



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

“Educación popular y pedagogía feminista
en el Círculo de Mujeres del Bajo Rondeau.
Bahía Blanca 2015-2019”

Autora: Küyen Graziano
Directora: Jessica Visotsky
Codirectora: María Laura Medina

Bahía Blanca

2022

Esta tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por Küyen Graziano, en la orientación Educación Social, bajo la dirección de Dra. Jessica Visotsky y la codirección de Prof. María Laura Medina.

Resumen:

El tema de nuestra investigación indaga en torno a un “Círculo de Mujeres” del barrio Bajo Rondeau, en la ciudad de Bahía Blanca, entendiéndolo como espacio educativo y analizándolo desde las perspectivas de la educación popular y la pedagogía feminista. El espacio funcionó entre los años 2015 y 2019 y se construyó de manera colectiva y en articulación entre un movimiento social de Bahía Blanca y vecinas de los barrios Bajo Rondeau y Villa Caracol. Nuestro objetivo general es analizar las prácticas de educación popular feminista que se dieron en dicho espacio.

Se implementó una perspectiva de investigación participativa, entendiéndola como un proceso democrático de creación de conocimiento. Partiendo desde un enfoque cualitativo, para la recolección de información se utilizaron la observación participante, entrevistas semi estructuradas, relatos auto etnográficos y grupo focal. El análisis se realizó a través del método comparativo constante y las categorías que surgieron se encuentran “pegadas” a la realidad, a partir de ellas se construyeron los conceptos y las relaciones más abstractas.

Los resultados del trabajo están en vinculación con los conocimientos construidos en el espacio, que tienen aspectos en común con aquellos incluidos en la Ley ESI (N° 26.150) y a su vez a los procesos de construcción de conocimiento relacionados con la pedagogía de la vida cotidiana o la concienciación.

Palabras clave: educación popular, pedagogía feminista, feminismo, investigación participativa, interseccionalidad.

Índice:

<i>Introducción</i>	p. 5
<i>Estado del arte</i>	p. 8
<i>Marco teórico</i>	p. 12
<i>Decisiones metodológicas</i>	p. 19
<i>Resultados</i>	p. 24
<i>Nacimiento e historia: La lucha cartonera y el</i>	p. 24
<i>Ni Una Menos en Bahía Blanca</i>	
<i>Sobre la división sexual del trabajo</i>	p. 27
<i>Metodología de la EP y pedagogía feminista</i>	p. 29
<i>Lo personal es político</i>	p. 32
<i>Educación Sexual Integral</i>	p. 35
<i>Los Encuentros Plurinacionales de Mujeres, Lesbianas,</i>	p. 37
<i>Travestis, Trans, Bisexuales, Intersexuales y No Binaries</i>	
<i>Sobre las relaciones entre los espacios de EP y el Estado</i>	p. 41
<i>Conclusiones</i>	p. 45
<i>Referencias bibliográficas</i>	p. 49
<i>Anexos</i>	p. 54

Introducción:

El tema que nos proponemos investigar indaga en torno a un espacio denominado “Círculo de Mujeres” del barrio Bajo Rondeau, en la ciudad de Bahía Blanca, entendiéndolo como un espacio educativo y analizándolo desde las perspectivas de la educación popular y la pedagogía feminista. El mismo se desarrolló durante los años 2015 y 2019, nombrándose como “Círculo de Mujeres barrial y feminista”, reconociéndose como un “espacio de encuentro de mujeres de características diversas que juntas emprendimos un proceso de formación en el feminismo de manera colectiva y solidaria”. Este Círculo de Mujeres se construyó de manera colectiva y en articulación especialmente entre un Movimiento Social de Bahía Blanca y vecinas del barrio Bajo Rondeau y Villa Caracol. La elección de este espacio como referente empírico para la investigación estuvo relacionada a la participación de quien escribe en él, además de los intereses personales en la educación popular y la pedagogía feminista como procesos pedagógico emancipatorios y contrahegemónicos, de suma importancia para la producción teórica en y desde la universidad pública.

Consideramos que sistematizar experiencias pertenecientes a espacios populares, independientes y autogestivos como este, es importante para poder visibilizar estos intersticios educativos que no sólo se alejan de lo hegemónico y lo tradicional, sino que lo ponen en cuestión proponiendo alternativas diversas. Observando este espacio a través de las perspectivas de la pedagogía feminista y la educación popular, entendemos que un “Círculo de Mujeres” con estas características contribuye al empoderamiento de quienes participan en él, tanto de modo individual como en lo colectivo, además de la deconstrucción de los modos de vida que impone el patriarcado.

Las preguntas de investigación que se formularon para comenzar este trabajo fueron las siguientes: ¿Cómo fueron las prácticas de educación popular feminista que se dieron en el Círculo de Mujeres del barrio Bajo Rondeau, en Bahía Blanca? ¿Qué aprendimos las mujeres que participamos en ese espacio? ¿Cómo lo hicimos? ¿Cómo se resignifican y resignificaron esos aprendizajes en otros espacios?

De ellas se derivó, en primer lugar, el objetivo general de “Analizar las prácticas de educación popular feminista que se dieron en el Círculo de Mujeres del Bajo Rondeau, en Bahía Blanca”. A partir de este, los objetivos específicos de nuestro trabajo son: “Indagar qué saberes han construido las participantes del Círculo de Mujeres”, “Dar cuenta de cómo se construyeron

esos saberes a partir de su participación en el espacio” y “Comprender cómo se han resignificado en otros espacios los saberes construidos en el Círculo”.

Para llevar a cabo dichos objetivos se mantuvo una perspectiva de investigación participativa, entendiéndola como “un proceso democrático de creación de conocimiento” (Visotsky, 2013, p. 124). En líneas generales, trabajar desde esta mirada supone entender de manera dialéctica la relación sujeto¹-objeto de la investigación, siendo todes constantemente investigadorxs e investigadxs. Así, en una investigación participativa “ese “otro”, próximo, como sujeto vivo de “mi investigación” se convierte en compañero, en compromiso, en trabajo político y en lucha popular” (Visotsky, 2013, p. 120).

Principalmente se tomó esta decisión debido a que la autora de este trabajo mantuvo su participación en el Círculo de Mujeres a partir del año 2016 hasta el 2019, por lo que las sujetas a quienes se realizaron las entrevistas, por ejemplo, siempre fueron compañeras de militancia del movimiento feminista y popular. A partir de ello consideramos que llevar adelante este trabajo desde la perspectiva de la investigación participativa sería lo más acorde para continuar un camino de construcción colectiva de conocimiento, tal como se hizo en todos los encuentros y actividades llevadas a cabo en torno al Círculo.

En el presente documento abordaremos, en primer lugar, el estado del arte o estado de la cuestión, indagando sobre las conceptualizaciones y trabajos más actuales en torno a la educación popular y a las relaciones de la misma y las cuestiones de género y feminismo. Luego, en el marco teórico, describiremos qué entendemos por educación popular (o pedagogía de la liberación), mencionaremos diversas conceptualizaciones sobre feminismo y, en relación a las mismas, sobre los rasgos que caracterizan a la pedagogía feminista, siendo estos tres conceptos los ejes vertebrales de nuestro trabajo. Asimismo, en el apartado siguiente daremos cuenta sobre las decisiones metodológicas que se llevaron a cabo antes y durante el proceso de esta investigación, así como también profundizaremos sobre a qué nos referimos cuando afirmamos que trabajamos desde la perspectiva de la investigación participativa.

¹ Debido a que creemos que el reforzamiento de los ideales hegemónicos se manifiesta de manera muy fuerte en el lenguaje, coincidimos con Korol (2016) y queremos aquí también dar batalla contra los valores patriarcales. Se utilizarán en este trabajo diferentes formas de escritura que reemplazan a la “o” que masculiniza las diversidades: se va a encontrar el uso de la letra “x” o de la “e”, en reemplazo de la “o”, o la utilización de la versión masculina y femenina de los sustantivos o adjetivos (por ejemplo, “compañeros/as” o “compañeros y compañeras”). Así como afirma Freire con respecto al uso del lenguaje, “En verdad, éste no es un problema gramatical, sino ideológico... La discriminación de la mujer, expresada y efectuada por el discurso machista y encarnada en prácticas concretas, es una forma colonial de tratarla, incompatible por lo tanto con cualquier posición progresista” (2014, p. 89).

A partir de lo anterior, decidimos que el capítulo de los resultados se divida en diversos subtítulos. En los mismos intentamos demostrar las diversas categorías que surgieron desde el análisis del trabajo de campo que se llevó a cabo (teniendo como métodos de recolección de información a la observación participante, relatos auto etnográficos, entrevistas y grupo focal). Las categorías, como mencionaremos en el apartado de las decisiones metodológicas, se encuentran en un primer momento “pegadas” a la realidad para luego, a partir de ellas, construir los conceptos y relaciones más abstractas. En otras palabras, en estos subtítulos intentamos dar cuenta de las relaciones que se establecen entre el marco teórico y los dichos y sentires de las protagonistas de la investigación.

Por último, en las conclusiones se retoman los objetivos presentados al principio de nuestro trabajo de investigación, a fin de relacionarlos tanto con el marco teórico como con las categorías que se fueron construyendo a partir de los diferentes métodos de recolección de la información.

Estado del arte:

Se ha decidido dividir este apartado en dos partes: mientras que en la primera se presentarán diferentes textos en los que se conceptualiza principalmente la educación popular (en adelante EP), en una segunda parte se mencionarán aquellas publicaciones en las que la problemática de género se articula con la EP.

Es importante mencionar el trabajo de Torres Carrillo, “Vigencia y vigor de la educación popular en los inicios del siglo XXI” (2015), debido a que este autor intenta describir el “renacer de la educación popular”, mencionando también los cambios en el contexto y las emergencias que hoy caracterizan y desafían las prácticas educativas populares. En este texto se hace referencia a un antes y un después en la EP, momento que se visualiza en la década de los '90. Se sostiene que las áreas privilegiadas, en los inicios de la EP, tuvieron como ejes la alfabetización, la educación de jóvenes y adultos, el trabajo en salud, la comunicación, el género, la educación ambiental, la economía solidaria, entre otras. Actualmente, el autor sostiene que se ha ampliado la agenda a otras temáticas tales como “la soberanía alimentaria, la agroecología, los jóvenes, la interculturalidad, los derechos de la población LGBT y la justicia comunitaria” (2015, p. 11). Nosotrxs entendemos que las luchas feministas y los espacios de formación, en este sentido, son actualmente al menos en Argentina un ámbito atravesado por la EP.

Otro trabajo que se tendrá en cuenta en estos antecedentes es del autor De Souza, “El Movimiento Sin Tierra y la educación popular: la formación humana en diálogo”, del año 2015. Lo destacable de este texto es su percepción de la EP como instrumento de resistencia a las escuelas formales y su relación con la pedagogía socialista –algo que los demás trabajos no mencionan. Se hace mucho hincapié en la EP como una postura inminentemente política y como un instrumento de clase (de los oprimidos) para la transformación de la realidad/mundo. Además, el autor afirma que este movimiento específico, el MST, lucha tanto por la democratización de la tierra como por la democratización del conocimiento. La postura que sostienen es que “el Estado debe asegurar el derecho a la educación, pero que no puede ser el educador del pueblo” (p. 22), es decir, este movimiento disputa la forma, el método y el contenido de esa educación.

Retomamos otra publicación en la que se articula el feminismo campesino y popular en el contexto del MST, de la autora Lazzaretti (2021), en la que se intenta indagar cómo se construye el feminismo campesino y popular dentro del Movimiento de Trabajadores Rurales

Sin Tierra. La autora, a través de la investigación documental en un principio, y de entrevistas semiestructuradas después, buscó “rescatar el proceso de construcción del protagonismo de las mujeres dentro del movimiento y su trayectoria de lucha por la valorización y paridad de participación” (2021, p. 10). Lazzaretti (2021) menciona que en un primer momento las mujeres campesinas construían debates en torno a cuestiones de género que trataban de la participación femenina en los ámbitos productivos y políticos (principalmente sindicales), para luego poder continuar con debates sobre temáticas que eran consideradas como tabús (por ejemplo, menciona el aborto y la sexualidad).

Para continuar, se mencionarán otras publicaciones en las que, como la anterior, se articulan las nociones de género y feminismo con la educación popular. Hemos accedido a dos trabajos en los cuales se describe una experiencia de una “Escuela Popular de Género” dependiente de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. En una ficha de cátedra de la materia “Comunicación y Educación, Cátedra II” se sostiene que, en esta experiencia, la metodología de trabajo pone el énfasis en el cuerpo como sujetado por la desigualdad y la violencia, pero al mismo tiempo ubica al mismo cuerpo como transformador. Se trata de un espacio educativo en el que se retoman las experiencias personales de lxs participantes para problematizar de manera colectiva sobre las mismas. Así, se afirma que “Ningún problema particular es personal, en realidad en la red de relaciones sociales en la que transitamos nuestra vida cotidiana todo ocurre en un diálogo colectivo” (p. 6). Además, en esta publicación se menciona que en la última etapa de la experiencia “se apuntó a que lxs participantes pensarán en forma conjunta estrategias de comunicación para enfrentar una problemática de género específica de sus territorios” (p. 7), es decir, se apuntó a que lxs asistentxs puedan reflexionar en conjunto distintas maneras de transformar sus propias realidades.

Rosales y Sambucetti (2016), autoras que también han trabajado con la experiencia que se mencionó anteriormente, explican que la definición de “escuela” implica otorgar institucionalidad, reconocimiento y acreditación. Además, mencionan que la planificación de los contenidos estuvo “orientada y centralizada en sus vivencias personales, y el desafío, de trascender la descripción de anécdotas, produciendo nuevos conocimientos a partir de éstas, o nuevas miradas (cuestionadoras, relacionales, superadoras) respecto de las mismas” (2016, p. 6). Un aspecto novedoso de esta experiencia es que, a diferencia de la mayoría de las experiencias de educación popular, ésta se encuentra enmarcada en un ámbito educativo formal, como lo es una universidad pública –la UNLP. Las autoras sostienen que de esa manera

la Escuela Popular de Género “disloca ambas ecuaciones, constituyendo un desafío tanto para los espacios académicos, como para lxs educadorxs populares” (p. 7). Sin embargo, podrían surgir preguntas disparadoras de debates acerca de lo popular en la universidad, de las subjetividades de los grupos oprimidos, de sus propios saberes en sus propios espacios de construcción, entre otras.

Se tuvo acceso a otro trabajo en el que dos autoras argentinas presentan una experiencia educativa en la que se trabaja el feminismo popular con jóvenes y jóvenes-madres en un barrio de la ciudad de La Plata. Echeverry y Macaya Calisto (2019) comentan las características de los espacios denominados “espacio de pibas” y “espacio de maternidades”, los cuales son dispositivos con modalidad de taller en los que se trabajan “saberes de la academia, pero también y fundamentalmente se nutre de los aportes de los feminismos y las trayectorias de vida de cada unx de las participantes” (2019, p. 1). Asimismo, mencionan que se abordaron prácticas y contenidos enmarcados en las leyes de Educación Sexual Integral N°26.150; de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes N°26.061; de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (...) N°26.485. Las autoras hacen referencia a la noción de *grupalidad* como una de las características principales en estos talleres y también mencionan el abordaje de las temáticas mencionadas anteriormente desde dinámicas lúdico-expresivas que predisponen las corporalidades de diferentes formas.

Por otra parte, existe un Grupo de Acción Feminista y Antipatriarcal (GAFA) del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), el cual ha escrito un breve texto acerca de los debates y acuerdos que se han dado en el Primer Encuentro de Educación Popular Feminista (EPPF). Aquí se describe cómo la EP feminista es un “proyecto político-pedagógico que cuestiona las relaciones de poder patriarcales en las estructuras socioeconómicas, políticas y socio culturales, a nivel individual y colectivo, con un enfoque que es transformador de las relaciones sociales y con la naturaleza” (2018, p. 150). Se trata de que el mismo CEAAL pueda repensar sus acciones, teniendo en cuenta su apuesta política por una educación popular emancipadora, transformadora, feminista y anti patriarcal.

También es necesario mencionar el trabajo de González Morelo del año 2016, en el que se aborda la problemática de conocer de qué manera la educación popular feminista “contribuye a fortalecer y construir una propuesta de lineamientos curriculares con enfoque de género e interseccional en procesos de educación con mujeres adultas” (p. 13). La autora

intentó en este trabajo sistematizar un espacio de alfabetización de mujeres jóvenes y adultas de la localidad de Bosa (Colombia). La experiencia está relacionada a un Movimiento Popular de Mujeres denominado La Sureña y, en palabras de la autora, el mismo se encuentra atravesado política y pedagógicamente por los enfoques de género e interseccionalidad. Como conclusión, la autora construye unos lineamientos curriculares que, atravesados por los enfoques interseccionales y de género, tienen como principios políticos y pedagógicos la educación comunitaria, transformadora y de resistencia, con características relacionadas a una educación participativa, flexible, integral, horizontal y dialógica, así como también el feminismo popular. Entiende que este último, además de poseer los rasgos mencionados anteriormente, se asocia a una pedagogía que, partiendo desde una mirada latinoamericana, promueve y reconoce los cuestionamientos a la desigualdad de género y el cambio social hacia una sociedad más igualitaria.

Por último, es de suma importancia mencionar la investigación de una trabajadora social bahiense, Mailén Fonseca, la cual tuvo el mismo referente empírico que el presente trabajo, ya que ha estudiado al Círculo de Mujeres Feminista del barrio Bajo Rondeau. Su objetivo principal ha sido indagar la relación que existe entre el feminismo popular y la vida cotidiana de las mujeres que participan en este espacio, utilizando para su trabajo los conceptos de patriarcado, feminismo en general –las cuatro olas y los feminismos en plural-, el feminismo popular y latinoamericano en particular, y los círculos de mujeres. Se trata de una investigación cualitativa que ha utilizado técnicas de recolección de datos como la entrevista, los grupos focales y la observación participante. La autora afirma que, en este Círculo de Mujeres, “el feminismo no tiene fronteras, llega sin importar la clase social, la etnia o la orientación sexual” (Fonseca, 2018, p. 84). Este trabajo de investigación se retoma como uno de los principales antecedentes ya que ha estudiado el mismo espacio, pero desde una perspectiva diferente – como lo es el trabajo social-, lo cual permite continuar construyendo saberes de manera interdisciplinaria, esta vez, desde las miradas pedagógicas en general, y desde la pedagogía popular y feminista, en particular.

Marco teórico:

Abordaremos este capítulo trabajando, en primer lugar, con la noción de EP, una de las centrales de nuestro estudio, comenzaremos dando algunas características que definen a este concepto según Paulo Freire. Para este autor, el concepto de educación popular es sinónimo de *pedagogía del oprimido* o *pedagogía de la liberación*. Una de sus premisas principales es el reconocimiento de que no existen sujetos individuales, sueltos o aislados del mundo, así como tampoco se puede pensar a la realidad como ausente de sujetos (Freire, 2015). Desde esta perspectiva se aboga por una acción educativa que “haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará” (2015, pp. 40, 41). Describe Freire a la opresión de la siguiente manera: “Es opresora toda situación en que, en las relaciones objetivas entre A y B, A explota a B, A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto” (2015, p. 53).

Asimismo, es de suma importancia entender que la educación como práctica de la liberación tiene como horizonte la liberación de las y los sujetos oprimidos, convirtiéndose en individuos nuevos, no ya opresoras/es u oprimidas/os, sino sujetas/os liberándose. Sin embargo, Freire también comprende que el grupo oprimido sufre una dualidad que se encuentra “en la interioridad de su ser” o, en otras palabras, las/os sujetas/os oprimidas/os “son ellos y al mismo tiempo son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora” (2015, p. 44). De esto se deriva que la superación de las contradicciones y la liberación de los/as sujetos/as sea, en palabras del propio Freire, *un parto doloroso*.

A partir de esto sostenemos que la pedagogía feminista tiene sus raíces tanto en la EP (Freire, 2015), con las características mencionadas anteriormente, como en el feminismo, entendiendo este último como un

Movimiento social y político que supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo, de la opresión, dominación, subordinación y explotación de que han sido objeto por parte del sistema social, económico y político imperante. Este movimiento, en última instancia, busca transformar y revolucionar las relaciones entre los sexos, alcanzar una relación igualitaria entre ellos y democratizar a la sociedad (Lau, 2002, en Maceira Ochoa, 2008, p. 53)

Maffía (2016) aporta otra definición de feminismo y lo entiende como “la aceptación de tres principios: uno descriptivo, uno prescriptivo y uno práctico” (p. 139). El primero es

considerar que “en todas las sociedades las mujeres están peor que los varones” (p. 139), afirmación que puede ser probada estadísticamente y en distintos ámbitos (el de la salud, del trabajo, de la educación, de la pobreza, etc.). El segundo principio es, en palabras de la autora, una afirmación valorativa. Se trata de entender que no es justo que “sistemáticamente, en todas las sociedades y en todos los grupos, las mujeres estén peor que los varones” (p. 140). El tercer y último es estar dispuestx a realizar lo que esté al alcance para evitar que estas injusticias se continúen reproduciendo. Como sostiene la autora, estas acciones pueden ser las más variadas:

la crianza de mis hijos, ser maestra de una escuela, ocuparme de las políticas públicas, puede ser ocuparme de los reclamos ciudadanos con respecto a las políticas del Estado, lo que está a mi alcance puede ser el compromiso que cada uno tome (Maffía, 2016, p. 141)

A partir de estas diversas definiciones se podría establecer que la pedagogía feminista o la educación popular feminista tiene como raíz a la EP, a la Pedagogía del Oprimido (Freire, 2015), debido a que ambas son pedagogías emancipatorias que buscan la liberación de las/os sujetas/os a través del diálogo como canal para la construcción de saberes. Por esta razón, autoras feministas también hacen referencia a diversas características de la EP de Freire, tales como los procesos dolorosos y la importancia de la dimensión colectiva como metodología para poder sobrellevar estos dolores, siendo el grupo de compañerxs no sólo el grupo educativo sino también el espacio donde estos sufrimientos pueden ser compartidos y sostenidos (Korol, 2016, 2017, Maceira Ochoa, 2008).

Por su parte, Korol también interrelaciona tres perspectivas que se utilizan en este trabajo:

Los grupos de educación popular, de pedagogía feminista, de investigación acción participativa, tienen la posibilidad de trabajar esas minicrisis provocadas por el aprendizaje y por la necesidad de desaprender, de modo que las mismas no sean desestructurantes de los procesos de organización popular, sino que contribuyan a fortalecerlos (2017, p. 32-33)

Korol (2017) sostiene que la radicalidad de la pedagogía feminista es su cuestionamiento profundo a la vida cotidiana, lo que nos permite descubrir todo el tiempo cuánto de violencia hay en nuestras prácticas y en las de quienes nos rodean. A partir de esto entendemos que una de las metodologías más generalizadas en este tipo de procesos

pedagógicos es moverse desde lo particular a lo general, de lo individual a lo colectivo, *de lo personal a lo político* (Maceira Ochoa, 2008).

Es una profunda transformación en la que se preguntan las razones de todo lo construido y, tal como afirmamos antes, de nuestra vida cotidiana y nuestras relaciones interpersonales. En este tipo de encuentros, a partir del diálogo sobre situaciones concretas o más bien cercanas se accede a la comprensión de la relación de estas con estructuras sociales y los aspectos políticos, culturales e históricos que ellas conllevan (Alonso y Díaz, 2002, Aránguez Sánchez, 2019, Weiler, 1991). Aránguez Sánchez hace referencia a esto cuando sostiene que, “Lejos de constituir un trivial intercambio de anécdotas, la concienciación supuso un caldo de cultivo perfecto para la proliferación de nuevos conceptos y categorías de análisis político” (2019, p. 241), entendiendo a la *concienciación* como “el proceso en el que las mujeres toman conciencia de su opresión como algo común y estructural en tanto que mujeres, en lugar de quedarse con unos malos sentimientos de causa desconocida” (Aránguez Sánchez, 2019, p. 243).

El anclaje de este modelo pedagógico en la realidad permite comprenderla no como detenida y estática, sino como dinámica e incluso construida, por lo tanto, si podemos pensar en su construcción, también podemos entender que es posible la deconstrucción y transformación. Así, los diálogos y los contenidos que se desarrollan en este tipo de encuentros se trabajan con palabras que no son vacías, su principal característica no es la sonoridad sino la fuerza transformadora (Freire, 2015).

Otra de las características en común de la EP y de la pedagogía feminista, además de la noción de trabajo grupal y del proceso doloroso que implica el hecho de desaprender las opresiones, es el trabajo horizontal entre los/as sujetos/as pedagógicos/as (García Huidobro, 1980, Korol, 2017, Maceira Ochoa, 2008). Al respecto, García Huidobro hace referencia a la EP como aquella en la que “Se tiende una relación pedagógica horizontal, entre educador y educando, (...) buscando que el proceso sea transparente a todos y el control y la responsabilidad comunitaria sean reales” (1980, p. 29), así como también Korol insiste en que “No hay pedagogía emancipatoria ni creación de conocimiento, que no estén enredadas en la trama del diálogo con otros, otras, presentes en el momento del proceso de manera física” (2017, p. 32). Autorxs que trabajan la EP entienden que la transparencia y el diálogo deben darse en todos los momentos del acto pedagógico: tanto en los momentos previos de la planificación y programación, como en la experiencia de aprendizaje propiamente dicha, y también en la evaluación de los resultados (García Huidobro, 1980). Se trata de una

participación y responsabilidad colectiva que, a través de la relación con otras y de las formas democráticas, se busca el crecimiento personal y el dar voz y decisión a quienes la opresión se las ha quitado.

Maceira Ochoa (2008) sostiene que los procesos educativos feministas no son lineales, sino que se mueven en sentido circular y, además, intentan romper con la convencional dependencia de los expertos, debido a que son -como mencionamos anteriormente- relaciones pedagógicas horizontales. Asimismo, lo principal son los procesos educativos, más que los productos o resultados (Maceira Ochoa, 2008). Estos distintos rasgos dan fuerza a la pedagogía feminista en el sentido de poder transformarse y rehacerse de manera permanente, siempre de la mano y teniendo como horizontes los desafíos que se van apareciendo en nuestros caminos (Korol, 2016).

En estos procesos de aprendizaje feministas se ponen en juego diferentes modos de aproximación al conocimiento: hay movimientos constantes entre teoría y práctica y entre la racionalidad y la afectividad, los sentimientos, los sentidos, las emociones (Korol, 2016; Maceira Ochoa, 2008). Además,

La pedagogía feminista recupera de la educación popular datos centrales como el lugar del cuerpo en el proceso educativo, la dimensión lúdica, la educación por el arte, el psicodrama, el teatro de los y las oprimidos, la danza, el canto, y el diálogo desde diversas perspectivas ideológicas emancipatorias (marxismos, ecofeminismos, teología feminista, feminismos negros, indígenas, feminismos lésbicos, etc.) (Korol, 2016, p. 23)

También Maceira Ochoa hace hincapié en la valoración del “aspecto lúdico, el uso de técnicas variadas, la validación del aprendizaje en la práctica, la búsqueda de aprendizajes significativos, la legitimación de saberes propios y diversos, y la asunción de la relación dialéctica entre pensamiento y acción” (2008, p. 103) en estos procesos de formación feministas.

De todo esto se diferencia la educación tradicional, o lo que Freire llama *educación bancaria* (2015), fundamentalmente antidialógica y en las que el educador/a impone o, en el mejor de los casos, *dona* un contenido ya programado (no está de más aclarar que muchas veces se trata de contenidos desconectados y aislados de la realidad), manteniéndose distante de los educandos/oprimidos (como si el/la mismo/a educador/a no sufriera opresiones).

Relacionado a esto último, es interesante remarcar que no sólo las educandas son quienes sufren las dualidades de conciencias (opresora y oprimida), sino que también es necesario hacer referencia a las contradicciones que existen en la “educadora” o “facilitadora”, quien debe hacer un auto reconocimiento como una mujer construida en una sociedad patriarcal (Maceira Ochoa, 2008). De la misma manera, Weiler (1991) hace hincapié en lxs educadorxs como sujetxs históricxs atravesadxs por cuestiones de género, racismo, de clase, etc., pudiendo ser en distintos ámbitos opresorxs u oprimidxs. Todas estas son cuestiones que se van conjugando de distintas maneras en el acto pedagógico y sobre las cuales es necesario mantener una vigilancia epistemológica constante. Teniendo en cuenta estos aspectos se resalta la importancia de la dialogicidad de la educación liberadora de Freire, quien se pregunta, incluso, si es posible el diálogo pedagógico si lx educadorx se considera virtuosx, superior, diferente, selecto, con respecto a lxs educandxs (Freire, 2015)².

García Huidobro (1980) describe al sector popular como aquel sector social amplio que tiene en común el ser oprimido económica, política, social y culturalmente por otro sector, llamemos no-popular, que lo explota. De esta manera, se niega al sector oprimido su calidad de ser sujetos/as políticos/as negando su voz, su palabra y su cultura. Nos interesa leer esta descripción utilizando las *gafas violetas*, es decir, desde la perspectiva feminista. Así como una colectiva feminista argentina describe,

... la teoría nos permite ver cosas que sin ella no vemos, el acceso al feminismo supone la adquisición de un nuevo marco de referencia, “unas gafas” que muestran una realidad ciertamente distinta de la que percibe la mayor parte de la gente (Korol, 2016, p. 122).

Esto nos permite releer diferentes trabajos y teorizaciones sobre la educación popular, entendiéndonos como sujetas y sujetos oprimidos/as -especialmente las mujeres y las disidencias sexuales- por el patriarcado³.

² La cita textual es: “¿Cómo puedo dialogar si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos, en quienes no reconozco otros “yo”?” (Freire, 2015, p. 107). Sin embargo, consideramos necesario hacer referencia a la crítica feminista que recibió el autor, y debido a la cual pudo comprender cómo el lenguaje machista se había colado en sus obras. En *Pedagogía de la Esperanza*, años después de *Pedagogía del Oprimido*, afirma que el empleo del lenguaje “no es un problema gramatical, sino ideológico... La discriminación de la mujer, expresada y efectuada por el discurso machista y encarnada en prácticas concretas, es una forma colonial de tratarla, incompatible por lo tanto con cualquier posición progresista” (Freire, 2009, citado en Korol, 2017, p. 29). Por esta razón consideramos adecuado hacer referencia a esta cita a pesar de haber parafraseado su frase original.

³ Entendemos al patriarcado como un sistema social y político que, en palabras de Celia Amorós, se trata de un pacto interclasista y metaestable entre varones “por el cual el poder se constituye como patrimonio del genérico de los varones” (Amorós, 1994, citada en Korol, 2016, p. 123)

Así, por ejemplo, podemos ver que Jara (2010) describe a la educación popular de una manera mucho más genérica, como un fenómeno sociocultural y una concepción de educación que busca “superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión” (p. 4). Se refiere a todos los procesos educativos que tengan como horizonte la construcción de relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos (Jara, 2010). El autor entiende que esto puede darse sólo si se supera la producción y reproducción del género patriarcal y machista y se construyen nuevas relaciones de poder en los ámbitos sociales, políticos y culturales (2010), construyendo y pensando nuevos espacios y nuevas relaciones, diferentes a los que se nos han impuesto siempre como única posibilidad histórica.

Otro punto importante es que tanto la EP como la pedagogía feminista son movimientos emergentes contestatarios, ya que desafían las estructuras hegemónicas de poder y porque su calidad de trabajos pedagógicos militantes permite irrumpir “como un movimiento primero de renovación y, luego, de revolución del saber y de transformación del mundo a través del poder de un saber popular” (Rodríguez Brandao, 1984, p. 55)⁴.

A su vez, recuperamos la crítica feminista que incluso el mismo Paulo Freire recibió, la cual recuperó en sus obras posteriores y entrevistas; en *Pedagogía de la Esperanza*, muchos años después de escribir la *Pedagogía del Oprimido*, entiende que

ningún hombre se sentiría incluido en el discurso de ningún orador ni en el texto de ningún autor que dijera: ‘las mujeres están decididas a cambiar el mundo’... En verdad, éste no es un problema gramatical, sino ideológico... La discriminación de la mujer, expresada y efectuada por el discurso machista y encarnada en prácticas concretas, es una forma colonial de tratarla, incompatible por lo tanto con cualquier posición progresista (Freire, 2009, citado en Korol, 2017, p. 29)

Otra perspectiva desde la que nos interesa analizar estos procesos educativos de pedagogía feminista es la *perspectiva interseccional*, la cual surge desde la crítica de mujeres afrodescendientes que ponen en cuestión “la idea de que las mujeres eran una categoría homogénea y que todas las mujeres compartían las mismas experiencias de vida” (Visotsky, 2018, p. 147). De cualquier manera, se coincide con Visotsky (2018) cuando se entiende que

⁴ El trabajo citado de Rodríguez Brandao hace referencia únicamente al trabajo en la educación popular, sin tener en cuenta a la pedagogía feminista. Sin embargo, nos pareció una característica sumamente válida para el tratamiento de esta última, debido a que coincide con todos los rasgos que describimos en este apartado.

se puede considerar que tanto las mujeres como el feminismo se afirmaron en este paradigma de la interseccionalidad mucho antes de ponerle este nombre.

Cuando se menciona que partimos desde una *perspectiva interseccional* nos referimos a que entendemos que los clásicos modelos de opresión tales como el racismo, el sexismo, el clasismo, la discriminación por motivos religiosos, de orientación sexual o de nacionalidad, entre otros, no actúan de forma independiente unos de otros. Es decir, se considera que estos modos de opresión se interrelacionan de diferentes maneras creando un nuevo sistema de “intersección” de diversas opresiones (Visotsky, 2018). Se trata de nuevas relaciones entre las opresiones, las cuales interactúan entre sí de manera compleja y diversa, y generan una dependencia tal que “cada una de ellas [se vuelve] necesaria para la reproducción de las demás” (Visotsky, 2018, p. 148). El hecho de poder leer las situaciones -en nuestro caso, las pedagógicas- desde esta perspectiva colabora en la comprensión de las experiencias de manera compleja, pudiendo establecer nuevas interrelaciones entre los distintos modelos de opresión, considerándolas en función del contexto, la situación o individuo particular, el grupo o el espacio, etc.

Decisiones metodológicas:

El presente trabajo es un estudio cualitativo con enfoque narrativo, en tal sentido se utilizaron historias de vida y relatos orales. Al haber participado en el espacio la autora de este trabajo, consideramos que era necesario acercarse a miradas de la investigación que nos permitan comprender al sujeto o sujeta a investigar en tanto sujetos activos en la investigación, debido a que habían sido compañeras de aprendizajes durante años. Por esta razón, la investigación fue *participativa*, es decir, se construyeron con las participantes del Círculo de Mujeres tanto las preguntas del estudio como los objetivos y la metodología, poniéndose a consideración para su eventual reformulación o incorporación de objetivos no considerados, tanto como de preguntas o la puesta en consideración de metodologías a emplear. Así como explica Vío Grossi, “la investigación participativa postula destruir la separación tradicional entre sujeto (el investigador) y objeto (los grupos de la base) para integrarlos en la tarea de develar la propia realidad” (1983, p. 31).

Asimismo, Bud Hall es otro autor que reconoce que la investigación feminista, al igual que la investigación participativa, “buscan variar el punto central de donde emana el conocimiento” (1983, p. 16), así como también lo hace la EP. En estos tipos de trabajos se entiende la naturaleza multidisciplinaria que permite acabar con las distinciones entre disciplinas empíricas y teóricas, objetivas y subjetivas, redefiniendo el conocimiento y “uniendo el conocer con el hacer” (Spender, 1978, en Bud Hall, 1983, p. 16).

Consideramos que el hecho de que los roles de los sujetos de la investigación (vistos tradicionalmente en el par sujeto-objeto) se transformen y se dinamicen es lo que posibilita transformar y dinamizar el conocimiento mismo. Lo que permite lograr este tipo de praxis es la construcción de conocimiento de manera colectiva, a partir de saberes que provienen de diferentes ámbitos: se trata del conocimiento científico y el saber popular. Así, tampoco hay límites muy claros que separen las etapas investigativas y las de lucha popular, ya que ambas tienen mismos participantes y mismo objetivo: la emancipación y la liberación de los sujetos oprimidos. Siguiendo esta línea, Guelman y Palumbo (2018) mencionan a la investigación participativa como una de las maneras de llevar a cabo la *investigación militante*, en la cual se relacionan activamente investigadorxs, movimientos sociales y organizaciones políticas “en espacios formales y no formales de enseñanza, investigación y extensión” (GT CLACSO, 2016, en Guelman y Palumbo, 2018, p. 103).

La metodología de nuestro estudio también va de la mano de la *etnografía colaborativa* (Katzer y Samprón, 2011) ya que se entienden como colaborativos tanto la estructura del trabajo como la problemática abordada. Así como explican Katzer y Samprón (2011), en principio toda investigación es colaborativa ya que hay un intercambio de ideas e informaciones, pero la *etnografía colaborativa* como marco teórico y como metodología tiene como especificidad el compromiso ético y moral (podríamos agregar incluso el compromiso político) para con lxs sujetxs participantes del estudio (Lassiter, 2005, en Katzer y Samprón, 2011). Se menciona la etnografía debido a que uno de los métodos de recolección de información fue un relato autoetnográfico sobre la experiencia del Círculo de Mujeres. La consigna fue libre, en otras palabras, se trató de un cuestionario con pregunta abierta, y cada compañera que deseó participar mencionó los aspectos del espacio pedagógico que consideró más relevantes o que más había disfrutado, ya sea la metodología, las actividades, los aprendizajes, entre otras cuestiones que surgieron.

A partir de todo lo mencionado anteriormente se puede dar cuenta de que nuestro trabajo se enmarca en las *Epistemologías del Sur*, de Souza Santos (2009). Esto se debe a que, de la misma manera, se buscó valorizar tanto los conocimientos académicos como los que se construyeron y construyen por fuera de la academia (en nuestro caso, en el Círculo de Mujeres), así como también de dar cuenta de las relaciones entre los distintos tipos de saberes, todo esto “a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad” (Souza Santos, 2009, p. 16) como, en nuestro caso, también el patriarcado. El hecho de promover el diálogo entre saberes construidos en diferentes ámbitos permite, a la vez, pensar en la construcción de comunidades epistémicas mucho más amplias y en vistas a la democratización del proceso de producción del conocimiento (Guelman y Palumbo, 2018).

Siguiendo esta línea, Sirvent (2003) también explica que la democratización del conocimiento no hace referencia simplemente a tener acceso a bancos de datos y fuentes de información, sino que se trata de la posibilidad de potenciar con estos procesos de investigación participativa la capacidad de los grupos sociales de construir categorías de pensamiento que permitan teorizar sobre la propia realidad. Es decir, además de conocer los conceptos se trabaja para reflexionar sobre las categorías que los construyen, lo cual, asimismo, permite pensar en la posibilidad de nuevas categorías. En palabras de esta autora, “Es la lucha por la apropiación de la llave del código” (Sirvent, 2003, p. 90). También Guelman y Palumbo (2018) mencionan

que la realidad social, al ser *indisciplinada*, muchas veces plantea problemas de diferente orden al de las prácticas universitarias, lo que hace necesaria la revisión de la organización científica como único campo válido para conocer y para producir conocimiento, dando lugar a la posibilidad de construir nuevas dinámicas relacionadas a lo social y lo territorial.

De esta manera, se entiende que la investigación participativa tiene entre sus postulados que la emancipación del pensamiento se juega en la lucha por el derecho a problematizar constantemente la realidad social, es decir, por el derecho de preguntar por qué las cosas son así y si podrían ser de otra manera. Sirvent (2018) explica que “la pregunta no es privativa de la ciencia o del científico” (p. 16), sino que es un derecho de todxs lxs sujetxs a ser artistas y científicxs de la vida cotidiana y en la vida cotidiana.

También esta misma autora en otro de sus trabajos hace referencia al *proceso de objetivación* que se lleva a cabo en las investigaciones participativas (Sirvent y Rigal, 2014). Este sucede cuando la realidad cotidiana de una población se torna objeto de investigación y de análisis y, en el caso de las investigaciones participativas, estos análisis se llevan a cabo a través de procesos de aprendizajes y de producción de conocimiento desarrollados a través de la *confrontación* de fuentes de información, teorías del conocimiento cotidiano y del conocimiento científico.

Estos otros modos de producción de conocimiento, en los que se combinan y confrontan diferentes métodos, son los que menciona Walsh cuando se pregunta

¿Es posible la construcción de ciencias sociales/culturales “otras” que no reproduzcan la subalternización de subjetividades y de saberes, ni el eurocentrismo, el colonialismo y la racialización de las ciencias hegemónicas, sino que apunten a una mayor proyección e intervención epistémica y social de-coloniales? (2007, p. 104)

Walsh (2007) menciona diferentes esferas del colonialismo, entre las que se encuentra la *colonialidad del saber*, la cual establece al eurocentrismo como la única manera válida de conocer, descartando, de esta forma, todos los otros procesos de producción del conocimiento que se alejen de este modelo hegemónico. En contraposición, la investigación participativa permite y fomenta la confrontación de saberes provenientes de diferentes ámbitos, debido a que, como mencionamos anteriormente, en este proceso participan de manera horizontal lxs sujetxs que forman parte de la academia y lxs que no, tal como también lo entiende Sirvent (2018).

Torres Carrillo (2009) menciona que la *transdisciplinariedad* de la investigación participativa se refiere, en un principio, a la complementariedad entre el conocimiento científico-académico y el saber popular, pero además hace referencia a las relaciones que existen y se retoman en este tipo de trabajos entre sentimiento y pensamiento, entre la lógica analítica y la lógica emocional, entre pensamiento analítico y pensamiento narrativo. De la misma manera se desarrollan tanto la EP como la pedagogía feminista: el trabajo horizontal entre todxs lxs participantes permite que los conocimientos y saberes también sean simétricos y horizontales, a la vez que se revalorizan en estos procesos pedagógicos los aspectos emocionales y referidos a los sentimientos.

Consideramos importante mencionar también la modalidad de *taller* como metodología de los espacios de educación popular y de la investigación participativa. Es desde Uruguay que Cano describe a la EP como un movimiento político-cultural con un “conjunto heterogéneo de prácticas en diferentes momentos históricos” (2012, p. 25), que sin embargo siempre “tienen en común una vocación transformadora, un fin liberador organizado en base a la coherencia entre fines y medios, y una opción por los sectores populares” (2012, p. 26). Por otro lado, hace referencia a la metodología de taller como una *pedagogía de la praxis*, la cual se trata de una retroalimentación dialéctica entre teoría y práctica. Se hace hincapié en que es un trabajo tanto manual como intelectual, además de ser siempre una transformación colectiva, con protagonismo de lxs educandxs. Por estas razones, mencionamos esta modalidad como uno de los métodos de recolección de información, ya que los encuentros entre las participantes fueron organizados a partir de estas características.

Con respecto a los métodos de recolección de información se utilizaron, además de los relatos auto etnográficos que se mencionaron anteriormente, las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales. Asimismo, se tuvieron en cuenta las propias memorias y relatos de los encuentros y las diversas actividades que se llevaban a cabo en torno al Círculo de Mujeres.

En cuanto al análisis, el mismo se realizó a través del método comparativo constante, una de las estrategias propuestas por la teoría fundamentada en los datos (Vasilachis, 2007). Se trató de, simultáneamente, recoger, codificar y analizar la información, no con el fin de verificar teorías “sino solo a demostrar que son plausibles” (Vasilachis, 2007, p. 155). En otras palabras, Sirvent y Rigal (2012) mencionan que el método comparativo constante “es un método de investigación cualitativa, que usa un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría, derivada -inductivamente- de los datos empíricos” (p. 108). Estxs autorxs hacen

referencia a que el mismo es un *serio y riguroso proceso inductivo* de abstracción creciente, que permite que las categorías que surgen a partir del análisis estén “pegadas” a la realidad y a partir de ellas se construyan los conceptos y las relaciones más abstractas (Sirvent y Rigal, 2012).

Para cerrar, nuestra investigación organiza su estructura a partir de todos estos postulados que se constituyen a la vez en marco teórico, político y metodológico. Creemos que esta manera de llevar adelante el trabajo resulta pertinente para el objeto de estudio planteado y para el abordaje desde la perspectiva de la EP y la pedagogía feminista, las cuales sostienen, al igual que la investigación participativa, las premisas principales del trabajo grupal, dialógico, democrático y participativo. La elección de la investigación participativa se debe a que consideramos que se trata de una metodología que puede ir de la mano y ser coherente con nuestros problemas y preguntas de investigación. Tal como sostiene Visotsky, la manera en que se articulan estas perspectivas de trabajo “permite aunar procesos de investigación y enseñanza, pero además nos permite reflexionar en estas instancias en torno a los procesos de memoria colectiva” (2020, p. 219). Asimismo, indagar sobre las propias palabras y decires de lxs sujetxs de la investigación permite acceder al mundo de significados y sentidos que lxs mismxs le atribuyen a determinado hecho histórico (Visotsky, 2020) —en nuestro caso, referido al paso por un espacio educativo de educación popular y pedagogía feminista.

Resultados:

Nacimiento e historia: La lucha cartonera y el Ni Una Menos en Bahía Blanca

... Frente a esta situación mencionada, luego de problematizarla con varias compañeras, propusimos la idea de comenzar a juntarnos con las vecinas para conversar sobre las diversas situaciones que estaban pasando, pero también para dialogar sobre lo que nos atravesaba a todas por el hecho de ser mujeres y madres. Es así que comenzamos a reunirnos semanalmente en el club Unión (M. S., 27 años, relato auto etnográfico de junio 2022)

Para comenzar a describir el espacio del Círculo de Mujeres es necesario remontarse al año 2014, ya que de esta manera lo mencionan las compañeras en las diferentes entrevistas. Desde el Municipio de Bahía Blanca se anunció el 1ero de julio de 2014 la prohibición de la tracción a sangre en las calles de la ciudad⁵, decreto que entraría en vigencia a los treinta días de manifestado. La principal problemática relacionada a este decreto radica en que desde el Municipio no se ofrecía ningún tipo de ayuda o alternativa de transporte a lxs trabajadorxs, que se quedarían sin su principal fuente laboral. Ante esta situación lxs vecinxs de los barrios Villa Caracol y Bajo Rondeau comenzaron a organizarse en asambleas con el acompañamiento de otros actores sociales, tales como organizaciones políticas, religiosas, movimientos sociales, entre otros.

Esta situación la mencionan Becher y Martín (2016) cuando describen la problemática y afirman que dicho decreto ejecutivo “implicaba mostrar la tracción a sangre como el argumento principal por el cual ‘los caballos se presentaban como víctimas de los atropellos y desmanes causados por los cartoneros’” (p. 527). De acuerdo con estos autores, el problema principal residía en que, luego de estos argumentos, no se aclaraba qué tipo de reemplazos recibirían lxs cartonexxs ni cómo continuaría su fuente laboral (Becher y Martín, 2016).

Ante esto, diversas compañeras entrevistadas mencionan que se llevó a cabo una intensa lucha social con manifestaciones, cortes de calle, asambleas, ollas populares, etc., se trataba de una organización vecinal que era apoyada por diversas instituciones u organizaciones. Las compañeras mencionan que, a través de su militancia en estas organizaciones y sectores sociales, toman conocimiento de esta problemática en particular y comienzan a gestarse las

⁵ Es posible visualizar una nota periodística aquí: <https://www.lanueva.com/nota/2014-7-1-7-0-0-punto-final-para-la-traccion-a-sangre-en-las-calles-de-la-ciudad>

preguntas que llevarán a la construcción del Círculo de Mujeres del Bajo Rondeau. De esta manera lo describe M. F.:

La idea de crear un espacio solo de mujeres y disidencias surge en el año 2014 cuando el municipio de Bahía Blanca prohíbe a todxs lxs recolectorxs de cartón que sigan trabajando con su carro y caballo en el centro de la ciudad. A partir de esta ordenanza el municipio saca de un día para otro la herramienta de trabajo de cientos de familias en la ciudad. Ante esta situación lxs trabajadorxs comienzan a organizarse, a reclamar y buscar soluciones ante este problema. (...) Desde diferentes organizaciones sociales acompañamos la lucha cartonera (27 años, relato auto etnográfico de mayo 2022)

Luego de varios meses intentando reunirse con muy poca convocatoria, en distintas entrevistas realizadas se coincide en nombrar el primer encuentro de mayor convocatoria del Círculo de Mujeres como el que se dio en vistas de conversar y reflexionar acerca del primer Ni una menos, el 3 de junio de 2015. Resulta interesante este hecho debido al entrelazamiento que se observa entre la problemática de lxs trabajadorxs cartonexs, que sucedió particularmente en nuestra ciudad -con las asambleas que se generaron específicamente en los barrios Villa Caracol y Bajo Rondeau-, y el contexto a nivel nacional en el que se gestaba la primera convocatoria del Ni Una Menos.

Con respecto a esta movilización a nivel nacional, Cabral y Acacio (2016) mencionan que ésta nace principalmente a raíz de un debate en redes sociales ante una seguidilla de casos de femicidios en nuestro país, la cual luego es retomada por diferentes ONG, movimientos sociales y políticos, familiares y víctimas de la violencia de género, etc. Por otro lado, Natalucci y Rey (2018) hacen referencia a diferentes eventos relacionados al origen del Ni Una Menos, como por ejemplo en marzo del 2015, momento en el que se organizó una performance artística en la Ciudad de Buenos Aires contra los femicidios. También aluden a una actividad que organizó la Biblioteca Nacional de Buenos Aires: una maratón de lectura y diversas proyecciones también en contra de los femicidios.

Estxs diversxs autorxs coinciden en mencionar que una de las situaciones que movilizaron a estos diversos eventos fue la necesidad de problematizar la categoría de *femicidio* ya como un problema público frente al cual el Estado tiene responsabilidad, ya sea por acción u omisión (Cabral y Acacio, 2016). Consideramos esta movilización (que en la ciudad de Buenos Aires congregó a decenas de miles de manifestantes) como un punto de partida y al

mismo tiempo como un resultado que se da a raíz de los diversos debates surgidos en torno a los femicidios como un problema público.

A partir de todo esto, comprendemos el contexto del Ni Una Menos como un punto de partida para la creación del Círculo de Mujeres, debido a que el primer encuentro de este espacio se realizó en torno a dicha movilización. Sin embargo, al mismo tiempo se puede observar cómo las situaciones de machismo y patriarcado ya se estaban problematizando previamente al “3J”, razón por la cual las compañeras en Bahía Blanca sintieron la necesidad de construir un espacio diferente para conversar sobre las situaciones de su vida cotidiana que las incomodaban.

La particular forma en la que se entrelazaron la lucha de lxs trabajadorxs cartonexs con la lucha feminista reeditada en el “3J” da como resultado el comienzo de la construcción del Círculo de Mujeres del Bajo Rondeau, con una fuerte impronta del feminismo popular que no se pierde en ningún momento de todo su recorrido. Claudia Korol lo explica de la siguiente manera: “Como parte de los proyectos políticos rebeldes, revolucionarios, de lxs de abajo, nuestros feminismos desconocen las fronteras geográficas, etáreas, las agendas pre-establecidas, las sobre determinaciones biologicistas, desafían la heteronormatividad, y todos los modos de disciplinamientos de los cuerpos” (2016, p. 20). Relacionado a ello, en diversas entrevistas también surgen las cuestiones de la heterogeneidad entre las participantes, como por ejemplo lo menciona M. S., de 27 años:

Es importante mencionar que este era un espacio muy heterogéneo porque estaba compuesto por vecinas de los barrios y también por nosotras que éramos militantes, también por muchas de nuestras madres. Éramos de diferentes edades. Sin embargo, frente a estas diferencias que existían, de las cuales todas éramos conscientes, entendíamos que había una opresión y un lugar de inferioridad en la sociedad que nos atravesaba a todas por el simple hecho de ser mujeres (Relato auto etnográfico de junio de 2022)

Como se verá en próximos apartados, en diversas oportunidades y en diferentes actividades que se llevaron a cabo en torno al Círculo de Mujeres se tenían en cuenta que estas desigualdades podrían incidir en el trabajo colectivo. Por esta razón, siempre se tenían en consideración y a partir de ello se trabajó para que no obstaculizaran las actividades que tenían como principal característica la horizontalidad, además de que no se reprodujeran las desigualdades en nuestros ámbitos.

Sobre la división sexual del trabajo:

En este proceso de lucha de vecinxs cartoneros y cartoneras el método de toma de decisiones era el asambleario. Las compañeras entrevistadas mencionan, en primer lugar, que notaron una diferencia en la participación de estos espacios de decisión y organización vecinal entre varones y mujeres. Manifiestan que, por un lado, los hombres eran quienes mayoritariamente tomaban la palabra y el poder de decisión en las asambleas, mientras que en esos momentos las mujeres se ocupaban generalmente del cuidado de lxs niñxs y de los diversos espacios comunitarios que se habían generado en el barrio a partir de este proceso de organización vecinal (por ejemplo, las ollas populares).

De esta manera se comenzó a construir el Círculo de Mujeres, el cual tuvo -en palabras de las entrevistadas-,

... un comienzo difícil porque el cuidado de lxs hijxs, el trabajo dentro y fuera del hogar y los acuerdos intrafamiliares, sobre todo con los esposos, dificultaron mucho que las mujeres puedan tomarse unas horas a la semana para acudir a esta nueva propuesta (M. F., 27 años, relato auto etnográfico de mayo 2022)

Cabe mencionar que estas situaciones continuaron dificultando la asistencia a los encuentros, más allá de que las participantes comenzaron a desnaturalizar muchas de ellas. Se trata de estereotipos y obligaciones que no solo dependen de las mujeres, sino que son sostenidas por sus familias y la sociedad toda.

Morgade (2019) menciona justamente estas dos problemáticas como condiciones sociales femeninas de subordinación y explotación, vinculadas a estereotipos sobre “lo femenino”. La autora refiere que la exclusión política y económica y la doble o triple jornada laboral son consecuencias de que aún “se siguen diferenciando ámbitos “femeninos” y ámbitos “masculinos” sexistas y heteronormativos de posibilidades de desarrollo personal y social” (Morgade, 2019, p. 16). En una de los relatos auto etnográficos realizados surge que la necesidad de construir un espacio como el Círculo de Mujeres estuvo vinculada a estas problemáticas:

En ese momento veíamos que los varones (militantes y vecinos) eran quienes se organizan en las asambleas mencionadas para buscar alternativas al conflicto y las mujeres éramos las que nos quedábamos al cuidado de lxs niñxs/as y/o estando al frente

de las ollas populares que se realizaban (M. S., 27 años, relato auto etnográfico de junio 2022)

Se puede observar claramente el papel de lo masculino asociado al poder, a la toma de decisiones y a la vida pública, mientras que el papel de la mujer continúa vinculado al trabajo doméstico y de cuidados. Asimismo, se menciona la *doble jornada laboral* entendiendo, como Federici (2018), que la jornada laboral asociada al trabajo doméstico produce “ni más ni menos que el producto más precioso que puede aparecer en el mercado capitalista: la fuerza de trabajo” (p. 26). La autora también entiende que el hecho de poseer un segundo empleo (fuera del ámbito doméstico) nunca ha liberado a las mujeres del primero (Federici, 2018).

A esta situación se adiciona, además, el trabajo comunitario. Diversxs autorxs sostienen que esto se trata de una *triple jornada laboral*: trabajo doméstico dentro del hogar, trabajo asalariado extra-doméstico y trabajo político-comunitario (Bianchini y Curbelo, 2019). Este último está relacionado a llevar a cabo, en el ejemplo de este proceso de lucha particular que nos encontramos analizando, los diferentes espacios comunitarios, tales como las ollas populares o actividades con niñxs (ya sean de ocio, educativas, etc.), las cuales están estrechamente vinculadas a las que se realizan en el ámbito doméstico.

También Korol menciona esta situación cuando explica que quienes somos parte de los feminismos populares

... nos estamos atreviendo a cuestionar y transformar las relaciones de opresión en nuestros propios movimientos. Hemos avanzado en identificar y criticar los modos en que se dividen las tareas en los colectivos populares –las mujeres garantizando el funcionamiento de la casa-movimiento, y el varón en las tareas “públicas” de representación (2016, p. 19)

A partir de todo esto se comprende que ya en sus orígenes el Círculo de Mujeres del Bajo Rondeau surge a raíz de una necesidad de problematizar situaciones concretas, en este caso, se trata de la división sexual de tareas en una lucha particular de trabajadorxs. Tal como se explica en los próximos apartados, entendemos que la desnaturalización de situaciones cotidianas es uno de los pilares fundamentales de la EP y la pedagogía feminista.

Metodología de la EP y la pedagogía feminista

El Círculo de Mujeres surgió después de militar en el barrio Villa Caracol y Noroeste, con la idea de que sea un espacio de diálogo, de encuentro, de contención, de construcción colectiva (...) Así como surgió con esta idea así fue llevada a cabo y así era que se sentía y se vibraba en el espacio. Era un espacio de contención, de escucha, de problematizar, de informarnos, de formarnos, de aprender de la otra, de construir colectivamente
(D. W., 29 años, entrevista de septiembre 2022)

Una vez que este espacio educativo ya estuvo conformado, los encuentros se realizaron en su mayoría en el Club Unión⁶, del barrio Bajo Rondeau, los días domingos, ya que eran los días en los que la mayoría no trabajábamos y en los que quienes son madres tienen menos actividades que llevar a cabo (especialmente relacionadas con el cuidado de lxs hijxs). Además, los domingos no había otras actividades⁷ en el Club Unión, por lo que no compartíamos espacio con otras personas ajenas al Círculo –especialmente debido al clima de confianza y seguridad que es necesario mantener en este tipo de espacios. De cualquier manera, estas decisiones eran conversadas de manera periódica y de ser necesario se cambiaban tanto los días como los horarios o el espacio donde se realizaría el Círculo. Por ejemplo, se llevaron a cabo encuentros en el Parque Noroeste⁸ o en espacios culturales.

Las temáticas que se trabajaban en los encuentros eran diversas, debido a que eran propuestas por una o más compañeras en cada domingo, las cuales serían las guías de ese día. Esta figura de guía o coordinadora del encuentro se iba rotando cada semana, por lo que también eran diferentes las temáticas o los métodos didácticos que se proponían. Sin embargo, en general el recorrido del encuentro se relacionaba continuamente con la propia experiencia,

⁶ El Club Unión del barrio Bajo Rondeau de la ciudad de Bahía Blanca es un club social y deportivo fundado por vecinos de dicho barrio. Durante los años en los que el Círculo de Mujeres funcionó, el presidente y los socios del Club prestaron el espacio físico a un movimiento social de la ciudad –el cual era independiente de partidos políticos y organizaciones religiosas-. El mismo se encargaba de llevar adelante diferentes actividades sociales y, al mismo tiempo, de refaccionar el espacio físico.

⁷ Esto es importante debido a que se trataba de un espacio en el que se realizaban diferentes actividades que se llevaban a cabo por un movimiento social. Además del Círculo, es posible mencionar: asambleas, apoyo escolar, espacio de jóvenes, cooperativa textil, espacio de huerta, etc.

⁸ El Parque Noroeste es un espacio verde ubicado –de manera contraria a su nombre- al sudoeste de la ciudad de Bahía Blanca, revitalizado y revalorizado socialmente de manera principal por vecinos y vecinas de la ciudad, especialmente de los barrios Noroeste y aledaños (por ejemplo, Bajo Rondeau, Villa Caracol, Villa Nocito, entre otros). Castillo (2017) menciona que una de sus características principales es que las actuaciones e intervenciones sobre el parque son espontáneas y de parte de la comunidad barrial.

ya sea partiendo de ella y luego desarrollando la temática, o bien iniciando desde un disparador o reflexión para luego articularlo con situaciones concretas o más bien cercanas.

Núñez Hurtado describe esta situación cuando menciona a la propuesta metodológica y pedagógica como uno de los elementos sustantivos de la educación popular (2005). El autor señala que una propuesta enmarcada en la EP, para ser coherente con lo que proclama en el discurso, debe partir de lo concreto, de lo personal y lo subjetivo, “Pero desde ahí, procesualmente, avanza hacia lo abstracto y lo complejo, hacia las categorías científicas que explican —al menos temporalmente— los fenómenos estudiados” (Núñez Hurtado, 2005, p. 12). Por su parte, una de las entrevistadas lo explica de la siguiente manera:

... al principio generalmente se usaba algo como disparador que podía ser una canción, un video, y después, a partir de ahí, como que se abría el debate para charlar de distintas cosas. A veces terminaba en charlas filosóficas o más, por decirlo de alguna manera, más académicas, y a veces terminaban siendo experiencias personales, hasta catarsis o lo que el grupo necesitaba en ese momento, o alguna de las que éramos parte necesitaba en ese momento (D.W., 29 años, entrevista de septiembre 2022)

Se entiende, entonces, que en este espacio de EP lo importante era partir desde el nivel de comprensión de las educandas de su propia realidad, de sus situaciones concretas y cotidianas, para que desde allí se pudiera avanzar en la problematización de estas. Asimismo, en otra de las entrevistas se preguntó por qué continuaban participando del espacio a lo que L. F., de 19 años, contestó: “me terminé re enganchando porque eran cosas que nos pasaban a nosotras principalmente. Les pasaban a mis hermanas, a mi mamá, en algún pasado” (Entrevista de septiembre 2022).

Diversxs autorxs que trabajan con la educación popular, así como también quienes lo hacen con la pedagogía feminista, entienden este proceso como *concienciación*. El mismo se trata de una metodología de trabajo pedagógico en el que se parte de las problemáticas o situaciones personales o subjetivas de las educandas para acceder a la comprensión de las mismas como enmarcadas en problemáticas sociales, históricas y políticas más complejas (Alma y Lorenzo, 2009, Alonso y Díaz, 2002, Aránguez Sánchez, 2019, Maceira Ochoa, 2008, Weiler, 1991). Aránguez Sánchez explica que esta metodología, lejos de reducirse a un trivial intercambio de anécdotas, supone un “caldo de cultivo perfecto para la proliferación de nuevos conceptos y categorías de análisis político” (2019, p. 241). Por ejemplo, en una de las entrevistas la compañera lo explica de la siguiente manera: “... y así llegue a creer en todo lo

que pasaba alrededor mío. Que a veces uno piensa que el caso de cada uno es el único y no es así” (S. R., 60 años, entrevista de septiembre 2022)

Por otro lado, otra de las características más destacables de la metodología de trabajo de este espacio educativo es la *relación pedagógica horizontal* que se construyó entre todas las participantes. En todas las entrevistas individuales se menciona que la organización del encuentro dependía en cada semana de una o más compañeras que se encargarían ese día de llevar planificada la temática o la dinámica a trabajar. De esa manera, la responsabilidad de sostener el espacio no recaía en pocas manos, sino que todas éramos parte de la organización y continuidad del Círculo.

Además, esta *horizontalidad* también está relacionada a que se entiende que todas quienes participábamos del espacio estábamos y estamos, de alguna u otra forma, construidas y educadas dentro de una sociedad machista y patriarcal (Maceira Ochoa, 2008). En otras palabras, Freire (2015) menciona que en las oprimidas se encuentra alojada la conciencia opresora, la cual es, en este caso, la del sistema patriarcal. El autor la denomina como una *dualidad existencial* en la cual lxs oprimidxs son ellxs y al mismo tiempo albergan la conciencia opresora en sí mismxs. Comprendemos que esta dualidad sucedía/sucede en todas las participantes del espacio educativo del Círculo, ya que nos entendemos como sujetas históricas, de allí la importancia de la horizontalidad entre todas. Con respecto a esto, en una de las entrevistas se preguntó qué significó, a nivel personal, la participación en el Círculo, a lo que una de las compañeras respondió:

Crecimiento. Más que nada crecimiento. Y dejar de lado los prejuicios y todos los comentarios que nos quisieron imponer de la competencia entre mujeres. Eso fue lo que más me ayudó a trabajar sobre mí y trabajar sobre los conceptos errados que tuve durante mi adolescencia con respecto a la competencia entre lo que eran las mujeres. Y bueno principalmente deconstruir los micromachismos de la sociedad (L. G. L., 25 años, entrevista de agosto 2022)

Siguiendo esta línea, pero añadiendo una perspectiva interseccional, Weiler (1991) hace referencia a que son también les educadores quienes son sujetxs históricxs atravesadxs por categorías de género, de clase y de racismo, entre otras, y pueden ser en diferentes ámbitos opresores u oprimides.

Otro punto a mencionar sobre la metodología de trabajo es que se trataba de un espacio abierto y diverso, es decir, el número de participantes no era fijo, sino que se modificaba de

encuentro en encuentro, y constantemente se sumaban nuevas compañeras. Incluso se invitaba a mujeres referentes de otros espacios, organizaciones sociales o barrios para poder compartir las experiencias y multiplicar este tipo de espacios a otros ámbitos. Entre otros ejemplos, se articuló en diversos momentos con la organización “Ciudadanas trans” de Bahía Blanca y en el año 2017 se invitaron a mujeres referentes de los barrios Tierras Argentinas, Puertas del Sur y Villa Muñiz⁹.

Por último, consideramos importante mencionar la dimensión lúdica de este espacio educativo, entendiéndola como una fuente inagotable de aprendizajes (Korol, 2015). Tal como entienden diferentes autorxs feministas y de la EP (Korol, 2015, 2016, Maceira Ochoa, 2008), a través de la dimensión lúdica se tiene en cuenta que existen diferentes modos de acceder al conocimiento y a la realidad. Korol (2015) entiende que esto no se trata únicamente de que el aprendizaje sea menos aburrido, sino que además se intenta hacer el proceso de formación más profundo y más complejo. En este tipo de espacios educativos es importante recuperar y valorar aspectos tales como: el lugar del cuerpo en el proceso educativo, la dimensión lúdica, la educación por el arte, el psicodrama, el teatro de los y las oprimidxs, la danza, el canto, etc.

Las compañeras lo explican de la siguiente manera: “pintamos, bailamos, cantamos, meditamos, escribimos, leímos, marchamos, fuimos a los encuentros plurinacional de mujeres y disidencias” (M. F., 27 años, relato auto etnográfico de mayo 2022), “Se hicieron rituales, clases de yoga, danza, arte, talleres de escritura, debates sobre revistas, etc.” (M. S., 27 años, relato auto etnográfico de junio 2022).

Lo personal es político

*... también en ese momento histórico entendimos y creímos
necesario formar un espacio donde lo personal se vuelva político.*

*Y fue a partir del Círculo donde también
comenzamos nuestra lucha feminista*

(M. F., 27 años, relato auto etnográfico de mayo 2022)

Tal como se mencionó anteriormente, la metodología principal de este tipo de espacio pedagógico es la *concienciación*. El mismo se trata de transitar por un proceso educativo que se mueve desde lo concreto a lo abstracto, de lo singular a lo general (Maceira Ochoa, 2008),

⁹ Ver imagen en “Anexos”, p. 52.

lo cual permite comprender cómo se enmarcan las situaciones personales y/o subjetivas de cada una de las participantes con el marco político, social, histórico, etc. A modo de ejemplo, a una de las entrevistadas le preguntamos si podía mencionar algún encuentro del Círculo de Mujeres que más la haya movilizado o interpelado, frente a lo cual respondió que recordaba

... una tarde de mates con una vecina que se llama P., que nos contó su historia de vida, y me acuerdo que me interpeló mucho el pensarme, el pensarnos en sociedad, en pensarnos como mujeres, me acuerdo muy fuerte ese día (D. W., 29 años, entrevista de septiembre 2022)

Se observa cómo, a través de la *concienciación*, se puede aprender a leer las situaciones personales (ya sea las propias o, en este caso, de una compañera) desde una mirada crítica. En otras palabras, se logra contextualizar en un marco socio-histórico-político las vivencias y de esa manera se pueden desnaturalizar, entendiendo que no siempre fueron así y que, por lo tanto, pueden ser de otra manera.

Lo personal es político es una de las ideas centrales del movimiento feminista, acuñada durante la segunda ola del feminismo para dar cuenta de que las relaciones de poder van más allá de los límites marcados por la política tradicional. Una de las primeras referentes en esta temática fue Millett (1970), quien entiende que

... es imprescindible concebir una teoría política que estudie las relaciones de poder en un terreno menos convencional que aquel al que estamos habituados. Por tanto, me ha parecido pertinente analizar tales relaciones en función del contacto y de la interacción personal que surgen entre los miembros de determinados grupos coherentes y claramente delimitados: las razas, las castas, las clases y los sexos (p. 68-69)

Dicho concepto también permite superar la separación, basada en la racionalidad occidental, entre las esferas de lo público y lo privado (Korol, 2015), las cuales, a su vez, están asociadas respectivamente al ámbito masculino y al femenino. Tal como se describió anteriormente, una de las primeras problematizaciones que dieron origen a la construcción del Círculo de Mujeres fue la de la división de tareas: varones participando mayoritariamente en las asambleas –ámbito público- y mujeres ocupándose de otras tareas comunitarias (en los relatos se menciona la olla popular como ejemplo) y quedando al cuidado de lxs hijxs –ámbito privado-.

Entender que *lo personal es político* significa problematizar y pensar crítica y políticamente nuestra vida cotidiana, nuestras experiencias personales. En otras palabras, quiere decir que es posible comprender cómo nuestras relaciones interpersonales, nuestra vida en instituciones tan cercanas tales como la familia o la escuela están enmarcadas en sistemas sociales que nos oprimen. Estos aprendizajes que nos permiten cuestionar las relaciones de opresión en los distintos modos de vincularnos son los que nos ayudan a pensar cómo podemos transformar los aspectos de esas relaciones “para que nuestras experiencias como personas autónomas puedan permitirnos la libertad de imaginar y de intentar crear un mundo sin relaciones de poder que sujeten y opriman” (Korol, 2015, p. 145). También Maceira Ochoa (2008) menciona que este proceso permite entender que estamos inmersxs en relaciones de opresión, pero no haciendo énfasis en asumirnos como víctimas, sino que esto nos permite comprendernos como sujetxs históricxs con capacidad de transformarnos a nosotrxs mismxs y a nuestro entorno.

Korol entiende esto como la *pedagogía de la vida cotidiana* (2015). Algunos de los testimonios de las compañeras entrevistadas lo explican de la siguiente manera:

- “... me hicieron entender una realidad: una tiene sus derechos como ser humano, como mujer, como madre, como esposa, como hija, como hermana” (S. R., 60 años, entrevista de septiembre 2022)
- “[El Círculo me ayudó a] reconocer situaciones problemáticas que yo vivía naturalmente, que no eran naturales, que no estaban bien, que no es necesario... es como que adquirís un mecanismo de leer tu realidad, o de actuar, que lo aplicás en el resto de tu vida” (J. A., 22 años, entrevista de septiembre 2022)

A partir de todo esto, comprendemos que en este espacio educativo el concepto de *lo personal es político* no sólo se ve encarnado durante el desarrollo del espacio o en los momentos posteriores de reflexión (tal como este mismo proceso de investigación), sino que también se visualiza en el mismo origen de la construcción del Círculo de Mujeres. Esto se debe a que, tal como comentamos en apartados anteriores, la misma necesidad de comenzar a construir un espacio educativo como este surge de la problematización de una situación particular, así como fue la división de tareas en una lucha de trabajadorxs cartonexs. Fue la necesidad de cuestionar y problematizar esta situación específica la semilla que dio origen a un espacio educativo que continuó ayudando a desnaturalizar todas las situaciones injustas a las que nos enfrentábamos en nuestra vida cotidiana. Se observa cómo en los tres momentos (antes,

durante y una vez finalizado el espacio) las lógicas de construcción del conocimiento continúan en vistas a la problematización de la vida cotidiana y la comprensión de que *lo político* no se limita únicamente a las esferas de la política tradicional.

Educación Sexual Integral:

... más allá de las particularidades que teníamos cada una, estábamos atravesadas por las mismas situaciones: desigualdades de género en el trabajo, la universidad, la vida en general, noviazgos conflictivos, entre otras (P. F., 27 años, relato auto etnográfico de mayo 2022)

Con respecto a las temáticas que se trabajaban en los encuentros de este Círculo de Mujeres, en las entrevistas y en los relatos auto etnográficos realizados se mencionan, entre otras: distintos tipos de violencia de género tales como violencia obstétrica, violencia simbólica, violencia física, abuso, acoso callejero, femicidios, aborto, embarazos no deseados, anticoncepción, relaciones sexuales, estereotipos, derechos humanos, historia y ramas del feminismo, maternidad, relaciones de pareja y relaciones laborales.

S. R., una de las compañeras, relata que trabajábamos “Sobre violencia de género, de abuso, de sentimientos desenchonados, embarazos no deseados, todo eso” (60 años, entrevista de septiembre 2022). También D. W. en su entrevista menciona las siguientes temáticas: “Desde cuestiones más académicas hasta el acceso al trabajo formal, hasta la feminización de la pobreza, el rol de la mujer en la sociedad como madre, como dentro de la familia, instituciones, hasta bueno cuestiones de aborto, derechos, etcétera” (29 años, entrevista de septiembre 2022). Por último, J. A. menciona lo siguiente:

... hablábamos, por ejemplo, de noviazgos violentos, de problemáticas como la violencia institucional, la violencia en lo que son los partos o los espacios de salud para las mujeres... Cómo construir también vínculos más sanos, también problemáticas más fuertes como los femicidios. Todo lo que tiene que ver con el feminismo (22 años, entrevista de septiembre 2022)

Consideramos que muchos de los contenidos trabajados, así como también los métodos didácticos propuestos, están íntimamente relacionados con los lineamientos curriculares de la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral, así como también de la Ley de la

Provincia de Buenos Aires N° 14.744. De la misma manera, se entiende como ESI “la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. Además, los contenidos y modelos pedagógicos del Círculo de Mujeres pueden incluso enmarcarse dentro de los propósitos formativos de la ESI¹⁰, entre los cuales se puede mencionar:

- Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.
- Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.
- Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo.

De forma similar a lo propuesto en la Ley de ESI, se entiende al espacio pedagógico (en este caso, del Círculo de Mujeres) como uno de enseñanzas, aprendizajes y construcción colectiva de conocimientos que tienen como fin la toma de decisiones conscientes y críticas en relación al cuidado del cuerpo propio y de lxs demás, de la construcción de relaciones interpersonales sanas, del ejercicio de la sexualidad y los derechos¹¹.

Por último, cabe mencionar que consideramos que la construcción de estos conocimientos mencionados anteriormente se ha dado no sólo a través del acto educativo en sí mismo (por ejemplo, en los encuentros del Círculo llevados a cabo en el Club Unión), sino que además todas las acciones sociales, políticas y culturales alrededor del espacio han permitido la construcción de estos saberes (Núñez Hurtado, 2005). Hacemos referencia, por ejemplo, a que la organización de viajes, la planificación de las actividades de manera rotativa, la participación en manifestaciones y movilizaciones, entre otras, también fueron espacios

¹⁰ En los “Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral”, disponibles en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

¹¹ En los “Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral”, disponibles en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

privilegiados que permitieron que diversos conocimientos se construyan y resignifiquen. Entre otros, podríamos mencionar que estas actividades favorecieron la toma de decisiones de manera colectiva, la formación política, diversas y alternativas formas de autogestión y del ejercicio del poder, etc.

Los Encuentros Plurinacionales de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Bisexuales, Intersexuales y No Binaries¹²

... también algo muy importante que era uno de los mayores motores del Círculo eran los viajes a los Encuentros Plurinacionales de Mujeres. Que era como un objetivo en el cual todas le poníamos nafta a ese motor y también lo que motorizaba los encuentros, más allá del propio Círculo
(J. A., 22 años, entrevista de septiembre 2022)

Tal como comentan las compañeras en las entrevistas, desde los años 2015 al 2019¹³ otra de las importantes actividades que se realizaron fueron los viajes a los *Encuentros Plurinacionales de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Bisexuales, Intersexuales y No Binaries*¹⁴ (en Mar del Plata, Rosario, Chaco, Trelew y La Plata). Para poder asistir se realizaban durante los meses previos diferentes actividades que permitieran al grupo recaudar el dinero para solventar los gastos económicos que conllevan estos viajes, a fin de que ninguna compañera dejara de participar por cuestiones económicas y que luego, en la ciudad de destino, no existieran desigualdades de orden económico. Se realizaron, entre otras actividades, eventos culturales, sorteos y rifas, ventas de comidas, actividades barriales con entradas económicamente accesibles. Estas últimas, incluso, tenían el fin no solo de recaudar el dinero necesario sino también de dar a conocer y hacer participar a la comunidad en las actividades

¹² En adelante se mencionarán como “Encuentros” o “Encuentros Plurinacionales de MLTTBIyNB”

¹³ Mientras que el Círculo de Mujeres con sus actividades pedagógicas semanales se desarrolló hasta el 2018, se decidió de manera colectiva viajar en el año 2019 al Encuentro Plurinacional de MLTTBIyNB de La Plata. Se realizaron, como en los años previos, diversas actividades para recaudar el dinero necesario, pero no se llevaron a cabo los encuentros en el Club Unión como los que describimos anteriormente.

¹⁴ Previamente denominados “Encuentros Nacionales de Mujeres”, son manifestaciones y movilizaciones políticas que se realizan en nuestro país desde el año 1986, siendo el primero de ellos en la Ciudad de Buenos Aires. Caimmi (2021) refiere que, en el Encuentro realizado en el año 2019 en la ciudad de La Plata, se llevaron a cabo diferentes debates entre participantes y la Comisión Organizadora relacionados en torno a la posibilidad del cambio de nombre a “Encuentro Plurinacional de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Intersexuales, Bisexuales y No Binaries”. La autora entiende que “Este hecho colocaba en primer plano el cissexismo y el racismo que aún permanecían en sectores de los feminismos y la sociedad en general” (Caimmi, 2021, p. 169). Caimmi refiere que en el Encuentro del 2019 fue constante el debate por el cambio de nombre, lo cual significa de manera principal la visibilización de otras identidades diferentes a la nacional y/o a la de la mujer cisgénero (2021).

que se realizaban en el espacio del Club Unión –además del Círculo de Mujeres, funcionaba un espacio de apoyo escolar, un espacio de jóvenes, una huerta comunitaria, una cooperativa textil, entre otras.

Alonso y Díaz (2002) hacen referencia a estas cuestiones cuando mencionan que los viajes a los Encuentros se empiezan a organizar en la mayoría de los lugares con mucha anticipación, y también indican que

Viajar no es lo mismo para las mujeres y los varones, pero tampoco lo es para las mujeres con recursos o sin ellos, para quienes están a cargo de la familia o comparten esta actividad o carga social, para quienes tienen trabajo o no lo tienen, para quienes tienen pocos hijos/as o muchos (Alonso y Díaz, 2002, p. 101)

Por esta razón, como grupo entendíamos que las cuestiones económicas podían constituir y constituían un obstáculo que dificultaría no sólo el hecho de pagar el viaje sino además que podía marcar diferencias una vez que se llegara a la ciudad de destino. Cabe mencionar que todas las participantes del Círculo, ya sea que pudieran pagar el viaje o no, participábamos de las actividades para recaudar el dinero. Una de las compañeras entrevistadas lo explica de la siguiente manera:

... se formó un grupo tan unido que empezamos a pensar la posibilidad de viajar a los Encuentros de Mujeres Nacionales que se hacían, y bueno para eso hacíamos actividades para juntar plata, cosa de que todas estemos... bueno una particularidad del Círculo: siempre fue super horizontal, y todas estábamos en el mismo nivel... como que todas hacíamos todo para que el Círculo siga adelante. Por ejemplo, particularmente para viajar a los Encuentros, esto de hacer actividades para juntar la plata, para que nadie tenga que pagar nada y era un trabajo hombro a hombro entre todas las que participábamos (D. W., 29 años, entrevista de septiembre 2022)

Alonso y Díaz (2002) también diferencian dos tipos de “viajes” que realizan las mujeres hacia los Encuentros Plurinacionales. El primero de ellos es el traslado geográfico de las mujeres y disidencias que participan, es decir, el viaje desde los distintos puntos del país movilizándose a la ciudad elegida para llevar a cabo el Encuentro de ese año. Pero también lxs autorxs señalan que es un viaje, e incluso puede ser más importante, aquel que las y los participantes realizan hacia dentro de sí mismxs luego de vivir la experiencia de asistir a un Encuentro. Describen estas situaciones como *pedagogías viajeras* debido a que en estos Encuentros todes quienes participan incorporan nuevas experiencias en sus vidas dejando

marcas en sus subjetividades, ya sea a través de la participación en los talleres o en las movilizaciones (dos de las actividades más importantes de los Encuentros). Las compañeras lo relatan así: “Para mí, el Encuentro Plurinacional de Mujeres fue una apertura de visión, de cabeza, de perspectiva, que solo fue posible gracias al Círculo” (J. A., 22 años, septiembre 2022), y así:

... otro recuerdo que tengo que fue el último encuentro del que participé con el Círculo, que había sido un año muy particular para mí, y dudé mucho de viajar o no. Y la realidad es que me acuerdo el colectivo de vuelta, llegando a Bahía, como que pusimos cada una a contarnos lo que sentíamos, con qué nos quedábamos del viaje, como haciendo reflexiones personales. Y me acuerdo muy intenso esa sensación de escuchar a cada una, emocionada por esa vivencia. Y me acuerdo mucho en el cuerpo esa sensación de sentirme contenida, acompañada, y de agradecimiento de estar... de haber elegido ir. Porque es un espacio que creo que por más que pasen los años, si nos volvemos a encontrar siempre va a ser *una sensación de hogar* en ese espacio. Y de contención y de gratitud, como que tengo muy fuerte en mis recuerdos ese último tramo de viaje y de reflexiones (D.W., 29 años, entrevista de septiembre 2022) [El resaltado es nuestro]

Con respecto a los talleres, Alma y Lorenzo (2009) comentan que los Encuentros se dividen en talleres temáticos y establecen una interesante relación entre esta organización y los grupos de *concienciación* de la década del '60 y '70, los cuales mencionamos en apartados anteriores. Estas autoras entienden que el Encuentro Internacional de Mujeres de Nairobi en el año 1985 y los Encuentros Feministas de América Latina y el Caribe –que comenzaron a llevarse a cabo en la década del '80- sirvieron de modelo para difundir estas prácticas de *concienciación* y de esta manera definir la forma de trabajo que hasta el día de hoy se lleva adelante en los Encuentros Plurinacionales de MLTTBIyNB. Estos modelos pedagógicos, tal como explicamos anteriormente, tienen su eje en la horizontalidad, la democratización de la palabra, la construcción colectiva y el debate sobre la vida cotidiana para la construcción de conocimiento.

A partir de esto se pueden observar las semejanzas entre los encuentros que se llevaban a cabo en el Círculo de Mujeres –en el Club Unión- y los talleres de los Encuentros Plurinacionales de MLTTBIyNB. Los modos de trabajo son similares: sin jerarquías definidas, con base en la propia experiencia, rotando la palabra. Incluso cabe mencionar la heterogeneidad de las participantes (en cuanto al rango etario, la clase social, la proveniencia, las experiencias

de vida anteriores, etc.) en ambas experiencias educativas como un rasgo que puede generar un aprendizaje mucho más enriquecedor.

Además de los talleres, la otra actividad central de los Encuentros son las marchas, que se hacen generalmente el día domingo. Se trata de una manifestación más que movilizadora, debido a que es la única actividad en la que todas y todes quienes participan del Encuentro – nos referimos a miles y miles de personas- se hallan en un mismo espacio. Cuando se le preguntó a L. F. en una entrevista sobre la/s actividad/es que más le haya interpelado en relación al Círculo de Mujeres, la compañera manifestó:

... las marchas. Que veía a todas las pibas de Bahía marchando ahí. O de los Encuentros en sí, de toda la Argentina, que en un punto te llega a mover todo por dentro y decir “¿qué onda? ¿qué me están mostrando?” (19 años, entrevista de septiembre 2022)

Un último punto que nos interesa tener en cuenta sobre los viajes a los Encuentros y su marca en la subjetividad de quienes asisten es que también implican para muchas y muchos de quienes participan como la única o una de las pocas oportunidades de conocer otros sitios u otras provincias, tal como mencionan Alonso y Díaz (2002). Con respecto a esto consideramos importante visibilizar una de las vivencias más significativas relacionadas a uno de estos viajes: el 33° Encuentro en Trelew, Chubut, del año 2018. Más allá de las experiencias en los talleres e incluso en la marcha de este Encuentro, los cuales fueron más que enriquecedores y movilizantes para todas, nos interesa hacer referencia a la situación que vivimos en el Círculo de Mujeres cuando nos encontrábamos en viaje de vuelta hacia Bahía Blanca.

En relación a lo que explican Alonso y Díaz (2002), la oportunidad de este viaje significó para varias de nuestras compañeras la primera vez en la que podían conocer el mar. Por esta razón, cuando nos encontrábamos viajando en colectivo de vuelta hacia nuestra ciudad, se tomó la decisión de manera colectiva de parar en la ciudad de Las Grutas, en donde tuvimos la oportunidad de sentarnos en ronda en la playa, compartir unos mates y continuar debatiendo y reflexionando sobre lo que había ocurrido en el Encuentro de Trelew. Son estas pequeñas situaciones, tal vez anecdóticas, a las que hacemos referencia cuando mencionamos que no sólo en los encuentros del Círculo en el Club Unión era donde se construían los conocimientos, sino que todas las actividades en torno a este espacio contribuyeron a la construcción de saberes.

Sobre las relaciones entre los espacios de EP y el Estado:

*Yo creo que necesitarían no sé, la ayuda,
o un empujón de alguien con poder para que
se pueda abrir un espacio así en todos los barrios
(L.F., 19 años, entrevista de septiembre 2022)*

Por último, otro de los aspectos más importantes que surgió en una entrevista a una compañera fue sobre la relación de estos espacios de EP y pedagogía feminista con el Estado. Cabe mencionar que esta cuestión surge de manera espontánea en la entrevista y es la que nos permitió pensar en conjunto sobre la presente categoría de análisis. En primer lugar, las palabras de la compañera fueron las siguientes:

... creo que también tendrían que haber más ayuda de los del poder, tipo de los de arriba, para que en todos los barrios hayan espacios así, porque no solamente acá en Noroeste se necesita un espacio así, sino que en todos los barrios hay pibas que necesitan así un grupo para sentirse acompañadas o para sentirse escuchadas nomás (L. F., 19 años, entrevista de septiembre 2022)

Ante esto, nos interesa hacer referencia a los grados de formalización que menciona Sirvent (2006), los cuales nos permiten describir e interpretar las experiencias educativas. En este caso podemos comenzar mencionando que el Círculo de Mujeres, desde la *dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje*, tiene una alta intencionalidad educativa debido a que los encuentros y las dinámicas pedagógicas eran planificadas, pero las relaciones entre las sujetas pedagógicas eran horizontales, no había marcadas diferencias entre quienes actuaban como educadoras y las educandas. Por lo tanto, teniendo en cuenta estas dos características, podríamos considerar que se trata de un grado de formalidad medio. Luego, en cuanto a la *dimensión institucional* también podríamos estimar un grado medio de formalización, ya que el Club Unión, donde funcionaba el Círculo, no se trata ni se trataba de un espacio destinado específicamente a la enseñanza, pero al ser un Club barrial puede entenderse que tiene entre sus objetivos la promoción cultural y social de la comunidad.

En tercer lugar, y este punto nos interesa principalmente en el presente apartado, resulta interesante plantear algunos debates con respecto a la *dimensión sociopolítica*. El grado de formalización del espacio que trabajamos es bajo, ya que el Círculo de Mujeres no se

correspondía bajo ningún aspecto con el sistema educativo escolar, tampoco se regía por leyes que regularan su actividad¹⁵, y no figuraba en ningún organigrama administrativo del Estado.

Frente a esta situación, surgen diferentes preguntas respecto de la relación de este tipo de espacios de educación popular y de pedagogía feminista con la responsabilidad del Estado en cuanto al cumplimiento del derecho a la educación. En primer lugar, para comenzar este debate cabe mencionar que partimos desde la *teoría sociológica de la resistencia*, la cual sostiene que las ideologías dominantes –en este caso asociadas al Estado- pueden ser y son con frecuencia contradictorias (Giroux, 2004). Comprendemos también que tanto el Estado como las clases y grupos dominantes están compuestos por grupos e ideologías heterogéneos, por lo tanto, con intereses diversos que pueden llegar a ser contrapuestos.

A partir de esto, cabe preguntarnos de qué manera el Estado puede participar de espacios educativos como el que analizamos en este trabajo, sin invadir las lógicas de democratización, horizontalidad y emancipación características de la EP y la pedagogía feminista. Teniendo en cuenta que “el Estado muestra su ADN masculino” (Segato, 2018), pero también reconociendo que el mismo no es un poder homogéneo y que está compuesto por sujetos o grupos sociales que pueden tener intereses diversos y hasta contradictorios, podemos sostener que la participación del Estado en estos espacios educativos podría colaborar en la multiplicación de los mismos o en un acompañamiento/fortalecimiento para que puedan continuar en el tiempo. Sin embargo, comprendemos que las lógicas en cuanto a lo metodológico, de organización y los contenidos a trabajar deberían continuar en manos de las y los participantes, a fin de que los mismos continúen con sus horizontes hacia la transformación de los sistemas de opresión patriarcales, racistas, capitalistas, etc. La compañera que mencionábamos al principio del apartado también manifiesta:

... que se pueda abrir un espacio así, pero con todos los recursos. Tipo, no es lo mismo juntarse en la casa de una que tener las comodidades que tenés en un espacio, así como el Club¹⁶, que tenga baño, patio, cocina. Que te puedas juntar a comer y todas esas cosas así (L. F., 19 años, entrevista de septiembre 2022)

¹⁵ Más allá de las posibles relaciones que en este trabajo de investigación establecimos entre las actividades del Círculo de Mujeres y la Ley de Educación Sexual Integral, enmarcando esta experiencia en la Ley mencionada, el espacio no se regía por esta ley ni se tenía en cuenta para sus planificaciones. Esta relación se estableció con el único objetivo de presentarla en este trabajo.

¹⁶ Se refiere al Club Unión.

A partir de todo esto, también se tiene en cuenta la posición de De Souza y la mirada del MST de Brasil, debido a que este movimiento considera que “el Estado debe asegurar el derecho a la educación, pero que no puede ser el educador del pueblo” (2015, p. 22). Dicho autor entiende que, durante los más de 30 años de lucha del MST, el mismo ha disputado la forma, el método y el contenido de esa educación, ya que consideran que el acceso a la educación escolar por sí sola no permite avanzar en la emancipación y empoderamiento de lxs sujetxs (De Souza, 2015).

Otra de las compañeras entrevistadas también hace referencia a la relación de los espacios de EP con el Estado, pero desde otra mirada:

Actualmente me desempeño laboralmente como Trabajadora Social en el programa Primeros Años, el cual tiene el objetivo de acompañar familias con niñxs de 0 a 4 años y mujeres o personas gestantes a partir de la promoción de derechos. Una de las actividades que propuse en este espacio fue realizar círculos de mujeres en los barrios donde estamos trabajando, tomando la experiencia de lo que fue el Círculo del Bajo Rondeau. Actualmente los estamos replicando en Más Barrios, Talleres, Stella Maris y Puertas del Sur. Considero que estos espacios colectivos de aprendizaje mutuo y de acompañamiento son fundamentales en todos los contextos, ya que al haber transitado por dicho espacio apuesto a que se puedan replicar círculos de mujeres donde se puedan conversar, problematizar e intercambiar información y sentires entre todas las mujeres y disidencias que participen (M. S., 27 años, relato auto etnográfico de junio 2022)

En este fragmento se puede visualizar cómo la compañera logra enmarcar en una política pública del Estado Nacional un espacio educativo y social que se aleja de las lógicas opresivas del Estado como institución machista. Al mismo tiempo, es posible destacar que dichos espacios de EP y pedagogía feminista no son propuestos por las políticas públicas, sino que la compañera logra incluirlos por una inquietud subjetiva, a raíz de su participación anterior en el Círculo de Mujeres del Bajo Rondeau.

En el encuentro llevado a cabo a modo de *grupo focal* se planteó este debate sobre la relación o posible relación del Estado con los espacios de EP. Diversas compañeras coincidieron en que el Estado, como institución machista, no contribuye a fortalecer y multiplicar este tipo de espacios. Además, hicieron hincapié en que incluso obtura su desarrollo. De la misma manera en que lo hace Segato (2018), entienden que la política de lo estatal se aleja de lo que esta autora denomina *la política en clave femenina*.

No solo se hizo referencia a los modelos burocráticos que obstaculizan la construcción colectiva de conocimientos y de relaciones vinculares, sino que además se mencionó que las lógicas emancipadoras y de liberación de los espacios educativos populares y feministas son contrapuestas a las lógicas opresivas del Estado. En otras palabras, Segato lo explica de la siguiente manera:

Lo que debemos recuperar es su estilo de hacer política en ese espacio vincular, de contacto corporal estrecho y menos protocolar, arrinconado y abandonado cuando se impone el imperio de la esfera pública. Se trata definitivamente de otra manera de hacer política, una política de los vínculos, una gestión vincular, de cercanías, y no de distancias protocolares y de abstracción burocrática (2018, p. 27)

Siguiendo esta línea también Anzorena entiende que “se supone que el Estado gobierna sobre sujetos neutros y descorporizados, sin marcas de género, de edad, de color de piel, de sexualidad, de origen” (2013, p. 27). En realidad, se trata de un sujeto *blanco, varón, delgado, joven-adulto, letrado, cristiano y con recursos económicos*. Por lo tanto, cuando se piensan en políticas públicas exclusivas para mujeres o para *sujetxs diferentes* se presentan como anomalía, como lo distinto y se entiende a estxs sujetxs como “lo otro”, “lo diferente” (Anzorena, 2013). Es por estas razones que las lógicas del Estado y las de experiencias educativas emancipatorias son contradictorias ya que tienen intereses contrapuestos.

Conclusiones:

... me ayudaron a encontrarme conmigo misma, a saber si realmente era yo, qué es lo que estaba pasando con mi vida, con mi familia. Y yo en verdad, en mi situación, encontré una ayuda tremenda en el Círculo. Porque gracias a ese grupo encontré una respuesta muy importante, una salida, que era mi libertad. Mi libertad...
(S. R., 60 años, entrevista de septiembre 2022)

Para comenzar este último apartado del trabajo nos ha parecido pertinente hacer referencia a esta idea expresada por la compañera en la entrevista que realizamos. Consideramos que la misma da cuenta de manera explícita aquello por lo que Freire (2015) aboga a través de su educación dialógica y liberadora. El autor explica lo mismo, pero con otras palabras, de la siguiente manera:

Descubrirse, por lo tanto, a través de una modalidad de acción cultural, dialógica, problematizadora de sí mismos en su enfrentamiento con el mundo, significa, en un primer momento, que se descubran como *Pedro, Antonio o Josefa*, con todo el profundo significado que tiene este descubrimiento (p. 225)

A partir de los objetivos que se plantearon al inicio del presente trabajo podemos concluir en que, en primer lugar, los saberes que construimos entre las compañeras durante nuestra participación en el Círculo de Mujeres están relacionados a los contenidos que se plantean en la Ley de ESI 26.150. De la misma manera, se entiende que la Educación Sexual Integral es la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Así, los conocimientos y saberes que se construyeron de manera colectiva giran en torno a la expresión y valoración de los sentimientos y las emociones; el respeto por los derechos humanos; la promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; el respeto por la diversidad y el rechazo a todas formas de discriminación; el desarrollo de competencias que colaboren en la verbalización de sentimientos, necesidades y emociones a fin de favorecer la resolución de conflictos a través del diálogo, entre otros. Tal como hemos mencionado anteriormente, consideramos que tanto los contenidos y la metodología que se utilizó en los encuentros del Círculo de Mujeres, e incluso las diferentes actividades que se

llevaban a cabo en torno al espacio¹⁷, favorecieron la construcción de estos diversos saberes (Núñez Hurtado, 2005).

Por otro lado, en cuanto al objetivo específico de “dar cuenta de cómo se construyeron esos saberes” en este espacio educativo, en los apartados de los resultados pudimos dar cuenta de los diferentes procesos de construcción de conocimiento que giran en torno a lo que se denomina la *pedagogía de la vida cotidiana* (Korol, 2015). En diferentes trabajos de pedagogía feminista, lxs autorxs nombran este proceso también como *concienciación* (Alma y Lorenzo, 2009, Alonso y Díaz, 2002, Aránguez Sánchez, 2019, Maceira Ochoa, 2008, Weiler, 1991). El mismo permite, partiendo desde situaciones concretas y cercanas, acceder a la comprensión de las mismas como enmarcadas en contextos políticos, sociales e históricos más amplios lo cual, a la vez, permite el desarrollo de una conciencia crítica en cuanto a las relaciones sociales. De esta manera, se problematizan las situaciones sociales que antes parecían naturales, dando lugar a la comprensión socio-histórica de las mismas y, por lo tanto, teniendo en cuenta que pueden ser transformadas.

Una de las premisas centrales del feminismo, la que entiende que *lo personal es político*, es la que ayuda a dicha comprensión, ya que aboga por ampliar los límites de la política tradicional (Millet, 1970), intentando analizar las relaciones de poder que existen en los terrenos “menos convencionales”: se hace referencia a las relaciones interpersonales entre lxs sujetxs pertenecientes a diversos grupos sociales.

Con respecto al último objetivo específico, el que hace referencia a la manera en que los saberes construidos en el Círculo se han resignificado en otros espacios, se puede ver en todas las categorías que hemos analizado cómo las compañeras entrevistadas mencionan de manera reiterada el modo en que su paso por este espacio ha colaborado con la construcción y el fortalecimiento de una visión crítica de la realidad social que las rodea. Las compañeras mencionan que se conversaba sobre las relaciones sociales en diversas instituciones tales como la familia, los espacios de salud, el ambiente laboral, entre otros.

Por esa razón se puede observar que los aprendizajes se resignificaron y resignifican a lo largo de la vida en estos ámbitos que se mencionan y seguramente en otros. J. A. lo menciona de la siguiente manera: “es como que adquirís un mecanismo de leer tu realidad, o de actuar,

¹⁷ Nos referimos, por ejemplo, a los viajes a los Encuentros Plurinacionales de MLTTBIyNB, las actividades que se llevaban a cabo para poder realizar estos viajes, la participación en marchas y diversas manifestaciones políticas, etc.

que lo aplicás en el resto de tu vida” (22 años, entrevista de septiembre 2022). Asimismo, podemos referenciar a otra de las compañeras, quien comenta que debido a su participación en el Círculo pudo incluir una mirada de la EP y la pedagogía feminista en su ámbito laboral, enmarcándola en una política pública:

... Una de las actividades que propuse en este espacio fue realizar círculos de mujeres en los barrios donde estamos trabajando, tomando la experiencia de lo que fue el Círculo del Bajo Rondeau. Actualmente los estamos replicando en Más Barrios, Talleres, Stella Maris y Puertas del Sur (M. S., 27 años, relato auto etnográfico de junio 2022)

Por último, a modo de reflexión personal, se considera relevante hacer referencia a una situación que vivimos quienes participábamos del Círculo de Mujeres. Gracias a los saberes y conocimientos que se lograron construir durante nuestro paso por este espacio, se logró deconstruir y problematizar los machismos que vivíamos en diferentes ámbitos. Tal como se mencionó anteriormente, se trataba de instituciones como la familia, los centros de salud, los espacios laborales, etc. A estos se les sumó el espacio de militancia que muchas compartíamos en ese entonces, el cual era un movimiento social de nuestra ciudad a partir del que se habían iniciado las articulaciones con las vecinas del barrio para llegar a construir lo que luego fue el Círculo de Mujeres del Bajo Rondeau.

De esta manera, gracias a los aprendizajes construidos se logró incluso poder visualizar y denunciar las diversas violencias que como mujeres sufríamos hacia dentro del movimiento al que pertenecíamos y en el que militábamos políticamente. Así, logramos poner en palabras las opresiones que nos encontrábamos sufriendo, principalmente con el objetivo de poder darlas a conocer a las compañeras mujeres que también eran parte del movimiento. Una vez que pudimos llevar a cabo esta denuncia, primero un grupo y luego otro nos apartamos de dicho movimiento social y continuamos construyendo el feminismo popular enteramente desde el Círculo de Mujeres, siendo ya este un espacio independiente, y no asociado a ningún otro organismo.

Este último suceso también es un claro ejemplo de cómo los aprendizajes que se construyeron en el Círculo de Mujeres, esos “mecanismos para leer la realidad” –en palabras de la compañera-, son replicados y resignificados en otros espacios en los que se pueden estar reproduciendo machismos y opresiones y que, al ser tan familiares, consideramos naturales y no llegamos a problematizar.

Para cerrar, consideramos que la sistematización y el análisis de este tipo de experiencias educativas, ancladas en los barrios periféricos y con perspectivas de la educación popular y la pedagogía feminista, es importante para continuar aprendiendo sobre los territorios que habitamos, especialmente pensándolo desde la universidad pública. Asimismo, creemos que puede colaborar en la problematización de la relación o posible relación de la universidad con los espacios de educación popular y feminismo anclados en los territorios. Teniendo en cuenta que se trata de espacios pedagógicos emancipatorios y que se alejan de los modelos tradicionales de educación, este tipo de trabajos de investigación contribuye no sólo al enriquecimiento de conocimientos dentro de la academia, sino que incluso consideramos que podría permitir el fortalecimiento y desarrollo de otras experiencias educativas que vayan en estas direcciones.

Referencias bibliográficas:

- Alma, A. y Lorenzo, P. (2009) *Mujeres que se encuentran. Una recuperación histórica de los Encuentros Nacionales de Mujeres en Argentina (1986-2005)*. Buenos Aires: Feminaria Editora.
- Alonso, G., Díaz, R., y cols. (2002) *Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Anzorena, C. (2013) *Mujeres en la trama del Estado. Una lectura feminista de las políticas públicas*. Mendoza: EDIUNC.
- Aránguez Sánchez, T. (2019) “La metodología de la concienciación feminista en la época de las redes sociales” en *Ámbitos. Revista internacional de comunicación* (45), pp. 238-257.
- Becher, P. y Martín, J. M. (2016) “Conflictividad social, cooperativismo y precarización laboral. El caso de la Cooperativa Cartoneros del Sur en Bahía Blanca (2007- 2014)” en *Revista Trabajo y Sociedad* (27), pp. 517-537.
- Bianchini, N. y Curbelo, C. (2019) “Las expresiones del feminismo en las organizaciones de mujeres de sectores populares” en *ConCienciaSocial. Revista digital de Trabajo Social* 3(5), pp. 214-227.
- Cabral, P. y Acacio, J. A. (2016) “La violencia de género como problema público. Las movilizaciones por “Ni Una Menos” en Argentina” en *Revista Questión* 1(51), pp. 170-187.
- Caimmi, N. (2021) “Plurinacional y pluridisidente. Las disputas por el cambio de nombre del 34° Encuentro en La Plata, desde un enfoque interseccional” en *El lugar sin límites. Revista de Estudios y Políticas de Género* 3(5), pp. 166-185.
- Cano, A. (2012) “La metodología de taller en los procesos de educación popular” en *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), pp. 22-52.
- Castillo, A. (2017) “El Parque Noroeste, un nuevo espacio de ocio público para la ciudad de Bahía Blanca” [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Sur]. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/4024/TESINA-ADELA%20CASTILLO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- De Souza, R. L. (2015) “El Movimiento Sin Tierra y la educación popular: la formación humana en diálogo” en *Decisio, Saberes para la acción en educación de adultos (40)*.
- Etcheverry, S. y Macaya Calisto, M. (2019) “Las pibas del barrio también decidimos: una experiencia educativa desde el feminismo popular” en XI Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional (JIDEEP), Facultad de Trabajo Social, UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/95165>
- Federici, S. (2018) *El patriarcado del salario*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Fonseca, M. (2018) “Feminismo Popular: el feminismo en el barrio”. Trabajo de investigación final de la carrera de Trabajo Social, en el Instituto María Auxiliadora de Bahía Blanca.
- Freire, P. (2015) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2014) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García Huidobro, J. E. (1980) “Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no-formales de educación de adultos”. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Giroux, H. (2004) *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Guelman, A. y Palumbo, M. M. (coord.) (2018) “Capítulo 4: Hacia una metodología coherente en la construcción del saber descolonizado” en *Pedagogías descolonizadoras: formación en el trabajo en los movimientos sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- González Morelo, C. (2016) “Lineamientos curriculares con enfoque de género e interseccionalidad en procesos de educación con mujeres adultas en el marco de la educación popular feminista”. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hall, B. (1983) “Investigación Participativa, Conocimiento Popular y Poder: una reflexión personal” en Vejarano, G. (1983) *La investigación participativa en América Latina. Antología*. Pátzcuaro, Michoacán, México: CREFAL.

- Jara, O. (2010) “Educación popular y cambio social en América Latina” Oxford University: Press and Community Development Journal.
- Katzer, L. y Samprón, A. (2011) “El trabajo de campo como proceso. La ‘etnografía colaborativa’ como perspectiva analítica” en *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS* (2), pp. 59-70.
- Korol, C. (2015) “La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres” en *Polifonías Revista de Educación* (7), pp. 132-153.
- Korol, C. (comp.) (2016) *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Buenos Aires: Editorial Chirimbote.
- Korol, C. (2017) *Educación popular, pedagogía feminista y diálogo de saberes*. Buenos Aires: Ediciones América Libre.
- “La educación popular feminista en CEAAL”. Texto colectivo del Grupo de Acción Feminista y Antipatriarcal (GAFA) del CEAAL, en *La Piragua, Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política*, febrero de 2018, (43).
- Lazzaretti, V. (2021) “Ressignificar para reconhecer: o feminismo camponês e popular no contexto do movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST)”. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Ciência Política, Porto Alegre, BR-RS.
- Maceira Ochoa, L. (2008) *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta*. México, D. F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.
- Maffía, D. (2016) “Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica” en Korol, C. (2016) *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Chirimbote.
- Millett, K. (1970) *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- Morgade, G. (2019) *Educación Sexual Integral con perspectiva de género: La lupa de la ESI en el aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- Natalucci, A. y Rey, J. (2018) “¿Una nueva oleada feminista? Agendas de género, repertorios de acción y colectivos de mujeres (Argentina 2015-2018)” en *Revista de estudios políticos y estratégicos*, 6(2), pp. 14-34.
- Núñez Hurtado, C. (2005) “Educación popular: una mirada de conjunto” en *Decisio* (10), pp. 3-14.
- “Reflexiones sobre la experiencia de la Escuela Popular de Género” en Ficha de cátedra “Comunicación y Educación. Cátedra II” de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.
- Rodríguez Brandao, C. (1984) “Caminos cruzados: formas de pensar y hacer educación en América Latina” en Gadotti, M. y Torres, C. A. (1993) *Educación popular. Crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Rosales, M. y Sambucetti, M. (2016) “Producción de conocimiento e intervención en experiencias educativas desde la articulación género/comunicación” en IV Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, 13, 14 y 15 de abril de 2016, Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10017/ev.10017.pdf
- Segato, R. (2018) *La guerra contra las mujeres*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Sirvent, M. T. (2003) “La investigación social en Argentina y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos”, en *Cahiers des Amériques latines* (42), pp. 81-100.
- Sirvent, M. T. (2018) “De la Educación Popular a la Investigación Acción Participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias” en *Revista InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 5(1), pp. 12-29.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., Lomagno C. (2006) “Revisión del concepto de Educación No Formal” en Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires. Disponible en: https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/EducaNoFormal/SIRVENT-MT_EDUCACION%20NO%20FORMAL.pdf

- Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2012) *Investigación Acción Participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Proyecto Páramo Andino.
- Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2014) “La investigación acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social” en *Decisio* (38), pp. 7-12.
- Souza Santos, B. (2009) *Epistemologías del Sur*, México: Siglo XXI.
- Torres Carrillo, A. (2009) “Vigencia y perspectivas de la investigación participativa” en *Mediaciones*, 7(9), pp. 173-183.
- Torres Carrillo, A. (2015) “Vigencia y vigor de la educación popular en los inicios del siglo XXI” en *Decisio* (40), pp. 9-14.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2007) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vío Grossi, F. (1983) “La Investigación Participativa en la Educación de Adultos en América Latina: Algunos problemas relevantes” en Vejarano, G. (1983) *La investigación participativa en América Latina. Antología*. Pátzcuaro, Michoacán, México: CREFAL.
- Visotsky, J. (2013) “Métodos cualitativos e investigación participativa: reflexiones desde la praxis en Argentina” en *Paideia* (53), p. 117-141.
- Visotsky, J. (2018) “Atravesamientos de opresiones: opresión de las mujeres, de clase y racismo en el capitalismo colonial” en Guelman, A. y Palumbo, M. (2018) *Pedagogías descolonizadoras: formación en el trabajo en los movimientos sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo.
- Visotsky, J. (2020) “Pedagogías críticas y derechos de los pueblos: un abordaje desde la historia oral y la investigación participante en Argentina” en *Utopía y Praxis Latinoamericana* 25(90), pp. 216-225.
- Walsh, C. (2007) “¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías de-coloniales” en *Revista Nómadas* (26), pp. 102-113.
- Weiler, K. (1991) “Freire and a feminist pedagogy of difference” en *Harvard Educational Review*, 61(4), pp. 449-475.

Anexos:



Arriba: El Círculo de Mujeres en la movilización del “3J” del año 2018 en Bahía Blanca.

Abajo: Primer encuentro del Círculo de Mujeres, en vistas al “3J” del 2015, en el Parque Noroeste.





Arriba: encuentro de diversos espacios de mujeres barriales, en el año 2017 en el Club Unión.
Abajo: encuentro del Círculo de Mujeres en el Club Unión con Francesca Gargallo, septiembre de 2017.





Arriba: bandera del Círculo de Mujeres, diseñada por una compañera.

Abajo: festejando el aniversario del Círculo de Mujeres en junio del 2018.





Arriba: en la playa de la ciudad de Las Grutas, volviendo hacia Bahía Blanca desde la ciudad de Trelew, donde había sido el Encuentro Plurinacional de MLTTBIyNB. Año 2018

Abajo: en la ciudad de Trelew, Chubut, sede del 34° Encuentro Plurinacional de MLTTBIyNB. Año 2018





Arriba: encuentro del Círculo en el grupo focal, octubre de 2022.

Abajo: en la ciudad de Resistencia, Chaco, sede del 33° Encuentro Plurinacional de MLTTBIyNB. Año 2017.

