

Devenir feminista. La educación popular como herramienta de construcción de subjetividades colectivas en la organización política- territorial Violeta Parra (La Favorita, Mendoza)



Anabel Ribas

Organización política territorial Violeta Parra. Correo: <anaribas82@gmail.com>.

Milagros Molina

Organización política territorial Violeta Parra. Correo: <milagrosmolina@hotmail.com>.

Resumen

El siguiente artículo presenta algunas reflexiones que surgen de la experiencia de educación popular de la organización político-territorial Violeta Parra, específicamente en el bachillerato popular (BP) que lleva el mismo nombre, en el barrio La Favorita de Mendoza, Argentina.

Realizaremos un recorrido histórico por distintos hitos o momentos de la experiencia organizativa e intentaremos reflexionar acerca de las construcciones y disputas cotidianas que se dan al interior del territorio en clave de educación popular feminista. En este sentido, tomando como hipótesis que es un espacio que deviene feminista, nos interesa reflexionar aquí, ¿qué saberes construyen, y cómo configuran sus subjetividades las formas de dominación del sistema neoliberal colonial y patriarcal? ¿Cómo se revierten —en el pensar, el sentir y el hacer— esas marcas en sus cuerpos-territorios?

Así, en este estudio, a través de la sistematización y el diálogo sostenido en actividades, talleres y entrevistas, desde la metodología crítica de la investigación-acción participativa y la educación popular, intentaremos aportar a la comprensión de los procesos de *feminización de la resistencia* y a la construcción de una politicidad *otra* en los movimientos, en clave feminista.

Palabras clave: educación popular, territorio, saberes, feminismo.

Construcción de saberes y territorios. El BP Violeta Parra: emergencia y consolidación

La Favorita es una barriada perteneciente a los denominados barrios del oeste de Mendoza,¹ los cuales circundan la capital provincial, en la zona del pedemonte. Actualmente, está conformada por 25 barrios y 2 asentamientos² y representa uno de los más populosos del entramado urbano del Gran Mendoza. Las familias que lo habitan conviven con la escasez de servicios básicos que, combinada con el aumento poblacional, se hace aún más limitada. A la ya histórica falta de agua en la zona —problema recurrente hasta la actualidad, con los riesgos que conlleva esto en un contexto de pandemia— se le suman graves carencias en el sistema de cloacas —que periódicamente colapsan e inundan calles y pasillos de los barrios— y una limitada inversión estatal en el tendido de redes de gas natural y electricidad.

La mayoría de sus residentes realizan labores en la economía llamada “informal” (prácticamente sin derechos laborales, con jornadas de trabajo superiores a las ocho horas y con cíclicos y recurrentes períodos de desocupación). Las principales actividades son “la albañilería, el comercio al por menor y actividades diversas e intermitentes, denominadas ‘changas’, en el caso de los hombres; y el servicio doméstico en el de las mujeres” (Chinigioli *et al.*, 2012: 13).

Esta “precariedad” en la que viven sus pobladores/as no solo marca los cuerpos y los modos de subjetivación, sino el conjunto de sus trayectorias vitales. Las mismas están atravesadas por la desprotección y precariedad de la vida avalada por una sociedad que genera, diremos siguiendo a Rita Segato (2018), la normalización de un paisaje de crueldad que consiste en la construcción de subjetividades poco o nada empáticas, indiferentes y habituadas a naturalizar el daño. La construcción de esta subjetividad subordinada requiere de múltiples mecanismos de introyección del control, del miedo, de la desconfianza, de la expropiación de los sueños alrededor de determinados conceptos de exitismo, individualismo y competencia, todos valores para sostener el capitalismo (Puppato, 2018).

Concretamente la organización política territorial Violeta Parra (en adelante OPTVP) deviene de una experiencia organizativa anterior, el centro de aprendizaje comunitario (en adelante CAC). Éste nació en abril del 2005 a partir de necesidades comunes, y con el objetivo de articular y fortalecer procesos de organización que desde 1998 se venían dando en distintos espacios del barrio, como los talleres de recreación artística coordinados por el colectivo de educación popular El Mundo desde Abajito, la experiencia de la murga Los Bufones del Oeste, el grupo de jóvenes Patay y distintos espacios de formación de talleristas, productivos-textiles y de apoyo escolar.

Acerca de estos orígenes, podemos señalar brevemente que el trabajo educativo y cultural con niños y niñas fue uno de los ejes más fuertes en los orígenes del CAC. A través de las actividades culturales se buscó construir un espacio colectivo de aprendizaje recuperando las experiencias y saberes acumulados; la construcción de herramientas

1 La denominación “barrios del oeste” proviene de la ubicación geográfica, al oeste del Gran Mendoza, y comprende tanto a los barrios de esa franja del departamento de Godoy Cruz como a los ubicados al oeste de la capital de Mendoza.

2 Anabel Ribas (2017) estima, tomando los datos publicados por el Registro Nacional de Barrios Populares, que en estos barrios habitan entre 1.500 y 2.000 familias, entre las cuales más del 90% no tiene acceso a servicios de agua, cloaca y gas, y cerca del 70% no cuenta con energía eléctrica formal, entre otras carencias de un hábitat digno. Del total de esta población, el 50% aproximadamente son menores de 19 años y el 70% menores de 30 años. Consultado por Ribas (2017) en: <<https://www.argentina.gob.ar/habitat/renabap>>.

de expresión, reflexión y acción; y tratando de enseñar-aprender en comunidad a seres libres, creativos/as y pensantes en todos los planos de la vida: la casa, el trabajo, la escuela, el barrio.

Así, en estos espacios de encuentro, juegos, música y diálogo, por medio de preguntas y reflexiones colectivas, se comenzó a identificar y a elaborar saberes sobre las problemáticas del barrio en general y de los/as jóvenes y niños/as, en particular. Se generaron procesos de reconstrucción de la memoria y se difundieron las distintas luchas que se habían gestado en el barrio (como las tomas de tierras, la lucha por la falta de agua y las disputas por la escrituración de las viviendas, por el transporte público y por los servicios públicos). Así, a través del diálogo intergeneracional —entre los/as vecinos/as históricos/as— se rescató y se visibilizó la fuerte tradición organizativa y de lucha del territorio y sus habitantes.

Es también en este momento cuando se inició con la biblioteca de la organización —antes llamada Víctor Jara y actualmente María Antequera, en homenaje a una compañera médica, feminista y educadora popular— la cual fue una herramienta fundamental para los talleres con niños/as y generó un espacio clave para discutir, debatir, leer, reflexionar y adquirir herramientas para comprender la realidad en la que se actuaba. Así, desde el CAC se impulsó la participación de niños/as y jóvenes en las diferentes luchas en torno a las que se fue organizando el barrio, como el caso de la demanda por el agua, la realización de murales contra el *gatillo fácil* y el abuso policial a raíz de cumplirse un año del asesinato de un joven de La Favorita por la policía.³ También se participó en otros espacios de encuentro, articulación y construcción de unidad, como peñas, festivales, encuentros de educación popular, encuentros de formación en general, con otros grupos y organizaciones barriales y culturales del Gran Mendoza, como murgas, centros culturales, asambleas populares, medios de comunicación alternativos, entre otras.

De este proceso de acciones-reflexiones y articulaciones surge, en el año 2011, la propuesta de (re) creación del bachillerato popular Violeta Parra (en adelante BP). El mismo se inscribe en la experiencia de movimientos y organizaciones sociales que, ante el abandono —histórico, pero duramente profundizado durante los años noventa— del Estado en el campo de la educación de jóvenes y adultos/as, deciden tomar la educación en sus manos y exigir posteriormente el reconocimiento estatal de la misma (Chinigioli *et al.*, 2012).

En la creación de este BP, como en la mayoría de estas experiencias, fue necesaria la convergencia entre una organización ya existente en un territorio, con la presencia de docentes e intelectuales comprometidos. Esta condensación, de alguna manera, promovió la interacción dialéctica de acción y reflexión necesaria para plantear la importancia de los procesos educativos en y desde los movimientos sociales (Ribas, 2017). Además, los BP surgen como experiencias insertas en un proceso de (re) emergencia de iniciativas de educación popular (en adelante EP) en el continente, que si bien presentan continuidades y rupturas con experiencias previas, dialogan permanentemente con Freire y la corriente latinoamericana de EP.⁴

3 Un análisis del proceso de elaboración de murales contra el gatillo fácil y el impacto en los/as pobladores del barrio se encuentra en Baraldo (2021).

4 Esta categoría fue propuesta por Norma Michi (2008) para definir la propuesta político-pedagógica articulada a procesos de transformación social desde las clases populares que comienza a conformarse en los años sesenta y setenta, en contraposición a las posiciones desarrollistas, a partir de la confluencia de prácticas y debates que tuvieron lugar con la emergencia de la *teología de la liberación*, las experiencias revolucionarias del *tercer mundo* (Cuba, Argelia, China) y las nacientes organizaciones políticas de la nueva izquierda latinoamericana. Esta corriente tuvo en Paulo Freire

En este sentido, los BP persiguen un doble horizonte. Por un lado, la construcción de poder popular en los territorios mediante la praxis de la EP y la organización autogestiva.⁵ Por otro lado, la interpelación al Estado como garante del derecho a la educación de todos los sectores sociales.⁶

En lo que respecta al diálogo entre la EP y el feminismo es importante advertir que ya en la década del setenta el ingreso masivo de las mujeres a la universidad produjo transformaciones significativas en cuanto a su posicionamiento en el campo del saber y habilitó la emergencia (Sousa Santos, 2006) de problematizar dentro de los movimientos sociales (en adelante MS) las diferencias que inscriben en los cuerpos las opresiones del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado.

Más tarde, con el objetivo de visibilizar y reponer a quienes protagonizaron los movimientos sociales latinoamericanos, numerosos estudios sociales⁷ destacaron la participación de las mujeres en el movimiento de trabajadores desocupados/as y otros movimientos sociales. Esta participación introdujo discusiones basadas en la idea de que el género “como simbolización de la diferencia sexual, se construye culturalmente diferenciado en un conjunto de prácticas, ideas y discursos” (Korol, 2016: 16), frente a lo cual la problematización de los roles que estas ocupaban al interior de su estructura organizativa debían ser retomadas como eje central de sus reivindicaciones.

En este sentido, creemos que sistematizar los profundos cambios en las subjetividades individuales y colectivas a través de la lente de las desigualdades de género nos permitirá, por un lado, analizar el impacto de las múltiples opresiones y las dificultades en la participación de mujeres y disidencias en los espacios públicos, donde históricamente les ha sido vedada la palabra y las decisiones (incluso sobre sus propios cuerpos). Pero, por otro lado, nos permitirá visualizar esta participación que se puede traducir en herramientas de transformación de esta posición subordinada y asimétrica y revalorizar los espacios de diálogo y colectivización de sus propias experiencias.

En esta misma línea, la experiencia de los BP conformados por organizaciones territoriales fue gestándose en nuestra provincia con un renovado lenguaje para pensar y practicar la política. Aquí también se hicieron presentes las nociones de *autonomía*, *construcción en redes* y *poder popular*; y se rechazaron las visiones exclusivamente estatistas de la política. A su vez, las luchas y avances feministas también abonaron la idea de concebir el espacio cotidiano como un aspecto de la realidad a transformar, recuperando y recreando la consigna histórica de “lo personal es político” (Korol, 2006: 178).

un referente central, pero no se agota en él: se suman otros autores como Oscar Jara, Carlos Núñez Hurtado, Orlando Fals Borda (que unos años más tarde desarrolla la propuesta de la investigación acción participativa —IAP— en oposición crítica a las ideas dominantes en investigación social). Y, mucho menos visibilizadas, educadoras populares, filósofas, teólogas humanistas como Amanda Toubes, Marta Harnecker o Ivone Gebara, entre tantas otras.

5 Estas experiencias como muchas de las que surgen en nuestro país desde mediados de la década de los 90 (los movimientos piqueteros, las empresas recuperadas, los emprendimientos productivos autogestivos, el trueque, las ferias comunitarias, asambleas barriales, ollas populares, colectivos culturales, medios de comunicación alternativos, en los ámbitos urbanos y; en el ámbito rural, el fortalecimiento de movimientos campesinos) ensayan modos originales de dar respuestas a necesidades sociales no garantizadas por el mercado laboral ni por la intervención estatal. La mayoría está protagonizada en sus inicios por mujeres (aunque después sean varones los más visibilizados y los voceros de los procesos).

6 Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP, 2015-2016).

7 Cfr. Partenio (2008), Svampa (2009), Anzorena (2013), Raía (2009), Longo (2012), Arcidiácono y Zibechi (2017), y Bechel y Álvarez (2018).

Concretamente el Violeta comenzó a gestarse en el 2009, cuando un grupo de militantes viajó a Buenos Aires a conocer experiencias de bachilleratos populares en movimientos sociales y lo trajeron como inquietud y deseo a diversas organizaciones territoriales de la provincia. El CAC, que tal como mencionamos antes venía trabajando con y desde la EP con niños/as y jóvenes, lo vio como una posibilidad de dar continuidad a estas trayectorias y ofrecer la posibilidad de retomar y finalizar sus estudios secundarios, a la comunidad de La Favorita que —en su mayoría mujeres— habían sido expulsadas de la educación formal. Desde sus inicios se concibió como una herramienta para transformar las relaciones de opresión y explotación predominantes en el territorio, pero también con la aspiración de conformar relaciones más igualitarias y solidarias que permitieran prefigurar otras relaciones sociales posibles en la comunidad. Concibió la instancia de la asamblea como un ámbito crucial de funcionamiento y a las llamadas *parejas pedagógicas*⁸ como un aporte a la construcción colectiva y horizontal en el aula. Dicha modalidad contribuyó a la construcción del conocimiento en la multiplicidad de miradas y puntos de vista sobre los distintos contenidos que se abordan.

Actualmente, *el Bachi* funciona en el marco de un convenio aprobado desde tres direcciones: la Dirección de Educación de Gestión Social y Cooperativa (DEGSyC), la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (DEPJyA) y la Dirección de Educación de Gestión Privada. Durante los años 2016 y 2017 contó con un aula satélite el BP Ñañakay. En la actualidad la organización está disputando la continuidad de la experiencia frente a una Dirección General de Escuelas⁹ (en adelante DGE) que amenaza constantemente con el cierre de la experiencia y la quita del subsidio.

Educación popular / educación de jóvenes y adultos/as. Algunas reflexiones construidas en y desde la experiencia

Desde sus inicios como organización, tanto el CAC como las organizaciones que la precedieron concibieron su permanencia en el barrio desde la conjunción posible y necesaria de realidad/palabra. Los grupos de la universidad que llegaron al territorio con el fin de contribuir a la gestación de procesos organizativos se inscribieron en la premisa de que quienes portan las realidades a nombrar son los/as habitantes del territorio y, por lo tanto, la organización es la educadora.¹⁰ En este sentido, se concibió la reflexión sobre la praxis como la instancia desde la cual es posible llevar a cabo el análisis del proceso dialéctico entre la pobreza en todas sus dimensiones y el proceso histórico, político, económico y social que la genera y reproduce.

8 Esto significa que cada materia está a cargo de al menos dos docentes que se constituyen como pareja o equipo pedagógico. Esta metodología propone superar la individualidad y la soledad que caracteriza el trabajo docente, generando colectivamente propuestas que puedan anclarse también en los saberes de los/as sujetos/as adultos/as que llegan a estudiar al bachillerato. Así, en medio de una construcción colectiva, la voz del educador/a deja de ser la única y se centra en una responsabilidad específica: la de ser coordinador del proceso de aprendizaje.

9 En la provincia de Mendoza, la Dirección General de Escuelas nuclea el sistema educativo formal en todos sus niveles; equivale al denominado “ministerio de educación” en otras provincias.

10 Durante estos más de diez años de funcionamiento del BP comenzó a fortalecerse el vínculo estratégico con la universidad a través de proyectos de extensión que, posicionados desde la perspectiva de la extensión crítica (opuesta a la invasión cultural y a la intervención descontextualizada en las organizaciones); abordaron diversas problemáticas a las que se intentaba dar respuestas (como las dificultades económicas de estudiantes y compañerxs, con formaciones, asesoramientos y talleres para generar emprendimientos productivos y disputar el acceso a la salud en el barrio).

Con ello, y con prácticas asamblearias que centraron su preocupación en la circulación de la palabra y el diálogo atento, se inició una práctica de trabajo territorial de educación popular que se sostuvo y sostiene en la actualidad como principio articulador.

Como postura político-ideológica, que entiende la política en forma amplia (sin reducirla al formato partidario, ni estatalista como mencionamos antes), concibieron a la EP como

un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos [as] protagonistas de una transformación de la sociedad, en función de sus intereses y visiones de futuro en un horizonte emancipador. (Torres Carrillo, 2016: 15-16)

Así, la educación es entendida en un sentido amplio, que por un lado abarca a todos los momentos y espacios de participación como momentos de formación y, por ende, como instancias educativas-formativas; y por otro lado, como una praxis que contiene una dimensión política en la medida en que expone una visión determinada del mundo y, por ello, no es posible llevar a cabo un acto educativo “neutral” u objetivo.

Inscribiéndose entonces en esta perspectiva, *el Bachi* en particular, y la OPTVP en general, asume a los procesos formativos y organizativos como herramientas de problematización, análisis y transformación de la vida cotidiana y de las subjetividades propias. En este proceso, los posicionamientos políticos son construidos en la praxis y concebidos como procesos que como tales pueden (y deben) ser revisados y resignificados cada vez que sea necesario.

A su vez, la definición del trabajo con jóvenes y adultos/as emergió, tal como señalamos antes, de una de las problemáticas troncales que alcanza a la mayoría de los/as pobladores/as del territorio: la secundaria incompleta.

A lo largo de la historia, la educación de adultos/as constituyó “un eufemismo para hacer referencia a la educación —escolar y no escolar— de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares” (Brusilovsky, 2015: 10). En la actualidad, más del 40% de la población de entre 15 y 19 años no terminó sus estudios secundarios, corriendo el riesgo de quedar fuera de la vida económica, política y social. Este porcentaje de personas se concentra, en su mayoría, en las poblaciones populares, donde el umbral de llegada es la primaria completa.

A partir de la implementación de la ley de Educación nacional n.º 26.206, en el año 2006, la educación secundaria constituye parte de la educación obligatoria. Sin embargo, la situación de exclusión continúa vigente. El aumento de centros educativos no trazó una diferencia importante en esta tendencia, que se acentúa con las crisis económicas. La mayoría de los CENS no resuelven las particularidades de los/as sujetos que se constituyen en educandos/as, a saber, su condición de trabajadores/as precarizados, padres-madres, con trayectorias escolares de repitencia, abandono y expulsión.

Es por ello que el BP Violeta Parra, frente a la problemática de acceso a las instituciones educativas existentes, definió la creación del espacio de niñez y un cursado en horario diurno con el fin de que las mujeres-madres accedan a la finalización de sus estudios secundarios.

Algunos rasgos de trabajo que fueron emergiendo de la praxis son: la disputa de sentidos hacia las instancias superiores, el cuestionamiento a la desvalorización del trabajo docente de construcción de saberes al interior del aula, la necesidad de concebir la

participación y la organización como procesos e instancias pedagógicas que deben ser coordinadas y acompañadas, la necesaria reflexión sobre la co-producción de saberes en el espacio aula, las asambleas como instancias necesarias y orientadoras del proceso político pedagógico, la atención permanente a los emergentes territoriales y el aula como espacio de reflexión sobre la realidad y la vida cotidiana, el cuestionamiento de nuestra forma de vincularnos y relacionarnos, el proceso de transformación de las subjetividades como motor de organización.

Devenir feminista. Los feminismos y la educación popular en el Violeta Parra

Entonces, luego de la reconstrucción de algunos de los hitos más importantes del origen y consolidación de la organización territorial y un breve repaso por los ejes centrales de su concepción de educación popular y su vínculo con la EP de adultos/as, abordaremos a continuación cómo surge lo que hemos denominado en este trabajo “el *devenir feminista* de la organización”.

Tal como lo desarrollamos en los apartados anteriores y, en el mismo sentido que la EP, para la OPTVP la EP feminista es una praxis, una pedagogía que parte de asumir el condicionamiento de una multiplicidad de opresiones —objetivas y subjetivas— que sólo es posible desnaturalizarlas en los procesos colectivos que inviten a pensar y a sentir nuevamente lo conocido, interrogarlo, cuestionarlo y atravesarlo con y por lo que conciben como cuerpos-territorios femeninos y feminizados.

¿Por qué la OPTVP habla de cuerpos-territorios? Porque cada vez se ha vuelto más apremiante pensar el lugar del cuerpo femenino o feminizado en la sociedad y vincularlo con los fenómenos violentos. En este sentido, como nos explicó con una claridad indiscutible Silvia Federici (2016), tal como para los trabajadores asalariados varones, la fábrica en las sociedades capitalistas es el principal terreno de su explotación y resistencia; el cuerpo lo es para las mujeres. Es decir, en el sistema de poder capitalista, colonialista y patriarcal en el que estamos insertas, se asume a nuestros cuerpos (individuales y/o comunitarios) como territorios de conquista.

Entonces, siguiendo la propuesta del feminismo comunitario, concebimos al cuerpo como el primer territorio al tiempo que el territorio es reconocido en el cuerpo propio. Tal como lo han señalado Guzmán y Paredes (2014: 94), “es con nuestros cuerpos, desde nuestros cuerpos y para nuestros cuerpos, que luchamos y hacemos política”. De aquí, la importancia de la experiencia sensible, ya que son los cuerpos los que encarnan sus vidas, memorias y sentires.

Inscriptos en esta perspectiva, los distintos espacios colectivos de la OPTVP, (re) crean y recuperan pedagogías emancipadoras, centradas en la producción teórica desde los cuerpos, donde los procesos lúdicos y artísticos les permiten una aproximación a otros modos de aprender y aprehender-se. Son estas instancias de aprendizajes colectivos, posicionadas desde la EP —no como un conjunto de técnicas o juegos, sino como un camino en la búsqueda colectiva de transformar la realidad que les oprime—; las que aportan miradas que revolucionan la estructuras de vida y los sentidos que se imponen.

Así, cada experiencia de encuentro, reflexión e identificación se transforma en un proceso político-pedagógico feminista que, a través de la identificación colectiva de malestares, la construcción de redes y tramas de afecto, la contención y la organización habilitan el poder pensar-se y hablar desde lo colectivo y desde una subjetividad en plural (no desde una individualidad culposa y desafiada).

Tal como lo expresa Claudia Korol (2019: 21): “A pesar del desencanto del que buscan contagiarnos como enfermedad terminal, hay un movimiento que crece como conciencia histórica, que se ‘encuerpa’ desde la memoria y cambia —nos cambia— la vida cotidiana, los modos de estar en el mundo, de ser y de creer”.

En este sentido, la OPTVP llega a su definición como feminista luego de un devenir que decanta de la síntesis que logran hacer al interior de la organización, acerca de las diversas experiencias y reflexiones sobre las mismas. Así, la experiencia como primera forma de conocimiento, se enriquece en diálogo con las categorías teórico-conceptuales. En este sentido, se apropian y re-crean concepciones que permiten poner palabras para comprender las diversas formas de opresión. A propósito de esto Korol explica:

Las categorías involucradas en el concepto de capitalismo heteropatriarcal y colonial, surgen del análisis de la intersección de distintos sistemas de opresión como son el capitalismo, el patriarcado, el colonialismo y la heteronormatividad, que se fortalecen unos a otros y se han impuesto en nuestro continente a partir de la violencia. (2019: 134)

Así, la OPTVP traza como objetivos, en el marco de este proceso de búsquedas, la construcción de saberes significativos a través de la puesta en cuestión de representaciones estigmatizantes, roles y estereotipos impuestos. Además, aborda las violencias que confluyen entre racismo, clase, género que permitan estrategias de abordaje colectivas en la vida cotidiana.

Según Korol: “La crítica de la vida cotidiana nos aproxima a modos de hacer política que buscan reforzar la autonomía de las personas y de los colectivos, ya que desnaturaliza los límites que las dominaciones imponen a la realización de nuestros proyectos” (2016: 74).

Tal como lo expresa Carina, estudiante del BP: “Al principio cuando entré yo pensaba en terminar por una cuestión de mis hijos, para ayudarles a ellos (...). Ahora no pienso lo mismo, quiero terminar la escuela por mí, porque me siento bien acá y siento que las cosas que estoy aprendiendo me sirven para la vida”.

Así, las instancias de encuentro y reflexión posibilitan respuestas subjetivas y colectivas a las violencias sistemáticas que marcan los cuerpos-territorios de las estudiantes. Dice Tamara al respecto: “Siempre dije que quería una oportunidad mejor para mis hijos que la que me había tocado a mí”.

Finalmente, en relación a la construcción de aprendizajes significativos, planteada como objetivo por la OPTVP, encontramos algunos indicios sobre la transformación de las subjetividades en los siguientes testimonios:

— En palabras de Tamara, estudiante del BP: “El Bachi me enseñó a pensar y hacer colectivas las cosas y valorizar más a la mujer. Saber que también tenemos una vida aparte de ser madres”.

— Vanina, graduada de la segunda cohorte del BP por su parte reflexiona: “Cuando yo llegué al Bachi era todo completamente raro, de otro mundo, porque jamás había visto su manera de enseñar (...) su manera de colaborar y de hacer colectivo todo. La cuestión es que me encantó porque no habían profes-alumnas, éramos compañerxs. Nos enseñaron a trabajar en lo colectivo y no solamente en nosotras (...) nos ayudan como mujeres, pero también ayudan al barrio”.

— Andrea, graduada también de la segunda cohorte aporta: “Para mí el Bachi nos enseñó a valorarnos a nosotras, como mujeres, más allá de querer ayudar a nuestros

hijos, de querer tener un trabajo mejor, vi que era importante para yo sentirme bien como persona, como mujer”.

Tal como lo expresan estos testimonios, el proceso de autopercepción y definición como feministas, fue producto de un devenir en el que decantaron distintas experiencias. En este pensarse/nos colectivamente, fue posible desmontar y sanar las relaciones de poder, a través de la afectividad, el compañerismo y la contención de la manada que acompaña la vida.

Al respecto, sintetiza Korol:

¿Se puede hablar de la caricia como parte de una metodología de investigación o de análisis? No tengo dudas de que el abrazo y la caricia, el reconocernos en una mirada, el sentirnos en una piel, producen posibilidades de “conocimiento” tanto o más fecundas que otras formas de estudio o de investigación. No me refiero a la caricia programada, ni al abrazo paternalista realizado desde un lugar de saber o de poder, de contención o de sostén. Me refiero a la caricia y al abrazo que nacen en el momento exacto del encuentro de las historias de opresiones que nos identifican. La caricia y el abrazo que forman parte de una ética feminista del acompañamiento, del caminar codo a codo, de transitar los dolores y hacernos cómplices de nuestros deseos. (2007: 20)

Algunas reflexiones a modo de cierre

Tal como lo hemos venido esbozando, una EP feminista desde nuestra perspectiva es una *praxis*, una pedagogía que parte de que estamos condicionadas por una multiplicidad de opresiones —objetivas y subjetivas— y que sólo es posible desnaturalizarlas en los procesos colectivos que inviten a pensar y a sentir nuevamente lo conocido, interrogarlo, cuestionarlo y atravesarlo con y por nuestros cuerpos-territorios. Cada experiencia de encuentro, reflexión, identificación, se transforma en un proceso político-pedagógico feminista.

Así, la identificación colectiva de los malestares, la construcción de redes y tramas de afecto, contención y organización, trae aparejado poder pensar/nos y hablar desde lo colectivo y desde una subjetividad en plural y compañera.

En esta línea, nos parece valioso seguir profundizando sobre la politicidad en clave feminista y analizar algunos sentidos otros a los dominantes que disputan/mos en nuestras prácticas y representaciones, teniendo en cuenta además que la pedagogía feminista tiene como una de sus claves la reconstrucción de la memoria no sólo de las opresiones, sino también de las resistencias.

Entonces, pensamos que el proceso de autopercebirnos y definirnos feministas, tiene que ser un devenir en el que decanten distintas experiencias, podamos pensarnos colectivamente y desmontar y sanar esas relaciones de poder y las consecuencias que no sólo nos han condicionado nuestras percepciones e ideas sino también nuestros vínculos y nuestros cuerpos-territorios.

En este sentido, es necesario contar con armas que nos ayuden a transformar las violencias que se ejercen sobre nuestros cuerpos politizados y los movimientos de mujeres que trabajan desde los territorios para y con los cuerpos, desde una perspectiva de EP, dan respuesta a esto, con la creación de espacios que permiten desnaturalizar y cuestionar las violencias que recaen sobre las mujeres. Los procesos de feminización de la

resistencia emergen contra la miseria y opresión neoliberal que invade nuestras vidas y evidencia que los procesos colectivos que se dan en respuesta pueden llegar a crear otros modos de ser, otros modo de habitarnos, de entender-nos, y de convivir con el propio cuerpo y con el de las demás de una forma un poco más autocuidada y amorosa.

Bibliografía

- » Aguiló, V. y Wahren, J. (2013). Educación popular y movimientos sociales. Los bachilleratos populares como “campos de experimentación social”. X *Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Grupo de estudios sobre movimientos sociales y educación popular (GEMSEP). En línea: <<http://cdsa.aacademica.org/ooo-038/610>>.
- » Anzorena, C. (2013). *Mujeres en la trama del Estado. Una lectura feminista de las políticas públicas*. EDIUNC.
- » Baraldo, N. (2021). Infancias y juventudes que luchan recordando. Postales sonoras del suroeste latinoamericano. *Algarrobo-MEL*, núm. 9, pp. 1-22. En línea: <<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/mel/article/view/4335>>.
- » Bartra, E. (2012). Acerca de la investigación y metodología feminista. Blazquez, *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, pp. 67-79. En línea: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf>.
- » Brusilovsky S. (2015). *Educación escolar de adultos: una identidad en construcción*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- » De Sousa Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires, CLACSO. En línea: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>>.
- » Chinigioli, E. (2012). Bachillerato Popular Violeta Parra, pensando nuestra práctica. III *Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.
- » De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría género: una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*, núm. 18, pp. 145-169. En línea: <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/6680/6784>>.
- » Elisalde, R. y Ampudia, M. (comps.) (2008). *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Buenos Libros.
- » Fals Borda, O. (1985 [1970]). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá, Siglo XXI.
- » Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficante de Sueños.
- » _____ (2016 [2004]). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traducción: Verónica Hendel y Leopoldo Sebastián Touza. Madrid, Traficantes de Sueños.
- » Freire, P. (1991 [1968]). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » GEMSEP (Grupo de estudios sobre movimientos sociales y educación popular). En línea: <<http://gemsep.blogspot.com/2016/11/informe-2015-relevamiento-nacional-de.html>> (consulta: 30-6-2021).
- » Giarraca, N. y Wahren, J. (2005). Territorios en disputa. Iniciativas productivas y acción política en Mosconi. *OSAL*, año VI, núm. 16, enero-abril. Buenos Aires, CLACSO.

- » Guzman, A. y Paredes, J. (2014). *El tejido de la rebeldía. ¿Qué es el feminismo comunitario? Bases para la despatriarcalización*. Mujeres Creando Comunidad.
- » Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Pañuelos en Rebeldía.
- » _____ (2008) Una perspectiva feminista en la formación de los movimientos populares. La batalla simultánea contra todas las opresiones. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, vol. 13, núm. 31. Caracas. En línea: <http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_vem/article/download/2123/2020>.
- » _____ (2015). La educación popular como creación colectiva de saberes y haceres. *Polifonías. Revista de Educación*, año IV, núm. 7. En línea: <<http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/6%20-%20Korol.pdf>>.
- » _____ (2016). *Feminismos populares: pedagogías y políticas*. Buenos Aires, América Libre - Chirimbote.
- » _____ (2019). *Feminismos territoriales. Hacia una pedagogía feminista*. Quimantú.
- » Mançano Fernandes, B. (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. *Observatorio Social de América Latina*. Buenos Aires, CLACSO.
- » Michi, N., Di Matteo, J. y Vila, D. (2009). Aportes del materialismo cultural al estudio de los procesos pedagógicos de los movimientos sociales. *IV Jornadas de Investigación en Educación: investigación, conocimiento y protagonismo de los actores en el campo educativo*, julio. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- » Ouviaña, H. (2013). La política prefigurativa de los movimientos populares en América Latina. Hacia una nueva matriz de intelección para las ciencias sociales. *Acta Sociológica*, vol. 62, pp. 77-104. En línea: <<https://www.sciencedirect.com>>.
- » Partenio, F. (2008). *Género y participación política. Los desafíos de la organización de las mujeres dentro de los movimientos piqueteros en Argentina*. Buenos Aires, Programa Regional de Becas CLACSO.
- » Pérez Orozco, A. (2006). *Perspectivas feministas en torno a la economía, el caso de los cuidados*. Consejo Económico y Social.
- » Puppato, L. (2018) *Subjetivación política, trabajo y mujeres. Un estudio de caso del Programa Argentina Trabaja implementado por organizaciones sociales en Mendoza*. Tesis de grado. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo.
- » Ribas, A. (2017). *Las escuelas de adultos surgidas en y desde movimientos sociales en Mendoza. Un estudio de casos: el Bachillerato Popular Violeta Parra, el CENS Alejandra Soto y la escuela de Agroecología*. Tesis de grado. Mendoza, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo.
- » Svampa, M. (2003). *Entre la ruta y el barrio, la experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires, Biblos.
- » Segato, R. (2014). *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*. Pez en el Árbol.
- » Torres Carrillo, A. (2015). La investigación acción participativa: entre las ciencias sociales y la educación popular. *La Piragua. Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política*, núm. 41. En línea: <<http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto164.pdf>>.

- » Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Península.
- » _____ (1982). *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Paidós.