

Pedagogía en comunidad: narrativas educativas emancipadoras en mujeres de sectores populares

María Paula Juárez*
María Alejandra Benegas**
Sonia de la Barrera***
Adriana Andrea Vizzio****

Recibido: 20/04/2018

Aceptado: 13/06/2018



Resumen

Este artículo parte de considerar a la pedagogía como una disciplina teórico-práctica en permanente construcción, contextualizada y situada en un tiempo histórico determinado, cuyo objeto de reflexión privilegiado es la educación y lo que ella implica como práctica social de naturaleza política. Se apuesta por una pedagogía que trascienda los escenarios formales de la educación y se aproxime a las comunidades populares, desde sus protagonistas y la riqueza de sus narrativas, las cuales no siempre han sido consideradas e incluso muchas veces acalladas. El artículo da cuenta de una indagación a partir del relato educativo que realiza un grupo de mujeres en atención a su propia experiencia vivida, así como en relación con otros (hijos, familia, barrio, comunidad) en un juego de subjetividades, como un modo innovador de construir conocimiento y de generar posibles transformaciones en la propia realidad atendiendo al potencial de las narrativas para favorecer la emancipación como toma de conciencia crítica en estas mujeres.

Palabras clave

Pedagogía, comunidad, mujeres, narrativas.

Pedagogy in Community: Educational Emancipating Narratives in Women of Popular Areas

Abstract

This article considers pedagogy as a theoretical-practical discipline in constant construction, contextualized and situated in a determined historical time, whose privileged object of reflexion is education and what it implies as a social practice of political nature. We bet for a pedagogy that goes beyond the formal scenarios of education and approaches the popular communities to its protagonists and the richness of its narratives, which not have always been considered and even more they have been silenced. This article accounts an educational research starting with the narration developed by a group of women according to their own experience as well as their relationship with others (children, family, neighborhood, community) in a game of subjectivity as an innovating way of building up knowledge and to generate possible transformations of their own reality according to the potential of the narratives to favor the emancipation as a critical conscience of these women.

Key Words

Pedagogy, community, women, narratives.

* Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. E-mail: mpaulajuarez@gmail.com

** Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. E-mail: mbenegas@hum.unrc.edu.ar

*** Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. E-mail: sdelabarrera@hum.unrc.edu.ar

**** Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. E-mail: avizzio@hum.unrc.edu.ar

“(…) La pedagogía que defendemos (…), es en sí misma pedagogía utópica. Por esta misma razón está llena de esperanza, pues ser utópico no es ser sólo idealista o poco práctico, sino más bien acometer la denuncia y la anunciación. Nuestra pedagogía no puede prescindir de una concepción del hombre [de la mujer] y del mundo. Formula una concepción científica humanista que encuentra su expresión en una praxis dialógica, en la que educadores y educandos en conjunto, a través del análisis de una realidad deshumanizadora, la denuncian al tiempo que anuncian su transformación en nombre de la liberación del hombre [y de la mujer]” (Freire, 1990, pp. 77–78).

1. Introducción

Este artículo emerge en el marco del proyecto de investigación “Historias de exclusión e inclusión educativas en madres de sectores populares: un análisis desde el pensamiento latinoamericano”. El estudio aborda las historias educativas de mujeres de una comunidad urbano–marginal de la ciudad de Río Cuarto (Córdoba, Argentina) considerando aquellos relatos que ellas ofrecen vinculados a su paso por la escuela, así como aquellos que revelan trayectos diferentes y alternativos a los que propone el sistema educativo formal, aludiendo a experiencias de inclusión o exclusión educativas.

Se parte de entender a la pedagogía como una disciplina teórico–práctica en permanente construcción, contextualizada y situada en un tiempo histórico determinado, cuyo objeto de reflexión privilegiado es la educación y lo que ella implica como práctica social de naturaleza política (Vogliotti, de la Barrera, Juárez & Lucantoni, 2017). Se apuesta por una pedagogía que, a la hora de reflexionar sobre la inclusión–exclusión, halla la imperiosa necesidad de trascender los escenarios formales de la educación y aproximarse a las comunidades populares, con sus potencialidades y virtudes, desde sus protagonistas y la riqueza de sus narrativas, las cuales no siempre han sido consideradas y hasta incluso muchas veces acalladas.

En este sentido, hablar de narrativas trasciende una metodología de investigación, es construir la realidad de estas mujeres en atención a la experiencia vivida propia y con los otros (hijos, familia, barrio, comunidad) en un juego de subjetividades, en un «yo dialógico» como un modo innovador de construir conocimiento (Bruner, 1988; en Bolívar, 2002).

El artículo se orienta por el objetivo de analizar el potencial pedagógico que pueden tener las narrativas biográficas educativas de un grupo de mujeres de sectores populares de la ciudad de Río Cuarto para favorecer su reflexión crítica y la posibilidad de hallar sentido a sus experiencias, así como de favorecer posibles transformaciones en su realidad.

Atendiendo a ello se parte de los siguientes interrogantes: ¿tienen las narrativas biográficas educativas potencial pedagógico para favorecer la emancipación entendida como toma de conciencia crítica sobre la propia realidad en mujeres de sectores populares?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿en qué aspectos podría inferirse?, ¿pueden contribuir las narrativas biográficas educativas a favorecer posibles transformaciones en la vida de estas mujeres desde la inclusión en la diversidad?

Para intentar responder a estos disparadores, el artículo se organiza en cuatro apartados: 1) inicialmente se plantean los fundamentos teóricos que sustentan el trabajo; 2) seguidamente, se desarrolla la metodología empleada; 3) posteriormente, se presentan los resultados y, 4) finalmente se realizan reflexiones finales en torno a la temática tratada.

2. Fundamentos teóricos

Dar cuenta de los sustentos teóricos que se constituyen en pilar conceptual del presente trabajo remite a dos cuestiones: por un lado, definir el escenario sociopolítico y económico en el que las narrativas socioeducativas de las mujeres emergen y se activan y; por el otro, precisar las nociones de inclusión–exclusión, como ejes que configuran sus historias y trayectorias educativas.

En relación al contexto en el que las narrativas socioeducativas se dinamizan, Rivas (2013) refiere que, actualmente, el sentido de lo humano se encuentra abocado a navegar en situaciones difíciles y a veces inhumanas. Entiende que los seres humanos vivimos en contextos, en instituciones y en escenarios, que suponen condiciones para nuestra existencia y que establecen límites para nuestra acción. Plantea que en el contexto actual cobra vida una «moral neoliberal» que se activa y refiere al modo en como los sujetos orientan su acción de acuerdo a un proyecto social, político y económico que tiene una forma particular de entender las relaciones sociales, productivas e, incluso, las humanas (Rivas, 2013, p. 25). En este sentido, pensar la dinámica de la inclusión–exclusión y las narrativas a esos procesos ligadas exige, necesariamente, hacerlo en *el contexto del neoliberalismo actual* en la que estos procesos se sitúan.

El autor plantea que en el escenario neoliberal en nombre del «progreso» se avanza hacia la destrucción de derechos del ser humano, negándolo como sujeto y reduciéndolo a la condición de objeto de explotación, desde un intento de hegemonizar —desde una posición dominante— la vida social, reduciendo al ser humano a una pieza en el engranaje de un sistema basado en leyes de rendimiento económico, eficacia financiera y control.

El mismo Rivas (2013) señala que, en este contexto, el sistema educativo comienza a sustentarse en una ideología de mercado que termina mercantilizando la relación educativa, promoviendo una ficticia educación igualitaria para todas y todos, generando en lo concreto “*bolsas de segregación que desprecian de forma fragante los derechos humanos al interior del proceso educativo generando diferenciación, clasificación y exclusión*” (p. 25)

Por otro lado, en lo que se refiere a las nociones de inclusión y exclusión, debe considerarse que en el campo socioeducativo el problema de las dicotomías igualdad–desigualdad, diversidad–homogeneidad, la misma inclusión–exclusión, han suscitado en los últimos años, desde investigaciones académicas y desde diversos ámbitos políticos y técnicos de intervención social, una amplia gama de debates y generado interesantes escritos que dan cuenta de su complejidad y significan la necesidad de dilucidar esas cuestiones. Estos desarrollos evidencian que las categorías de *inclusión* y *exclusión* siguen teniendo vigencia y usos diversos. De este modo el concepto «inclusión» y también el de «exclusión» aparecen saturados de sentido político, utilizados desde distintas posiciones ideológicas acerca de los «modelos de sociedad» a las que cada una adhiere y ligados a la direccionalidad que asumen diversos procesos sociales, los objetivos y metas que persiguen o deberían perseguir políticas públicas y diversas propuestas de intervención estatales o de la sociedad civil (Diez, García, Montesinos, Pallma & Paoletta, 2015, p. 34)

En este escenario el concepto de inclusión se ha transformado en la categoría nodal de recomendaciones y programas educativos elaborados por organismos internacionales como Unesco y Unicef, que pretenden revertir la situación que padecen los grupos sociales más empobrecidos. Según Sinisi:

El concepto de inclusión ha evolucionado hacia la idea que niñas, niños y jóvenes tienen derecho a una educación inclusiva que implica equivalentes oportunidades de aprendizaje en diferentes tipos de escuelas independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades. (2010; en Díez et al., 2015, p. 34)

En un sentido semejante Krichesky (2011) afirma que las demandas sociales, en relación al problema de la inclusión, han estado a la base de las políticas socioeducativas argentinas, especialmente en los años 2003 y 2004. El autor entiende que la inclusión constituye un eje de reflexión e intervención de campos de conocimiento como la Pedagogía Social y la Educación Popular, constituyendo enfoques que ponen el acento en el sentido social, crítico y emancipatorio de lo educativo.

Por su parte Gentili (2009) desarrolla el concepto de inclusión social desde una perspectiva amplia, integral y crítica, describiéndola como *“un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión”* (2009, p. 35).

Aludir a la inclusión, inexorablemente exige traer a consideración su opuesto, la exclusión. Para Sen (en Kessler, 2010) en la exclusión, el eje está puesto en la privación de capacidades y derechos, en la supresión de relaciones significativas, aspectos que llevan y perpetúan la pobreza.

Jiménez (2008, p. 178) considera que la exclusión social refiere a un proceso multidimensional, que tiende a separar, tanto a individuos como a colectivos, de una serie de derechos sociales tales como el trabajo, la educación, la salud, la cultura, la economía y la política a los que otros colectivos sí tienen acceso y posibilidad de disfrute, terminando así por anular el concepto de ciudadanía.

Desde la perspectiva de Paulo Freire (1990), uno de los pedagogos referentes del pensamiento crítico latinoamericano, podría entenderse a la exclusión como un movimiento en el cual el ser humano es ubicado en la periferia o fuera de ella. No se trata de una elección, el excluido ha sido expulsado y alejado del sistema social y es, por lo tanto, objeto de violencia dado que se le ha arrebatado el lugar que ocupaba, negándole así la posibilidad a la educación y a otros derechos sociales. Podría pensarse a la exclusión como una forma de «acción cultural antidialógica», sistematizada y deliberada por un orden social establecido dominante y subyugador, que incide sobre la estructura social en el sentido de mantenerla como está, evitando con ello su transformación. De allí el carácter político que manifiesta la exclusión como situación concreta de injusticia social.

Como contrapartida podría pensarse la inclusión como una *“acción cultural para la libertad”*, aquella que parte de una *“crítica racional y rigurosa”* de la ideología dominante (Freire, 1990, p. 104) y en la que las personas y colectivos se comprometen con la concienciación y decodificación de la realidad, como manera sistematizada y deliberada de acción, que incide sobre la estructura social favoreciendo procesos de *común–unión, co–laboración, tolerancia y de unidad en la diversidad*.

Respecto a la *común–unión* (comunidad), Freire (1974) sugiere que ésta refiere a la unión que se da entre las masas populares para la visualización crítica de una realidad opresora y deshumanizante (de exclusión), siendo una característica central de la acción cultural para

la libertad, que implica un encuentro de los seres humanos, mediatizados por el mundo, para su pronunciación y transformación.

Según el autor la comunión provoca la *co-laboración* (trabajar con) entendida como aquella que implica que los sujetos se encuentren trabajando conjuntamente para la transformación del mundo, siendo el diálogo, como comunicación, el que la sostiene (Freire, 1973, pp. 219–220).

Desde esta perspectiva, en un escenario con tales características, emergería la *tolerancia* y la *unidad en la diversidad*, como elementos centrales en el encuentro humano que definirían la inclusión. Freire (1992, p. 36) entiende la *tolerancia* como una virtud que consiste en convivir con quienes son diferentes para poder luchar contra quienes son antagónicos y generan procesos de opresión y deshumanización. Por su parte, entiende a la unidad en la diversidad como camino para reconocerse como mayoría trabajando las semejanzas entre sí y no sólo las diferencias. En efecto: “*La unidad en la diversidad permite (...) construir una democracia sustantiva y radical (...) la búsqueda de la unidad en la diferencia y la lucha por ella como proceso significa el comienzo de la creación de la multiculturalidad*” (Freire, 1992, pp. 148–150).

Lo desarrollado hasta aquí configura el sustento conceptual desde el cual es posible comprender el contexto y las nociones centrales de inclusión–exclusión a las que remiten las narrativas de las mujeres del estudio realizado.

3. Metodología

Para el desarrollo de este estudio se empleó el método biográfico–narrativo como una herramienta de la investigación cualitativa. El diseño se ha centrado en las «biografías o historias de vida» (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) que se entiende como un «estudio colectivo» que remite a un grupo de personas —madres en este caso— que comparten el rasgo del atravesamiento educativo. Se trata de una manera de reconstruir los pasos, no sólo de la persona, sino también de la comunidad, rastreando modos y maneras de pensar, de actuar y de sentir a la hora de relatar en profundidad aspectos de la propia vida y del grupo familiar.

El método biográfico presenta como característica principal la posibilidad de que la persona pueda, mediante su discurso, expresar afirmaciones autorreferenciales, como una manera de elaborar su propia identidad para ser dirigida a un interlocutor, desconocido para ella, pero que permite generar un contexto comunicativo–dialógico en que el testimonio cobra fuerza y sentido a la luz del rigor metodológico (Montero, 2006).

Para indagar en estas cuestiones este método resulta un recurso valioso en la producción de conocimiento, a la vez que, para las comunidades participantes, es una de las vías para la recuperación o reconstrucción de su memoria colectiva y de su historia, incluso para la comprensión de los procesos vividos, sentimientos, expectativas, circunstancias personales o, procesos educativos, como en este caso.

Las historias de vida se enmarcan en un paradigma de investigación cualitativa, en tanto su función refiere, tanto en la persona que relata como en el entrevistador, la posibilidad de un análisis posterior caracterizado por la confianza en los relatos que se emiten, los cuales serán sistematizados para su comprensión e interpretación. En otras palabras, esta

perspectiva plantea un análisis centrado en la narración que el sujeto hace sobre sus experiencias vitales (Mallimaci & Béliveau, 2006; en Vasilachis, 2006).

Tal como plantea Montero esta metodología “*facilita la reconstrucción colectiva y crítica del pasado (...) comparar deseos y necesidades, capacidades y objetivos, aprendiendo a jerarquizarlos y analizarlos (...) como así también diferenciar entre necesidades colectivas y deseos individuales (...)*”(2006, p. 224).

Por su parte, Vasilachis (2006) relaciona las historias de vida con una muestra de las sociabilidades en que la persona está inserta, acciones, familia, grupos sociales, instituciones, “*se trata del relato de la vida de una persona, en el contexto determinado en que sus experiencias se desenvuelven, registrado e interpretado por un investigador o investigadora*” (p. 178). Atkinson (1998, citado en Vasilachis, 2006) considera que las historias de vida referen a un método de investigación cualitativa que nos informa acerca de la subjetividad de la persona, de allí la importancia de este relato para desentrañar el contexto socio-cultural donde está inserto el sujeto o grupo estudiado. Se busca comprender cómo los relatos personales se relacionan con los hechos ocurridos en la comunidad, de manera de poder conocer la vida colectiva y la influencia que se deriva de ese colectivo.

La investigación narrativa lleva a posicionarse en un modo de conocimiento científico que se caracteriza por exponer la experiencia de vida como una descripción de intenciones en una secuencia de tiempo y lugar, donde el relato es el medio de conocimiento e investigación (Huberman, Thomson & Weiland, 2000; en Bolívar, 2002). Comprender lo irrepetible de la acción humana implica mostrar la riqueza de lo narrado, por descripciones anecdóticas, su significado, coherencia y comprensión de los hechos. Vinculado a ello, desde el análisis narrativo de las historias socioeducativas de las madres, se busca reconocer la singularidad que da sentido a la historia por ellas relatada (Bolívar, 2002).

En relación a la sistematización de la historia de vida, Vasilachis (2006) entiende que la misma puede realizarse en tres momentos: la preparación, la recolección de datos, el análisis y sistematización de la información. Respecto a la *preparación*, la autora plantea que en ésta se realiza un muestreo selectivo. Desde el presente estudio el mismo se llevó a cabo a través de informantes clave de la comunidad, profesionales del Centro de Atención Primaria de la Salud de la comunidad: psicóloga, trabajadora social y psicopedagoga y, representantes del centro vecinal: dos madres que trabajan allí.

En la *recolección de datos*, la construcción de la historia de vida se realiza a partir de una entrevista, la que implica un diálogo espontáneo que toma un recorrido en *zig-zag in situ* de reflexiones que llevan a interpretaciones. En el marco de un pacto de sinceridad y confidencialidad se explica a las entrevistadas, desde el comienzo, en qué consiste el trabajo. Mediante las entrevistas, se pretende establecer relaciones entre las vivencias propias relatadas por las madres y las expectativas que ellas expresan respecto a la educación de sus hijas e hijos, considerando dimensiones como el contexto histórico y la posición social de ellas.

El *análisis y sistematización de la información* comienza, desde el momento mismo de la escucha, a las entrevistas realizadas y la transcripción de las mismas y continúa con el análisis interpretativo de las biografías centradas en la propia entrevistada.

El proceso finaliza con la instancia de validación del conocimiento, construido intersubjetivamente entre las investigadas e investigadoras, posicionadas desde la «epistemología del sujeto conocido y del sujeto cognoscente», propuesta por Vasilachis (1992) procurando una mayor objetivación de las interpretaciones, de las investigadoras desde la perspectiva de las madres, como protagonistas principales autorizadas para afirmar o desestimar las interpretaciones, análisis y comprensiones de las investigadoras.

En lo que sigue, se analizarán algunas narrativas biográficas textuales de madres de la comunidad estudiada que permiten pensar en el potencial pedagógico que tienen las mismas, desde un carácter emancipador, en tanto podrían favorecer procesos de reflexión e interpelación profundos que estarían generando posibles transformaciones en la vida de estas mujeres.

4. Resultados y discusión

Las mujeres de sectores populares relatan sus historias educativas desde significaciones propias en un universo particular, subjetivo e intersubjetivo que alude a vivencias de inclusión o exclusión socio-educativa que ahora son pensadas y resignificadas a la distancia y en perspectiva. Algunas narrativas de mujeres de la Comunidad “Las Delicias” (Río Cuarto) vinculadas a estas cuestiones plantean:

(...) hice hasta sexto porque séptimo lo dejé, eso que me pidieron las directoras... me acuerdo hablaron con mi mamá, con mi papá para que no perdiera el año porque era buena estudiante, pero fue un momento como un capricho... nos tocó una profesora nueva... nos dio la impresión como que no quiso ser nuestra maestra sino que... se quiso poner a la par nuestra, y llegó un momento, que ella me llegó a discriminar... en un momento ella agarró... yo me le paré firme y le dije, *“usted a mí no me va a mandar y decirme qué me tengo que poner o qué no, porque no es mi mamá”*. Y llegó el momento que ella, para mí fue un insulto, (...) ella en ese momento me trató como de *“negrita de la orilla del río”*, *“negrita muerta de hambre”* y todo eso a mí me dolió... yo en ese momento... le dije a la maestra que a mí me respetara que eran mis raíces y yo estaba orgullosa de donde venía (Noelia, 35 años, mamá argentina, 5 hijos, ama de casa, 2016, 1–2).

En la misma línea de experiencias de abandono del sistema educativo otra entrevistada nos relata:

Mi papá siempre alentándonos a que fuéramos mejores, que continuáramos para que tengamos un futuro mejor que el de él. No quería que mis hermanos fueran albañil o que nosotras estemos trabajando así de limpieza. Ella [su madre] lo terminó ahora de grande, primario y secundario (...) Ella dijo un día... *“yo quiero estudiar”*. Y un día empezó y terminó (...) es como que antes... era más cerrada, más tímida; y ahora sí, habla, es como que saca temas de conversación, como entiende más, habla más. Y bueno ahora nos ayuda, ayuda a mi hermanita... ella es como que se siente mejor, porque sabe decir *“y con ustedes no podía porque no sabía, yo por lo menos ahora sé, que yo con ella puedo ayudarla”*. Se siente como más orgullosa, (...) A mí me pone contenta porque la veo diferente, como que antes yo la veía y se ponía mal, ella sí quería aprender, a veces éramos nosotros la que le enseñábamos a ella, le explicábamos cosas y me sabía decir *“yo soy la que quiero explicarles a ustedes que son mis hijos”*, y entonces se ponía mal. (...) Yo sí me arrepiento de haber dejado, si yo pudiera seguir estudiando ahora... me encantaría terminar el secundario y estudiar algo... no sé, Administración de Empresas, algo... es como que si vos te ponés las pilas lo lograrás, te ponés la meta de que quiero terminar... (Verónica, 30 años, mamá argentina, 2 hijos, ama de casa, 2016, 3–4, 5–7).

Se advierte, en las narrativas de estas mujeres, como se sumergen en la posibilidad de pensar su entorno socio-familiar y de pensarse en él. De desarrollar un hilo de pensamiento reflexivo en torno a sus propias vidas e historias educativas situadas en un tiempo y espacio concreto y en relación a sus referentes familiares: padres, madres, hermanos, hermanas, maestros o directivos que fueron clave en sus trayectorias educativas, promoviendo el hecho de pensarse en una historia pasada que se dinamiza desde un presente que ellas ligán en relación a la educación y a las trayectorias educativas de sus propios hijos e hijas, tal como lo podemos observar en las siguientes líneas:

A Lourdes [una de sus hijas] le sé decir que tiene que estudiar para ser alguien, yo quiero que el día de mañana sea mejor que yo. Mi sueño es ese, que mis hijos sean mejor que yo, como yo les digo *“yo no agacho la cabeza por la persona que soy, porque tengo a mi alrededor mucha gente que me quiere, que me aprecia, por lo que soy”*, entonces yo les digo *“uno puede ser mejor persona pero a la vez tiene que ser humilde”*. Porque sin humildad no llegas a ningún lado (...). Yo le digo *“bueno hija qué vas a hacer, vas a seguir estudiando... es por tu futuro, es algo para tu futuro, tampoco vas a estar como uno, no estudiar y después tenés que limpiar casas ajenas”* le digo... (Noelia, 35 años, mamá argentina, 5 hijos, ama de casa, 2016, 9–10).

Se entiende que propiciar una instancia para compartir el relato de estas mujeres con un otro —las investigadoras— promueve una resignificación desde la reflexión dialógica de sus propias experiencias como intersticio para propiciar posibles transformaciones de sus realidades, desde una búsqueda continua y permanente de hallar un nuevo sentido a sus propias narrativas.

Se advierte como los testimonios relatan vicisitudes, obstáculos o limitaciones en momentos en que sus propias historias de vida parecían obturarse y, se destacan estas personas, que fueron clave en motivar continuidades y nuevas apuestas por la educación. Los testimonios dan cuenta del orgullo que se siente por ser «uno mismo», por «las raíces» de las que se proviene: *“yo estaba orgullosa de donde venía”*; *“yo no agacho la cabeza por la persona que soy”*; —por haber estudiado— *“se siente como más orgullosa”*.

Puede reconocerse, a partir de lo expresado por estas mujeres, cierto sentimiento de satisfacción por ser quienes son, por sus posibilidades y logros en la vida, los propios y los de sus allegados, testimonios que dan cuenta de cierto amor propio, de autoestima y autoconfirmación, que dejan percibir, en un tiempo presente, propiciado quizás por la toma de conciencia de su propia situacionalidad en el mundo, y una postura frente a su pasado que, al pensarlo ahora, las resitúa en relación a su futuro y el de sus hijas e hijos. Los testimonios dan cuenta de una cosmovisión de ser humano como aquel capaz de asumir la toma de decisiones y de acciones para su transformación: *“... es como que si vos te ponés las pilas lo lograrás, te ponés la meta de que quiero terminar...”*

La situación recién descrita también se evidencia en estas palabras:

Nosotros éramos seis hijos (...) íbamos a la escuela en Sucre (Bolivia)... Era linda [la escuela] más que la de ciudad (...) en el campo te daban educación, cuando te atrasabas te daban castigo, eran muy duros. Tenías que respetar al profe, no contestar, no decir cualquiera cosa, todo respeto era (...) Hice el octavo grado y dejé, tuve que dejar la escuela porque mi papá y mi mamá no sabían leer, ni escribir (...) Mi mamá y mi papá eran pobres, así que no les alcanzaba la plata, por eso faltaban las cosas para... ir a la escuela (...) por eso salí de mi casa y a trabajar... Ahora digo ¿por qué no he seguido

io? [la escuela], mil veces me arrepiento, ¿por qué no he seguido io para enseñarle más a estudiar a mis hijos? esa es mi opinión. ¿No ves? mi pensamiento era ese... ahora con tres hijos no puedo, no se puede ahora, así que io voy a insistir nada más para que ellos sigan el estudio... (Sofía, 30 años, mamá boliviana, 3 hijos, ama de casa, 2016, 5–7)

Pensar las propias trayectorias socioeducativas ahora, en un presente, así como abre el juego desde la posibilidad de su transformación o bien desde lo positivo que implica la autoconfirmación de las decisiones tomadas y autovaloraciones sentidas por las mujeres protagonistas, también puede favorecer en ellas autoreclamos, lamentaciones y arrepentimientos, como modos de expresar un pesar por no haber completado los trayectos educativos iniciados, por haber dejado pasar esa posibilidad: “*Ahora digo ¿por qué no he seguido io? [la escuela], mil veces me arrepiento...*”. Sin embargo, esa lectura, que se realiza en el presente, deja asomar un halo esperanzado de transformación en las realidades socio-educativas de estas familias, al hacerse las apuestas a los hijos e hijas, promoviendo que ellos puedan ser consecuentes con sus sueños, sus deseos, con su compromiso de formación educativa:

(...) io siempre le digo [a su hija], “*ya !no seas como io!, io voy apoyar a ustedes, un día van a estudiar, ustedes se van a sentar en buena silla, algo propio van a tener (...)* Ya no como io cocinando, lavando, limpiando la casa, digamos que en mí se termine todo el sufrimiento, en ustedes que siga lo bueno...” siempre io le digo a mi hija que estudie, porque ella siempre quiere ser profesora de inglés y ... Siempre dice ella “*se va a cumplir mi sueño mami*”, decisión de ella (...) ¡Uh... me siento orgullosa! Claro, un día io digo, Dios sabe, un día va a salir porque io la apoyo mucho... y a mi hermana más chica la ayudamos (...) ella está estudiando allá (Sucre) para ser doctora y después contadora, todos la ayudamos. Porque nosotros hablamos entre hermanos y queremos que aunque sea uno salga algo, que salga mi hermana menor que es inteligente. (Sofía, 30 años, mamá boliviana, 3 hijos, ama de casa, 2016, 8–16–20)

Del mismo modo otra entrevistada señala:

A mí me gustaba mucho venir a la escuela, aparte de que nos daban de comer, porque una de las señoritas, que en un tiempo fue directora también... me acuerdo que era tan pero tan buena, comprensiva... cariñosa con nosotros... ella estaba en todo ... siempre estaba conteniéndonos... ¡ese sí que es un recuerdo muy lindo! La directora no, era muy mala... con todos. Y no entendía que nosotros no llevábamos los útiles y mochilas porque no había plata para comprar, no porque no queríamos (...) (Jessy, 30 años, mamá argentina, 2 hijos, desempleada, 2016, 3)

Estas narrativas dan cuenta de la posibilidad de volverse a pensar en una historia de la que las mujeres son protagonistas. Ellas relatan pasados dolorosos de exclusión, sus testimonios reflejan un tiempo histórico en el que fueron expulsadas del sistema educativo por el hecho de ser pobres, de no poder tener o adquirir lo indispensable para la permanencia en la escuela. Asimismo, sumado a la situación de pobreza, destacan la presencia de adultos, madres o padres, que no pudieron sostener la permanencia escolar de sus hijos e hijas con su sola presencia, siendo todos condicionantes del abandono escolar. Vinculado con ello, Rivas sostiene que:

Todo relato es un relato personal y biográfico, construido históricamente, a partir de las diferentes experiencias que vivimos. De tal modo que lo que importa, en este caso, más que el actor (el yo que vive la experiencia) es el narrador (el yo que la cuenta) en un momento dado de su trayectoria. (2013, p. 26)

Es el «yo dialógico» (Bolívar, 2002) que siente, ama, sueña, dejando al descubierto historias educativas, que vuelven del pasado al presente, para justificar comportamientos no deseados: *“Ahora digo ¿por qué no he seguido io? [la escuela], mil veces me arrepiento...”*; *“no como io cocinando, lavando, limpiando la casa, digamos que en mí se termine todo el sufrimiento”*; *“no entendía que nosotros no llevábamos los útiles y mochilas porque no había plata para comprar, no porque no queríamos”*, pero que son justificados desde el pensarse persona.

Volver a pensar en sus propios trayectos de exclusión las ubica en un presente donde las expectativas están cargadas en sus propios hijos, hijas, hermanas o hermanos, apuestas a la posibilidad de que se cumplan los sueños y anhelos educativos, depositarios al mismo tiempo de todos los deseos proyectados por estas mujeres. Así, sus relatos se entrecruzan con sentimientos positivos, con el optimismo que con la educación se logran muchos sueños aún no conseguidos, pero que se sostienen en el tiempo y se proyectan en los otros: los hijos e hijas de estas mujeres.

Lo desarrollado permite advertir el potencial pedagógico que tienen las narrativas biográficas educativas de las mujeres del estudio, dado que los procesos de reflexión e interpelación, podrían estar incidiendo en la generación de posibles transformaciones en la realidad presente de estas mujeres de sectores populares.

En este sentido, lo dicho, lo no dicho, lo enunciado y lo denunciado, acerca de lo vivido por estas mujeres, en sus historias de exclusión o inclusión educativa, se resignifica ahora y a la distancia en un proceso que involucra a un otro de manera intersubjetiva (la investigadora), quien desde la escucha profunda y comprensiva a las narrativas educativas de estas mujeres, las habilita, o en el mejor de los casos, las «invita» a re–admirar su realidad en clave histórica, y como protagonistas de la misma, volver a revivir y mirar sus situaciones educativas a la distancia, desnaturalizándolas, problematizándolas, reaprendiendo de ellas y de su nuevo significado en el presente.

5. Conclusiones

La indagación educativa, centrada en el estudio de narrativas, permite considerar a esta alternativa de investigación como una apuesta a la posibilidad de generar cambios y transformaciones en la vida de las personas, desde el volverse a pensar y resignificarse en un tiempo y espacio presente, diferente a aquel en el que transcurrieron las historias.

La narración particular como instancia en que las mujeres dicen, sienten, se emocionan y sueñan con lo posible, relatan su historia educativa desde un argumento donde lo vivido resulta algo auténtico, revela, muchas veces, lo singular y triste de la exclusión. No obstante, en simultáneo, emerge la configuración de un protagonismo enunciativo liberador, en tanto habilita la capacidad de pensarse y sentirse pensadas por otros, desde un diálogo problematizador, que se genera entre investigador/investigadora y los investigados/las investigadas.

Desde esta perspectiva la hermenéutica–narrativa resulta una metodología apropiada de investigación que brinda a las mujeres el tiempo y espacio para contar su historia, hablar de sí mismas, analizar y analizarse, en un juego intersubjetivo, que ellas construyen como su realidad social.

De esta manera, como plantea Rivas (2013) el relato de las mujeres aparece como una forma de apropiarse del mundo y de la acción que puede generar condiciones para la emancipación, siempre que ese relato propicie preguntarse sobre ellas mismas, sus contextos, escenarios, otros significantes del mundo en el que ellas viven.

En este sentido, puede retomarse una de las preguntas iniciales *¿tienen las narrativas biográficas educativas potencial pedagógico para favorecer la emancipación entendida como toma de conciencia crítica sobre la propia realidad en mujeres de sectores populares?, ¿cómo?, ¿por qué?*, y responderla afirmativamente, en tanto que ese intercambio, propicia una genuina tarea reflexiva que resulta en potencial de un trabajo pedagógico en comunidad, una oportunidad de enunciar y enunciarse, en el que su protagonismo en experiencias de inclusión o exclusión, propicia un campo para pensar estos procesos en el orden de lo colectivo, asentada sobre una relación humana y sustentada en un diálogo problematizador (Freire, 1973). Estos encuentros podrían pensarse como promotores de una verdadera educación, entendida desde la perspectiva de Paulo Freire, como construcción de conocimiento de la propia realidad, un volver a pensar las experiencias y vivencias educativas como instancias esenciales de la acción humana, y como dice Rivas (2013) pensarlas, no de manera aislada o individualizada, sino desde una búsqueda colectiva donde los Derechos Humanos asumen protagonismo en las condiciones en que vive cada ser humano.

Enlazado con ello se hace posible retomar la pregunta *¿pueden contribuir las narrativas biográficas educativas a favorecer la reflexión y a generar posibles transformaciones en la vida de las mujeres del estudio?*, y apostar por una respuesta afirmativa, en tanto se puede avanzar promoviendo, desde una pedagogía social y comunitaria, espacios que generen la emergencia de relatos vinculados a experiencias educativas, sean éstas satisfactorias o dolorosas, donde la experiencia vivida es la que construye la historia y le da sentido a la misma, desde lo pensable y lo imaginable en un pleno ejercicio de libertad.

Se advierte en las narrativas cómo las mujeres van creando las condiciones, a partir de su contacto con el conjunto de situaciones y personas con las que se encuentran en su experiencia biográfica, siendo claro que su relato no es independiente de los sujetos que lo construyen, como parte de un colectivo en un proceso de constitución mutua que construyen de una historia social e individual. En este sentido Rivas plantea:

La acción educativa es esencialmente un acto político, por tanto no se puede obviar el contexto en el que se construye dicha acción y el tipo de relaciones que genera. Lo vivido no tiene más valor que el instante en que se produce, pero su sentido viene dado por el relato de la experiencia que esta vivencia supone. (2013, p. 26)

Atendiendo a lo desarrollado, se asume un posicionamiento que apuesta, desde los quehaceres docentes e investigadores, por la posibilidad de alentar procesos de liberación desde una pedagogía situada en la comunidad. Una pedagogía que reconoce la diversidad en el diálogo narrado como un modo de incluir lo excluido y de incorporar al marginado. Se apuesta por una sociedad donde el respeto y la consideración por el otro sea la base de las relaciones humanas.

Esto se constituye en un desafío que se renueva a diario desde una pedagogía social crítica que se dinamiza al propiciar espacios para posibilitar que las preguntas sobre uno y sobre «nosotros», generen nuevos relatos en contextos de libertad y favorezcan, desde los propios protagonistas, condiciones para la transformación de la realidad. Tal como plantea Rivas *“en definitiva, hablo de narrar la vida como finalidad de la educación”* (2013, p. 28).

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>
- Diez, E., García, J., Montesinos, M. P., Pallma, S. & Paoletta, H. (2015). Discutiendo categorías... acerca de los usos (y abusos) de los términos inclusión y exclusión. *Boletín de Antropología y Educación*, 6(9), 33–39. Recuperado de http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n09_e01a05.pdf
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1974). *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura poder y liberación*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. México, DF: Siglo XXI Editores.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas: el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión excluyente en América Latina (a 60 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(1), 19–57. Recuperado de: <http://rieoei.org/rie49a01.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, DF: McGraw–Hill.
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término: consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 173–186. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art10.pdf>
- Kessler, G. (2010). Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina? *Laboratorio: Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, 12(24), 4–18. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20120626033023/Laboratorio_24.pdf
- Krichesky, M. (2011). Pedagogía Social y educación popular: tensiones y aportes sobre el derecho a la educación. En M. Krichesky (Comp.), *Pedagogía social y educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación* (pp. 55–69). La Plata: Unipe/Editorial Universitaria. Recuperado de [file:///C:/Users/User/Downloads/Cuaderno-TRABAJO-N%C2%BA-2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Cuaderno-TRABAJO-N%C2%BA-2%20(1).pdf)
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: el método en la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Rivas, J. I. (2013). El ser humano como narración histórica: aprendiendo desde la acción. *Diálogos: Educación y Formación de Personas Adultas*, 3(75–76), 24–30.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I: los problemas teórico–epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vogliotti, A., de la Barrera, S., Juárez, M. P. & Lucantoni, V. (julio, 2017). Historias educativas de mujeres: hacia su aproximación desde una pedagogía en comunidad. Trabajo presentado en las *XIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y VIII Congreso Iberoamericano de Estudios de Género: Horizontes Revolucionarios: Voces y Cuerpos en Conflicto*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.