

Claves para una pedagogía popular feminista o la educación como práctica de libertad

Por Nora Llaver

Doctora en Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional de San Luis; licenciada en Ciencias de la Educación, por la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra (Suiza); profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis; especialista en Didáctica en la Universidad de Buenos Aires. Coordinadora del Instituto de Estudios de Género, dependiente de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Cuyo durante el período mayo 2009-abril 2011.

Docente estable de la carrera de Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo. Es profesora titular en el ciclo de Profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo, Mendoza. Profesora titular en el Nivel de Educación Superior no universitario en la Escuela Normal Superior Tomás Godoy Cruz 9-002.

Ha publicado junto a otros/as autores/as, el capítulo «El derecho a la educación y el proceso de inclusión de las mujeres en el ejercicio de ciudadanía», en *Intervenciones sobre ciudadanía de mujeres, política y memoria. Perspectivas subalternas*, coordinado por Alejandra Ciriza, Buenos Aires, Feminaria Editora, pp. 223-253. ISBN 978-987-05-5381-6. Integra la Colectiva feminista *Las Juanas y las Otras*, organización de la sociedad civil sin fines de lucro cuyo objeto es promover, afianzar y acrecentar los derechos de las mujeres y las niñas.

Mi intervención se orienta a analizar las *nociones de experiencia y educación de mujeres de sectores subalternos* ancladas al contexto específico de *Nuestra América*¹. La idea que busco es poner en paralelo textos *insurrectos* que han contribuido a dismantlar ordenamientos a nivel epistemológico y político, tales como la *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire, con voces de feministas latinoamericanas (y de otros territorios) cuyos aportes para la visibilización de las determinaciones de sexo, y los efectos políticos de la diferencia sexual, articulados a las especificidades de la clase, la raza y la cultura, desde el Sur, trazan una línea divisoria respecto de posturas feministas occidentales etnocéntricas, y permiten encontrar pistas para el desarrollo de una educación feminista popular².

Esfuerzos que desde los feminismos latinoamericanos vienen haciéndose para desafiar la subyugación que la *mirada de Occidente* despliega y que particularmente las mujeres enfrentan: machismo, racismo, lesbofobia, explotación, migración –todas formas de violencias extremas– pero también los efectos de un punto de vista y una teorización que las sumerge en ese sujeto único del feminismo del Norte, reproducido a veces por feministas del Sur, como efecto de una colonización intelectual y política (Gargallo, 2004; Ciriza, 2009a, 2009b, Espinosa Miñoso, 2009, 2010).

En este sentido, plantearnos un feminismo *sureado*³ necesariamente reclama recoger, reconocer y en consecuencia actuar desde las prácticas de la cultura popular que configuran, aunque sea parcialmente, rupturas

1 *Nuestra América* es el título de un ensayo (1891) de José Martí, poeta, filósofo, político y revolucionario cubano de mediados y fines del siglo XIX, quien luchó contra el colonialismo español en Cuba, a favor de la independencia y la unión latinoamericana.

2 Esta ponencia reúne algunas ideas que ya han sido expuestas en otros escritos. Las mismas son fruto de la reflexión sobre variadas experiencias que vengo desarrollando con sectores populares –mujeres, jóvenes, adultas, niñas y niños– desde hace muchos años. Desde aquella significativa práctica de militancia política de los '70 –que implicó el desarrollo de los Centros de Cultura, inspirados en la *Pedagogía del oprimido* de Freire– hasta algunas más contemporáneas que tanto desde la colectiva feminista Las Juanas y las Otras como desde ámbitos de investigación y académicos hemos generado.

3 Tomo la expresión *surear* de Paulo Freire en el mismo sentido que el autor, con el objeto de dar cuenta de las connotaciones político-ideológicas de dicho término y los usos que desde el Sur hacemos de los conocimientos y discursos producidos en el Norte. Una expresión que recupera las posibilidades de mirar-leer el mundo desde el Sur y producir saberes localizados. Araujo Freire, Ana María (1993). «Notas», en *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. pp. 22-204-205.

significativas, y que aun cuando resulten neutralizadas, reducidas, reapropiadas e incorporadas en el orden capitalista heteronormativo hegemónico, elementos activos de ellas se manifiestan, no obstante, independientes y originales, permitiendo repensar espacios de producción de resistencia y de cambios⁴.

Experiencias de educación popular en América Latina ¿Por qué Paulo Freire?

No podríamos hablar de experiencias de educación popular en América Latina si soslayáramos la obra de Paulo Freire. Tampoco podríamos hablar de una pedagogía de los/las oprimidas sin requerirlo. Paulo Freire, mejor que nadie, pone en crisis el carácter tradicional de la educación y su papel reproductor del orden social hegemónico; sienta una perspectiva que implica reconocer la dimensión pedagógica de los procesos sociales y la naturaleza política de todo acto educativo (Freire, P., 1977, 1978, 2001).

Tomo la *Pedagogía de la Esperanza*, de 1992, en una revisitación a la *Pedagogía del Oprimido* donde tal como el título enuncia, el autor vuelve a encontrarse con una obra, que como pocas, *actuó para la transformación* en nuestro continente oprimido desde los años '70 para, atravesando mares, instalarse en otros pueblos del Tercer Mundo en su lucha por la liberación. Aquel libro, que recogía experiencias concretas de trabajadores/as, campesinos/as, proletarias/os, gente del pueblo, nos muestra como ningún otro los efectos de una *pedagogía de la opresión*, al tiempo que las posibilidades de una *pedagogía para la emancipación*; así como la *potencialidad liberadora de la experiencia*.

En la *Pedagogía de la Esperanza* –uno de sus últimos escritos– Freire revisa, da detalles de la *trama que anuda las experiencias personales a las históricas* y las

4 En este intento recojo los aportes de mujeres –teóricas y prácticas– que vienen haciendo denodados esfuerzos tanto desde la academia –también para ellas un espacio de lucha política– como desde la militancia feminista y junto al movimiento de mujeres –¿sería aceptable otra forma de construir?– y que deseo nombrar: Alejandra Ciriza, militante por los derechos humanos, feminista, que desde los años '70 viene batallando; mis compañeras de militancia feminista en Las Juanas y las Otras, a quienes insistentemente estos asuntos nos interpelan; a las compañeras de otras colectivas feministas, a las feministas de Argentina y de *Nuestra América* y de otros territorios. La resistencia de mujeres feministas negras, chicanas, asiáticas. Entre tantas, Diana Maffia, Rosiska Darcy de Oliveira, Fátima Mernissi, Nawal El Saadawi, bell hooks y muchas otras mujeres innostradas, esas otras, que constituyen el núcleo de mis reflexiones y con quienes compartimos saberes y experiencias: ellas son verdaderamente las que hacen este camino.

condiciones de producción que dieron forma a un pensamiento⁵.

Nos muestra entonces caminos recorridos, experiencias singulares de oprimidos y oprimidas, cuya decisión inagotable de oponerse y rebelarse a la opresión y a la dominación, nos permite también acceder, a pesar de las dificultades, a lo universal. Después de más de veinte años, la obra explora vigorosamente y con pasión, ideas, sentimientos, procesos sociales; desenmascara discriminaciones y muestra la extensión de la opresión. Pero quizá lo más importante resida en mostrarnos *el poder de la palabra para la denuncia, la concientización y la recuperación de la memoria* al retomar la lucha silenciosa e inacabable de las y los que resisten, para recordarnos que son ellas y ellos quienes sostienen también la esperanza. Una esperanza que «en cuanto necesidad ontológica, necesita irremediablemente de la práctica para volverse historia» (Freire, P. 1993: 8).

Freire señala, al comienzo de su libro, que una de las tareas clave de la educación popular en esta pedagogía de la esperanza «es posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje (...) el lenguaje como camino de invención de ciudadanía» (Freire, P., 1993: 38).

En la primera parte el autor va hilando con pasión las tramas de su historia vital: infancia, juventud y madurez con las profundas marcas del exilio, experiencias y sueños rotos, desde donde va cobrando vida su hoy experimentada *Pedagogía del Oprimido* (libro escrito y práctica pedagógica):

5 No quiero dejar de mencionar a quien en la tradición crítica latinoamericana fuera uno de los más comprometidos precursores de una educación para aquello que él mismo llamó una *segunda emancipación*: Simón Rodríguez. El maestro de Bolívar quiso encarnar en la pedagogía «la rebelión de los siervos» e imaginó un proyecto educativo para la integración latinoamericana, en el que el pueblo –indios, negros, niños huérfanos, mujeres, campesinos y poblaciones explotadas– conformarían ese *nuevo sujeto histórico*, motor de lo que habrá de denominar la *emancipación mental* para la *segunda independencia*. Sus mayores preocupaciones se nuclean en torno a dos problemas: la *propiedad privada* y lo que se desprende como una fuerte expresión ideológica del neocolonialismo, el *mito de la civilización*. Su postura lo lleva a criticar a la civilización, entendida como «universal ideológico», es decir, a la sociedad europea, la que para todos era el modelo a seguir. Al igual que Paulo Freire, casi dos siglos más tarde en su *Pedagogía del Oprimido*, cuestiona la pedagogía tradicional: es necesario –dice– cambiar no sólo la «tradición de la palabra», sino también la «tradición de la propiedad privada». Salvando las épocas, se puede asimilar el concepto de *educación bancaria* en Freire, con el de *educación testamentaria*, que caracteriza a la sociedad tradicional, en Rodríguez. Ambos conciben la educación desde una fuerte connotación política y humana para luchar contra la opresión y por la emancipación (Llaver, Nora, 2008).

«la *Pedagogía del Oprimido* surge de todo eso y hablo de ella, de cómo aprendí a escribirla e incluso de cómo, al hablar de ella primero, fui aprendiendo a escribirla» (Freire, P. 1993: 51).

En una segunda parte de la *Esperanza*, discute algunos de los momentos, críticas y debates que suscitó aquella su obra, para finalizar, en un tercer y último momento, recuperando las tramas histórico-sociales que sostuvieron como protagonista a la misma *Pedagogía del Oprimido*.

En varios sentidos, la *Pedagogía de la Esperanza*, producto de su experiencia político-educativa, nos permite mostrar las tensiones que atraviesan la noción de experiencia y pone de manifiesto sus múltiples determinaciones⁶.

Entre conocimiento abstracto y conocimiento de la vida cotidiana, entre conocimiento erudito, académico y saber popular. También, entre la comprensión del mundo que el pueblo tiene y el cambio de lo social concreto. La relación entre la experiencia social concreta *vivida pero no sabida* y el empezar a saber, la toma de conciencia:

«Vivir nomás es diferente de saber que vivimos; por lo tanto saber que podremos saber más. [...] En cierto momento no sólo vivíamos, sino que empezamos a saber que vivíamos, de ahí que nos haya sido posible saber» (Freire, P. 1993: 94).

Pero también experiencia/s como germen para la creación intelectual y el desarrollo de una teoría potente, como lo es en Freire, su propuesta pedagógica, de coherencia entre el pensar, el sentir y el hacer.

Reconceptualizar la pedagogía freireana a la luz de los saberes teóricos y prácticos aportados por las feministas del Sur

Durante largos años, las experiencias de educación popular –y de la educación en general– dejaron fuera del campo de la problematización aquellos efectos políticos, sociales y culturales que producen las diferencias

6- El término experiencia ha sido empleado en la tradición angloamericana al menos en dos sentidos: como el conocimiento sobre los acontecimientos del pasado, «ya sea mediante la observación consciente o por la consideración y reflexión»; y como un «tipo particular de conciencia, que puede distinguirse de la 'razón' y el 'conocimiento'»; esta conciencia en el siglo XX ha venido a significar la experiencia presente –'conciencia' plena y activa– que incluye tanto el pensamiento como el sentimiento y se ofrece «como el fundamento necesario –inmediato y auténtico– para todo razonamiento y análisis» (Williams, Raymond; 2000: 137-140).

entre los cuerpos sexuados, las marcas que las diferentes formas de ser mujeres imprimen a la corporalidad, la experiencia y las políticas del cuerpo. Un punto de vista hasta ahora marginado por la pedagogía freireana, y en términos generales por las experiencias de educación popular en América Latina. Una cierta ceguera a otras formas de opresión además de la de clase.

El mismo Paulo Freire, cuyas contribuciones revelaron las tramas de la opresión y la explotación, la desigualdad, la discriminación y el desprecio racial, el dominio imperialista y las relaciones asimétricas entre el Norte y el Sur, cruciales para la comprensión y la lucha contra la opresión, reconoce –tardíamente– su deuda. La utilización de un lenguaje machista y discriminatorio que no hace lugar a las mujeres en tanto sujetas políticas con capacidad crítica y de cambio. La dificultad –que él mismo considera una justificación ideológica– de identificar en los usos del lenguaje estructuras de dominación y una ideología machista, que encarnada en prácticas concretas, implica formas y prácticas coloniales de sujeción.

Cambiar el lenguaje es «parte del proceso de cambiar el mundo» (Freire, P. 1993: 62-64); una idea nos dice Alejandra Ciriza, «ya expuesta por quienes señalan que las lenguas y las palabras no son meros nombres, sino formas complejas de ordenamiento del mundo que sitúan de diversos modos a los sujetos», algo que Irigaray (1992) considera *operaciones de neutralización* que sitúan a las mujeres y a quienes se identifican con su sexo en un lugar precario y que ha sido parte de la construcción de subalternización, invisibilización y opresión de las mujeres (Ciriza, Alejandra, 2009b).

Lugar desde el cual, además, a las y los subalternas/os les son negadas las palabras y el discurso que la modernidad ha aceptado. Ellas y ellos «hablan un 'lenguaje otro' que ya está diferenciado de los registros, de los sistemas y de los paradigmas que la modernidad entiende. Entonces, no es que no sepan hablar, por supuesto, saben hablar y pueden» (Belausteguigoitia, M., 2011).

Vuelve insistentemente la pregunta que Gayatri Spivak se/nos hiciera. ¿Bajo qué condiciones el estatuto de sujetas subalternas puede ser transformado? Esta incapacidad de escucha y esta necesidad de exégesis-interpretación-traducción permanente de las de arriba hacia las de abajo (en la producción de conocimiento, en la academia, en la escuela, en el barrio, en la política). Una pregunta que desde el feminismo *sureado* es ineludible si

no se quiere reincidir y reproducir. Son estas las mujeres –oprimidas y sin voz– a las que se hace referencia, y de ahí la necesidad de destacar la interpelación de Spivak cuando advierte que el conocimiento académico reproduce la subalternidad en su intento de representarlas, ya que no puede llevar a cabo eso que se denomina un *acto de habla*, dar lugar a la palabra de los y las sin voz; entre otras cosas no sólo porque carece de autoridad para hacerlo, sino porque los/las ubica en el lugar del *Otro*. Spivak afirma que el subalterno o la subalterna *no puede hablar*, pero aclara, no en el sentido de que estén mudos/as, sino en la medida en que sus palabras no son escuchadas, autorizadas y legitimadas por ninguna institución. Modos de ejercer poder simbólico o los que llama *violencia epistémica* y que consisten en «la alteración, negación y en casos extremos como las colonizaciones, extinción de los significados de la vida cotidiana, jurídica y simbólica de individuos y grupos» y que consiste en invisibilizar al otro/a, expropiándolo de su posibilidad de representación.

«[...] La violencia se relaciona con la enmienda, la edición, el borrón y hasta el anulamiento tanto de los sistemas de simbolización, subjetivación y representación que el otro tiene de sí mismo, como de las formas concretas de representación y registro, memoria de su experiencia» (Belausteguigoitia, 2001: 237-238).

Para Belausteguigoitia representación es sinónimo de poder: poder dialogar, debatir, discutir, negociar y poder construir. Hacer circular la palabra y que impacte. Tener poder significa poder representarse y tener control de la representación, y para que las/los sujetos marginales aparezcan en la esfera pública, es decir, para que puedan ser vistos son ingentes los procesos y las estrategias que deben sostener. Ha existido un *poder secuestrador* tanto de los intelectuales como de los pretendidos salvadores que puede llegar a invisibilizar las luchas de las/os otras/os. Y denuncia, los '90 fueron una década en la que

«Al tratar de traducir los intereses de los sujetos subalternos, muchas veces se los traicionó [...] en este momento muchos se han dado cuenta de que desde la academia y, también, desde el feminismo, se podía estar ninguneando la voz de alguien» (Belausteguigoitia, 2001: 234-235).

Y así como nadie en nuestros días negaría el carácter internacionalista y

solidario del feminismo –aunque para ello sea preciso *eliminar las barreras entre clases y culturas*– también es cierto que junto a la ideología y la política que el capitalismo neoliberal globalizado segrega, se ha configurado un *feminismo transnacional homogeneizador y excluyente* (en el norte y en sur) que *ningunea* a esas *otras* (con minúsculas y desiguales: pobres, inmigrantes, lesbianas, trans, negras, indias, iletradas), tornada su mirada sobre sí y narcisísticamente incapaces de comprender-entender a las Otras.

«Cuando me encuentro con una feminista occidental que cree que le tengo que estar agradecida por mi propia evolución en el feminismo, no me preocupa tanto el futuro de la solidaridad internacional de las mujeres como la capacidad del feminismo occidental de crear movimientos sociales populares para lograr un cambio estructural en las capitales mundiales de su propio imperio industrial. Una mujer que se considera feminista, en vez de vanagloriarse de su superioridad con respecto a mujeres de otras culturas y por haber tomado conciencia de su situación, debería preguntarse si es capaz de compartir esto con las mujeres de otras clases sociales de su cultura. La solidaridad de las mujeres será global cuando se eliminen las barreras entre clases y culturas» (Mernissi, F. 2003).

De ahí que nuestra tarea (minuciosa y porfiada) consista en juntar retazos y dar forma a esas genealogías y propuestas que desde el feminismo del Sur dan cabida y expresan a *esas Otras* que desbordan esa sujeto de referencia: *mujer-blanca-heterosexual-educada-ciudadana-occidental*.

Una tarea que cobra importancia a la hora de reconceptualizar la pedagogía freireana a la luz de los saberes teóricos y prácticos aportados por las feministas del Sur de *Nuestramérica*. Se trata de provocar el encuentro de perspectivas, puntos de vista y discusiones que contribuyan en esta búsqueda militante al fortalecimiento de estrategias educativas transformadoras. La cuestión es, pues, de qué forma articular la educación popular con la epistemología y conceptualizaciones feministas situadas, para dar lugar a una praxis transformadora en el campo de la educación. Una perspectiva que *tenga en cuenta y dé cuenta de la mirada de estas mujeres*. Pues cuando los ojos de las mujeres miran, indiscutiblemente el mundo no es igual. No es la misma la historia, ni la economía, ni la vida cotidiana, más aún cuando se trata de mujeres: pobres, blancas, indias, mestizas, lesbianas;

no educadas y excluidas. De ahí la necesidad de iniciar esta búsqueda y de juntar pieza a pieza aquello que de tan fragmentado y disperso en el tiempo y el espacio parece no existir.

Nuestra tarea es la de la arqueología, ir tras la búsqueda de saberes negados y dispersos, genealogías invisibilizadas, no reconocidas⁷. Porque como dice Alejandra Ciriza (2009b):

«Las genealogías feministas, las conexiones entre las mujeres, nuestras memorias, los breves momentos de protagonismo en la historia son difíciles de recuperar pues la mayor parte de los acontecimientos que alguna vez hemos protagonizado no forman parte de aquello que, en sociedades marcadas por relaciones de dominación de clase, sexo y raza, se transmite como parte del sentido común compartido por todos y todas. [...] La dificultad con los feminismos es que a menudo la trama de los acontecimientos se deshilvana, se fragmenta en portadores/as individuales, deja de ser asunto público y plural, y –por decirlo de alguna manera– se desvanece en el aire hasta que algo del orden del acto político hace posible la redención de ese pasado, su incorporación en el hilo frágil de la memoria (Zizek, 2004; Benjamin, 1982)» (Ciriza, A., 2009b).

No obstante, intentaré dar cuenta de algunas contribuciones que constituyen perspectivas surgidas de la necesidad de atender a las complejas particularidades que enfrentan mujeres concretas, bajo relaciones de subordinación y opresión, en contextos sociales, culturales y geográficos específicos⁸. Sólo desde esta singularidad y especificidad la experiencia se configura en un espacio vital valioso y estimulante, capaz de proporcionarnos

7 Para Antonio Gramsci, la composición de las clases subalternas, a diferencia de los estratos cultos, es múltiple y contradictoria, y se configura en la dinámica de las relaciones sociales y las particularidades ideológicas del proceso histórico por el que atraviesa el conflicto social. De ahí que las prácticas culturales y la construcción de la memoria colectiva de los sectores populares, bajo condiciones de subalternidad, carecen de sistematicidad y se estructuran de modo fragmentario y discontinuo (Gramsci, 2004: 488-489).

8 La utilización del término opresión es importante, ya que sitúa la lucha feminista en un marco político radical: «El renacimiento del feminismo coincide con el uso del término *opresión* ya que la ideología dominante, i. e. el sentido común, el discurso ordinario, habla de 'condición femenina' en lugar de opresión, y con ello pretende remitirse a una explicación naturalista; y por tanto no susceptible de transformación mediante la acción humana. El término *opresión*, por el contrario, remite a una elección, una explicación, una situación que es política» (Delphy, Christine, en: hooks, b., 2004: 38).

recursos simbólicos, que las mujeres transforman en estrategias y puntos de fuga para la estructuración de nuevos proyectos, para la construcción de una nueva mirada de sí mismas, la modificación de actitudes, valores, y modos de comprender para transformar el mundo (Llaver, Nora, 2008).

La noción de experiencia en el feminismo y experiencias de opresión de los sectores subalternos

La experiencia como producto de la actividad humana conciente permite explicar por qué las/os oprimidas/os a fin de cuentas luchan contra sus opresores, se oponen y resisten para abrir la posibilidad del cambio social⁹. De hecho, es en las relaciones humanas y en la experiencia que hacen las/los sujetos del mundo en diversos niveles –cognoscitivo, práctico– y su expresión, la conciencia, donde tiene lugar y se configura en tanto fenómeno histórico, la clase social¹⁰.

Así se puede explicar cómo desde la experiencia objetiva de la explotación se puede pasar a la situación subjetiva de reconocimiento de comunidad de intereses y futuro común –la conciencia–. Desde esta perspectiva la experiencia se torna en una herramienta imprescindible a la hora de conocer e interpretar procesos individuales y colectivos y el nudo donde se entretujan presente y pasado, lo subjetivo y lo objetivo, lo individual y lo colectivo.

Bell hooks (1984) critica a aquellas mujeres blancas que «dominan el discurso feminista» –discurso que suele estar permeado de prejuicios de raza y de clase– ya que pocas veces éstas se cuestionan acerca de su visión de la realidad y acerca de las experiencias de las mujeres sobre las que hablan; retoma a Rita Mae Brown, quien al igual que E. Thompson, señala que es necesario tener en cuenta cuando aludimos a la clase social:

9 En gran medida las ideas sobre las que se estructuran estas reflexiones son fruto del trabajo compartido, las discusiones y la producción de conocimientos que desde hace varios años venimos desarrollando en nuestro equipo interdisciplinario de investigación –dirigido por la doctora Alejandra Ciriza– en torno a cuestiones ligadas a las nociones de experiencia, cuerpo, memoria y política, desde una perspectiva de género, y localizadas en nuestro contexto: América Latina (Informes Finales y de Avance: 2007-2012).

10 Para E. Thompson, la clase no es una estructura o categoría, sino un proceso, «algo que efectivamente sucede entre los seres humanos», es un modo de reinstalar los factores subjetivos en el análisis histórico, así como la agencia de los sujetos en la transformación social (Thompson, E.P., 2001).

«La clase es mucho más que la definición de Marx sobre las relaciones respecto de los medios de producción. La clase incluye tu comportamiento, tus presupuestos básicos acerca de la vida. Tu experiencia –determinada por tu clase– valida esos presupuestos, cómo te han enseñado a comportarte, qué se espera de ti y de los demás, tu concepción del futuro, cómo comprendes tus problemas y cómo los resuelves, cómo te sientes, piensas, actúas. Son estos patrones de comportamiento los que las mujeres de clase media se resisten a reconocer aunque quieran perfectamente aceptar la idea de clase en términos marxistas, un truco que les impide enfrentarse de verdad con el comportamiento de clase y cambiar en ellas mismas ese comportamiento. Son estos patrones los que deben ser reconocidos, comprendidos y cambiados» (Brown, R. M., en b. hooks, 2004: 36).

Las prácticas sociales que las mujeres de sectores populares sostienen, los espacios de cuestionamiento que abren y los procesos de conciencia que ponen en marcha están anclados en vivencias de subordinación. Sin embargo, la extraordinaria importancia y complejidad de lo individual, la experiencia vivida por los sujetos, los espacios de lucha y de contradicción así como las resistencias ejercidas permiten modos diferentes de examinar las específicas formas de dominación y captar las estrategias que estas sujetos despliegan para impugnarlas. La afirmación

«[...] todas las mujeres están oprimidas» encierra la idea de que todas «las mujeres comparten una suerte común, que factores como los de clase, raza, religión, preferencia sexual y otros, no crean una diversidad de experiencias que determina el alcance en el que el sexismo será una fuerza opresiva en la vida de las mujeres individuales». [Y agrega] «El sexismo como sistema de dominación está institucionalizado, pero nunca ha determinado de forma absoluta el destino de todas las mujeres de esta sociedad. Estar oprimida quiere decir ausencia de elecciones. Ése es el primer punto de contacto entre el oprimido y el opresor» (b. hooks, 2004: 37).

Considero que a partir de la inclusión de la noción de experiencia de las mujeres –marginadas, oprimidas, excluidas– podremos producir un conocimiento que alumbre la resistencia y el cambio: una educación para las

mujeres subalternas como fuente de liberación, que las postula como verdaderas protagonistas para su emancipación. Se trata entonces de adoptar el punto de vista de una pedagogía crítica que se plantea problematizar las experiencias de las mujeres y explorar los vínculos establecidos entre sus propias vidas y las posibilidades y límites determinados por el orden social.

«Es esta comprensión de la experiencia y de lo personal lo que hace posible la teoría. Para mí, la teoría es una profundización de lo político, no un desplazamiento de lo político: un destilado y una intensificación de lo personal. La mejor teoría convierte en comunicables la experiencia personal y los relatos [...]» (Mohanty, Ch. Talpade, en A. María Bach, 2008: 191).

Las mujeres, y las que se quieren mujeres, desde la subalternidad, hemos construido, desde hace ya largos siglos, un conocimiento-saber-poder, que nos deviene, justamente de la revalorización, reconocimiento de nuestras experiencias, en las que *lo personal ha devenido político*. Desde una mirada feminista la experiencia es reconocida «como un recurso para la reflexión crítica» lo que supone, como lo plantea Mohanty, «comenzar por observar cómo actúan cotidianamente las mujeres de las comunidades marginadas, cuáles son sus formas de resistencia personal y colectiva frente a los conflictos» (Mohanty, Chandra Talpade, 2008). En la experiencia de subordinación y explotación de las mujeres –y la reflexión sobre la misma– ancla un conocimiento portador de fuerza teórica y política, capaz tanto de poner en cuestión ciertas premisas teóricas, como de engendrar estrategias políticas emancipatorias (Llaver, Nora, 2008, 2010a, 2010b).

Se trata de «experiencias marginalizadas» entendidas como:

«[...] tipos de experiencia que son sistemáticamente oscurecidas u omitidas en las representaciones del mundo culturalmente dominantes. Tales experiencias están estrechamente relacionadas con posiciones de sujetos económicamente, culturalmente y políticamente marginalizadas, porque en estas posiciones la gente tiende a soportar los costos ocultos y las contradicciones de las políticas sociales, y porque la subjetividad de esta gente es negada a menudo en la cultura dominante» (Stone-Mediatore, Shari; 1999: 86).

No fue otro el origen de «Una declaración feminista negra» (1977), en la que mujeres negras y lesbianas de la Colectiva del Río Combahee, tras considerar su paso por «los márgenes izquierdistas masculinos de los blancos» en los movimientos de Liberación Negra en Estados Unidos, en las décadas de los '60 y '70, y analizar cómo sus vidas se vieron afectadas encuentran «la necesidad de desarrollar una política que fuera antirracista, a diferencia de las mujeres blancas, y antisexista, a diferencia de los hombres negros y blancos» junto a la convicción de conformar un feminismo negro como «el lógico movimiento político para combatir las opresiones simultáneas y múltiples a las que se enfrentan todas las mujeres de color», para:

«[...] luchar contra la opresión racial, heterosexual y clasista, y que nuestra tarea específica es el desarrollo de un análisis y una práctica integrados basados en el hecho de que los sistemas mayores de la opresión se eslabonan. Las síntesis de estas opresiones crean las condiciones de nuestras vidas (Colectiva del Río Combahee, 1998, pp. 172 -174).

En un bello y lúcido texto Rosiska Darcy de Oliveira (1992) reclama para las mujeres aquel feminismo que recoge lo «mejor de la cultura femenina»: ese otro margen –dice– desde donde las mujeres, apoyándose en su experiencia, armadas de un potencial crítico inspirado en la *Historia de las mujeres*, inventan nuevos límites, más próximos al mundo de los hombres pero sin diluirse en él. Se trata de romper con la dicotomía naturaleza-cultura y sorprenderse en el curso de una «historia humana de la naturaleza». En lo femenino –igual que en lo masculino– el cuerpo es experiencia histórica.

«Cuando las mujeres se tornan hacia el pasado y se reconocen en la cultura femenina, no se refieren a lo femenino como esencia, sino a lo femenino como experiencia. Esa experiencia pasada encuentra hoy nuevas vivencias y exigencias y es en ese proceso de mutación donde lo femenino va ganando nueva forma» (Darcy de Oliveira, R., 1992, p. 15. La traducción es mía).

Un femenino no esencialista, lejos de esa idea de *eterno femenino-condición femenina*: «No se nace mujer, se llega a serlo» (de Beauvoir, S. 1949). Un femenino que llega a ser, que surge como un esfuerzo de alteridad, de

interrogación, de cuestionamiento, de interpelación. Una «dialéctica de actualidad» que implica necesariamente una búsqueda y reactualización de un proyecto que rearticule originalmente «las relaciones humanas, las relaciones entre lo público y lo privado, lo íntimo y lo político». Una propuesta que nos permita interrogarnos:

«En lo concreto de la vida, feminizarla significa rever el lugar del trabajo en la existencia diaria de hombres y de mujeres, redefinir lo político, interrogar la ciencia y al arte por la vía de la deconstrucción de conceptos y de la invención de la lengua. [...] La emergencia de ese Femenino, hoy, configura un *continuum* donde cuerpo, cultura, historia y lugar social interactúan, lo que conlleva inserción y configuraciones insólitas. Lo que defiende es una igualdad desconocida entre los sexos, el primado de la diferencia sin jerarquía y sin ambigüedad» (de Oliveira, Darcy, R., 1992, pp. 16-17. La traducción es mía).

Ese «femenino» de las Antígonas modernas que fundan una *lógica de lo femenino* y ponen nuevamente en escena –al rechazar el silencio y la conformidad que las excluye de la política– voces que no sólo se tornan más audibles, sino que inscriben en el espacio público una «nueva razón, la Razón de lo Femenino» «negando la autoridad del rey y del hombre» (de Oliveira D. R., 1992, p. 28).

En América Latina son Nuestras *Madres de Plaza de Mayo*, las *Abuelas*, las *Comadres* del Salvador, las *Madres de Héroes y Mártires* de Nicaragua, las *Madres de las Delicias de Colombia*, las *Madres del dolor* en Argentina, voces que se levantan de los movimientos sociales de mujeres, que tanto hoy como ayer se constituyen por la defensa de los derechos humanos, la protección de la vida y en contra de las injusticias, desde prácticas cargadas de contenido político.

Experiencias de mujeres forjadas en la lucha y el compromiso que en América Latina durante los años '80, y aún hoy, transformaron lo cotidiano, individual y privado (sus sentimientos, la maternidad) en un espacio de lucha. Al igual que Antígona, cometieron un «triple crimen político: traspasar los muros de la casa, reducto protegido de lo femenino; entrar en la política por la subversión de la ley y, finalmente, desafiar no solamente la ley del Estado, que condena a su hermano [hijos, nietos, esposos, parejas]

sino la ley de los hombres que condena a la mujer, al silencio» (de Oliveira D. R., 1992, p. 22).

En su lucha inquebrantable, la *plaza* –espacio público si los hay–, epicentro de los más hondos y significativos acontecimientos político-sociales, será el lugar arrebatado por las *Madres* al imperio de la arbitrariedad para la resistencia. Ellas sentarán las bases de una nueva ética política y serán los nuevos rostros de miles de mujeres; símbolo permanente de la lucha por la verdad, la justicia y un mundo mejor. Mujeres comunes, atravesadas por el dolor pero obstinadamente decididas a encontrar a sus hijos e hijas, crearon, como quienes sufren la opresión, estrategias de resistencia, exhumaron a través de la espesura del silencio y de la muerte sus gestos, sus reclamos, sus voces de rebeldía y de esperanza.

Nuevos sujetos históricos y nuevas prácticas políticas; nuevas maneras de educarnos y construir una ética: Ellas conmovieron los tradicionales estereotipos de las mujeres fuertemente anclados y reforzados en nuestra sociedad. Mujeres que nunca antes habían salido del ámbito doméstico serán capaces de llevar al centro de la escena política nacional e internacional la acción más fuerte y comprometida por la que los seres humanos podemos movilizarnos, la defensa de la vida y la construcción de una sociedad más justa, en un momento en el que los partidos políticos, la Iglesia y amplios sectores de la sociedad civil claudicaban y las organizaciones populares eran diezmadas.

Desde un lugar históricamente naturalizado como un espacio sufriente, callado e invisibilizado, sometido siempre a las decisiones de quienes llevan las riendas del mundo, esta vez las *Madres* parirán desde el dolor de la muerte de sus hijos e hijas la resistencia. Serán el ejemplo más vivo y fecundo de nuevas formas de organizarse, y al subvertir los valores y los usos de la maternidad, plantearán en la práctica un contramodelo a la organización familiar y a la imagen de las mujeres que la dictadura pretendía fijar.

De la misma manera, mujeres de sectores populares ponen en ejercicio su particular manera de reclamar, construyen estrategias para hacer frente a la represión, el hambre y las injusticias; mujeres muchas veces solas o con la prole a cargo.

Las mujeres, relegadas históricamente al plano doméstico, sin voz en la vida pública, son las que cambian para sí y la sociedad las relaciones de poder entre los géneros, transforman cualitativamente espacios y generan desde lo cotidiano potentes e inusuales prácticas políticas. Visibles y agigantadas, multiplicadas sus voces en una inmensa red de voces del pueblo, son capaces de sintetizar, en la expresión política más importante del siglo XX y para el futuro una praxis ético-política de tan fuerte dimensión moral que instalan –en una sociedad casi siempre indiferente– lo que constituye algo así como un núcleo duro de ese «femenino»: el cuidado por los Otros/as y el ejercicio de la memoria, una memoria pertinaz en su deseo de reconstruir las experiencias, restituir los gestos y los actos del pasado, única garantía para el presente y una esperanzada construcción del futuro.

Educación popular en clave feminista

Es a partir de la genealogía de mujeres feministas y de los movimientos de mujeres que podemos pensar una educación en clave feminista, donde nombrar el mundo desde nuestra experiencia, empieza a cobrar forma de categoría de conocimiento y análisis de nuestro género, y supone además una forma de ejercicio de poder fundamental que en el patriarcado es patrimonio exclusivo de los hombres.

Para la generación de un conocimiento producido desde el Sur, que recoja las voces de las subalternas como opciones legítimas para una praxis feminista, precisamos producir una teorización sobre las desigualdades que genera la diferencia sexual, capaz de historizar y contextualizar las formas que asume la subordinación para no reducirla a un «universalismo feminista». «Considerar la cultura como un proceso histórico para evitar los esencialismos culturales» y «reconocer de qué manera nuestras luchas están insertas en procesos globales de dominación capitalista» (Fernández Castillo, Rosalva A., 2008).

Se trataría entonces de recuperar nuestra historia «esa otra historia», no contada, no escrita, historias contrahegemónicas, de subalternas. Historias en plural, constitutivas de nuestra memoria: la historia de aquellas mujeres, no excepcionales, las Otras.

Las historias de aquellas mujeres desaparecidas de la historia oficial.

La historia de las mujeres desaparecidas.

La historia de apropiación de mujeres por las redes de trata.

La historia de mujeres cuyos cuerpos han sido devorados por el capital y la explotación, cuerpos deformados y diezmados por el peso del trabajo.

La historia de las mujeres brutalmente violadas.

La historia de mujeres muertas por abortos clandestinos.

La historia de las mujeres asesinadas por la violencia machista.

La historia de aquellas mujeres mulatas, negras, esclavizadas y desaparecidas en el torrente de la historia.

Como bien señala Claudia Korol (2007), una pedagogía feminista que se levante sobre el eje de la memoria: «memoria de las opresiones pero también memoria de resistencias» (Korol, 2007, p. 19). Una pedagogía que reúna en su hacer el diálogo, el encuentro de prácticas, que escuche la voz de las mujeres, que permita el encuentro de los cuerpos, el abrazo, la escucha y la comprensión.

Una pedagogía que a la vez permita encontrar categorías, criterios, puntos de vista que den cuenta de las experiencias y situaciones de las mujeres subalternas, sus deseos y sus prácticas.

Una práctica que al mismo tiempo permita encontrar significados y herramientas desde las experiencias colectivas de mujeres para transformar las relaciones de subordinación de las mujeres.

Sustituir una forma de conocer colonizada por una nueva forma de conocimiento: una nueva «epistemología pragmática y hermenéutica» (de Santos Sousa, Boaventura, 2006) que se sostenga en su encuentro con otras formas de saber y con otras prácticas sociales que también se interrogan por el mundo y la existencia humana, para transformarlo, tomando las enseñanzas y contribuciones de las luchas y prácticas que las mujeres latinoamericanas (feministas y no feministas) han hecho.

Una metodología que reúna el diálogo entre los saberes académicos y los

saberes populares. La crítica y la curiosidad, la necesidad y el deseo como motores de la transformación.

Una «ética feminista del acompañamiento», del caminar codo a codo.

Una pedagogía que recoja la historia y las huellas de nuestras *ancestras*, que recupere voces, experiencias, saberes, que los desoculte del anonimato y de aquello que se pierde en el tiempo.

Una «pedagogía del movimiento» que recupere aquella pedagogía de los y las oprimidas y transforme a través de la acción en la praxis a esa educación domesticada.

Una pedagogía que rescate las «voces ocultas» de aquellas y aquellos sujetos, «[...] cuyas vidas están al margen del poder y cuyas voces permanecen ocultas porque sus vivencias improbablemente sean documentadas en los registros» (Thompson, P., 2003, p. 22). Voces de mujeres que viven en la historia oral, pasada de madres a hijas, de abuelas a nietas, de viejas a jóvenes, para que así sean ellas mismas quienes se representen, porque son ellas quienes hacen la historia.

Una pedagogía cimentada en la concientización y la acción transformadora, realizada a partir de aquellos asuntos y problemas que las subalternas y subalternos –el pueblo– experimentan, desde una perspectiva encarnada y situada, que contenga sus cuerpos, sus modos de decir, hacer y pensar.

Una pedagogía que cuente para ello con el movimiento de mujeres y lo por ellas generado: una *Pedagogía de la Esperanza*.

Bibliografía

- BEAUVOIR, Simone de (1979) [1949]. *Le deuxième sexe*. Gallimard. Paris.
- BELAUSTEGUIGOITIA, Maritza (2001). «Descaradas y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación». *Debate Feminista, Racismo y mestizaje*, Año 12, Vol. 24, México, pp. 230-254.
- BELL HOOKS [1984]. «Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista». bell hooks, Avtar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa, Aurora Levins Morales, Kum-Kum Bhavnani, Margaret Coulson, M. Jacqui Alexander, Chandra Talpade Mohanty. Traducciones de María Serrano Giménez, Rocío Macho Ronco, Hugo Romero Fernández Sancho y Álvaro Salcedo Rufo. *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*, pp. 33-50, 2004, Edición Traficantes de Sueños. Madrid. [Publicación original: bell hooks, «Black Women: Shaping Feminist Theory», *Feminist Theory from Margin to Centre*, South End Press, 1984].
- CIRIZA, Alejandra (2009a). «Sobre genealogías feministas y memoria: a propósito de la ciudadanía de mujeres». Disponible en: mitakuyeoyasinn.blogspot.com/.../alejandra-ciriza.html
- CIRIZA, Alejandra (2009b) «Perspectivas feministas desde América Latina: habitar, migrar, tomar la palabra desde el Sur». En *Feminaria*. Año XVII, N° 32-33, mayo de 2009, Buenos Aires, pp. 2-12. Con evaluación.
- COLECTIVA DEL RÍO COMBAHEE (1998) [1997]. «Una declaración feminista Negra», en: *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. Cherrie Moraga y Ana Castillo, Ana, 1998. San Francisco: Ism Press, pp. 172-184.
- DE OLIVEIRA, Rosiska Darcy (1991). *Elogio da Diferença. O Feminino Emergente*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys (Coord.) (2009). «Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional.» *Revista venezolana de estudios de la mujer* - julio/diciembre 2009. vol. 14. n° 33 - pp. 37-54. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/pdf/rvem/v14n33/arto3.pdf>.
- ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys (Coord.) (2010). *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico políticas del feminismo latinoamericano*. Volumen 1. Buenos Aires: en la frontera.

- FERNÁNDEZ CASTILLO, Rosalva Aída (2008). «Feminismos poscoloniales: reflexiones desde el sur del Río Bravo», 75-113. En: *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Suárez Navaz, Liliana; Hernández, Rosalva Aída (eds.) (2008) Madrid: Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer.
- FREIRE, Paulo (1977). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1978). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores, XXIIª edición en español.
- FREIRE, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Bs. As.: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (2001). *Política y educación*. Bs. As.: Siglo XXI editores, 5ª edición en español.
- GRAMSCI, Antonio (1985) *Antología México*: Siglo veintiuno.
- GARGALLO, Francesca (2004). *Las ideas feministas latinoamericanas*. México: Desde abajo.
- Informe de avance. Proyecto: «Experiencia política, memoria, género. Perspectivas críticas desde la filosofía y las ciencias sociales», dirigido por Alejandra Ciriza. Financiado por: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. 2010-2012.
- KOROL, Claudia (Coor. Ed.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y Educación Popular*. Bs. As.: Editorial El Colectivo.
- LLAVER, Nora (2008). *La significación de la educación de adultos en los proyectos de vida de mujeres de sectores populares*. Tesis de Doctorado, UNSLuis. S/e.
- LLAVER, Nora (2010a). «Feminismo, experiencia y educación. Una mirada desde la perspectiva de mujeres de sectores subalternos». Versión Completa en CD. Foro Nacional Interdisciplinario Mujeres, ciencia, tecnología y sociedad, Comisión Nacional de Energía Atómica-CONICET. Río Negro, Argentina. ISBN: 978-987-1323-14-2.
- LLAVER, Nora (2010b). «Experiencias y subjetividad. Prácticas de mujeres de sectores populares en torno a un espacio propio». Versión Completa en CD II Congreso Feminista Internacional de la República Argentina. 100 años de historia social y de género de las mujeres 1910-2010. Balance y porvenir. ISBN 978-987-25556-1-0.
- MARTÍ, José (2005). *Nuestra América*. Buenos Aires Editorial Nuestra América. pp. 13-24.

- MERNISSI, Fátima (2003). «Sobre la autonomía del feminismo árabe», WebIslam. Disponible en: <http://www.kaosenlared.net/noticia/sobre-autonomia-feminismo-arabe-fatima-mernissi>
- MOHANTY, Chandra Talpade. 1991b. « Under Western Eyes ». En: *La revalorización de la categoría de experiencia por parte de las teorías feministas norteamericanas: 1980-2000*. Bach, Ana María (2008). Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Sin editar.
- Proyecto: «Género, política y memoria: Notas sobre genealogías y tradiciones políticas de los sectores subalternos y de las mujeres. Perspectivas desde América Latina», dirigido por Alejandra Ciriza. Código 06/F198. Financiado por: SECTYP-UNCuyo. 2007-2009
- RITA MAE BROWN, R. (2004). En: «Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista.» bell hooks [1984]. *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. 33-50. Madrid: Edición Traficantes de Sueños.
- Spivak, Gayatri. «¿Puede hablar el subalterno?». En: *Revista Colombiana de Antropología*, Vol.39, enero-diciembre de 2003, pp.297-364.
- STONE-MEDIATORE, Shari (1999) «Chandra Mohanty y la revalorización de la experiencia.» En: *Hiparquia*, Buenos Aires, N°X, pp. 85-107.
- THOMPSON, E. P. (2001) *Obra esencial*, Barcelona, Crítica.
- THOMPSON, Paul (2003). «Historia Oral y Contemporaneidad». En: *Acerca de los silencios en las trayectorias de vida*. Laura Rodríguez Agüero, Mónica Huertas, INCIHUSA-CONICET/UBA, IV Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos, X Seminario argentino-chileno y IV Seminario Cono Sur De Ciencias Sociales, Humanidades y Relaciones Internacionales: «La Travesía de la Libertad ante el Bicentenario».
- WILLIAMS, Raymond (2000) *Palabras clave, un vocabulario de la cultura y la sociedad*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión.