

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador  
Departamento de Sociología y Estudios de Género  
Convocatoria 2014 – 2016

Tesis para obtener el título de maestría en Ciencias Sociales con mención en Género y  
Desarrollo

“Nos dijeron que las mujeres no necesitábamos aprender”.

Experiencias de las mujeres en la alfabetización: un acercamiento a la escuela de  
alfabetización, terminación de primaria y formación política *Mujeres de Frente*.  
Quito, Ecuador.

Katherine Andrea Vergara Domínguez

Asesora: Cristina Vega Solís

Lectoras: Ana María Goetschel y Virginia Villaplana

Quito, mayo de 2017

## **Dedicatoria**

A las mujeres de la escuela, por haber aprendido tanto de ellas.  
A la Pas, por enseñarme con tanto amor que las palabras existen cuando hay una mujer que  
hace uso de ellas.

## Tabla de contenidos

|  |      |
|--|------|
| <b>Resumen</b> .....   | VII  |
| <b>Agradecimientos</b> .....   | VIII |
| <b>Introducción</b> .....  | 1    |
| <b>Capítulo 1</b> .....  | 14   |
| Educación, alfabetización y mujeres en el Ecuador: Un breve recorrido histórico .....      | 13   |
| por el lugar de la educación y la alfabetización en el proyecto país .....                 | 14   |
| 1. La educación en el proyecto nacional de principios de siglo .....                       | 15   |
| 2. El papel de la educación en el desarrollo productivo del país .....                     | 21   |
| 3. Proyectos educativos populares para la transformación social .....                      | 24   |
| 4. Las mujeres en el discurso del desarrollo .....   | 26   |
| 5. La educación en los discursos del Desarrollo Humano .....                               | 28   |
| 6. La educación en la revolución ciudadana .....   | 31   |
| <b>Capítulo 2</b> .....  | 35   |
| Las Mujeres y el mundo escrito: sentidos y experiencias en torno a la alfabetización ..... | 34   |
| y a la Educación Popular Feminista .....   | 35   |
| 1. Experiencias y sentidos de la alfabetización en la formación de la subjetividad .....   | 37   |
| de las mujeres de sectores populares .....   | 38   |
| 1.1. Nadie es analfabeto: experiencias de las mujeres en torno al mundo escrito .....      | 38   |
| 1.2. La experiencia: una historia de la cotidianidad .....                                 | 41   |
| 1.3. Identidades en negociación .....  | 43   |
| 1.4. Hacia una reinterpretación de las experiencias .....                                  | 45   |
| 2. Movimientos educativos emancipadores: Educación Popular y Crítica Feminista .....       | 48   |
| a este tipo de educación .....   | 49   |
| 2.1. Algunas nociones conceptuales en torno a la Educación Popular .....                   | 49   |
| 2.2. Educación Popular asexuada –o implícitamente asexuada-. Nuevos aportes .....          | 51   |
| desde el feminismo .....   | 52   |
| <b>Capítulo 3</b> .....  | 57   |
| “Yo quería acabar de estudiar no importa mi edad”. La Escuela como un lugar de .....       | 56   |
| encuentro entre mujeres .....  | 57   |
| 1. Sobre el momento actual de la Escuela, el proyecto educativo y las mujeres .....        | 58   |

|  |     |
|--|-----|
| 1.1.La Escuela, mucho más que el aula.....   | 59  |
| 1.2.Una escuela amorosa.....   | 64  |
| 1.3.El acompañamiento pedagógico.....  | 67  |
| 1.4.Dar la vuelta a las asimetrías del proceso educativo.....                        | 71  |
| 2.“Es duro aprender, pero no imposible” sobre el aprendizaje de las mujeres.....     | 74  |
| 2.1.El bagage que tienen las mujeres sobre el mundo escrito.....                     | 75  |
| 2.2.El miedo a mostrarse como mujeres que no pueden aprender.....                    | 77  |
| 3.“Quiero que ponga nombre mamita”: las hijas y los hijos.....                       | 78  |
| como mediadores y traductores del mundo escrito.....                                 | 79  |
| <b>Capítulo 4</b> .....  | 85  |
| ¿Las mujeres no necesitan aprender?. La vida cotidiana de las mujeres en torno.....  | 83  |
| al mundo escrito.....  | 85  |
| 1.Dificultades cotidianas a las que se enfrentan las mujeres por no poder leer.....  | 84  |
| y escribir y su relación con la subjetividad.....                                    | 86  |
| 2.Sobre las razones por las que las mujeres no asistieron de niñas a la escuela..... | 95  |
| 3.Sobre el deseo y la memoria.....   | 100 |
| <b>Conclusiones</b> .....  | 104 |
| <b>Lista de referencias</b> .....  | 111 |
| Entrevistas:.....  | 116 |

## **Ilustraciones**

### **Figuras**

|   |    |
|---|----|
| 3.1 Texto “¿por qué quiero estudiar?” ..... | 56 |
| 3.2 “IVANOVA” .....                         | 74 |
| 4.1 “Sustantivos, verbos y adjetivos” ..... | 83 |
| 4.2 “Su marido” .....                       | 94 |

## **Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis**

Yo, Katherine Andrea Vergara Domínguez, autora de la tesis titulada “Nos dijeron que las mujeres no necesitábamos aprender” Experiencias de las mujeres en la alfabetización: un acercamiento a la escuela de alfabetización, terminación de primaria y formación política *Mujeres de Frente*. Quito, Ecuador. Declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de maestría en Ciencias Sociales con mención en Género y Desarrollo concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, mayo de 2017.



Katherine Andrea Vergara Domínguez

## **Resumen**

En el Ecuador los procesos de alfabetización de personas adultas han cobrado relevancia esta última década siendo parte central de la política educativa del país. Pese a que las mujeres constituyen el grupo mayoritario de personas que no se han escolarizado, o han abandonado tempranamente la escuela, el tratamiento específico a esta problemática ha sido más bien débil. Hay pocos proyectos de alfabetización que contemplen las diversas características de las mujeres que se alfabetizan, así como tampoco hay investigaciones actuales sobre sus motivaciones y experiencias cotidianas en torno a la alfabetización. Es por esto que la presente investigación tiene como objetivo indagar en los sentidos y experiencias de alfabetización de un grupo de mujeres de la *Escuela de alfabetización, terminación de primaria y formación política: Mujeres de Frente*. La investigación se realiza tanto desde una perspectiva feminista como a través de una metodología de investigación militante, donde busco, desde un proceso situado y comprometido, construir conocimiento en torno a la relación entre alfabetización y la construcción de sus subjetividades.

**Palabras claves:** alfabetización, mujeres, experiencia cotidiana, subjetividad, perspectiva feminista, metodología de investigación militante.

## **Agradecimientos**

A nuestro Colectivo Mujeres de Frente, por el trabajo que traspasa la escuela y se escapa por los bordes de la cárcel. A las compañeras que me recibieron, la Pas, Andrea, Lis, Vero, Mayra, Lucía, la Rosi, que entró conmigo. A las compañeras que llegaron después, la Lea, Sisa, Cris, Kuraymi. A la Tía Gloria, por su cariño con todas. A la Escuela, que fue nuestra casa en el Ecuador.

A la Mildred, la Mari, la Anahí, la Joha y la Leslie, por nuestra amistad tan bonita y llena de amor.

A Cris Vega por alentarme a estudiar la Maestría y por guiarme una y otra vez durante la investigación. A Virginia Villaplana y Ana María Goetschel por sus recomendaciones y por brindarme una nueva lectura de la tesis.

Al Victor, porque en Ecuador nos creció la familia. Por estar siempre dispuesto a ayudarme, por cuidar al Emilio con amor y jugar con él mientras yo escribía la tesis.

A mi hermana la Nico, mi hermano el Cami, al Fabi, que también ha sido mi hermano. A mi mamá que a la distancia cuidó de mí y del Emilio. A mi papá que nos esperaba en Chile con tantas ansias. A la tía María que es nuestra otra mamá. A la Andrea que ha estado todo el tiempo presente.

A la señora Ade y a don Amable, por ser nuestros vecinos y nuestra familia en Ecuador.

## **Introducción**

### **Un día en la Escuela**

En el aula hoy ya casi no hay espacio. Vinieron todas las mujeres y desde temprano. La señora Mari llegó puntual como todos los martes y los jueves, ella, junto a la Cris comienzan a trabajar desde las 7 de la mañana. Es un pacto que tienen las dos, es para que la señora Mari aproveche mejor la mañana y se pueda ir temprano a trabajar. Seguidita de ellas llega la Pas, con el Camilo y el Sebas, que pronto encuentran en qué jugar, sobre todo el Camilo, que de la nada se inventa cualquier personaje con el que se entretendrá toda la mañana.

Tras ello, llega Blanquita, luego María Hilda y María Hortencia con el otro Sebas que viene dormido en su espalda. Llega Denisse con el Calé afirmado en su canguro, todavía no se sienta solito. Viene para que le ayudemos en sus deberes del colegio. Minutos después llega Rosario, que también necesita hacer sus deberes.

Norma ya está en el aula revisando un texto, tiene al Kendry en brazos, aún no gatea, pero todas decimos que ya mismo se lanza por el piso. Rita llega a trabajar en matemáticas; es la segunda vez que viene en las mañanas, pese a que lleva años en la Escuela siempre ha venido de tarde, pero como ya le dijo a Pas, vendrá a clases todos los días para acabar la escuela lo antes posible. Es una mujer de palabra. Ahora la está acompañando la Matilde y a su lado está la Gemma ayudándole con los deberes a la nieta mayor de la señora Mari.

María Hortencia baja al Sebas al piso, el Kendry ya está abajo sacando la caja de marcadores con el Emilio, que también está debajo de la falda de María Hilda. Uno a cada lado de la caja, cogen, chupan los marcadores y los vuelven a tirar. El Sebas, que hace poquito camina va también a jugar con ellos, pero María Hortencia no le quita los ojos de encima, entre que completa unas oraciones con unas fichas de palabras que faltan en un texto y entre que mira a su hijo. Su hermana, María Hilda, está leyendo un texto de la ciudad de Quito y al mismo tiempo mira a su sobrino, ambas mujeres están pendientes de él. Se ríen al ver que el Sebas trata de quitarle los marcadores al Emilio. El texto que lee María Hilda es parte de una actividad colectiva que se está realizando en la Escuela, la llamamos “Las mujeres y la ciudad”, y la idea es que cada una – nosotras incluidas- conversemos sobre nuestra casa y nuestro barrio. Luego escribimos

un pequeño texto sobre lo que más nos llama la atención de nuestros barrios, se comparte con una compañera que esté haciendo la misma actividad y se ubica la casa de cada una, dibujándolas en un mapa gigante que tenemos de la ciudad de Quito. María Hortencia hizo esta actividad el martes pasado, por eso hoy está trabando en las fichas de palabras.

La hora pasa rápido en la Escuela. Son cerca de las 10 y la Pas nos viene a buscar para el refrigerio. Viene llegando Beatriz, con la Camila y con su nieta la Yuli, que hace poco cumplió un año y siempre llora cuando llega a la Escuela. Le decimos a Beatriz que llegó justo a comer y se ríe, dice que no puede venirse antes, que sólo viene un ratito. Pregunta dónde sentarse ya que casi todo está ocupado. Sienta a la Yuli en el piso, pero la Yuli se para y juega con un saxofón de colores. Dice que se ha olvidado de traer los deberes, pero que los hizo. Se acomoda, abre su carpeta y la Yuli se pone a llorar, la toma en brazos y lee la última actividad que hizo.

Beatriz está repasando los adjetivos calificativos, pero a ella lo que más le interesa es la ortografía y la redacción. Cada vez que escribe una oración pregunta si está “bien dicha” y si tiene dudas sobre alguna palabra, de inmediato lo resuelve, preguntando y después viendo en el diccionario. Hoy está trabajando en la diferencia entre el por qué de pregunta y el porque de respuesta. Está escribiendo 6 preguntas que después le hará a su hija. Pero le cuesta concentrarse ya que la Yuli volvió a ponerse a llorar y quiere a cada rato que la tome en brazos.

La Escuela pocas veces está en silencio, están los susurros de las mujeres y más fuerte aún están los balbuceos de los guaguas, los que fácilmente pasan de la risa al llanto y del llanto de nuevo a la risa. Las mujeres han aprendido a trabajar con esos susurros, pues cuando no van las guaguas, la Escuela se siente vacía.

De pronto, entra el Sebas corriendo y nos vuelve a decir que ya está listo el refrigerio, algunas mujeres se levantan y caminan hacia la cocina, pero no todas, la mayoría sigue haciendo sus actividades. Tiene que venir la tía Gloria a buscarnos y ahí recién todas nos levantamos, menos Beatriz y su hija Camila, que se encuentran haciendo los deberes. La Camila viene vestida y lista para irse al colegio. Beatriz no se levanta, dice que prefiere quedarse trabajando ya que recién viene llegando. La Pas les trae un platito

de maduro con salsa de maní y un té. Nos vamos todas al refrigerio. (Nota de Campo, 10 de mayo 2016)

Llegué a la Escuela Mujeres de Frente en agosto del 2013. Mi primer acercamiento fue preguntándole a la gente que conocía en Quito sobre alguna organización de educación de adultos. Ya había tenido algunos acercamientos a la alfabetización de mujeres adultas y quería conocer más.

No tardaron en recomendarme la Escuela que ellas conocían, me hablaron del Colectivo Mujeres De Frente y de las compañeras que militaban allí. Me puse en contacto con la Andrea, una de las fundadoras de nuestro colectivo, quien dijo que me escribiría para recibirme en la Escuela. De eso pasó más de un mes y medio cuando me citaron a una reunión introductoria sobre el acompañamiento pedagógico y la creación de material concreto para el aula.

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

Primero había que observar, ir los días que pudiéramos, estar ahí, que las mujeres se fueran familiarizando con una, apoyar en hacer material concreto: fichas de oraciones, tarjetas con palabras, láminas para identificar cuando utilizar este, ese, aquel, aquello... En fin, nuestra entrada debía ser delicada y muy consciente de la responsabilidad que implicaba.

Yo asistía los martes y los jueves en la mañana. Me sentaba al lado de Pas (Páscale), que en ese tiempo se estaba haciendo cargo de la parte pedagógica de la Escuela, miraba cómo ella acompañaba tanto a las mujeres que recién estaban aprendiendo a leer y a escribir, como aquellas que iban más avanzadas, escribiendo textos más complejos.

Después de dos meses, la Pas me dijo que le ayudara a la señora María cuando necesitara algo, una señora mayor que recién estaba escribiendo su nombre y apellido. Me sentí contenta, estaba ansiosa de que me preguntara algo, pero más bien ella esperaba que llegara la Pas para resolver alguna duda. Poco a poco comenzó a preguntarme, pasé de estar a dos metros de ella, a estar al lado para cuando quería que le corrigiera algo. Me preguntaba, me regañaba cuando no le contestaba con exactitud y me sonreía también cuando le decía algo que le gustaba.

Así comencé a acompañar y a ser parte de la Escuela de alfabetización, terminación de primaria y formación política: Mujeres de Frente. Escuela que nació desde la necesidad del Colectivo Feminista Mujeres de Frente y de un grupo de mujeres recluidas en la cárcel El Inca de Quito ante la situación de desescolarización que vivían muchas de ellas.

Situación que se hizo patente con el indulto presidencial del año 2008, cuando muchas de estas mujeres quedaron en libertad y no lograron conseguir trabajos que les permitieran sostenerse a sí mismas y a sus familias. Frente a esta nueva situación de exclusión, surgió la idea de crear una escuela que les permitiera a estas mujeres continuar sus estudios primarios.

Así nació la primera Escuela Mujeres de Frente. Era una escuela pequeña, de apenas cuatro mujeres y con muy poco material. Acompañaban la Andrea, la Pas, la Nadia y la Lis, que venían con todo un trabajo desde la cárcel y que en ese momento se volcaban por completo al nuevo espacio educativo. Pese a que duró sólo un año, la experiencia permitió la reflexión acerca de qué significaba un proceso educativo, cómo podría ser este proceso y cómo se vinculaba con las mujeres.

Estos cuestionamientos caracterizaron el segundo momento de la Escuela. Se tomaron decisiones pedagógicas: el proceso educativo debía estar anclado a la realidad de las mujeres –que en ese momento cada vez eran más- y debía respetar sus propios ritmos de aprendizaje. De estas reflexiones surgieron las propuestas metodológicas y los materiales con los que paulatinamente se comenzó a trabajar. Se trabajaba por ciclos y

se seguía un ritmo grupal. Aún no se daba un proceso tan personalizado, más bien eso llegó en el tercer y actual momento de la Escuela, en donde se crearon sesiones, la pedagogía activa trajo nuevas posibilidades para pensar el proceso educativo, llegaron más acompañantes y nuevos desafíos.

La Escuela creció, se sumaron más mujeres, y de distintos lugares, algunas excarceladas, muchas de ellas migrantes, trabajadoras del servicio doméstico con jornadas de trabajo extensas, vinculadas al comercio informal, que tienen a cargo hijas/os y nietas/os, diversas en término de edad y cotidianamente expuestas a violencia machista. A todas ellas se les fue negada la posibilidad de asistir a la escuela cuando niñas.

### **Justificación**

Pese a la relevancia que durante estas últimas décadas han cobrado los procesos de educación, y especialmente los de alfabetización en la mayoría de los países latinoamericanos, la educación de adultos sigue siendo un terreno por descubrir. Mucho se ha escrito sobre la alfabetización como mecanismo de inclusión y desarrollo social, pero poco se sabe sobre cómo son vividos estos procesos por las propias personas que se alfabetizan.

Desde organismos internacionales, como Naciones Unidas, se han creado programas y políticas específicas de alfabetización, pero todas vinculadas a proyectos de desarrollo económico de la región. La alfabetización ha pasado a ser un instrumento clave para encarar los procesos de desigualdad en América Latina:

Actualmente, el que una población determinada tenga altos o bajos niveles de alfabetismo tiene mayores implicancias para la competitividad de los mercados dentro de un modelo de globalización mundial de las economías. A la educación -al alfabetismo- se le atribuye un papel preponderante en la calidad de los productos en los mercados (UNESCO 2000, 19).

Sin embargo, y pese a las acciones que se han tomado para generar proyectos de alfabetización, investigaciones de estos mismos organismos internacionales dan cuenta

que sigue existiendo una amplia población adulta que no ha accedido prácticamente a ningún proceso educativo<sup>1</sup>. Especialmente las mujeres, quienes continúan siendo como grupo específico, las más excluidas de la educación<sup>2</sup>.

En el Ecuador, al igual que en la mayoría de los países de América Latina, el analfabetismo y la desescolarización tiene un rostro –y un cuerpo- de mujer. Aunque el país fue declarado “libre de analfabetismo” en el año 2009, las estadísticas del último Censo de Población y Vivienda del año 2010<sup>3</sup> señalan que en la actualidad Ecuador registra un 6,8% de analfabetismo (5,8% hombres y 7,7% mujeres) y otro 9% de personas que no han terminado sus estudios primarios. En el mismo censo se constata que la población con mayores tasas de analfabetismo corresponden a la población indígena con un 20,4%, seguido por la población afroecuatoriana con un 7,6%, lejos de la población blanca y mestiza que tienen un 3,7% y un 5,1% respectivamente.

Dos cosas están claras: son las mujeres –ciertas mujeres, empobrecidas, indígenas, afroecuatorianas- las más excluidas del sistema educativo y poco se sabe de sus necesidades en torno al mundo escrito. Son pocas las iniciativas específicas a nivel de política pública que abordan las condiciones que cruzan sus vidas y cómo ellas viven estos procesos.

Los avances en este terreno más bien han venido desde la Educación Popular y de la Crítica Feminista, especialmente de pedagogas que han trabajado procesos educativos en contextos más particulares, muchas al margen de los procesos de alfabetización del estado, generando asimismo una sistematización de estas experiencias.

Sin embargo, y pese a estas iniciativas, estos últimos años se puede ver una disminución de estudios sobre educación de adultos en general y sobre alfabetización en particular. Así lo señala el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) el que estableció, en el 2005, un programa de

---

<sup>1</sup>Ver informe CEPAL 2013. *La alfabetización de personas jóvenes*. Santiago, Chile.

<sup>2</sup>Ver CEPAL (2010). *Metas Educativas 2021: Estudio de Costos*. Santiago, Chile.

<sup>3</sup>Ver Censo de Población y Vivienda del año 2010 en [http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Presentaciones/capitulo\\_educacion\\_censo\\_poblacion\\_vivienda.pdf](http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Presentaciones/capitulo_educacion_censo_poblacion_vivienda.pdf)

premio a las mejores tesis sobre Educación de Personas Jóvenes y Adultas en las categorías de licenciatura, maestría y doctorado en América Latina, el cual arrojó entre sus conclusiones que:

La investigación de la educación de adultos es débil, desigual y con una fuerte tendencia a su diversidad temática. El interés investigativo por la alfabetización y la educación básica fue reemplazado en los últimos años por múltiples temáticas, lo que mantiene un núcleo de problemas prioritarios que siguen sin abordarse (Calderón 2014, 714).

Entre estos problemas sin abordar se encuentra la situación de las mujeres que se alfabetizan. Mi interés por lo tanto, es el de rescatar los sentidos que tiene la alfabetización para un grupo específico de mujeres y las experiencias que hay detrás de este proceso. Entiendo la alfabetización como el uso y la apropiación que las persona hacen del mundo escrito y no sólo como la adquisición de este código, lo que es fundamental, ya que permite ampliar la vista hacia aspectos que tienen relación con sus vivencias y con las motivaciones que tienen para alfabetizarse<sup>4</sup>. En este sentido, la educación y específicamente la alfabetización se convierten en un campo propicio para poder indagar en las subjetividades de las mujeres.

Quisiera contar que se trata de un proceso investigativo en el que me sitúo como investigadora, pero principalmente como parte del Colectivo Mujeres de Frente. Desde esta doble presencia es que pienso y configuro mi investigación. La experiencia dentro de la Escuela me ha permitido reflexionar no sólo acerca de la importancia que tiene en la vida de cada mujer iniciar un proceso de aprendizaje, sino que he podido aprender también sobre los deseos, los dolores y las alegrías que forman parte de este proceso.

### **Objetivos y pregunta de investigación**

Es por lo anterior, que la presente investigación tiene como objetivo indagar en la construcción de las subjetividades de un grupo de mujeres de sectores urbano -

---

<sup>4</sup>Escojo el término alfabetización y no el de literacidad, extendido en los nuevos estudios sobre acceso y uso del mundo escrito, por la carga política que este término conlleva. Si bien, la alfabetización, siguiendo a Lorenzatti(2011) admite connotaciones peyorativas en cuanto lleva implícito la ausencia de un conocimiento socialmente legitimado como es el código escrito, el uso de este término significa también el reconocimiento de una posición social ligada a la pobreza y a la distribución desigual de las oportunidades de acceso al conocimiento.

marginales de la Escuela de alfabetización, terminación de primaria y formación política: Mujeres de Frente en torno a la alfabetización y su relación con los procesos estructurales de precarización y de sujeción femenina.

Asimismo, trazo cuatro objetivos específicos que me permiten mantener mi foco de análisis. El primero es situar el proceso de alfabetización que realizan las mujeres dentro de la Escuela, evidenciando algunos de los significados que adquiere el proceso de aprendizaje en sus vidas. El segundo es indagar en el rol que ocupan las hijas y los hijos de las mujeres como mediadores y traductores del mundo escrito. El tercero es explorar en las dificultades cotidianas que enfrentan las mujeres por no poder leer y escribir y en las *tácticas* que utilizan para sortear estas dificultades. Y el cuarto es analizar las diferentes causas de la desescolarización de las mujeres y cómo estas remiten a situaciones de precarización que atraviesan distintas etapas de sus vidas.

Dos son las grandes preguntas que guían esta tesis: ¿Qué ha significado en la experiencia cotidiana de las mujeres no haberse alfabetizado y cuáles son sus motivaciones para hacerlo? Y ¿Qué relación guarda la experiencia de alfabetización con su construcción subjetiva?. Ambas preguntas buscan acercarme a la subjetividad de las mujeres a partir de sus experiencias de desescolarización.

### **Propuesta metodológica**

Para responder a estas preguntas y con ello alcanzar los objetivos propuestos, propongo una metodología que permita poner en relieve el carácter intersubjetivo y dialógico que busca mi investigación. Primero, se trata de una investigación cualitativa orientada a estudiar las subjetividades de las mujeres que asisten a la Escuela Mujeres de Frente. Segundo, se realiza desde una perspectiva epistemológica feminista, que sitúa en el centro el valor de la experiencia de estas mujeres y la localiza en sus propios cuerpos. Y tercero, se trata de una investigación militante en cuanto ubica mi presencia dentro de la Escuela.

La investigación militante y feminista permite reconocer el proceso de investigación como una apuesta política en cuanto posibilita nuevas formas de conocer, pensar y

actuar (Fulladosa-Leal 2015), esto de acuerdo a las interacciones con las mujeres y a los propios relatos que hacen sobre sus vidas. Asimismo, permite tener clara la posición que ocupo en mi colectivo y en la cotidianidad de las mujeres.

Para indagar en sus subjetividades, utilizo como técnica principal de información, la observación participativa, la que busca acercarme a los sentidos que las mujeres ponen en sus acciones cotidianas (García y Casado 2008). A través de esta técnica, pretendo acercarme al momento mismo en que suceden sus prácticas al interior de la escuela, con el conjunto de emociones que las rodean. Asimismo, propongo 3 talleres de memoria, en el que las mujeres dialogan acerca del proceso de alfabetización, la desescolarización de la que han hecho parte y de las dificultades a las que se enfrentan cotidianamente por no poder leer y/o escribir. Es una actividad en el marco del mismo proceso de aprendizaje. Estos talleres, combinados con la observación participante posibilitan ver cómo estos discursos se encarnan y materializan en sus propias prácticas (García y Casado 2008).

Otra de las técnicas que utilizo es el registro de las actividades/tareas/deberes realizadas por las mujeres durante todo su proceso de aprendizaje. En la mayoría de ellos, las mujeres se refieren a las razones por las que iniciaron un proceso de alfabetización, a los motivos por los que no fueron a la escuela, a las relaciones con sus familias, entre otros muchos temas que rodean sus vidas, desde la misma niñez hasta la actualidad. Por último, y con el objeto de armar una panorámica lo más completa posible, realizo entrevistas abiertas a las acompañantes pedagógicas y una de las personas claves de la Escuela como es “la tía Gloria”. A través de estas entrevistas busco acercarme a cómo son vividos sus propios procesos en la Escuela.

La metodología, en este sentido, es un aspecto central de esta tesis. No sólo por las cuestiones que permite –y no permite- mirar en toda investigación, sino por la responsabilidad que implica hacia las mujeres y hacia la Escuela en general. Mi acercamiento a los objetivos de la investigación intenta ser con el cariño y respeto que las mujeres y la Escuela se merecen. Esta metodología trata de dar cuenta de ello.

### **Acercamiento teórico**

La discusión teórica de esta investigación toma aportes desde el feminismo, principalmente de autoras como Audre Lorde (2003), Joan Scott (2001), Rossi Braidotti (2000, 2002), bell hooks (1994), que han centrado sus análisis en aspectos claves de la experiencia, como una categoría que media entre las condiciones materiales de vida de las personas con el conocimiento tanto individual como colectivo que estas se forman del mundo. Esto permite entender cómo las mujeres que asisten a la Escuela Mujeres de Frente generan un conocimiento práctico del mundo a partir de sus propias experiencias y cómo estas experiencias son reconfiguradas por el proceso de alfabetización.

También hago uso de otros enfoques teóricos provenientes de las ciencias sociales que me permiten analizar aspectos centrales de esta tesis. Es por ello que recorro a la visión de la cotidianidad, como un problema social relevante planteado por Michael De Certeau (1996), visión que permite entender cómo las *prácticas cotidianas* y las respectivas *tácticas* que utilizan las mujeres frente al mundo escrito reproducen estructuras sociales complejas que van mucho más allá de las acciones particulares de cada una de ellas.

Asimismo, recojo los planteamientos de Stuart Hall (1996) respecto a las identidades, para comprender cómo se configuran, a partir del proceso de alfabetización, las identidades de las mujeres que asisten a la Escuela. Entendiendo que se estructuran en el devenir entre los procesos de sujeción y de subjetivación y que es desde allí donde es preciso mirar su configuración.

Estas categorías permiten indagar en la subjetividad de las mujeres a partir de sus experiencias en torno al mundo escrito. Sin embargo, esto no es suficiente, ya que se tiene que considerar que estos sentidos que adquiriría la alfabetización en la vida de las mujeres se inscriben en un contexto particular que es la Escuela Mujeres de Frente y en un proceso de aprendizaje también específico que parte desde la Pedagogía Popular y Feminista.

Por lo que también recorro a los aportes teóricos de la Educación Popular y de la Crítica Feminista a este tipo de educación para comprender conceptualmente cómo es el proceso de alfabetización que se realiza en la Escuela y cómo se conecta con la experiencia y los sentidos de las mujeres que en ella participan.

A través de los insumos teóricos antes mencionados, busco generar un panorama conceptual que me permita comprender las experiencias cotidianas de las mujeres en torno al mundo escrito y la relación que estas guardan con la construcción de su subjetividad. Indago en su mundo cotidiano, en los problemas a los que se enfrentaron – y a los que se siguen enfrentando – por no poder leer y escribir, en sus motivaciones, en sus deseos. En las *tácticas* que utilizan para arreglárselas y pasar desapercibidas como cualquier persona que hace uso de este mundo escrito. Indago en el proceso de alfabetización también, en las percepciones de sí mismas, en la forma en cómo son percibidas por el resto, en sus alegrías por aprender.

Paralelo a esta discusión teórica, realizo un breve recorrido histórico en torno a las políticas educativas en el Ecuador, específicamente aquellas sobre la alfabetización y su relación con los procesos estructurales de desigualdad que hicieron que estas mujeres no pudieran escolarizarse. La discusión se centra en la forma en que se ha concebido la educación, en especial la alfabetización en estos distintos periodos políticos, siempre en alusión a cómo las mujeres- ciertas mujeres, mujeres indígenas, afroecuatorianas, empobrecidas y precarizadas-han vivido estos procesos.

A través de esta revisión se puede constatar cómo es que toda política educativa no se puede pensar separada de un proyecto de Estado en particular, ya que la educación y concretamente la alfabetización ha respondido históricamente a los propósitos sociales, económicos y culturales de la nación. Esta relación ha abierto lugar a que otras propuestas, por fuera del Estado, puedan posicionarse dentro de los procesos educativos, configurándose como alternativas a políticas homogéneas que vienen desde el gobierno central. Este es el caso de la Escuela Mujeres de Frente y de otras muchas iniciativas similares.

En este sentido, tanto esta revisión como la discusión teórica busca delimitar, por una parte, cómo es que las mujeres que asisten a la Escuela Mujeres de Frente fueron quedando fuera de los sistemas educativos, y por otra, a interpretar las experiencias de las mujeres, a la luz de la discusión teórica.

### **Estructura temática**

Esta investigación está compuesta por cuatro capítulos, que buscan en su conjunto exponer el proceso y los resultados de la investigación realizada a la Escuela Mujeres de Frente. En el primer capítulo realizo un recorrido histórico sobre las políticas educativas y de alfabetización en el Ecuador y su relación con los propósitos del Estado durante gran parte del siglo XX y principios de éste.

En el segundo capítulo, busco generar a partir de insumos teóricos, un panorama conceptual que permita entender el proceso de alfabetización y cómo este es vivido por las mujeres. Para ello, parto de dos aproximaciones analíticas: la primera se refiere a la relación entre experiencias y sentidos de la alfabetización en la formación de la subjetividad de las mujeres de sectores populares. La cual aborda elementos conceptuales que permiten comprender el cambio de situación de las personas que se alfabetizan y cómo influye en su vida cotidiana, redefiniendo su experiencia y construyendo nuevas prácticas. La segunda a la relación entre Educación Popular, alfabetización y la Crítica Feminista a la Educación Popular. La cual aborda los principios fundamentales de la educación popular y cómo se inscriben dentro de los procesos de alfabetización, considerando las críticas que las teóricas feministas han realizado sobre esta.

En el tercer capítulo, busco situar el proceso de alfabetización que realizan las mujeres dentro de la Escuela, evidenciando algunos de los significados que adquiere el proceso de aprendizaje en sus vidas. Lo hago a partir de un acercamiento a la conformación de la Escuela, al proyecto educativo y al lugar que tienen las mujeres dentro de ella. También abordó el proceso mismo de aprendizaje, el bagaje que tienen las mujeres en torno al mundo escrito y el papel de las hijas, hijos, nietas y nietos como mediadores y traductores de lo escrito.

En el cuarto capítulo, exploro en las dificultades cotidianas a las que se enfrentaron y se siguen enfrentando las mujeres por no poder leer y escribir y en las respectivas *tácticas* que utilizan para sortear estas dificultades. Indago también en las motivaciones y en los deseos que hacen que estas mujeres se decidan a iniciar un proceso de alfabetización. Con ello, remito a las causas de sus desescolarización y a las condiciones de desigualdad de las que han hecho parte.

Tanto en este capítulo como en el anterior, busco relacionar estas cuestiones, con la conformación de las identidades de las mujeres y con sus subjetividades. Al final de estos capítulos presento algunas de las conclusiones a las que llegué luego de haber realizado este proceso de investigación.

## Capítulo 1

### **Educación, alfabetización y mujeres en el Ecuador: Un breve recorrido histórico por el lugar de la educación y la alfabetización en el proyecto país.**

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

Esta concepción no es nueva. En el contexto latinoamericano, el tema de la educación ha estado presente desde principios del siglo XX con la propia constitución de los estados- nación. Si bien se trata de aproximaciones a lo que después será la conformación del sistema educativo formal, la cuestión de la educación, y más adelante, de la alfabetización, se convirtió en un tema de preocupación para América Latina en general, y para Ecuador en particular.

Esta preocupación sentará las bases de lo que durante el siglo pasado serán las principales políticas educativas en torno a la educación y a la alfabetización, las que definirán quiénes son los que tendrán acceso al mundo escrito y quiénes no. La educación durante todo el siglo XX adquiere un carácter significativo en la política estatal, convirtiéndose en una de las principales herramientas para el desarrollo social y económico de la región.

En el Ecuador, la política educativa, con especial énfasis en la alfabetización va a estar relacionada con el proyecto político estatal. Si bien, varía de acuerdo a las exigencias sociales y económicas de cada periodo en particular, se mantendrá más o menos uniforme en el propósito de generar un mayor acceso al sistema educativo en general.

Se establecen distintas iniciativas tendientes a alfabetizar a un número cada vez mayor de la población, específicamente a la infantil. Se requiere que los niños y las niñas asistan a la escuela, que aprendan a leer y a escribir, que aprendan matemáticas y

oficios, que sean un aporte para la nación. Sin embargo, y pese a estos incentivos, se mantiene una baja tasa de incorporación. Queda así, una amplia población rezagada del sistema educativo, especialmente las mujeres que van cruzando distintas generaciones sin escolarizarse.

Por lo que el objetivo de este capítulo es discutir en torno a las políticas educativas en el Ecuador, específicamente aquellas sobre la alfabetización y su relación con los procesos estructurales de desigualdad de género que hace que estas mujeres no puedan escolarizarse. Esta revisión es necesaria si se quiere comprender cómo es que ciertos grupos, en este caso las mujeres de sectores populares que asisten a la Escuela Mujeres de Frente, han quedado fuera del sistema educativo.

Para ello, haré un breve recorrido histórico con el propósito de comprender cómo se ha concebido la educación y específicamente la alfabetización en los distintos periodos políticos del Ecuador siempre en relación a cómo las mujeres – ciertas mujeres, mujeres indígenas, afroecuatorianas, empobrecidas y precarizadas -han vivido estos procesos. Me detendré en la Educación Popular como uno de los movimientos que más ha facilitado el acceso de los sectores populares a la educación y que en el Ecuador ha tomado forma de Educación intercultural.

### **1. La educación en el proyecto nacional de principios de siglo**

Mi punto de partida comienza con los procesos independentistas de América Latina, específicamente con la etapa final. Una vez concluidos los procesos de independencia de los países de nuestra región, se hizo urgente la formación de una nación y la constitución de nuevos estados que reemplazaran al estado colonial. Esto exigió instaurar una serie de políticas educativas que fuesen acordes con las exigencias de cada nueva nación. A la educación en este periodo, de acuerdo a Ossenbach (1993, 2010), se le atribuyó, entre sus principales funciones, la integración de los distintos grupos sociales, culturales y étnicos, la creación de una identidad nacional y la legitimación del poder del Estado.

La educación debía ser extensiva para gran parte de la población. Se desarrollaron así, diferentes políticas tendientes a instruir a la población, poniendo énfasis en los valores cívicos y patrióticos de la nación. La educación adquiere un carácter modernizador de la nación, reforzando con ello el papel del Estado en todo el territorio nacional (Ossenbach 1993).

El papel de la educación estaba claro: debía integrar a los ciudadanos de la nación. Sin embargo una amplia parte de la población no tenía acceso a ella. Esto hizo necesario un impulso al desarrollo de alfabetización y a la difusión de la lectura. Si bien éste fue un proceso de imposición, como señala Philippe Aries (1999), en cuanto debía responder a las necesidades de las naciones, también permitió nuevas formas de participación. Sin embargo, y siguiendo al autor, se trata de una participación excluyente, ya que no estaba dirigida ni a la población indígena, ni a los afrodescendientes ni dentro de ellos a las mujeres, quienes eran las últimas a las que se tenía que alfabetizar. Sin embargo, este proceso sentó las bases de lo que después serían procesos más masivos de alfabetización.

En el Ecuador, durante este periodo y al igual que en el resto de América Latina, la educación cumplió un papel fundamental en la “construcción de la nación ecuatoriana y en la formación de sus ciudadanos” (Goetschel 2007, 83). De acuerdo a Ana Ana María Goetschel (2007), la educación en ese entonces, no sólo permitía el desarrollo de conocimientos y destrezas necesarias para el proceso mercantil y la modernización del estado sino que también contribuía a desarrollar en los individuos el sentido de progreso y sujeción a la patria.

Pese a que el Ecuador fue uno de los países pioneros en establecer la enseñanza primaria gratuita y obligatoria en 1871, la mayoría de su población hasta avanzado el siglo XX tenía un carácter no escolarizado (Goetschel 2007, 85). Los gobiernos anteriores al siglo XX, principalmente los dos mandatos de García Moreno, habían intentado impulsar la educación, sobre todo la primaria como parte de lo que Goetschel llama “civilización católica”, una vinculación entre patriotismo y ecuatorianidad católica (Sinnardet 2000, 110). Pero se trató de una educación diferenciada tanto para

las élites como para los sectores populares, particularmente para las mujeres, quienes tenían un rol específico dentro del espacio doméstico y la reproducción social (Goetschel 2007). Aun así, fue escasa la población que accedió al sistema educativo. Es en el periodo liberal, que coincide con el cambio de siglo, donde se afianza la educación pública. Se trata de un proyecto educativo laico que estaba orientado hacia la modernización política del país. “Sus acciones en el campo de la educación se dirigieron sobre todo a capas de la población urbana, que requerían de la instrucción para el desenvolvimiento de sus actividades y para su incorporación como ciudadanos” (Goetschel 2007, 81).

Para Sinnardet (2000), la escuela laica representa uno de los ejes de la política de laicización, con una pedagogía que busca difundir una moral laica, práctica y humanista. Esta nacionalización educativa, siguiendo al autor, tiene como propósito tanto el control sobre las instituciones particulares como la valoración de lo ecuatoriano.

La educación debe hablar del Ecuador y de su realidad, fomentando el desarrollo nacional gracias a un mejor conocimiento de sus recursos. Sobretudo debe crear en los estudiantes un sentimiento de identificación con la Nación, el orgullo nacional, introduciendo en la vida escolar la celebración de los grandes acontecimientos nacionales así como valorando la acción de Ecuatorianos ilustres (Sinnardet 2000, 111).

Para el autor, nacionalización y homogeneización están vinculadas, ya que construir una educación nacional implica luchar contra los particularismos educativos locales para unificar el sistema. “En torno al Estado – Nación, el país entero debe llegar a compartir referentes comunes, los referentes culturales de la “ecuatorianidad”” (Sinnardet 2000, 11). En este sentido, la educación estatal constituía, tal como lo señala Goetschel (2007), un recurso importante dentro del proceso de secularización de la sociedad.

Si bien esto no afectó significativamente en la escolarización de los sectores populares, las medidas educativas sí afectaron en la ampliación de las clases medias (Ossenbach 1993). Esto también lo constata Ana María Goetschel (2007), pero específicamente para el caso de las mujeres, quien señala que durante este periodo hubo un impulso de la educación de las mujeres pertenecientes a las capas medias y superiores del país, sin

embargo esta inserción tenía relación con su instrucción en el ámbito doméstico y como transmisoras de la cultura de la nación.

La educación para las mujeres durante este periodo quedaba recluida –al igual que muchas de ellas- a un espacio determinado dentro de lo familiar. Pocas tenían acceso a la educación, y las que tenían, accedían a un tipo de educación que en ningún caso se podría comparar con las que recibían los hombres del mismo sector social.

La ampliación de la educación de los sectores medios y de algunas de las mujeres de las capas medias y superiores responde a los nuevos requerimientos que impone el desarrollo de la actividad mercantil y productiva. Siguiendo a Sinnardet (2000), esta orientación educativa sobrevive a la caída del régimen liberal y se prolonga durante las décadas del 30 y 40, con significados un tanto diferentes debido a la situación de crisis económica y política que sufrió América Latina en general y el Ecuador en particular.

Luego de la gran depresión del 29, muchos de los mercados nacionales se cierran paralizando las importaciones y acabando con ello con el modelo de desarrollo económico agroexportador. Con el cierre de estos mercados, la élite se orienta hacia la producción nacional para desarrollar una economía doméstica estimulando la diversificación de las actividades de sustitución a las importaciones (Sinnardet, 2000).

Esta nueva estrategia, siguiendo a Sinnardet (2000), implica nuevos modelos de integración nacional basados en la consolidación de un mercado doméstico. Estas iniciativas requerían de una nueva integración no sólo económica sino social y cultural. Dicha estrategia tendrá fuertes repercusiones en la población rural, en la costeña, pero principalmente en la indígena serrana, a quienes se les considera el principal freno al desarrollo del país. A través de esta estrategia se espera convertir a la población indígena “en elementos “activos” y “útiles” para el desarrollo del país y la soberanía nacional, según las pautas del modelo dominante blanco-mestizo” (Sinnardet 2000, 112).

La educación en este momento adquiere una gran importancia; se convierte, como señala Sinnardet (2000), en el eje de la misión patriótica de salvamento nacional, la cual busca la construcción de una nación fuerte y soberana en tomo a las pautas culturales que deben compartir todos sus habitantes. La educación no sólo debe ofrecer una cobertura nacional básica: saber leer, escribir, contar, practicar normas de higiene, sino que también debe fomentar programas pedagógicos orientados hacia los valores cívicos y patrióticos de la nación (Sinnardet, 2000).

Es interesante este momento en el que cobra relevancia los grupos que antes estaban excluidos. El Estado y consecuentemente las capas dominantes necesitan de ellos, -y de ellas también-, porque es aquí donde se comienza a ver una urgencia por la educación de las mujeres de sectores medios y populares. Sin embargo su inclusión responde más bien a una medida estratégica de homogeneización de la población ecuatoriana en su conjunto.

Es durante este periodo donde se desarrollan proyectos pedagógicos como la escuela activa, iniciativa, que de acuerdo a Goetschel (2007), pretende “desarrollar nuevas prácticas educativas a partir de la implementación de innovaciones pedagógicas, la educación física, la higiene y los textos escolares” (Goetschel 2007, 119). Se trata de un proyecto político y social del Estado ecuatoriano asociado al higienismo, la regeneración racial, la modernización y la homogeneización cultural (Fernandez 2006).

Teóricamente, como señala Goetschel, “la educación dentro de la escuela activa estaba orientada a reemplazar la enseñanza dogmática y la autoridad del texto por un aprendizaje basado en la observación, en la experimentación y en la vinculación con la práctica” (Goetschel 2007, 120). Sin embargo, y mediante el desarrollo del sentido de responsabilidad en los niños y niñas se buscó prepararlos para ser seres disciplinados, sanos, fuertes y bien conformados (Goetschel 2007). “La escuela activa, de forma general, es también la escuela de la laboriosidad, que crea un *habitus* de trabajo infundiendo en el niño el valor del mismo. Debe crecer el interés por las producciones “útiles” con el amor al esfuerzo y a la calidad”(Sinnardet 2000, 114). Con ello, la escuela activa, y el tipo de educación que se impartía en ella se ajustaba a las

expectativas sociales de ese periodo, convirtiéndose en un medio de reforma tanto para los individuos como para la sociedad (Goetschel 2007).

En este periodo se desarrolla también la Escuela Rural como una nueva institución encargada de consolidar la incorporación nacional de la población rural del país. Entre sus objetivos fundamentales se encuentra la incorporación del campesino a la cultura nacional, transformándolo en un actor activo de esta (Sinnardet 2000), lo que involucra también, siguiendo al autor:

Elevar su nivel económico y social a través de capacitaciones para el aprovechamiento de los recursos naturales que tiene a mano, difundir el idioma español, fomentar el espíritu de cooperación dentro de su comunidad, creando conciencia cívica en su población, acompañado de una campaña activa contra los vicios y las malas costumbres arraigadas en la población rural (Sinnardet 2000, 118).

Es así como la escuela rural significó un intento desde el Estado de implementar la homogenización cultural del país.

A mediados de los 40, aparecen proyectos paralelos a los del estado. Se trata de iniciativas locales como la creación de escuelas bilingües en Cayambe, iniciadas por la lideresa indígena Dolores Cacuango en compañía de Luisa Gómez De La Torre (Sinnardet 2000, Copa 2013). Cacuango, quien tempranamente forma sindicatos agrícolas y que junto a Tránsito Amaguaña, Jesús Gualavisí y otros dirigentes funda la primera organización indígena del Ecuador (Federación Ecuatoriana de Indios), crea estas escuelas con el propósito de instruir a la población indígena para que pudiesen comprender las leyes con las que se les oprimía (Copa 2013).

El origen de las escuelas desarrolladas por los indígenas se ubica en Cayambe-Pichincha, donde Dolores Cacuango, líder indígena y militante de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) implementó “escuelas clandestinas” (1946-1963) para educar a los niños kichwas que vivían en las haciendas (Chodí 1990, Montaluisa 2008, Yañez 2009 en González 2011, 39).

De acuerdo a María Isabel González (2011), estas escuelas se diferenciaron a las escuelas tradicionales porque se enseñaba en kichwa y en castellano (los maestros eran kichwahablantes), de manera que contrariaba las políticas educativas del Estado, que planteaban la enseñanza sólo en castellano para lograr la asimilación del indio a la sociedad (González 2011, 39).

Copa (2013) por su parte, señala que este tipo de experiencias educativas son una muestra de la apropiación de la educación para la recuperación y defensa de los pueblos indígenas en el territorio nacional. “La población indígena veía la urgencia del conocimiento de la lectoescritura como un paso positivo para su liberación, habían identificado al analfabetismo como la estrategia de la antigua estructura de relaciones de dominación” (Copa 2013, 25).

Asimismo, durante esta época se desarrolló un fuerte impulso no sólo al acceso a la educación primaria y secundaria, sino que también se incorporaron diversas campañas de alfabetización. Una muestra de ello es la Unión Nacional de Periodistas y la Liga de Alfabetización del Guayas, lanzadas conjuntamente en los años cuarenta (Copa 2013). Ambas iniciativas tuvieron por objeto la incorporación de los sectores populares al proyecto de la nación.

En este sentido, se abren procesos de alfabetización mucho más masivos y de incorporación de casi todos los sectores de la población. Sin embargo, y pese a estas iniciativas, la incorporación de las mujeres de sectores populares sigue siendo al margen, más bien su incorporación está orientada al desarrollo nacional productivo muy lejos de lo que podría considerarse como un derecho educativo. Las iniciativas más cercanas vienen de los propios movimientos indígenas junto a la figura de mujeres legendarias como Dolores Cacuango y Luisa De La Torre.

## **2. El papel de la educación en el desarrollo productivo del país**

La mitad del siglo XX arranca con nuevos procesos de producción que sitúan a América Latina en un contexto de cambios y de nuevas exigencias para su población. La

educación sigue siendo crucial para los objetivos políticos y económicos de los distintos países, influidos principalmente por Europa y Estados Unidos.

En el mundo estaban pasando cosas. Durante ésta década, el economista Theodore W. Schultz, llamó la atención de gran parte del mundo, con un trabajo sobre el espectacular crecimiento que los países europeos experimentaron después de la segunda guerra mundial. Schultz, había demostrado que la recuperación económica de Europa occidental sólo fue posible teniendo en cuenta la riqueza cultural de su región, que pese a que estaba dañada por la guerra, no estaba del todo destruida (De Pueles y Toreblanca 1995).

A este factor de producción, que hasta ese momento no había sido objeto de excesiva atención para los economistas, llamó Schultz «capital humano» designando con ello a la capacidad productiva del individuo, incrementada por una serie de elementos entre los que destacó a la educación (De Pueles y Toreblanca 1995, 174).

En este contexto mundial, la educación comienza a concebirse como uno de los medios que más contribuyen a aumentar la capacidad productiva de los países. De Pueles y Toreblanca (1995) señalan, que con el propósito de probar esta premisa, autores como Bowman y Anderson realizaron una investigación a un conjunto de países llamados “en vías de desarrollo” en 1963, en la que utilizaron parámetros referentes tanto a los niveles de alfabetización como a los de renta. La conclusión a la que llegaron fue “que para producir un crecimiento económico sostenido era necesaria la existencia de un primer «umbral de alfabetización», situado entre un 30% y un 40% de la población total” (De Pueles y Toreblanca 1995, 175). Este tipo de estudios, recalcó el papel preponderante de la educación y especialmente de la alfabetización en el crecimiento económico de las naciones.

Esta corriente no tardó en impulsarse en los países latinoamericanos, incluido el Ecuador. En este periodo los debates en torno a la relación entre educación, alfabetización y desarrollo cobran relevancia. La educación ya no sólo tiene como misión la consolidación del estado nacional, sino que tiene como propósito fundamental la formación de una mejor capacidad productiva a nivel de país.

De acuerdo a Milton Luna (2014), quien realiza un análisis completo de las políticas educativas del Ecuador durante la segunda mitad del siglo XX y principios del presente, la educación se orientó principalmente al afianzamiento de la economía a partir del modelo desarrollista de industrialización cepalina (Luna, 2014).

Luego del triunfo de la revolución cubana, que fue leído por los gobiernos de la región y por Estados Unidos como un signo claro hacia la desestabilización del esquema de poder tradicional en América Latina, apareció con fuerza la estrategia denominada “Alianza para el Progreso” promovida por los Estados Unidos para frenar el avance socialista en el continente. Este programa se ensambló con las estrategias impulsadas por Naciones Unidas, particularmente con la CEPAL, que planteaba un camino para superar el “subdesarrollo” de nuestros países. De esta forma, en el centro de la estrategia se instaló el impulso del desarrollo, entendido sobre todo como crecimiento económico, y también líneas de redistribución de la riqueza, democratización de la sociedad y ampliación de las libertades políticas (Luna 2014, 35).

El énfasis de este modelo en el ámbito educativo estuvo en la educación primaria. Para ello se construyeron escuelas y locales escolares para que dieran abasto al aumento en la matrícula. “Entre 1958 – 1959 el total de niños y niñas entre 7 y 12 años era de 622.570. De ellos, 529.224 se matricularon en primaria, lo que correspondió al 85%, lo que significó que el 15% de niños y niñas estaban fuera de la escuela” (Luna 2014, 52).

Siguiendo al autor, durante la década del sesenta los distintos gobiernos nacionales continuaron con las políticas educativas tendentes a impulsar la educación primaria (incluida la junta militar que gobernó parte de esta década). Junto con este aumento de la oferta educativa, se consignó una preocupación por las altas tasas de analfabetismo que, de acuerdo al Censo de 1962 llegaba a 32,69% de analfabetos mayores de 15 años (Vacas Gómez 1964, 58, citado en Luna 2014, 69). Este, junto a otros problemas del sistema educativo, como una matrícula del 86% para primaria, pero con una deserción del 80% y repitencia del 18%, y un acceso a la secundaria del 16,2% y una deserción del 60% (Vacas Gómez 1964, 58, citado en Luna 2014, 69) influyeron en una nueva reforma educativa en 1964 que se llamó Plan Ecuatoriano de Educación.

Este plan educativo, que fue consignado como una de las propuestas más significativas de la junta militar que gobernada el país, tuvo como principal propósito generar una mayor eficiencia en el acceso educativo, haciendo hincapié en el sector rural y en la mejor formación de los estudiantes ecuatorianos (Luna 2014). Entre sus principales líneas de acción se encontraba el aumento de la matrícula y la reducción del analfabetismo, junto con el aumento a 6 años de estudio para la primaria obligatoria en zonas rurales.

Lo anterior habla de la importancia que cobra la alfabetización, en un contexto educativo que se caracterizó por los altos índices de deserción escolar y por la poca participación real en el sistema educativo ecuatoriano. La situación política tampoco ayudó, fue un momento de alta rotación gubernamental, con dictadura militar de por medio y con un constante cambio en la política nacional. Sin embargo, el rol de la educación se mantuvo más o menos intacto en su propósito de afianzar la economía del modelo desarrollista imperante. Tampoco se vio una diferenciación en la política educativa de las mujeres. Su situación educativa no registró mayores cambios.

### **3. Proyectos educativos populares para la transformación social**

Como una de las respuestas a este tipo de concepción mercantilista de la educación, la Educación Popular se presenta desde finales de la década del 50 y principios del 60 como una alternativa crítica frente a los procesos de educación.

Esta corriente educativa surge en un contexto marcado por la Revolución Cubana y por su impacto en la educación de adultos (Jara, 2010), pero además en un periodo de gran agitación social tanto en Latinoamérica como en el resto del mundo: Mayo del 68, Movimientos Estudiantiles por el mundo, rebeldes, libertarios; Marcuse y su influencia sobre la juventud; Mao Tse-tung en China, la revolución cultural. Una ola de movimientos culturales que reivindican, a partir de una lucha política, la transformación de las condiciones sociales, políticas y culturales del sistema de producción capitalista y las contradicciones que en él existen.

En este contexto, la educación pasa a ser un campo de lucha y así lo entiende la Educación Popular. Freire, su máximo exponente, propone una pedagogía que cuestiona el orden social imperante y las desigualdades sociales de las que son parte los grupos de sectores populares. En su propuesta, la educación debe tener por objeto la reflexión de la opresión y las causas de esta opresión por parte de los oprimidos.

A partir de esto, los sectores populares cobran fuerza, el pueblo debe educarse, pero no para alistar las filas del desarrollo económico sino para cambiar su propia situación de vida. El pueblo obrero, los campesinos, los trabajadores rurales y urbanos, los pescadores, los pobres de Latinoamérica, sus familias, aquellos que pertenecen a lo que él llama esta cultura popular, estaban en el centro.

Sin embargo, y pese a esta relevancia, las mujeres de sectores populares no hicieron parte de esta centralidad. Más bien quedaron detrás de sus maridos obreros. Es por ello, que desde el feminismo no tardó en ser criticado el carácter sexualmente indeterminado – o implícitamente asexuado de esta educación (Nadeau 1996). Ya a mediados de los 80, pedagogas feministas desafiaron tanto del lenguaje como la ubicación de la lucha identificada en esta forma de educación popular. De acuerdo a Nadeau (1996), esta corriente había ignorado las profundas diferencias de la realidad diaria y el acceso al poder entre hombres y mujeres.

Es por ello, que desde el feminismo, se redefinió el objetivo y los sujetos de los procesos emancipatorios que desde la Educación Popular se consignaban. Se hizo desde experiencias locales, desde talleres autogestivos y desde las mismas militancias políticas educativas que desarrollaban. Teóricas, pedagogas y activistas feministas señalaron que la construcción de estas relaciones sociales emancipatorias sólo serían posibles si se realizaban nuevas lecturas de la dimensión política de la vida cotidiana, lo que significaba incluir el mundo doméstico y privado como un lugar de lucha y transformación.

Al calor de estas discusiones, la Educación Popular Feminista buscó abrir espacios de participación para las mujeres de sectores populares. En Latinoamérica, durante las

décadas precedentes, se desarrollaron proyectos de alfabetización que tenían como objeto posibilitar el acceso educativo a estas mujeres. Uno de estos proyectos lo constituye la Escuela Mujeres de Frente.

En el Ecuador en particular, la Educación Popular adquirió un carácter intercultural. Esto dado al contexto social que vivía el país, el que estaba marcado por movilizaciones de distintos sectores de la población, como campesinos, religiosos e intelectuales que buscaban nuevos espacios de participación social.

Aparecen proyectos desde la Iglesia Popular inspirada en esta pedagogía, como las escuelas indígenas de Monseñor Leónidas Proaño y también la experiencia de Fe y Alegría que se funda en el Ecuador en 1964 (Luna 2014). Estas iniciativas se constituyen en proyectos populares que buscan ampliar el acceso educativo.

Sin embargo y pese a la influencia que tuvo la Educación Popular en Latinoamérica y en el Ecuador en especial, los proyectos educativos influidos por esta corriente se mantuvieron como proyectos particulares dirigidos a sectores populares de la población. Lo educativo desde la política estatal continúa siendo la pieza central para el desarrollo económico del país. Para Milton Luna (2014), la educación pública seguía teniendo como objetivo promover el sentido práctico y técnico de la formación de las nuevas generaciones de cara al desarrollo industrial.

En el próximo capítulo entraré más en detalle y desde una perspectiva teórica a la Educación Popular y a la Crítica Feminista. Por ahora la intención es situar este movimiento en el contexto regional y nacional para comprender desde dónde surge esta corriente y que relación guarda con los procesos educativos en general.

#### **4. Las mujeres en el discurso del desarrollo**

El papel de la educación de cara al crecimiento industrial que caracterizó la década de los cincuenta y sesenta comienza a debilitarse. A comienzos de los setenta, el optimismo económico ya no es el mismo. El modelo Cepalino, que concebía al desarrollo económico como resultado de un proceso industrial de sustitución de

importaciones, no tuvo la fuerza para modificar el viejo esquema exportador de las décadas anteriores (Luna 2014).

Es una década marcada por este decaimiento, pero que sentará las bases para un nuevo modelo económico capitalista, tanto para Ecuador como para el resto de Latinoamérica. La educación se prepara para ser la herramienta de este nuevo modelo de desarrollo. Es una década importante también ya que la educación de las mujeres entra en este discurso del desarrollo.

Los diálogos entre desarrollo y género cobran fuerza en este periodo. Estos se dan en un contexto de crítica social que cuestiona la invisibilización de las mujeres en los discursos del desarrollo. Se trata de una crítica compartida, en cuanto Naciones Unidas también había decretado a los setenta como la “Década de la Mujer”, lo hizo con el propósito de integrar a las mujeres en los procesos de desarrollo. Esto derivó en una estrategia específica llamada MED (Mujeres en el Desarrollo), que proclamaba la necesidad de integrar a las mujeres dentro del proceso de modernización que se llevaba a cabo en esos años (León 1996).

El MED no tardó en ser criticado por teóricas feministas. Se le consideró un modelo reduccionista y determinado por la economía neoliberal imperante. Fue criticado el enfoque que se les dio a las mujeres, en cuanto se les consideró como madres, amas de casa y reproductoras. Si bien el MED cuestionó la marginación de las mujeres en el proceso de desarrollo, su enfoque se centró en la situación particular de las mujeres, en su identidad, pero no en las relaciones sociales desiguales entre hombres y mujeres y en el acceso al poder entre ambos (León 1996).

De acuerdo a Lourdes Benería y Gita Sen (1982), que estudian en particular la relación entre educación y desarrollo, la visión de la educación de las mujeres queda al descubierto en el discurso de John Guillian, administrador de la Agencia Internacional del desarrollo de los Estados Unidos, quien pronunció ante la Asociación Americana de Mujeres Universitarias en 1978, que la educación de las mujeres del llamado Tercer

Mundo era la clave para el aumento de la producción de alimentos en la región (Guilligan 1978 en Benería y Sen 1982, 66).

Para las autoras, este tipo de enfoque evidencia la necesidad de convertir a las mujeres en personas eficientes para el Estado. Mujeres productoras de alimentos, cargadoras de agua, cocineras, nutricionistas y cuidadoras de hijos es un enfoque que no cuestiona el papel de mujeres en el desarrollo ni la función de la educación en este proceso.

Lourdes Benería y Gita Sen (1982), van a proponer que los problemas de las mujeres del llamado Tercer Mundo no surgen de una falta de integración al proceso de desarrollo, sino que por el contrario. Ellas van a señalar que las mujeres efectivamente están integradas a este proceso, pero el problema es que se posicionan en las escalas inferiores de la estructura de producción y de acumulación social.

La visión que muestran las autoras da cuenta de cómo durante este periodo es concebida la educación de las mujeres. Se las quiere educar para insertarlas dentro de los procesos del desarrollo económico. Sus capacidades no tienen que ver con el estudio propiamente tal, sino con su rol de madres. A esta década, que se le llamó “La de la mujer” en realidad no les perteneció a ellas. Su acceso educativo siguió siendo instrumental.

## **5. La educación en los discursos del Desarrollo Humano**

Durante la década de los ochentas, América Latina vive un proceso de transición desde políticas de fortalecimiento estatal hacia políticas de corte neoliberal. En el Ecuador en particular, esta transición va a estar marcada, como señala Luna (2014), por la emergencia del movimiento indígena y de los nuevos movimientos sociales.

Se desarrollan importantes campañas de alfabetización como la denominada Jaime Roldós Aguilera, que tuvo como meta alfabetizar a 760.000 personas de entre 15 a 54 años de edad. Con esta iniciativa se logró disminuir de un 25.7% al 12.6% de analfabetos entre la población mayor de 15 años sin límite de edad (Albán Gómez 1984, p. X citado en Luna 2014, 130). Asimismo, se desarrolló la campaña de alfabetización

denominada Monseñor Leonidas Proaño, en conjunto con programas de educación básica para adultos y de capacitación básica del sector informal (Luna 2014).

Es un periodo también de gran impulso a la educación intercultural bilingüe. La educación intercultural abre el debate sobre las relaciones de exclusión y marginación en las sociedades latinoamericanas multiculturales, principalmente en torno a los derechos humanos, la profundización en la cosmovisión indígena y el reconocimiento de la interculturalidad como práctica necesaria para todos los actores sociales de un país y no solamente válida para un sector social (Valiente y Quispe 1992).

Los ochentas son una época de crisis a nivel regional; se genera un traspaso desde las políticas estatales que caracterizaron las décadas anteriores hacia unas políticas de corte neoliberal. “Hay un fuerte descenso en la renta *per capita*, endeudamiento externo y déficit fiscal” (Ossenbach 2010, 31). Hay también un debilitamiento del papel del Estado y recortes en las prestaciones sociales. A nivel nacional se restringió el gasto público, rebajando sistemáticamente la inversión en educación (Luna 2014). Esto trajo consecuencias no sólo en la oferta educativa de la época sino en el sistema completo de protección social.

Frente a esta crisis, hacia finales de los años 80 y principios de los 90, comienza a producirse cierto grado de consenso sobre la necesidad de conciliar la inserción internacional con la construcción de un tejido productivo y social articulado, en el que el crecimiento económico permita atender a las necesidades básicas de la población (De Pueles y Toreblanca 1995, 173). De acuerdo a los autores, el énfasis va a estar en “un crecimiento redistributivo que actúe coordinadamente sobre fenómenos como la pobreza, los bajos niveles de vida, la desigualdad, el desempleo, la educación, la sanidad, la vivienda y el medio ambiente” (De Pueles y Toreblanca 1995, 169).

A esta nueva propuesta se le llamó Desarrollo Humano. Para Amartya Sen, uno de los mayores exponentes de este paradigma, economista y premio nobel de economía, el Desarrollo Humano comprende la creación de un entorno en el que las personas puedan desarrollar su máximo potencial y llevar adelante una vida productiva y creativa

de acuerdo con sus necesidades e intereses (Sen, 1999). Lo que busca el Desarrollo Humano es generar las condiciones necesarias para conciliar el crecimiento económico con la satisfacción de necesidades sociales, como la salud, la vivienda, el empleo, la seguridad social, la previsión y por supuesto, la educación.

De acuerdo a estos propósitos, la educación permitiría:

contribuciones al bienestar colectivo (mejores recursos humanos, mayor control de la natalidad, beneficios para la salud pública, profundización de la democracia) y, ante todo, unos valores intrínsecos derivados de su contribución a la autonomía y al desarrollo de las capacidades humanas básicas (Max-Neef *et al.* 2000; Nussbaum, 2000; Pogge, 2002; Sen, 1999 en Rambla, Saldanha-Pereira y Espulga 2013, 2)

En este contexto, los movimientos feministas vuelven a cuestionar la relación entre las mujeres y el desarrollo, pero ahora a partir de los procesos económicos internacionales y de cómo estos han sometido a las mujeres a malas condiciones de vida, racionalizando los mercados e intensificando el capital a costa de la precarización de su existencia.

Sin embargo, y pese a estos cuestionamientos, el enfoque del Desarrollo Humano concibe a las mujeres y a la educación como los principales garantes de las políticas de población y de crecimiento económico:

Existen abundantes pruebas de que la educación de las mujeres y su capacidad de lectura y escritura tienden a reducir las tasas de mortalidad infantil a través de varias vías, aunque quizás la más inmediata sea la importancia que conceden normalmente las madres al bienestar de los hijos y la oportunidad que tienen, cuando se respeta y se refuerza su agencia, para influir en las decisiones de la familia en ese sentido (Amarthya Sen 1999, 240)

Lo anterior evidencia, que pese al cambio de modelo de desarrollo, la educación de las mujeres de sectores populares continúa considerándose desde una perspectiva instrumental y muy similar a las décadas anteriores. Las mujeres son definidas desde un rol reproductor, y es a partir de este rol desde donde se piensa su acceso educativo. Por

lo que no sólo se cuestiona las posibilidades reales que brinda el Desarrollo Humano en torno a la equidad social y la redistribución, y el papel de la educación en él. Sino que también se cuestiona el papel de las mujeres y de los propósitos de su escolarización.

En el Ecuador en particular, durante este periodo prevalecieron las discusiones en torno a la calidad educativa, en un contexto marcado, como señala Luna (2014), por los objetivos de la política fiscal y por los condicionamientos de ajuste estructural planteados por organismos como el Banco Mundial, BID y el Fondo Monetario Internacional. De acuerdo al autor, en esta propuesta se priorizan los preceptos del neoliberalismo como la eficiencia, la eficacia, la competitividad, el rol preponderante del mercado frente al Estado y la utilización de los mecanismos de gestión empresariales y fabriles. "...En tal sentido la "calidad total" tan popular en el mundo de los negocios de los 90, también fue el paradigma para la educación"(Luna 2014, 171).

El país estaba en medio de una gran crisis social. Esto significó una reducción en el papel de la educación, que además estaba influenciada por estos organismo internacionales y que tuvo un gran retroceso en el acceso educativo. Así termina la década de los noventas en gran parte de la región, pero en especial en Ecuador, con un declive de la política estatal.

## **6. La educación en la revolución ciudadana**

La década del dos mil arranca con la consolidación de grandes acuerdos educativos para toda América Latina. Desde organismos internacionales como la UNESCO, se realiza el Foro Mundial sobre Educación con el fin de establecer nuevos compromisos en el marco de la llamada Educación para Todos. Los gobiernos a nivel mundial debían comprometerse a brindar una educación básica de calidad tanto para los niños, los jóvenes y las personas adultas de sus países.

El Ecuador establece también sus propias metas. Se realiza el Acuerdo Nacional por la Educación, impulsado tanto por el estado como por la sociedad civil. Este acuerdo buscó una mayor inversión en la política educativa del país (Luna 2014). Se produce en un contexto de cambio de la política nacional, sale electo Rafael Correa (2007) y el país

pasa de un régimen neoliberal a un régimen denominado pos neoliberal. El estado asume un rol central en la conformación de la sociedad y su consigna es avanzar hacia una “revolución ciudadana”.

Dentro de las metas del Plan Decenal 2006- 2016 se encuentra la erradicación del analfabetismo y el fortalecimiento de la educación alternativa. Con ello, se espera que para el 2015 la tasa de analfabetismo de personas adultas se reduzca a un 2%, que para ese año alcanzaba el 9,1% de la población<sup>5</sup>, registrando sus mayores índices en la población indígena y afroecuatoriana (28,2% y 12,6% respectivamente). Las mujeres siguen teniendo, en comparación a décadas anteriores, una tasa de analfabetismo muy superior a la de los hombres (10,7 y 7,4 % respectivamente). Estos datos no han de sorprender, más bien son resultado de las políticas educativas de las décadas anteriores que han dejado fuera sistemáticamente a la población indígena, afroecuatoriana y a las mujeres de sectores populares.

Frente a esta alta tasa de analfabetismo nacional, el gobierno crea el Proyecto de Educación Básica de jóvenes y Adultos (EBJA) como parte de la política pública establecida en el Plan Nacional del Buen Vivir y en el Plan Decenal de Educación. El proyecto cuenta con tres programas específicos: el programa cubano “Yo si puedo”, el programa Manuela Saenz y el programa Dolores Cacuango, todos dirigidos a la población mayor de 15 años que no se ha alfabetizado o no ha terminado sus estudios primarios. Este proyecto se inserta dentro de un programa nacional de educación y se relaciona con otros programas implementados por el gobierno como son las Escuelas del Milenio<sup>6</sup> y la Ciudad del Conocimiento Yachay<sup>7</sup>. Ambos proyectos dan cuenta de la importancia que cobra la educación en la población, especialmente la alfabetización.

---

<sup>5</sup>Ver La alfabetización en el Ecuador. Evolución histórica, información actualizada y mapa nacional del analfabetismo, 2009. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001851/185161s.pdf>

<sup>6</sup> Las Escuelas del Milenio son instalaciones educativas que de acuerdo al ministerio de Educación, buscan mejorar las condiciones de escolaridad, el acceso y la cobertura de la educación, desarrollando un modelo educativo que responda a las necesidades locales del país. Ver más en <https://educacion.gob.ec/unidades-educativas-del-milenio/>

<sup>7</sup>La Ciudad del Conocimiento Yachay se construyó como una ciudad planificada para la innovación tecnológica nacional con el propósito de fortalecer la economía social del conocimiento y la promoción de la ciencia. Ver más en <http://www.yachay.gob.ec>

Sin embargo, y pese a estas iniciativas los programas desde el gobierno – y desde los gobiernos en general en Latinoamérica- continúan siendo homogéneos para toda la población. No hay una adecuación a las condiciones específicas de las personas adultas que ha quedado fuera del sistema educativo, especialmente para las mujeres. El desafío desde organismos internacionales continúa, mientras tanto, pequeños proyectos por fuera del estado siguen trabajando para abrir nuevas posibilidades educativas a los sectores populares, especialmente a las mujeres. Este es el caso de la Escuela mujeres de Frente.

### **Conclusiones**

A partir de este pequeño recorrido histórico en torno a las políticas educativas de educación y de alfabetización tanto en el Ecuador como en el resto de Latinoamérica, quisiera referirme a la constatación de dos cuestiones centrales. La primera se refiere al papel que tiene la educación y la alfabetización en los proyectos nacionales. Y la segunda, a la situación de las mujeres en dichos proyectos.

Desde la misma conformación del estado nación, la educación pasa a ser la herramienta clave para la integración de los habitantes del país. Luego y junto a los procesos de desarrollo industrial, la educación siguió siendo la pieza clave para la consolidación de un proyecto económico y social que estaba a la base del desarrollo nacional. Es por ello que durante todo el siglo XX se desarrollaron diversas campañas, sobre todo a nivel de política pública tendientes a garantizar el acceso educativo de la mayor cantidad de la población. La educación y específicamente la alfabetización respondieron a los diversos objetivos políticos, sociales y económicos que tenía América Latina en general y Ecuador en particular.

En este sentido, los procesos de alfabetización no pueden ser pensados por fuera de los proyectos del Estado, ya que tienen un importante papel en la consecución de los objetivos que se proponen desde los distintos gobiernos de turno. La educación pública cobró un rol protagónico en los lineamientos del Estado Ecuatoriano, se construyeron escuelas y se dictaron diversas leyes en promoción de la alfabetización de las nuevas generaciones.

Sin embargo, y pese a estas iniciativas, una población importante de personas queda fuera del sistema educativo. A pesar de los distintos modelos educativos que se establecen desde la política pública, la población indígena, la afroecuatoriana, la empobrecida y entre ellos, las mujeres, han quedado sistemáticamente al margen de los proyectos educativos. Esta es precisamente la segunda cuestión que quisiera referirme. En este recorrido en torno a las políticas y proyectos educativos de Ecuador durante el siglo pasado y el inicio del presente, se puede constatar un desplazamiento de los procesos de exclusión de las mujeres, que se perpetúa pese a las distintas formas de concebir la educación desde el Estado ecuatoriano.

No sólo no ha habido políticas estatales específicas para brindar acceso educativo a las mujeres de sectores populares, sino que además, la integración de aquellas que sí han podido acceder al sistema educativo ha sido en su papel de madres y como responsables de familia, pero no como mujeres que traen consigo deseos de aprender.

Las mujeres que asisten a la Escuela Mujeres de Frente son producto de estas políticas. Y son producto también de una visión educativa particular, que ha privilegiado la inserción de otros grupos sociales y que las ha situado al margen de estos procesos de escolarización. Algunos de los proyectos que han considerado la situación de las mujeres de sectores populares y de otros grupos oprimidos, como la población rural, la indígena y afrodescendiente, han surgido más bien desde organizaciones por fuera del Estado. Entre ellos, la Educación Popular y más reciente aún, la crítica feminista a este tipo de educación.

Ambas corrientes serán analizadas en el próximo capítulo. Por lo pronto, en este recorrido histórico se buscó situar el papel de la educación, y específicamente el de la alfabetización en el contexto ecuatoriano con el propósito de ubicar desde dónde vienen las exclusiones de las que son parte las mujeres que asisten a la Escuela Mujeres de Frente y dónde están estas mujeres en el proyecto educativo nacional.

## Capítulo 2

### **Las Mujeres y el mundo escrito: sentidos y experiencias en torno a la alfabetización y a la Educación Popular Feminista**

Como se vio en el capítulo anterior, los proyectos y políticas de alfabetización en el Ecuador durante gran parte del siglo XX y principios del presente, han estado relacionados principalmente con un modelo de Estado y con una forma particular de concebir la educación dentro del proyecto nacional. La educación, y específicamente la alfabetización han sido consideradas durante diversos momentos históricos uno de los principales motores de desarrollo del país. Esto ha incentivado a que los distintos gobiernos de turno, amplíen la oferta educativa, especialmente en el nivel primario, con el propósito de alfabetizar a la mayor cantidad de la población.

Sin embargo y pese a estas políticas, algunos sectores de la población han quedado fuera de los sistemas formales de educación. Un grupo importante lo constituyen las mujeres, quienes han tenido una participación desigual en el ámbito educativo. Pese a esta exclusión, algunas de estas mujeres inician proyectos de alfabetización una vez que son adultas, como es el caso de aquellas que participan en la Escuela Mujeres de Frente. ¿Qué las llevó a iniciar este proceso?, ¿cuál ha sido su experiencia en relación a la educación y a los procesos más estructurales de desigualdad? ¿Y cómo se configura esta experiencia en la cotidianidad?, son algunas de las preguntas centrales que busca responder este capítulo, el cual, a través de insumos teóricos pretende generar un panorama conceptual que permita entender aspectos centrales de la experiencia y de la construcción subjetiva de las mujeres que se alfabetizan.

Es por ello, que una de las figuras centrales de esta investigación es la categoría *experiencia*, pues es a partir de ella cómo se organizan las diferentes prácticas que desarrollan las mujeres en su vida cotidiana. Las mujeres tienen –y han tenido toda su vida- una experiencia en torno al mundo escrito, experiencia que configura y es configurada por este proceso de alfabetización.

Desde el feminismo, varias autoras han trabajado en torno a la experiencia y cómo ésta se relaciona con las subjetividades. Autoras como Audre Lorde (2003), Joan Scott

(2001), Rossi Braidotti (2000, 2002), bell hooks (1994), han centrado sus análisis en aspectos claves de la experiencia, como son el goce, el deseo, el miedo, la libertad. Han comprendido la experiencia como una categoría que media entre las condiciones materiales de vida de las personas con el conocimiento tanto individual como colectivo que éstas se forman del mundo.

Lo han hecho desde distintos lugares, aportando con ello a una mayor comprensión de la subjetividad de las mujeres. Es por esto que la figura de la *experiencia* es un elemento fundamental para comprender los procesos subjetivos de las mujeres que asisten a la Escuela Mujeres de Frente.

Otra de las figuras centrales es la de *prácticas cotidianas* de Michael de Certeau (1996), ya que permite discutir la relación que se establece entre las mujeres, la alfabetización y su día a día. De acuerdo al autor, es precisamente en la cotidianidad donde se desarrollan los *modos de hacer* que posibilitan pequeñas *tácticas* con las que las mujeres deciden y enfrentan su actuar diario.

Una tercera figura central es la *identidad* más precisamente la de *identificación*, ya que la experiencia de alfabetización además de reconfigurar las prácticas en su cotidianidad, modifican también la propia identidad de las mujeres. Si se entiende, tal como lo señala Stuart Hall (1996), que las identidades se configuran en un devenir entre los procesos de sujeción, entendidos como la estructura social que configura los distintos discursos y los procesos de subjetivación, entendidos como la forma en que las personas se piensan a sí mismas, se podría pensar que hay una transformación en la forma en que las mujeres, iniciados un proceso de alfabetización, se piensan a sí mismas y son percibidas por los demás.

Una cuarta figura, pero estrechamente unida a las identidades, es la memoria. La memoria como una figura transversal, como la forma en que las mujeres miran sus vidas. En la medida en que los procesos de alfabetización crean una nueva experiencia con el mundo letrado, reconfigurando con ello la identidad de las mujeres que se alfabetizan, también recrean los recuerdos y las emociones asociadas a esta experiencia.

En este proceso, de ir y venir, las mujeres traen de vuelta sus mundos, a partir de la propia narración de sus vidas. Aquí son centrales los planteamientos de Elizabeth Jelin, Sanchez-blaque y Marcela Kurlat quienes trabajan en torno a este concepto.

Las cuatro figuras anteriores permiten comprender los procesos de alfabetización desde la propia experiencia de las mujeres y los sentidos que cobra esta experiencia en su vida cotidiana. Lo anterior, permite trabajar el carácter político de lo cotidiano, aspecto que es central si se tiene como horizonte un análisis feminista, en el que las experiencias de las mujeres sean una fuente de conocimiento.

Pero no sólo estas cuatro figuras son importantes en este análisis. Dado que el proceso de alfabetización se da en un contexto particular, que es la Escuela Mujeres de Frente, y que esta Escuela trabaja desde una Pedagogía Popular y Feminista, ambas figuras también serán abordadas.

Tanto la Educación Popular como la Crítica Feminista a este tipo de educación desafían el proceso educativo tradicional y la alfabetización en particular. La Educación Popular, coloca en el centro la experiencia existencial de la persona que se educa y el potencial liberador que puede tener la educación en su vida. La Crítica Feminista, por su parte, pone en tensión esta experiencia, complejizando la forma en que las mujeres han vivido y siguen viviendo la falta de acceso a la educación.

Por lo que tanto la Pedagogía Popular y la Crítica Feminista a esta educación permiten comprender conceptualmente cómo es el proceso de alfabetización de la Escuela Mujeres de Frente y cómo se conecta con la experiencia y los sentidos de las mujeres que en ella participan. Relacionando con ello, los conceptos centrales antes mencionados como la experiencia, las prácticas cotidianas, la identidad (es) y la memoria.

Es por ello que este marco teórico parte de dos aproximaciones analíticas: la primera se refiere a la relación entre experiencias y sentidos de la alfabetización en la formación de la subjetividad de las mujeres de sectores populares. La cual aborda elementos

conceptuales que permiten comprender el cambio de situación de las personas que se alfabetizan y cómo influye en su vida cotidiana, redefiniendo su experiencia y construyendo nuevas prácticas. Y la segunda a la relación entre Educación Popular, alfabetización y la Crítica Feminista a la Educación Popular. La cual aborda los principios fundamentales de la Educación Popular y cómo se inscriben dentro de los procesos de alfabetización, considerando las críticas que las teóricas feministas han realizado sobre esta.

El propósito es situar el foco de análisis en el cual convergen tanto procesos de alfabetización con la apropiación que de ellos hacen las mujeres de estos sectores populares. De esta manera, se trata de problematizar la situación concreta de alfabetización, definiendo los ámbitos de la vida cotidiana en los cuales este proceso tiene incidencias para determinar con ello, en qué medida se reconfigura la experiencia de estas mujeres.

## **1. Experiencias y sentidos de la alfabetización en la formación de la subjetividad de las mujeres de sectores populares**

### **1.1. Nadie es analfabeto: experiencias de las mujeres en torno al mundo escrito**

Dentro del feminismo, distintas son las autoras que han trabajado en torno al concepto de experiencia, lo han hecho desde corrientes diversas: las feministas negras, las de la diferencia sexual, las de los feminismos lesbianos. Todas con el propósito de situar las experiencias de las mujeres en el análisis de la vida social.

Autoras como Luce Irigaray (1984), RossiBraidotti (2000, 2002), Luisa Muraro (2005), todas representantes del pensamiento de la diferencia sexual, han tomado como objeto de estudio la experiencia de las mujeres y han hecho de ella una fuente de afirmación positiva de sus valores. Para estas autoras, la experiencia femenina no ha tenido lugar en la cultura patriarcal, su especificidad ha sido negada, por lo que una de las tareas del feminismo es nombrar esta experiencia, constituirla desde la misma voz de las mujeres.

De acuerdo a esta corriente, la experiencia de las mujeres se inscribe dentro de un orden social y simbólico que gira alrededor de la experiencia masculina. Sus deseos han sido

coartados, sus deseos de ser, de aprender, de saber y de querer. Para el caso de las mujeres que asisten a la Escuela Mujeres de Frente, sus experiencias han estado marcadas por estas negaciones. La desescolarización de la que forman parte es sólo la desigualdad más visible dentro de muchas otras que han sufrido en su condición de mujeres empobrecidas, indígenas, afroecuatorianas, migrantes.

Sus cuerpos han encarnado la experiencia de ser mujeres analfabetas, y a partir de estas experiencias han construido sus subjetividades. Se han concebido como mujeres que les falta algo, y ese algo es más que la imposibilidad de leer y/o escribir, sino que tiene relación con la posibilidad de pensarse como cualquier persona común que participa activamente y sin dificultad del mundo escrito. Sin embargo, y pese a esta imposibilidad, las mujeres tienen y han tenido una experiencia particular en torno a la lectura y la escritura. Eso no se les ha podido arrebatar.

Es por ello que hablar de la experiencia que tienen las mujeres en torno a la alfabetización, significa hablar un continuo de experiencias que cruza toda su vida. Para Marcela Kurlat (2011) pedagoga feminista, la relación que tienen las personas con el mundo escrito es constante, las personas –en este caso las mujeres- crean una experiencia en torno a la escritura y a la lectura. Se trata de un mundo que se construye desde el lenguaje, donde las mujeres no están ajenas a él.

Para la autora, el analfabetismo no existe: “las personas jóvenes y adultas en nuestras sociedades, aunque no hayan ido nunca a la escuela o hayan ido por un tiempo breve, poseen ideas, hipótesis, conceptualizaciones sobre el sistema de escritura, aunque no sean conscientes de ellas o no las consideren como conocimientos” (Kurlat 2011, 92). De acuerdo a ello, y siguiendo a Kurlat, todas las personas tienen un contacto, una interacción vivencial, empírica, con la palabra escrita, en la que van construyendo ideas acerca de qué es la escritura.

Las mujeres no inician un proceso de alfabetización desde cero, ellas traen experiencias de lo que es el mundo escrito, pese a que no puedan leerlo ni escribirlo. Están constantemente expuestas a relacionarse con lo escrito, toman la locomoción colectiva,

deben realizar pedidos de compras en sus trabajos, tienen que llenar formularios, reciben información de las escuelas de sus hijas/os o nietas/os, deben enfrentarse a situaciones legales donde tienen que leer o firmar, todos estos son los momentos en donde las mujeres interactúan con lo escrito pero desde la dificultad de poder leerlo o escribirlo.

Estas relaciones que las mujeres tienen con el mundo escrito van generando ciertas experiencias en torno a él. Experiencias que no han sido construidas sólo desde la individualidad, sino que las han generado en relación con otros y otras, en un continuo donde lo vivido se vuelve a representar. En este sentido, la experiencia, como lo señala Joan Scott (2001) no es una categoría dada, sino que se entiende como una medición intersubjetiva, la que tiene que ver tanto con el relato que las mujeres hacen de sus propias experiencias como con los procesos identitarios que hay detrás.

Para Scott (2001), la experiencia es una categoría en tensión, histórica y que está entrecruzada por relaciones de poder. Según la autora, la experiencia ha sido tratada como evidencia incontrovertible y como punto originario de explicación y origen del conocimiento. Sostiene que este tipo de tratamiento lo que ha hecho es reproducir sistemas ideológicos dados, los cuales asumen que los hechos de la historia hablan por sí mismos. La autora afirma que la experiencia es un evento discursivo, histórico, que en ningún caso debe darse como algo dado. “La experiencia es, a la vez, siempre una interpretación y requiere una interpretación. Lo que cuenta como experiencia no es ni evidente ni claro y directo: está siempre en disputa, y por lo tanto siempre es político” (Scott 2001, 72).

Esta forma de comprender la experiencia por Joan Scott permite entender, por un lado que la experiencia no es algo que se constituye de manera aislada, y por lo tanto las vivencias que presentan las mujeres de la Escuela Mujeres de Frente están mediadas por distintos actores y situaciones particulares que la configuran y la transforman. Y por el otro, permite analizar estas experiencias desde la perspectiva de un relato, desde la interpretación que de ella se hace. En palabras de Scott, “la experiencia es la historia de un sujeto” (Scott 2001, 66).

Para el caso de las mujeres que asisten a la Escuela Mujeres de Frente, sus experiencias, en gran medida, son las experiencias de vivir como mujeres de sectores populares. Es una experiencia común de desigualdad. Las mujeres comparten el hecho de que se les fue negado el acceso a la escuela cuando niñas, pero también comparten un continuo de desigualdades que ha cruzado gran parte de sus vidas.

Desde los feminismos negros se ha teorizado en torno a la cuestión de la experiencia común, feministas como Patricia Hill Collins (2012) y Angela Davis (2004) han señalado que la propia experiencia condiciona el punto de vista de las mujeres negras y que no existe un punto de vista homogéneo de la mujer negra, sino que existe un punto de vista colectivo de lo que son las mujeres negras.

Esta idea del punto de vista es central en cualquier análisis feminista, ya que la experiencia así comprendida, es esa conexión entre lo que la persona hace y lo que piensa. Es la mediación entre las condiciones materiales de la gente y el conocimiento de la realidad. En este sentido, y siguiendo las palabras de María Mies (1998), el valor de la experiencia reside en tomar la vida real como punto de partida, tanto en su dimensión subjetiva concreta como en sus implicancias sociales (1998, 73).

## **1.2. La experiencia: una historia de la cotidianidad**

Es precisamente en las prácticas cotidianas donde se visualiza la relación de las mujeres con el mundo escrito y los impactos que tienen los procesos de alfabetización sobre sus vidas. Es por esto, que la categoría *prácticas cotidianas* de Michael de Certeau (1996) permite indagar en las prácticas que realizan los individuos en el mundo cotidiano, lo que de Certeau llama *modos de hacer* que tienen los individuos populares frente a un orden social dado.

El autor muestra el carácter social de estas prácticas y cómo ellas guardan posibilidades de cambio. Con ello, le otorga a lo cotidiano una dignidad analítica, poniendo de manifiesto la importancia de estudiarlo. Para De Certeau (1996), estas prácticas esconden estructuras sociales que se manifiestan, se reproducen y en algunos contextos

específicos, como en el proceso de alfabetización, se transforman. Para ello, hace una diferenciación entre lo que va a denominarse *estrategias* y lo que va a llamarse *tácticas*. Ambos conceptos van a referirse a la capacidad de acción que tienen los individuos en contextos diferentes.

Las estrategias, de acuerdo a De Certeau (1996), hacen referencia a la posibilidad de cálculo y de abstracción de la realidad que tienen algunas personas para diseñar acciones frente a una situación determinada. En cambio, las prácticas hacen referencia a pequeñas tomas de decisiones que hacen constantemente los individuos a través de un sistema intuitivo de actuar. A diferencia de las estrategias, las tácticas no son acciones planeadas ni hay un conocimiento cabal acerca de la situación a enfrentar.

De Certeau (1996) reconoce que si bien, dentro del mundo cotidiano los individuos no son capaces de generar *estrategias* con las cuales guiar sus acciones, sí desarrollan *tácticas*. De esta forma, a pesar de no tener la posibilidad de calcular racionalmente todas sus posibilidades, son capaces de actuar mediante decisiones basadas en las condiciones inmediatas de sus actos, tratando de sacar el mayor provecho posible de las circunstancias.

Llamo “táctica” a un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que entre otros. Se insinúa, fragmentariamente, sin tomarlo en su totalidad, sin poder mantenerlo a distancia. No dispone de una base donde capitalizar sus ventajas, preparar sus expansiones y asegurar una independencia en relación con las circunstancias. Lo “propio” es una victoria del lugar sobre el tiempo. Al contrario, debido a su no lugar, la táctica depende del tiempo, atenta a “coger al vuelo” las posibilidades de provecho. Lo que gana no lo conserva. Necesita constantemente jugar con los acontecimientos para hacer de ellos “ocasiones” sin cesar el débil debe sacar provecho de fuerzas que le resultan ajenas. Lo hace en momentos oportunos en que combina elementos heterogéneos, pero en su síntesis intelectual tiene como forma no un discurso, sino la decisión misma, acto y manera “de aprovechar” la ocasión (De Certeau 1996, L).

Esta distinción entre tácticas y estrategias es importante ya que permite comprender cómo las mujeres que no han accedido a los sistemas formales de educación, se las han “arreglado” para desenvolverse en el mundo letrado de manera óptima, desarrollando prácticas que le permiten sobrellevar las situaciones de lectura y escritura que enfrentan, a pesar de las limitantes que tienen para desenvolverse en estos contextos. Son prácticas que además cambian cuando inician procesos de alfabetización, ya que el mismo proceso supone nuevas herramientas de acción por parte de las mujeres. Se trata de pequeñas transformaciones en su día a día.

### **1.3. Identidades en negociación**

En la medida en que los procesos de alfabetización generan nuevas prácticas en la vida de las mujeres, también modifican la propia percepción que tienen de ellas mismas, así como la percepción de cómo se ven ante el resto, configurando con ello la identidad de cada una.

La alfabetización se convierte en un momento privilegiado para mirar el curso de sus propias vidas y la forma en cómo se han percibido durante ella. La forma en que las mujeres que asisten a la Escuela se definen está atravesada por una historia de desescolarización que ha estado presente en las distintas etapas de su existencia. Las mujeres han sido nombradas y se han nombrado a sí mismas como mujeres analfabetas, como mujeres que no son capaces de utilizar el código escrito, que no pueden leer y que no pueden escribir.

La etiqueta de analfabetas las ha acompañado desde que son niñas. No sólo fueron nombradas por los demás de esta forma, aprendieron a asumirse desde esta categoría. Su identidad de analfabetas fue acompañando su definición de mujeres pobres, indígenas, negras. Es por esto, que las identidades no pueden concebirse como algo establecido, sino que dependen de dónde se localizan las personas en la estructura social, y cómo a partir de esta localización se sienten y son percibidas por los demás.

De acuerdo a ello, y como lo señala Stuart Hall (1996), las identidades se constituyen en la articulación entre lo psíquico, lo subjetivo y lo discursivo. Las identidades

corresponden al “punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan “interpelarnos”, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de “decirse”” (Hall 1996, 20).

Para el autor, las identidades se configuran en un devenir entre los procesos de sujeción, entendidos como la estructura social que configura los distintos discursos y los procesos de subjetivación, entendidos como la forma en que las personas se piensan a sí mismas. Si bien este proceso de subjetivación parece individual, se encuentra anclado a estructuras más grandes como el género, la etnia o la clase junto a procesos históricos nacionales, regionales e incluso internacionales. En este sentido, las identidades que construyen las mujeres de la Escuela Mujeres de Frente, están ancladas al contexto particular en el que están situadas sus vidas. Contexto que de por sí es un lugar de precarización y de empobrecimiento pero también un lugar de lucha, de agencia de estas mujeres.

En esta misma línea, y refiriéndose al campo específico de las identidades populares, Luis Alberto Romero (1997) señala que existen dos procesos principales de constitución de las identidades. El primero corresponde a “la transformación de la experiencia individual en experiencia social compartida, decantada, traducida simbólicamente, olvidada, recordada, y transmitida” (Romero 1997, 12). Transformación que se da en los ámbitos sociales, en donde una de las funciones principales es la conservación de una memoria colectiva. El segundo proceso, se da a partir de la imbricación de las experiencias individuales con los impulsos de los otros, de acuerdo a lo que él denomina *mensajes*. Desde esta perspectiva, todo mensaje supone una recepción, parcial, modificada, con rechazos, aceptaciones y cambios de sentido, las cuales se encuentran mediados por diferentes actores sociales (Romero 1997).

Para el autor, las identidades se constituyen en el marco de un campo social, en relación con otras, o más exactamente, en contra de otras identidades. En palabras de Romero, “Cada identidad es una y varias a la vez; empujadas por lo que fueron y por lo que van a ser, son iguales y distintas a sí mismas” (Romero 1997, 1).

Las identidades están ancladas a las propias nociones de experiencias (Scott), que en el caso de las mujeres que asisten a procesos de alfabetización, tienen que ver con cómo ellas se perciben a sí mismas, cómo son percibidas por los demás, por su entorno y cómo perciben sus propias trayectorias de vida. Desde el feminismo, se ha aportado bastante en la comprensión de las identidades. Feministas como Ochy Curiel (2002), Roxana Hidalgo (2004), Anne Fausto-Sterling (1998) y la misma Joan Scott han repensado la noción tradicional de identidad como esencia natural e inmutable, que define al sujeto desde el nacimiento, señalando que las identidades son construidas en el marco de relaciones de poder específicas.

De acuerdo a esto, las identidades no sólo son una categoría de análisis sino también una categoría política. Las identidades, y como lo señala Eduardo Restrepo (2009) no se refieren únicamente a las diferencias entre personas, sino también a la desigualdad y a la dominación de la que son parte los individuos. Mediante el análisis de las identidades de las mujeres que asisten a la Escuela Mujeres de Frente se puede observar cómo se ha transformado la forma en que se perciben y cómo son percibidas por los demás, así como también los logros, las dificultades y los deseos que han sido negados en el curso de sus vidas. Y cómo esto se modifica en el propio proceso de alfabetización. En este sentido, y siguiendo a Marcela Kurlat (2014): “Ingresar al tesoro de la cultura escrita es ingresar a mundos de sentido, de representación, de construcción de identidad, de comunicación, de memoria. Implica habitar otros modos de existencia” (Kurlat 2014, 5).

#### **1.4. Hacia una reinterpretación de las experiencias**

En la medida en que el proceso de alfabetización reconfigura las identidades de las mujeres, también reconfigura la concepción que tienen de su pasado. De esta forma, reconstruyen sus recuerdos y las emociones asociados a ellos. Las experiencias en torno al mundo letrado se reinterpretan, como también se reinterpretan los recuerdos en torno a la educación y la falta de acceso a los sistemas educativos formales durante la niñez.

El proceso de alfabetización se entiende como un ir y venir donde las mujeres traen de vuelta sus mundos, sus vidas, a partir de sus recuerdos y sus olvidos, cargándolos con

nuevos significados. Es así como la memoria cobra un rol importante, no sólo a nivel personal, sino que también a nivel de comunidad. De acuerdo a ello, la Escuela se constituye como un lugar central donde experiencias y recuerdos confluyen en un acto de aprendizaje que reconfigura la propia percepción de las mujeres y de sus vivencias. Si bien a simple vista se trata de un acto de aprendizaje individual, en la medida en que estas experiencias son compartidas por todas las mujeres que asisten a la Escuela, se constituye en un acto colectivo, de un grupo atravesado por condiciones desiguales similares.

En este sentido, la memoria se reconfigura para el presente a partir de lo que Sanchez-Blake (2012) llama conversaciones compartidas o contrapuntos. Las personas comparten un pasado común, en este caso corresponde a la imposibilidad de acceder al sistema educativo y a lo que ha significado en la vida de estas mujeres esta imposibilidad. El ejercicio de memoria, que es transversal en esta investigación, permite articular experiencias de precarización, sentidos prácticos y motivaciones que atraviesan la vida de estas mujeres y sus recuerdos.

Frigga Haug (2008), quien ha trabajado la noción de memoria durante estas últimas cuatro décadas y que ha sido parte de los grupos de toma de conciencia feminista de los años 70, ha hecho de la práctica de narración un mecanismo de liberación para las mujeres. A partir de la metodología que ella misma ha nombrado como Memory Work, ha criticado las nociones de experiencias y memorias, buscando con ello transformar la realidad social de las mujeres (Troncoso y Piper 2015). Lo ha hecho desde la visibilización de las experiencias de quienes han sido marginadas para luego resignificar, interrogar y transformar estas experiencias hegemónicas y sus efectos en la vida de las personas (Troncoso y Piper 2015).

Para la autora, la memoria se refiere al pasado de cada una, a los recuerdos personales y a asuntos que surgen en la búsqueda del propio ser, en la propia historia vital de cada una.

Volvemos sobre nuestros pasos, sobre el modo en que asignamos el mundo, los caminos que elegimos y que hemos rechazado para convertirnos en las personas que somos. Recordar implica traer a la memoria ciertos pasos que

dimos, pero por ello experimentándolos con nosotras mismas como actoras de dichos pasos (Haung 2008, 17).

Haung (2008) comprende la experiencia de una forma similar a Joan Scott en el sentido de que para ella, la experiencia

no es algo que pertenece al pasado y es inalterable, no es algo que tuvimos, ni algo que simplemente se recupera o recuerda. La experiencia se asume más bien como constitutiva de nuestras identidades, de modo que nunca está dada en un sentido completo y acabado (Troncoso y Piper 2015, 75).

Virginia Villaplana (2010), por su parte, en su trabajo sobre memoria colectiva utiliza el concepto denominado Metabiografía con el propósito de rescatar la memoria personal y también colectiva a partir de tecnologías de uso personal como computadores, cámaras fotográficas, video, transferencia de archivos en redes sociales digitales, desarrollando con ello una noción de biografía que a lo largo de la vida se va reescribiendo.

Para la autora, el concepto de Metabiografía permite conectar el pasado más directamente a través de las imágenes que van generando la experiencia, en lo que ella llama una memoria posproducida, a modo de historias de vida que dan paso a acciones o relatos de vida compartidos. Por lo que su ámbito “no es el del pasado, tampoco el del presente sino el del futuro” (Villaplana 2010, 93).

Las mujeres de la Escuela Mujeres de Frente comparten un pasado común en torno a la educación, si bien pueden variar los motivos por los cuales no asistieron a la escuela cuando niñas – o tempranamente la abandonaron- todas comparten una condición estructural de desigualdad de género en el hecho que se les fue negada la posibilidad de educarse en el sistema formal. Es en este encuentro de aprendizaje, una vez adultas, cuando recrean aquellas experiencias de niñas, y es a través de los mismos procesos de alfabetización donde las mujeres literalmente escriben de nuevo sus vidas.

Para Jelin (2012), la memoria, como mecanismo cultural, permite fortalecer el sentido de pertenencia a un grupo o comunidad, especialmente “en el caso de los grupos oprimidos, silenciados y discriminados, en donde la referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración y mayor confianza en uno/a mismo/a y en el grupo” (Jelin 2012, 10). De acuerdo a esto, el ejercicio de la memoria –memoria de la niñez sin escuela o con poco acceso a ella- podría constituirse en un mecanismo de rescate de un pasado común de precarización, que se expresa en esta falta de acceso a la educación y a la vez, como una posibilidad gozosa de rehacer o retomar la experiencia que no fue.

Lo anterior tiene relación con lo que un grupo de pedagogos y pedagogas populares argentinas, entre ellos Marcela Kurlat, Mariela Helman, Guillermo Micó y Alicia del Valle (2014) llaman el derecho a narrarse, es decir, cómo la lectura y la escritura son utilizadas como instrumento para pensar sobre una misma y sobre determinados procesos grupales y sociales.

En este sentido, y volviendo al comienzo de este apartado, la alfabetización más allá de aprender a leer y a escribir, permite “releer el propio mundo desde otro lugar, así como reencontrar (las) huellas de la propia historia” (Kurlat 2014,7), ya que a través de ellas se manifiestan necesidades y sentimientos que las mujeres muchas veces llevan en silencio. Cuando las mujeres comienzan a leer y a escribir se abren nuevas posibilidades no sólo de comprensión del mundo escrito, sino que también, y más fuerte aún, se abren posibilidades de entender la propia historia y de poder escribirla.

Estas posibilidades tienen relación con el goce que representa el aprendizaje. Las mujeres al ir a la escuela o al volver a ella después de cuarenta o cincuenta años, para el caso de aquellas que sólo tuvieron dos o tres años de escolarización, vuelven a sentirse niñas, vuelven a gozar de nuevo de lo que implica aprender, pero ahora en un espacio donde son amorosamente tratadas. Este goce tiene implicancias en la construcción subjetiva de las mujeres, en su manera de pensarse como mujeres que también tienen la posibilidad de disfrutar.

Ahora bien, para que se abran estas nuevas posibilidades de comprensión del mundo escrito y de goce en el aprendizaje, el proceso de alfabetización debe estar desarrollado desde una visión del proceso educativo que permita estas posibilidades, tanto política como pedagógicamente. Es por ello que esta investigación indaga también en el enfoque analítico que da vida a las prácticas educativas de la Escuela Mujeres de Frente, la cual trabaja desde una Pedagogía Popular y Feminista, aspecto que es crucial para comprender los sentidos que cobra el acceso a la lectura y a la escritura en este grupo determinado de mujeres.

¿Qué implica que el proceso de alfabetización sea desde la pedagogía popular y feminista?, ¿cómo se relaciona este tipo de pedagogías con las experiencias y los sentidos de las mujeres en torno a la alfabetización? Son algunas de las preguntas que se desarrollarán en próximo apartado.

## **2. Movimientos educativos emancipadores: Educación Popular y Crítica Feminista a este tipo de educación**

### **2.1. Algunas nociones conceptuales en torno a la Educación Popular**

Otro aspecto central para esta investigación, tiene que ver con el lugar desde donde se piensa y se desarrolla el proceso de alfabetización. Un breve repaso por las políticas y programas de alfabetización, tanto en América Latina como en el Ecuador, dan cuenta de una insistencia eminentemente práctica en el aprendizaje de la lectura y escritura más que para una plena participación de las personas alfabetizadas del mundo social.

Lo anterior tiene relación no sólo con los fines de cualquier proceso de alfabetización, sino también con el proceso mismo en el que se desarrolla el aprendizaje y la utilización de la lectura y escritura. Todo proyecto de alfabetización está enmarcado dentro de una forma de comprender la educación, la que se sitúa siempre en procesos sociales, culturales e históricos (Kalman 2004) y que se materializa en una determinada propuesta pedagógica.

Actualmente en el Ecuador, y como se vio en el capítulo anterior, gran parte de los proyectos de alfabetización son desarrollados por el gobierno central y desde un proceso

educativo tradicional. Sin embargo y pese a esta realidad, existen proyectos de alfabetización que se constituyen desde otras instituciones y colectivos sociales que trabajan a partir de diversas metodologías. Es el caso de la Escuela Mujeres de Frente, que toma la propuesta de la Educación Popular y la Crítica Feminista a este tipo de educación para construir un proyecto de alfabetización basado en sus líneas principales.

Tanto la Educación Popular como la Crítica Feminista van a desafiar el proceso educativo tradicional y la alfabetización en particular. Ambas colocan en el centro la experiencia existencial de la persona que se educa, considerando tanto las distintas desigualdades estructurales de las que son parte como el potencial liberador que puede tener la educación en su vida.

Desde la Pedagogía Popular se critica la forma tradicional de entender el proceso educativo, puesto que en él, la realidad se ve como detenida, estática o dividida. De acuerdo a Freire<sup>8</sup>, principal exponente de esta corriente, en las aulas se habla o se diserta sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos. “El educador aparece como su agente indiscutible, su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración” (Freire, 1985:26).

De este modo la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador es quien deposita. Freire va a denominar a este tipo de educación como *bancaria* en la cual lo fundamental es depositar, transferir, transmitir valores y conocimientos. En la visión bancaria de la educación, “el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes”(Freire 1985, 52). La Educación Popular en este sentido, rompe con este tipo de supuestos, en cuanto busca superar la contradicción educador-educando, a partir de la conciliación entre ambos polos, de manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.

Lo anterior significa que el acto educativo pasa por un momento dialógico, en el que el sujeto debe reconocerse como sujeto de conocimiento (Las lindes, 2010). El educador

---

<sup>8</sup>Para ver de manera más desarrollada los planteamientos de la Educación Popular cuyo principal exponente es Paulo Freire, ver capítulo de contexto histórico de la presente tesis.

ya no sólo es el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa (Freire, 1985). Esto rompe con la suposición de que existe un lugar elitista donde está el dominio del saber y otro lugar donde está la ignorancia (Korol, 2012). Para Korol, educadora popular argentina, la educación popular estimula procesos de creación colectiva de conocimientos, de descubrimiento del mundo y de diálogo de saberes.

Esto es fundamental, ya que la Educación Popular pone en tensión la idea un saber especialista y la construcción misma del conocimiento, que en el caso de la alfabetización permite pensar no solamente que el conocimiento se gesta en la propia realidad de quienes conocen, sino que también permite valorar y utilizar los conocimientos que las personas ya poseen.

En este sentido, la Educación Popular se constituye también como un recate y valoración de la cosmovisión popular. En ella hay un respeto y reivindicación del contexto cultural en el que se desarrollan las prácticas de los sectores populares. La localidad, es decir, el contexto inmediato de los educandos es el punto de partida para el conocimiento que ellos se crean del mundo. “"Su" mundo, en última instancia, es el primer e inevitable rostro del mundo mismo” (Freire 1993, 110). Esto brinda un carácter transformador en la vida de las personas, ya que es a partir de la propia experiencia que se puede pensar en cambiar la realidad.

Pese a lo reveladora que resulta la Educación Popular en términos de las posibilidades de transformación social que brinda y la consideración de la experiencia personal de la persona que se educa, desde esta corriente no hay un cuestionamiento acerca de las profundas diferencias en las experiencias personales de hombres y mujeres, sobre todo en el mismo sistema educativo. El proceso educativo más bien se ve cómo algo neutro en términos de género. ¿Qué implica esta neutralidad? ¿y cómo es cuestionada? Son algunas de las preguntas que retoma la Crítica Feminista a este movimiento educativo.

## **2.2. Educación Popular asexualada –o implícitamente asexualada-. Nuevos aportes desde el feminismo**

La Crítica Feminista no tardó en poner en tensión uno de los postulados fundamentales de la Educación Popular. En pleno auge de esta corriente y en un contexto marcado por la crítica social y los nuevos movimiento de mujeres (finales de la década de los 70), “las feministas desafiaron la educación popular «asexualada», la que hablaba del «Hombre Nuevo” y del «pueblo», ignorando las profundas diferencias de la realidad diaria y el acceso al poder entre hombres y mujeres” (Nadeau 1996, 33).

De acuerdo a Nadeau (1996), una de las feministas que realizó este tipo de críticas, la construcción de las relaciones sociales emancipatorias que promueve la Educación Popular, sólo son posibles si se realiza un análisis crítico de la posición de las mujeres dentro de la Pedagogía Popular. Esto significa, realizar nuevas lecturas de la dimensión política de la vida cotidiana y de la posición que ocupan las mujeres dentro de ella.

Para ello es necesario comprender no sólo que las mujeres en general hemos tenido menos acceso al mundo educativo respecto a los hombres, sino también, que las condiciones en las que interactuamos con el mundo escrito son diferentes. Por lo que cuando una mujer inicia un proceso educativo, como el de alfabetización, lo hace en condiciones desiguales.

Las mujeres que han quedado fuera del sistema educativo formal traen consigo una historia de exclusiones que ha marcado gran parte de sus vidas. Las posibilidades de asistir a la escuela cuando niñas fueron en desmedro de sus hermanos hombres, quienes en general sí tuvieron la posibilidad de escolarizarse.

La Educación Feminista, la Educación Popular Feminista, como la denomina Nadeau (1996), o la Pedagogía de la Emancipación, como diría Claudia Korol (2012), reconoce esta historia de desigualdad y a partir de allí piensa, crea y recrea, un proceso educativo centrado en la vida cotidiana de las mujeres.

Las mujeres tienen grandes dificultades para iniciar un proceso de alfabetización. La mayoría, además de tener a cargo su familia, tiene un trabajo fuera del hogar. Sus empleos por lo general son precarios y con jornadas extensas de trabajo por lo que el tiempo que le pueden dedicar al estudio es acotado. Un proyecto de alfabetización Popular y Feminista se organiza a partir de estas condiciones con el fin de facilitar su llegada a la población con la que desea trabajar.

Asimismo, todo proyecto educativo feminista se constituye como un encuentro amoroso entre personas que aprenden. Lo amoroso, en su sentido político, en la búsqueda de la emancipación y en el goce femenino es la piedra angular desde donde se piensa el proceso educativo. El proceso educativo debe ser un proceso de goce y disfrute personal. La educación no sólo debe tener como propósito luchar contra el sexismo, el racismo y el clasismo, que envuelven muchas de las prácticas educativas, sino que también debe brindar la oportunidad de autodeterminación de la persona que se educa, en este caso, de las mujeres que inician procesos de alfabetización.

Audre Lorde (2003), quien además de ser una poeta reconocida, fue profesora universitaria, lo señala con mucha claridad. La autodeterminación, en palabras de la autora, no es más que “la decisión de definirnos, de nombrarnos y de hablar en nombre propio en lugar de permitirnos que otros nos definieran y hablen en nuestro nombre” (Lorde 2003, 22). Para Lorde (2003), la educación le ha enseñado a gran parte de las mujeres, sobre todo a las mujeres negras, a tener miedo de hablar, de conocer, de expresarse.

Por ello, una de las formas de luchar contra este tipo de educación tiene relación con incluir lo erótico dentro del proceso educativo, lo erótico como una fuente de poder, como una afirmación de la fuerza vital de las mujeres. Lo erótico para Lorde (2003) “es una sensación de satisfacción interior que siempre aspiramos a recuperar una vez que la hemos experimentado” (Lorde 2003, 38).

Lo anterior significa comprender el acto educativo como un acto de goce tanto para quien se educa como para quien enseña. Esto tiene relación con la concepción de la

educación como una práctica de la libertad (Korol 2007), la educación como una lucha contra la enajenación de los deseos de las mujeres, una lucha subjetiva contra la negación sistemática de sus sueños, de los sueños de todas.

En este sentido, la Crítica Feminista a la Educación Popular busca concebir el espacio educativo como un espacio amoroso, como un espacio donde hay lugar al goce, al placer, al encanto que genera aprender. La Educación Feminista reconoce la represión que han sufrido ciertos grupos de mujeres en el ámbito educativo y a partir de allí busca construir un proceso educativo acorde a las condiciones materiales y subjetivas que enfrentan las mujeres que deciden asistir a la escuela.

Es así como el análisis a la Educación Popular y la Crítica Feminista a este tipo de educación permite situar el proceso educativo que se desarrolla desde la Escuela Mujeres de Frente y cómo son vividos estos procesos por las mujeres que a ella asisten.

### **Conclusiones**

La discusión teórica de este capítulo tuvo como propósito situar el foco de análisis en el cual convergen tanto procesos de alfabetización con la apropiación que de ellos hacen las mujeres de sectores populares. Ello, con el fin de generar insumos analíticos que permitan problematizar la situación concreta de alfabetización de las mujeres que asisten a la Escuela Mujeres de Frente.

La experiencia de las mujeres en torno a la alfabetización no se remite solamente al momento mismo en que se inicia este proceso de aprendizaje, sino que involucra un conjunto de vivencias en relación al mundo escrito que lleva a las mujeres a alfabetizarse. La imposibilidad de poder usar el código escrito cruza la vida completa de estas mujeres y se materializa en pequeñas actividades cotidianas. Estas experiencias, que a simple vista parecen rutinarias, son actos centrales en la conformación de las identidades y subjetividades de las mujeres.

Por lo tanto, indagar analíticamente en la relación entre el proceso de alfabetización y la vida cotidiana de las mujeres cobra relevancia para comprender cómo es que las

mujeres que asisten a la Escuela Mujeres de Frente se desenvuelven en torno al mundo escrito y en qué medida los procesos de alfabetización reconfiguran sus experiencias y la subjetividad.

Lo anterior permite ver las motivaciones y las dificultades con las que se encuentran las mujeres al iniciar un proceso de alfabetización. Lo que remite necesariamente al lugar que ellas ocupan dentro del entramado social y a las desigualdades de las que son parte. La Escuela y el proceso de alfabetización que se desarrolla desde ella, por otro lado, permite situar el proceso educativo y la forma en que es vivido el aprendizaje por parte de las mujeres.

Con lo anterior, se puede concluir que las mujeres que asisten a la Escuela Mujeres de Frente han tenido innumerables experiencias en torno al mundo escrito por lo que es imposible considerarlas como mujeres analfabetas. Este tipo de consideraciones esconde un mundo de experiencias que componen su vida cotidiana. Experiencias que han configurado tanto el conocimiento que tienen del mundo como de ellas mismas, construyendo un tipo de identidad marcado por estas vivencias. Por un lado, las mujeres desarrollan prácticas que les permiten desenvolverse en este mundo, pero por otro, construyen una imagen de sí mismas. Imagen tanto individual como colectiva que reconfigura las formas de cómo se ven a sí mismas en relación a las y los demás.

El proceso de alfabetización pone en tensión el proceso de construcción y reafirmación de sus identidades. Este proceso cambia el tipo de experiencia que las mujeres tienen con el mundo escrito, reescribiendo el conocimiento tanto de ellas como del mundo social. De esta manera, se reconfigura el proceso identitario, pasando de una definición basada en el no saber (no poder leer, no poder escribir) a una definición basada en el saber y en la posibilidad de participar del mundo escrito.

Pensar en este tránsito es fundamental para cualquier proyecto de alfabetización. Desafortunadamente, la mayoría de estos se han centrado más en el aprendizaje práctico de la lectura y la escritura que en la participación de las mujeres en el mundo escrito. Lo anterior implica que cualquier proyecto de alfabetización debe poner en el centro las

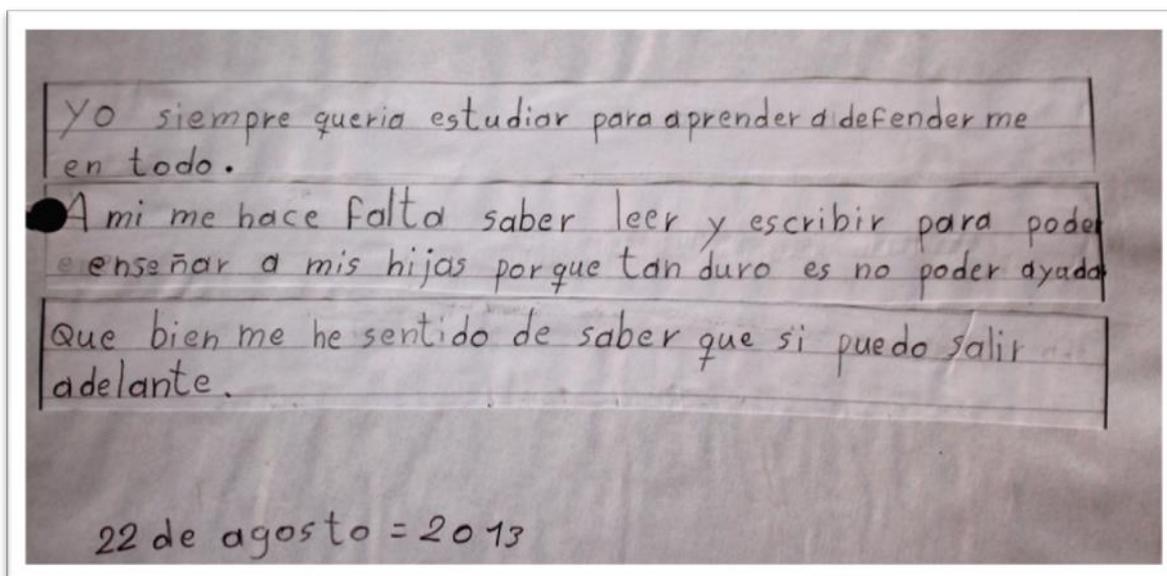
experiencias y los conocimientos de las personas que se alfabetizan, considerando las desigualdades específicas de las que son parte.

Lo anterior permite entender la alfabetización desde un nuevo foco, el cual no se centra en el hecho de saber leer o escribir, sino en el aspecto de cómo esto viene a reconfigurar las experiencias que las personas adultas tienen con el mundo escrito. Se trata de proceso mucho más abierto y flexible que da cabida a las necesidades y a los deseos propios de las mujeres adultas que se alfabetizan.

### Capítulo 3

#### “Yo quería acabar de estudiar no importa mi edad”. La Escuela como un lugar de encuentro entre mujeres

Figura 3.1 Texto “¿por qué quiero estudiar?”



Fuente: Textos realizados por las mujeres de la Escuela Mujeres de Frente cuando inician el proceso de aprendizaje.

Como se vio en la introducción de esta investigación, la Escuela Mujeres de Frente nació como un proyecto político y educativo para enfrentar la situación de descolarización en la que se encontraban un grupo de compañeras excarceladas que habían recibido el indulto presidencial el año 2008 y a las que se les había hecho imposible encontrar algún tipo de trabajo.

La Escuela se constituyó como una alternativa para estas mujeres frente a la situación de descolarización de las que eran parte. La Escuela comenzó con poquitas mujeres, la que poco a poco se fue ampliando hacia otras mujeres de los alrededores de Quito. Mujeres que si bien no venían de la cárcel, sí compartían una historia común de precarización marcada por la falta de acceso a la escuela.

El hecho de no haber asistido cuando niñas a la escuela o haberla abandonado a temprana edad es sólo una de las manifestaciones de las desigualdades de las que han sido parte las mujeres. No sólo no se les permitió el acceso educativo, sino que con ello se les fue negado los deseos de aprender y el goce que eso significa. La Escuela en este sentido, reconoce las desigualdades que han cruzado la vida de las mujeres e intenta ofrecer un proceso de aprendizaje que respete y valore sus trayectorias de vida, volviendo a los deseos y al goce que se les fue negado.

Desde su origen, la Escuela se pensó como un espacio amoroso, donde la vida y las experiencias de las mujeres constituyan la fuente de su propio conocimiento. De a poco se fue construyendo un proceso de aprendizaje acorde a las necesidades y a las preocupaciones de las mujeres. ¿Cómo es este proceso de aprendizaje?, ¿desde dónde se piensa? ¿y cómo es vivido por las mujeres? Son algunas de las preguntas que guían este apartado.

Es por ello que el presente capítulo tiene como propósito situar el proceso de alfabetización de las mujeres que asisten a la Escuela, con el fin de evidenciar algunos de los significados que adquiere el proceso de aprendizaje en sus vidas. Lo hago a partir de un acercamiento a la conformación de la Escuela, al proyecto educativo y al lugar que tienen las mujeres dentro de ella. También abordo el proceso mismo de aprendizaje, el bagaje que tienen las mujeres en torno al mundo escrito y el papel de las hijas y los hijos como mediadores y traductores de lo escrito.

En este sentido, mi objeto de atención es la Escuela como un espacio amoroso y lo que ello implica en el aprendizaje de las mujeres y en sus propias vidas. Aquí la Educación Feminista cobra su mayor expresión ya que es a partir del vínculo amoroso desde donde se constituye todo proceso educativo.

### **1. Sobre el momento actual de la Escuela, el proyecto educativo y las mujeres**

Al comienzo funcionábamos más por grupo. Verás que la escuela, la escuela al comienzo tenía una visión más escolar, casi exigíamos que las mujeres vinieran 4 horas diarias, lo que fue un grave error, y entonces funcionábamos por grupo, funcionábamos por grupos y ubicábamos a las mujeres por niveles, quiere decir que tú, en vez de lo que

tenemos ahora que es casi un acompañamiento individual tenías grupo. También coincidió que en la tarde, las mujeres que llegaron en la tarde más o menos eran de un mismo grupo, a excepción de una compañera que a veces una pensaría que podría haber estado en un grupo anterior pero todas eran un grupo, eran poquitas en la tarde, y en la mañana funcionaban las cuatro mujeres que entraban al mundo de las letras en un lado, la María Guantuña, después llegó Yoconda, ellas funcionaban como grupo, es que funcionábamos más como grupo... Funcionábamos por ciclos de tres meses que cerrábamos y abríamos, que por un lado estaba bien porque daba, porque yo creo que en algún momento lo pensamos de nuevo, por un lado les invitaba un ciclo a las mujeres, pero por el otro lado les generaba una enorme angustia porque digamos... y a mi, la situación que me hizo valorar después, ya cuando me quedé ahí más en la escuela es la de María Chicaiza, ella está desde el inicio y obviamente en ese sistema de ciclos ella se frustraba un montón, entonces llegábamos cada tres meses, diciéndole “es que María, usted no puede venir, entonces no ha avanzado casi nada y no sé qué” y tú veías que esa mujer se desmoronaba y tu decías “no puede ser, tenemos que pensar algo para esta señora en particular” entonces empezamos a generar unos módulos con ellas, o sea algo que la sostuviera, entonces ella decía “no, ¡me voy de esta escuela!” y otra vez “María no se vaya, vamos a pensar...” Ella está casi del comienzo...venía y no avanzaba, pero a la vez tú veías que tenía unas ganas enormes de hacer sus cosas y venía con 10 horas de trabajo en lavandería, y venía y nosotras le decíamos “es que usted no viene mucho, es que no puede, es que no sé qué” entonces a mí me cuestionó un montón... Entonces ahí, ustedes ya estaban, dijimos “hay que ver cómo construimos una cosa más flexible donde ella venga lo que venga y pueda”...“hay que sostener a esta señora como sea, porque además tiene todo un deseo inmenso de estar en la escuela” y vos la ves, la escuela es de ella, es la escuela, viene poco, pero es su escuela, ella está aquí enganchada y así va avanzando poquito a poco, o sea ella siente que avanza, siente que da sus pasitos, pero era la modalidad entera la que había que cambiar. Entonces ahí decidimos cambiar. Páscale (Acompañante pedagógica), en conversación con la autora, abril de 2016.

### **1.1. La Escuela, mucho más que el aula**

Actualmente, a la Escuela asisten 22 mujeres de forma regular. Muchas de ellas llevan asistiendo más de tres años, durante este periodo no sólo han conseguido lograr leer y escribir, han aprendido matemáticas, ciencias y geografía, todo ello en relación a sus

propias experiencias en la vida. Otras llevan menos tiempo, incluso hay varias que vienen recién llegando. Sus necesidades son distintas: algunas vienen con unos pocos años de escolarización, pueden escribir -aunque con dificultad- oraciones y leer párrafos. Otras en cambio, comienzan ahora a escribir su propio nombre.

El proceso de aprendizaje contempla estos distintos ritmos de las mujeres. Cada mujer va en una sesión distinta con actividades especialmente diseñadas para cada nivel. Hay sesiones de lenguaje y de matemáticas que contemplan los aprendizajes de primero a sexto grado. Hace poco tiempo se incorporaron sesiones de alfabetización. Cuando llega una mujer a la Escuela, se le pregunta primero si es que cuando niña fue a la escuela y si ese es el caso, hasta qué curso llegó. Luego se le pide hacer un actividad en la que la acompañante pueda distinguir en qué sesión comenzar el proceso.

Pese a cada mujer va en una sesión diferente, el proceso de educativo de todas se piensa siempre desde el marco de la Educación Popular y Feminista. Este marco es fundamental a la hora de entender cómo se da el proceso, ya que la Escuela se constituye primordialmente desde el vínculo amoroso con las mujeres y este vínculo se ve reflejado no sólo en el cuidado que se ofrece –y nos ofrecemos- entre mujeres, sino también en el hecho de pensar las propias realidades, los propios saberes y sus posibilidades. Esto se plasma en el mismo aprendizaje, en las actividades que realizan las mujeres y en los materiales concretos con los que aprenden.

Se trabaja con material Montessori, un material que está especialmente diseñado para captar la curiosidad de quien aprende y la autonomía en su aprendizaje. Se utiliza comúnmente en el trabajo con niñas y niños que comienzan a leer y a escribir, pero está diseñado también para que lo utilicen personas adultas. Es material concreto que las mujeres manipulan, como cajas de letras, fichas de palabras, de sonidos, de colores, tablas para multiplicar, entre muchos otros que son adecuados para el uso de las mujeres.

Asimismo, y como parte del proceso de aprendizaje, las mujeres se acercan a la escritura y lectura a partir de relatos y testimonios de las mismas compañeras de la

Escuela y de otros relatos de mujeres que en otras partes del mundo viven situaciones de desigualdad similares. Cuando una mujer ya empieza a escribir también escribe sobre su vida, sobre actividades que realiza en el día a día. La escritura en este sentido, no es una escritura abstracta sino más bien el retrato de alguna experiencia vivida.

Domingo me fui a dejar el almuerzo a mi esposo.  
En mi vida camine y conocí muchas ciudades.  
Mi sueño era estudiar y ser algo en mi vida.  
El día Lunes salí a pasear y llegar tarde a la casa.  
Que lindo es cuando los padres le entienden.  
En mi vida sufro mucho por no ser estudiada.  
Ayer me fui a estudiar y estaba emocionada.  
Yo fui al parque de la carolina con mis nietos.  
Mis hijos están felices viviendo conmigo.  
Toda mi vida sufrí mucho con mis padres.  
(Rita. Textos escuela: Un día de mi vida. s/f)

Yo plancho la ropa de todos.  
Yo cocino sancocho para mi familia.  
Yo cuelgo la ropa en la terraza.  
Yo seco la ropa en la terraza.  
Yo lavo la ropa en la lavandería.  
Yo limpio la casa de mi familia.  
Yo me voy al mercado a comprar.  
Yo tiendo las camisas en el cordel.  
Yo plancho la ropa de mi familia.  
Yo barro la cocina de mi familia.  
Yo estudio en la escuela mujeres de frente.  
Yo ayudo a mis tios a lavar. Los platos.  
Yo cocino la merienda a mi familia.  
Yo trapeo en mi cocina.  
Nos vamos al trabajo a vender libros.  
(Beatriz A. Textos escuela: Un día en mi vida. s/f)

Para la Escuela Mujeres de Frente, esta relación con la propia vida de las mujeres que aprenden es fundamental puesto que permite que el aprendizaje cobre sentido real y significativo en su día a día. Las mujeres escriben sobre sus vidas, sobre sus recuerdos y sobre sus miedos. Escriben su cotidianidad, y al escribirla no sólo testifican sus propios relatos, sino que también y de forma muy paulatina, cuestionan su propia vida y las razones por las cuales no asistieron cuando niñas a la escuela.

...no sé si me voy a equivocar pero llegas también a ese deseo de aprender a leer y a escribir por la vergüenza social que eso implica y al pasar del tiempo eso se transforma en otra cosa, te das cuenta que, de alguna manera no sabes leer y escribir no porque no puedes, porque no es porque tú no puedes, sino porque hubo un montón de cosas en la vida que no te dejaron, porque tenías que ir, creo que lo han dicho... porque tenías que casarte de joven, porque tenían que tener hijos, porque mandaban a la escuela a los varones y no a las mujeres, la señora María lo ha dicho, se ha referido “es que antes éramos así y no nos mandaban en la escuela” y te das cuenta que no es porque no se puede, porque te estás dando cuenta que a los 62 años puedes, ¿por qué cuando era guagua no aprendí? No porque no quise o porque no podía, sino porque hubo un montón de contexto que te excluyó de que pudieras elegir o no, ¿cierto? Porque no es que la escuela sea lo máximo o el aprendizaje de esa manera, porque hay saberes pero que no pudiste elegirlo, no pudiste elegir estudiar o no hacerlo, de alguna manera se te obligó. Entonces yo creo que esa vergüenza se transforma en el hecho de comprender, es que no tuviste elección y creo que eso hace que vayan a la escuela con mucha felicidad, con mucha alegría, es que sí puedo, sí estoy pudiendo a los 62 años, hubo algo que a mi no me dejó cuando era guagua. (Cristina. Acompañante pedagógica, en conversación con la autora, abril de 2016).

La Escuela ofrece así, un espacio amoroso, abierto y flexible donde las mujeres que desean comenzar un proceso de alfabetización o terminar sus estudios primarios puedan hacerlo de acuerdo a sus posibilidades personales y a la posibilidad de compatibilizar sus horas de estudio con el trabajo, los quehaceres domésticos y las tareas de cuidado que se les han sido asignadas. Por lo que el proyecto de aprendizaje es un proceso de acompañamiento personalizado, adecuado a los ritmos de cada mujer, con horarios flexibles (dos días en las mañanas y dos días en las tardes) y sin la exigencia de asistencia y puntualidad.

Yo levanto a las cuatro de la mañana  
Trabajo cosiendo la tela no tengo horario.

Llego a la casa y veo la tele.

Me pongo a leer.

Yo duermo a las once de la noche.

(María Textos escuela: Un día de mi vida. s/f)

La señora Mari le preguntó a Blanquita “¿cómo vino a la escuela?” Y

Blanquita respondió “yo me vine por la tía Gloria”, luego dijo: “yo llegué a la escuela antigua, al principio me pidieron mi cedula y me dijeron que luego volviera”, la señora Mari le dijo que ella en cambio se quedó el mismo día que fue, “era un miércoles de tarde, pero yo prefería en las mañanas. De ahí me vinieron diciendo que mejor que venga en la mañana”, entonces se cambió.

Contó que no podía haber venido en las tardes por su trabajo, que sólo en ese horario podía. (María y Blanquita A. Taller 2, 12 abril 2016).

Pese a que las clases se dan en estos horarios flexibles –llamo clases, aunque en realidad no son estrictamente clases las que se dan, sino que son actividades personalizadas de acuerdo al proceso que lleva cada mujer- la Escuela está abierta de lunes a viernes todo el día. En la Escuela se cocina, se hacen talleres, se cuidan –y cuidamos- de las guaguas, de las hijas e hijos de las mujeres, de nuestros hijos, y también de sus nietas y nietos. Las mujeres vienen con ellos al aula, y si necesitan dejarlos un ratito más, siempre va a haber alguna compañera que se quede a cuidarlos. Gloria – la tía Gloria como todas la llamamos- es la que más atenta está a las necesidades de las mujeres. Las conoce a todas, sus problemas, sus penas, sus esfuerzos por salir adelante.

La tía Gloria llegó a la Escuela como la encargada del espacio de guaguas cuando ésta recién se estaba formando, pero su experiencia de vida –trabajó por treinta años en la cárcel del Inca cuidando a las hijas/os de las mujeres encarceladas- y su sensibilidad para con todas nosotras la han hecho ser la principal conexión entre lo pedagógico, la vida de las mujeres y las niñas y niños que vienen con ellas. Por la tía Gloria también es que muchas mujeres llegan a la escuela, y otras cuantas retoman cuando la tía las regaña por ausentarse periodos prolongados de tiempo.

...yo siempre estoy detrás de ellas, insistiéndoles, diciéndoles “hay que terminar, en la vida siempre hay oportunidades, pro si no han estudiado, tal vez esas oportunidades se las dan a otra gente” y bueno, yo les digo mil cosas... en ese sentido tal vez es porque yo anteriormente trabajaba en Otavalo con las mujeres también, entonces yo de muy chica aprendí eso, entonces ahora no se me hace tan difícil (se ríe). (Gloria. Coordinadora niños y niñas, en conversación con la autora, mayo de 2016).

creo que el vínculo que se establece entre ellas (las mujeres), con nosotras y con la tía y con el cuidado de los guaguas es lo que les hace sentirse como en casa, que seamos todas conocidas, un espacio de confianza, un espacio de tranquilidad y de dignidad... (Verónica. Acompañante pedagógica, en conversación con la autora, abril de 2016).

La Escuela es gratuita, no tiene costo la inscripción ni tampoco los materiales que se usan en el aula. Y pese al que el presupuesto es restringido, la Escuela se mantiene estable en el aspecto económico. Hay bastante material pedagógico –gran parte de ello ha sido elaborado por nosotras mismas o por amigas feministas con las que nos hemos reunido a pensar en material concreto y estético para las mujeres-. El dinero que recibe la Escuela para mantenerse proviene principalmente de fondos de organizaciones no gubernamentales y de cooperación nacional e internacional acorde con nuestros principios. Asimismo, recibe el apoyo de personas amigas que desean apoyar monetariamente el proyecto.

Las acompañantes pedagógicas no reciben remuneración, sólo este último tiempo se ha asignado una parte del presupuesto para darle a Pas, quien es la encargada pedagógica y que pasa de lunes a viernes en la Escuela. De todas formas siempre lo termina gastando dentro del aula. La única remuneración que ha salido siempre de la Escuela es para la Tía Gloria, que de igual forma es insuficiente ya que además del cuidado que nos ofrece a todas en la escuela, tiene 9 niños y niñas a su cargo, por lo que más bien su sueldo es un mínimo reconocimiento.

## **1.2. Una escuela amorosa**

La Escuela se constituye así como una alternativa de encuentro para las mujeres, no sólo para aprender sobre la lectura y la escritura, sino más bien como un lugar de acogida

para ellas. En este sentido, la Escuela se diferencia a los programas de alfabetización oficiales, los que se basan principalmente en un tipo de tradicional de escuela, con un profesor que hace una clase general a una gran cantidad de alumnas y alumnos, que escuchan en silencio aquello que enseña, donde es impensado que hayan niñas y niños correteando por el aula.

Asimismo, la Escuela se opone a estos programas oficiales que entienden el aprendizaje como un proceso impersonal, memorístico y homogéneo, donde las clases se dan en un horario único y donde la principal forma de valorar el aprendizaje es la calificación.

Tanto la señora Mari como Blanquita conversaron acerca de que ya habían asistido antes a otras escuelas de alfabetización, pero que sólo habían estado poquito tiempo. Ambas coincidieron de que habían ido a aprender las primeras cosas. La señora Mari contó que asistió a una escuela para aprender a escribir su nombre “me fui ahí a escribir mi nombre, María, María, María, que coraje que le escribía 4 hojas que solo decían María”. También dijo que no había aprendido a escribir su apellido. Blanquita contó que cuando fue a la escuela de alfabetización del gobierno no logró aprender prácticamente nada “nos reuníamos todas las personas y de ahí fue poniendo en el pizarrón y de ahí se fueron para afuera y de ahí nos dejaron solas, el profesor dijo que se tenía que ir... porque en las escuelas del gobierno el que aprende, aprende y el que no, no...” luego dijo: “ a mi también me mandaron a alfabetización, yo también aprendí mi nombre”. La señora Mari contó que luego de ese primer día no volvió a la escuela del gobierno durante un tiempo “A mi no me gustaba la escuela del gobierno, dijeron que acabó los cupos, que ya no se puede anotar y para mi mejor...” (María y Blanquita A.– Notas de campo- Taller 1, 5 de abril 2016)

La experiencia de la que hablan las mujeres respecto a las escuelas de alfabetización del gobierno dan cuenta de las limitaciones que tienen estos proyectos educativos, las que tienen que ver no sólo con la falta de recursos –de profesores en este caso- sino también con una visión de lo que es la educación de adultos y con las necesidades propias de este proceso.

En la Escuela Mujeres de Frente no hay calificaciones, el aprendizaje se organiza en sesiones de trabajo, cada sesión tiene sus objetivos por alcanzar, que si bien se

enmarcan dentro del curriculum oficial, están pensados desde los sentidos que pueden tener en la vida de las mujeres. El aprendizaje, tal como lo propone la Educación Popular y la Crítica Feminista a esta corriente, está anclado a la vida de las mujeres, es por ello que en la Escuela se trabaja en relación a temas como el trabajo doméstico, el comercio ambulante, la siembra y cosecha de alimentos, la venta de comidas, entre otros temas que son cercanos para las mujeres que están aprendiendo.

yo digo, cuando dicen "es que aquí funciona una escuela de alfabetización" yo no, no es..., no la creo una escuela de alfabetización, sino una escuela completa donde ellas parten desde el principio y terminan hasta donde tienen que terminar, no es como hace el gobierno, que sepas firmar y punto. Y donde los estudiantes de sexto curso alfabetizan en ocho meses, un año y te dan lo que ellos pueden saber, entonces yo no creo, creo que se inicia con alfabetización, pero no es una escuela de alfabetización, yo no la creo así, porque es escuela completa..., más completa que cualquiera... (Gloria. Acompañante niños y niñas, en conversación con la autora, mayo de 2016).

El proceso es en gran parte individual, se desarrolla metodológicamente desde la pedagogía activa – una pedagogía de la autonomía pensada para niñas y niños, pero que permite adecuarla muy bien a las mujeres adultas-. A partir de ella, las mujeres construyen su propio camino de aprendizaje. Algunas van más rápido, otras más lento, deteniéndose en aquello que les cuesta y en aquello también que les gusta y donde se sienten más seguras.

Beatriz viene sólo un ratito, ella trae los deberes hechos, los revisamos y a veces alcanzamos a hacer algo más. De acuerdo a una revisión general que hicimos con la Pas y la Cris de las sesiones correspondiente a cada mujer, Beatriz estaba en la sesión 25 de lenguaje antes de un periodo de 4 - 5 meses en que se ausentó de la escuela. Intenté retomar parte de las últimas sesiones trabajadas, la que correspondían a un repaso de los artículos, sustantivos, verbos y adjetivos. Lo iba a hacer con un material especial para ello, pero apenas lo vio me dijo que eso ya lo sabía y que era mejor que siguiéramos revisando la escritura. En varias ocasiones Beatriz nos ha hecho saber lo que ella necesita aprender.

Esta vez me dijo: “mejor sigamos como antes y no con esto que ya vi”, se refería a que continuáramos haciendo actividades en las que ella tuviera que escribir y yo revisarle si

tenía errores ortográficos “ lo que yo quiero es saber como se dice bien”. Me dijo que revisáramos la actividad de la semana pasada. Me preguntó del terremoto y cómo nos había ido en la playa. Le conté cómo lo habíamos vivido y pregunté por qué no había ido. Me dijo que estaban por terminar una casa que construyeron con sus hermanos fuera de Quito.

Comenzamos a revisar la actividad, se trataba de continuar el relato de una historia sobre una mujer y lo que ella sentía en relación al amor. La actividad fue pensada como una historia que Beatriz debía completar. La actividad surgió a partir de una discusión que habíamos tenido acerca del significado de amar. Beatriz completó la historia y cuando la trajo dijo que había escrito como había sido su propia historia. La leímos juntas. Ella contaba su vida y las dificultades que tuvo cuando niña, los trabajos que tuvo que hacer, la relación con su madre, con sus hermanos, su adolescencia, su matrimonio, las hijas. Un relato muy emotivo que ni siquiera se podía corregir. Ahí estaba su testimonio, que desbordaba cualquier falta de ortografía, cualquier redacción. (Beatriz. B. Nota de campo 21 abril 2016).

El proceso de aprendizaje es un camino largo, muchas son mujeres mayores que pese a que se olvidan lo que hicieron la sesión anterior, retoman rápidamente aquello que van comprendiendo. La Escuela ofrece lenguaje y matemáticas, aunque poco a poco ha incursionado en ciencias sociales y ciencias naturales, también en la medida en que las propias mujeres han expresado su deseo de ir ampliando las asignaturas.

### **1.3. El acompañamiento pedagógico**

El papel de las acompañantes en este camino es fundamental, pues es a partir de estas relaciones de confianza entre la mujer que aprende y la compañera que acompaña ese aprendizaje desde donde se piensa el proceso educativo. Cada mujer trabaja con una acompañante, y si bien hay 4 a 5 acompañantes regulares en el aula, constantemente están llegando compañeras de otros espacios a brindar acompañamiento. A veces vuelven antiguas compañeras como la Andrea o la Lucía que están desde los inicios de la Escuela.

En este proceso, la relación entre la mujer que aprende y la mujer que la acompaña pasa a ser central, puesto que a partir de allí se genera el vínculo desde donde se construye

cualquier aprendizaje. Más allá de la organización formal del curriculum, se encuentra este vínculo afectivo con y entre las mujeres.

... esa es la escuela, es la posibilidad de juntarnos para construir estos vínculos de cuidado y de todas, pero no solamente somos nosotras las que tenemos que vincularnos, sino ese vínculo tiene que ser del otro lado también, si te dejas vincular. Entonces eres capaz, ahí sí, de acompañar ese camino, somos acompañantes. Pero también en ese acompañar es que tú vas siendo mejor en el oficio de la educación también, si tú no te dejas afectar, si tú no miras, tampoco pules tu docencia, tu forma de educar, porque no estás a la escucha. Puedes tener ideas geniales, pero no te vinculas, entonces ella no puede mostrarte, tú no te dejas mostrar el camino por el que seguir con ella, pero es así, o sea yo les he visto a ustedes construir ese vínculo, o sea, con las mujeres, entonces cuando la otra te afecta ahí es que puedes...

Si tu quieres vincularte con otra mujer, lo pedagógico va yendo, va viniendo no más, va saliendo, porque tú estás abierta a observar qué necesidades tiene la otra, entonces si tú te quedas ahí mirando y haciendo ese vínculo tan fuerte, ella te va a ir mostrando el camino por el que tú vas a tener que andar, entonces es solamente ofrecerle y abriendo la experiencia del aprendizaje así, ¿ves? (Páscale. Acompañante pedagógica, en conversación con la autora, abril de 2016).

Lo interesante de este vínculo es que se va construyendo lentamente y en la medida que se acuerdan nuevos compromisos y se cumplen los ya acordados entre la mujer que aprende y la acompañante –que también aprende- pero que apoya pedagógicamente el proceso. De acuerdo a esto, el acompañar pedagógicamente también tiene su propio proceso, de conocimiento de las mujeres, de sus necesidades y de sus ritmos de aprendizaje.

Llegué a la Escuela pasadas las 8.30, corriendo para no llegar atrasada. Aunque la escuela me queda cerca de la casa, me demoro igual. Desde que voy con el Emilio en brazos se me hace mucho más lento el camino, sobre todo la última subida llegando a la Guayaquil. Para animarme, pienso en la escuela antigua, cuando estábamos en el barrio San Marcos y teníamos que subir la Junin que era tres veces más empinada que ésta. Subo las escaleras rápido esperando que la María Hilda y la María Hortencia recién vengan llegando. Entro al aula pero ya están sentadas esperándome. La Pas sale a

encontrarme y toma al Emilio hasta que yo me acomode. Le paso un texto a María Hilda, es un relato de una mujer que trabaja cuidando personas adultas. Lo toma, lo mira, y lo comienza a leer. Mientras tanto trabajamos con María Hortencia armando oraciones, usamos unas fichas especialmente construidas para iniciarse en la lectura. Con María Hortencia estamos retomando desde el inicio, ya que ha tenido periodos prolongados de ausencia, volvió hace unos meses, después de haber parido al Sebas, su segundo hijito. Le explico a María Hortencia en qué consiste la actividad y la comprende de inmediato. María Hilda y María Hortencia son hermanas. Llegaron casi al mismo tiempo, pero María Hilda ha podido venir más seguido, por lo que va más avanzada en las sesiones. Observo a María Hilda mientras lee el texto. Pareciera que fue hace poco cuando leía cada palabra con mucha dificultad. Ahora lo hace rápido, identifica sustantivos, verbos y adjetivos. Cuando leemos textos juntas las lee confiada y segura. No hablamos mucho, tenemos pequeñas interacciones, que han sido muy significativas para poder generar confianza entre nosotras. María Hilda no me pregunta muchas cosas, espera a terminar para que yo vaya y revisemos juntas su actividad. María Hilda y María Hortencia conversan entre ellas. La mayoría de las veces lo hacen el kichwa, despacio, casi son susurros que me recuerdan la dificultad que les significa aprender a escribir y a leer el castellano y los enormes esfuerzos que hacen para aprender. Con ellas he aprendido a disfrutar de nuestros silencios, de nuestras poquitas palabras (Nota de campo 5 abril 2016)

yo (entré) con mucho cuidado, con mucho miedo, conociendo a las mujeres y adaptándome a los ritmos que había en la escuela, empecé a hacer materiales y yo me emocioné mucho al ver que las matemáticas se podían hacer así...Lo que yo he sentido en ese primer momento como agradecimiento de la escuela era que lo que yo recibí de una manera jerárquica, patriarcal, vertical, autoritaria, yo lo estaba transformando y estaba haciendo materiales bonitos, creativos, con sentido, cercanos y adaptados a las necesidades de cada mujer y eso para mí fue una sanación muy fuerte. (Verónica. Acompañante pedagógica, en conversación con la autora, abril de 2016).

Los materiales a los que se hace referencia son de la propia elaboración de las acompañantes y de las compañeras de otros espacios feministas que brindan ocasionalmente una ayuda para pensar en materiales concretos de aprendizaje. Un ejemplo de ello, es el taller de creación de materiales que se llamó “Las mujeres y sus

trabajos” en el que se diseñaron oraciones gramaticales de distintos niveles en torno a los trabajos que desarrollan en general las mujeres.

Asimismo, la creación de materiales también se da en el aula y paralelo al acompañamiento pedagógico. Sobre todo cuando se necesita pensar en nuevas actividades para la mujer con la que se está trabajando. El hecho de pensar en materiales creativos, acordes a las realidades de las mujeres es parte fundamental del proceso educativo, ya que esto también involucra un cuestionamiento a las formas tradicionales de enseñar y aprender.

Al principio yo me la pasaba muy tensa en la escuela porque es desaprender todo lo que has aprendido y también el miedo a equivocarte... mucho miedo a repetir la enseñanza que yo recibí con las mujeres, el miedo a ser la profesora que no me gustó pero que era la única forma que había conocido y esa relación ¿no? como profesor, maestro y estudiante, la única forma que conocí... todo el tiempo estaba así tensa, como “ay, yo voy a ser la misma profesora” entonces fue así bien... salía bien cansada pero de ese estrés de no saber qué hacer, de no saber cómo contestar, de no saber cómo seguir y bueno ya, poco a poco ese estrés se fue transformando en, en confianza y en mucho amor. (Cristina. Acompañante pedagógica, en conversación con la autora, abril de 2016).

El hecho de que lo pedagógico venga en la medida en que una se deja afectar por las mujeres, es uno de los aspectos del acompañamiento que más se va aprendiendo, sobre todo cuando llegan nuevas compañeras a acompañar el proceso. Una tiene la idea, anclada en su propio proceso de aprendizaje, que hay que tener una planificación exhaustiva a la hora de acompañar a una mujer y de que hay que tener una respuesta certera para todo lo que esa mujer pregunte.

Pero en la realidad ambas premisas no funcionan así. No es que no haya una planificación para la sesión de cada mujer – de hecho cada acompañante la hace- pero esta planificación se va haciendo en el camino, en la medida en que se conoce –y nos conocemos- con la mujer que aprende. Tampoco hay una respuesta para todo, y lo que enseña la acompañante no necesariamente lo sabe de ante mano, más bien lo vamos

aprendiendo en el mismo proceso y en las conversaciones que tenemos entre acompañantes.

Las acompañantes pedagógicas no necesariamente vienen del área de educación, por lo que constantemente se enfrentan a volver a comprender aquello que se olvidó o que nunca se aprendió en la escuela. Para acompañar es necesario repasar algunos conocimientos centrales de lenguaje o matemáticas, pero ahora de forma comprensiva y en escucha de la compañera que aprende, ya que muchas veces ella tiene más que enseñar que las mismas acompañantes.

En este sentido, recojo las palabras de Jacques Rancière (2003) del texto “El Maestro Ignorante”, cuando advierte que el maestro no tiene por qué saber más que el alumno. En su crítica hacia la práctica pedagógica y cómo ésta se sustenta sobre la oposición entre la ciencia y la ignorancia, Rancière señala, que se puede enseñar aquello que se ignora, si se le obliga al alumno a utilizar su propia inteligencia. Ya que siempre hay algo que éste sabe y puede utilizar de referencia para relacionar las cosas nuevas que quiera conocer. A esto lo llama el proceso de emancipación de quien aprende. La inteligencia, por tanto, se encuentra en manos de todos –de todas- diríamos desde la Escuela.

#### **1.4. Dar la vuelta a las asimetrías del proceso educativo**

Es por ello que el proceso de aprendizaje permite también dar la vuelta a las asimetrías tradicionales que se generan en todo proceso educativo. La Escuela busca romper con la verticalidad en la relación profesor- estudiante, estableciendo nuevas formas de relacionarse pedagógicamente.

En este sentido, tanto la Educación Popular como la Crítica Feminista desafían el proceso educativo tradicional y la alfabetización en particular, en cuanto ponen en cuestión la idea de un saber especialista que debe ser traspasado a quienes no saben. Lo que Paulo Freire llama Educación Bancaria y a lo que bellhook se refiere como nuevos estilos de enseñanza. Ambos buscan poner en valor la voz de la persona que aprende.

El conocimiento, por lo tanto, no proviene sólo desde los especialistas, sino que también, y más importante aún para la Educación Popular, el conocimiento se construye partir de las experiencias que las personas tienen en su contacto diario con el mundo.

Cuando la señora María, por ejemplo, te dice “es que la gente de la ciudad no sabe”, sí da la posibilidad también de voltear esos roles y “es que yo fui a la universidad”, pero es que yo no sé sembrar, construir una casa, entonces ahí la señora María dice “ay, sí”, tu le dices “es que usted sabe un montón” y ella te dice “no, es que yo no he leído libros” señora María póngame usted a cultivar algo a ver, ¿cómo me va a salir? “es que usted sabe, porque está en el mundo...”, “pero usted está existiendo, está viviendo...” (Cristina. Acompañante pedagógica, en conversación con la autora, abril de 2016).

Sin embargo, romper con estas asimetrías no es fácil, ya que están arraigadas culturalmente en el propio sentido de lo que significa educar. Por lo que pese a que la Escuela busca romper con la relación tradicional entre educador y educando, en muchos momentos del proceso de aprendizaje, las mujeres cuestionan la posición de educadoras de las acompañantes.

Dentro de la unidad de ciencias naturales, a la señora María le correspondía leer un texto corto sobre el aire. Ya las dos semanas anteriores había estado trabajando algunas nociones sobre el agua y sus propiedades. Tomó el texto y dijo: “este sí que está durísimo..., yo no lo voy a entender”. Luego de revisar la primera oración y pasar a la segunda, dijo: “pero si es por el aire que podemos sentir los olores, los malos olores, si no hubiera oxígeno no podríamos sentirlos, ¿cierto señorita?”, yo le dije sí, yo creo que sí. “¿Cómo que cree?, ¿sí o no?, ¡si usted es la que debe saber!, ¡usted es la que lee más libros!”. (María. Nota de campo. 2 de febrero 2016).

Estos cuestionamientos, que vienen desde las mismas mujeres, son interesantes en cuanto hablan de cuán marcados están los roles en la educación, y de las expectativas que hay tanto para quien aprende como para quien acompaña ese aprendizaje. No sólo hay un cuestionamiento de los roles dentro de la Escuela, sino también al propio proceso de aprendizaje que tiene cada mujer. Es común que las mujeres comparen el tiempo que demoran en leer o en escribir con el tiempo en que lo hacen las niñas y los

niños. Sus avances, en este sentido, están siempre siendo comparados con los de sus hijas/os o nietas/as.

¡que bestia oiga, mi nieta lee hasta en inglés y yo nada, por más que vengo no aprendo!  
(María. Taller 2, 12 abril 2016)

Las mujeres ven que los niños van aprendiendo, que van pasando de grados y que ellas se quedan atrás. Quisieran ir más rápido, que los demás se dieran cuenta de sus avances. Recuerdo una situación que ocurrió varios meses después de haber llegado a la Escuela. Estábamos leyendo un texto con la señora María, casi todos los martes leíamos un texto distinto, eran relatos de mujeres y de sus vidas. Pequeños extractos que hablaban de las mujeres comerciantes, que vendían en la calle. En ese tiempo la señora María leía con mucha dificultad, por lo que nuestro objetivo era leer dos o tres oraciones y hablar sobre aquello que leyó. Le entusiasmaba poder leer aunque fuera una oración. Pero un día llegó y me dijo que no quería leer más sobre esas mujeres, quería leer un cuento, los mismos cuentos que le hacían leer a su nieta de primer grado. A mí me pareció extraña esa repentina sugerencia. Le dije que no había problema, que le buscaría uno de esos cuentos. Y comentó: “mi nieta ayer me dijo ¡mamita María usted va a la escuela y no aprende nada, en cambio yo ya sé leer y llevo menos que usted!”.

La exigencia de la señora María tiene relación con la advertencia que hace Lorencetti (2011) respecto al proceso de aprendizaje de las personas adultas. Esta autora señala que hay momentos en los que los adultos piden que se les enseñe de la misma forma en que se enseña a las niñas y niños en las escuelas tradicionales. Incluso hay adultos, de acuerdo a Lorencetti (2011), que piden cantar el himno nacional e izar la bandera, siguiendo algunas de las rutinas que se realizan en las escuelas que asisten niños. Para la autora, estas situaciones merecen una atención especial ya se presentan como deudas pendientes en la vida de las personas.

En este sentido, el aprendizaje de las mujeres es mucho más rico, que la propia adquisición de la lengua escrita. Significa hacer el camino que no hicieron e imaginar las sensaciones de aprendizaje que quedaron pendientes. Lo hacen en nombre propio, pero también a través de sus hijas, hijos y nietos.

## 2. “Es duro aprender, pero no imposible” sobre el aprendizaje de las mujeres

Beatriz llegó cerca de las 9 am, casi al mismo tiempo que Blanquita, se sentaron en mesas distintas. Beatriz sacó unos ejercicios que había llevado como deber, dos hojas de multiplicaciones de uno y dos dígitos.

Lo revisaron junto a la Vero, luego de eso comenzó a trabajar en un bingo matemático (una cartulina con ejercicios de multiplicación a la que se le debe poner encima una tarjetita con el posible resultado) recién la Vero se lo había mostrado a Beatriz cuando le sugirió que lo trabajara con Blanquita. Blanquita miró a la Vero como diciendo ¿segura que voy para allá? Y tomó su cuaderno, su carpeta, el lápiz y el borrador y se fue a sentar con Beatriz. Ninguna de las dos se mostró muy contenta de trabajar en conjunto, tampoco se muestran seguras de haber comprendido la forma de utilizar el material.

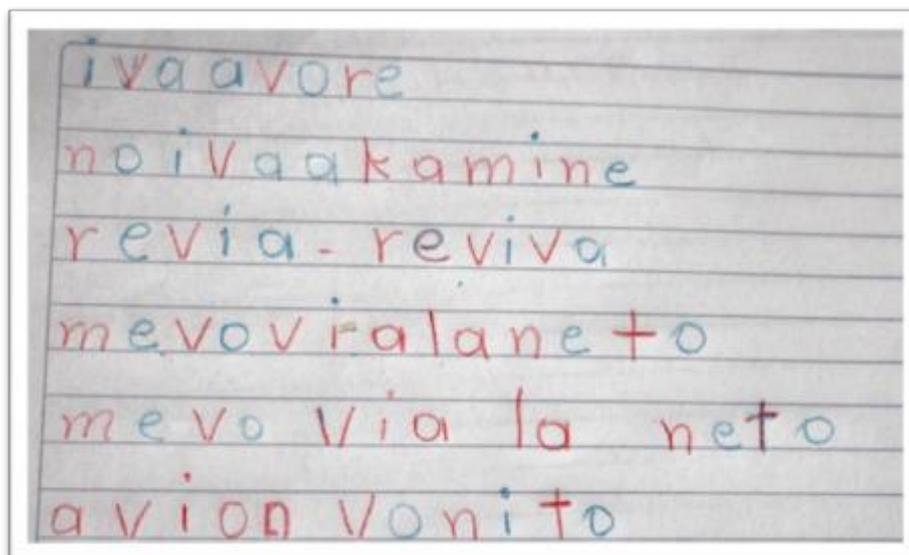
Cada una lo hace como lo entendió. Beatriz me pregunta cómo lo tiene que hacer –yo, que estoy al lado de ella, viendo un material para María Hilda que no había ido ese día- le respondo lo que yo le entendí a la Vero. Hicimos un ejemplo, Beatriz lo capta de inmediato y comienza a hacer las multiplicaciones de forma mental. Blanquita se queda un poco atrás y dice “yo nunca he servido para las matemáticas, no me pongan a trabajar en esto” –mientras sigue leyendo las fichas-. Toma una ficha, la mira, la deja encima de la mesa, toma otra, la vuelve a mirar y a dejar sobre la mesa. Trata de resolver la ficha que dice  $3 \times 4$ , lo dice en voz alta. Le pregunto si prefiere apoyarse en el material concreto para multiplicar, dice que bueno. Tomamos el material que consiste en una cajita con cuadrados que representan unidades, decenas y centenas y que ha usado en varias oportunidades anteriores. Vuelve a tomar la ficha  $3 \times 4$  y hace tres grupos de 4 unidades cada uno, luego los junta y dice: “ah, son 12 en total”, pero luego toma la ficha  $4 \times 7$  y se confunde.

Beatriz la mira atenta y dice que es mejor que Blanquita se vaya a trabajar con la señora María, ya que las dos están recién comenzando. Blanquita se quedó callada, no le dijo a Beatriz que en realidad no está recién comenzando sino que ya hace tiempo que está en las matemáticas. En eso la Vero se acerca y le pregunta a Beatriz ¿cómo van?, Beatriz le responde algo similar a lo que me había dicho sobre el hecho de que Blanquita se fuera a trabajar mejor con la señora María. La Vero le contesta que es mejor que Blanquita se quedé allí e intenten trabajar juntas. Blanquita le dice a Beatriz que es preferible que se dividan las multiplicaciones, que ella hace las más fáciles y Beatriz, como sabe más, hace las difíciles. Beatriz asiente y Blanquita sigue trabajando con el material concreto

en la resolución de la tabla del 2, del 3 y del 4. (Beatriz y Blanquita. Nota de campo 21 enero 2016)

Mientras esperaba que llegara Juanita y Laura, conversábamos con la Pas sobre Ivanova, una mujer que llegó recién a la Escuela. Pas contó que Ivanova llegó con miedo, con el miedo que acompaña a casi todas las mujeres que comienzan a asistir a la Escuela. Le habían dicho que no podría aprender a leer. En su primer día en la Escuela escribió IVANOVA y la Pas habló de la emoción que había sentido al escribir su nombre. Hoy está trabajando con la Cris, a partir de su nombre escribieron nuevas palabras, luego y ya con las palabras escritas, intentan escribir oraciones desde esas mismas palabras. Ivanova va lento, cada sonido que busca escribir lo hace con calma y cómo no darse su tiempo, si tantos años sin poder hacerlo. Mira a la Cris para saber si está correcto, la Cris le dice que continúe, e Ivanova sigue poniendo las letras de la cajita de letras de acuerdo a los sonidos que ella cree que van... En lo que estaba mirando a Ivanova llega Juanita y junto a ella llega Laura, nos sentamos una al lado de la otra y comenzamos nuestra actividad (Nota de Campo 25 abril 2016).

Figura 3.2 “IVANOVA”



Fuente: Textos que realizan las mujeres de la Escuela Mujeres de Frente

## 2.1. El bagaje que tienen las mujeres sobre el mundo escrito

Quisiera partir este tercer apartado con Ivanova, la mujer que al momento de esta nota llevaba sólo dos días en la Escuela. Comienzo con ella, ya que me permite poner sobre la mesa una creencia que ha marcado gran parte de los estudios sobre alfabetización y

personas adultas y es la idea de que estas personas –los analfabetos- llegan a la escuela sin saber prácticamente nada de la lectura y la escritura.

Creencia que es errada, ya que pese a que algunas mujeres, como es el caso de Ivanova, recién están reconociendo formalmente las letras, ninguna de ellas inicia el proceso de alfabetización desde cero. Tal y como lo señala Marcela Kurlat (2011) las personas traen experiencias de lo que es el mundo escrito, pese a que no puedan leerlo ni escribirlo.

Las mujeres que no fueron a la escuela tienen ideas concretas de lo que son las letras y de su significado en el contexto social, las manipulan, mantienen una familiaridad con ellas, pese a no poder escribirlas. Asimismo, las mujeres que sólo asistieron los primeros años a la escuela guardan conocimientos particulares de la escolarización, pero estos conocimientos se mezclan con la propia experiencia que ellas tienen en torno a lo escrito.

Rosita dijo que ella sí había ido a la escuela “yo sí fui a la escuela pero no me gustaba. Me peleaba con las otras niñas. No me gustaban los profesores, eran bravos, eran monjas, sólo me enseñaban las vocales no más y los números...”

(Rosita. Notas de campo- Taller 1, 5 de abril 2016)

Sin embargo, y siguiendo a María de Lourdes Dionísio (2014), reconocida investigadora sobre prácticas de lectura y escritura de jóvenes y adultos, quien señala que pese a que las mujeres que inician procesos de alfabetización traen consigo un bagaje del mundo escrito, ellas en general, “no las identifican y/o reconocen como prácticas de lectura y escritura válidas o, por lo menos, comparables a las otras, las dominantes, propias de dominios como el escolar” (Dionísio 2014, 50). Por ello es común, que las mujeres que asisten a la Escuela Mujeres de Frente señalen que cuando niñas no aprendieron nada en relación a la lectura o la escritura, incluidas aquellas que sí fueron los primeros años a la escuela. Esto, pese a que en el mismo proceso de aprendizaje vayan recordando ciertos aprendizajes.

En este sentido, el proceso de alfabetización se convierte en un momento particular para revisar, para traer de vuelta esos aprendizajes, retomarlos y volverlos a trabajar. Es una tarea ardua para las mujeres, requieren tiempo, apoyo de sus casas, incluso monetario (las horas que pasan en la Escuela son horas que no son trabajadas), pero requieren por sobre todo mucha perseverancia. Pasar de frases como “es que yo no puedo” o como lo indica Blanquita: “yo nunca he servido para las matemáticas, no me pongan a trabajar en esto” a frases como: “ahora sé escribir, antes no sabía” es una cuestión compleja. Ya que tiene que ver con lo más íntimo de las mujeres, con cómo se piensan y se ven a sí mismas, y con la forma en que sienten que los demás las ven.

El relato de la actividad que realizan Blanquita y Beatriz muestra algo de cómo es vivido por las mujeres este proceso. Se podría decir que con miedo, con un sentimiento de mucho temor a no comprender y a equivocarse. Hay vergüenza también. Las dos mujeres sitúan su propio nivel de aprendizaje en un lugar específico. Blanquita dice que no sirve para las matemáticas, que no comprende, que no puede hacerlo. Beatriz, en cambio, siente que puede hacerlo y está de acuerdo en hacer las multiplicaciones que requieren de mayor dificultad. Ambas se reconocen en este proceso de aprendizaje, expresan sus limitaciones y sus posibilidades. En este sentido, el aprendizaje se transforma en un tránsito que va desde sus propias dificultades e inseguridades hacia sus seguridades y certezas.

## **2.2. El miedo a mostrarse como mujeres que no pueden aprender**

El relato también devela el miedo a ser reconocidas como mujeres que no saben, que no pueden aprender. Blanquita no le dice a Beatriz que lleva tiempo aprendiendo multiplicaciones. Lo calla, lo disimula, se lo deja para sí. Esto está relacionado con el hecho de que muchas de las personas adultas, en el proceso de alfabetización, creen que su destino escolar, y también el social, se debe a la falta de dones o capacidades (Dionísio 2014, 49).

La creencia de la que habla María de Lourdes Dionísio (2014) tiene consecuencias en la percepción que tienen las mujeres de sí mismas. Ellas arrastran un continuo de experiencias frustrantes respecto al mundo escrito durante toda su vida y que va

conformando su identidad. Una identidad, que como bien lo señala Hall (1996), no viene sólo de las experiencias personales que cada mujer ha experimentado por no poder leer y escribir, sino que está formada a partir de la estructura social que configura los distintos discursos, en este caso, en torno al analfabetismo y la desescolarización, y la forma en que las mujeres se piensan a sí mismas en relación a estos discursos.

Yo vine como un animalito, sin saber nada (María. Taller 1, 5 de abril 2016).  
Esta identidad se pone en juego en el propio proceso de aprendizaje. Las mujeres traen inscritos en sus cuerpos estos discursos, esta idea de fracaso que las ha acompañado gran parte de sus vidas y que se hace explícito en el momento en el que se enfrentan a un nuevo aprendizaje o a un aprendizaje que les cuesta más en relación a otros. Afortunadamente, el proceso de aprendizaje es un ir y venir, a través de él las mujeres no sólo logran aprender a leer o a escribir, sino que también, van modificando la propia percepción que tienen de sí mismas. Lo que es vivido para una mujer en un determinado momento como angustia por no lograr comprender, es vivido con alegría cuando siente que está aprendiendo. Las dos Blanquitas dan cuenta de ello:

Blanquita le dice que le gusta leer, y la señora Mari le dice “¿pero leer qué?”  
Blanquita le dice que le gusta leer cuentos de la Amazonía, esos que se lleva de la escuela... la señora Mari le dice que no entiende eso, y Blanquita le dice que son cuentos de animales, de arboles..., me pregunta “¿cómo se puede decir a eso?” Y yo le digo, “está bien como lo está diciendo porque está explicando los cuentos”. Ella dice que hay una palabra, que qué palabra puede ser y yo le digo “tal vez pueda ser naturaleza” y me dice “sí, eso puede ser”.  
(Blanquita A. y María – Taller 1, 5 de abril 2016)

Yo lo que más quería era de escribir, no sabía, ahora sé escribir, sumar y dividir. Antes no sabía (Blanquita A. Taller 3, 25 abril 2016).

El proceso de alfabetización permite, no sólo aprender a leer y escribir, que es algo fundamental para la vida de las mujeres que asisten a la escuela, sino que además les permite explorar nuevas experiencias en torno al mundo escrito. Experiencias que

transforman la propia identidad de las mujeres, percibiéndose a sí mismas como mujeres capaces de alcanzar aquello que se les ha negado. Y aquello que quieren llegar a ser.

De acuerdo a ello, y siguiendo las palabras de Marcela Kurlat (2011), la relación que las personas adultas tienen con el mundo escrito no es la misma durante su vida, el sujeto letrado no es una categoría adquirida sólo en un momento dado, señala la autora, por lo que su identidad también está en transformación.

Yo creo que también encuentras alegría en aprender, entonces cuando las mujeres ven así, como cuando encuentran alegría en otras actividades, pero cuando encuentran alegría en resolver una multiplicación o en escribir una oración, eso es también el aprendizaje, ¿no?. Pasan muchas cosas ahí, muchísimas cosas van pasando en ese aprendizaje. (Pascale. Acompañante pedagógica, en conversación con la autora, abril de 2016).

La alegría, en este sentido, es un aspecto fundamental en el aprendizaje de las mujeres y tiene relación con un principio fundamental de la Pedagogía Feminista, que es la creación de un espacio amoroso y seguro para todas las que participamos de la Escuela.

### **3. “Quiero que ponga nombre mamita”: las hijas y los hijos como mediadores y traductores del mundo escrito**

Mi hija decía: quiero que ponga nombre mamita, eso me decía mi hija, por eso me vine, ella buscó, -mamita váyase a una escuela, aunque sea medio tiempo, para distraer, para aprender... mi hija es bien brava pero buena conmigo (María - Taller 2, 12 abril 2016).

Las hijas, hijos, nietas y nietos juegan un papel fundamental en la relación entre las mujeres y el mundo escrito. Son intermediarias, traductoras, y en algunos casos facilitadoras de este proceso de aprendizaje. Están presentes tanto antes como durante el mismo proceso. Están presentes antes, cuando ayudan a sus madres a leer o a llenar algún documento, una nota, una información que les solicitan y están presentes después cuando ayudan y corrigen los avances de sus madres en torno al aprendizaje. Muchas de ellas también son las que incentivan a sus madres a iniciar un proceso de alfabetización.

Las hijas y los hijos son probablemente las personas más cercanas a las mujeres y las más accesibles para pedirles ayuda. Están ahí siempre, saben de las limitaciones de las que son parte sus madres, conocen los problemas a los que se enfrentan y saben cuando necesitarán de ellas o de ellos. Por lo mismo, el rol que juegan entre sus madres y el mundo escrito es complejo y riquísimo a la vez.

En una conversación con la Pas, después de haberle comentado que me llamaba la atención que Camila, la hija de Beatriz se sentara siempre al lado de su mamá, a diferencia de la hija de Juanita que casi no se quedaba en el aula, salió entre nosotras el tema de los hijos de las mujeres en la Escuela. Siempre sale, pero esta vez era una conversación distinta. Le comenté que me hacía gracia como Beatriz incluso disponía de un lugarcito del aula para la Camila, pero no de cualquier lugar, sino que siempre pagada a ella. Al principio pensé que era para asegurarse de que su hija estuviera haciendo los deberes, pero al poco tiempo me di cuenta que era para tenerla cerca por si necesitaba corregir algo.

También había observado a la hija de Juanita y a la hija de Laura, ambas desempeñaban la misma tarea que Camila, pero de una forma distinta. No esperaban que sus madres les preguntaran algo, iban, les miraban sus carpetas y les corregían, lo que para Juanita y Laura era de gran utilidad y ya era parte de una rutina.

Juanita y Laura estaban escribiendo las primeras palabras en la hoja cuando llegaron sus hijas. Se sentaron cerca de ellas, sacaron sus cuadernos y comenzaron a hacer sus deberes. La Claudia me estaba ayudando a hacer el taller, se suponía que Juanita y Laura escribirían el texto y luego lo leeríamos en conjunto. Pero ambas mujeres estaban ansiosas porque fuéramos leyendo de inmediato para ver si las palabras estaban escritas correctamente. Mientras leíamos la primera parte del texto de Laura, su hija se acercó y le dijo antes que nosotras las palabras que parecían estar mal escritas, con la Claudia le dimos sugerencias de algunas letras, pero bien poquito, cuando terminamos su hija dijo: “es que mi mami se confunde con la o y la u”. Laura no podía escribir la palabra “difícil” la hija le mira la hoja y le dice “te falta la i”, “¿cómo?” le pregunta Laura, “la i te falta” le repite la hija, “¿pero dónde?” le dice Laura. Su hija le toma la hoja y le

apunta en la palabra. Laura la cambia (Juanita y Laura A.-Taller 3 Notas de Campo 25 abril 2016).

Le comenté a Pas que era bonito poder ver las diferencias no sólo entre las mujeres, sino también en la relación con sus hijas. Se sonrió y me dijo, algo que ya me había dicho, pero que yo no le había tomado tanta atención y era el hecho de que las mujeres no sólo se ayudaban de sus hijos para leer o escribir, sino que además las mujeres, en este mismo proceso, se autoalfabetizaban con ellos.

Las mujeres necesitan participar del mundo escrito, y su acceso está mediado en gran parte por la entrada que sus hijas, hijos, nietas y nietos les pueden dar. Son sus traductoras/res y es en ese traducir donde se van autofalbetizando. Por lo que hay una relación de ayuda, de complicidad también.

Pero a la vez, las hijas y los hijos se transforman en los propios jueces para sus madres. No están en el mismo nivel que las mujeres, están por encima de ellas en lo que respecta a la lectura y a la escritura, son los que saben, y al ser los que saben, deciden cuándo y cómo brindar la ayuda.

Beatriz está leyendo el diario de Ana Frank, quería llevarse un libro de la escuela para poder leer en las noches. Dice que no avanza y que entiende muy poco, pero en estas semanas ya ha avanzado 10 páginas. Por cada página que lee, escribe un pequeño resumen con lo que consideró más importante, luego lo trae a la escuela y lo revisamos juntas. Revisamos la hoja de hoy, eran detalles, como que le faltaba una s en la palabra visitas, ella había escrito visita, le dije “a ver, veamos el libro y ahí sabremos cómo está escrito”, a lo que responde “es que yo en mi casa lo hago sin mirar el libro”, luego dice que no sabe cuando podrá escribir bien. Cuenta que trató de mostrárselo a su hija mayor, pero que no entendió su letra (su caligrafía). Dijo “yo tampoco le entiendo la letra a ellas, cuando me escriben algo, no puedo ver qué letras son, me da muchísimas iras y les digo que mejor no me escriban” dice que las hijas no tienen paciencia, que cada una está con lo suyo, con sus deberes y que así mejor lo hace sola (Beatriz A. Nota de campo 24 mayo 2016).

El relato de Beatriz habla de esta relación compleja entre su proceso de aprendizaje y el apoyo que le brindan sus hijas –o la falta de él en este caso-. Beatriz, la misma que sienta a Camila a su lado, se queja de sus hijas mayores y de cómo no recibe la ayuda que espera de ellas. Es posible que exista una diferencia entre las hijas/os más grandes y las más pequeñas/os, que estas últimas sean más accesibles para las mujeres, lo que se relaciona también con la autoridad que pueden tener las madres ante sus hijas/os más pequeños.

Lo anterior habla también de las dificultades que tienen las mujeres adultas en encontrar el tiempo y el espacio adecuado para dedicarle al estudio. A diferencia de los niños y niñas que cuentan con un tiempo y espacio completamente dedicado para que puedan desarrollar su aprendizaje, las mujeres tienen que lidiar con los problemas de la vida adulta mientras desarrollan pequeños momentos en los que puedan practicar sus aprendizajes.

En este sentido, y relacionándolo con uno de los puntos del apartado anterior en donde las mujeres comparaban su ritmo de aprendizaje con el de las niñas y los niños, se puede apreciar la importancia que tiene la figura de estos en la vida de las mujeres y en el propio proceso de aprendizaje y la importancia que también tiene la consideración de ellos en cualquier proyecto de alfabetización.

### **Conclusiones**

Quisiera retomar brevemente los tres puntos más importantes tratados en este capítulo. Primero, el acercamiento a la Escuela Mujeres de Frente, a su forma de trabajo y a las mujeres que asisten regularmente a ella. Segundo, al acercamiento al proceso de aprendizaje de estas mujeres y a la forma en que lo vive cada una de ellas. Y tercero, al rol que las hijas, hijos, nietas y nietos cumplen en este proceso.

Estos aspectos constituyen parte fundamental de lo que significa un proceso de alfabetización, comprendido, como se ha señalado varias veces en esta tesis, más allá de aprender a leer y a escribir. La forma de apropiarse del mundo escrito es un proceso complejo que no parte cuando las mujeres comienzan a leer y a escribir, sino que es

anterior a él. Se gesta en la misma cotidianidad de la vida de las mujeres. Las mujeres traen un bagaje del mundo escrito, pese a que no lo reconozcan como tal.

Pero no son sólo ellas las que no lo reconocen, tampoco lo reconocen los mismos programas de alfabetización que parten de la creencia de que las personas adultas que se alfabetizan no poseen ningún conocimiento sobre la lectura y la escritura. Esto, sumado al discurso social asociado a la desescolarización ha hecho que las mujeres asuman una identidad de analfabetas, de iletradas. Y esta identidad la viven con vergüenza y dolor.

Del mismo modo, muchos de los programas de alfabetización tampoco consideran el rol que juegan las hijas, los hijos, las nietas y los nietos en el proceso de aprendizaje de las personas adultas, sobre todo de las mujeres. En este caso, son ellos los que más conocen las dificultades que enfrentan las mujeres por no poder leer y escribir. A ellos las mujeres no les pueden mentir, no les pueden simular. Están ahí, para ayudar a sus madres cuando sea necesario, para corregirles y para enseñarles. Se autoalfabetizan a través de ellos, y aprenden a leer y a escribir para ser ellas quienes después puedan ayudarlos.

En este sentido, la Escuela Mujeres de Frente se aleja de los programas tradicionales de alfabetización y construye un proyecto educativo que cuestiona no sólo el proceso de aprendizaje en sí, sino la condiciones desiguales de las que son parte las mujeres que asisten a la Escuela. Las mujeres van a la Escuela y no solamente aprenden a leer y a escribir, sino que encuentran un lugar amoroso en el cual compartir con otras mujeres. Amoroso, en el sentido político de la palabra. En su posibilidad de crear y recrear nuevas relaciones, en la posibilidad de cuidarse- y de cuidarnos- y de hacer con ello, una vida más placentera, más vivible para todas.

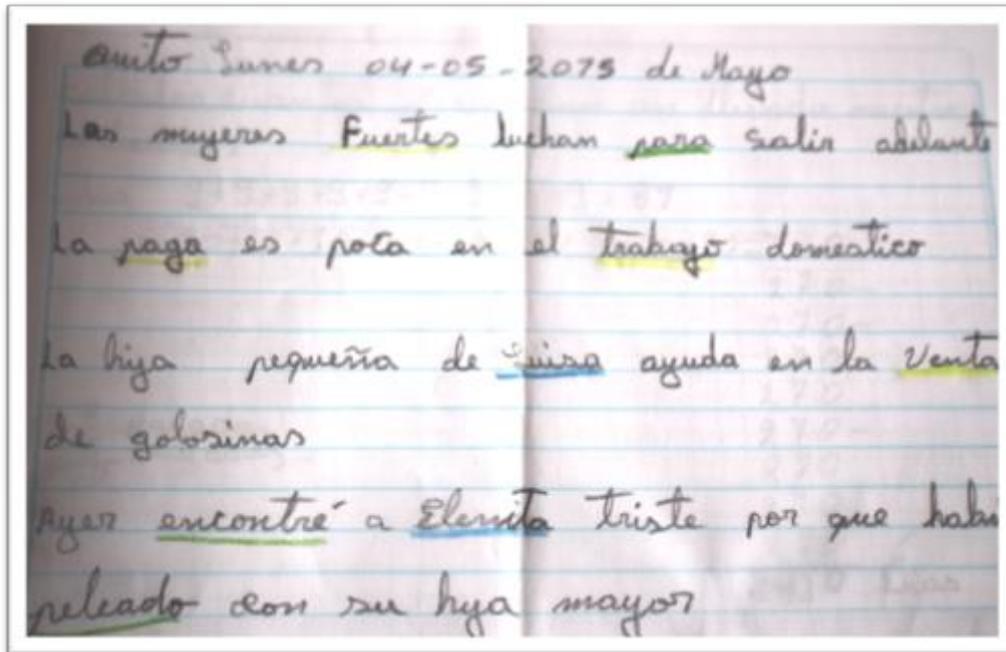
Amoroso también, en el sentido de hacer frente a los conflictos que surgen en el propio proceso de aprendizaje y entre las mujeres que hacemos parte de la Escuela. El conflicto no está fuera del aprendizaje, sino que forma parte de la realidad de la Escuela.

En este sentido, y haciendo uso de las palabras de Luce Irigaray (1985), la Escuela en general y el proceso de aprendizaje en particular busca entregarnos el derecho al placer, al goce, a la pasión, a las palabras, y por qué no, a veces a los gritos, al cólera (Irigaray1985, 41). Busca ampliar los horizontes de nuestra propia vida, no sólo de las mujeres que aprenden y de las acompañantes que también aprenden, sino de la tía Gloria, de las hijas, de los hijos de las mujeres, de nuestros propios hijos, de sus nietas y de sus nietos y de las mujeres que aún no llegan, pero que vendrán más adelante.

## Capítulo 4

### ¿Las mujeres no necesitan aprender? La vida cotidiana de las mujeres en torno al mundo escrito

Figura 4.1 “Sustantivos, verbos y adjetivos”



Fuente: Textos que realizan las mujeres de la Escuela Mujeres de Frente

El capítulo anterior tuvo como propósito situar el proceso de alfabetización de las mujeres que asisten a la Escuela Mujeres de Frente, evidenciando algunos de los significados que adquiere este proceso en sus vidas. A través de ello busqué mostrar cómo es que las mujeres han estado siempre en contacto con el mundo escrito, pese a que no puedan leerlo o escribirlo. Pero hay un aspecto que es anterior al proceso de alfabetización y que tiene que ver con las dificultades a las que se enfrentan las mujeres por no poder leer y escribir.

Las mujeres adultas, antes de iniciar un proceso de alfabetización e incluso durante el mismo proceso se enfrentan a una serie de retos cotidianos en los que se les exige cierto dominio de la lectura y la escritura. Estos retos, que para una persona que lee y escribe

sin dificultad no representan problema alguno, para estas mujeres constituyen grandes dificultades que deben aprender a sortear constantemente. Es a través de los años que van desarrollando distintas *tácticas* que les permiten pasar desapercibidas y resolver uno a uno los problemas diarios que se les presenta.

Estas dificultades que se manifiestan en el día a día son parte de las razones por las que las mujeres deciden iniciar un proceso de alfabetización. Detrás de esta decisión están sus motivaciones y sus deseos de vivir la experiencia educativa que se les fue negada y con ello poder insertarse de mejor forma en el mundo social.

El deseo, en este sentido, es el principal motor de su proceso de aprendizaje. El deseo, tiene relación con ellas y con su propia subjetividad, con su devenir, con lo que quieren ser. Y es a través del deseo también que se activa todo un proceso de memoria, un ir y venir de sus propias vidas, evidenciando las dificultades que han enfrentado por ser mujeres llamadas *analfabetas*.

Es por esto que en este cuarto capítulo indago en las dificultades cotidianas que enfrentan las mujeres por no poder leer y escribir y en las respectivas *tácticas* que utilizan para sortear estas dificultades. Indago también en las motivaciones y en los deseos que hacen que estas mujeres se decidan a iniciar un proceso de alfabetización. Con ello, remito a las causas de su desescolarización y a las condiciones de desigualdad de las que han hecho parte. Al igual que en el capítulo anterior, busco relacionar estas cuestiones, con la conformación de las identidades de las mujeres y con sus subjetividades.

### **1. Dificultades cotidianas a las que se enfrentan las mujeres por no poder leer y escribir y su relación con la subjetividad**

La señora Mari le preguntó a Blanquita “¿para qué quiere aprender a leer?” Y Blanquita le respondió “para aprender”, yo le dije, “pero Blanquita, ¿cuándo usted quiso saber leer?” y dijo “a mi la verdad es que antes no me gustaba leer, o sea no quería, mi tiempo era sólo para trabajar, no para leer, pero mi sueño fue para aprender la palabra del señor”, contó que ella iba a predicar y que hacía como que leía “yo tenía la hoja encima, la palabra, pero la gente no

sabía que yo no sabía leer”. Contó que le pedía a su hija en las noches que le leyera un versículo de la biblia, el que correspondería a la prédica del siguiente día, se lo leía tantas veces hasta que ella lo memorizaba. La señora Mari que la escuchaba y la miraba con cara de incrédula, le pregunta “¿cómo eso de aprender la palabra?”, a lo que Blanquita le dice “la biblia señora María”. Entonces la señora Mari escribe “para aprender la biblia”, pero no lograba escribir la palabra biblia, entonces yo le dije, “Blanquita, escribamos con la señora Mari biblia”, las dos escribieron *bibla*, les dije que nos faltaba un sonido, pero no lo lográbamos identificarlo. Después de unos minutos, Blanquita se dio cuenta que era una i, y la escribimos, pero la señora Mari no estaba convencida: “no, así no se escribe biblia, se escribe *bliblia*”, Blanquita le dijo que no, al final la señora Mari escribió biblia, pero con un poco de desgano. Y agregó “bueno, es bliblia” y blanquita le dijo “si usted pide así en una tienda no se la van a dar” a lo que la señora Mari le dice “yo no pediría”, Blanquita, que ya comenzaba a enojarse- le responde que la va a necesitar para la catequesis de sus nietos, a lo que la señora Mari- para no seguir discutiendo- asiente con la mirada y se levanta al baño.

Blanquita, que ya había notado, al igual que yo, que la señora Mari venía enojada, dice en voz alta: “la señora María se tragó un león”. Volvió la señora María, se sentó a escribir la oración. Blanquita la mira y le dice “bueno señora Mari, no creo que su problema sea más grande que el mío”. Las dos continúan en silencio trabajando (María y Blanquita A.. - Taller 2, 12 abril 2016).

Una de las preguntas que nos surgen a la mayoría de compañeras que acompañamos en el aula es por qué una mujer mayor hace esfuerzos tan grandes para poder ir a la escuela a aprender a leer y a escribir. ¿Por qué querría hacerlo ahora, cuando ha pasado gran parte de su vida arreglándose de otras formas? Tiene que ver con la dignidad, con una deuda que las mujeres se tienen a sí mismas.

Y mucho de eso hay, pero esta actividad en particular, entre la señora María y Blanquita me ha dado algunas luces. Especialmente cuando Blanquita habla de cómo simulaba saber leer frente a los demás. Tiene que ver con un sentimiento de vergüenza social de no saber algo que se supone que todo el mundo sabe. Pero hay algo en la simulación

que dice mucho más sobre la subjetividad de las mujeres a las que les fue negado el acceso a la escritura y lectura.

Asimismo, esa simulación habla también de las dificultades a las que se enfrentan las mujeres al no poder leer y escribir. Pese a que ellas han tenido durante toda su vida un contacto, una interacción vivencial con la palabra escrita (Kurlat, 2011), el hecho de no haber asistido nunca a la escuela o haberla abandonado a temprana edad hace que las mujeres tengan diversas dificultades a la hora de enfrentarse a situaciones cotidianas en las que se les exige saber leer y escribir. Se trata de situaciones comunes para quienes leemos, pero que acarrearán enormes impedimentos para quienes no leen ni escriben.

Tomar el bus, llenar registros en escuelas, hospitales o cualquier otra institución pública o privada, firmar, ayudarle a sus hijas en los deberes de la escuela, son situaciones cotidianas en las que se les exige a las mujeres el dominio de la lectura y la escritura.

Estábamos conversando con Blanquita y la señora Mari sobre los momentos en que debían tomar la locomoción colectiva y no podían leer hacia dónde iban los buses. La señora Mari contó que ella siempre le preguntaba al conductor por el destino del recorrido. “Cuando no conocía leer preguntaba al chofer ¿a dónde se va?... pero si me perdí una vez, el bus se daba vueltas y yo no sabía por dónde se iba, y le pregunto y me dice – no señora, espere que de la vuelta- pero yo no tenía tiempo y me tuve que bajar y coger un auto, esa vez sí me perdí”-

Blanquita dice- “Yo sufrí la primera vez que saqué la cédula, porque no tenía nombre”

A lo que María contesta –“Antes yo sólo usaba huella, sin nombre” (María Y Blanquita A. Taller 1, 5 de abril 2016)

Estas situaciones no hablan sólo de una dificultad inmediata, como es completar un documento, sino que remiten a problemáticas mucho más profundas que tienen relación con la propia construcción subjetiva de las mujeres. Este es el caso de la imposibilidad de escribir su propio nombre y de poder firmar documentos. El hecho de no poder

firmar no sólo coloca a las mujeres en una situación de vergüenza social, sino que también las enfrenta con uno de los signos más reconocidos de la identidad.

Las mujeres cuentan con dolor que no podían firmar, que tenían que usar la huella. Blanquita una vez dijo que no tener firma, es no tener nada. Y así es como se puede interpretar el no poder firmar, no poner el nombre. Es no estar en el mundo, o estar, pero estar oculta, negada.

El tema de la firma se repite constantemente en los relatos de las mujeres. Al principio no entendía bien cuando las mujeres se referían al problema de la firma. Hay dos cosas ahí, la primera es lo que se mencionó en el párrafo anterior y tiene que ver con la construcción subjetiva de lo que significa no poder firmar, el sentir que no se es parte de algo, algo que todos pueden hacer, menos ellas. Pero hay una segunda cosa que pareciera más bien ser práctica y que ante mí había pasado desapercibida. Es el hecho de que la firma debe ser siempre igual. Si una mujer firma de una determinada forma la primera vez, debe hacerlo igual todas las siguientes veces que firme, sobre todo frente a cuestiones legales. Esto causa en las mujeres una sensación de angustia cada vez que deben realizar estos trámites.

Beatriz cuenta que uno de los problemas más grandes es el de la firma “yo tuve problema en el banco y después con el abogado que me decía que esto estaba mal firmado, que no estaba como la cédula antigua y me decía: esta firma no es igual, firme bien, pero yo le dije que no podía”. Laura también dijo que había tenido problemas en el banco con la firma, que le decían que volviera a firmar y que ella no podía hacer la misma firma (Beatriz A. y Laura A. Taller 3, 25 abril 2016).

Pero no sólo se enfrentan a situaciones formales donde deben leer y escribir, sino que también deben sortear las propias exigencias de sus trabajos. En el espacio laboral las mujeres también se encuentran con dificultades en las que se necesita conocimientos tanto de la escritura como de la lectura. Muchas de las mujeres que asisten a la Escuela Mujeres de Frente se dedican al servicio doméstico, debiendo realizar tareas como llenar listas de compras, recibir cartas y llenar hojas de recibo. Hay otras, que trabajan

en negocios o en la recepción de hoteles, debiendo registrar la llegada y la salida de personas.

Laura cuenta que ella de joven tuvo que trabajar en un hotel, en el mismo lugar que su esposo, pero no podía escribir los nombres de los clientes que iban llegando. “Yo necesitaba trabajar y trabajaba en un hotel y tenía que escribir, ahí mi esposo no me hablaba, sólo me indicaba con el dedo, me iba enseñando, casi dos años trabajé así” Relata que se le hacía más difícil aún cuando llegaban clientes extranjeros “además los extranjeros tenían los nombres medios raros y yo no podía escribirlos” (Laura A. Taller 3, 25 abril 2016).

Blanquita dijo que una de las veces que más necesitó leer era cuando su patrona la mandaba a comprar al supermercado una lista de comida para la casa. “yo necesitaba leer lo que me pedía mi patrona para comprarle carne, cilantro, pero no me podía, no podía leer. Como no sabía, le preguntaba a la gente por favor dígame qué dice este papel, pero no me podía acordar de todo” (Blanquita A. Notas de campo- Taller 1 , 5 de abril 2016).

Pese a que en sus trabajos, las mujeres no están todo el tiempo leyendo o escribiendo, ya que por lo general son labores que tienen que ver con la venta ambulante o con el trabajo de limpieza y cuidados, hay varios momentos en los que se les pide hacerlo. Esto tiene relación con el hecho de que la mayoría de las actividades que se realizan en el mundo social requieren del uso de lo escrito.

Al igual que Blanquita, las mujeres frente a una situación en la que se les exige leer o escribir no necesariamente dicen que no pueden. En todas las situaciones anteriores, las mujeres se las “arreglaron” para poder salir del paso y no admitir frente a los demás que no pueden leer o escribir lo que les están solicitando. Uno de los lugares más comunes donde las mujeres intentan no quedar en evidencia es en las escuelas de sus hijas e hijos.

Las mujeres enfrentan una doble dificultad en la relación con las escuelas. Por una parte, a las mujeres les cuesta participar en la formación escolar de sus hijas e hijos, al

no poder entender lo que en las escuelas les enseñan. Esto implica que no pueden acompañarlos y ayudarlos en la realización de los deberes. Pero por otra, existe una dificultad de las mujeres para relacionarse con la propia escuela como institución, con los profesores y con los documentos e informes que ésta entrega a las madres y padres de los niños.

Yo necesitaba (leer y escribir) cuando no sabía si el deber de mis hijos está bien o mal quería ayudar pero no sabía nada... (Juanita A. Taller 3, 25 abril 2016).

Necesitaba leer y escribir para ayudar en los deberes de mis hijos ...o tal vez preguntar cualquier sitio para hablar con los profesores de mis hijos como están en el estudio (Laura A. Taller 3, 25 abril 2016).

Lo anterior habla de las limitaciones que tienen las mujeres para cumplir con el rol que se les ha asignado de responsables de los deberes de sus hijas e hijos. Esto implica un sentimiento de impotencia frente a los requerimientos de esta institución, que se ve reflejado en la urgencia que querer aprender a leer y a escribir.

Blanquita cuenta que uno de los momentos en que más le dolió no saber leer y escribir fue cuando su hija entró a la escuela: “yo no sabía cómo ayudar a hacer la tarea, a veces lloraba por no saber ayudarle”. La señora Mari le dice que a ella le pasó lo mismo y que la única forma que tenía de saber cómo les estaba yendo a sus hijas en la escuela era mirando la papeleta que daban en las reuniones de apoderados. Cuenta que tenía una forma de fijarse si eran buenas o malas calificaciones. Le pregunto ¿en qué consistía esa forma?, se ríe, y me dice que ya no se acuerda tanto pero que era algo así como mirar unas x y unos colores. Blanquita dice “a la señora Mari no se le escapa nada” y las dos se ríen. (Blanquita A. y María - Taller 1, 5 de abril 2016).

La conversación entre Blanquita y la señora María da cuenta de un sentimiento de angustia respecto al hecho de no poder estar más presentes en el proceso escolar de sus hijas. Sin embargo, y pese a estas dificultades, las mujeres no están ausentes. No se

permiten estarlo. Buscan cualquier forma de participar en el mundo escrito, aunque sea, como lo dice la señora María, distinguiendo entre signos y colores.

Las mujeres piden ayuda a las personas cercanas, preguntan, memorizan, hacen como que leen. Tienen respuestas para cada situación particular que se les presentan. Pero no son respuestas estructuradas sino más bien corresponden a una capacidad de acción casi intuitiva que utilizan las mujeres para defenderse de una situación particular. Lo que De Certeau (1996) llama *tácticas* y que van a depender tanto de la situación particular que deben enfrentar las mujeres como de las condiciones inmediatas con las que cuentan.

Cuando yo necesitaba preguntaba que me diera escribiendo a un compañero del trabajo me daba la dirección de las calles con eso llegaba para dejar los oficios. (Blanquita A. Taller 3, 25 abril 2016).

Este tipo de *tácticas* hacen referencia a la capacidad que tienen las mujeres para evadir estas disposiciones establecida por el mundo escrito, readaptando la forma en que se da respuesta a estas situaciones. Asimismo, las *tácticas*, como prácticas que las mujeres experimentan en su día a día por no poder leer y escribir, no sólo hablan de la agencia que tienen las mujeres para enfrentar la situación de desescolarización que acarrear, sino además, las *tácticas* en sí mismas permiten mirar la cotidianidad de la vida de estas mujeres.

Ya que es en la cotidianidad, volviendo De Certeau (1996) donde se esconde la estructura social. En este sentido, las problemáticas a las que las mujeres se enfrentan en el día a día por no poder leer y escribir y las respectivas *tácticas* que utilizan no son más que un ejemplo de lo complejo que es el mundo de lo escrito. Las experiencias que dan cuenta las mujeres no son una serie de actos que realizan todos los días, sino que muestran una forma social de comportarse, una forma de ser que ellas han adoptado para poder pasar desapercibidas como analfabetas.

Es por ello que la desescolarización desborda no saber leer y escribir. Es mucho más que eso. El ejemplo del bus, de la firma, de los deberes de las hijas e hijas sólo muestran un aspecto concreto donde se requiere de estas habilidades –aspecto que por cierto es la

primera entrada para comprender el complejo mundo del uso de la escritura-, sino que va más allá de ello. Estas situaciones son parte de una forma de ser que deben adoptar las mujeres para sentir que están en el mundo social desde su desigual posición de género.

El problema de la firma, de los documentos, el no poder escribir una lista de productos que comprar, que en teoría se presentan como un problema práctico, tienen enormes repercusiones en la vida de las mujeres. Al no poder realizar estas tareas, las mujeres quedan en gran parte fuera del mundo social, no están habilitadas para participar en él. En este sentido, y haciendo eco de las palabras de Ángel Rama (1998) en su libro, *La ciudad letrada*, “la palabra escrita vive –y sigue viviendo- en América Latina como la única valedera en oposición a la palabra hablada, la que pertenecería al reino de lo inseguro y lo precario” (Rama 1998, 22). Lo escrito representa un estatus social, un mínimo escalón en la estructura social. Sin embargo las mujeres ni siquiera sienten que lo alcanzan.

Es por ello que lo que dice Blanquita al inicio de este apartado, de cómo ella simulaba leer la biblia cuando tenía que predicar frente a los demás, es tan significativo, puesto que la simulación habla de una forma de comportarse que utilizan las mujeres. Podría decirse que es una máscara que usan, es un mostrar para esconder, mostrar como si pudieran leer y esconder que en realidad no lo pueden hacer.

Pero esta simulación también habla del cuerpo, las mujeres “hacen como que leen”, “hacen como que escriben” y utilizan su propio cuerpo en este comportamiento. Vuelvo a la experiencia de Blanquita, cuando después de haber memorizado la noche anterior el versículo de la biblia que iba a leer, abre la página correspondiente, se para enfrente de todos, mira la hoja y recita- sin que nadie note que está recitando-. Esto da cuenta no sólo de la función social del lenguaje, en cuanto a un sistema complejo de relación e inserción social, sino además de la disposición del cuerpo –de los cuerpos de las mujeres- en esta inserción. Es en el cuerpo donde se encarna la experiencia de estas mujeres.

Blanquita al escuchar a la señora Mari hablar sobre cómo su hija le había tratado de enseñar a leer, nos contó cómo a ella también le habían tratado de enseñar. Nos habló de un abogado, de una persona que era muy querida para ella y de la que nunca más había sabido nada. Contó que ella trabajaba haciéndole las cosas de la casa y que en ese tiempo ella no hablaba bien. “-vamos a aprender a hablar bien” - me decía, -“tú tienes buena presencia, una cara bonita, eres bonita, pero tu hablada no se compagina con tu rostro”-. Entonces cuando terminaba de hacer todo lo de la casa me quedaba con él y me enseñaba. La señora María se sonrió, insinuando que Blanquita sentía algo romántico por él. “No sea mal pensada”, le respondió. Le dije que escribiera eso en su carpeta, ya que era parte de la actividad que estábamos realizando. Blanquita escribió: cuando conocí al señor Ernesto me enseñaba a hablar bien. Mientras escribía Ernesto, dijo: “nunca pensé escribir el nombre del señor, del abogado” (Blanquita A. y María . – Taller 1, 5 de abril 2016).

La experiencia que cuenta Blanquita nos lleva a más preguntas acerca del cuerpo, ¿qué significa que nuestra “hablada” no se compagine con nuestro rostro? En un cuerpo popular, indígena, negro y/o pobre, ¿la letra no hace falta? ¿en una cara bonita saber leer y escribir es más valorado?

Pues es el cuerpo –el cuerpo sexuado- el que condensa estas experiencias de dolor y vergüenza ante las exigencias del mundo escrito. Es en el cuerpo de las mujeres, ese cuerpo socializado, codificado culturalmente, como diría Braidotti (2003), donde se intersecciona lo social, lo biológico y lo lingüístico y donde se inscriben las experiencias de estas mujeres.

Pero no es un cuerpo unívoco –como se vio en el capítulo anterior- sino que es un cuerpo atravesado por diversos marcos de enunciación donde clase, raza, etnia y sexo, se yuxtaponen para definir la experiencia de estas mujeres (Braidotti 2003). Las mujeres que asisten a la escuela no son sólo mujeres, son mujeres indígenas, mujeres afroecuatorianas, mujeres empobrecidas, estigmatizadas y sometidas constantemente a la violencia machista. Sus experiencias, son las experiencias de un cuerpo al que, entre muchas otras cosas, se le ha negado la letra.

Leer, en este sentido, es una forma de aminorar lo que significa un cuerpo popular. Si al menos se sabe leer, al menos se pasa un poco desapercibida, se puede disimular la vulnerabilidad.

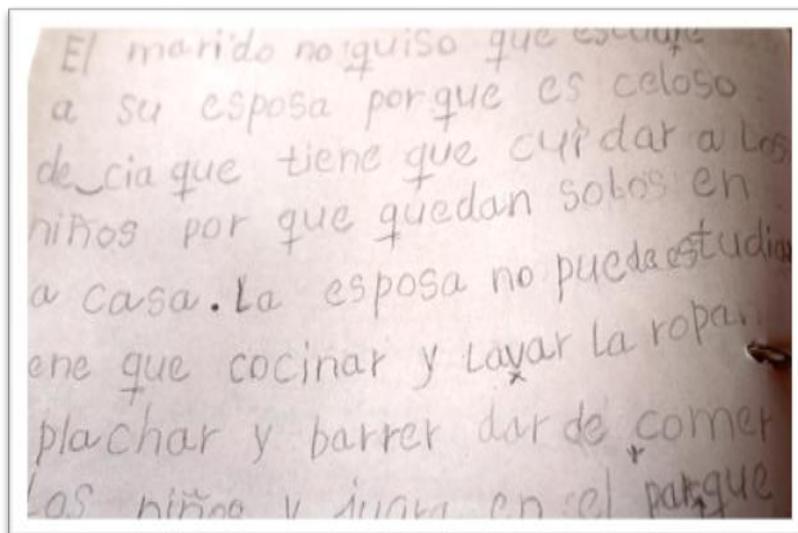
## **2. Sobre las razones por las que las mujeres no asistieron de niñas a la escuela**

Mi esposo me gritó ¡analfabeta! Y yo me sentí feísimo, me quise poner algo en los oídos y no escucharlo (Beatriz. Taller 3, 25 abril 2016).

Yo quiero superar en la vida porque no sé leer. Mi marido me hace de menos (Tania. Texto escuela: ¿Por qué quiero estudiar? s/f) .

Juanita partió contando que ella sabía leer antes de llegar a la escuela, dijo que había ido hasta tercer grado y repitió “yo sí sabía leer, ya sabía, nací sabiendo leer” (se rió un montón) y dijo “noooo, pero sí fui a escuela”, Beatriz que estaba mirando a Juanita muy atenta dice “yo sí fui, fui al jardín, pre kínder, escuela, pero en la escuela no avancé, me quedé de enamorada”, “¿cómo de enamorada?” le pregunta Laura y Beatriz le vuelve a decir que andaba de enamorada y que por eso había dejado la escuela, “yo le decía a mi mamá que ya no quiero estudiar”. Laura la interrumpe y le dice “pero por lo menos bien, porque fue a la escuela”, Beatriz asiente y continúa contando que después ella quiso volver a estudiar pero ya se había casado “yo quería acabar de estudiar no importa mi edad”, contó que al principio su esposo la apoyó, que le ayudó a buscar una escuela y que así llegó a la escuelita, pero que después cambió de opinión y ya no quiso que estudiara. Me decía “sos una burra, no estudies, eso era de aprovechar cuando eras joven no ahora” (Laura A., Junita A. y Beatriz B. Taller 3, 25 abril 2016)

Figura 4.2 “Su marido”



Fuente: Textos que realizan las mujeres de la Escuela Mujeres de Frente

Esta condición de mujeres precarizadas y de mujeres que viven constantemente expuestas a la violencia machista se evidencia en los mismos relatos que hacen de sus vidas. Violencia que está presente no sólo cuando ellas no pueden leer o escribir sino que continúa durante el mismo proceso de aprendizaje. Gran sorpresa e indignación causó en nosotras el día que vimos en la entrada de la Escuela al esposo de una compañera, caminando de un lado a otro mientras esperaba que la señora saliera. Había ido hasta allá para cerciorarse, primero, de que efectivamente la mujer fuese a la escuela y segundo, que se tratara de una escuela sin ningún hombre.

La vida de las mujeres que asisten a la Escuela está cruzada por una condición estructural de desigualdad de género que está presente desde que son pequeñas, cuando son ellas, y no sus hermanos hombres, los que no pueden asistir a la escuela. Son ellas las que deben trabajar desde niñas para aportar en sus casas, y son ellas, las que una vez mayores, deben hacerse cargo de sus casas y de sus familias.

Cuando era una niña entre a la escuela y para ir a la escuela tenía que levantar brebe para ayudar a mi mamá a cocinar para ir comiendo por que mi escuela quedava muy lejos y ayudaba porque yo era la hija mayor regresaba de la

escuela y lo que tenia que hacer era lavar la ropa de mis papas y de mis hermanos y cosinar y dar de comer a los animales aser deberes no jugaba porque no tenia tiempo de jugar y a mi no me gustaba quedarme con mi papa porque me dava miedo porque me pegaba yo queria estar solo con mi mama, si es posible solo con mi mama, no importaba nada dejaba de ir a la escuela, iva a una hacienda con mi mama a cojer papas. (Juanita A. Texto escuela: Mi niñez. s/f)

Yo de grande no podía escribir bien mi papá decía que las mujeres no era necesario que aprendiera porque los maridos mantienen todo (Laura A. Taller 3, 25 abril 2016)

Yo no fui (a la escuela), mis padres eran del campo y no tenían recursos para la escuela, solo hermanos podían. Mi hermana lloraba porque no fue a la escuela, reclamaba a mis padres, yo no... ella murió así, sin poder escribir (Blanquita B. Taller 3, 25 abril 2016)

Yo entre a los 8 años a la escuela en primer grado. Pase al segundo grado y me perdi el año, mi papá mi desia que no puedes estudiar. A mi, me gustaba lugar correr y seguir estudiando. Pero mi papá le decia ya no puedes estudiar ya no tengo plata si tienes plata tu estudia porque yo era niña ya no podia hacer nada a los 11 años sali a trabajar. Mi papá decia ya que siga trabajando. Seguia ayudando en la casa a mi madre y con mis hermanos menores, recogia hierbas para las vacas y cuyes, pastaba ovejas y asivivia hasta las 14 años yo ya decidi a salir a trabajar lejos. Dige a mi mamá y mi papá y mis hermanos (Laura A. Texto escuela: Mi niñez. s/f).

Estas experiencias que relatan las mujeres dan cuenta de las razones que tuvieron para no asistir o abandonar tempranamente la escuela. A las mujeres se les fue negada la posibilidad de educarse, les fue coartado el deseo –haciendo uso de las palabras de Irigaray (1985) -su papel social fue desobjetivizado, encerrado en una función familiar.

Pero no sólo se les negó la posibilidad educarse, con ello se les negó la posibilidad de pensarse distintas, de querer ser distintas – tal vez similares a quienes leen y escriben sin dificultad-, con ello también se les hizo más difícil la participación en el mundo social. Tuvieron que aprender a defenderse, a buscar formas alternativas para pasar desapercibidas.

Su identidad también fue demarcada. Las llamaron -y luego de tanto escucharlo- se llamaron a sí mismas analfabetas, iletradas. Ya no sólo fueron mujeres indígenas, afroecuatorianas, pobres, también fueron analfabetas. Y aprendieron, no sólo que no sabían leer y escribir, sino que no sabían muchas otras cuestiones relacionadas con el mundo escrito. Aprendieron incluso que no sabían hablar bien.

Hace dos semanas que veníamos trabajando con Beatriz el pasado simple, el presente y el futuro de algunos verbos. Retomamos los tiempos verbales luego de varias preguntas de Beatriz con respecto a qué verbo usar en diferentes circunstancias. Nos habíamos quedado hablando sobre el uso de los tiempos y me preguntó si los podíamos retomar. Pero antes me mostró una hoja que tenía escrito: “yo leyo”, dijo que ayer había estado pensando en cómo decir que ella estaba leyendo y que había escrito eso en la hoja para saber si estaba bien dicho. ¿Está bien?, me volvió a preguntar. Le dije que podría sonar más adecuado “yo leo” y que dejáramos el “leyo” para el pasado y para usarlo cuando nos queríamos referir a otra persona, como por ejemplo, “ella leyó anoche” o “él leyó anoche”. A lo que dijo: “yo sabía que estaba mal” y continuó: “es que eso me pasa a mí, no puedo decir bien las palabras, no puedo hablar bien, por eso quiero que revisemos esto”. Le dije que era difícil la conjugación de los verbos, y que solíamos confundirnos, por eso los repasábamos tantas veces. Le propuse –aunque en realidad ella me propuso primero- que retomáramos los tiempos verbales.

Ella asintió y comenzamos a trabajar con unos verbos simples y de común uso en la vida de las mujeres. Verbos que son acciones, como caminar, cocinar, tender, cantar, etc. Luego conjugamos los verbos amar, desear y querer. Estos verbos le costaron más a Beatriz. Una vez conjugados la totalidad de los verbos, Beatriz comenzó a hacer oraciones. Avanzó rápido hasta que llegó al verbo amar, yo la miraba mientras ella cerraba sus ojos y pensaba en una

oración, después de un ratito me acerqué y le pregunté cómo iba. Beatriz me dijo que no se le ocurría una oración con el verbo amar, porque ella no entendía la diferencia entre querer y amar “¿pero qué es amar, que yo no sé la diferencia”, luego continuó “yo no soy de esas personas que sienten que quieren tanto, tanto, tanto. Yo cuido a mis hijas, siempre las he cuidado, pero no sé si las amo, porque no es que las deje hacer todo lo que ellas quieren”, luego dijo: “por ejemplo, la mamá de mi yerno le aguanta todo a él y a sus otros hijos y yo no soy así, para mí es como eso amar, así que no sé qué escribir” (Beatriz B. Nota de Campo 1 marzo 2016).

*“¿Está bien dicha esta palabra?”*-es la preocupación constante de Beatriz por hablar bien- Pero, ¿qué hay detrás de esta preocupación? ¿y cómo se relaciona esta preocupación, que se supone que es oral, con el aprendizaje de la escritura y la lectura? Cuando Beatriz pregunta si está bien dicho “yo leyo”, no está preguntando sólo si es que efectivamente se dice así, sino que detrás de su pregunta una podría intuir que lo que realmente le preocupa es que esta frase, que está mal dicha, denote que ella no aprendió a leer y a escribir.

Asimismo, cuando dice que no sabe la diferencia entre querer y amar y que tampoco sabe si ama a sus hijas como su consuegra ama a su hijo, está preguntando no sólo cuándo utilizar tal o cual palabra sino que con ello está apuntando hacia una dimensión social y real del lenguaje. En lo abstracto amar y querer pueden ser sinónimos, pero en la realidad ella tiene la certeza de que no lo son.

Por lo que sus preguntas van mucho más allá de que sí está bien o mal escrito, hay un cuestionamiento, y con ello un análisis crítico del uso del lenguaje –un aspecto que también se vio en el capítulo anterior cuando se habla sobre la capacidad que van generando las mujeres de cuestionar su propia realidad en el proceso de aprendizaje- pero que para este caso, sirve para retratar que las mujeres no solo quieren aprender a leer y a escribir para leer el transporte, para llenar formularios y ayudar a sus hijas/os, eso también, pero su necesidad tiene que ver su inserción en lo social.

Las mujeres mayores aprenden de una necesidad que es siempre concreta, pero esta necesidad dice mucho más sobre cómo se organiza lo social y cómo las mujeres sienten en carne propia la vergüenza de no poder hacer lo que el común de la gente puede, que es saber leer y escribir.

### **3. Sobre el deseo y la memoria**

Las mujeres sienten vergüenza y angustia al enfrentarse a situaciones en las que no pueden leer y escribir. Aprenden a vivir con ello, generan *tácticas* para pasar desapercibidas, piden ayuda a las personas más cercanas, intentan de algún modo “arreglárselas” para participar como cualquier otra persona en el mundo escrito. Sin embargo tienen la ilusión de algún día alfabetizarse.

En muchos casos tiene que ver con una deuda pendiente que se tienen hacia sí mismas y con la posibilidad de poder ayudarle a sus hijas e hijos en sus escuelas, pero hay algo más allá y tiene relación con los propios deseos de las mujeres. Las mujeres inician un proceso de alfabetización por la necesidad de poder leer y escribir, pero también por el deseo de vivir la experiencia educativa que no fue.

Es por ello que el proceso de alfabetización no se explica por fuera del deseo de las mujeres. Su deseo –el deseo de saber, de conocer, de aprender - es el principal motor de su proceso de aprendizaje. El deseo, tiene relación con ellas y con su propia subjetividad, con su devenir, con lo que quieren ser.

Se trata de un deseo político, de un deseo ontológico de ser, ya que todo proceso de devenir sujeto, siguiendo a Rosi Braidotti (2002), “se sostiene sobre la voluntad de saber, el deseo de decir, el deseo de hablar: un deseo fundamental, primario, vital, necesario y, por lo tanto, original del devenir” (Braidotti 2002, 38). Un deseo que se manifiesta en la posibilidad no sólo de aprender algo que se les había negado, sino en la posibilidad de hacer algo por ellas mismas.

Como se ha dicho en el capítulo anterior, el proceso de alfabetización cambia la propia identidad de las mujeres, la forma en que se perciben a sí mismas y cómo sienten que

son percibidas por el resto. Este cambio en las identidades implica que también cambia la manera en que ven sus propias vidas. En el proceso de aprendizaje las mujeres piensan en las distintas experiencias que han cruzado sus vidas.

En la medida en que las mujeres piensan sobre sus vidas, vuelven a sus recuerdos. El mismo proceso de aprendizaje hace que escriban sobre sus experiencias pasadas. Escriben sobre su niñez, sobre la escuela o la falta de acceso a ella, sobre sus familias, sobre los trabajos que realizaron cuando niñas, sobre la adolescencia, la maternidad, los maridos, sobre sus alegrías y sus dolores.

Escriben sobre el papel lo que antes ya estaba escrito en su propio cuerpo. Relatan sus memorias, en una reapropiación de sus propios recuerdos. La escritura se vuelve así en un acto de presencia de ese pasado (Sánchez-Blake 2012). Escribir es testimoniar una época de la vida y las vivencias que ocurrieron y que dejaron huellas en ellas.

Yo me llamo Blanca yo me acuerdo des los 5 años a mi mama ella era alta delgada y era somba y blanca el cararter era buena cariñosa alegre y me queria mucho me daba amor nunca me pejan elle le gustaba que este juntos en la casa que omde este ella este yo tomvien le queria mucho por eso nunca me sipare y vivi con ellas asta cuando ellios me degaron para siempre yo vivi 50 años con ellos y nunca me separe por que ellos medieron muchos concegos y me educarón de juena mamera y juvenos sentimientos con el prejimo y por eso nos llebamos vien entre mi hermanos y mi familia. Por que ellos mosdieron carinio amor y confianzsa para todo para reir para gugar con mi mamá y comberzar todo lo que sea bido en la vida. Yo mi iba con de mi abuelita porque me gustaba ajugar con mis primas de noche en el patio noche de luna jugabamos rayuela la escondidas. Y tambien por que dava de comer abas mellocos chaclos acas y el cuiy y la leche de vaca y mi abuelita me queria ami mucho. Mi hermana se llamaba María yo le queria mucho porque ella era la mayor era como mí. Mamá me aconsegababa me cuidaba me painba (Blanquita B. Textos escuela: Un recuerdo bonito s/f).

Cuando tenia 12 años. Sali a trabajar en una hacienda que estaba muy lejos teniamos que salir temprano. Porque nos encontraba el señor que

trabajabamos si no iba botando ibamos comienando y atrasabamos de trabajo y decontaba de sueldo yo trabajava cojindo papa tambien iva a dar de comer a los que pastavana los ganados. Una vez me cai rrege toda la comida porque me caí porque estaba. Llocho pie asi. Andaba trabajando y cuando tenia 28 años yo. Tubi a mi hija posi un local de frutas. Nome iva bien entrege el local y cargada a me hija coniensia a vender como vendedora anbolante en calle julado en una canasto (Juanita A. Textos escuela: “los trabajos que he tenido” 12 septiembre 2014),

Yo me embarase de mi primera hija e los dos meses que vivi con mi esposo, me iba al control unas tres veces. El doctor me digo ya miga eres mamá dale un besito y le llebaron doñar. Y ya me pasaron a la cama y la madrugada me lo dieron a hija me senti contenta de tener mis brazos y al mismo tiempo con miedo de dar el seno y de cambiar el pañal y cuando tenia que a preder a ser madre (Beatriz B. Textos escuela: Un recuerdo bonito s/f).

Las mujeres escriben en un ejercicio común del proceso de alfabetización. Escriben y reescriben sus experiencias, en un ir y venir donde traen de vuelta sus mundos, sus vidas, a partir de sus recuerdos y sus olvidos. La escritura se convierte en sí misma en un acto de goce para las mujeres. Las experiencias que relatan las mujeres son parte del relato que hacen ellas mismas sobre aquello que han vivido. Como diría Joan Scott (2001), no es una experiencia inconvertible sino que es un relato construido. Las mujeres vuelven a traer su pasado pero con una mirada desde el presente, cargándolo con nuevos significados.

En este sentido, la alfabetización de las mujeres se comprende desde el deseo que tienen las mujeres por aprender y por convertirse en lo que quieren ser. Pero es un proceso, que se desarrolla a lo largo de su estadía en la Escuela. En este proceso, las mujeres vuelven a sus vidas, hacen un repaso de ella, pero ahora desde el goce que significa aprender.

## **Conclusiones**

Las mujeres que asisten a la Escuela Mujeres de Frente han tenido que enfrentar distintas dificultades por no poder leer y escribir. Durante gran parte de sus vidas han desarrollado distintas tácticas para “arreglárselas” en el mundo escrito. Preguntan, memorizan, piden ayuda, simulan.

Son dificultades prácticas, pero que esconden cuestiones complejas sobre su participación en el mundo social. Mas allá de la solución a un problema inmediato, las mujeres deben enfrentarse a una forma de relación social en la que constantemente se sienten fuera. Y no es que realmente estén fuera, las mismas tácticas dan cuenta que igual participan del mundo escrito, sin embargo su inserción es siempre dificultosa.

Se trata de cuestiones cotidianas, pero que son problemáticas para quien no lee y escribe. Las mujeres llegan a la Escuela para aprender a leer y a escribir bien, sin embargo las mujeres quieren aprender para participar del mundo social como cualquier otra persona que sí puede hacerlo. Las mujeres simulan, hacen como que leen porque necesitan pasar desapercibidas.

Detrás de esta simulación, están sus vergüenzas, sus miedos, y sus dolores. Lo llevan en sus cuerpos, sus cuerpos de mujeres indígenas, afroecuatorianas, pobres. Sus cuerpos que están escritos con la palabra analfabeta, iletrada. Necesitan “hablar bien”, porque no se les puede notar que no saben leer y escribir. Sus dificultades deben enmascararlas. Leer, en este sentido, es una forma de aminorar lo que significa devenir un cuerpo popular. Si se sabe leer y escribir se puede disimular esta vulnerabilidad.

## **Conclusiones**

### **Hacia nuevas interrogantes en torno a la alfabetización y la subjetividad femenina**

Indagar en las subjetividades de las mujeres que asisten a la Escuela Mujeres de Frente significó adentrarme en el mundo interior de las mujeres. Un mundo donde habitan sus deseos, sus miedos, sus vergüenzas y sus alegrías. Un mundo que dada mi participación en la Escuela, pensé que ya conocía y que sin embargo, me resultó nuevo y complejo a la vez.

¿A qué van las mujeres a la Escuela?, ¿por qué una mujer mayor decide iniciar un proceso de alfabetización?, ¿qué las motiva?, fueron las preguntas en las que pensé constantemente durante toda mi investigación. Preguntas que con el correr del tiempo se complejizaron y se constituyeron en las preguntas que guiaron la tesis. Estas preguntas me llevaron a situar el proceso de alfabetización en la misma Escuela, identificando con ello el bagaje que tienen las mujeres en torno a lo escrito. Me acercaron a comprender mejor la relación que las mujeres tienen con sus hijas e hijos en relación con el mismo proceso de aprendizaje y a problematizar en el papel que sus estos ocupan como traductores, mediadores y jueces del proceso que llevan sus madres.

También me llevaron a explorar en las dificultades cotidianas a las que se enfrentaron – y se siguen enfrentando- las mujeres por no poder leer y escribir, a las formas en que se las arreglaban para sortear estas dificultades, formas que más adelante y desde los planteamientos de De Certeau identifiqué como *tácticas*, a sus deseos y motivaciones por aprender.

De acuerdo a lo anterior, el problema de la alfabetización, específicamente para el caso de las mujeres de sectores populares, encierra una serie de aristas que sitúan la experiencia de las mujeres en el centro de la atención. La experiencia que tienen en torno a la escritura y la lectura antes de iniciar un proceso de alfabetización y la experiencia que se forma desde el mismo proceso de aprendizaje. Se trata de una forma de sentir y de vivir en relación al mundo escrito.

### **La Escuela, mucho más que el aula**

Un primer aspecto que develó esta investigación tiene relación con la forma en que se constituyen los lugares y los espacios de alfabetización. Si bien el proceso de aprendizaje se da en un lugar concreto como es el aula, el proceso traspasa las fronteras de esta. La escuela no es sólo el lugar donde las mujeres van a aprender de lenguaje o matemáticas, sino que es un espacio de encuentro, de compañía, e incluso de distracción.

Sin embargo, no se trata de procesos separados. El aprendizaje va mucho más allá de comprender algo en particular, involucra las emociones y los sentimientos que surgen en el momento de aprender. Tampoco se da en solitario, hay un telón de relaciones sociales que está detrás de este proceso. Por eso la Escuela no es sólo el aula. En ella las mujeres crean amistades, comparten con otras mujeres, con las acompañantes, con la tía Gloria. Los guaguas se juntan, se reconocen y forman nuevas relaciones de afectos.

La escuela es más que el aula. Son las letras, la comida, los paseos, los talleres de tejido, de mullos, de autodefensa, los partidos de fútbol, la posibilidad de conocer el mar. Es un pedazo de la vida de cada una de nosotras, con nuestras tristezas, deseos y alegrías. Un proyecto de alfabetización no debiese dejar de lado los aspectos que rodean la vida de las mujeres. Sus miedos y los problemas con que llegan a aprender, como lo señala Freire el mundo de las personas que se educan, "Su" mundo, en última instancia, es el primer e inevitable rostro del mundo mismo. (Freire 1993, 110)

La educación feminista ha aportado significativamente en abordar la dimensión amorosa en todo proceso de aprendizaje. Hacer del amor una cuestión política, ha sido una convicción, y qué más amoroso, siguiendo a bell hooks, que poner en valor la voz de la persona que aprende. En este sentido, los proyectos de alfabetización tienen mucho que aprender de la educación popular y de la feminista en especial. Ya Paulo Freire en su libro *Pedagogía de la esperanza* reconoce las críticas feminista a la educación popular, es hora de que el resto también recoja estos aportes.

### **Mediadores, traductores y jueces de lo escrito**

Un segundo aspecto que develó esta investigación tiene relación con la figura de las hijas y de los hijos de las mujeres que se alfabetizan. El papel de estos en la relación entre sus madres y el mundo escrito es riquísimo para pensar el contexto en el que se insertan los procesos de alfabetización.

Las hijas y los hijos son los que más conocen las dificultades que enfrentan sus madres por no poder leer y escribir. Las han visto desenvolverse en el mundo escrito, saben cómo ayudarlas, las pueden corregir. Dada esta cercanía, el papel que juegan es complejo. Son ellas y ellos los que deciden cuándo y cómo ayudarán a sus madres. Esto los sitúa en una posición privilegiada, superior a sus madres en relación al mundo escrito. Esta situación se manifiesta más claramente en el caso de las mujeres indígenas que son Kichwa hablantes y que manejan con dificultad el castellano, a diferencia de sus hijos que se manejan hábilmente en ambas lenguas.

Lo anterior me permite relacionar con otra cosa importante que sucede con las hijas y los hijos y que es muy importante para los efectos de la alfabetización. Y es el hecho de que las mujeres también se autoalfabetizan a partir de ellos. Las mujeres van aprendiendo una gran cantidad de cosas de la lengua escrita a partir de esta relación, aprendizajes que son retomados en el proceso de alfabetización. En este sentido y siguiendo a autoras como Marcela Kurlat (2011), María de Lourdes Dionísio (2014) y Judith Kalman (2004), las mujeres vienen con un bagaje de lo que es el mundo escrito, y todo proceso de alfabetización no debiera olvidarse de ello. Tampoco debiera desconocer, sino más bien utilizar a favor, la presencia de los hijos en el aprendizaje de sus madres, y cómo, a partir de esto hacerlos más participes de su aprendizaje.

Hubiese sido interesante haber ahondado más en estas relaciones, sobre todo en la relación entre las madres y sus hijas. Hasta la fecha, nunca he podido presenciar la relación con los hijos, sólo a través de conversaciones donde las mujeres han comentado que reciben más ayuda por parte de sus hijas que de sus hijos. Esto también lo he podido constatar en el día a día de la Escuela. Son las niñas las que se sientan al lado de sus madres a ayudarles en las actividades, o son ellas las que entran continuamente al

aula a corregirles. Los niños, en general se quedan jugando afuera. Esta relación merece mayor atención y queda como un campo abierto para indagar.

### **Que no se note que no saben leer y escribir**

Un tercer aspecto, y el más significativo que mi juicio develó esta investigación, tiene relación con el sentido que tiene la alfabetización en la vida de las mujeres. Esto remite a las dificultades cotidianas a las que se enfrentan por no saber leer y escribir, ya que es partir de estas dificultades, que muchas deciden ir a la escuela a alfabetizarse.

No poder leer la locomoción colectiva, no poder llenar formularios, hacer trámites, firmar, no poder ayudarle a sus hijas/os en los deberes escolares, son algunos de los problemas que enfrentan las mujeres en el día a día en el que se les exige saber leer y escribir. Son lugares comunes para quienes leemos y escribimos, pero que acarrear enormes dificultades para quienes no pueden hacerlo.

Sin embargo, y pese a lo difícil que es para las mujeres hacer muchas de estas actividades, estas dificultades dan cuenta de una cuestión más importante aún que tiene relación con forma de percibirse a sí mismas y con su inserción social. Las mujeres se alfabetizan no sólo para superar estas dificultades –y para ayudarles a sus hijas e hijos– que es una de las razones a las que más se refieren las mujeres. Sino que además, y tal vez más importante aún, las mujeres se alfabetizan para insertarse como personas comunes y corrientes en la sociedad.

La simulación dice mucho de esto. Las mujeres constantemente intentan pasar desapercibidas frente a los demás, que no se les note que no saben leer y escribir. Esto habla no sólo de como se sienten y se piensan las mujeres respecto a esta imposibilidad, sino que también habla de la posibilidad de participar totalmente del mundo social. Por eso es que es tan significativo lo que dice De Certeau (1996) acerca de la importancia de estudiar la cotidianidad, por que estas prácticas cotidianas remiten a una estructura social mucho más compleja, que en este caso tiene que ver con la posibilidad de participar en la sociedad como cualquier otra persona normal. Hay algo que las mujeres no tienen –o no pueden para ser precisa– y esta dificultad condiciona toda una

forma de relacionarse con el mundo escrito, donde las mujeres se sienten sumamente inferiores respecto a los demás.

Es precisamente este aspecto, el que casi no se ha trabajado desde los estudios sobre la alfabetización. No me refiero a los estudios de organismos internacionales o gubernamentales, que ni siquiera tocan el tema de la experiencia de las personas adultas que se alfabetizan, sino a estudios que provienen de corrientes pedagógicas populares /o feministas.

Se ha avanzado en identificar los espacios donde ocurren eventos del mundo escrito, pero no se ha profundizado en los sentidos que estas prácticas tienen para las personas que no pueden leer y escribir o que están comenzando a hacerlo. Uno de estos avances es el estudio que realiza Judith Kalman (2004) sobre las mujeres de la comunidad de Mixquic, en México, en el que indaga cómo estas mujeres se apropian de la lengua escrita, a partir de las oportunidades y de las formas de participación que tienen en actividades culturalmente valoradas, como por ejemplo, asistir a eventos de lectura o a bibliotecas. Pero no indaga en actividades más concretas, como llenar cartas y formularios oficiales, dejar recados escritos, hacer listas de compras, tomar el bus, ya que considera que estas actividades tienen un uso más utilitario de la lengua escrita.

Con ello deja de lado dos cosas fundamentales y de las que hablé en párrafos anteriores: la una, es que estas acciones concretas que Kalman (2004) llama utilitarias, son significativas en cuanto dan cuenta de la cotidianidad de las mujeres y de las tácticas que utilizan para sortear estas dificultades. Y la otra, es que estas pequeñas acciones dan cuenta de prácticas sociales complejas.

Tomé el ejemplo de Kalman (2004), que en su recorrido como pedagoga e investigadora ha hecho grandes aportes al estudio sobre la alfabetización y el mundo escrito, y que de paso, me ha brindado muchas luces para entender sobre estos procesos, con el propósito de dar cuenta de lo mucho que queda por descubrir en la educación de adultos y en particular de las mujeres adultas. En este sentido, reafirmo la importancia de estudiar lo cotidiano y las posibilidades analíticas que brinda el mundo del día a día para

acercarnos a las experiencias que tienen las mujeres y a la construcción de sus subjetividades.

### **Hacer cumplir los deseos**

Un cuarto aspecto relevante tiene relación con los deseos de las mujeres por aprender.

Un deseo de hablar, de decir y de querer saber. Las mujeres inician un proceso de alfabetización a partir del deseo que tienen y que han tenido probablemente toda su vida en torno al aprendizaje de lo escrito.

Un deseo que ha sido coartado en el mismo momento, en que como mujeres pobres no pudieron asistir de niñas a la escuela. Se les prohibió el acceso a escolarizarse y con ello se les prohibió también la posibilidad de pensarse distintas. Pero no a sus pares hombres, sus hermanos sí pudieron educarse –pese a las mismas condiciones de pobreza y de precariedad que vivían-. Ellas tuvieron que quedarse en sus casas ayudando en lo doméstico o salir para trabajar.

Por ello no es de sorprender que las mujeres de ciertos sectores de la población, como mujeres indígenas, afroecuatorianas y empobrecidas, sean las que lideran las tasa de analfabetismo y de desescolarización en el país. De hecho, y como se pudo constatar en el recorrido sobre los proyectos y políticas educativas del Ecuador, las mujeres que asisten a la Escuela mujeres de Frente son producto de estas políticas educativas que no consideraron las situaciones particulares que vivía y que siguen viviendo las mujeres de estos sectores. Su desescolarización es producto de un conjunto de desigualdades estructurales de género que las han situado en condiciones de inferioridad con respecto a otras poblaciones.

De acuerdo a lo anterior, cualquier proceso de alfabetización debiese considerar dos cosas en relación al deseo: primero, saber que las personas adultas en general, y las mujeres en particular, llegan a iniciar un proceso de alfabetización a partir de un deseo de aprender, un deseo que va más allá de aprender las letras, un deseo que es político, de llegar a ser quien se quiere ser (Braidotti 2002, 2004). Y un segundo aspecto de debiera considerar es reconocer, que este deseo ha sido imposibilitado por las

desigualdades estructurales en torno al género que han cruzado la vida de las mujeres. Considerar la importancia que tiene el deseo en la vida de las personas adultas que no pueden leer y escribir, podría significar darle otro sentido al proceso de alfabetización. Un sentido, conscientemente mucho más transformador.

## Lista de referencias

- Ariés, Philippe. 1992 [1985]. “Para una historia de la vida privada”. *Historia de la vida privada*. 5:7-19. Madrid: Taurus.
- Benería, Lourdes y Gita, Sen. 1982. “Desigualdades de género y el rol de las mujeres en el desarrollo económico: implicaciones teóricas y prácticas”. En *Debates sobre la mujer en América Latina y el Caribe. Discusiones acerca de la unidad producción-reproducción*, compilado por Magdalena León. Bogotá: ACEP
- Braidotti, Rosi. 2000. *Sujetos nómades*. Madrid: Paidós Ibérica S.A.
- Braidotti, Rosi. 2002. “Devenir mujer o la diferencia sexual reconsiderada”. En *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.
- Braidotti, Rosi. 2004. *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade*. España: Gedisa S.A.
- Calderón, Jaime. 2014. “La investigación sobre personas jóvenes y adultas: las tesis de un concurso latinoamericano”, *Educación e Pesquisa*, 40(3): 699-715.
- CEPAL. 2010. *Metas Educativas 2021: Estudio de Costos*. Santiago, Chile.
- CEPAL. 2013. *La Alfabetización de las personas jóvenes*. Santiago, Chile.
- Copa, María Elsa. 2013. La dimensión política de dos experiencias educativas de Bolivia y Ecuador: impulsadas por dos organizaciones campesino indígenas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Corporación Editora Nacional.
- Curiel, Ochy. 2002. “Identidades esencialistas o construcción de identidades políticas: El dilema de las feministas afrodescendientes”. *Red de revistas científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal*. 2: 96-113.
- Davis, Angela. 2004. “El legado de la esclavitud: modelos para una nueva feminidad” y “Racismo, control de la natalidad y derechos reproductivos”. En *Mujeres, raza y clase*, Madrid: Akal.
- De Pueles, Manuel y Toreblanca José. 1995. Educación, desarrollo y equidad social. *Revista Iberoamericana de educación* 9:165-189.
- De Certeau, Michel. 1996. *La invención de lo cotidiano*. México, D.F.: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente: Universidad Iberoamericana.

- Dionísio, Maria de Lourdes. 2014. Historias de literacidad. La lectura y la escritura en la vida de personas adultas con poca escolaridad. *Decisio, Saberes para la acción en educación de adultos* 37:46-54.
- Fausto-Sterling, Anne. 1998. "Los cinco sexos". *Transexualidad, transgenerismo y cultura. Antropología, identidad y género*, compilado por José Antonio Nieto y Cristina Garaizabal. Talasa: Madrid.
- Fernández Rueda, Sonia. 2006. "La escuela activa y la cuestión social en el Ecuador: dos propuestas de reforma educativa, 1930-1940". *Procesos: revista ecuatoriana de historia*. 23: 77-96.
- Freire, Paulo. 1985. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. 1993. *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fulladosa-Leal, Karina. 2015. Creando puentes entre la formación y la creatividad: Una experiencia de investigación activista feminista. *Universitas Humanística*. 79:115-140. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UH79.cpf>
- García, Antonio y Casado, Elena. 2008. La práctica de la observación participante. Sentidos situados y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género. En *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*, editado por Ángel Gordo y Araceli Serrano. Madrid: Pearsons.
- Goetschel, Ana María. 2007. *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas*. Quito: Flacso: Abya Yala.
- González, María Isabel. 2011. *Movimiento Indígena y Educación Intercultural en Ecuador*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- Hall, Stuart. 1996. "Introducción: ¿quién necesita 'identidad'?". En *Cuestiones de identidad cultural*, compilado por Stuart Hall y Paul Du Gay Buenos Aires: Amorrortu.
- Haug, Frigga. 2008. "Memoria colectiva, Memorywork y la separación de la razón y la emoción", *Seminario del CGAC: Sobre imágenes, lugares y políticas de memoria*. Santiago de Compostela, CGAC. Diciembre.

- Herrera, Gioconda. 2001. Los estudios de género en el Ecuador: entre el conocimiento y el reconocimiento. En *Estudios de género*, compilado por Gioconda Herrera. Quito: ILDIS, FLACSO Sede Ecuador.
- Hidalgo, Roxana. 2004. "La otredad en América Latina: etnicidad, pobreza y feminidad". *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana* 3 (9): s/n
- Hill Collins, Patricia. 2012. "Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro". En *Feminismos negros: una antología*, editora Mercedes Jabardo. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Hooks, Bell. 1994. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Irigaray, Luce. 1985. "El cuerpo a cuerpo con la madre". En *El cuerpo a cuerpo con la madre. El otro género de la naturaleza*. Barcelona: La Sal.
- Jelin, Elizabeth. 2012. "El género en las memorias". En *Los trabajos de la memoria*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Jara, Oscar. 2010. Educación popular y cambio social en América Latina. Oxford University Press and Community Development Journal. [http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq022.DC1/bsq022\\_supp.pdf](http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq022.DC1/bsq022_supp.pdf).
- Kalman, Judith. 2004. El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação* 26: 5-28.
- Kalman, Judith. 2003. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8(17): 37-66.
- Korol, Claudia. 2007. "La educación como práctica de la libertad" Nuevas lecturas posibles. En *Pañuelos en Rebeldía. Hacia una pedagogía feminista Géneros y educación popular. Cuadernos de Educación Popular*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Kurlat, Marcela. 2011. "Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 33(2):69-95.

- Kurlat, Marcela. 2014. El sentido de la alfabetización. Diálogo con Amanda Toubes y Marta Marucco. *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, 37:66-74.
- Kurlat, Marcela; Helman, Mariela, Micó, Guillermo y Del Valle, Alicia. 2014. La escritura al servicio de los procesos de reflexión subjetiva. O escribir para pensar(se). *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, 37:17-23.
- León, Magdalena. 1996. "Mujer, género y desarrollo. Concepciones, instituciones y debates en América Latina". En *Estudios Básicos de Derechos Humanos IV*. San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Lorde, Audre. 2003. "Las herramientas del amo nunca desmontan la casa del amo" En *La hermana, la extranjera: artículos y conferencias*. Madrid: Horas y horas.
- Lorenzatti, María. 2011. Conocimientos cotidianos y acceso a la cultura escrita en adultos no escolarizados. *Constitución Política de Colombia*<http://www.migracionescolombianas.edu.co/Documentos/Politica/constitucioncolombia2.pdf>
- Luna, Milton. 2014. "Las políticas educativas en el Ecuador 1950-2010. Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad". Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).
- Mies, Maria. 1998. "¿Investigación sobre mujeres o investigación feminista? El debate en torno a la ciencia y la metodología feminista". En *Debates en torno a una metodología feminista*, compilado por Eli Batra. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Muraro, Luisa. 2005. "Feminismo y política de las mujeres". *Revista Duoda, revista de estudios feministas*, 28: 39-47.
- Muratorio Blanca. 2014. "Vidas de la calle. Memorias alternativas: las cajoneras de los portales". *Los trajines callejeros. Memoria y vida cotidiana Quito, siglos XIX-XX*. Quito: FLACSO Ecuador.
- Nadeau, Denise. 1996. Educación Popular Feminista: Creando Una Nueva Teoría Y Práctica. *Aquelarre*, 20-21: 33-35.
- Ossenbacha, Gabriela. 1993. Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). *Revista Iberoamericana de Educación*, 1: s/p.

- Ossenbacha, Gabriela. 2010. Las relaciones entre el estado y la educación en América Latina durante los siglos XIX y XX. *Docencia*, 40: 22-31.
- Rama, Ángel. 1984. *La Ciudad Letrada*. Hanover: Ediciones del norte.
- Rambla, Xavier, Rosangela Saldanha-Pereira y Josep Espulga. 2013. La educación y las dimensiones del desarrollo humano en América Latina. *Revista: Papeles de Población* 19 (75): 1-25.
- Rancière, Jacques. 2003. *El Maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Romero, Luis Alberto. 1997. "Los sectores populares urbanos como sujetos históricos", *Última década*, 7: 1-12.
- Sanchez-Blake. 2012. "Fronteras de la no memoria. Demasiados héroes de Laura Restrepo". En *Fronteras de la memoria: cartografías de género en artes visuales, cine y literatura en las Américas y España*, editado por Bernardita Llanos y Ana María Goetschel. Chile: Editorial Cuarto Propio-Flacso Ecuador.
- Scott, Joan. 2001. "Experiencia", *La ventana*, 2 (13): 42-73.
- Sen, Amartya. 1999. *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sinnardet, Emmanuelle. 2000. Nación y educación del Ecuador de los años treinta y cuarenta (Ensayo). *Íconos: revista de ciencias sociales. 20 años de búsquedas*, 9: 110-125.
- UNESCO. 2000. *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO. 2013. *Alfabetización y Educación Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el caribe (2013)*. Santiago UNESCO.
- Valenzuela, María Elena y Marta Rangel. 2004. *Desigualdades entrecruzadas: pobreza, género, etnia y raza en América Latina*. Santiago: Organización Mundial del Trabajo.
- Valiente-Catter, Teresa y Esteban Quispe. 1992. "Interculturalidad y vida cotidiana". *Pueblos Indígenas y Educación*, 21: 79-96.

**Documentos Escuela:**

Carpeta de actividades de cada mujer que asiste a la Escuela Mujeres de frente

**Entrevistas:**

Entrevista a Pascale Lazo, Mujeres de Frente - Quito, 21 abril de 2016.

Entrevista a Veronica Córdova, Mujeres de Frente - Quito, 9 de abril de 2016.

Entrevista a Cristina Cardona, Mujeres de Frente - Quito 8 de abril de 2016.

Entrevista a Gloria Armijos - Quito, 23 de mayo de 2016.