



Desde el barrio: experiencias de educación popular e investigación participativa en Bahía Blanca-Argentina

Do bairro: experiências de educação popular e pesquisa participativa em Bahía Blanca- Argentina

From the working-class neighborhoods: Popular Education and Participatory Research experiences in Bahía Blanca city

Romina Belén Cané^{a1}; Ana Küyen Graziano^{b2}; Berenice Muñoz^{c3}

^a romiuuu@gmail.com

^b kuyengraz@hotmail.com

^c berenicemunozok@gmail.com

¹ Universidad Nacional del Sur, Argentina

² Universidad Nacional del Sur, Argentina

³ Universidad Nacional del Sur, Argentina

Recibido: 10-03-2021 • Aceptado: 09-05-2021 • Publicado: 30-05-2021

Resumen

En el presente artículo se reflejan tres avances de diseños de investigaciones fruto de experiencias de educación popular en diferentes espacios de la ciudad de Bahía Blanca, Pcia. de Buenos Aires, Argentina. A lo largo de este escrito buscamos visualizar las especificidades que asume cada propuesta de investigación, además de mostrar cuales son las características compartidas. Entre estas características podemos encontrar la estrategia metodológica adoptada: Investigación Participativa (IP). Así como también del abordaje desde la perspectiva de género que se comparte en los tres trabajos; y la perspectiva interseccional que asumen dos de estos. Cabe aclarar que son los diseños de las investigaciones lo que compartimos en esta oportunidad. Por último, pero no de menor relevancia, en las tres experiencias presentadas vemos la fuerte influencia de la educación popular, en donde se aboga por una educación que busca una lucha por la liberación de lxs oprimidxs a través del compromiso pedagógico y la reflexión constante.

Palabras clave : educación popular; investigación participativa; género; pedagogía

Resumo

Este artigo reflète três avanços em desenhos de pesquisa decorrentes de experiências de educação popular em diferentes espaços da cidade de Bahía Blanca, Província de Buenos Aires, Argentina. Ao longo desta redação buscamos visualizar as especificidades que cada proposta de pesquisa assume, além de mostrar quais são as características compartilhadas. Dentre essas características podemos encontrar a estratégia metodológica adotada: Pesquisa Participativa (PI). Bem como a abordagem desde a perspectiva de gênero que é compartilhada nas três obras; e a perspectiva interseccional assumida por dois deles. Deve ser esclarecido que são os desenhos de pesquisa

que compartilhamos nesta ocasião. Por fim, mas não menos importante, nas três experiências apresentadas, vemos a forte influência da educação popular, que preconiza uma educação que busca a luta pela libertação dos oprimidos por meio do compromisso pedagógico e da reflexão constante.

Palavras-chave : educação popular; pesquisa participativa; gênero; pedagogia

Abstract

In this paper are exposed three research design resulting from popular education experiences in different areas of Bahía Blanca city, Province of Buenos Aires, Argentina. Throughout this writing we want to display the specificities assumed by each research design, besides showing which are shared characteristics. Among these we can find the choice of the same methodological strategy: Participatory Research. In addition to the approach from the gender perspective assumed by the three investigations; and the intersectional perspective taken by two of them. It should be clarified that it is the research designs that we share in this opportunity. Finally, but not less important, in all the experiences presented we can see the strong influence of popular education, where an education that struggles for the liberation of the oppressed people through pedagogical commitment and constant reflection is advocated.

Keywords : popular education; gender; pedagogy

Introducción

En el presente trabajo se reflejan tres avances de diseños de investigaciones, fruto de experiencias de educación popular en diferentes espacios de la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, Argentina. A lo largo de este escrito buscamos visualizar las especificidades que asume cada propuesta de investigación, además de mostrar cuáles son las características compartidas. Entre estas podemos encontrar la estrategia metodológica adoptada: Investigación Participativa (IP). Así como también el abordaje desde la perspectiva de género, que se comparte en los tres trabajos; y la perspectiva interseccional, que asumen dos de estos. Cabe aclarar que son los diseños de las investigaciones lo que compartimos en esta oportunidad. Por último, pero no de menor relevancia, en las tres experiencias presentadas vemos la fuerte influencia de la educación popular, en donde se aboga por una educación que busca una lucha por la liberación de lxs oprimidxs a través del compromiso pedagógico y la reflexión constante.

Las tres propuestas de investigaciones compiladas en este trabajo son fruto de experiencias de educación popular (en adelante EP) en diferentes espacios de la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires. Como se dijo, más allá de las especificidades que asume cada propuesta de estudio, hay características que se comparten, tal como lo es la metodología adoptada: Investigación Participativa. Esto quiere decir que las autoras de estos trabajos hemos tratado de seguir los lineamientos de un paradigma en ciencias sociales que rompe con la relación de dominación-dependencia, que tradicionalmente se ve reflejada en el binomio objeto-sujeto de la investigación académica (Fals Borda 1987). Para lograrlo, se democratiza la toma de decisiones, permitiendo que todxs lxs sujetxs implicadxs en la investigación participen de ellas, intentando limar las diferencias entre investigadorx-investigadx.

Otra característica en común tiene que ver con la perspectiva de género que asumimos, que en un trabajo obtiene mayor relevancia (el Círculo de Mujeres del Bajo Rondeau) mientras que en los otros se adscribe a una corriente particular, como lo es el paradigma interseccional, como en “Murga La Caracolera como un espacio de educación popular desde una perspectiva interseccional”, y en “La formación de niñxs en fábricas recuperadas desde la experiencia de Educación Popular en INCOB”.

Por último, pero no de menor relevancia, se trata de estudios sobre experiencias de EP, en los términos que se refiere Paulo Freire (1970), debido a que en los tres casos se aboga por una educación que «haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará» (Freire 1970, 40-1).

Más allá de esto, las tres investigaciones a realizar tienen sus particularidades: la primera trata de un estudio participativo en donde se analiza una experiencia de apoyo escolar y EP con niños en INCOB (un frigorífico de gestión obrera). En segundo lugar, hay un estudio sobre una murga (La Caracolera), ubicada en Villa Caracol, como un espacio educativo. Por último, presentamos un trabajo, también participativo, sobre un espacio de EP feminista en un barrio periférico de la ciudad. Cabe aclarar que todas estas experiencias y sus respectivas investigaciones suceden en la ciudad de Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Sobre nuestra metodología: Investigación Participativa

Estas investigaciones no pueden cobrar sentido sin el acompañamiento y la disposición de sus actorxs, quienes han sido nuestroxs compañerxs de aprendizaje. Es por esto que, al haber participado de estas experiencias como estudiantes, consideramos que debemos alejarnos de las posturas ideológicas que conciben al sujeto o sujeta a investigar como objeto o como sujeto/a pasivo/a.

En este sentido, adoptamos un enfoque cualitativo, encuadrado en la metodología de la Investigación Participativa. Así como explica Vio Grossi, «la investigación participativa postula destruir la separación tradicional entre sujeto (el investigador) y objeto (los grupos de la base) para integrarlos en la tarea de develar la propia realidad» (Vio Grossi 1983, 31), intentando superar el carácter alienante y opresivo que caracteriza a los enfoques tradicionales. Siguiendo esta línea de pensamiento, Rodrigues Brandão nos recuerda que la reflexión sobre el límite o redefinición de la alteridad nos acontece cuando ese “otrx”, como sujetx vivx, se convierte en un/a compañero/a, en trabajo político y en lucha popular (Brandão 2001 en Visotsky 2013).

Además, tenemos la intención de continuar con la tradición de esta metodología, que está relacionada con la praxis de Paulo Freire, siendo la investigación una práctica social centrada en el cuestionamiento y la resistencia. Lo que caracteriza fundamentalmente a la Investigación Participativa (IP) es la «significación política de sus proposiciones en el plano de la teoría y de la práctica» (Pazos 2005, 1). Es así que los estudios que adoptan su perspectiva se comprenden como parte de procesos más amplios, alineados con los intereses y necesidades de los sectores populares.

Como tradición empírica, la Investigación Participativa en Argentina se constituyó con la posibilidad de visibilizar a los movimientos populares, como fueron los sindicatos de maestrxs, grupos comunitarios y educadores populares de adultxs y zonas agrarias. Lamentablemente, en los años sesenta, esto terminó abruptamente debido al golpe cívico-eclesiástico-militar de Estado en 1976, que llevó a la migración de académicxs al extranjero. Luego de esto, la IP «se convirtió, en el peor de los casos, en una actividad “subversiva” (con consecuencias drásticas bajo un régimen militar) y, en el mejor, en una actividad que “carecía de rigor científico” y que no podía ser considerada como trabajo académico “serio” (Kastanis 2009, 294).

Esto deviene, desde nuestra perspectiva, en la necesidad de continuar aquel legado como nuevas generaciones, con el objetivo de poder ahondar en la praxis que caracteriza y atraviesa gran parte de las experiencias de educación popular en Nuestra América.

Avance 1: La formación de niñxs en fábricas recuperadas desde la experiencia de Educación Popular en INCOB

Introducción

La presente investigación en curso se inscribe en el frigorífico Industria Nacional de la Carne Obrera, ubicado en la ciudad de Bahía Blanca, que tiene la particularidad de ser una fábrica de gestión obrera. Mi acercamiento inicial al frigorífico fue debido a un proyecto de extensión de la universidad, y luego continué mis lazos con el mismo de manera independiente. La participación más duradera fue como guía de un espacio de EP y apoyo escolar junto con otrxs compañerxs de Ciencias de la Educación, por un tiempo de aproximadamente dos años (2016-2018). Sin dudas, considero que esta participación ha sido sumamente importante en cuanto a mi formación continua y como estudiante de Ciencias de la Educación. Significa un compromiso mutuo constante, y una idea de militancia como forma de praxis.

El estudio actual comprendido forma parte de la Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, y esta tiene el objetivo general de comprender y explicar los procesos de formación de lxs niñxs en el frigorífico de gestión obrera INCOB (Industria de la Carne Obrera). Teniendo como objetivos específicos: recuperar las voces de lxs niñxs respecto de sus propias experiencias en el espacio de EP, analizar la importancia de la propuesta de EP desde la voz de las obreras y los obreros, y comprender al frigorífico como un espacio de formación desde una perspectiva interseccional.

La metodología elegida se trata de Investigación Acción Participativa. Una de las motivaciones principales para la elección de la misma fue la necesidad de hacer parte a lxs niñxs con lxs que compartí esta experiencia, así como también a lxs trabajadores del lugar, considerando que sin su aporte no podría ser posible esta investigación. Brandão (2001) nos recuerda que la reflexión sobre el límite o redefinición de la alteridad nos acontece cuando ese “otrx”, como sujetx vivo de “mi investigación” se convierte en un/a compañero/a, en compromiso, en trabajo político y en lucha popular (Brandão 2001 en Visotsky 2013).

Las estrategias de recolección de datos antropológicas que utilizaré son: entrevistas, registros de campo, observación participante y el propio registro respecto de la experiencia propia, vivida en el espacio de Apoyo Escolar y EP.

Sobre INCOB: «¡INCOB es de lxs trabajadores y al que no le gusta se jode, se jode!»

Creo que es necesario el conocimiento de la historia del frigorífico, debido a que se trata de una historia de lucha obrera muy significativa en nuestra ciudad, cuyos trabajadorxs han pasado por diversas dificultades desde la toma de la fábrica.

INCOB, hace muchos años, se trataba del frigorífico PALONI. Este mismo fue quien dejó a lxs trabajadorxs en la calle, cerrando el frigorífico en el año 2005. Con la desesperación de no tener trabajo ni ingresos, lxs obrerxs saltaron el portón y se quedaron adentro sin saber qué les depararía. La única intención, al principio, era cobrar lo adeudado, aunque luego fueron comprendiendo que de esa manera podían

recuperar su fuente laboral. Esto fue un aprendizaje en soledad. El norte era uno solo: cooperativa de trabajo sin patrón. Pasaron dos años y llegó la expropiación. Sudor y lágrimas costó, pero el frigorífico era de lxs trabajadorxs. En el año 2007 fue el primer día de faena de industria nacional de la carne obrera: primera lucha ganada. A partir de esto se sumaron más trabajadorxs, incluido las mujeres, con un rol principal de trabajo en el mismo.

Ha sido un camino duro para lxs compañerxs, el pasar de la dependencia a la autogestión. El primer presidente electo fue Enrique Carlin Garagiola, quien contaba con mucha confianza por ser el más empapado en el tema. Fue un proceso difícil el darse cuenta que durante nueve años Garaggiola se creyó el dueño: no había asambleas ni balances, y las decisiones estaban cerradas en él. Esta fue la segunda lucha. Lucha que duró mucho tiempo y los llevó a atravesar los peores momentos, desde viajes, reuniones secretas, resignar plata, fuertes discusiones, hasta matones, tiros y heridos.

Pero lo lograron, conquistando aun muchos más derechos, como una escuela secundaria y primaria para aquelxs obrerxs que no sabían leer ni escribir. Actualmente, tienen su propia carnicería con fines comerciales y sociales, con precios populares para personas del barrio. Han hecho trabajos con el INTA en un programa ecológico de tratamiento de residuos orgánicos. Con la Universidad Nacional del Sur en diversas propuestas educativas, como lo fue Apoyo Escolar en su momento.

Al presente, INCOB es uno de los dos frigoríficos que trabajan en nuestra ciudad, que genera trabajo para más de doscientas personas y alimentos para infinidades.

Educación Popular & niñxs en INCOB

El espacio de EP se creó, inicialmente, debido a las demandas de lxs propixs obrerxs, entre ellas “apoyo escolar”. Al acercarnos, lxs compañerxs nos comentaron sus necesidades específicas con respecto a la educación de lxs niñxs. Necesitaban algún tipo de apoyo con respecto a las tareas de la escuela, ya que no les bastaba únicamente con el horario escolar. Así como también nos expresaron su preocupación porque el horario de faena no permitía a lxs madres y padres dedicarle tiempo a los estudios de sus hijxs.

Es así como mi participación junto con la de otrxs compañerxs de la universidad comenzó a ser más activa, dedicándonos a ir los días sábado a la mañana al espacio de Apoyo Escolar, al que sumamos Educación Popular. En estas clases se abordan contenidos como interculturalidad, violencia de género, lenguaje inclusivo, educación sexual integral, entre otros. Este tipo de intercambio con lxs niñxs resultó en diversos debates muy interesantes sobre el contenido, como así también sobre cuestiones personales que lxs interpelaba.

Este no es el único espacio en el cual participan lxs niñxs. De hecho, muchxs de ellxs tienen una posición muy activa en el frigorífico, participando, por ejemplo, del Día de la Niñez, en donde se realizan festivales con juegos y bandas musicales. Así como también muchxs de ellxs participan en diversas charlas y procesos de lucha.

Marco teórico

Para el desarrollo de esta investigación me posiciono desde la perspectiva del paradigma interseccional, para pensar las opresiones, entendiendo el entrelazamiento de categorías, como lo son: la clase social, el género y la interculturalidad. Este concepto surgió del movimiento liderado por mujeres afrodescendientes, poniendo en cuestión la idea de que el género era el único factor que determinaba el destino de una mujer.

Desarrollamos una línea de reflexión que consideramos de enorme centralidad en la teoría político-pedagógica en el presente: se trata de la reflexión en torno a las intersecciones, imbricaciones o atravesamientos de las categorías: clase, género, raza/etnicidad, para pensar las políticas y prácticas en educación de jóvenes y adultxs desde una perspectiva de derechos humanos (Visotsky 2018, 146).

Por otra parte, en esta investigación se toma como categoría la noción de Formación, la cual está ligada a distintas investigaciones que remontan a experiencias de EP sistematizadas por diversxs autorxs como Caldart (2004), quien analiza el Movimiento Sin Tierra como sujeto pedagógico, que actúa a partir del proceso de formación de sus integrantes:

Ver al MST como sujeto pedagógico significa traer dos dimensiones importantes para la reflexión de la pedagogía, que a su vez también pueden ser vistas como componentes de um movimiento sociocultural mayor en que se inserte la formación de los sin-tierra. Y también en la pedagogía, porque podemos identificar los signos de esta cultura com uma fuerte dimensión de projeto (Caldart 2004, s/i).

Otra autora que refiere al concepto de formación es Michi (2010), quien en su investigación cualitativa de trabajo de campo, Movimientos campesinos y educación: Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y Movimiento Campesino de Santiago del Estero, nos introduce en propuestas de EP dadas en el marco de estos movimientos (MST-MOCASE), destacando el carácter pedagógico y político de estos. En este sentido, afirma “La intencionalidad pedagógica de los movimientos se evidencia en la consolidación de ciertas formas organizativas y en la creación de dispositivos específicos para la formación de sus miembros” (Michi 2010, 332).

Acerca de la categoría niñez, retomaré los aportes conceptuales de Morales y Magistris (2018), quienes desde su obra Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación, promueven la importancia de valorar y dar entidad a ese aporte novedoso que traen lxs niñxs a la sociedad en que vivimos, a fin de lograr la emancipación. De este modo, adhiero a la contraposición entre niñez e infancia, creyendo que la última categoría es sumamente discriminatoria y adultocentrista, por su significado etimológico, que quiere decir el que no habla:

Incluso, la palabra infante pasó a designar a muchas otras clases de marginadxs sociales, a quienes se les ha vetado de la posibilidad de participar de la cosa pública. Lxs niñxs, lxs locxs, lxs indígenas, las mujeres, y tantxs otrxs subalternxs, muchas veces han sido condenadxs a ese lugar de silencio social: lxs que no pueden ni deben hablar; o peor aún, quienes no merecen hablar, y por lo tanto, es lícito silenciar (Morales y Magistris 2018, 14).

Esto se ve fuertemente reflejado en la historia de los derechos de la niñez y adolescencia, los cuales han sido protagonizados por políticxs profesionales, funcionarixs, intelectuales (todxs adultxs). Estxs sujetxs centralizan la toma de acciones para proteger a lxs niñxs, dando muy pocos o bien ningún espacio para que las voces y experiencias de lxs mismxs fueran escuchadas.

Por otra parte, en cuanto a la EP como teoría y también como práctica, se ha buscado una coherencia con lo propuesto por el pedagogo Paulo Freire a lo largo de varias de sus obras. La relación teoría-práctica concebida de modo dialéctico en su posicionamiento epistemológico; y, en este sentido, la EP surge como alternativa política pedagógica al servicio de los intereses populares: “La educación popular resulta entonces un proceso mucho más complejo e importante, que sobrepasa de alguna forma el campo pedagógico para incorporarse como pensamiento y acción dentro del campo de la formación integral del individuo en sociedad” (Freire et al. 1986).

Avance 2: Murga La Caracolera como un espacio de educación popular desde una perspectiva interseccional

La investigación que estoy llevando a cabo actualmente tiene como protagonistas a mis propios compañerxs de Murga La Caracolera, de la cual formé parte desde el año 2017. Esta murga estaba ubicada en el barrio Villa Caracol de Bahía Blanca y existió entre los años 2016 y 2019. Se caracterizaba como una murga de estilo porteño, con una impronta barrial, independiente, autogestiva y horizontal.

En lo que respecta a lo metodológico de la investigación, me planteé, como objetivo general, analizar los procesos de construcción de saberes en Murga La Caracolera como un espacio de EP, desde una perspectiva interseccional. Los objetivos específicos que se desprendieron de este objetivo general son, en primer lugar, analizar qué tipo de saberes se construyen/producen en la murga; en segundo lugar, comprender cómo lxs integrantes resignifican esos saberes en su vida cotidiana; y por último, indagar cómo se enseñaba y cómo se aprendía en este espacio. Cabe destacar que la formulación de la murga como objeto de estudio de una investigación devino mientras cursaba la materia Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina, de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, es decir, posterior a mi inserción en la murga. Es así que me sumé a esta sin intenciones previas de investigarla.

A modo de contextualizar el barrio donde surge Murga La Caracolera, cito la siguiente descripción:

Villa Caracol (o también llamado Puertas al Sur) y Bajo Rondeau son un conjunto de barrios ubicados en la zona noroeste de la ciudad de Bahía Blanca, en un espacio que se constituye dentro de la “zona periférica” de la ciudad. Aproximadamente ocupan el lugar unas 250 familias, con una población de alta movilidad que basa su permanencia en las redes familiares y las ocasionales oportunidades de trabajo (Becher 2017, 27).

Si bien ha crecido en el barrio el número de familias que lo habitan desde entonces, estructuralmente no se han modificado las condiciones de vida de lxs vecinxs.

El surgimiento de Murga La Caracolera se remonta al año 2016, cuando un grupo de vecinas de Villa Caracol, impulsadas por el deseo de tener una murga propia del barrio, comienzan a organizarse. Es así que una de ellas se contacta con dos militantes de una agrupación que no viven en el barrio, pero que conocían previamente y tenían experiencias previas de haber estado en una murga. A lo largo de ese año, este grupo de personas logra reunir vecinas, principalmente madres de distintxs niñxs del barrio, que se incorporan a la murga y escriben sus primeras canciones de forma colectiva entre lxs integrantes de la murga.

Mi relación con esta murga comenzó en 2017, cuando ingresé a participar en calidad de murguera, para aprender sobre este género artístico y porque principalmente quería apoyar la conformación de ese colectivo. Elijo sumarme a esta murga y no otra debido a que en ese momento estaba participando de un espacio de apoyo escolar en Villa Caracol, del cual quería desvincularme para estar en un espacio que contribuyera a incidir en el barrio de una manera no asistencialista. Asimismo, no quería desvincularme del barrio y sus vecinxs, con lxs que ya había comenzado a entablar una relación.

Se pacta que no poseerán director ni directora de murga, como es habitual. Para democratizar la toma de decisiones, se hacen asambleas donde todxs tienen voz y el voto de cada unx vale igual. En lo que respecta al financiamiento, se opta por la autogestión independiente de terceros. Se realizan diferentes

ventas para solventar los gastos propios de la murga. Se decide que se hará un fondo común para la compra de tela, entretela, mostacillas, flecos y lo necesario para la confección de los trajes de todxs lxs murguerxs. Poseen prioridad lxs niñxs en cuanto a la adquisición de esto. Cada familia se hace responsable de la confección del traje y de personalizarlo y/o adornarlo, es decir, se le entrega lo insumos necesarios para que pueda enviarlo a un/x modistx y de este gasto se hace cargo la familia. Lo mismo en cuanto al cuidado del traje.

Los ensayos, por lo general, tienen como enseñantes a lxs miembrxs adultxs que poseen experiencias anteriores en otras murgas. Sin embargo, este rol es dinámico y niñxs constantemente aportan ideas de pasos nuevos o movimientos que les gustaría incorporar. Es así que no hay propietarios del saber, sí integrantes que poseen experiencias anteriores, pero no por ello monopolizan la transmisión de conocimientos, ni son tildados de profesores o maestros.

Otro espacio en donde podemos observar la construcción colectiva del conocimiento tiene que ver con el desarrollo de canciones propias. Dichas letras han sido escritas de modo conjunto; por ejemplo, la primera creación, en el patio de la casa de una de las vecinas entre varixs murguerxs. Algo sustancial que tienen las canciones es su fuerte raigambre en el barrio y el exaltamiento del orgullo de ser murguero y de Villa Caracol. Esta última cuestión no es menor cuando se vive en un barrio de la periferia, estigmatizado por la sociedad bahiense.

A la hora de referirme a Educación Popular en este trabajo, es preciso aclarar que este concepto, en el sentido que le damos a este trabajo, fue elaborado por Paulo Freire en su obra *Pedagogía del oprimido*, escrita en 1970. Más tarde, diferentes autorxs retomarán ese concepto y lo redefinirán en base a momentos específicos y diferentes miradas de los agentes educativxs. Sin embargo, Torres Carrillo (2016) explica que puede establecerse un núcleo de elementos comunes de todas esas definiciones, y afirma que la EP implica:

- Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
- Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante
- Un propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social.
- Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular.
- Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas. (Torres Carrillo 2016, 14)

Es así que en la EP hay una concepción dialéctica del aprendizaje. Tal como lo señala Freire (Novoa 1978 en Van de Velde 2008): “Si se define al conocimiento como un hecho acabado, en sí, se pierde la visión dialéctica que explica (solamente ella) la posibilidad de conocer. Conocimiento es proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad” (68).

Korol (2015) aporta que la EP permite la creación colectiva de conocimientos. En sus comienzos, en la EP, como método de concientización, subyacía la idea de conciencia ajena al sujetx y que esta debiera elaborarse a partir de un «diálogo de saberes entre los inmediatos nacidos de las prácticas sociales de los grupos que participaban en los procesos de formación, recurriendo a un conjunto de técnicas participativas que permitirían problematizar esas primeras aproximaciones a la realidad» (Korol 2015,

139). Esta teoría tenía implícita una visión mecanicista sobre la relación objeto-sujeto, desconociendo aportes de otros pensamientos como el feminista o el de los pueblos originarios. La autora afirma que, con el paso de las décadas, se fue fortaleciendo la EP como una pedagogía que tiene en cuenta que somos seres inacabados, que busca en los vacíos apertura de los procesos de aprendizaje, repensando aquello que consideramos como conocido (Korol 2015).

Por otro lado, para definir lo que es la perspectiva interseccional del trabajo en cuestión, hay que tener en cuenta los aportes de algunas de las teorías del feminismo. Cubillos Almendra (2015) sostiene que el feminismo ha demostrado que, a partir de la modernidad, se ha posicionado a un sujeto en particular como representativo de toda la humanidad, que se constituye como el referente de la vida social y política de Occidente. Este sujeto, supuestamente universal, posee las características de ser masculino, occidental/blanco, heterosexual, adulto y burgués. Es así que todo lo que se sale por fuera de esas categorías es “lo otro”, lo subalternizado y excluido, en función de su diferencia (Cubillos Almendra 2015).

Esta misma autora sostiene que “a teoría feminista de la interseccionalidad ha proporcionado interesantes contribuciones para desestabilizar al sujeto moderno y repensar el cómo interpretamos la realidad y los procesos de generación de conocimientos” (Ibidem, 121). Fue desde el movimiento de mujeres afroamericanas que se denunció al feminismo hegemónico por centrar la lucha desde una identidad universal de mujer (blanca, occidentalizada, heterosexual, clase media), que se constituía sobre las mismas lógicas que decía atacar. La idea de feminismo interseccional evidencia entonces que la opresión de género no puede ser homogeneizada ni aislada de otros sistemas de dominación.

El concepto de interseccionalidad fue definido por primera vez por Kimberlee Crenshaw (1989 en Cubillos Almendra 2015), para referirse a un “sistema complejo de estructuras de opresión, que son múltiples y simultáneas, con el fin de mostrar las diversas formas en que la raza y el género interactúan para dar forma a complejas discriminaciones” (122). Hancock (2000 en Viveros Vigoya 2016) propuso una formalización de presupuestos básicos del paradigma interseccional:

- En todos los problemas y procesos políticos complejos está implicada más de una categoría de diferencia.
 - Se debe prestar atención a todas las categorías pertinentes, pero las relaciones entre categorías son variables y continúan siendo una pregunta empírica abierta.
 - Cada categoría es diversa internamente.
 - Las categorías de diferencia son conceptualizadas como producciones dinámicas de factores individuales e institucionales, que son cuestionados e impuestos en ambos niveles.
 - Una investigación interseccional examina las categorías a varios niveles de análisis e interroga las interacciones entre estos.
- 6) La interseccionalidad como paradigma requiere de desarrollos tanto teóricos como empíricos (74).

Teniendo en cuenta que las lógicas de cómo se construye el conocimiento en la Academia implica una doble imposición, es decir, organiza y define los discursos que deben asumirse como válidos desde las jerarquías propuestas por la matriz de dominación, la importancia de tener en cuenta esta perspectiva en la investigación radica en deconstruir las epistemologías, constructos conceptuales, técnicas y metodologías que reproducen ese sistema (Cubillos Almendra 2015). Tal como sostiene esta autora, “no

hay propuestas infalibles, sino que experimentamos un discusión que opera en la lógica de establecer un horizonte de sentido, donde el imperativo ético es desestabilizar las jerarquías y las categorías dicotómicas una y otra vez” (Ibidem, 129).

Avance 3: El Círculo de Mujeres del Bajo Rondeau

El tema que nos encontramos investigando está relacionado con un Círculo de Mujeres del barrio Bajo Rondeau, en Bahía Blanca, entendiéndolo como un espacio educativo y analizándolo desde las perspectivas de la EP y la pedagogía feminista. Este espacio ha funcionado desde el año 2015 hasta el 2018, algunas veces con intermitencia y otras con encuentros más regulares.

Este Círculo tuvo su primer encuentro el 3 de junio del 2015 en el barrio ya mencionado, siendo una oportunidad para encontrarse entre mujeres de cara al primer Ni una menos de nuestro país. Fue impulsado por militantes feministas de un movimiento social, y, a pesar de haber estado enmarcado así durante un tiempo, luego pudimos reconocernos como independientes a cualquier movimiento o agrupación, siendo y haciendo solo por y para nosotras mismas.

Durante estos años los encuentros se han llevado a cabo mayoritariamente en un club del barrio, aunque también hemos participado de diferentes actividades en espacios culturales, parques, en nuestros propios hogares, entre otros. Estos encuentros fueron siempre pensados por nosotras mismas, pudiendo hacer circular la responsabilidad de preparar las actividades. Cabe aclarar que a pesar de que en un principio fue impulsado por militantes que no eran del barrio, esta distinción, entre mujeres que vivían allí y las que no, se fue diluyendo, hasta poder ser todas compañeras de modo horizontal y sin jerarquías en la responsabilidad de la continuidad de nuestro espacio o en la toma de decisiones.

Las actividades que organizábamos fueron muy diversas –lecturas de textos, películas, música, clases de expresión corporal, entre otras–, así como también los contenidos que trabajábamos: violencia obstétrica, ciclo menstrual, sororidad, micromachismos, femicidios, trabajo doméstico, relaciones sexuales, etc.

Asimismo, una de las actividades más importantes que realizábamos en el marco de este espacio fueron los viajes a los Encuentros Nacionales de Mujeres, actualmente Encuentros Plurinacionales de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans y No Binaries. Se trata de Encuentros que año a año se van haciendo en distintas provincias de nuestro país, en los que asistimos a talleres que tratan de diferentes temáticas y en los cuales se mantienen relaciones pedagógicas horizontales entre todas las participantes. Para poder asistir a estos Encuentros se realizan actividades económicas para poder solventar los gastos del viaje y que no existan diferencias entre quienes podrían acceder a comprar un pasaje y quienes no.

La investigación participativa del Círculo de Mujeres

El estudio acerca de este espacio surge enmarcado en la tesis de licenciatura de una participante del Círculo, pero es importante recalcar que no se trata de una investigación “tradicional”. Al contrario, consideramos que un estudio de estas características es significativo para poder visibilizar espacios educativos que no solo se alejan de lo hegemónico, sino que incluso lo critican y contradicen. Al observar este espacio a través de las perspectivas de la pedagogía feminista y la EP, entendemos que espacios como el Círculo de Mujeres barrial puede colaborar con el empoderamiento de mujeres de modo individual y colectivo, además de la deconstrucción de los modos de vida que impone el patriarcado.

El trabajo que estamos llevando a cabo es un estudio cualitativo con enfoque narrativo, es decir, utilizamos historias de vida o experiencias relatadas oralmente. Asimismo, consideramos que debemos alejarnos de las posturas ideológicas que conciben al sujeto o sujeta a investigar como objeto o como sujeto/a pasivo/a, debido a que han sido compañeras de aprendizajes durante años.

Por esta razón, nuestro trabajo intenta seguir lineamientos de una investigación participativa, entendiéndola como «un proceso democrático de creación de conocimiento» (Visotsky 2013, 124). Siendo muy breve, esto supone entender de manera dialéctica la relación entre sujetx-objeto de la investigación, siendo todes constantemente investigadorxs e investigadxs. Con esto queremos decir que en nuestro estudio se conversan con otras participantes del Círculo de Mujeres tanto las preguntas como los objetivos y la metodología. Una particularidad de este trabajo es que esa “otra” de la investigación, es decir, quien es “investigada”, ya era compañera incluso antes de pensar y moldear la investigación.

Asimismo, Bud Hall es otro autor que reconoce que la investigación feminista, como la que nos encontramos presentando, así como la investigación participativa, “buscan variar el punto central de donde emana el conocimiento” (Bud Hall 1983, 16). Entiende su naturaleza multidisciplinaria, que permite acabar con las distinciones entre disciplinas empíricas y teóricas, objetivas y subjetivas, redefiniendo “el conocimiento, uniendo el conocer con el hacer” (Spender 1978 en Bud Hall 1983, 16). Por otra parte, consideramos que unas de las maneras que más podrían enriquecer este trabajo serían la recolección de datos a través de entrevistas y un grupo focal, sumando disparadores de debates o reflexiones que no sólo sean la pregunta (podemos pensar en imágenes, frases, canciones, relatos, que puedan servirnos).

Los objetivos que guían nuestra investigación son, en primer lugar, el objetivo general de analizar las prácticas de educación popular feminista que se dieron en el Círculo de Mujeres del Bajo Rondeau, en Bahía Blanca. Por otro lado, los objetivos específicos son: Indagar qué saberes han construido las participantes del Círculo de Mujeres; Dar cuenta de cómo se construyeron esos saberes a partir de su participación en el espacio; y Comprender cómo se han resignificado en otros espacios los saberes construidos en el Círculo.

La concepción de la Educación Popular es una de las centrales de nuestro estudio. Para Paulo Freire, uno de los autores más destacados en esta temática, el concepto de EP es sinónimo de pedagogía del oprimido o pedagogía de la liberación. Una de sus características principales es el reconocimiento de que no existe sujetx individual, aisladx del mundo, así como tampoco se puede pensar a la realidad como ausente de sujetxs (Freire 1970). Se aboga por una acción educativa que “haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará” (Ibidem, 40-1).

Asimismo, es de suma importancia que la educación como práctica de la liberación tenga como horizonte la liberación de lxs sujetxs oprimidxs, convirtiéndose en individuxs nuevxs, no ya opresoras/es u oprimidas/os, sino sujetas/os liberándose. Sin embargo, Freire también entiende que el grupo oprimido sufre una dualidad que se encuentra “en la interioridad de su ser” o, en otras palabras, las/os sujetas/os oprimidas/os “son ellos y al mismo tiempo son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora” (Ibidem, 44). Así es que la superación de las contradicciones y la liberación de los/as sujetos/as sea, en palabras del propio Freire, “un parto doloroso”.

De esto mismo habla Claudia Korol, quien trabaja sobre otros de los ejes centrales de nuestro estudio: la pedagogía feminista y los feminismos populares. Ella sostiene que la pedagogía feminista tiene a la dimensión grupal como una de sus bases más necesarias para poder sobrellevar el dolor que significan todos los desaprendizajes de las opresiones que se viven a través del feminismo (Korol 2016; 2017). Asimismo, esta autora también interrelaciona tres conceptos que utilizaremos en este trabajo:

Los grupos de educación popular, de pedagogía feminista, de investigación acción participativa, tienen la posibilidad de trabajar esas minicrisis provocadas por el aprendizaje y por la necesidad de desaprender, de modo que las mismas no sean desestructurantes de los procesos de organización popular, sino que contribuyan a fortalecerlos (2017, 32-3).

Korol (2017) sostiene que la radicalidad de la pedagogía feminista es su cuestionamiento a la vida cotidiana, lo que permite descubrir todo el tiempo cuánto de violencia hay en nuestras prácticas y en las de quienes nos rodean.

Otra de las características en común de la EP y de la pedagogía feminista es el trabajo horizontal entre los/as sujetos/as pedagógicos/as. Al respecto, el autor García Huidobro hace referencia a la EP como aquella en la que “se tiende una relación pedagógica horizontal, entre educador y educando, (...) buscando que el proceso sea transparente a todos y el control y la responsabilidad comunitaria sean reales” (García Huidobro 1980, 29); así como también Korol insiste en que “no hay pedagogía emancipatoria ni creación de conocimiento, que no estén enredadas en la trama del diálogo con otros, otras, presentes en el momento del proceso de manera física” (Korol 2017, 2).

Puede decirse que la EP es una de las bases fundamentales de la pedagogía feminista, debido a que ambas son pedagogías emancipatorias que buscan la liberación de lxs sujetxs a través del diálogo como canal para la construcción de saberes. De esto se diferencia a la educación tradicional, o lo que Freire llama educación bancaria (1970), fundamentalmente antidialógica y en las que el/la educador/a impone o dona un contenido ya programado, manteniéndose distante de lxs educandxs/oprimidxs (como si el/la mismo/a educador/a no sufriera opresiones).

García Huidobro (1980) describe al sector popular como aquel sector social amplio que tiene en común el ser oprimido económica, política, social y culturalmente por otro sector que lo explota. Así, se niega al sector oprimido su calidad de ser sujetos/as políticos/as, negando su voz, su palabra y cultura. Podemos leer esta descripción utilizando las gafas violetas, es decir, desde la perspectiva feminista. Así como una colectiva feminista argentina describe, “el acceso al feminismo supone la adquisición de un nuevo marco de referencia, “unas gafas” que muestran una realidad ciertamente distinta de la que percibe la mayor parte de la gente” (Korol 2016, 122). Esto nos permite releer diferentes trabajos y teorizaciones sobre la EP, entendiéndonos como sujetas y sujetos oprimidas/os –especialmente las mujeres y las disidencias sexuales– por el patriarcado.

Así, por ejemplo, podemos ver que en un trabajo bastante reciente del autor Oscar Jara (2010) se describe a la EP de una manera mucho más genérica, como un fenómeno sociocultural y una concepción que busca “superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión” (Jara 2010, 4). Se refiere así a todos los procesos educativos que tengan como horizonte la construcción de relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos (Jara 2010). El mismo autor entiende que esto puede darse solo si se supera la producción y

reproducción del género patriarcal y machista y se construyen nuevas relaciones de poder en los ámbitos sociales, políticos y culturales (2010), construyendo y pensando nuevos espacios y nuevas relaciones.

Asimismo, tanto la EP como la pedagogía feminista son movimientos emergentes contestatarios, ya que desafían las estructuras hegemónicas de poder y porque su calidad de trabajos pedagógicos militantes permite irrumpir “como un movimiento primero de renovación y, luego, de revolución del saber y de transformación del mundo a través del poder de un saber popular” (Brandão 1984, 55).

Conclusión

Consideramos que las tres propuestas de investigaciones a realizar dan cuenta de la importancia de sistematizar experiencias de EP, en la labor ético-política de visibilización de distintas propuestas contra-hegemónicas en el ámbito académico. Creemos que estos trabajos pueden brindar aportes, en un contexto en el que existen ciertos vacíos de registros y análisis de experiencias de Educación Popular, ya sea en espacios como fábricas recuperadas, murgas y espacios de mujeres, entre otros. Invitamos así a la comprensión de que la educación popular continúa jugando un papel central en el campo de las Ciencias de la Educación.

Es importante para nosotras comprender que estas experiencias no se encuentran aisladas, sino que forman parte de diferentes luchas populares que han existido y continúan existiendo en nuestro continente. Creemos que las mismas comparten un componente clave: la lucha política por una sociedad más justa y una reivindicación de lxs oprimidxs como figuras centrales en su propia liberación; teniendo a la educación como frente de lucha en una sociedad en la que las clases trabajadoras, las mujeres, lxs migrantes y lxs niñxs sufren injusticias y una vulneración de sus derechos diariamente. Así como sostiene Rodrigues Brandão, una experiencia de EP “traduce, permanentemente, con las clases populares, el significado político de sus acciones, esclareciendo los aspectos de la estructura de dominación que se van haciendo presentes en el transcurso de los éxitos y fracasos de esas acciones. Se va, de este modo, ofreciendo a estas clases categorías científicas de conocimiento de la realidad” (Brandão 2017, 33).

Con todo esto consideramos que, si queremos ser coherentes entre nuestros ideales y nuestras prácticas es imposible concebir un tipo de investigación que no esté al servicio de lxs históricamente desplazadxs, aquellxs que han sido ubicadxs como mero objetos de estudio y no como sujetxs de derecho. Si bien consideramos que esto implica un desafío en la actualidad para lxs investigadorxs, resulta sumamente valioso y audaz el ir contra el muro históricamente construido entre el conocimiento académico y el conocimiento popular, entre universidad y pueblo.

Referencias

- Becher, Pablo. 2017. “Educación popular: experiencias, prácticas y reflexiones en un barrio periférico de la ciudad de Bahía Blanca (2011- 2014)”. Documentos de Trabajo del CEISO, n.º 2. Bahía Blanca, Argentina.
- Brandão, Carlos Rodrigues. 1993[1984]. “Caminos cruzados: formas de pensar y hacer educación en América Latina”. En Educación popular. Crisis y perspectivas, compilado por Moacir Gadotti y Alfonso Torres Carrillo, 43-71. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Brandão, Carlos Rodrigues. 2017. La educación popular de ayer y de hoy. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.

- Caldart, Roseli. 2004. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular.
- Cubillos Almendra, Javiera. 2015. "La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista". *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, n.º 7.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI, Tierra Nueva.
- Freire, Paulo. 1986. *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires: Editorial La Aurora.
- García Huidobro, Juan Eduardo. 1980. *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no-formales de educación de adultos*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Hall, Bud. 1983. "Investigación Participativa, Conocimiento Popular y Poder: una reflexión personal" en *La investigación participativa en América Latina. Antología*, compilado por Gilberto Vejarano, 11-27. Pátzcuaro: CREFAL.
- Jara, Oscar. 2010. "Educación popular y cambio social en América Latina". *Oxford University: Press and Community Development Journal* 45, n.º 3: 287-96.
- Korol, Claudia, comp. 2016. *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Buenos Aires: Editorial Chirimbote.
- Korol, Claudia. 2015. "La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres". *Polifonías. Revista de Educación*, n.º 7.
- Korol, Claudia. 2017. *Educación popular, pedagogía feminista y diálogo de saberes*. Buenos Aires: Ediciones América Libre.
- Michi, Norma. 2010. *Movimientos campesinos y educación: El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Morales, Santiago y Magistris, Gabriela. 2018. *Niñez en movimiento Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos aires: Chirimbote / El Colectivo / Ternura Revelde.
- Sobrevilla, David. 1999. "El surgimiento de la idea de Nuestra América en los ensayistas latinoamericanos decimonónicos". *Revista de crítica literaria latinoamericana*, n.º 50: 147-63.
- Torres Carrillo, Alfonso. 2016. *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Buenos Aires: El Búho.
- Visotsky, Jessica. 2013. "Métodos cualitativos e investigación participativa: reflexiones desde la praxis en Argentina". *Paideia*, n.º 53: 117-41.
- Visotsky, Jessica. 2018. "Atravesamientos de opresiones: opresión de las mujeres, de clase y racismo en el capitalismo colonial". En *Pedagogías descolonizadoras y formación en el trabajo en los movimientos populares*, coordinado por Anahí Guelman y María Mercedes Palumbo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo; CLACSO.
- Viveros Vigoya, Mara. 2016. "La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación". *Debate Feminista* 52: 1-17.