el colectivo se divide: Mujeres de Frente se hace cargo del espacio de *wawas*; las que estábamos en aula sostenemos La Escuela que cambia su nombre a Escuelita Popular y Feminista, por petición de Mujeres de Frente. Fue dolorosa esta separación para todas.

El espacio de *wawas* de La Escuelita se reconstituye, pues siempre hay niños y niñas que llegan con sus mamás o abuelas. Pensar la infancia en relación con la educación popular y feminista siempre ha sido una necesidad para La Escuelita. Es todavía una reflexión incipiente, sobre todo en relación con nuestras propias maternidades, con una crianza respetuosa en el marco de una reflexión política: popular y feminista. Mis hijos siempre han participado de ese espacio de cuidado.

1.3. Las acompañantes

En 2013 empezamos a nombrarnos como acompañantes, lo definimos con todo el bagaje de una educadora popular feminista, sumado al sentido de acompañar. Nosotras acompañamos los caminos que ellas nos muestran, y ellas acompañan nuestro caminar en La Escuelita y muchas veces fuera de esta. Acompañar es el primer paso para volvernos compañeras. En este momento, la metodología se vuelve cómplice y sutil (sugerida, implícita), y son ellas quienes nos muestran por dónde ir. Acompañar es una escucha a una mujer en particular que pocas veces ha sido escuchada; está construida en pequeños gestos, diálogos susurrados. Acompañar es aconsejarnos entre todas, es contarnos nuestras historias, las de todas.

¿Te acuerdas alguna clase en concreto o una actividad en aula?

Me impactó mucho una vez que estábamos trabajando sobre la autobiografía, con las mujeres que iban a pasar el examen de séptimo. No era una actividad propia de La Escuelita, sino algo del currículo, lo que tenían que saber y saber hacer para el examen.

⁸⁰ Andrea Aguirre.

⁸¹ Thyphane León.

Después de leer varios relatos, ellas debían producir un texto autobiográfico propio, y fue muy difícil convencerlas de que escribieran sobre sí mismas y sus recuerdos. Casi todas acabaron produciendo textos que hablaban de lo que querrían hacer algún día, o lo que hubieran querido ser o hacer (así, en condicional y no en pasado), y no lograron (o no quisieron) escribir sobre su historia personal. Al final, ellas me convencieron a mí de que era más bonito seguir confundiendo sueños y recuerdos (Dichy-Malherme 2019, entrevista personal).⁸²

La Escuelita se va convirtiendo en una casita a donde llegar (Chávez, 2019, entrevista personal). como nos cuenta Lucía,⁸³ es un lugar de cuidado no solo para las mujeres que vienen a estudiar, sino también para aquellas que vienen a acompañar. Un lugar de autocuidado y contención para aquellas a las que la vida las envuelve con el dolor, la tristeza, la alegría, la violencia machista. Un lugar de descanso, también para las acompañantes. No voy a negar las tensiones que ha habido. Hay tensiones que se resuelven de manera política, en el marco del cuidado de las que estamos en La Escuelita. Otras son irresolubles y entonces aprendemos.

Por eso muchas veces las acompañadas resultamos siendo las acompañantes, como lo cuenta María Inés:⁸⁴

Si bien la educación popular está orientada a acompañar en el aprender mutuo de conocimientos para la vida, su relación con el feminismo es el autocuidado, la empatía y el respeto por los ritmos, las vidas y los significados de cada una. El feminismo que yo aprendí en La Escuelita es el de sostenernos unas a otras, poner el cuidado primero. He tenido otras experiencias en espacios feministas y algo que distingue la relación con la educación popular que se lleva en La Escuelita es que todo se dice con cariño, incluso cuando hay que llamarnos la atención. No hay ánimo de dañar, porque no hay nadie en una posición superior, no hay quien sabe más, sino que se construyen relaciones horizontales, paritarias. Así, la violencia se va transformando. Todas venimos de experiencias de violencia, nos atraviesa la vida, pero estas relaciones que abrazan son

⁸² Sarah fue acompañante en La Escuelita desde 2016 hasta 2019, con ausencias de seis meses cada año en que regresaba a Francia: “Llegué a Ecuador en febrero de 2016. Me iba a quedar seis meses para las primeras investigaciones del doctorado y no conocía a nadie. En Francia había trabajado con una asociación de alfabetización y educación popular, y como me había gustado la experiencia, me pareció una buena manera de conocer a gente a la vez diversa y con intereses parecidos a los míos. Busqué en Internet si existían colectivos de ese tipo en Quito. Así fue como encontré los datos de La Escuelita Mujeres de Frente. Estaba a cuatro cuadras de donde me estaba quedando. Entonces fui a visitar la casa el mismo día de mi llegada... ¡y me quedé!

⁸³ Lucía Chávez, acompañante por periodos en La Escuelita desde 2016: “Yo vi algún anuncio o letrero de La Escuelita cuando estaba en San Marcos. Toqué y de ahí me ofrecí como voluntaria y he ido acompañando de forma intermitente por trabajo y situaciones personales, pero de alguna forma siempre trato de volver a vincularme”.

⁸⁴ María Inés Rivadeneira, acompañante en La Escuelita desde 2017: “Yo había apoyado un proceso de educación popular de mujeres con la Unidad Educativa Nuestra Tierra, pero debido a las reformas de la Ley de Educación no pude continuar como voluntaria. Estuve un par de años lejos y luego supe de la Escuelita Popular y Feminista. Hablé con Pas y me acerqué enseguida. Buscaba algo... no sabía muy bien por qué, pero necesitaba rodearme de energía de mujeres, pero no cualquier energía, sino de esa que sostiene y a la vez libera.

como un trampolín para tomar fuerza y trascender, construir; en realidad re-contruir la vida. Por eso yo me sentí acompañada y acompañante, quizás más acompañada, y por eso estoy tan inmensamente agradecida con La Escuelita y las mujeres (Rivadeneira 2019, entrevista personal).

Las que nos dejamos acompañar y las que nos vamos acompañando.

Anita Montecinos, la primera vez que entró a la escuela, se conmovió tanto que se le llenaron los ojos de lágrimas y se quedó sin aliento... Me dijo "es hermoso". Cuando yo entro, me pasa igual. Entonces pienso, pienso.

Para llegar a esta Escuela, una señora ha tenido que atravesar miles de obstáculos. Desde los generados en su propia infancia: "las niñas no estudian", "no tenías dinero", "así nomás crecíamos".

Hasta generar rupturas/desacuerdos con sus "maridos": "no te vas", "descuidas a los *wawas*", "ya estás vieja".

Con sus "patrones": "yo la necesito aquí", "aquí tienen que estar".

Con ellas mismas: "es que ya no puedo", "yo nunca pude".

Una mujer que llega a La Escuela ha tomado una decisión sobre su vida. Siempre llega acompañada de otra mujer o por la palabra de otra. Ese acto de entrar y de decir "Vengo a averiguar sobre La Escuela" es ya un acto de una tremenda rebeldía contra un sistema que te excluyó y que te excluye porque eres demasiado vieja, demasiado joven, demasiado madre, demasiado sola, demasiado mujer, demasiado pobre, demasiado oscura.

Una mujer que llega aquí, permanezca o no, se quede un día, una tarde, dos años, está tomando todos sus miedos en sus manos, mostrando una autonomía alucinante.

Acompañar esa "rabia digna", como dicen por ahí, como feministas, como educadoras, es un tremendo privilegio.

Construir un espacio que acompañe esa rebeldía, que la potencie, que la colectivice y que además sea un mundo lindo para todas, donde esta pedagogía piensa la rabia como necesaria, el amor como urgente, la sororidad como puente; es algo justo.

Tan justo como la alegría... por eso esta escuela es de las mujeres de frente y en gran medida nos pertenecemos a este espacio, me pertenezco a este espacio.

A mí se me va el aliento cuando Blanquita pasa de la división en la tabla al lápiz y repite para sí misma varias veces "ya sé dividir", me conmuevo cuando la señora María se "apropia" del Emilito⁸⁵ y lo carga y no lo suelta y repite los gestos que ha tenido con sus "otros" nietos o cuando Juanita se ríe y su risa como el aire entra en el recodo de cada espacio; se me llenan los ojos de lágrimas... (Laso 2015)

¿Pero quienes somos las que nos acercamos a La Escuelita para acompañar? Todas las educadoras/acompañantes que han llegado son feministas. Están ligadas a otros espacios de militancia además de La Escuela; algunas son estudiantes universitarias, otras académicas, artistas, profesoras, viajeras. La diversidad de educadoras/acompañantes ha enriquecido la práctica de La Escuelita. No es posible pensar en el grupo de las

⁸⁵ Hijo de Katy, una de las acompañantes que tuvo La Escuelita.

acompañantes como “las privilegiadas”, en oposición a las mujeres que vienen a estudiar como las “empobrecidas y precarizadas”. Citando a Cherríe Moraga: “la diferencia de privilegios, unido al hecho de ser blanca en lugar de café, está solamente a una generación de distancia” (Moraga en Anzaldúa 1988, 21). En algunos casos y en otros, el desacomodo ha hecho que tomemos opciones en coherencia con nuestras militancias. A veces en La Escuelita está sentada una mujer y junto a ella, como acompañante, está su hija o su nieta. Aquello que esa nieta ha conseguido sobre todo al hablar de estudios universitarios ha supuesto una lucha para esa familia, no es un privilegio al ser conseguido, es el resultado de muchísimo esfuerzo. En ese marco, ser acompañante es tener una sensibilidad feminista abierta a la escucha y al diálogo amoroso, al reconocimiento de la “otra” desde su saber y su experiencia, es estar dispuesta a que ese diálogo te transforme. Es asumir la responsabilidad pedagógica y política del espacio. Ser acompañante es desarrollar una capacidad profunda de observación que marque las decisiones pedagógicas y ofrezca caminos de aprendizaje lúdicos, sensibles, placenteros (Laso, comunicación personal, el 23 de marzo de 2015). Las que están dispuestas se van quedando por un tiempo, semanas, días, años hasta que la agencia de la propia vida les abre otras posibilidades. Durante años pensé que eso era agotador para mí, pues la rotación suponía lo que pensaba, era un empezar siempre; pero luego he visto con los años que no es tan así. La Escuela tiene un lenguaje común al que las nuevas acompañantes se incorporan y lo reconstruyen, unas maneras de hacer que están impresas en las mesas, en las bancas, en los materiales concretos que se usan, en las fichas que se elaboran, en las formas que demandan las mujeres que hemos estado más tiempo. Pero, y vuelvo a parafrasear a la Claudia Korol (2018), nos junta en la manera de abrazarnos, como dije en el capítulo uno.

Recuerdo que he tenido cuatro momentos en mi vida junto a otras mujeres donde he sentido el significado encarnado del feminismo. En La Escuelita viví uno de esos momentos. Cuando una compañera, Beatriz, mujer vendedora ambulante que vendía lotería entre otras cosas, asistía los martes en las mañanas y yo estaba en La Escuela. Ella puso por primera vez una palabra junto a mi acompañamiento y me abrazó y me dijo “señorita, así es ¿verdad?”. Se emocionó y yo con ella me sentía que había ella ganado una gran batalla al patriarcado y al sistema que nos oprime, y yo me sentí sumamente acompañada en esta guerra que nos quiere asesinar a las mujeres. Pensé que si sentirme así junto a otra era feminista, eso quería seguir construyendo (Cruz Hernández, 2020).

Durante años pensé que era muy triste quedarse rotativamente sola frente a La Escuelita. Entiendo que los procesos educativos nos apasionan a las educadoras, y por

ello empecé a pensar La Escuelita en la construcción con las que están en ese momento. No en la ausencia, sino en la permanencia.

Entenderla desde la permanencia significó marcar límites con aquellas que han venido a acompañar. Estos límites se traducen en la comprensión de los procesos educativos para que ellas tomen decisiones sobre el tiempo de su permanencia en La Escuelita. ¿Cuánto vas a venir? ¿En qué horario? Esto supone que a La Escuelita pueden llegar compañeras que quieren estar de manera esporádica, y compañeras que quieren estar con mayor permanencia en el espacio. Estas últimas son las que se volverán acompañantes. Y aquellas que tienen todavía más implicación serán invitadas a acompañar procesos de “alfabetización”.

Acompañar a una mujer que se considera analfabeta requiere, además de la permanencia, una sensibilidad feminista, educativa y política, porque es muy fácil caer en la idea de que tú sabes más y de que tú le vas a enseñar a ella las letras: la idea tan despreciable de que tú la salvas de la ignorancia. Entonces, puedes hablar alto, vocalizando innecesariamente, puedes perder la paciencia por una letra que no se coloca, o anticipar un sonido que no se ha emitido todavía. Puedes infantilizar en extremo a esa mujer, haciéndole repetir mecánicamente sílabas sin sentido. Una mujer que llega pensando que es analfabeta se encuentra en un estado de vulnerabilidad e inseguridad frente al aprendizaje que aceptará aquello que le propongas. Esa mujer que piensa que no sabe leer y escribir construirá un vínculo afectivo fuerte contigo. Por eso solo pueden hacerse cargo las acompañantes que permanecen en La Escuelita más tiempo y que están dispuestas a comprometerse durante todo el proceso, lleve el tiempo que lleve.

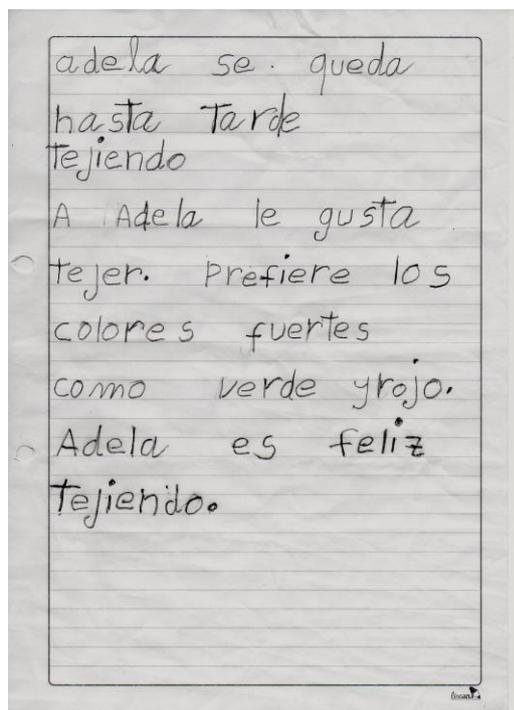
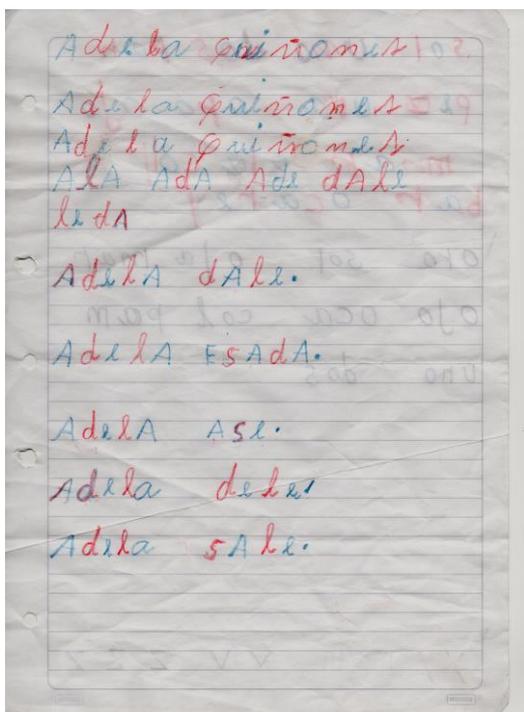
Durante todo el tiempo de La Escuelita, no ha llegado ninguna mujer analfabeta. Este concepto tiene que ver más con que:

el acceso a la cultura escrita está inmerso en relaciones de poder, en posicionamientos de poder sobre quién lee y escribe, qué se lee y escribe, quién lo decide, quién decide las convenciones normativas y ejerce poder a través de la lengua escrita (Kalman 2004, 27).

Las mujeres que han llegado pensando que no sabían leer habían desarrollado estrategias de lectura y escritura, por ejemplo, al acompañar a los *wawas* a hacer deberes; al leer anuncios necesarios, con el copiado de textos. Este trabajo no es sobre el acceso a la lectura y escritura, por lo que no voy a profundizar en ello. Sin embargo, creo junto a Kalman (2004; 2003) que la alfabetización es en realidad un mosaico de prácticas

sociales; es posibilitar la participación en prácticas que para la cultura tengan valor, que para esa mujer en particular tengan valor. Por eso requiere un estar.

Recuerdo el primer día que acompañé a Adela. Colocó su nombre con las letras del abecedario móvil. Luego le planteé varias veces que las desordenara y las volviera a armar, haciéndole notar si había inversiones, omisiones, etc. Luego nos quedamos con la palabra *Adela* y construimos palabras a partir de esos sonidos. Al finalizar la jornada me dijo: “¿Eso nomás será leer y escribir?”. “Sí, señora Adela. Eso nomás es leer”. “Entonces, yo sí he sabido”, me dijo.



Primera y última hoja de la carpeta de Adela Quiñónez, 2012

Blanquita siempre cuenta con emoción que le tomamos de examen ir a la Plaza Grande y leer los letreros de los buses. Ella tenía mucho miedo de ir en transporte público porque tenía miedo de perderse pues no podía descifrar a dónde iban. Así que el día que fuimos a la Plaza Grande estaba muy nerviosa. Cuando pudo leer el primer letrero, se le aguaron los ojos. En ese momento ella requería un abrazo. Por eso, es importante estar.

La Escuelita funciona un poco como la respiración: con momentos en que debe mirarse hacia adentro y con momentos en que se expande hacia afuera. Esta sistematización responde a un mirarse hacia adentro. Luego de haber militado tanto tiempo, es necesario compartir con otras mujeres, y mi forma de hacerlo es a través de La Escuelita, es lo que puedo ofrecer. He comprendido el espacio además como un lugar de

formación en pedagogía feminista y popular para compañeras que quieran hacer. La presencia de cada una es indispensable.

Las que llegamos a acompañar somos mujeres que andábamos en distintos caminos; nuestras vidas se verán enriquecidas por el estar en La Escuelita:

Chicas, ayer me salí de La Escuela más temprano porque teníamos la audiencia por el asesinato de una amiga de Pancho, un feminicidio ocurrido el 3 de diciembre de 2013 y que recién ayer, casi un año después, fue acusado el sospechoso principal.

Trabajo en contra de la violencia hacia las mujeres hace varios años, y pues quiero participarles de nuestra alegría, ya que varias estamos en varios espacios haciendo militancia desde diferentes luchas, pero que finalmente nos unen a todas por lo mismo, una vida más bonita para nosotras.

Estamos acompañando varios procesos desde el acompañamiento en sus duelos hasta asesoría legal, y le estamos echando muchas ganas. Eso, quería contarles algo de mí, que no sé si todas sabían.

Saluditos,

Lea (2014).

Lea⁸⁶ me contó que La Escuelita le anclaba a la vida luego de militar en la muerte. Ya una podría creer que el siguiente relato es de un día en La Escuelita, pero no, es lo que produjo la inspiración de esta en Tania⁸⁷ para llevarla a cabo allá, en el sureste de México:

Ella llega tarde una vez más a la sesión, me mira y me pregunta puedo pasar. Yo intento darle una bien-llegada y le digo “Eva, por supuesto, bienvenida, te extrañamos”. Eva siempre me abraza cuando me ve. Me percaté de que el tacto no lo hace por mí, sino para ella misma, sentir contacto con otra la hace sentir calor. Ese calor que yo algunas veces he sentido que me hace falta.

Vamos a empezar a trabajar y ella quiere aprender a escribir el nombre de su hijo. Su hijo se llama Pablo, es el más pequeño de cuatro.

Iniciamos donde nos quedamos la última vez que nos vimos. Saco la caja de letras y las pongo sobre la mesa. Le pregunto si rememora algún momento importante de la sesión pasada. Ella me dice “Solo me acuerdo que la palabra que vimos era *proceso* y que con esa misma letra inicia la de mi hijo. Se llama Pablo, yo quiero escribir su nombre”, insiste.

Eva tiene 34 años, casi mi edad, lleva dos años esperando su liberación de un delito que jura que no cometió. Ella no suele tener visitas, por eso afirma con “entusiasmo” que viene a las sesiones porque cree que nosotras vamos de “visita”.

Estamos en la mesa de trabajo, todas las letras están extendidas, las de color azul son para las vocales, y las de rojo, para las consonantes. Eva estira su brazo para coger la P, al hacer esa acción choca con mi mano. Veo nuestras manos juntas, qué parecidas son,

⁸⁶ Leandra Macías Leiva acompañó en La Escuelita desde 2013 hasta 2015.

⁸⁷ Tania Cruz acompañó en La Escuelita desde 2012 hasta 2014.

tan pequeñas, dedos gordos, el color es tan similar, me sorprende, no lo digo, me lo guardo para mí.

La volteó a ver detenidamente y me doy cuenta de que Eva y yo tenemos características físicas muy similares. Ambas somos pequeñas, piel morena, bueno, café o, mejor dicho, del color de la tierra pues. Complexión mediana, cara redonda, cabello lacio, ojos cafés oscuros. Obviamente, con historias muy distintas.

Eva está privada de su libertad y yo “no”. Pero no creo que sea el “delito” lo que realmente nos separa, sino una condición de desigualdad que me ha puesto en una cascada de privilegios que a Eva no. Seguramente que para que yo goce de estos beneficios hay muchas Evas jodidas que sostienen mi condición.

Buf, me empiezo a odiar y siento nuevamente la rabia que me pasa cuando me caen los veintes, ser consciente de mis privilegios me jode, y no lo niego, también me inspira. Pienso en que, si yo fuera Eva, me diría tres cositas por burguesa, por clase mediera, precarizada, pero al fin clase mediera, por letrada, por, por, por...

Suspiro, veo de reojo a Eva, tengo miedo de que se dé cuenta de lo que estoy pensando y me sonrío, y le digo “Sí, Eva, la P es la de Pablo”. Juntas empezamos a armar el nombre.

Dirijo mi atención al abecedario, hay tantas letras sueltas, veamos cómo suena Pablo... qué otra letra crees que siga... Ella feliz volteo y me dice la A, y nos sonreímos...

Después de un rato, Eva coloca la palabra *Pablo*, me pide un lápiz y un papel para escribir, se los doy y me volteo a ver y dice “¿Así se escribe?”. Le sonrío y digo “Sí, así mismo”.

Le cuento que esa es su palabra, y que se la quede, es suya...

Se levanta, me pone la mano sobre el hombro y me dice “Ay, loca, ¿por qué no estás mejor en la playa en lugar de aquí?”. Nos reímos a carcajadas... nos abrazamos y yo empiezo a guardar el material.

Tal vez el odio imaginado que yo si fuera Eva sentiría por mí, a lo mejor Eva lo siente, pero no solo por mí, sino por todas las que tenemos una situación de privilegios mejor que ella y no sé cómo ni por qué, pero lo cierto es que aun así estamos intentando construir historias juntas (Cruz 2017).

Y Claudia⁸⁸ también se fue con esa idea para Manresa. La Katy me contó que allá en Chile trabaja con mujeres migrantes haitianas en la enseñanza del castellano y que La Escuelita la formó para eso; la Cris trabaja ahora acompañando mujeres en la Casa Amiga⁸⁹ en Sucumbíos. Yo la miro y veo La Escuela. La Sisa dijo que su paso por La

⁸⁸ Claudia Sorino acompañó en La Escuelita desde 2016 hasta 2017.

⁸⁹ Casa de acogida para mujeres víctimas de violencia de género de la Federación de Mujeres de Sucumbíos.

Escuelita la volvió creativa. A la Pili⁹⁰ la hace mejor profe. La Euge que la Escuelita le cambio la vida⁹¹... y así, a toditas nos ha atravesado la experiencia.

A través de eso nos damos cuenta de que La Escuelita es un espacio de formación política y pedagógica para las educadoras más que para las estudiantes, y al pensarla así, La Escuelita dio un vuelco metodológico. Nosotras, las que estamos organizadas, somos las que necesitábamos formarnos políticamente y esas mujeres que vienen a La Escuelita van a ser nuestras “profes”, las que evidencian nuestro nacimiento como educadoras feministas populares, como dice Claudia Korol (2016). Eso nos permitiría ir construyendo también la pedagogía del movimiento de mujeres aquí en este espacio. La educación no forma organización, fue una equivocación de la segunda escuela al pensarlo. La organización es primero, la educación es posterior para nombrar aquello que vamos construyendo, para ensayar formas de lo que nos gustaría experimentar y construir un lenguaje común, que nos nombra como individuales y como colectivo. Eso no lo dicen las mujeres, sino las compañeras que vienen a acompañar. Y siento que es lo que dice Claudia Korol (2016) cuando habla del nacimiento de estos feminismos populares, además del lugar en el que nace esta pedagogía. Nos sabemos con diferentes edades, cuerpos diversos, variadas memorias e historias. Y Claudia habla del tejido, algo parecido a lo que cuenta Anita⁹² sobre La Escuelita:

Nos juntamos a tejer mullos, a tejer entre mujeres, vinculándonos en la creación colectiva y femenina, feminista. Convivir con las mujeres el tejido de mullos, un arte ecuatoriano que les pertenece por herencia, fue también un encuentro con esa red de tejido que nos enlaza, que nos vincula por tramas invisibles y que me recuerda, simplemente, que la libertad nos está esperando cada día, otra vez. Que nos tenemos a nosotras juntas y a nosotras mismas. El decidido anhelo de querer aprender las letras, los números, la historia mueve el sueño de todas. Aunque, eso sea lo menos importante que se aprende en esta Escuela (Montecino 2015).

Una *compa* que llega a acompañar primero conversa con otra que ya está en La Escuela; en esa conversa se le cuenta a dónde ha llegado, y le preguntamos qué la trae hasta aquí. Pasa más o menos así, como lo cuenta Alisson:

Fecha: jueves, 18 de enero de 2018

⁹⁰ Pilar Guerrero acompaña en La Escuelita con periodos de ausencia desde 2015.

⁹¹ María Eugenia Grillo acompaña en La Escuelita en el 2019.

⁹² Anita Montecino fue acompañante en la Escuelita en 2014.

Descripción: Hoy llegué a La Escuela por primera vez. No conocía dónde quedaba, entonces me demoré un poco. Mi amiga Salomé me iba a esperar en la Plaza del Teatro para ir juntas. Cuando llegamos, yo tenía un poco de recelo porque no conocía a nadie y solo había escuchado de este espacio por otras personas. Para mi sorpresa, en la entrada estaba Pas y apenas le saludé, me pregunto si yo me llamaba Alisson, y muy amablemente me hizo pasar. Caminamos por un corto pasillo hasta llegar al aula, allí estaban dos mujeres de entre 50 y 60 años, me saludan casi sin prestarme atención. Me senté y miré la disposición de las mesas, el colorido de los materiales, los juguetes de los niños, y muchas carpetas. Enseguida Pas acudió donde una de las señoras, ella le ayudó en alguna pregunta que no sabía cómo hacer. Al ratito de echarle una mano vino, se sentó conmigo y le conté por qué había llegado allí. Yo no tenía muy claro lo que quería encontrar en ese lugar, sin embargo, motivada por las sugerencias y por la afinidad en cuanto a mi hipótesis, le dije que me gustaría escribir mi tesis sobre ese lugar. Pas me comentó un poco sobre cómo funciona La Escuelita, y me dijo que si yo quería hacerlo, estaba muy bien, pero que nada podía hacer sin el permiso de las compañeras que allí estudian (Molina 2018).

Luego de esa primera conversa, las compañeras que deciden quedarse llegan a observar. A veces este momento les parece de no hacer nada, y se les suele pedir que apoyen en la elaboración de material. Aquí el relato de Cris sobre ese tiempo:

Llegué un martes a La Escuelita. Estaba nerviosa, insegura y emocionada. Saludé, hablé con Pas y me senté a copiar textos para trabajar con las mujeres. Me dolía mucho la espalda. Tenía miedo de repetirme, de repetir la manera como fui “educada”, tenía miedo de no saber qué decir, que hacer, cómo responder...

Así llegaba cada día al inicio, incómoda... pero resulta que incomodarse da un poquito de dolor de espalda, pero es bonito, pues incomodarse es re-aprender el mundo, sorprenderse, conocer con otras, cambiar la mirada.

El dolor de espalda se fue transformando y el amor empezó a llenar todos mis espacios, del cuerpo y el alma. Todavía hay momentos en que no sé qué hacer, pero ahora sé que no tengo que tener la respuesta, sino buscarla juntas. Sigo incómoda, pero sin dolores de espalda, sino con emoción de estar siempre re-aprendiendo (Cardona 2015).

Desde ese lugar en que tenemos miedo de repetir lo que se ha hecho con nosotras en cuanto a educación, y que es algo que lo cuenta la mayoría de acompañantes, empezamos un proceso de desescolarización. Eso consiste en tomar consciencia sobre el propio proceso de escolarización para no repetirlo en el momento de acompañar:

Yo solo ahondaría en ese primer momento que las acompañantes tuvimos con las mujeres, porque como lo vivimos y como tú bien lo dices, el primer momento en la escuela es de observación... Comienzas a ayudar a hacer material, bueno, antes revisas, miras, conoces qué materiales hay, cómo son los materiales. Yo me acuerdo que miraba esa lista de sesiones que había pegada en la pared y que estaba cada mujer en un numerito... me intrigaba verla, saber que significaba. No supe al tiro que había una planificación por sesión, sino al tiempo. Ese momento de llegada es fuerte, porque es un lugar nuevo, pero el primer momento donde acompañas –acompañé a la señora Mari– es más fuerte aún para mí, ya que te quedas sola con tus prejuicios, con tus formas aprendidas de lo que es enseñar y de lo que es aprender, con la creencia, con la mala creencia que sabes más y con el miedo de estar al lado de esa otra mujer que espera algo de ti... Yo sentía un miedo

terrible a que se me notara que no sabía cómo explicar algo y un miedo a que las mujeres sintieran que me estaba aprovechando de su necesidad –y deseo– de aprender, de escribir, de leer... (Vergara 2020).

El miedo entendido desde ese proceso de descolacarse es parte necesaria en el proceso pedagógico de La Escuelita.

Para eso tenemos que pensar en el conocimiento, en el diálogo y en las abuelas.

1.4. Conocimiento/saber:

Quizás vale empezar preguntándose *¿qué es conocimiento?* Es una pregunta importante al hablar de procesos educativos porque supone el *¿qué de la educación?* Y el *¿para qué?* Al partir del currículo oficial de educación o incluso del MOSEIB, nos damos cuenta que el *qué* corresponde a una serie de temas que, validados por unos y unas expertas en educación, se establecen como mínimos aprendizajes para que una persona pueda nombrarse como educada. Están establecidos por niveles de aprendizaje o por guías (en el caso del MOSEIB), que generalmente responden a una supuesta secuencia de aprendizajes; requieren unas actividades para su consolidación, unos recursos y deberían pasar por un sistema de evaluación. Obviamente, no es la educación que propiciamos en La Escuelita.

Sin embargo, las preguntas educativas *¿Qué? ¿Cómo? ¿Con qué? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Cuándo?* son los elementos básicos del currículo y las preguntas que cualquier profesora debería hacerse en el momento de planificar una clase. La rigidez curricular se establece en el marco de lo que se piense sobre la pedagogía. A partir de la educación popular feminista, esta no tiene cabida. Hacerse estas preguntas como acompañantes nos permite ir desescolarizando nuestras prácticas y, a la vez, sistematizándolas. Además de ser, en palabras de Freire, rigurosas con el acto de aprender, la educación no puede ser improvisada. Eso no supone tampoco el control máximo sobre la experiencia humana, pero sí la responsabilidad. Los feminismos piensan las acciones cotidianas porque en ellas permean nuestras propias naturalizaciones del patriarcado, del clasismo, del racismo. Equiparamos eso a pensar la educación; en la improvisación surge la escuela racista, clasista, patriarcal, autoritaria, la que tenemos tradicionalmente anclada. La responsabilidad de las acompañantes en La Escuelita es, por tanto, preguntarse y planificar actividades que brinden experiencias de aprendizaje, tanto para las mujeres que vienen a estudiar como para las mujeres que venimos a acompañar. Por eso comparto lo

que bell hooks escribe: “The classroom remains the most radical space of possibility in the academy”⁹³ (hooks 1994b, 12). Y Freire agrega:

Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no solo a los otros sino al propio proceso que ella implica (Freire 2002, 8).

La educación no es un acto improvisado, insisto, es un acto que acumula el saber pedagógico que se ha ido construyendo. Quien ama la educación se pregunta, es rigurosa y seria. Se prepara, no solo en el desarrollo de procesos de concientización, sino también en lo educativo. Esta diferencia permite entender a una persona que se aproxima a la lecto-escritura de manera fonológica y a otra que se acerca de manera visual. Es el cuidado puesto en un material concreto, el contexto de la persona que aprende. Es reconocer que la educación es un oficio profundamente creativo y humanizador. Si pensamos en la educación, podemos, como lo dice Valeria, reconocer nuestras propias ausencias:

Creo que es Beatriz, trabajaba en Tumbaco, vendiendo lotería. Sus manos solían estar siempre frías. Su marido la reemplazaba cuando venía a clases... pero su hija entró a estudiar y ella tuvo que hacerse cargo de sus nietas. Dejó de ir. La recuerdo a Beatriz. La recuerdo porque siento que caminamos juntas algún tiempo... pero también que yo no estuve ahí como debía. Esos aprendizajes sobre nuestras responsabilidades, ¿no? Con la Beatriz entendí mis límites en La Escuelita, en ocupar un lugar en el que pueda estar sin dejar de cuidar (Galarza 2019a, entrevista personal).

Si pensamos en lo que es el conocimiento para La Escuelita, quizás podríamos pensar que es un algo que las personas poseen por ser humanas y que les permite relacionarse y explicarse el mundo (en sentido englobador y amplio). Cada una lee su mundo desde esa experiencia que posee en la vida. Dicha experiencia es siempre social, dirá Vygostky (1995). ¿Entonces conocer sería sinónimo de experiencia? No sé, pero sin duda nuestra experiencia media las formas en que conocemos. En este apartado quisiera reflexionar sobre el conocer, y lo que nos sucede a las acompañantes cuando nos damos cuenta de que no ha habido una sola forma de hacerlo. Quiero reflexionar sobre el diálogo y sobre lo que las abuelas de La Escuela aportan a ambos, tanto al conocimiento como al diálogo. Siempre, claro está, con más preguntas que respuestas.

Lo que sigue a continuación es parte de una reflexión que empecé para el Encuentro de Educación Popular, en el que compartí mesa con Claudia Korol. Durante años, yo había conversado con ella a través de sus escritos, la había citado; lo que ella

⁹³ “El aula permanece como el espacio más radical de la posibilidad en la academia”. Traducción propia.

dice me resuena desde la propia práctica de La Escuelita. Sentarse junto a ella fue, por más decirlo, un poco aterrador. “¿Qué puedo decir yo?”. Y ella empezó a hablar, más que hablar, a contar una historia sobre cómo el feminismo nos abraza y cómo, en un caso en que una mujer había matado al hijo que le había producido un violador, ellas decidieron rodear la cárcel y, gritando su nombre, decirle que la iban a sacar: “¡Romina, te vamos a sacar!”. Y yo me acordé de doña Espe de la Fede que dice: “Nosotras, con las mujeres hasta el fin”. Como dicen las kurdas, con crítica y autocrítica se hace la revolución.

“¡Romina, te vamos a sacar!”, y yo me estremecía, y cuando contó de Berta Cáceres y se le llenaron los ojos de agua por el asesinato de su hermana de lucha, a mí se me fue quitando el miedo. Porque quizás al contar ella lo vivido, yo podía ir haciendo lo mismo, solo contar. Porque ella hablaba en ese encuentro, así bonito, sin mayor pretensión que contar lo que una va haciendo en compañía de otras. Mientras Claudia contaba, yo me iba sintiendo más cercana, me daban ganas de abrazarla. Me disculpé por mi timidez y porque me refugiaría en el texto escrito porque me temblaba demasiado la mirada al ver tanta gente ahí sentadita, esperando quién sabe qué. Y conté lo que en parte reescribo ahora y en parte, al releerlo, pues a una se le vienen otras reflexiones, también en diálogo con las compañeras que por aquí han estado.

Hace algunos años, yo visitaba una escuela en el páramo de la provincia de Bolívar. Hacía frío y el viento soplaba y soplaba. Una profesora amable daba una clase sobre los seres vivos e inertes, ahora llamados bióticos y abióticos. Los niños y las niñas, con sus ponchitos y sus chalinas cubiertitos, dejaban apenas sus ojos afuera. La clase consistía, después de una explicación sobre el concepto, en clasificar unos seres escritos en una cartulina en dos columnas pintadas en la pizarra. A la derecha, los vivos; a la izquierda, los inertes. Las niñas y niños iban pasando de uno a uno haciendo lo que se les pedía, recibiendo la aprobación o desaprobación de la profesora, hasta que del fondo de la clase se levantó un niño. Tenía la palabra *montaña*. Llegó frente a la pizarra y miró y miró sin saber qué hacer; por último, decidió colocarla en la columna que correspondía a seres vivos. La profesora le dijo: “Estás mal. La montaña no nace, no crece, no se reproduce y no muere”. El niño sacó su cartelito de la columna en la que estaba y la colocó en inertes. Cuando volvió a su lugar, en un kichwa murmuradito, le dijo a la niña que estaba junto a él: “¿Cierto qué la montaña está viva? Porque yo la oigo que me habla de noche”.

Algo parecido le sucedió a Cris con una de las mujeres de La Escuelita:

Es martes. Le propongo a la señora María trabajar un texto sobre los seres bióticos y los seres abióticos. Presento las siguientes definiciones:

- Los seres bióticos son aquellos que nacen, crecen, se reproducen y mueren.
- Los seres abióticos son aquellos que no nacen y no se reproducen, como el aire, el río, la montaña...

La señora María me dice: “Eso está mal, ¡la montaña sí nace, y muere y produce! La montaña bota la semilla y crece. Y la montaña se muere, se seca” (Cardona 2015).

Ese hablar de los seres, que muestra su vida o no, lo volvería a escuchar tantas veces: el lenguaje relacionado con la vida, la existencia de los seres. Si habla, está vivo; si no habla, no está vivo. Una mujer de La Escuela cuenta que antes todo hablaba y entonces llegó dios y todo se calló porque solo hablaba él. La experiencia con la montaña viva sería una entre tantas que marcaría profundamente mi relación con el conocimiento, y no solo con el conocimiento, sino con las formas múltiples en que se genera un conocimiento o un saber. ¿Es lo mismo conocer que saber?

La experiencia de la maternidad fue sin duda otro sacudón frente al acto de conocer. Tomé la decisión de no escolarizar a mis hijos y, con más dudas que certezas, he acompañado la experiencia de su vida. Y aprendieron a leer y escribir, de maneras distintas; la relación con los números la hacen desde pensamientos distintos y a uno le gusta pintar árboles y el otro disfruta de viajar en bus. Esa comprensión tan cotidiana de la diversidad en el aprendizaje me permitió mirar a las mujeres desde mil y una posibilidades de aproximarse al conocer.

Yo tengo el peso de un tipo de conocimiento, como la mayoría quizás de las que acompañamos en La Escuelita. La educación formal nos ha dado lo nuestro y también nos ha quitado bastante. Fui a la escuela, a la secundaria, a la universidad. Fui a un tipo de vida que legitima unos saberes como conocimiento y legitima unas únicas maneras de conocer esas formas y esos conocimientos de manera que están “interiorizados”. Esos son conocimientos, otros no lo son. Pensar por un momento en el enorme peso que tiene, por ejemplo, la lectura en lo que llamamos conocer. La escolarización sin duda nos hace parecerlos. Una mujer que ha pasado la escolaridad tiene formas, prácticas y estrategias similares a otra que en cualquier lugar del mundo también lo haya hecho. Y eso es triste, porque quiere decir que sufrimos procesos de homogenización que nos hacen leer el mundo de manera parecida. Esa es una gran pérdida para la diversidad humana, pero además para la construcción política creativa y diversa, cuestionadora. La pedagogía debe

ser diversa porque la diversidad es inherente a la humanidad y, como se mencionó en el capítulo uno, cuestiona la pedagogía de la crueldad, la educación bancaria.

Con los años y la vida una va aprendiendo, pero ahí está lo otro, generalmente lo que te cuentan, esas otras formas de conocer a las que miras con ternura, incluso con poesía, pero no las reconoces como saber, como conocimiento. No hasta que te mueven el piso y develas la estructura de pensamiento que están detrás de todo aquello que se dice. Me acuerdo de Freire y su partido del saber, en el que con un grupo de gente campesina del Brasil llega a un acuerdo. Si él les dice algo que esas personas desconocen, él marcaría un gol, y si ellas y ellos le dicen algo que él no sabe, entonces marcarían un gol a su favor. Freire pregunta, no me acuerdo literalmente, pero era algo como: “¿Qué es la epistemología?”. Nadie en la sala puede responderle y entonces él marca un gol. Luego es el turno de las personas: “¿En qué época del año se siembra tal cosa?”. Y Freire no sabe y entonces marcan “lxs otrxs”. Al final, si mal no recuerdo, quedan empatadxs. Lo que no nos cuenta Freire es la tensión que supuso para él ese conocimiento. Durante años he pensado que, si no hay tensión entre formas diversas de conocer, no hay intercambio. Al menos a mí me pasaba, y ahí, aunque lo disfracemos, seguimos imponiendo consciente o inconscientemente, porque seguimos abordando los supuestos diálogos con preguntas de las que conocemos las respuestas y las escuelas están llenas de preguntas de las que las y los profesores conocen o creen conocer las respuestas. En una estructura así, las *wawas*, las mujeres se limitan a contestarnos lo que ya sabemos.

“Any radical pedagogy must insist that everyone’s presence is acknowledged”,⁹⁴ dice bell hooks (1994, 8). Reconocer la presencia de todas y todas: en el caso de La Escuelita, de las que vienen a estudiar, de las que vienen a acompañar, de las *wawas* que vienen con sus mamás o abuelas, de las *compas* feministas que vienen de vez en cuando y también de las que traemos a La Escuela a partir de los textos y los escritos, los videos. Y cuando esto sucede a veces, sin embargo, suceden cosas interesantes:

Día 6. Fecha: martes, 6 de febrero de 2018. Descripción: Llegué a la escuelita a las 8:30 am y me senté con la señora María. Esta era la primera vez que iba a acompañar en ejercicios de matemática. Nos fue muy bien con la primera parte, pero en la hoja de atrás había un ejercicio de restas con pollos y huevos. Yo no sé nada de pollos ni de huevo, pero como el ejercicio me daba los datos, no tenía a dónde perderme. Sin embargo, la señora María se confundió mucho porque me decía que no existen pollos anaranjados, pero que lo que ella ha visto son pollitos pintones que son blanco con gris y negro. Yo trataba de explicarle que eso no importa, pero no entendía lo que le decía. Al vernos Pas

⁹⁴ “Cualquier pedagogía radical debe insistir en que se reconozca la presencia de todxs”. Traducción propia.

en esa situación, y a mí sin saber qué hacer, se me acercó y me dijo que lo cambie como me está diciendo la señora María, que si no existen para ella esos pollos, que hagamos con unos que ella conozca. Así lo hicimos y me quedé sorprendida al ver que logró resolverlo sin problema con solo ese cambio. Así mismo lo hicimos con los huevos. Después de eso, no tuvimos ningún problema con los demás ejercicios, y yo aprendí una gran lección de la educación popular. A la hora de cierre, Pas me preguntó que cómo me fue y que qué sentí. Yo le comenté que es difícil para mí dejar atrás la lógica de la escuela tradicional en la que fui educada, pero que me pareció fantástico cómo todo se resolvió con ese pequeño cambio. Maravillada y sin saber mucho más sobre educación popular, comencé a leer “La educación como práctica liberadora” de Paulo Freire (Molina 2018).

A veces el conocimiento nos sorprende, pero además, parafraseando a hooks (1994), la estrategia de la docente debe reconocer el valor de cada una como corresponsable de la dinámica de aula. En el relato anterior tenemos varios elementos de los que podemos reflexionar. Una escolaridad que nos permite resolver sin conocer la experiencia sobre la vida: “Yo no sé nada de pollos ni de huevo, pero como el ejercicio me daba los datos, no tenía a dónde perderme”. Una escolaridad que no incorpora los conocimientos que tenemos sobre la vida y resulta confusa: “Sin embargo, la señora María se confundió mucho porque me decía que no existen pollos anaranjados, pero que lo que ella ha visto son pollitos pintones que son blanco con gris y negro”. Una reflexión desde el lugar que la pedagogía feminista y popular debería posicionarse: “Al vernos Pas en esa situación, y a mí sin saber qué hacer, se me acercó y me dijo que lo cambie como me está diciendo la señora María, que si no existen para ella esos pollos, que hagamos con unos que ella conozca”. Y quizás lo más importante de esta reflexión es que doña María haya resuelto el ejercicio y que Alisson se haya descolocado.

Pienso en Lilia, que ha venido con su tía Juanita a La Escuelita durante años. *Wawa* puruwá de 10 años, estudiando en una escuela grandota de la ciudad de Quito. Yo le ayudo a hacer su deber de ciencias sociales y dice primera pregunta: ¿Qué es la roca madre? Ella contesta: “Es la madre de todas las piedritas”. Segunda pregunta del texto: ¿Cuál es la utilidad de la roca madre? Respuesta de Lilia: “Cuidar de sus hijitas piedras”. Pienso en Lilia, *wawa* puruwá de 10 años estudiando en una escuela grandota de la ciudad. Y me duele.

Desde la experiencia así concreta de aula, ¿cómo explicarías lo que es la educación popular y el feminismo?

Es una pregunta difícil, yo la explicaría a través de una de las actividades que hicimos alguna vez con Juanita, me parece. En lenguaje teníamos que hacer una autobiografía y ella hizo una muy linda, pero muy dura. Relataba la forma en que “formó su familia” cuando tenía 15 años y fue violada por su vecino, con quien además le obligaron a casarse. Hablamos largo de eso, fue muy intenso. Creo que la educación popular y feminista permite a las mujeres hablar de su vida y aprender desde ahí, pero, al mismo tiempo,

enseñar a otras, a nosotras. Le da un lugar primordial a la experiencia, a la experiencia de las mujeres en un mundo patriarcal (Peréz 2019, entrevista personal).

Esos conocimientos nos permean y ponen en duda los nuestros. Es ahí cuando siento yo que estamos empezando a dialogar o a conversar algo como lo que dicen las *compas* y los *compas* del CRIC,⁹⁵ andamos caminando la palabra, y construyendo una verdadera comunidad de aprendizaje, además de una comunidad de cuidado. Entender que para nosotras –las mujeres que venimos a La Escuelita– el conocimiento se equipara a la experiencia de cada una puesta en colectivo para comprender esto que vivimos, lo que nos pasa, para además divertirnos y tomar pequeñas decisiones sobre la vida, aunque sean los sustantivos o el sistema de coordenadas, como nos cuenta la Tefa Jácome⁹⁶: “Recuerdo cuando descubríamos juntas (con una de las *compas*) cómo realmente funcionan los sistemas de coordenadas en el cotidiano... ¡amé! Parecía tan complejo, pero al final, entre las dos le encontramos tanto sentido y utilidad” (Jácome 2019, entrevista personal).

La Escuelita en esa medida es un espacio, como dice Claudia Korol, de creación colectiva del conocimiento:

La creación colectiva de conocimientos es un modo de valorar los saberes acumulados por los pueblos en sus luchas y de recuperarlos, no como punto de llegada sino como punto de partida. Esto significa que lo más importante en nuestra lógica pedagógica es lo que no conocemos, los conocimientos que necesitamos crear o encontrar (Korol 2015, 140).

Son las preguntas más que las respuestas; y los caminos que hacemos para encontrar quizás una respuesta que no tendremos sino muy temporalmente. Una respuesta siempre incompleta. Para nosotras en La Escuelita el saber no es una respuesta, sino una pregunta, tomando la idea de Freire y Faundez (2013). Al ser una pregunta, podemos retomar que esta debería ser transgresora en el sentido en que plantea hooks (1994). Ir más allá de lo aceptable, más allá de los límites, ese movimiento que hace la práctica de la educación verdaderamente liberadora y, por tanto, como dice Korol (2015), que impide los dogmatismos al cuestionar incluso a los saberes ancestrales.

En el aula de La Escuelita varias mesas dispuestas reúnen grupos de mujeres haciendo alguna actividad. En el pizarrón, la Tefa⁹⁷ ha escrito un problema matemático que ha inventado en el acto y que supone ser un refuerzo de un contenido matemático que

⁹⁵ Consejo Regional del Cauca.

⁹⁶ Estefanía Jácome acompaña en la Escuelita esporádicamente entre el 2018 y 2019.

⁹⁷ Stephanie Cárdenas, acompañante en la Escuelita entre 2012 y 2013.

las mujeres han aprendido: Tengo 215 kilos de harina, y quiero hacer pasteles. Si para cada pastel uso 20 kilos, ¿cuántos pasteles me saldrán? Después de leerlo, las mujeres empiezan a reírse primero bajito y luego a carcajadas, ¡a carcajadas! Yo, que estoy al otro lado del salón, me acerco con curiosidad para ver lo que pasa. Una de ellas dice hacia la acompañante “Oiga, usted sí que va a hacer unos pastelotes, ¿no? Con esa cantidad de harina, ¿tendrá un horno para meter un pastel con 20 kilos? Eso son 20 fundas de harina más las otras cosas, ni molde ha de tener y luego a la hora de meter en el horno, chuuu, no le va a entrar a menos que tenga el horno del Supán”.⁹⁸ La acompañante hasta se sonrojó y yo tampoco pude contener la risa (Laso 2012).

Algo que hemos aprendido como acompañantes es que el *qué* (contenidos) de la educación y que los conocimientos en la pedagogía de la vida deben estar ligados a la vida: en el centro de ella misma, dirá el feminismo popular. Eso nos mostraron las mujeres que, al no haber estado escolarizadas, no han legitimado unos discursos vacíos fuera de la práctica concreta de la vida.

Desafiando estas lógicas, la educación popular que proponemos convierte el proceso pedagógico en aventura, en la que educadorxs y educandxs se embarcan en travesías que se atreven a aprender y aprehender el mundo sin un resultado previsible, dispuestxs a navegar en las tormentas que significa este diálogo y estas indagaciones. Son andares en los que hay posibles –y en algunos casos necesarias– crisis, naufragios, y en las que vamos encontrando las formas de sobrevivir, siempre que podamos colocar como dato central el hacer colectivo (Korol 2015, 140).

Crear colectivamente conocimiento en La Escuelita implica construir significados nuevos para leer el mundo. Tiene una relación directa con el lenguaje (de modo amplio), tiene relación con la comprensión en ese sentido de minga que ya mencioné en el capítulo uno y que retomo aquí, de la que nos hablan Abelardo Ramos y Joanne Rappaport. Las mujeres dicen “que lindo y qué duro es aprender”. Ese decir encierra dos elementos. Por un lado, el placer de conocer y, por otro, lo duro de la tensión con una misma y con las otras que supone hacerlo.

1.5. Diálogos

Yo iba a morir, tarde o temprano, hubiera hablado o no. Mis silencios no me habían protegido. Tu silencio no te protegerá. Pero con cada palabra real dicha, con cada intento hecho alguna vez por decir esas verdades que todavía estoy buscando, había hecho contacto con otras mujeres mientras examinábamos las palabras que encajaran en un mundo en el que todas creyéramos, salvando nuestras diferencias. Y fue la preocupación

⁹⁸ Panadería industrial.

y el afecto de todas esas mujeres lo que me dio fuerzas y me permitió analizar lo esencial de mi vida (Lorde, 2007, 20-21).

Pensar en el diálogo en La Escuelita es construir espacios donde las mujeres puedan romper su silencio, como lo menciona Audre Lorde en la cita anterior. Para que esto suceda, ha sido necesario que las acompañantes hagamos silencio. El silencio se construyó como un principio pedagógico necesario urgente: no el silencio de las mujeres que vienen a estudiar, sino el nuestro el de las acompañantes porque el proceso de desescolarización era nuestro. Entendíamos que quien tenía que alfabetizarse éramos primero nosotras, porque para dialogar amorosamente era necesario ese silencio, esa escucha de las formas como el lenguaje va tejiendo la vida y el pensamiento. Si no hacíamos silencio, corríamos el riesgo de construir diálogos iluminativos, como dice Germán Mariño (2016), ese diálogo que en realidad no lo es y que intenta manipular a la otra persona para que termine pensando como una porque una se supone que es la que maneja la verdad y las otras deben ser concientizadas. Por eso necesitábamos hacer silencio. Porque debemos reconocer el peso de nuestra voz en el diálogo.

Porque en el silencio nuestro, surgen situaciones como las que describe Sisa:

Rosa Elena es poesía en cada estribo de su ser. Disfruta de sentarnos juntas a leer y a escribir, pero más que estudiar, disfruta de reírnos y abrazarnos cada vez que nos encontramos. Tiene una risa hermosa, unos lentes que sobrepasan la dimensión de su rostro, y unas manos que crean letras grandes llenas de amor en cada letra que escribe. *Rosa Elena es poesía en cada estribo de su ser.* Empezó recién el año y yo llegaba más temprano a la escuela porque dentro de mis prácticas heredadas de bruja, sabía que los espacios donde se vive o donde se comparten sueños hay que limpiarlos con palo santo, a ver si se nos van los desencuentros, las tristezas, las malas noticias o esas que llaman malas energías. Rosa Elena había llegado temprano igual que yo y ahí nos encontramos, nos dimos ese abrazo de inicio de año que todas nos damos por estas fechas como un ritual obligatorio y una excusa para abrazarnos más tiempo. Le conté lo que quería hacer y le dije que si quisiera subir a hacerlo conmigo, me dijo que sí. Cogí una vasija y Rosa Elena agarró el palo santo con sus manos pequeñas, morenas, de esas manos que cuando se las ve, una se hace imágenes de la vida por la que pasaron. Cuando encendió el palo santo, ardía, lo puso en tres lugares y después lo comenzó a pasar por cada rincón, por los mapas, por los números, por las cajitas llenas de palabras, por las mesas, por las sillas, por los libros, por los lápices, por los colores y los papeles, llenamos todo de ese humo, y yo la seguía atrás como una discípula. No sabía bien por qué lo hacía, solo quería ver cada movimiento que pincelaba, cada paso, cada mirada, la seguía y la seguía. Dimos algunas vueltas por toda el aula, trataba de que ningún lugar se quedará sin que pasáramos por ahí. Se dio la vuelta y me dijo “ya está”, me quedé en silencio. *Rosa Elena es poesía en cada estribo de su ser.* Nos habían traído una antología poética de mujeres privadas de la libertad de México. Le pregunté si le gustaría leer poesía, le conté lo que era y me dijo que sí, era la primera vez que íbamos a hacerlo. Buscamos un título que le gustara y encontramos uno que se llamaba “Hermosa Libertad”, ese era el que quería. Lo leyó como una ceremonia, puso todos sus sentidos y todo su cuerpo en esos versos, después me dijo:

“Parece que ella está sola, dice que está seca y que no puede llorar, que quiere tragarse su olvido, y quiere que la libertad la coquettee, ¿no?, ¿o que la toquettee? Parece que es toquettee, esa es la ttt. Le sonreí y asentí con la cabeza. Ella escribía lo que sentía en el corazón, su sentimiento en la soledad, su dolor que no tiene libertad y le dice al mundo que día a día su vida se acaba a causa de estar, dice que se traga el olvido, sería como recordar, ¿no? La memoria es buena, pero hay que olvidar las cosas feas, los dolores, eso de que una esté sola, aunque a veces es difícil... Rosa Elena es poesía en cada estribo de su ser (García 2015).

El silencio nuestro ha permitido que las mujeres que vienen a estudiar nos cuestionen y que la relación sea –al menos con intentos– horizontal. La educación popular se construye metodológicamente sobre el diálogo, por eso pensarlo es urgente. El diálogo es siempre incompleto, pero es un esfuerzo por entenderse desde la incorporación de las epistemologías y el afecto, al menos así es en La Escuelita.

Hay diálogos que nos desequilibran, porque “nos dejan sin palabras, nos desacomodan y hacen que volvamos a encontrar el equilibrio enriquecidas” (Mariño 2016).

Una tarde en la escuela

El sustantivo es la palabra que nombra todo aquello que existe... nombra también aquello que no existe... nombrar en el sentido profundísimo de otorgarle al mundo unas palabras. Así cuando usted nombra perro, aunque el perro no esté, existe en la medida en que usted puede nombrarlo, en la medida en que en su pensamiento puede poner esa imagen.

La alegría, eso no es sustantivo, señorita, eso no existe...

¿No puede poner una imagen en su cabeza sobre la alegría?

Mmmm, pongo el sabor del pan que traía mi abuelo cuando bajaba al Sigsig. Pero así solito no se puede poner una imagen.

Entonces se necesita otro sustantivo que apoye esa idea que es “abstracta” para darle forma, para hacerla concreta.

Puede poner entonces un sustantivo junto al sustantivo “abstracto” que lo haga concreto:

La alegría = el pan

La tristeza = las lágrimas

Las iras = el salario, la patrona

La felicidad = papito Gustavo (abuelo)

El amor = los hijos

Las emociones y los sentimientos se sienten nomás, ¿no?

Puede colocar en esta imagen del cuerpo y usando estos materiales que tiene usted en frente el lugar en el que siente la alegría, la tristeza, las iras, la felicidad y el amor.

No, no puedo, señorita... Porque me marea la cabeza.

¿Le marea la cabeza hacer el ejercicio?

Sí, señorita... yo prefiero no darme cuenta en dónde se siente...

A mí tampoco me gusta, la verdad...

No he venido porque perdí al bebé...

¿Estaba embarazada?

Sí, tampoco sabía, pero él me dio duro y perdí al *wawa*. Por eso no había venido.

¿Y cómo se siente ahora?

Tampoco yo quería al *wawa*.

Silencio...

Silencio...

No sé bien qué decirle, compañera.

Ay, señorita, es que no tiene los sustantivos... (risas)

Aquí siempre la estamos esperando con alegría... siempre.

Gracias, señorita, a mí esta escuela me gusta porque aquí una hasta se ríe... (Laso 2016a).

El diálogo para ampliar nuestros sentidos:

Porque entre más logremos construir significados sobre el mundo, construimos una lengua común. Así definimos agua, vida, escuela, casa, matrimonio y más:

Katy, en las carpetas de algunas mujeres hay un sobrecito con palabras. Se me ocurrió ir colocando allí las palabras nuevas que vamos descubriendo cada día con cada una las mujeres. Solo está escrita la palabra, tal vez si además en la parte de atrás colocamos el sentido o sentidos encontrados con las mujeres, puede ser una idea metodológica para lo del diccionario...

abrazos!!

Cris (7 de octubre de 2015).

El diálogo que a pesar de no comprendernos nos junta en el amor.

Porque a veces no logramos comprendernos, pero no importa porque el afecto es primero, nos disculpamos una con la otra, reconocemos nuestros límites.

Me acuerdo llegando a las 7 am para estudiar con la señora María, pero nos pasábamos conversando largo. Al inicio yo no le entendía mucho, pero la escuchaba, a veces me atrevía a preguntarle algo y ella decía "no, así no". Recuerdo pasar mucho tiempo con ella en frente, con su sonrisa como de niña, hablándome de la vida y yo calladita con vergüenza de no entender mucho, y no porque me hablara en otro idioma, ella me hablaba

en castellano... Cuando ella me hablaba, lo que mas tardé en comprender, y aún me pasa, es en saber si lo que me contaba le había sucedido hace 20 años o el día anterior o lo había soñado... Una siempre tratando de poner en una línea recta lo que es redondito... (Cardona 2019).

En La Escuelita hemos descubierto que son múltiples las formas en que dialogamos. Uno de los momentos privilegiados de diálogo es el momento del *cafecito*. La Escuelita ofrece un refrigerio a media mañana y a media tarde. Un espacio de cuidado para tomarnos algo, descansar un ratito y conversar. Hay que recordar que el primer paso para el diálogo es la conversa, la conversa es espontánea, libre, una cuenta, otra comenta, otra pregunta. La conversa es necesaria porque es humana. Ese momento es para muchas mujeres de La Escuelita un momento privilegiado.

Pienso en las conversas, las risas y el café...

Pienso en las mujeres, sus rostros, la comida, el olor a canguil y canela.

En la sorpresa.

En desacomodarme, descubrir (Cardona 2019, entrevista personal).

Educación desde esa aula es respeto a las diferencias, a los ritmos de aprendizajes, en todos los aspectos. Educación es cariño y paciencia para enseñar. Comida ante nada (Tambaco 2019, entrevista personal).

Esta pedagogía del *cafecito* es, también, como dice bell hooks, un esfuerzo: “It means that my voice is not the only account of what happens in the classroom”⁹⁹ (hooks 1994c, 20). No solo la voz como hemos visto, sino los cuerpos, las emociones, los sentimientos de todas están puestos en el aula. Es por un lado buscar lugares y formas distintas, más cercanas a las mujeres que vienen a estudiar, en los que se comparte la palabra, los gestos, la vida.

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” (Freire y Faundez 2013, 49).

⁹⁹ “Esto quiere decir que no solo mi voz sea escuchada en el aula”. Traducción propia.

1.6. Las abuelas

Cuando mi mamá se empezó a hacer mayor, nuestra relación comenzó a cambiar. Ya no cabía el reclamo; cabía la vida, la memoria. Nunca antes había aprendido tanto de ella como ahora. Nuestras voces sin la tensión de la crianza suponían por fin un diálogo amorosamente encontrado. Durante años hemos cultivado un amor profundo, una escucha atenta, una relación cuidada y una aceptación de lo que ya fue, ya fue, y que quienes somos ahora es lo que importa. En los encuentros que tenemos le pido que me cuente sobre la familia, lo que le gustó, de lo que se reía. Sus reflexiones me son interesantes y sus consejos, necesarios.

Cuando abrimos La Escuelita no nos imaginamos que llegarían mujeres mayores en una suerte de revancha de la injusticia. Ellas se colocaban por fin al centro de su vida. Son las abuelas de La Escuelita para las acompañantes más jóvenes.

Me acuerdo de Blanquita, una señora de 60 años, muy determinada y muy desconfiada de sí misma. Venía para compartir momentos con nosotras y para aprender. Se sentía sola y La Escuela era muy importante para ella. Nunca faltaba. Ella decía: no puedo, no sé. Me invitó a su casa y nos escribimos cartas desde mi ida a Francia. Había afecto entre nosotras dos, como si fuera mi abuela. Era muy fuerte, pero, creo yo, se sentía débil. Como muchas mujeres que no han estudiado, frente a “las que saben” (Kushnir 2019, entrevista personal).

Para mí me recuerdan la relación con mi mamá, me recuerdan la necesidad de escucharlas y de amarlas con la profundidad del feminismo, en el reconocimiento de la necesidad de cuidado de la salud que la vejez supone, en el cuidado de la memoria, de la suya, en comprender que esas mujeres son bibliotecas vivientes para nosotras. Ellas tratan a la mayoría de nosotras como nietas y disculpan los errores que por jóvenes pueden tener las acompañantes. Se sienten en la obligación de aconsejarnos y de retornos, si hace falta. Son las mujeres que más exigen del acompañamiento en La Escuelita. Por eso:

Fue fundamental para ello que se fortaleciera como pedagogía del diálogo, pedagogía de la curiosidad, y pedagogía de la pregunta. Una pedagogía que parte de que somos seres inacabados/as, y que busca siempre los vacíos que se crean y las pistas que se abren en los procesos de aprendizaje, como invitación a pensar y a sentir nuevamente lo conocido, desde nuestros cuerpos y vidas cambiantes (Korol 2015b).

Aceptamos los cambios físicos también que la vejez supone; las vamos acompañando también en la cercanía con la muerte y celebramos su vida y su existencia como indispensable para esta Escuelita.

Adela llegó a La Escuela acompañada de la esposa de su nieto. Asiste regularmente siempre cubierta por el mismo saco verde. Adela tiene casi 70 años. “Quiero aprender”, me dijo.

¿Qué lleva a una mujer de esa edad querer aprender a leer y a escribir? El primer día pasó toda la mañana buscando en la “caja de letras” los sonidos que forman su nombre y apellido. Cuando le pedí que escribiera, con dificultad sus manos agotadas por la precariedad de la vida trazaban esos “ganchitos” negados. “Esa sí no la puedo trazar”, dijo enfrentándose a una e.

Adela me reclama cuando no la acompaño. Adela me dice cuando se va: “Dios me la bendiga, hija”.

Adela se toma el tecito de la media mañana con la ansiedad de quien tiene hambre atrasada. Adela dice “Ay” cuando la tarjeta contiene una palabra que cree que no podrá leer, y cuando lo logra, no se ríe, solo suspira aliviada.

Adela nos importa (Laso 2014).

Las abuelas para La Escuelita son las que nos permiten mirar nuestras raíces, en el sentido de encontrar las ancestras; suponen también la mirada urgente de lo que hay que cambiar. Nos permiten vernos en la permanencia, a la vez efímera e indescriptible, de la vida. Con ellas construimos otro de los principios de La Escuelita, Cada una tiene su tiempo, su memoria.

Nuestros feminismos populares miran la realidad, y la van transformando desde abajo, lo que nos permite nombrarnos en un “nosotras” en el que nos reconocemos porque fue creada en muchos encuentros, mateadas, marchas, diálogos, llantos, celebraciones, fiestas, abrazos (Korol 2016, 15).

Las abuelas son para La Escuelita quienes nos dan el tiempo para las transformaciones pedagógicas, pues sin la premura de un título, nos dejan a las acompañantes ir construyendo procesos que se extienden y se consolidan.

1.7. Apuntes para acompañar

En el año 2017 nacen los apuntes para acompañar que recogen los elementos pedagógicos populares y feministas que trabajamos en aula:

- Decidimos estar.
- Observamos, cada mujer es un mundo, si miramos, ella nos mostrará el camino a seguir para su proceso de aprendizaje.
- Nos tomamos el tiempo necesario para que el aprendizaje suceda. Confiamos en ella.

- Acompañamos la frustración que genera el acercarse al conocimiento escolar... no resolvemos... ofrecemos caminos.
- Permitimos el descubrimiento de quien aprende: ella construye su autonomía.
- Respetamos su espacio de aprendizaje como una extensión de su cuerpo, pedimos permiso.
- Presentamos los materiales en orden, cuidamos que los materiales estén bien hechos (cuidando la estética), completos.
- Usamos el material como corrector para romper en parte nuestra relación de verticalidad.
- Cuidamos de no colocar a la compañera en situación de inseguridad por evaluación de conocimientos.
- Usamos la descripción como recurso para ayudar a pensar.
- Afirmamos, posicionamos nuestro yo para no establecer verdades absolutas. “A mí me parece...”, “yo siento que...”.
- Contemplamos la belleza del acto de aprender.

Cada una, a su manera, se va apropiando de La Escuelita, la cuenta a su manera:

La tablita

La puerta del balcón tiene un gran agujero por el que entra el viento, hemos estado casi un año con ese huequito ahí.

Blanquita Paredes llegó hace cuatro meses a La Escuela, abuela, cada pausita ella saca su cuadernito de las tablas y se pone a estudiar. Aunque le he dicho que puede llevarse sus hojas, siempre las transcribe a un cuadernito...

“Y así repaso en la casa”, dice. “¿Por qué no me dijo que hay como pedir deberes?”, me reclamó el otro día cuando vio que Silvia me los pedía.

Desde entonces, cinco minutitos antes de que ella quiere irse, me dice: “Dárame deberes, tía”. Y así lo hago.

El viento sigue entrando por el huequito, y todas, toditas sufriendo su arremetida.

Blanquita me pasó un pedacito de hoja arrancada y un lápiz el otro día, y me dijo, “Anóteme aquí cuánto mide este huequito, porque mi marido es carpintero y alguna tablita le sobrará por ahí”. Con una escuadra medí y anoté 16 de ancho por 64 de largo. Y se fue.

Pasaron algunas semanas y el martes yo miré una tablita paradita contra la puerta. De su bolso sacó cuatro clavitos. Ahora ya no sopla tanto el viento por ese huequito y así las mujeres van apropiándose de su Escuelita (Diario de la escuelita 2017).

Conclusiones

Hilando las ideas

Una sistematización es siempre incompleta, siempre recoge solo un pedazo. Sucede en un momento en que el trabajo requiere una pausa. Nos, o mejor dicho, me pregunto sobre La Escuela, lo que hemos hecho; me pregunto sobre la educación popular y feminista, sobre la necesidad de recoger una memoria; me pregunto sobre las pedagogías y la forma cómo llegan al aula tejidas como metodologías. Esas preguntas detonaron la necesidad de escribir.

La narración recoge la experiencia vivida, sentida y pensada. En la educación popular y feminista de La Escuelita el relato tiene un lugar central; contar La Escuela es una forma metodológica cercana, que permite clarificar lo complejo y complejizar lo sencillo. El relato piensa en quien va a leer, tiene una intencionalidad al contarse en esa relación indisoluble entre quien dice y quien escucha. Contar esta Escuela es relatar la vida desde la propia percepción, convierte a la sistematización en inacabada y, por tanto, es un documento que dialoga y se enriquece y, sobre todo, es un punto del cual partir para reflexionar. Es una narración dialogada y, por tanto, esta también interpela a quienes han participado de La Escuelita, como lo cuenta Katy:

Un diálogo con nosotras *también (con las acompañantes)*, una interpelación y un repensar de nuestra estadía. Me gusta eso, Pas, es crítica de nuestros procesos, nos invoca y nos hace deconstruir de alguna forma nuestra estadía; y nos muestra también lo que ibas sintiendo durante estos años, las penas, las rabias, las frustraciones y el deseo de seguir... y la alegría y el amor... obviamente (Vergara 2020).

Escribir este trabajo me ha llevado más de diez años. Años en los que se ha alimentado la experiencia que resuena en las palabras. Más de diez años son los que tiene esta Escuelita. Recoger un proceso después de todo este tiempo, desde el lugar de estar, ha supuesto un ejercicio pedagógico. La educación se construye en la acción, una acción experimentada en relación con una mirada sobre el mundo, tal como menciona Paulo Freire en varios de sus textos, y que luego recogieran bell hooks y Claudia Korol. Pensar así ha supuesto entender la pedagogía de La Escuelita como un entramado entre el trabajo militante, la propia experiencia como educadora, el encuentro con aquellas que vienen a estudiar o a acompañar y con la teoría encarnada o que se va “acuerpando” en la relación directa con la praxis, pues la práctica es la que evidencia la coherencia con que

construimos esa posibilidad de otro mundo, esos gestos cada vez más consecuentes en el marco de la guerra.

La pedagogía de la crueldad que es la de la guerra contra nosotras, de la que escribe Rita Segato. Es para mí una explicación clara y didáctica, tiene elementos pedagógicos basados en objetivos, metodologías y resultados de lo que pretende convertir cada acto vital en un acto de consumo, como lo describe la autora. Pensar y comprender que esta pedagogía nos roba la empatía entre nosotrxs, nos expropia nuestro aliento vital y, por último, nos acostumbra al “disecamiento” de lo vivo y de lo vital, me eriza la piel, más aun cuando entiendo que, para hacerlo, nos desprotege, nos deja a la intemperie de la dignidad, precariza no solo económicamente, sino también cuando nos convierte a unas en malas imitaciones de otras. Es así como Rita Segato coloca en palabras lo que ya hemos/he sentido en la vida con estas mujeres que viven bajo la amenaza del asesinato desde el capital, el patriarcado y el racismo.

Entender La Escuelita en el marco de las pedagogías de la vida, como la posibilidad de hacerle frente a un sistema patriarcal, capitalista y racista que perpetúa en nuestros cuerpos un daño muchas veces irreparable, es necesario en la medida que nos reconocemos como feministas populares. Puede resultar una conclusión repetida y que puede volverse un lugar vacío y común, pero en el caso de La Escuelita no lo es porque está ligada a la construcción en la vida cotidiana de una comunidad donde nos reconocemos desde nuestras desigualdades y diferencias.

Buscar coherencia entre “lo que decimos y hacemos”, pero también entre “lo que hacemos y decimos”, es parte fundamental de las militancias y de los procesos de transformación. Para mí construir este documento ha significado ordenar más de quince años de trabajo pedagógico popular y feminista, más de veinte años de trabajo en educación, encontrarme con los diálogos que supusieron cambios en mi pensamiento y que alimentaron mi práctica.

Podría concluir que La Escuelita es un lugar excepcional, pero no lo es. La Escuelita es un espacio inacabado y en construcción permanente. El hecho de estar inventando o, mejor dicho, experimentando algo propio, inspirado, eso sí, en modelos educativos emancipadores, que se va haciendo a partir del deseo de las mujeres que circulamos por el espacio, sin experiencia previa, es difícil, está lleno de equivocaciones. Es andar a tientas, como escribe Walter Benjamin. Sin embargo, ese andar a tientas es profundamente creativo, y en la penumbra encuentras manos, ojos, cuerpos y palabras que quieren juntarse. Ese estar es indispensable e imprescindible. Sin embargo, el

sostenimiento de La Escuelita es en el tiempo y en la construcción permanente del hacer. La comprensión de lo que sucede es porque el espacio ha sido sostenido durante más de diez años. Sostener es algo que tenemos que reaprender, pues es ese aprendizaje sobre el sostenernos que nos impide dejarnos solas.

La Escuelita es una posibilidad además de formarnos en pedagogías feministas y populares para las que quieran esa formación. La pedagogía pensada como la reflexión sobre la acción educativa, una acción educativa que coloca en el centro la vida. La vida errante, diversa, la vida que fluye, imprevisible, que nos reconoce a cada una como imperfecta, y con un incontenible deseo de defendernos de esta guerra, retomando a Rita Segato. Para eso, La Escuelita llama y nombra a sus muertas, a las muertas asesinadas y olvidadas y a las muertas que nos han enseñado a sortear al patriarcado para vivir. Esas herramientas que están escondidas entre los tejidos, y las huertas, entre las letras y el tendedero de ropa, entre los pensamientos y la imaginación, son las armas con las que construimos este lugar donde reírnos a carcajadas y el que nos permite reconocernos en el abrazo, como dice Claudia Korol.

Reflexionar sobre la acción educativa es desarrollar la observación atenta, supone acompañar la respiración y el ritmo para quitarle la ansiedad más a la acompañante que a la mujer que viene a estudiar, entender que los tiempos son diversos, que una suma nos puede llevar una tarde entera, y una palabra, varios días. Reflexionar sobre la educación popular feminista supone un trabajo interno de crítica y autocrítica, como lo mencionan las poderosas mujeres de Kurdistán (Comité de Jineolojî Europa 2017). La pedagogía popular y feminista que estamos construyendo en La Escuelita le da valor al silencio, a los gestos con que nos movemos, porque moverse en un espacio para nosotras tiene que ver con la danza, la transformación está en la contención, en el espacio que acoge y que construye nuevas formas de vivir la vida cotidiana, pero además que nos ofrece una educación que desarrolla nuestras habilidades individuales y colectivas. Reflexionar sobre la acción educativa es también aprender en colectivo, posibilitando la investigación para construir conocimientos propios. En el caso de La Escuelita, reflexionar sobre la acción educativa es también aprender a desarrollar materiales didácticos que inviten a aprender.

Nos da nuevas formas de leer el mundo. Esa es la principal transformación social de La Escuelita.

En este camino de escuelas, una se va equivocando y va repensándose, y hay conflictos de los que a una no le gusta mucho hablar, y que hay cambios y que no está mal eso y que podemos ir cambiando de metodología en la medida que vemos que le hacen más sentido a nuestras compañeras y a nosotras (Vergara 2020).

La Escuelita ensaya, porque ese es el derecho de lo distinto. Recupera para sí el derecho de aprender como placer y alegría, y la pasión por acompañar, parafraseando a bell hooks. La Escuelita es un ensayo de lo que consideramos una vida digna para las mujeres, para lxs *wawas*. Reivindicamos el amor feminista y popular como fundamental.

La educación popular y feminista es cuidadosa, rigurosa, no es un acto de improvisación. Requiere una práctica pedagógica desarrollada en el acompañamiento mismo, en la observación y en la escucha atenta, así como en la investigación, en esa investigación sobre las metodologías que produzcan espacios bellos para el aprendizaje, con gestos certeros, problematizando la vida y desarrollando simpleza en la explicación.

Al colocar la vida en el centro, La Escuelita inventa otras experiencias como apuestas hacia el fortalecimiento de las pedagogías de la vida que nos invitan a ensayar otro mundo posible para nosotras: las ferias que nos muestran que es posible pensar el sostenimiento de los procesos en autonomía; el espacio de *wawas* que nos indica la urgencia de pensar las infancias en la construcción de nuestros feminismos populares; el comedor popular que ofrece alimento en relación directa con quien lo produce; y ahora recientemente, la cooperativa de tejedoras y costureras que piensa las formas de trabajo cooperativo. Por eso la principal conclusión es quizás pensar que las pedagogías de la vida se crean y se recrean, son siempre procesos inacabados.

La pedagogía de la vida

Mientras termino este trabajo, vivimos una pandemia tan arrasadora y devastadora que cada día lloramos en medio del intento por sostener la vida. No es la pandemia en sí, es la desigualdad estructural que profundiza todavía más las situaciones de precarización que en que ya estábamos. Es ver cómo esta pandemia viene acompañada de políticas para arrasar con todo, con esa sensación de que algunos no solamente son los condenados de la tierra, tomando el título de Fanon (1983), sino además son las y los desechables. La pedagogía de la muerte se expresa en la pandemia con furia, paralizándonos por el miedo a morir mientras nos asesina con más vehemencia.

La situación de todas las mujeres de La Escuelita se ha precarizado aun más; nos vemos abocadas a responder a situaciones emergentes, tantas como la cárcel nos

presentaba. Los teléfonos se llenan de mensajes con voces quebradas que cuentan que ya no hay nada que comer. Hemos perdido nuestros trabajos, hemos perdido familiares, amigas y amigos.

Y en medio de ese contexto de la pedagogía de la muerte, en que el Estado acciona desde la seguridad y el control, le hacemos frente desde la pedagogía de la vida. Y así andábamos adaptándonos cuando escuché una conferencia de Catherine Walsh (2020) y de Claudia Korol (2020), y yo no pude dejar de llorar. Con un nudo en la garganta, esa plantita de la que hablaba la Caty, agrietando el cemento frente a la puerta de su casa, y todo lo que le hizo pensar, me conmovieron tan profundamente que lloré, lloré. El agua bajaba y bajaba y en ese acto entendí también lo que diría Claudia Korol meses después: aun ahora tenemos que revolucionar la vida, aun así, cuando el capitalismo nos encierra. Y mientras ella hablaba de Ramona, la primera que murió en las villas, Ramona, una mujer que levantaba el comedor popular, lloré. Y Claudia decía “y ella sabía que estando en primera fila quizás se iba a morir. Pero ella sabía que tenía que estar ahí”. Nosotras nos reusábamos, aquí en Lago Agrio donde vivimos, a seguir el protocolo de bioseguridad que dicta un aislamiento de mínimo cuatro días –antes de pasar a la casa de acogida– para una compañera a quien un hombre violó. La pandemia no puede quitarnos el sentido común entre nosotras que, con tanto esfuerzo, hemos construido desde el feminismo popular, desde las pedagogías de la vida.

Yo extraño La Escuelita, la extraño por la cercanía con las compañeras, por las conversas, por la posibilidad de imaginar y crear desde los materiales hasta el mundo. La extraño porque cuando yo subo las gradas, voy sintiendo que llego a nuestra casa. El sonido de la reja avisa que hay una de nosotras al otro lado esperando para entrar. ¿Cómo reinventamos nuestra cercanía?: que una mermelada para Rosita Elena porque es golosa, que el sambo para Blanquita, que si hacemos clases virtuales con Jesusita porque ella sí tiene teléfono, que si hacemos unos textitos para las *compas*, que si nos juntamos las acompañantes a mirarnos, a reconocernos. Entonces pienso en que ese lugar es nuestro territorio y su defensa se hace necesaria y urgente porque para nosotras es el lugar en el que cuidamos la vida. Desde ahí tenemos que recuperar nuestra alimentación, nuestras formas de salud y sus conocimientos. Tenemos que hablar de nuestro miedo porque es el que nos paraliza para la acción.

Pienso en la imagen de la plantita, que para mí es un diente de león que con un soplo se expande, y pienso en La Escuelita, pienso en su capacidad “agrietadora”, como contaba Caty. Esos dientecitos se van enterando de otros que de muchas formas

revolucionan la vida (aquí, tomando a Claudia Korol): revolucionar en ese sentido en que se toman en cuenta nuestros deseos colectivos y la proyección de nuestros sueños en la construcción de la vida que queremos para nosotras y la infancia que está y que viene.

Es difícil para mí concluir. Me parece más bien que es un esbozo de lo que antecede y un esbozo de la posibilidad de continuar. Este proceso, sin duda, tiene aprendizajes que se encuentran en el texto y que han ido marcando nuestro accionar. Pero quizás la primera y gran conclusión es que las pedagogías de la vida se tejen precisamente en la vida, y la vida tiene que honrar nuestras existencias colectivas aun en tiempos inciertos.

Aunque yo fui pocas veces a La Escuelita, y no pude "acompañar" (que ahora ya sé que no fue acompañar) sino quizás 3 veces, hubo una mujer que me marcó mucho. Tú me pediste que le hiciera leer un textito (que había sido escrito por una mujer que había estudiado en La Escuelita), y me dijiste que después de cada párrafo vaya viendo si entendía. Es una larga historia que no viene al caso, pero el asunto es que, mientras parábamos y hablábamos sobre cada párrafo y las ideas, ella me iba contando de su vida, sin que yo le preguntara nada. Solo salía. Al final, cuando llegamos al párrafo de conclusión, le pregunté si podría darme un resumen. Ella me dijo "esta persona fue feliz porque pudo estudiar en una escuela". Yo le dije "¿y qué escuela fue?". Y ahí me dijo "¡Mentira! ¿En serio me dice? ¿Esta escuela fue?". Y le dije, "Sí, esta Escuela. Todo lo que ella narra pasó aquí. Ella también vino a esta Escuelita". Y no sé qué se habrá movido adentro de esta mujer, pero enseguida empezó a llorar. Yo no sabía qué hacer, más que tomarle de la manito. Luego se calmó, se secó las lágrimas, y dijo "Esta escuelita...". Y no sé si volvió después, porque yo ya pasé a darle clases de guitarra a, si no me equivoco, ¿se llamaba Francia? Una mujer con un vozarrón y un gran carácter y una pasión por la religión que profesaba... Ella sí dejó de ir algunas veces, y luego ya terminaron las clases... En fin... eso es La Escuelita: cálida y poética también. Y un ir y venir de muchas emociones que se quedan tatuadas. (Mancero, Cristina 2020)

Lista de referencias

- Aguirre, Andrea. 2006. “Incluidas como excluidas, externas e internas en la cárcel de mujeres de Quito”. Tesis maestría, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar.
- . 2010. *Vivir en la fractura. El castigo y las resistencias en la cárcel de mujeres*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-yala, Corporación editora nacional.
- Aguirre, Andrea, y Ribadeneira, Nadia. 2011. “Proyecto para la Fundación Rosa Luxemburgo”.
- Observación 1: Se ha optado por incluir este documento informal porque el o la lectora pueden encontrarlo en el archivo de la institución.
- Anzaldúa, Gloria. 1988. “Hablar en lenguas. Una carta a escritoras tercermundistas.” En *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*, editado por Moraga, Cherrie y Castillo, Ana, 219–28. San Francisco: Ism press.
- Baronnet, Bruno. 2009. *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas, México*. Paris: El colegio de México A.C. Centro de estudios Sociologico, Université Sorbonne Nouvelle – Paris III.
- Benjamin, Walter. 2007. “Experiencia y pobreza”. En *Obras*, II: 216–21. Abada.
- Boal, Augusto. 1980. *Teatro del oprimido I Teoría y práctica*. México: Editoria Nueva Imagen S.A.
- Borda, Orlando Fals, y Rodrigues Brandao, Carlos. 1991. *La investigación participativa*. Montevideo: Instituto del hombre.
- Calvopiña, Gladys. 2019. “Diálogo con el texto”.
- Observación 1: Este documento es el resultado del diálogo de una compañera de la Escuela con esta tesis, se encuentra en el archivo de la autora.
- Cardona, Cristina. 2015. “Re-aprendiendo”.
- Observación 1: Se ha optado por incluir este documento informal porque es parte del diario de una compañera de la Escuela.
- Observación 2: El documento se encuentra en el archivo de la Escuela.
- Cendales Gonzales, Lola, y Alfonso Torres Carillo. 2007. “La investigación como experiencia investigativa y formativa”. *Pedagogía y saberes*, 2007.

- Cendales González. 2004. “La metodología de la sistematización”. En *Sistematización de Experiencias. Propuestas y debates*. Bogotá: dimensión educativa.
- Cendales González, Lola, y Alfonso Torres Carillo. 2007. “La sistematización como práctica formativa e investigativa”. *Pedagogía y saberes*, n° 26: 41–50. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys41.50>.
- Chaves, María Eugenia. 1998. “La mujer esclava y sus estrategias de libertad en el mundo hispano colonial de fines del s. XVIII”. En *Anales. Nueva Época No. 1. “Género, Poder, Etnicidad”*, 91–117. Instituto Iberoamericano/Universidad de Göteborg.
- Coba, Lis. 2010. “Territorio del desarraigo: subjetividades penalizadas”. Tesis maestría, Quito: FLACSO.
- Coba, Lisset. 2009. “Sitiadas”. *Flor de Guanto 3 La raza en la piel: fisuras y diálogos entre experiencias de mujeres diversas*, 2009.
- Coba, Lisset, Mayra Flores, y Lucía Pérez. 2012. *Escuela para Mujeres: alfabetización popular y formación política en feminismo*. Quito: PUCE.
- Colectiva Escuela Mujeres de Frente. 2011. “Temas y subtemas de trabajo para la Escuelita”.
- Observación 1: Se ha optado por colocar este documento en la lista de referencias porque la o el lector pueden encontrarlo en el archivo de La Escuelita.
- Colectivo mujeres de frente. 2005. “Sitiadas: una revista de mujeres en situación”, Quito, 2005.
- Comandanta Amada, Pozol. s. f. ““Aunque no hayas podido venir, también te saludamos’ inicia encuentro de mujeres convocado por el EZLN | :: Pozol ::.” Accedido 10 de enero de 2020. <http://www.pozol.org/?p=17755>.
- Comité de Jineolojî Europa. 2017. *Jineoloji*. Madrid: Comité de Mujeres en Solidaridad con Kurdistán.
- Conferencia de Catherine Walsh “Pedagogías Decoloniales: Insurgencias desde las Grietas”. 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=SuMPMn4sOuc>.
- Contreras Domingo, José. 2011. “Experiencia, escritura, deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado.” En *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*, editado por Daniel Suarez y Alliaud, Andrea, 21–60. CLACSO.
- Cruz Hernández, Delmy Tania. 2020. “Diálogo con el texto”.

Observación 1: Este documento es el resultado del diálogo de una compañera de la Escuela con esta tesis, se encuentra en el archivo de la autora.

Cruz, Tania. 2017. *Eva y yo (la escuelita en el sureste mexicano)*. San Cristóbal de las Casas.

Observación 1: Se ha optado por colocar este documento en la lista de referencias porque su autora ha manifestado que será publicado.

Davis, Angela. 2005. *Mujeres, Raza y Clase*. Madrid: Akal editores.

———. 2017. *¿Son obsoletas las prisiones?* Buenos Aires: Bocavulvaria Ediciones.

De Ibarrola, María. 2005. “Educación y trabajo”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2005.

Diálogo virtual con Claudia Korol. 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=oLZL--AUSag&feature=youtu.be&fbclid=IwAR14Bgp24zZaWC8ZIMx650PbZ1JAtnbpl2CKNDH2dfMFGQO5GuRKJ68DFc>.

Fanon, Frantz. 1983. *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de cultura económica.

Ferreiro, Emilia. 1987. “Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región”. En *Boletín Proyecto principal de educación en América Latina*, editado por Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), 13:7–17. Santiago de Chile: UNESCO, OREALC.

“Ficha 28 - Indulto- Ecuador”. 2010. <http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/alternativas-encarcelamiento/ficha-28-indulto-mulas-ecu-djs.-.pdf>.

Freire, Paulo. 1997. *Educación para la libertad*. Mexico: Siglo XXI.

Freire, Paulo. 1998. *La Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI editores.

Freire, Paulo. 2002. *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

———. 2010. *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.

———. 2016. *El maestro sin recetas el desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Gadotti, Moacir. 2007. *La Escuela y el Maestro Paulo Freire y la pasión de enseñar*. Sao Pablo: Publisher Brasil.

García Salazar, Juan, y Walsh, Catherine. 2017. *Pensar sembrando/sembrando pensando con el Abuelo Zenón*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-yala,.

García, Sisa. 2015. “Rosa Elena y la poesía”.

Observación 1: Se ha optado por colocar este documento en la lista de referencias porque el lector o lectora puede encontrarlo en el archivo de la Escuelita.

- Gaviola, Edda, y Claudia Korol. 2018. “El feminismo compañero de las feministas compañeras”. En *A nuestrsa amigas. Sobre la amistad política entre mujeres*, 31–35. Buenos Aires: Pensare cartoneras.
- GEMSEP Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación popular. 2015. *10 años de Bachilleratos Populares en Argentina*. Buenos Aires: GEMSEP Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación popular.
- Goetschel, Ana María. 2007. *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas*. FIACSO/ Abya yala.
- hooks, bell. 1994a. *Teaching to trangress. Education as the practice of freedom*. Colección Grupos de trabajo. New York: Routledge.
- . 1994b. *Teaching to trangress. Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- . 1994c. *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. Nueva York: Routledge.
- . 1995. *killing rage. Endign racism*. Nueva York: Henry Holt and Company.
- . 2017. *El feminismo es para todo mundo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Huete Chávez, Duraymi et al. 2018. *Cuadernillo 03-Fase 02*. Editado por Ministerio de Educación. Vol. 3. Quito: Medios Públicos.
- Jara H., Oscar. 2018. *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: CINDE.
- Jelin, Elizabeth. 2002. *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kalman, Judith. 2004a. *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con de mujeres mixquic*. Mexico: Siglo XXI.
- . 2004b. *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con de mujeres mixquic*. Mexico: Siglo XXI.
- Korol, Claudia. 2006. “Los duelos de la memoria y la memoria de las rebeldías”, 2 de abril de 2006. <https://www.voltairenet.org/article137308.html>.
- Korol, Claudia. 2007. “‘La educación como práctica de la libertad’ Nuevas lecturas posibles”. En *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular.*, editado por Korol, Claudia, 9–22. Buenos Aires.

- Korol, Claudia. 2015a. “La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres”. *Polifonías Revista de Educación*, 2015.
- . 2015b. “La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres”. *Polifonías Revista de Educación*, 2015.
- . 2015c. “Los duelos de la memoria y las memorias de la rebeldía”. Facebook, Claudia Korol. 2015. <https://www.facebook.com/notes/claudia-korol/la-memoria-subversiva/1050951451600791/>.
- . 2016. “Feminismos populares se hace camino al andar”. En *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*, 13–24. Bogotá: América Libre, La Fogata editorial.
- Korol, Claudia. 2018. “La educación popular a la Plaza de Mayo. Pedagogía de la indignación y de la esperanza | Marcha”. 2018. <https://www.marcha.org.ar/la-educacion-popular-la-plaza-de-mayo-pedagogia-de-la-indignacion-y-de-la-esperanza/>.
- La escolita de la Casa Rosa. 2009. “Sobre la rabia de matar”. *Flor del Guanto 3. La raza en la piel: fisuras y diálogos entre experiencias de mujeres diversas*, 2009.
- Lagarde, Marcela. 2008. “Antropología, feminismo y política: violencia feminicida y derechos humanos de las mujeres”. En *XI Congreso de Antropología: retos teóricos y nuevas prácticas = XI. Antropologia Kongresua: erronka teorikoak eta praktika berriak*, editado por Bullen, Margaret y Diez }Mintegui, Carmen, 209–39. San Sebastian: Ankulegi Antropologia Elkartea.
- Laso Chenut, Francois Xavier. 2015. “La huella invertida: antropología del tiempo, la mirada y la memoria. La fotografía de Domingo Laso 1870-1927”. Tesis de maestría, Quito: FLACSO.
- Laso, Pascale. 2009. “Respuesta después de leer sitiadas”, 2009.
- . 2014. “Diario de La Escolita”.
- . 2015a. “Carta Léa para Clacso”, 23 de marzo de 2015.
- . 2015b. “Para que una mujer llegue a la escolita”.
- . 2016a. “Diario de La Escolita”.
- . 2016b. “El camino pedagógico de la escuela”. La Escolita popular y feminista. 4 de junio de 2016. https://laescolitapopularyfeminista.wordpress.com/?fbclid=IwAR334NXVWtXEJHa-K_R22HKxB9_a_pbAIakUEq0vgKhYpIRAmteOi-7Gx18.
- . 2017. “Diario de la escolita”.

Observación 1: Los documentos citados bajo el apellido Laso corresponden a documentos de trabajo, comunicaciones personales y diarios de la autora de este trabajo, se ha optado por referenciarlos porque el lector o lectora pueden acceder a ellos en el archivo de la Escuela.

Lorde, Audre. 2003. *La hermana, la extranjera*. Madrid: Horas y horas, la Editorial.

Lorde, Audre. 2007. *Los diarios del cáncer*. México: zineditorial.

Mancero, Cristina. 2020. “Diálogo con el texto”.

Observación 1: Este documento es el resultado del diálogo de una compañera de la Escuela con esta tesis, se encuentra en el archivo de la autora.

Mariño, Germán. 2016. “El diálogo en la educación popular: entre idealizaciones y prácticas concretas.” En *Pedagogías y metodologías de la educación popular*, editado por Lola Cendales, Marco Raúl Mejía, y Jairo Muñoz, 209–26. Bogotá.

Ministerio de Educación y Cultura. 1984. *REGLAMENTO GENERAL DE LA LEY DE EDUCACIÓN*.

Molina, Alisson. 2018. *La generación de tejido social comunitario como herramienta frente a la violencia contra las mujeres: un estudio realizado en la “escuelita de mujeres”*. Quito: PUCE.

Montesinos, Anita. 2015. “Texto para la Escuelita”. Santiago de Chile.

Observación 1: Se ha optado por colocar este documento informal en la lista de referencias ya que el lector o lectora pueden acceder a este en el archivo de La Escuelita.

Moraga, Cherrie. 1988. “La güera”. En *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*, editado por Moraga, Cherrie y Castillo, Ana, 19–28. San Francisco: Ism press.

New School. 2014. *A Public Dialogue Between bell hooks and Cornel West*.

Pineau, Pablo, Inés Dussel, y Marcelo Caruso. 2009. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Pinheiro Barbosa, Lia. 2015. *Educación, resistencias y movimientos sociales: La praxis educativo-política de los sin tierra y de los zapatistas*. Mexico: Universidad Autónoma de México.

Segato, Rita Laura. 2016. *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de sueños.

———. 2018. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

- Sinardet, Emmanuelle. 2000. “Nación y educación del Ecuador de los años treinta y cuarenta (ensayo)”. *Iconos: revista de ciencias sociales. 20 años de búsquedas*, 2000.
- Suarez, Daniel. 2005. *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de educación ciencia y tecnología de la República Argentina.
- Suárez Daniel, Ochoa Liliana, Dávila Paula. 2003. *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. MODULO 1*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología , Organización de los Estados Americanos Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD].
- Terán Najas, Rosemarie. 2015. “La escolarización de la vida: el esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador (1821-1921)”. Tesis doctoral, Madrid: UNED.
- Ujukam Kawarin, Tsuntsu Manch Mónica. 2009. “Rol de la educación de la mujer Achuar en la familia y en la sociedad, en la comunidad de Pumpuenta”. Quito: Universidad Politécnica Nacional.
- Vergara Dominguez, Katherine Andrea. 2017. “‘Nos dijeron que las mujeres no necesitábamos aprender’. Experiencias de las mujeres en la alfabetización: un acercamiento a la escuela de alfabetización, terminación de primaria y formación política Mujeres de Frente. Quito, Ecuador.” Quito: FLACSO.
- Vergara, Katherine. 2020. “Diálogo con el texto”.
Observación 1: Este documento es el resultado del diálogo de una compañera de la Escuela con esta tesis, se encuentra en el archivo de la autora.
- Vygotsky, Lev. 1995. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Cognición y desarrollo humano, Paidós.
- Walsh, Catherine. 2013. *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I*. Quito: Abya yala.
- Walsh, Catherine. 2017. “Gritos, grietas y siembras de vida. Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial”. En *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir*, II:17–45. Serie Pensamiento decolonial. Quito: Abya yala.
- Wolf, Virginia. 2008. *Una habitación propia*. Barcelona: Seix Barral Biblioteca Formentor.

Anexos

Anexo 1:

1. Trabajo con temas:

Nosotras diversas y desiguales

Tema de inicio de la formación política, de inauguración de la escuela previo al inicio del primer trimestre; tema del primer grado (de alfabetización) en cualquier trimestre, compatible con todos los temas de formación política compartidos por las alfabetizadas con las demás educandas.

Subtemas para el/los primer/os encuentro/s de formación política y para el trabajo en clases del primer grado (de alfabetización). Se trata de subtemas introductorios y por eso de carácter general, cada uno de los cuales lleva al siguiente, facilitando un trabajo de exploración y reflexión desde lo que sabemos:

- Injusticia social (reconocimiento de la distribución desigual de los recursos materiales y de expresión debida a la explotación y discriminación racista de unos/as por otras y de la injusticia que implica).
- Desiguales de los hombres (trabajadoras domésticas y afectivas impagas de la casa compartida con ellos, madres responsabilizadas de los hijos/as, objeto de la violencia machista, etc.).
- Portadoras de distintas formas de aprehender el mundo (reconocimiento de lo que sabemos, de nuestros saberes diversos y, desde ahí, del valor de nuestra palabra singular y colectiva).
- Culturalmente diversas (reconocimiento de nuestra diversidad cultural).
- Singulares (reconocimiento de las opciones de cada una, sus deseos, sus posibilidades, etc.).
- Hacia un diálogo de saberes (descubrimiento de la/s otra/s como persona/s, reconocimiento de la propia humanidad en la/s otra/s, valoración de la importancia del diálogo con las otras) (Colectivo Escuela Mujeres de Frente 2011).

1. Ficha de trabajo alfabetización

Ficha de cultura #2

mujeres



1. Lee y escribe la sílaba resaltada

mu je re s

1. Lee y escribe cada sílaba.

mu me mi re s

--

--

--

Ma Me Mi Mo Mu

--

--

--

Elaborado por: Calvopiña, Gladys y Laso, Pascale, Ficha de Cultura #2, Escuela Mujeres de Frente, 2011.

2. Entrevista sobre la hacienda:

Escuela Mujeres de Frente

Entrevista a Blanquita Ernestina Paucar, Chiza

Entrevistadoras: Nadia Ribadeneira, Lisset Coba

Preguntas

1. ¿En qué año naciste?

1966

2. ¿Dónde naciste exactamente?

Pachancha cerca de Guaranda en un sitio en el páramo, un sitio donde había mucha paja, más allá del Chimborazo.

3. ¿A quién pertenecía la tierra donde vivía tu familia? y si era propiedad de algún miembro de la familia ¿sabes cómo lo consiguió?

No se sabe de quién era la tierra pero ellos los ocuparon, primero en Pachancha y luego cuando Blanquita tenía 7 u 8 años migró con sus abuelitos y sus dos hermanas y dos hermanos cerca de Salinas a un sitio que se llama Pambabuela, donde fueron traídos por su madre biológica. Salinas era un pueblo más grande con iglesia, tiendas, cantinas.

4. ¿Cómo se ganaba la vida el (responsable) cabeza de familia?

Don Segundo Elías Paucar, su abuelito y su familia recogían abono de borrego y caballo que llevaban una vez por mes al mercado de ambato. Llevaba carga desde Pambabuela a Simiatug.

5. ¿Para quién trabaja el cabeza de familia? cuéntame todo lo que sepas de esa persona y si era propietario ¿A quién entregaba los productos destinados a la venta?

Sus padres vivían de vender abono de oveja y caballos, enviaban una carga por mes a Ambato. Blanquita cuidaba de las ovejas, las llevaba a pastar. También criaban borregos finos.

En Pambabuela habían tres casas. Una, donde se guardaban los granos, la cebada, el maíz, las habas; otra casa para cocinar donde vivían sus hermanos mayores y una última para dormir donde dormían los niños y niñas pequeñas y los abuelitos.

Su hermana menor empezó a vender animales, cuyes, gallinas, se partían los cachorros. A ese sitio fue llevada la familia por su madre biológica quien no se sabe por qué no pudo cuidar a Blanquita.

Sus hermanos varones habían migrado para trabajar en las plantaciones de la costa, en Echeandia, más exactamente, ellos se tardaban más en regresar, pero las mujeres también empezaron a migrar a la costa y cada vez se quedaban más tiempo.

6. ¿En qué consistía exactamente su trabajo, cómo lo realizaba, qué productos generaba?

Su padre Segundo Elías Paucar era una persona muy respetable, la familia constituía una unidad

económica que se distribuían las tareas de acuerdo a la edad y a si eran mujeres o varones.

El padre se levantaba a las 5y30 de la mañana, todos desayunaban juntos: sancocho, agua de panela con machica, colada, habas, papas, mellocos). Eran 6 personas alrededor de una batea en la mitad del cuarto. Se comía muy rápido para alcanzar a hacer las tareas del día. La madre era la encargada de lavar y su padre llevaba el caballo con carga a Simiatug.

7. ¿Participaban los y las niñas de alguna manera en ese trabajo? ¿de qué manera exactamente?

Las tareas se repartían entre niñas y niños de acuerdo a su edad, a las más pequeñas y pequeños les tocaba cuidar a los cuyes y cuando crecían aprendían a cuidar borregos.

Preguntas:

¿Cuál fue la razón por la cual los padres de Blanquita trasladaron de Pachancho a Pambabuela? ¿Qué ocurrió alrededor de 1975 para que la familia haya migrado de un sitio a otro, si tenían tres casas y sembríos de qué vivir? ¿Cuáles eran las políticas del Estado frente a los campesinos, en esa época? ¿Legalmente, de quién era la tierra?

¿Cómo eran los viajes de Echandia a Simiatug, en esa época?, ¿cuánto duraban?, ¿se hacían a caballo?, ¿qué ocurría en el transcurso del viaje?

Entrevista a Blanquita Paucar por Lisset Coba y Nadia Ribadeneira, Quito 2012.

3. Ficha “pequeñas historias”:



María mira la luna.
María está en la luna.

Pequeñas historias

Lola tiene la muela mala.
Lina sana la muela de Lola.
Lola está serena.

Sara tiene un lío.
Sara está sola.
Lola le toma la mano.

Elena lava ropa.
Elena lava tinas de ropa.
Elena no usa esa ropa.

Laso, Pascale, Pequeñas Historias, Escuela Mujeres de Frente, 2011.

4. Ficha “El trabajo de las mujeres”:



TAREA	El trabajo de las mujeres
Nivel: 3ro	Problemas de suma y resta sin reagrupación (0-99)

1. Resuelva los siguientes problemas:

Una mujer que está en el servicio doméstico debe ganar según la ley al menos 10 dólares diarios ¿cuánto debe ganar por semana?

A María le pagan 5 dólares diarios. ¿Cuánto gana por semana? ¿Cuánto menos le pagan que el salario oficial?

Este es un anuncio del periódico:

NECESITO NIÑERA QUE SEA DEL CAMPO, HASTA LOS A 25 AÑOS

PARA AYUDAR A ATENDER A 1 NIÑO 1 Y 6 MESES AYUDE EN QUEHACERES DOMESTICOS, PAGO PUNTUAL QUINCENA \$60 Y FIN DE MES \$60 - EN LA CASA VIVIMOS MI ESPOSO YO MI NIÑO ARRIBA Y ABAJO APARTE MIS PADRES DE EDAD Y 1 SOBRINA DE 7 AÑOS - MI ESPOSO LLEGA EN LA NOCHE A GOLPE DE 8 PM - ES UN HOMBRE SERIO Y RESPETUOSO - SE LE DA PARA LA IDA - PREGUNTAR POR SR. MARCOS 093708891 CORREO sistemalider@hotmail.com salle469@hotmail.com

¿Esta familia está ofreciendo lo justo? ¿Haga los cálculos necesarios para demostrarlo?

1. Averigüe entre las mujeres que usted conoce y que se dedican al trabajo doméstico sus salarios, escriba sus nombres, el dinero que perciben y las horas que trabajan:

Nombre	Salario	Horas de trabajo

5.

Laso, Pascale, El trabajo de las mujeres, Escuela Mujeres de Frente, 2011.

Anexo 2:

1. Ejemplos de fichas de trabajo por sesiones de lenguaje:

Sesión 8 de lenguaje:

Transito Amaguaña

Lider indígena

Transito Amaguaña nació en el año 1909 en Cayambe. Sus padres fueron Mercedes Alba y Venacio Amaguaña. Mercedes era huasícama y Venacio era trabajador de la tierra.

• ¿De quién habla el texto?

• ¿Dónde nació Transito?

• ¿Cómo se llamaba la mamá de Transito?

Transito tuvo su primer trabajo a los 7 años, barriendo cuartos, lavando platos, recogiendo leña o cualquier cosa necesaria en la casa de la hacienda.

Transito fue obligada a casarse a los 14 años.

• ¿En que trabajaba transito cuando era una niña?

• ¿Por qué cree que fue obligada a casarse?

Siendo muy joven participó de reuniones a escondidas para lograr los primeros sindicatos agrícolas.

En el año 1926 se creó en el Ecuador el Partido Socialista que estaba conformado por obreros, obreras, indígenas, campesinos y campesinas.

Transito conoció a Dolores Cacuango. Dolores era otra líder campesina y juntas lucharon por el derecho a la tierra.

Sesión 57 de lenguaje:

1. Lea el siguiente texto:

En la madrugada del 10 de mayo de 2009, a los 100 años de edad, en la comunidad La Chimba, Cayambe, 50 kilómetros al norte de Quito, fallece Tránsito Amaguaña. Es la última sobreviviente de los grandes levantamientos indígenas de Cayambe efectuados en la primera mitad del siglo XX, previos a la Reforma Agraria. Es el símbolo de la lucha de los indígenas ecuatorianos.

Mujer campesina, mujer indígena, que desde la más profunda pobreza supo liderar a todo un pueblo en la lucha por obtener mejores condiciones laborales y que este año cumplía un siglo de vida.

Su nombre original es el de Rosa Elena Amaguaña Alba, nacida en la madrugada del 10 de septiembre de 1909 en Pesillo, en el hogar formado por Mercedes Alba y Vicente Amaguaña que trabajaba como curtidor en la hacienda de La Chimba. Fueron sus hermanos Venancio, José, Angellita, Cruz y Eloísa.

Su infancia transcurrió en la hacienda de La Chimba, en la que sus padres trabajaban como huasipungueros. Se les llamaba huasipungueros porque a cada familia le asignaban una pequeña parcela, un huasipungo, en el que realizaban sus propios cultivos, garantizando así su estancia en la hacienda.

Los abusos de los patrones eran constantes, un ejemplo es el caso de la propia tía de Tránsito, su tía Pascuala Amaguaña, que fue sentenciada a muerte por el amo de la hacienda por haber dejado morir a un ternero. Parecida suerte corrió su padre, a quien se le había encargado el cuidado de un rebaño y de curtir las pieles de las reses. Un día que éste no fue a cumplir con su trabajo y el patrón, acompañado de varios hombres, lo sacaron de su choza y lo apalearon brutalmente.

A los siete años Tránsito ya trabajaba en la hacienda pero a los nueve su madre la obligó a ir a la escuela, ya que no quería que fuese analfabeta como ella, pero sus estudios duraron

poco. En la escuela, sufrió humillaciones por ser indígena y tras seis meses de estudio comenzó a trabajar como "servicia" para las patronas de la hacienda. A su corta edad tenía que lavar, barrer, llevar leña, servir los almuerzos, ayudar en las cosechas, ordeñar las vacas sin siquiera poder beber la leche... Cualquier pequeño error era pagado con castigos corporales y tareas extras.

En las haciendas era común que los patrones violaran a las niñas empleadas y para prevenirlo sus padres la obligaron a casarse con un hombre mucho mayor que ella. Ella tenía sólo catorce años y él veinticinco. Era alcohólico y la maltrataba; malos tratos que comenzaron el mismo día de su boda. Ya a los quince años se convirtió en madre y tuvo su primer hijo, José Luis. En esta época, a escondidas de su marido, comenzó a asistir a las reuniones de la organización comunal creada por el Partido Socialista. El marido dudaba que ese hijo fuese suyo y durante uno de sus muchos arrebatos violentos la acusó de estar teniendo aventuras con los compañeros de las reuniones. Una noche la emprendió a golpes con ella y a la mañana siguiente Tránsito descubrió a su hijo muerto. Más tarde tuvo dos hijos más, Daniel y Mesías.

A pesar de la oposición de su marido que no quería que ella se involucrara en la lucha de los indígenas, Tránsito decidió que no se rendiría y que se rebelaría contra la injusticia.

Silvia Cuevas

2. Marque la respuesta que considera acertada:

a. El texto anterior es:

- Un cuento.
- Una biografía.
- Una autobiografía.
- Una novela.

b. ¿Dónde nació Tránsito Amaguaña?

En Cayambe cerca de Cayambe en Quito.

2. Materiales que surgen de investigaciones al interior de La Escuelita:

Ficha 3.8 Uso de mayúsculas

1. Lea lo siguiente. Pinte de azul las letras mayúsculas.

Guillermina

Nació en El Hato de Chamanal en la provincia del Carchi.
 Su papá se llamaba Rosalino Suárez.
Rosalino Suárez tenía un terreno y era peón de la hacienda Santa Lucía.
 Su mamá se llamaba Julia.
 Julia se dedicaba a la chacra y a la casa.
Rosalino y Julia tuvieron cuatro hijas y cinco hijos.
 Cuando Guillermina tenía 6 años, le mandaron a trabajar en la hacienda La Portada.
 La niña madrugaba a las cuatro de la mañana a coger la leche y de ahí seguía ayudando en las cosas de la casa.

Ficha 3.8 Uso de mayúsculas

2. Pinte en el mapa la provincia en la que nació Guillermina:



3. Conteste las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se llama el lugar en el que nació Guillermina?

- ¿Cuál era el oficio de Rosalino Suárez?

FICHA DE TRABAJO 1

Lea:

Tania necesita superarse en la vida porque no sabe leer.

Conteste:

- ¿De quién habla la oración?

- ¿Qué necesita hacer Tania?

- ¿Cuál es un obstáculo que tiene?

- ¿Cómo piensa que es Tania?

Tania es .

Lea:

Tania dice: "Mi marido me hace de menos".

Conteste:

- ¿Quién habla de su marido?

- ¿Cuál es el trato del marido de Tania hacia ella?

- ¿Qué es hacer de menos a una persona?

- ¿Cómo piensa que es el marido de Tania?

El marido de Tania es .