

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE MUJERES: la experiencia de una escuela de jóvenes y adultos

Carla Betsabé Cotta Carrizo

Mariana Alejandra Tosolini

María Fernanda Delprato

Resumen

El artículo aborda reflexiones sobre el derecho a la educación desde la perspectiva de mujeres con escasa escolaridad, centrándose en la experiencia de una escuela de jóvenes y adultos en Córdoba, Argentina. Esta institución funciona en un movimiento social que desarrolla sus actividades en el centro de la ciudad. Desde un enfoque etnográfico se documentan eventos, observaciones de clases e institucionales, entrevistas semiestructuradas a estudiantes y referentes de la organización, con el fin de contrastar la relación construida en algunas prácticas de lectura, escritura y oralidad con la perspectiva como mujeres. En el trabajo se analizan entrevistas a 8 estudiantes mujeres de la organización. El rango de edad de las participantes abarca desde los 29 hasta los 65 años. El análisis se realiza a través de un enfoque cualitativo, que propone una hibridación entre la perspectiva socio-antropológica y la interseccional para comprender sujetos y contextos en la experiencia de la desigualdad y la resistencia. Se reflexiona sobre las tensiones entre la legislación en relación al derecho a la educación sin discriminación de género y las experiencias cotidianas de las mujeres, así como el papel de la escuela como resistencia dentro del movimiento social. Se resalta la importancia de las políticas educativas inclusivas que reconozcan las resistencias, saberes y derechos construidos por estas mujeres dentro del movimiento social. En conclusión, presentamos resultados parciales de las experiencias y necesidades de mujeres con poca escolaridad involucradas en movimientos sociales.

Palabras claves: mujeres; educación; derecho; identidades letradas.

O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS MULHERES: a experiência de uma escola para jovens e adultos

Resumo

O artigo aborda reflexões sobre o direito à educação na perspectiva de mulheres com pouca escolaridade, com foco na experiência de uma escola para jovens e adultos em Córdoba, Argentina. Esta instituição atua num movimento social que desenvolve suas atividades no centro da cidade. A partir de uma abordagem etnográfica, são documentados eventos, observações de aulas e institucionais, entrevistas semiestructuradas com estudantes e líderes organizacionais, a fim de contrastar a relação construída em algumas práticas de leitura, escrita e oralidade sob a perspectiva de mulheres. O trabalho analisa entrevistas com 8 alunas da organização. A faixa etária das participantes varia de 29 a 65 anos. A análise é realizada por meio de abordagem qualitativa, que propõe hibridização entre as perspectivas socioantropológica e interseccional para compreender sujeitos e contextos na experiência de desigualdade e resistência. Reflete sobre as tensões entre a legislação em relação ao direito à educação sem discriminação de gênero e as experiências cotidianas das mulheres, bem como o papel da escola como resistência dentro do movimento social. Ressalta-se a importância de políticas educacionais inclusivas que reconheçam as resistências, os saberes e os direitos construídos por essas mulheres dentro do movimento social. Concluindo, apresentam-se resultados parciais de experiências e necessidades de mulheres com pouca escolaridade, envolvidas em movimentos sociais.

Palavras-chave: mulheres; educação; direito; identidades de alfabetizadas.

THE RIGHT TO EDUCATION OF WOMEN: the experience of a school for youth and adults

Abstract

The article addresses reflections on the right to education from the perspective of women with little schooling, focusing on the experience of a school for youth and adults in Córdoba, Argentina. This institution works in a social movement that develops its activities in the center of the city. From an ethnographic approach, events, class and institutional observations, semi-structured interviews with students and organizational leaders are documented, in order to contrast the relationship built in some reading, writing and oral practices with the perspective as women. The work analyzes interviews with 8 female students from the organization. The age range of the participants ranges from 29 to 65 years old. The analysis is carried out through a qualitative approach, which proposes a hybridization between the socio-anthropological and intersectional perspectives to understand subjects and contexts in the experience of inequality and resistance. It reflects on the tensions between legislation in relation to the right to education without gender discrimination and the daily experiences of women, as well as the role of the school as resistance within the social movement. The importance of inclusive educational policies that recognize the resistance, knowledge and rights built by these women within the social movement is highlighted. In conclusion, we present partial results of the experiences and needs of women with little schooling involved in social movements.

Keywords: women; education; law; literate identities.

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo abona algunas reflexiones en torno al derecho a la educación desde la perspectiva de mujeres de escasa escolaridad. Para ello recuperamos una investigación en curso que pretende comprender los vínculos entre las identidades de género y la apropiación de la cultura escrita en mujeres que asisten a una escuela para jóvenes y adultos en la ciudad de Córdoba. Esta institución educativa desarrolla sus tareas en una organización social asumiendo algunas características particulares que recuperamos para pensar el derecho a la educación.

El universo empírico principal son 8 mujeres de escasa escolaridad que asisten a la etapa de alfabetización¹ en escuela primaria para jóvenes y adultos que funciona en un movimiento social en la ciudad de Córdoba, Argentina. El enfoque es socio- antropológico e interseccional para comprender la experiencia cotidiana de este grupo social en un entramado político, económico y social más general.

Una de las líneas de reflexión que proponemos es *tensionar el derecho a la educación* desde lo que expresa la Ley Nacional de Educación (n. 26.206) con las subordinaciones cotidianas que atraviesan las mujeres de escasa escolaridad como colectivo. En el entramado de reconocer las opresiones que surgen de las intersecciones de diversas categorías, interesan en este artículo las resistencias, luchas, identidades que construyen dichas mujeres para acceder a la educación. Las mismas van a ser leídas como condiciones necesarias para la restitución del derecho a leer y escribir. Más allá del reconocimiento de algunas legislaciones sobre las desigualdades de género, nos

¹ Las normativas que rigen la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (Anexos de la Resolución n. 118/2010), divide el trayecto escolar en etapas, “alfabetización” es el nombre asignado a la primera etapa.

preguntamos cuáles son las cotidianidades que permiten un acceso real al derecho a la educación y qué estrategias construyen las mujeres ante las desigualdades.

Otra línea de reflexión que abordamos en el presente artículo es *el vínculo con la escuela como estrategia de resistencia* en al menos dos aspectos fundamentales. Por un lado, las condiciones que se entrelazan en la restitución del derecho a la educación, donde destacamos la pertenencia a un movimiento social que posibilita un vínculo entre trabajo y educación que fortalece y sostiene la permanencia. En segundo lugar, la participación democrática como práctica donde se vuelven necesarios algunos saberes en relación a la cultura escrita que la escuela habilita como espacio de construcción de autorías escritas y orales.

En este mismo sentido, destacamos un incipiente cambio en la perspectiva de las mujeres sobre lo que creen que pueden aprender. Para ello consideramos las experiencias de otras mujeres que habilitan el vínculo con la escuela y un cambio en sus prácticas en cuanto a lo que significa para ellas aprender.

DERECHO A LA EDUCACIÓN. UNA MIRADA DESDE LAS SUBORDINACIONES Y RESISTENCIAS DE LAS MUJERES

La problemática de la desigualdad de las mujeres, ha sido destacada por la ONU en el quinto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS): "[...] la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas", encontrando eco en legislaciones educativas de algunos países. En Argentina, la Ley de Educación Nacional (n. 26.206) establece que "[...] el objetivo de la educación es garantizar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas y prohibiendo la discriminación de género u otro tipo" (Art. 11). Al mismo tiempo, reconoce la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) como una modalidad educativa fundamental, dirigida a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad educativa, subraya la importancia de "[...] incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural" (Art. 48). Sin embargo, la Resolución n. 118/2010, que establece el Documento Base para regular la EPJA, reconoce la inequidad de género como uno de los factores que contribuyen a la interrupción de la educación formal, pero no proporciona directrices específicas para abordar esta problemática.

Desde esta perspectiva, es crucial reflexionar sobre la importancia de considerar las condiciones específicas que facilitan un acceso real a la educación para las mujeres. Es necesario que las políticas y prácticas educativas en la EPJA tomen en cuenta las desigualdades de género que enfrentan las mujeres, tales como responsabilidades familiares, trabajos con baja remuneración, acceso limitado a recursos económicos y sociales, entre otros. Abordar estas barreras requiere medidas concretas que promuevan la equidad de oportunidades y eliminen los obstáculos que impiden el pleno ejercicio del derecho a la educación de las mujeres en este contexto.

A pesar de que la ley promulga condiciones de igualdad, desde una perspectiva vinculada a una tercera fase del feminismo y al análisis del derecho más allá de lo sancionado, es necesario cuestionar estos postulados generales y considerar las subordinaciones como un entramado crucial para reflexionar sobre el derecho a la educación de las mujeres. Esta mirada nos invita a examinar no sólo lo establecido en la ley, sino también a poner en contacto estas disposiciones con la cotidianidad de las mujeres en su acceso a la educación. Así Sánchez (2009, p. 24) expresa: "[...] la lucha por la igualdad de las mujeres se convierte más en una lucha contra las múltiples formas de subordinación a las que están sometidas, en lugar del reconocimiento simétrico de la igualdad formal ante la ley".

En este sentido, surge la pregunta de cuáles son las subordinaciones que impiden el ejercicio del derecho a la educación de las mujeres de escasa escolaridad. Diferentes documentos e investigaciones (UNESCO, 1999; CONFINTEA V, 1997; CONFINTEA VI, 2009; Kalman, 2004; Rodríguez, 2009; Montesinos y Pagano, 2012; Kliksberg, 2013) plantean que el mayor porcentaje de personas que no están alfabetizadas o que quedaron excluidas del sistema educativo son mujeres. Por eso, en este artículo centramos la mirada en el derecho a la educación desde una perspectiva de género que contempla las intersecciones en las desigualdades en el acceso a la educación.

Partimos del supuesto que las identidades de género de mujeres con escasa o nula escolaridad inciden y transforman la relación que establecen con el saber de la cultura escrita, tanto dentro como fuera de los espacios escolares. Específicamente, son ellas las que establecen relaciones con la cultura escrita a través de lo que leen, escriben, sus propósitos y lo que consideran que pueden aprender desde sus perspectivas como mujeres.

Hemos optado por un enfoque cualitativo desde una perspectiva socio-antropológica que nos permite analizar tanto a los sujetos como a los contextos, teniendo en cuenta las condiciones sociales y las posibilidades materiales y simbólicas que se presentan.

Además, complementamos esta perspectiva con un enfoque interseccional que permite comprender que las mujeres, como colectivo, están expuestas a diversas desigualdades que no afectan a todas por igual. Se construyen intersecciones de categorías como raza, posición social y sexo, generando identidades específicas. Se busca que las categorías nombradas sirvan para comprender la experiencia de la desigualdad, cabe destacar que estas categorías se fusionan y son indisolubles (Lugones, 2009).

En esta construcción uno de los primeros emergentes de las investigaciones que consideramos pueden nutrir los debates en torno al derecho a la educación y la inclusión de las mujeres, nos revela otra categoría que consideramos fundamental: las estrategias de resistencia (Vivero Vigoya, 2023). Para comprender la experiencia de la desigualdad, la categoría *estrategias de resistencias* permite desentrañar algunos elementos de las identidades de género desde una perspectiva que va más allá de las opresiones visibilizando una respuesta activa a las mismas. Desde este posicionamiento, pensamos al derecho a la educación articulado tanto a los procesos de empoderamiento y a las negociaciones con las normas establecidas, así como también sus vínculos con la apropiación de la cultura escrita en el marco del acceso a la educación en una institución educativa con características particulares.

El lente sobre las *estrategias de resistencias* permite reconstruir las potencialidades que se experimentan en relación a las identidades de género en diferentes hábitos. Butler (2007) aporta el carácter constitutivo de las construcciones genéricas, en la performatividad del género, el sujeto no es el dueño de su género y no realiza simplemente la “performance” que más le satisface, sino que se ve obligado a “actuar” el género en función de una normativa genérica que promueve y legitima o sanciona y excluye. En esta tensión, la actuación del género es el efecto de una negociación con esa normativa (Butler, 2007). De estos planteos deviene también la noción de “identidades de géneros” como inestable, conflictiva y modificable. Enrico y Castro (2020) amplían la noción a “identidades múltiples”. Siguiendo a las autoras, incorporamos la noción de perspectiva de las mujeres, enfatizando en que no se trata solo de una cuestión de posición, de acceso, sino de perspectiva, en donde el género cumple un papel fundamental en la producción de desigualdad.

Destacamos el vínculo con la escuela como una estrategia de resistencia que proponemos analizar desde la noción de identidades letradas oscilantes (Lorenzatti, 2011), perspectiva que relaciona la escritura como cambiante según el contexto y las relaciones de poder; en este trabajo indagamos específicamente las de género. Tfouni (2005) distingue entre lectoescritura y alfabetización, advirtiendo que esta última es un proceso histórico y social que abarca la

construcción de todo el proceso de una sociedad para construir un sistema de lectura y escritura, por lo que todas las personas son consideradas alfabetizadas por estar insertas en esa sociedad.

El diálogo entre la categoría de *identidades letradas* con la noción de alfabetización como un proceso de las sociedades alfabetizadas, permite reconocer todos los saberes que las personas adultas tienen sobre la escritura convencional. Al mismo tiempo, cuestiona la sobrevaloración de la escritura que se configura como una herramienta de poder para diferenciarse, en detrimento de la oralidad como característica compartida.

En este sentido recuperamos el concepto de *reificación* de Pereira (2011) para mirar la escritura. Dicho concepto implica quitarle valor por sí misma, ya que la escritura no existe por fuera de los usos y prácticas que se hacen de ella. Negar estos usos y prácticas sería ocultar el carácter interpretativo que tiene toda escritura. Este concepto de *reificación* le permite a Pereira (2011) revertir el carácter mítico de la escritura y desplazar la dicotomía en relación con la oralidad.

Desde aquí analizamos las *autorías* (Tfouni, 2005) como procesos de producción de sentido que realiza el sujeto sobre los textos escritos y orales que no tienen un significado por fuera de la interpretación. El concepto de *autoría* nos permite comprender las interpretaciones que hacen las mujeres desde sus perspectivas de mujeres (Enrico, Castro, 2021), no solo como una cuestión de posición y de acceso sino como una perspectiva que asume que el género cumple un papel fundamental en las desigualdades.

Para indagar más profundamente en las dinámicas de poder, resistencia y transformación que están en juego en el acceso al derecho a la educación de las mujeres, en el presente artículo nos preguntamos: *¿Qué creen que pueden aprender desde sus perspectivas como mujeres? ¿Qué resistencias y luchas construyen para acceder al derecho a la educación? ¿Qué autorías escritas y orales circulan en estos espacios y cómo se relacionan con su vínculo con la escuela y sus experiencias cotidianas?* Son preguntas que consideramos que pueden acercarnos a comprender el derecho a la educación de las mujeres en la actualidad.

EL VÍNCULO CON LA ESCUELA COMO ESTRATEGIA DE RESISTENCIA

El vínculo con la escuela se convierte para las mujeres que forman parte del estudio en una estrategia para la resistencia a las desigualdades y una posibilidad para acceder al derecho a la educación, marco en el que construyen autorías como vehículo de esas resistencias. El derecho a la educación se articula de manera profunda con la restitución del derecho a leer y escribir en el contexto de estas mujeres, cuyas condiciones les negaron esta oportunidad en otras etapas de sus trayectorias.

En el siguiente apartado recuperamos el vínculo con la escuela desde la restitución del derecho a leer y escribir en dos aspectos fundamentales: las condiciones que se entrelazan en la restitución del derecho a la educación y los cambios incipientes en la perspectiva de las mujeres sobre lo que creen pueden aprender.

Condiciones que se entrelazan en la restitución del derecho a la educación

De acuerdo al argumento expuesto al comienzo del texto, consideramos que el acceso a la educación, más allá de la promulgación legislativa, se entrelaza con condiciones que parecen atender a expresiones en la cotidianidad de las mujeres ligadas principalmente al tiempo y recursos disponibles entre trabajo, tareas de cuidado y educación. En este sentido, las mujeres que forman parte de este estudio se vinculan con la escuela desde una organización social como estrategia de resistencia, construyendo condiciones que permiten sostener ese espacio de participación.

Una de estas condiciones que permiten sostener el vínculo con la escuela es la singularidad de la escuela a la que asisten. Se trata de una institución para personas jóvenes y adultas con reconocimiento estatal, que forma parte de una organización social denominada *Frente de Organizaciones en Lucha* (FOL). Esta pertenencia brinda un aspecto favorable para el acceso a la educación en dos sentidos fundamentales: el vínculo entre trabajo y educación, y la participación democrática.

En cuanto al *vínculo entre el trabajo y la educación*, la organización se propone construir trabajo a partir de la contraprestación que realizan sus miembros, en función de determinadas categorías y estamentos. Dicha contraprestación se da como corolario del cobro de una remuneración a través de un programa del Estado nacional denominado Potenciar Trabajo², ejecutado por el ex Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y administrado por las organizaciones sociales. A partir de este programa se llevan a cabo diferentes tareas como limpieza de espacios verdes, cuadrillas de obras para la construcción de locales, participación en convenios de urbanización de barrios populares, desarrollo de diferentes sectores productivos como carpintería, herrería, gastronómico, textil, entre otros. Además, existe el reconocimiento de algunas horas de trabajo para las personas de la organización social que se encuentren estudiando en la escuela primaria. Este último aspecto es una condición importante para que las mujeres puedan acceder a los estudios, como se advierte en los siguientes testimonios de estudiantes:

Me inscribí dos veces en la escuela del barrio, pero siempre lo dejaba de lado por la falta de tiempo entre el trabajo y los chicos. Cuando supe que la organización ofrecía esta oportunidad en horas de trabajo, no lo dudé ni un segundo. (E1)

Me inscribí varias veces pero iba dos clases y dejaba como no sabía leer y escribir me daba vergüenza pero acá es distinto. (E2)

En las trayectorias de las entrevistadas la permanencia en la escuela se tensa con las tareas de cuidado, el trabajo y la vergüenza que han transitado en sus experiencias de educación previas. Sin embargo, la participación en un espacio social con una clara decisión de fomentar los espacios educativos reduce esas tensiones y sostiene a las mujeres en la restitución del derecho a la educación.

El último aspecto se relaciona con el segundo sentido al que se refiere este apartado, el de la *participación democrática* que sostienen en el interior de la organización para tomar las decisiones a través de espacios que se denominan asambleas, nucleadas por cercanía geográfica. Las mismas se constituyen en reuniones colectivas para proponer, debatir o efectuar reclamos sobre diversas decisiones o temas. Cada asamblea elige a un/a representante que luego se encuentra en una “mesa provincial”³ con otros referentes para discutir y votar los temas propuestos por los distintos espacios de la organización. El 80% de las personas con un rol de representantes de las asambleas son mujeres, al indagar más específicamente sobre esta característica hemos advertido que un 70% del total de integrantes de la organización son mujeres.

Desde este aspecto de feminización de la organización, destacamos dos aristas complementarias: en primer lugar los saberes populares (Di Matteo, 2020) como praxis continua entre la experiencia de la cotidianidad y la reflexión o pensamiento sobre la misma. Esta perspectiva nos permite indagar qué saberes populares se producen en estos espacios y cómo se relacionan con el vínculo que construyen las mujeres con la escuela.

² El programa Potenciar Trabajo fue creado en marzo de 2020 por el gobierno de Alberto Fernández. Se trataba de un plan de inserción laboral que dejó de tener vigencia en marzo del 2024 debido al cambio de gobierno a nivel nacional.

³ Mesa o mesa provincial es el nombre que recibe un espacio que reúne a 45 delegados y delegadas de distintos barrios y localidades de Córdoba, que se hacen presente en carácter de representante de otras personas de su asamblea.

En segundo lugar, los movimientos sociales como espacios que “[...] involucraron ante todo a actores cuya inserción productiva es ambigua o que han sido marginados de ella, o que actúan en el terreno de la reproducción social. La activación de sujetos constituidos a partir de relaciones de género, étnicas, generacionales, referentes territoriales, demandas culturales, etc.”. (Vilas, 1996, p. 6).

Las relaciones de género en intersección con las desigualdades sociales y económicas permiten indagar sobre la representatividad de las mujeres de sectores populares en los movimientos sociales, cómo habitan las exclusiones, y qué representatividad tienen sus necesidades en las decisiones y prácticas cotidianas.

Para analizar los saberes y la representatividad de las necesidades de las mujeres, observamos una reunión en la que se sientan en un círculo grande con tableros. Los temas que se desarrollan están vinculados con análisis políticos de la coyuntura, conflictos de convivencia en los barrios, organización de las marchas, entrega de mercadería, funcionamiento de diferentes emprendimientos productivos que son espacios de trabajo, control de asistencia de sus miembros en los distintos ámbitos de la organización, la escuela, entre otros.

La dinámica de las reuniones semanales comienza con un temario, se escriben todos los temas en un pizarrón. En las reuniones observadas fue variando la delegada que realiza la tarea de registro, que consiste en escuchar las discusiones que proponen los y las delegados/as, realizar preguntas para obtener mayores detalles, sintetizar ideas y escribir en el pizarrón. En su realización advertimos algunos saberes de lectoescritura, como escribir con letra clara, de manera rápida, selección y síntesis de ideas principales.

El resto de las delegadas y delegados escriben en cuadernos: “[...] Observamos algunas anotaciones de las dos personas que asisten a la escuela, lo escrito en el pizarrón está copiado tal cual. En dos oportunidades una de ellas no llega a copiar y saca una foto con el celular” (cuaderno de campo). Al mismo tiempo, van realizando el ejercicio de *tomar nota* con frases muy cortas o palabras claves.

De esta manera los procesos de autoría parecen tejerse en un doble sentido, primero en el ejercicio de “tomar nota”, donde realizan interpretaciones y diferenciaciones propias que consideran importantes de lo que se discute en la reunión. La escritura se utiliza como práctica para recordar el recorrido de lo que se habla en la reunión. Al mismo tiempo, las fotos conservan esa escritura para realizar una interpretación posterior que no esté mediada por la presión del tiempo. En las experiencias de las delegadas que entrevistamos, la escritura parece como un proceso que se realiza en un tiempo prolongado y habilitado por su participación en la escuela: “Estoy en el FOL desde el comienzo pero nunca me animé a escribir, desde que voy a la escuela me animo a escribir cuando vengo acá a la mesa escribo para no olvidarme, antes no me animaba”. (E4)

Asimismo las delegadas producen autorías orales en el proceso de transmitir en sus asambleas la información que se discutió en las “mesas de delegados/as”. Las cuales deben realizar una selección de información mediada por la interpretación de lo que es relevante y de lo que no lo es:

Es difícil el tema de la comunicación porque muchas veces se deciden cosas y luego no se informa bien en las asambleas. Por ejemplo, cuando inscribimos para escuela, hay delegadas que la militan pero hay otras que ni lo nombran. (E5)

Analizamos estas autorías orales en clave de resistencias, ya que su ejercicio parece construir en las mujeres una confianza y autonomía para decir la propia palabra, que se ve condicionada por el contexto:

Siento mucha vergüenza de hablar en las mesas. (E1)

Y cómo lo haces en las asambleas. (entrevistadora)

Ahí es diferente, en las mesas a veces siento que no entiendo, en las asambleas me van a escuchar (E1)

El rol de delegada habilita la autoría de los discursos en el espacio local del barrio, fortaleciendo el ejercicio de un discurso propio. Sin embargo, si bien algunas mujeres sostienen estos espacios de participación por su inserción a largo plazo, una de las problemáticas destacadas es el recambio de delegadas, lo que puede producir interrupciones en los procesos de autoría:

Una de las problemáticas que tenemos es el recambio constante de delegadas, participan un tiempo y cambian, entonces es difícil tener una línea. (E5)

Fui delegada y dejé porque es mucho, el trabajo, las reuniones, después estar atenta al teléfono siempre. Se me volvió difícil porque tengo seis hijos, trabajar, militar y volver a estar con ellos era mucho, a veces los traía pero se cansan. Ahora volví porque me gusta, pero está difícil. (E1)

Las mujeres expresan que la superposición de tareas, sin posibilidades de poder delegar alguna parte de ese trabajo, convierte la participación en una tarea difícil de sostener y pone de relieve las desigualdades en relación a las tareas de cuidado y el escaso tiempo disponible para la participación. Sin embargo, ellas siguen considerando los espacios de resistencia como posibilitadores de nuevos derechos: “Queremos construir espacios para las infancias así mientras trabajamos o estamos en las reuniones, tenemos quienes cuiden de ellos” (E6).

Advertimos una *activación* (Vilas, 1996) en el movimiento social compuesta mayoritariamente por mujeres en condiciones sociales vulnerables, con la aparición de sus necesidades u opresiones en las decisiones que se toman en el interior de la organización, como la necesidad de construir nuevas resistencias que permitan una mejor participación y vínculo con la escuela.

En el proceso de restitución de derechos por parte de las mujeres, reparamos en un incipiente cambio en lo que creen pueden aprender que desarrollamos en el próximo apartado.

Incipiente cambio en la perspectiva de las mujeres sobre lo que creen pueden aprender

En este apartado recuperamos la perspectiva de las mujeres para comprender qué autorías construyen sobre sí mismas en su vínculo con la escuela y el aprendizaje. En este sentido, nos interesa específicamente cómo influyen las perspectivas de las mujeres en la restitución del derecho a la educación, en lo individual y colectivo.

De acuerdo a lo mencionado en el apartado anterior, ciertas condiciones de trabajo y participación en el movimiento social se traducen en un (auto)reconocimiento de algunos de sus derechos como mujeres. La puesta en marcha de las resistencias a las desigualdades parece habilitar en las mujeres observadas y entrevistadas un desplazamiento en las percepciones sobre lo que creen que pueden aprender. Por eso recuperamos dos aspectos para analizar dicho cambio. El primero hace referencia a las experiencias de otras mujeres que habilitan el vínculo con la escuela. El segundo implica un movimiento en lo que significa aprender.

El primer aspecto que emerge en los relatos de las mujeres entrevistadas es la experiencia de otras mujeres del entorno como habilitadoras de la posibilidad de aprender y de vincularse con la escuela: “Mi hermana que era más burra que yo, aprendió en la escuela a leer, era grande ya y aprendió igual. Después yo me anote.” (E7)

Advertimos en la entrevistada una mirada sobre sí misma y su hermana que sintetiza en la expresión *burra* no haber podido leer a temprana edad, lo que es vivido como una incapacidad

individual para aprender. Este primer vínculo con el aprendizaje y la idea de *ser grande* tiñe su trayectoria de una imposibilidad en su aprendizaje. Sin embargo, la incorporación a la escuela de su hermana y su posterior *aprender a leer* pareciera habilitar en ella una nueva perspectiva en sus posibilidades.

En este sentido, percibimos un movimiento que afecta la perspectiva y práctica de otras mujeres del entorno, de manera que las experiencias de otras mujeres de la familia son expresadas como decisivas para considerar que ellas también pueden leer, escribir y reestablecer el vínculo con la escuela:

Yo fui la primera que se anotó y después me siguieron mis hermanas. Venía con Lila, Marina, que están en la organización pero después vieron las dos más chicas que no están en la organización y solo faltan las más grandes pero eso es imposible. La escuela es de las Nerudas. (se ríe) (E1).

Reconstruimos analíticamente que en el retorno del vínculo con la escuela hay un *seguir* que se constituye como colectivo y posibilitador, que afecta primero a las otras mujeres de la familia que están en la organización, pero que luego se extiende a las que no participan. Este primer paso de *anotarse* como restitución del derecho a la educación, empieza en la pertenencia a la organización social, pero después toma cierta autonomía impactando en otras mujeres del entorno. De esta manera, advertimos que las perspectivas sobre sí mismas van cambiando e impactando en sus identidades como lectoras y estudiantes, al mismo tiempo que parecen abrir la posibilidad a nuevas prácticas que involucran a otras mujeres de la familia: “Ahora me llevo libros, quería leer a mi hija pero no pude leer rápido y mi mamá nos leyó a las dos”. (E7)

Al preguntarle sobre cómo vivió esa experiencia contesta: “Con emoción. Mi mamá nunca me había leído, ella tampoco terminó la escuela pero ahora lee mejor” (E7). Comprendemos desde estos relatos que la restitución del derecho a la educación puede generar un efecto dominó y colectivo que impacte sobre la apropiación de la cultura escrita, habilitando nuevas perspectivas sobre sí mismas como lectoras que no solo benefician a las mujeres directamente involucradas, sino que también actúan como un catalizador para el cambio en la percepción colectiva de las posibilidades educativas. Así en el caso analizado este cambio se advierte en torno a las prácticas de lectura de la estudiante, su madre y su hija.

Esta restitución del derecho a aprender a leer y escribir tiene una incidencia a nivel familiar, frente a un escenario en el que era un derecho que había sido negado, consolidando una desigualdad en el acceso a la educación de estas mujeres. El cambio de perspectiva que venimos presentando, ligado a nuevas identidades como lectoras y escritoras, parece construir prácticas que consolidan el derecho a leer en la casa y vincularse con la escuela.

El segundo aspecto relacionado con el cambio de percepción en lo que creen las mujeres entrevistadas que pueden aprender, es el movimiento que experimentan en lo que significa aprender en el espacio entre la escuela y la organización. Lo que parece fortalecer el vínculo con el aprendizaje:

Me llevó varios años aprender a escribir algunas palabras. (E7)

Al principio, me costó adaptarme. No quería estar allí. Prefería tomar una pala y salir a trabajar antes que quedarme a pensar. Pero me quedé pensando en mis hijos y me di cuenta de que era capaz: yo también podía entender las cosas. (E3)

En las autorías de estas mujeres sobre la escritura, la lectura y sobre sí mismas, aparece una concepción sobre el aprendizaje ligada a un proceso que puede haber durado un tiempo prolongado, mientras que reconocen la existencia de conocimientos que se saben y otros que no. Donde reconocemos una nueva dimensión del aprendizaje, como proceso que se constituye en la

contracara del relato de la mujer que se consideraba *burra* por no saber leer y escribir. Cuya condición parece impedir otros aprendizajes y conocimientos. En este sentido, remarcamos que la concepción del aprendizaje como proceso puede fortalecer una identidad en las mujeres como estudiantes y aprendices.

De esta manera, reconstruimos que el espacio del movimiento social se constituye para las mujeres que participan en un lugar que fortalece el vínculo con la escuela, que también afecta a otras mujeres del entorno. En este sentido, hablamos de un cambio en la perspectiva colectiva, que se relaciona con un movimiento de la concepción de aprender. Pareciera que la noción de aprendizaje ligada a lo estático, individual y determinante se modifica incipientemente, para ser considerada como un proceso de larga duración, donde existen conocimientos que no se tienen pero se reconocen aquellos que sí se han adquirido.

REFLEXIONES FINALES

En este apartado presentamos algunas reflexiones a modo de cierre provisorio. A lo largo de este artículo compartimos avances parciales producto de una investigación en curso. De modo particular, procuramos problematizar el derecho a la educación desde la perspectiva de mujeres con escasa escolaridad. Recurrimos a los planteos de la Ley nacional de educación, ODS y Res. del CFE así como también a algunas categorías teóricas que permitan tensionar las desigualdades en el acceso a la cultura escrita tales como estrategias de resistencia. Desde estos posicionamientos analizamos 8 entrevistas a estudiantes mujeres de la FOL.

Proponemos ahora abrir algunos interrogantes para pensar el lugar de las políticas educativas y de inclusión, en particular en torno al derecho a la educación de mujeres con escasa escolaridad, recuperando los aspectos principales de la experiencia compartida en este artículo.

En primer lugar, reconstruimos que las mujeres de escasa escolaridad en su inserción en el movimiento social, habilitan sus autorías y constituyen la representatividad de algunas de sus necesidades a través del ejercicio del voto en las reuniones, como propuestas para la participación democrática; lo que parece generar nuevas formas de habitar las desigualdades cotidianas. Al mismo tiempo, en el espacio de la organización circulan saberes que fortalecen el vínculo con la escuela como espacio para aprender a leer y escribir. Desde aquí nos preguntamos: ¿Cómo las políticas educativas pueden contemplar las resistencias que construyen las mujeres para desafiar las desigualdades desde los movimientos sociales? ¿De qué manera se pueden recuperar los saberes que circulan en los movimientos sociales en las propuestas de enseñanza de la lectura y escritura?

En segundo lugar, advertimos que la restitución del derecho a la educación implica, por un lado, un cambio de perspectiva inicial en cuanto a que no saber leer y escribir no es algo estático e inamovible, sino que a partir de ahí pueden emerger paulatinamente identidades lectoras, escritoras y estudiantiles. A partir de lo cual podemos indagar en qué manera las políticas educativas fortalecen espacios para problematizar las perspectivas que tienen las mujeres, sobre sí mismas y sobre el aprendizaje, teniendo en cuenta sus inserciones locales.

Por último, las desigualdades de las mujeres que construyen resistencias para acceder y vincularse con la escuela, desde condiciones que garantizan el acceso al derecho educativo, como lo son el vínculo entre educación y trabajo y la participación democrática del movimiento social; nos genera el interrogante de cuáles son las condiciones materiales que las políticas educativas deben contemplar para un acceso a la educación de las mujeres de escasa escolaridad y cómo fortalecer los ya existentes.

Algunas pistas que se abren en esta instancia de la investigación y posibles líneas de profundización giran en torno a la importancia de visibilizar quiénes son estas mujeres que aprenden a leer y escribir en los centros educativos para jóvenes y adultos, y cuáles son las condiciones que las atraviesan. Una educación inclusiva que garantice el derecho social a la educación debe tomar en cuenta las múltiples dimensiones de sus identidades, resistencias, las condiciones materiales en las que viven y los saberes que construyen en sus prácticas cotidianas.

REFERENCIAS

- ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. Resolución n. 118/10 Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base. 2010. Disponible en <https://www.mec.gov.ar/descargas/Normativas/Resoluciones/Educacion%20para%20Jovenes%20y%20Adultos/Resolucion%20CFE%20N%20118-10%20-%20Anexo%2001.pdf>. Consultado en 1 abr. 2024.
- ARGENTINA. Ministerio de Educación de la República Argentina. Ley de Educación Nacional n. 26.206. 2006. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Consultado en 1 abr. 2024.
- BUTLER, Judith. *El género en disputa*. El feminismo y la subversión en la identidad. Barcelona: Paidós, 2007.
- DI MATTEO, Álvaro. Apuntes para pensar la acción junto a los movimientos sociales. *Masquedós*. Revista de Extensión Universitaria, Taldil, v. 6, n. 6, p. 14-27, mayo 2021.
- ENRICO, Juliana; CASTRO, Alejandra María. Género, feminismos y pedagogías de frontera: aportes críticos al espacio educativo. *Pedagogía y Saberes*, Colombia [s. l.], v. 1. n. 54, p. 155-170, jun. 2020.
- LORENZATTI, María del Carmen. *Procesos de literacidad y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos*. Córdoba: Narvaja Editor, 2011.
- LUGONES, María. Heterosexualism and the colonial/modern gender system. *Hypatia*, v. 22. n. 1, p. 186-219, jun. 2007.
- ONU. Organización de las Naciones Unidas. *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. 2015. Disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>. Consultado en 1 abr. 2024.
- PEREIRA, Anderson de Carvalho. *Letramento e reificação da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011.
- SÁNCHEZ, Mariana. Sistemas penales y mujeres. *Géneros*. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género. Córdoba, n. 5, v. 16, p. 23-43, jun. 2009.
- TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e autoria — uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral / escrito. *Revista da Anpoll*. Campinas, v. 1, n. 18, dic. 2005.
- VILAS, Carlos. Actores, sujetos, movimientos: ¿Dónde quedaron las clases??. *Revista del Departamento de Sociología*. Universidad Nacional Metropolitana. Unidad Azcapotzalco. México, v. 6, n. 4, p. 113-142, ago. 1996.
- VIVEROS VIGOYA, Mara. *Interseccionalidad*. Giro decolonial y comunitario. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Amsterdam: TNI Transnational Institute. (Masa crítica), 2023.

Submetido em março de 2024

Aprovado em abril de 2024

182

Informações das autoras

Carla Betsabé Cotta Carrizo
Universidad Nacional de Córdoba – Argentina
E-mail: carlacotta15@gmail.com
ORCID: [0009-0004-2102-3890](https://orcid.org/0009-0004-2102-3890)

Mariana Alejandra Tosolini
Universidad Nacional de Córdoba - Argentina
E-mail: mariana.tosolini@unc.edu.ar
ORCID: [0000-0002-9588-9716](https://orcid.org/0000-0002-9588-9716)

María Fernanda Delprato
Universidad Nacional de Córdoba – Argentina
E-mail: maria.fernanda.delprato@unc.edu.ar
ORCID: [0000-0003-3709-1295](https://orcid.org/0000-0003-3709-1295)