

TENSIONES ENTRE EL DERECHO A LA ALFABETIZACIÓN Y EL RECONOCIMIENTO/DESCONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE ADULTO/AS¹

Graciela Hernández*

Fecha de recepción: junio 2018

Fecha de aceptación: agosto 2018

Resumen

El principal objetivo del artículo es puntualizar en las tensiones entre un derecho universal, como es de derecho a la alfabetización, con las ideas y conceptos sobre diversidad cultural y género que se manejan en los ámbitos de educación de adultos y adultas.

La metodología, que articula la investigación con la extensión universitaria, está centrada en los trabajos de campo con la modalidad de Talleres de Historia y Memoria en escuelas y otros establecimientos de alfabetización en Bahía Blanca y localidades del sudoeste bonaerense. En estas instancias de labor grupal se trabajó con los recuerdos individuales, las memorias y se realizaron actividades para propiciar la producción escrita y la lectura.

A partir del análisis de las situaciones observadas se intenta mostrar particularidades no visibilizadas que hacen que muchas experiencias y condiciones de vida no sean reconocidas y quedan ocultas por rígidos estereotipos sobre las mujeres originarias y las migrantes.

Palabras claves: Feminismos; Género; Migraciones; Pueblos Originarios

Abstrac

The main objective of the article is to point out the tensions between a universal right, as it is a right to literacy, with the ideas and concepts on cultural diversity and gender that are handled in the fields of adult education.

The methodology, which articulates the research with the university extension, is centered in the field works with the modality of History and Memory Workshops in schools and other literacy establishments in Bahía Blanca and localities in the southwest of Buenos Aires. In these instances of group work we worked with individual memories, social memories and activities to promote written production and reading.

From the analysis of the observed situations, it is tried to show non-visible particularities that make many experiences and living conditions are not recognized and are hidden by rigid stereotypes about the original women and the migrants.

Keywords: Feminisms; Gender; Migrations; Indigenous Peoples

¹ Este trabajo, un poco más reducido y con algunas modificaciones, fue presentado en el IV Encuentro Internacional de Investigación de género: cultura, sociedad y política en perspectiva de género”, realizado en Lujan en mayo del 2016, por lo tanto, no incluye reflexiones sobre las situaciones ocurridas en estos ámbitos escolares y su entorno social y productivo después del 2015. Todavía estamos procesando el material recopilado de 2016 y 2017, cuyo análisis amerita trabajos específicos.

* Doctora en Historia. Profesora en Humanidades, especialidad Historia. Universidad Nacional del Sur. Diplomada en Género, desarrollo y planificación. CONICET/UNS. Correo electrónico: grahernandez@bvconline.com.ar

Introducción



pretendemos focalizar en las tensiones entre un derecho universal -como es la alfabetización de adulto/as- en un mundo organizado a partir de la generalización de la lectura y la escritura, con las ideas y conceptos sobre diversidad cultural que se manejan en estos ámbitos educativos.

Abordaremos esta cuestión a partir del análisis de situaciones seleccionadas en trabajos de campo con la modalidad de Talleres de Historia y Memoria en escuelas y otros establecimientos de alfabetización de adulto/as, en Bahía Blanca y localidades del sudoeste bonaerense. En estas instancias de labor grupal se trabaja con los recuerdos individuales, las memorias y se realizan actividades para propiciar la producción escrita y la lectura.

Nos interesa focalizar en la idea de las particularidades no visibilizadas que hacen que muchas experiencias y condiciones de vida, con su idea de pasado, sus universos simbólicos, no son reconocidas y quedan forzadas a acomodarse/desacomodarse a los nuevos moldes que se generan. Con mucha frecuencia las instituciones dan lugar a fuertes representaciones de la identidad, tales como la de “indígenas o pueblos originarios” “chilena”, “mapuche” “boliviana”, “andina” que no siempre tienen un correlato con las vivencias de lo/as protagonistas del proceso de alfabetización.

1. Perspectivas teórico-metodológicas

a- El trabajo de campo

Abordaremos esta cuestión a partir del análisis de situaciones seleccionadas en trabajos de campo con la modalidad de Talleres de Historia y Memoria en escuelas y otros establecimientos de alfabetización de adulto/as, en Bahía Blanca y localidades del sudoeste bonaerense.

Un nudo problemático es visibilizar una agenda de las mujeres que se encuentran en instancias de alfabetización porque el ideal que atraviesa la tradición de las luchas por el acceso al sufragio y a la educación conlleva al protagonismo de mujeres blancas, europeas, norteamericanas, sajonas y este no es un espejo en el cual las afrodescendientes, originarias, mestizas y mujeres rurales de Nuestra América puedan

mirarse. Trataremos de ahondar en el tema sin pretensiones de desatar completamente todos los hilos que encontramos atados en esta cuestión guiadas por la idea que es necesario un feminismo alternativo que sabemos está en construcción y por lo tanto en estado de ebullición y también en tensión con las tradiciones científicas hegemónicas a. las que se les cuestiona su impronta colonial

Poder aproximarnos a esta agenda de las mujeres implica un trabajo intenso y sostenido en el tiempo, ir y volver muchas veces para comprender decisiones, intuiciones, contradicciones y caminos seleccionados en el marco de las políticas locales, así como las internacionales y transnacionales que propician los flujos migratorios o los desalienta.

2. La escuela de adultos/as y el sexo género

Sin dudas la obra de Graciela Morgade es imprescindible para ver, analizar y aprehender los dispositivos con los que cuenta la escuela para establecer las formas del "ser mujer" y del "ser varón". La hipótesis de la autora es que la educación formal en una sociedad moderna está configurada por una división binaria y sexual que da lugar a relaciones desiguales entre los sexos. El conjunto de las expectativas y valores sociales establecidos para "lo femenino" y "lo masculino" constituye el sistema de "relaciones de género". Pensar desde el enfoque de género es intentar descubrir cuánto de arbitrario hay en la posición que mujeres y varones ocupan en la sociedad.

En nuestro trabajo de campo surgió que el eje del conflicto en la relación género y educación se nos presenta básicamente alrededor del significado de la educación/ escolarización originado en el racionalismo liberal y burgués. La educación ha sido históricamente negada a las mujeres que necesitan de ella para adquirir habilidades necesarias para la promoción en el trabajo y defensa de sus derechos, pero a la vez puede actuar como generadora y reproductora de prejuicios que tienen una notable carga colonial, que va más allá del colonialismo político. La escuela pública como institución que se propuso homogeneizar a una sociedad, a los pueblos originarios que habían sido diezmados en campañas de exterminio como la "Conquista del Desierto" y la "Campaña al Chaco", a los criollos y a los inmigrantes llegados de distintos lugares, en especial de diferentes países de Europa, instrumentó prácticas en las que la diversidad tenía que ser borrada. Estos mandatos fundacionales de la escuela pública tienen aun sus consecuencias e interseccionan de distinta manera al género con la "raza"/etnia y la clase.

3. Algunas perspectivas teóricas para pensar en la universalidad/particularidad de los derechos

Fue Gayatri Spivak quien formuló la pregunta ¿puede hablar el subalterno? a la que completó con el interrogante si la mujer subalterna puede hablar. Está claro que la pensadora bengalí no estaba pensando que las mujeres subalternas no hablan porque no tienen capacidad de hablar, sino que no son escuchadas, porque no tienen agencia ni reconocimiento. Esta pensadora, integrante, pero a la vez crítica del grupo de Estudios Subalternos surgido en la India bajo la influencia de la obra de Edward Said, se convirtió en una referencia ineludible para pensar al género en relación con el colonialismo que no se había sido superado con la descolonización. La autora en cuestión abogó por un conocimiento que primero deconstruyera los estereotipos creados sobre las mujeres de los pueblos colonizados.

Los estudios subalternos fueron una propuesta crítica que fue tomada desde los primeros años de la década del ochenta por un grupo de intelectuales indios agrupados alrededor del historiador Ranajit Guha. Los trabajos de este grupo, compilados luego bajo el nombre de Subaltern Studies, se centraron en el análisis del imaginario colonialista que los sistemas de producción científica proyectaban sobre el pueblo indio, en especial sobre la independencia de la India del dominio británico con una retórica de la victimización, con figuras discursivas cercanas a las que sirvieron para la colonización.

Otra referente fundamental y más cercana a la temática que estamos estudiando es Chandra Mohanty, quien se define a sí mismo como dedicada al estudio de la teoría transnacional feminista, el colonialismo, imperialismo y cultura, y la educación antirracista. Esta autora sostiene que debe sus preocupaciones a haber crecido en la postindependencia de la India, donde las preguntas sobre la justicia económica y social estaban siempre en el centro del activismo. La descolonización del conocimiento ha sido uno de los pilares de su postura antiimperialista feminista, tanto en la academia como en los movimientos sociales. Mohanty se opone a las generalizaciones de las ideas de “Mujer”, “Mujeres” y “Mujer del Tercer Mundo”. En *Bajo los ojos de occidente* propone una configuración intelectual y política de las “feminismos del Tercer Mundo” debe pasar por dos etapas: Deconstrucción y desmantelamiento de los feminismos hegemónicos de “Occidente” y construcción de nuevos proyectos, ya que los feminismos del “Tercer Mundo” corren el riesgo de verse marginados y ghettizados. También opina que hay que deconstruir la categoría monolítica de mujer del “Tercer Mundo” y tener en cuenta que la colonización es una

categoría discursiva que produce la apropiación y codificación de “producción académica” y “conocimiento” acerca de las mujeres a partir de los intereses feministas tal como han sido articulados en Estados Unidos y Europa Occidental. Considera que, si bien el discurso y la práctica política de los feminismos occidentales no son ni singulares ni homogéneos en sus objetivos, intereses o análisis, es posible rastrear una coherencia de efectos que resultan del supuesto implícito de “Occidente”. También sostiene que las mujeres de occidente que escriben/ estudian a las del “Tercer Mundo” ven a sus prácticas culturales como ‘residuos feudales’ o ‘tradicionales’, las representan como políticamente inmaduras y con necesidad de ser educadas y formadas en el carácter distintivo del feminismo occidental. Mohanty no propone un argumento culturalista para limitar al etnocentrismo, pero sí trata de desenmascarar los mecanismos etnocéntricos del universalismo que codifican al “otro cultural” a partir de una medida de unidad “occidental”, y es en este movimiento donde se ejerce poder en el discurso que pretende la homogeneización de clase, raza, religión y de las prácticas cotidianas de las mujeres en el “Tercer Mundo” y refuerzan las ideas de superioridad de Occidente.

Desde otra experiencia de vida y con algunas cuestiones teóricas en común, la española Mary Nash analiza las prácticas de las mujeres desde la subalternidad. La autora problematiza el significado de las diferentes identidades asignadas a las mujeres en las representaciones culturales históricas, explora en la doble alteridad, cultural y de género de las mujeres migrantes en España e indaga en el discurso de la domesticidad, focaliza en las estrategias identitarias y de representación realizadas por las mujeres en los procesos de emancipación y de realización de sus derechos. Nash propone un análisis de las representaciones culturales como mecanismos de subalternidad, ya que sostiene que éstas, las representaciones de género, muestran los mecanismos socioculturales que actúan en la negación continua de las mujeres como sujetos políticos e históricos.

Si Nash propone un dialogo intercultural sustentado en el reconocimiento de la pluralidad y la diversidad y revisar las generalizaciones universalistas, Nancy Fraser pone el acento en otra cuestión: en la supuesta antinomia entre “redistribución” y “reconocimiento” y se pregunta qué es lo más importante ¿reconocer la diversidad? O ¿redistribuir ingresos para mejora las condiciones de vida? Fraser señala que se deben incluir las dos perspectivas. En el caso que estamos analizando, la educación en contextos de diversidad cultural, es muy claro que hace falta invertir en ella a partir del reconocimiento de su complejidad.

En este breve recorrido teórico tenemos que incluir a Catherine Walsh, quien con sus trabajos sobre la deconstrucción de los conceptos más usados para abordar estas problemáticas –como el de interculturalidad- y sus análisis sobre el colonialismo en educación y en los análisis culturales aporta una mirada que nos resulta apropiada para aprehender las complejidades que observamos en los talleres y su entorno. Esta autora no se centra en los estudios de género o feministas, sin embargo, su mirada desde los estudios culturales y el decolonialismo es una guía en nuestras prácticas de investigación.

Para armar nuestro proyecto también tuvimos presente los trabajos de Silvia Rivera Cusicanqui, tanto sus talleres sobre historia andina como sus otros escritos, en los que señala los mecanismos de dominación colonial por el cual las mujeres andinas sufrieron y la imposición de un maternalismo a la usanza europea y vieron deslegitimadas sus prácticas como ritualistas, comerciantas, tejederas y productoras de lanas de camélidos.

Por último, tuvimos en cuenta los debates dentro del feminismo comunitario surgido en Bolivia y las ideas de la referente Moria Millán, quien incluye el género en el análisis de la lucha mapuche. También nos resultó inspirador para nuestro trabajo observar como de norte a sur, desde Ecuador, Bolivia, Argentina y Chile, mujeres de distintos pueblos originarios –entre ellos el mapuche- aceptaban las consignas del “Buen Vivir” como punto de unión,

Nos interesó ahondar en las búsquedas del feminismo comunitario que vemos propone una búsqueda un tanto distinta al feminismo paritario que por ejemplo propone Rosario Paiva –aunque ambos interpelen al feminismo occidental- los hacen desde distintos lugares y sus mentoras aseguran que “el chacha warmi no es la varita mágica que borra las discriminaciones”, es decir la complementariedad hombre y mujer también puede naturalizar al machismo indígena. Para superar estas limitaciones, pero reconociendo la importancia de la cosmovisión andina, proponen una reconceptualización de la idea del par complementario para despojarlo del machismo, del racismo y del clasismo. El feminismo comunitario ha aceptado las bases del Buen Vivir como filosofía y guía de su accionar, aunque no todo/as quienes lo siguen sean feministas comunitarias o simplemente feministas.

4. Las prácticas de investigación

a- Talleres de Historia y Memoria en contextos de migración desde Chile y las provincias patagónicas

En 1995 comenzamos con los talleres en la Escuela Primaria de Adultos N° 705 que tenía anexos en distintos sectores de la ciudad, en todos los casos en barrios alejados al centro. Realizamos un recorrido por todas las sedes de la escuela, en algunos casos permanecemos por más de un año porque la matrícula era muy cambiante y surgían diversas actividades y situaciones que nos permitían conocer la complejidad de los procesos migratorios y la presencia mapuche, este fue el caso del taller que realizamos en el anexo que funcionaba en el Hogar Mamá Margarita, un “hogar de tránsito” en el que se alojaban la/os recién llegados, la mayoría venían de Río Negro y Neuquén y con mucha frecuencia las mujeres asistían a la escuela los días que estaban allí. En todos los casos hemos podido comprobar que la mayoría de los alumnos, en general alumnas, habían llegado a la ciudad desde el área rural, muchas veces desde Chile, de las provincias de la Patagonia argentina, y en menor medida de Bolivia. En los primeros ciclos de alfabetización en los que trabajamos la presencia femenina es siempre contundente, esto va cambiando en los ciclos superiores.

Entre los años 1999 a 2004 trabajamos mayoritariamente en Centro de Alfabetización de Adultos dependientes del municipio (creados por el Plan de Alfabetización Nacional de Raúl Alfonsín), sin bien en años anteriores ya habíamos realizado algunos talleres en estos establecimientos e incluso trabajamos en otras escuelas provinciales de adultos, focalizamos nuestra actividad allí, en forma conjunta con el trabajo de campo en estos ámbitos de alfabetización realizamos una detallada investigación etnográfica sobre las iglesias evangélicas, en especial las pentecostales, y los vínculos de todas estas instituciones con las políticas públicas, con el Plan Trabajar, con el Plan Jefas y Jefes de Hogar y con el surgimiento de una ONG de base evangélica en Bahía Blanca. Esta ONG, llamada ABC (Acción Bahiense Comunitaria) realizaba distintas actividades, en especial habían organizado comedores y trataban de funcionar los días que los comedores escolares estaban cerrados.

En las distintas actividades realizadas en los talleres, con los recuerdos sobre el trabajo rural, el trabajo en el servicio doméstico, los recursos alimentarios, las formas de maximizar recursos surgieron muchos debates acerca de cómo enfrentar la crisis del 2000. Desde el interior de las escuelas y de los centros de alfabetización vimos como las mujeres analizaban que tenían que volver a hacer trabajos que consideraban rurales, pero en la ciudad. Muchas perdieron sus trabajos en casas particulares y con

los planes sociales tuvieron que ir a trabajar a parques, plazas, a realizar tareas a la intemperie, conseguir herramientas porque no se les proveía, trasladarse en la caja de los camiones, en fin, sentían que estaban haciendo cosas que la ciudad hacían los varones. Algunas manifestaron orgullosas sus conocimientos y capacidades para el trabajo que se esperaba de ellas, recordaron que habían sido buenas esquiladoras, que hachaban leña, cultivaban y cosechaban, por lo tanto, nada de lo nuevo las asustaba, otras –la mayoría- manifestaron su total descontento, consideraban que no habían migrado para hacer esos trabajos duros. Con el tiempo la asistencia a la escuela o al centro de alfabetización pasó a considerarse una forma de contraprestación laboral y la mayoría de las alumnas que percibían este beneficio dejaron de realizar otras actividades que no fuera la asistencia a clase.

Volvimos a trabajar en un centro de este tipo durante los años 2010-2011, un tiempo después desaparecieron, seguramente fue el lugar del país en el que duraron más tiempo. Focalizamos nuestras actividades en el Barrio Avellaneda, en la zona norte de Bahía Blanca. El alumnado era absolutamente femenino, la mayoría migrantes de áreas rurales, tanto de la Patagonia argentina como de Chile y algunas más jóvenes nacidas en la ciudad, pero con escasa o nula escolaridad. Durante estos años vimos que algunas de las alumnas se pasaron al Plan Fines, dos integrantes del grupo inicial recibieron una beca para completar el ciclo primario; esta beca cubría los gastos de movilidad para ir al centro en ómnibus y los gastos en útiles; ambas concluyeron con el ciclo primario y están muy orgullosas de sus logros.

En el trabajo diario las cuestiones identitarias atravesaban las prácticas, tanto para pensar el pasado como desde el presente. La identificación o no como mujeres originarias y en especial mapuche siempre fue un tema complejo y dio lugar a diversos debates y análisis. Muchas de las mujeres se han reconocido como mapuche, otras lo hicieron después de un tiempo de realizar actividades que las motivaron a decir que ellas también sabían de esas cuestiones porque eran mapuche, o sus padres o abuelos habían sido mapuche. En algunos casos nos encontramos con militantes o exmilitantes de organizaciones mapuche radicadas en la ciudad o en otros lugares de la Patagonia. En diversos casos estas cuestiones identitarias se enuncian con expresiones como “vengo de los paisanos de antes” soy “paisana”, “bien paisana” o simplemente a partir del topónimo de su lugar de origen “soy de Los Menucos”, de Aluminé, de Ruca Choroy, etc. Esto se complejiza más debido a que muchas alumnas participantes llegaron desde Chile y también pueden ser o no mapuche, además –más allá de las identificaciones- de un lado y otro de la Cordillera comparten pautas

culturales con las que trabajamos en los talleres, en especial pautas de cocina, textiles, concepciones de la salud/enfermedad/cuidado, farmacopea, etc.

En estos procesos de considerarse o no indígenas “mujeres originarias” hay que tener en cuenta también las miradas que se producen en estos espacios educativos, las representaciones de las maestras (nunca nos tocó trabajar con un maestro), directivo/as y funcionario/as acerca de que es lo “originario”, “mapuche” o indígena, dado que sobre ellas que pesan muchos estereotipos y según se den estos vínculos, muchas veces vemos que difícil demostrar estas identificaciones que para algunas cuestiones se ponen en duda, en especial cuando hay un reconocimiento positivo de la misma.

En los últimos años, la tecnología pasó a tener un lugar muy importante, aunque bastante negado por las instituciones, las mujeres en tanto alumnas de alfabetización manifestaron querer aprender a usar la computadora, en especial después que las notebooks del Plan Conectar Igualdad llegaron a todas las casas para sus hijos o nietos y también se mostraban muy motivadas en aprender a escribir para enviar mensajes de textos con los celulares.

b. Talleres de Historia y Memoria en contextos de migración desde Bolivia y las provincias del Noroeste Argentino (NOA)

En este trabajo focalizaremos en los talleres que realizamos durante el 2015 en la localidad de Hilario Ascubi, en el sudoeste de la provincia de Buenos Aires, una zona de recepción de migración boliviana. ²Habíamos trabajado en otros espacios educativos en este contexto migratorio en áreas de producción hortícola en talleres con niños y niñas en el Paraje Alférez San Martín, donde se encuentra la Escuela General Básica N° 41 y el SEIMM N° 3 (jardín de infantes). Comenzamos a realizar talleres en estos establecimientos escolares durante el año 2006, en el marco del Programa ProHuerta del INTA y nos sumamos a un proyecto institucional “Wachi Rupay”, Rayo de Sol, diseñado por el equipo docente con el objetivo de propiciar reconocimiento de la diversidad cultural y revitalizar la lengua quichua. Durante el 2007 seguimos

² Proyecto: “Entre todas es más fácil”. Taller de historia oral y producción de textos en un centro de educación de adulto/as en contextos migratorios. Secretaría de Extensión, UNSVI Convocatoria PEU 2015-2016.

realizando talleres de relatos, en este caso ya en el marco del “Proyecto Puentes de la Universidad con la Comunidad” del Ministerio de Educación.³

Realizamos los talleres en el Centro de Educación de Adultos CEA 706/02 con un equipo conformado por la antropóloga María Belén Bertoni (becaria CIC) y colaboradore/as que realizaron tareas específicas como clases sobre poesía y salud. Trabajamos con las docentes de la escuela, las maestras Mabel Leded, Marisa Bigi y la directora Leticia Granero. Seleccionamos el lugar debido a que la docente y actual secretaria de una escuela de Mayor Buratovich (localidad vecina a Ascasubi), Mariana Mayer, terminaba de editar el libro para la lectura en el nivel inicial que nos pareció muy importante; estábamos seguras que se trataba de una importante reflexión sobre las prácticas docentes y una adecuada selección de actividades inspiradas en temas y problemas del entorno abordados desde el conocimiento del territorio. Los textos representan situaciones conocidas por el alumnado, no es sexista, tiene una cierta perspectiva de género y reconoce la diversidad cultural puntualizando en aspectos culturales importantes para los migrantes como las particularidades de la festividad del Día de los Muertos, de la Virgen de Urkupiña y de Copacabana. También identificó como instituciones locales a las iglesias evangélicas, sin darles menor lugar que la católica y el trabajo concreto de las mujeres en la producción cebollera. Nos pareció significativo que las diversas iglesias evangélicas tuvieran reconocimiento como una parte del entramado social del lugar debido a que gran parte de las alumnas son evangélicas y con frecuencia la escuela legitima las actividades realizadas en el marco del catolicismo, es así que las que no son católicas sienten que se alejan del ideal de alumna que sostiene la institución.⁴

El CEA 706/02 de Ascasubi consta de dos sedes, pero los días que realizábamos nuestras actividades se reunían ambas, las docentes aceptaron con buen grado realizar una tarea en conjunto, son amigas, reconocen la importancia del libro realizado por su colega Mariana, quien además también es reconocida por su labor por la directora de la escuela. En suma, se dieron una serie de factores favorables para

³ Se trata del proyecto “Desde Bolivia a Bahía Blanca. La Identidad en cuestión” del Programa Promoción de la Universidad Argentina “Un Puente entre la Universidad y la Comunidad”, convocado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

⁴ Todas las alumnas se identificaron o como católicas o como evangélicas de distintas iglesias, es una división clara. La escuela tenía y tiene hasta el presente una de sus sedes en una iglesia evangélica y esto es considerado algo “natural”, propio del lugar, no les da privilegios a las evangélicas. Ciertas festividades católicas tienen un reconocimiento especial, particularmente las fiestas dedicadas a las vírgenes, como la de Copacabana y de Urkupiña, en las cuales las danzas y comidas bolivianas son un atractivo para la localidad y para otras vecinas. Aunque también las católicas sienten que sus costumbres son cuestionadas y sancionadas, tal es el caso de la prohibición de las festividades del día de los muertos. En Hilario Ascasubi se llegó a custodiar con la policía al cementerio para evitar que los migrantes realicen sus rituales festivos.

trabajar, en este caso a partir de una idea aceptada grupalmente: es necesario generar propuestas pedagógicas específicas debido a que la matrícula está conformada mayoritariamente por mujeres llegadas desde Bolivia o hijas de bolivianos. Además, quienes componen esta matrícula tienen ocupaciones específicas y una historia en común: han trabajado y trabajan en nichos productivos vinculados a la horticultura, en este momento especialmente a la producción cebollera.

El lugar físico donde funcionaba la escuela y realizamos los talleres es la “Iglesia Cristiana de los Libres” cuyo pastor y encargados del lugar son bolivianos, ellos ceden una salita en forma gratuita, permiten el uso de los baños y nos dejaron usar su horno de barro y hasta el salón de la propia iglesia cuando se realizaron reuniones que requerían de más espacio.

Con el tiempo vimos que nos propusieron trabajar en Ascasubi porque hay un consenso en que allí “lo boliviano” está más organizado que en las localidades vecinas de Mayor Buratovich y Pedro Luro, acá no hay un barrio “boliviano”, por el contrario, a “lo boliviano” los podemos encontrar en todo el pueblo y es la sede de la organización COBOLVI (Colectividad Boliviana) que intenta centralizar actividades culturales, deportivas y comerciales en la zona.

En las clases pudimos ver que conocían al quechua, pero les costaba entenderse entre ella/os porque no lo practican fuera de sus casas, sin embargo, la mayoría manifestó haber transitado más o menos los mismos espacios, desde Cochabamba y zona aledaña a Jujuy, a Tucumán (para trabajar en la zafra y en la fruticultura), a Mendoza (para trabajar en la horticultura y los viñedos) y hacia el sur en la zona frutihortícola de Río Negro y Neuquén. La matrícula era de 16 personas, 15 mujeres y un varón, no siempre concurrían toda/os.

Trabajamos cuestiones de género a partir de la lectura de cuentos tradicionales y mitos, en especial el cuento del cóndor que ellas mismas contaron. El cóndor rapta a una joven y esta no se puede escapar, les propusimos que pensarán otro final, lo hicieron, una de ellas logró escribir un texto planteando que las mujeres pueden decidir. También leímos y comentamos cuentos tehuelches – mapuche que nosotras propusimos, por ejemplo, tomamos el cuento “La muchacha y el carancho” con el que también propusimos una narración alternativa y una reescritura desde el punto de vista de “la muchacha”; todas participaron, unas lo hicieron oralmente y otras en forma oral y escrita; como trabajábamos con las maestras y con un número reducido de personas las actividades salían de manera fluida.

Como es frecuente en estos espacios hicimos una comida, eligieron hacer “picante del pollo”. Pudimos comprobar que realizar este plato no es tarea fácil porque requiere de mucha preparación; armarlo significa seguir varios pasos, a nosotras nos llamó la atención el manejo del chuño (papa deshidratada) la disponibilidad que este producto que viene del mundo andino, cómo realizan la mezcla con el maní crudo; también vimos el manejo de ajíes y picantes que pudimos ver también vienen directamente de Bolivia. Si bien habíamos trabajado el tema de las comidas y hasta habían escrito un poema colectivo sobre la temática, la manipulación de alimentos nos mostró aspectos de la cosmovisión andina en momentos que no esperábamos. Cuando regresamos al aula una de las alumnas nos dijo que había que ser cuidadosas en la forma de tratar a las papas –porque si no se la trata bien la planta de la papa llora-, que su madre la había oído llorar como un bebé, y amplió que lo mismo pasa con la quinua, su madre la estaba manipulando –botando dijo- en forma descuidada y la quinua lloró.

Si bien este no fue el único momento en que la espiritualidad nos interpeló, sí fue representativo de las complejas que son las relaciones en contextos de diversidad cultural y estamos seguras que con cuanta frecuencia no logramos respetar la subjetividad de nuestras interlocutoras y actuamos poniendo en juego una de las dimensiones de la colonialidad –la cosmogónica - que denuncia Catherine Walsh, que conlleva el desconocer la fuerza vital y espiritual que no responde al binarismo naturaleza/cultura occidental.

Esta no es la única observación que realizamos a nuestro trabajo, tenemos una lista de observaciones para mejorar las actividades, pero a pesar de esto el balance fue más que positivo, vimos que la realización de actividades, de propiciar la lecto-escritura a partir de lo conocido que surgía de estrategias de la historia oral da excelentes resultados. Seguimos pensando esto, pero después de haber estado en el acto de fin de año nos surgieron observaciones específicas a nuestra práctica.

El acto de finalización del ciclo lectivo del ciclo primario se realizó en forma conjunta con lo/as egresados de secundario del Plan Fines, allí pudimos ver que las autoridades reconocieron la importancia y las posibilidades laborales que tenían quienes habían obtenido el título secundario, mientras que en el caso del ciclo primario las autoridades se centraron en la importancia de la cultura en un sentido “antropológico”, en el reconocimiento a la diversidad y en ningún momento se lo vinculaba al mejoramiento del empleo, de las condiciones de vida, en este caso no estaba en cuestión la redistribución. Esperamos seguir trabajando durante el 2016 y

revertir esta idea, para que no se produzca una negativa reificación de una identidad ancestral, totalmente alejada de nuestros objetivos.

Palabras para el cierre

Intentamos un recorrido por nuestras prácticas de investigación en educación y alfabetización primaria de adultos. Ubicamos esta práctica en la intersección entre la historia oral y la teoría de Paulo Freire que propone aprender a leer y escribir a partir de lo conocido; nosotras llegamos a saber que es “lo conocido” a través de indagar en el pasado (lugar de origen, momento de la migración, tradiciones familiares y grupales, etc) en lo cotidiano (formas de cocinar, de confeccionar la ropa, de entretenerse) en el espacio simbólico (pertenencia religiosa, relatos de cuentos, rituales) y con ese material generar propuestas concretas para expresarse en forma oral, narrar, escribir y dibujar.

Para realizar las actividades tuvimos en cuenta los aportes de los feminismos del Abya Yala que reconocen a las culturas y los aportes de los pueblos originarios pero que no las cristalizan, que cuestionan al colonialismo y buscan las formas para consolidar un feminismo nuestroamericano.

El resultado de la propuesta varía según el momento, las instituciones, el momento histórico en el que se desarrolla, las instituciones educativas y las políticas públicas influyen decididamente en que el derecho a la alfabetización sea una realidad y además una herramienta para el empoderamiento, en especial de las mujeres.

Durante el 2015 nuestra propuesta fue fructífera –aunque señalamos las limitaciones que observamos al finalizar el ciclo lectivo-, la mayoría de las alumnas de la escuela se asombró de sus potencialidades para escribir en forma individual o haciendo producciones colectivas –en especial poesías- estos resultados no son ajenos los apoyos institucionales que tuvimos.

Para realizar estos trabajos, implementar estas prácticas de investigación acción contamos: (a) Con el respaldo y colaboración de las docentes y directivas que coincidían en la necesidad de propuestas de trabajo que reconocieran la diversidad cultural en estas localidades del sudoeste de la provincia de Buenos Aires y (b) Con el financiamiento de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Sur, sin cuyo sostén económico hubiera sido imposible llevarlo a cabo de la manera que se hizo.

Bibliografía

- BUTLER, Judith (2002) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, México, Paidós.
- FERNANDEZ GARAY, Ana. HERNANDEZ, Graciela (1997), "Caza, alimentación y alianzas matrimoniales en un mito tehuelche meridional: la muchacha y el carancho" En: *Latin American Journal*, Volumen 13, Número 1, pp 58-78.
- FRASER, Nancy (1996) "Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia de Género" En: *Revista Internacional Filosofía Política*, Nº 8: 18-40 .
- GARGALLO, Francesca (2006) *Ideas feministas latinoamericanas*, Fundación Editorial el perro y la rana, Caracas, pp195-219.
- GARRIDO, Beatriz y HERNANDEZ, Graciela (2014) *Fuentes de la historia. Desde el género postcolonial/decolonial, Razas, subalternidades, cuerpos y juventudes*, Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- HERNANDEZ, Graciela (2012) "Educación y género. Reflexiones sobre la educación de adulto/as y las teorías feministas" En: *Inventamos o erramos*, Jessica VISOTSKY y Gustavo JUNGE, Neuquén, Educo, pp 115-130.
- HERNANDEZ, Graciela, VISOTSKY, Jessica (2005) "Alfabetización de Adultos, ciudadanía prendizaje y enseñanza/aprendizaje de la historia." En: *Revista Quinto Sol*, Nº 8, 91-124, Santa Rosa, Instituto de estudios socio-históricos, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.
- LAMAS, Marta (1986) "La antropología feminista y la categoría 'género'" En: *Nueva Antropología*, Vol. VIII, Nº 30, pp. 173-198.
- MAYER, María Ana (2011) *Está en tus manos. Kashanchu Makisniyki*, Bahía Blanca, Edición de la Autora.
- MILLAN, Moira (2011) "Mujer mapuche. Explotación colonial sobre el territorio corporal" En: *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo en y desde América latina*, Karina BIDASECA y Vanesa VAZQUEZ LABA, Buenos Aires, Ediciones Godot, pp. 127-136.
- MORGADE, Graciela (2001) "Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: relaciones de género y educación, esbozo de un programa de acción" Buenos Aires, Novedades Educativas.

- MOHANTY, Chandra (2008) "Bajo los ojos de Occidente: academia feminista y discursos coloniales" En: Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes, Liliana, SUAREZ NAVAZ y Aída, HERNANDEZ, Madrid, Cátedra, pp.1-23.
- NASH, Mary (2006) "Identidades de género, mecanismos de subalternidad y proceso de emancipación femenina" En: Revista Cidob D' Afers Internacionals N° 73-74:39-57.
- PAIVA, Rosario (2010) Feminismo paritario indígena andino En: www.ecoportel.net, consultado en mayo del 2016.
- PAREDES, Julieta (2010) "Hilando fino desde el feminismo indígena comunitario". En Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano Yuderkys ESPINOSA MIÑOSO, Buenos Aires, en la frontera, pp 117-120
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia (2004) "La noción de 'derecho' o las paradojas de la modernidad postcolonial: indígenas y mujeres en Bolivia" En: Aportes Andinos N. 11. Aportes sobre diversidad, diferencia e identidad, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador
- SPIVAK, Gayatri (2003) "¿Puede hablar el subalterno?" EN: Revista Colombiana de Antropología, Volumen 39: 297-364
- WALSH, Catherine (2008) "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado". En: Tabula Rasa (Bogotá), 9, julio-diciembre.131-152.