

HISTORIAS BIOGRÁFICAS DE MADRES DE SECTORES VULNERADOS: VINCULACIONES CON EL PRESENTE EDUCATIVO DE SUS HIJAS E HIJOS

DE LA BARRERA, Sonia
BENEGAS, María Alejandra
JUÁREZ, María Paula
VIZZIO, Adriana

Universidad Nacional de Río Cuarto
Facultad de Ciencias Humanas

Las reflexiones en este trabajo emergen de la concreción de la Investigación: “Historias de exclusión e inclusión educativas en madres de sectores populares. Un análisis desde el pensamiento latinoamericano” que integra el Programa de investigación: “Estudios sobre exclusión-inclusión educativa en contextos diversos”¹.

Recuperamos de las biografías de las madres, sus experiencias con la educación y las trayectorias educativas para advertir en qué sentido éstas se relacionan con las conceptualizaciones y prácticas que ellas sostienen sobre la escolaridad de sus hijas e hijos. Concebimos que las historias personales, familiares y de grupos sociales en relación a la inclusión o exclusión con la educación orientan sus actitudes y acciones en relación a la educación de sus hijos e hijas.

Nos ubicamos desde un paradigma interpretativo-crítico con la intención de potenciar algunas acciones transformadoras. Nos basamos en un diseño centrado en “biografías o historias de vida” que, en este proyecto, refiere a un “estudio colectivo”: un grupo de madres que comparten el rasgo del atravesamiento educativo. Para la recolección de datos realizamos entrevistas individuales en profundidad y observaciones participantes que permitieron reconstruir estas historias; metodología que consideramos valiosa para la producción de conocimiento, como así también para las comunidades participantes en la recuperación o reconstrucción de su memoria colectiva y de su historia, incluso para la comprensión de los procesos vividos (Montero, 2006).

Nos interesa desentrañar cómo es entendida la educación por estas mujeres, qué lugar ocupó en su historia y ocupa en su presente, qué valor se le otorga a la misma desde sus discursos, a qué costumbres, vivencias, experiencias y necesidades materiales y/o sociales remiten.

¹ Aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT) convocatoria de Proyectos y Programas de Investigaciones (PPI) de la UNRC. Actualmente dirigido por la Prof. Marcela Ferrari. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Código de identificación 18/E 399. Período: 2016-2019. Res. C. S. N° 161/2016.

Hacer explícitas estas construcciones aporta a la ampliación del espectro de significados que conllevan a la revisión de algunas cuestiones de la escuela en relación a la tensión exclusión-inclusión. En síntesis, un mayor conocimiento del interior de la escuela, desde la interioridad de los sujetos que, con sus pensamientos y prácticas ayudan a construirla, naturalizando situaciones que obstaculizan, impiden o interrumpen intenciones políticas de democratización.

historias biográficas, madres de sectores vulnerados, inclusión, exclusión

Nuestro posicionamiento

En este trabajo pretendemos compartir algunos hallazgos en el marco de la investigación que este año finalizaremos. Investigación en la que, a través de una perspectiva interpretativo-crítica indagamos sobre experiencias de exclusión o inclusión educativas en las historias biográficas de un grupo de madres de la comunidad barrial “Las Delicias” (precario asentamiento ubicado en la costa noreste de la ciudad de Río Cuarto). La intención que nos orientó fue analizar si esas vivencias inciden o no en sus modos de pensar el presente educativo de sus hijas e hijos y potenciar, a futuro cercano, algunas acciones transformadoras en un sentido democratizador.

El proyecto intenta recuperar el papel de la pedagogía indagando en contextos situados donde las experiencias con la educación se dinamizan en distintas prácticas y manifestaciones en ámbitos formales, no formales e informales. Se trata de considerar la temática como prioritaria en la agenda del campo de la pedagogía social latinoamericana. Atendiendo a ello, concebimos la indagación como instancia que promueve una co-construcción de conocimiento en tanto los agentes internos a la propia comunidad, las mujeres en este caso, expresan sus testimonios y narrativas de vida, mientras que nosotras desarrollamos una escucha profunda y comprometida, tratando de interpelar sus historias y favorecer así un conocimiento compartido de esa realidad.

En cuanto a los antecedentes e interés por estas temáticas, partimos de un estudio anterior (en el marco de los Programas y Proyectos de Investigación de la UNRC, período 2012-2015) a través del cual pudimos conocer las representaciones acerca de la escuela y la educación que mantenían madres de la Comunidad Barrial “Cola de Pato”, a la vez que propiciamos también contextos de reflexión y acción sobre esas concepciones a través de talleres populares. En esa instancia nos resultó especialmente llamativo el poder reconocer cómo las trayectorias educativas de estas madres, tanto de inclusión como de exclusión, se relacionaban con las conceptualizaciones y prácticas que ellas manifestaban sobre la experiencia en educación de sus hijas e hijos. De esta manera, lo emergente de dicho estudio orienta nuestros actuales propósitos de investigación Tanto en aquel

estudio como en éste juega un papel central el objetivo de vincularnos con otros actores del campo social y educativo, diferentes a los que tradicionalmente hemos estado habituadas a conocer. En general, cuando se ha indagado sobre educación siempre hemos privilegiado la perspectiva de docentes, directivos y estudiantes, en ámbitos exclusivamente formales de educación. Intentando complementar esos aportes, el presente trabajo pone su foco en las madres, referentes protagónicos que orientan y e inciden en la educación de sus hijos e hijas.

Con la idea de analizar si las vivencias sobre exclusión e inclusión de las madres inciden o no en su modo de pensar el presente educativo de sus hijas e hijos, nos preguntamos: ¿Qué experiencias vivenciaron las madres en relación a la educación? ¿Pueden identificarse hitos o situaciones especiales que den cuenta de experiencias de inclusión o exclusión educativa en los relatos de las madres? ¿Qué significaciones les otorgan las madres? ¿Cómo incide ese pasado de inclusión o exclusión en relación a las experiencias actuales con la educación de sus hijas e hijos? ¿Pueden identificarse relaciones entre estas historias educativas pasadas de las madres y las historias presentes de sus hijas e hijos?

Algunas aclaraciones conceptuales

Partimos del supuesto de que las historias personales, familiares y de grupos sociales en relación a la inclusión o exclusión con la educación influyen, de alguna manera, en las representaciones y prácticas que actualmente sostienen las madres sobre la educación de sus hijas e hijos; las mismas orientan sus actitudes y acciones en relación a su educación, pudiéndose manifestar en posibles apoyos, ayudas y acompañamientos en el acceso y continuidad en la escuela. Relacionado con nuestra intención de conocer las biografías de las madres, sus experiencias con la educación y las trayectorias educativas, hacemos explícito nuestra concepción de historia como “tiempo de posibilidad y no de determinismo”, que distingue entre el presente como algo dado o inexorable o como aquello que contiene posibilidades emancipadoras. De ahí que las historias educativas de las madres, al remitirse a un tiempo pasado puedan situarse en un presente como momento de transformación y de cambio (Freire, 1990, 1997, 2014).

Cuando pensamos en *historias de exclusión educativa*, concebimos que éstas pueden manifestarse a través de una diversidad de episodios y vivencias experimentadas por sus protagonistas. Una posible forma de exclusión educativa que emerge de los relatos es el analfabetismo o semianalfabetismo. Al respecto Freire (1990, p.p. 68-69) refiere a los “analfabetos marginales” como seres que están ‘fuera de` o son ‘marginales a` la realidad estructural.

La exclusión no es una cuestión de elección, el excluido ha sido expulsado y alejado del sistema social y es por lo tanto objeto de violencia, dado que se le ha negado o quitado

el lugar que ocupaba, descartándolo, rechazándolo o negándole la posibilidad del derecho a la educación, en el caso de este estudio.

Como contrapartida pensamos en las *historias de inclusión educativa* como aquellas que podrían remitir a narrativas caracterizadas por una lectura situada en tiempo y espacio donde la experiencia con la educación de estas madres les ha permitido entrar en diálogo con la realidad, asumir un posicionamiento, una concepción de sujeto, de mundo, que puede ser transformado a partir de su posibilidad de tomar conciencia en él y problematizarlo.

La inclusión, en términos freireanos, puede entenderse como una “acción cultural para la libertad” (Freire, 1990), como aquella que parte de una ‘crítica racional y rigurosa’ de la ideología y en donde las personas se comprometen con la concienciación y la decodificación de la verdad de su realidad, como una forma sistematizada y deliberada de acción que incide sobre la estructura social.

Intentamos advertir en los relatos de inclusión educativa elementos que den cuenta de una actitud crítica, de una asunción en su historia y de autoconciencia de su realidad, entendiendo que: - La *actitud crítica* (Freire, 1974) da cuenta que estas madres captan los temas y las tareas de su vida desde una actitud curiosa por la que construyen conocimientos y se apropian críticamente de ellos; - La *asunción* (Freire, 1997) se manifiesta como una forma de estar siendo en el mundo gracias a su disponibilidad para el cambio y a partir de ella estas madres logran generar nuevas opciones, provocan rupturas, deciden, se comprometen con nuevos desafíos y, finalmente - La *autoconciencia* (Freire, 1990) como aquella conciencia que ellas asumen de sí mismas y de las cosas, de su mundo real concreto a partir del cual aprenden a través de su capacidad de pensar.

¿Cómo llevamos a cabo la investigación?

Recurrimos a un diseño centrado en las “biografías o historias de vida” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 2010, p. 436) que en este trabajo refiere a un “estudio colectivo”, dado que remite a un grupo de personas, madres, que comparten el rasgo del atravesamiento educativo.

Este método resulta un recurso valioso para 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, en este caso la historia educativa en la vida de las madres entrevistadas (Montero, 2006). La utilización de esta metodología nos permitió el acceso a los sentimientos, la cotidianeidad, las creencias, los temores y las tramas armadas entre lo individual y lo sociocultural en la vida de estas madres donde lo educativo atraviesa, con distintivos matices y modalidades, su propia vida desde la particularidad de los contextos de los cuales son parte.

De este modo accedimos a biografías educativas de las madres, historias de vida insertas en la situación social de su entorno comunitario, posibilitando que estas mujeres puedan resignificar sus historias pasadas, articulándolas con situaciones actuales, al mismo tiempo que estableciendo relaciones mediadas por otras personas (sus propias madres y padres, abuelas y abuelos, hermanas y hermanos) así como con su comunidad, su cultura, su sociedad, su tiempo y sus sueños, cumplidos o frustrados, desde su propio decir en algunos casos. Las narrativas ofrecidas por las madres enunciaron valoraciones sobre sus experiencias educativas y escolares, ordenando de alguna manera esas vivencias, dando cuenta de formas de comprensión, de interpretación y de expresión de las mismas.

Realizamos *entrevistas individuales en profundidad* a doce madres (nueve de nacionalidad argentina y tres de nacionalidad boliviana), tres profesionales del Dispensario de Salud del barrio: trabajadora social, psicopedagoga y psicóloga; y también entrevistamos a la referente barrial que se desempeña como presidenta de la Asociación Vecinal.

Recurrimos a *observaciones participantes* que permitieron construir estas historias o biografías. Como parte de las actividades iniciales de “ingreso al campo”, accedimos a la comunidad barrial a través del diálogo con la coordinadora de la asociación vecinal y entablamos conversaciones informales con las madres. En esta instancia utilizamos la técnica de “cuaderno de campo” con la finalidad de registrar lo observado y vivenciado, como así también posibles interpretaciones, reflexiones, interrogantes o supuestos, que permitieron detenernos a observar lo que ocurre, al mismo tiempo que íbamos elaborando “notas” mientras se sucedían los hechos (Elliot, 1991, p. 101).

Para el análisis y tratamiento de la información utilizamos el *método de análisis comparativo constante* (Glaser y Strauss, 1967). Estas estrategias de análisis e interpretación nos permitieron realizar avances reflexivos combinando recopilación de datos y análisis para la generación de teorías. Fuimos recopilando información a través de las biografías de las madres, informaciones proporcionadas por informantes claves, combinando y comparando notas. Procedimos realizando simultáneamente analogías y análisis a fin de generar teoría de un modo sistemático a partir de nuevas categorías y propiedades conceptuales.

Como investigadoras realizamos procesos de análisis metareflexivos de forma permanente, problematizando sobre nuestro propio rol e interpretaciones a la hora de interpelar a aquellas mujeres que construyen un relato, relato que, de alguna manera, contribuimos a construir. Para *validar el conocimiento* construido intersubjetivamente entre investigadxs e investigadores, desde la epistemología del sujeto conocido y del sujeto cognoscente, propuesta por Vasilachis (2013), empleamos la *lógica de la triple hermenéutica* procurando una mayor objetivación a nuestras interpretaciones haciendo explícitas las intenciones de los actores y las perspectivas desde las que nos posicionamos.

Algunos hallazgos analíticos

Entendemos que el conocimiento situado y contextualizado de la significación y valoración que las madres conceden a sus experiencias pasadas en relación a la tensión exclusión-inclusión educativa, nos ayuda a comprender mejor las actitudes y acciones que ellas mismas mantienen con sus descendientes en relación a la escuela.

Nos interesó conocer las narrativas educativas de mujeres para desentrañar cómo es entendida la educación por ellas, qué lugar ocupó en su historia y ocupa en su presente, qué valor se le otorga a la misma desde sus discursos, a qué costumbres, vivencias, experiencias y necesidades materiales y/o sociales las mujeres remiten.

Hacer explícitas estas construcciones aportó a la ampliación del espectro de significados que conllevan a la revisión de algunas cuestiones de la escuela en cuanto a la tensión exclusión-inclusión: su funcionamiento real en lo habitual y lo formativo, las actitudes y desempeños de los docentes en sus prácticas de enseñanza cotidianas y del desarrollo curricular, desde sus dimensiones explícitas e implícitas.

En pocas palabras, pudimos avanzar en un mayor conocimiento del interior de la escuela (a la que envían a sus hijas e hijos) desde las concepciones de las madres que, con sus pensamientos y prácticas ayudan a construirla. En este sentido aludimos tanto a la naturalización de situaciones que obstaculizan, impiden o interrumpen intenciones políticas de democratización, como así también valoraciones positivas de la escuela y la educación como patrimonio cultural y simbólico.

Atendiendo a estas valoraciones el análisis que planteamos remite a una doble dimensión: relatos educativos que muestran argumentos que aluden a responsabilidades autoculpabilizadoras de las madres sobre la escasa escolarización alcanzada y relatos que valoran la educación como un bien social y derecho adquirido por esfuerzos, voluntades y sacrificios propios.

Relatos de las historias educativas que muestran responsabilidades autoculpabilizadoras

Presentamos el análisis atendiendo a interrogantes que orientan la elaboración de algunas categorías en virtud de las voces de las madres entrevistadas.

¿Qué relaciones han establecido las mujeres y sus familias con la educación?

“Nosotros éramos seis hijos (...) cuatro mujeres y dos hombres, íbamos a la escuela en Sucre (Bolivia)... mi hermana mayor fue en el campo, después fue el varón, él también fue a la escuela en el campo, después io (yo) fui al campo dos años...Era linda (la escuela) más que la de ciudad (...) *en el campo te daban educación, cuando te atrasabas te daban castigos, eran muy duros*. Tenías que respetar al profe, no contestar, no decir cualquiera cosa, todo respeto era (...) ¡había más educación! Hice el octavo grado y dejé (segundo

año del secundario en argentina) *tuve que dejar la escuela porque mi papá y mi mamá no sabían leer ni escribir y como no sabían, mi hermano mayor nos enseñaba y nos pegaba si no aprendíamos (...)* pero aprendíamos mejor porque le teníamos miedo (risas). *Mi mamá y mi papá eran pobres, así que no les alcanzaba la plata, así que por eso faltaban las cosas para comprar para ir a la escuela (...) por eso salí de mi casa a trabajar.* A veces ganaba muy poquito, a veces no ganaba, así que salimos cada uno 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... pero 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 de 3 hijos, ama de casa, 2016, p. 5-7)

“Yo hice la primaria no más, dejamos la escuela porque teníamos que salir a pedir en la calle, no teníamos carro, asique caminando no más...o barríamos veredas, yo quería seguir... para mí fue linda la escuela, aparte... veníamos también porque sabíamos que comíamos acá en la escuela y esa era nuestra única comida porque después a la noche mate cocido no más... lo único que por ahí una que otra vez teníamos...estem... como que nos discriminaban mucho porque como nosotros éramos siempre los que no teníamos, entonces... siempre... en los viajes por ahí no nos llevaban por “x” razón, porque no teníamos para pagar una cosa o la otra... Éramos 11 hermanos, muchos... mi papá siempre siempre trabajó pero tomaba mucho y se gastaba la plata en eso y timbeaba, y cuando venía le pegaba mucho a mi mamá, nos pegaba a nosotros y todos sabían eso. Hasta en la escuela! Mi mamá siempre nos apoyaba para ir a la escuela, ella iba cuando la mandaban a llamar... siempre estaba...y tenía muchas discusiones con la Directora, por ese motivo es que nos hacían a un lado. En aquella época se hacían muchos viajes gratis, a Mar del Plata, a Embalse, bueno... ¡te imaginás nosotros el entusiasmo que teníamos! Y nosotros sabíamos que hacíamos las cosas bien, pero no nos llevaban (...) y nos decían que no porque... ¿viste que a todo viaje tenés que llevar cosas, llevar ojotas, toallas? Y siempre nosotros nunca teníamos nada... entonces buscaban una excusa para no llevarnos y eso que mi hermano tenía las mejores notas! Me acuerdo que en el último viaje estaba por salir el colectivo y a nosotros no nos querían llevar y mi mamá hizo un quilombo, porque como a toda madre no le gustaba le discriminaran a sus hijos...” (Jessy, 30 años, mamá argentina de 2 hijos, desempleada, 2016, p. 15).

A partir de la lectura de testimonios como estos, algunas categorías de análisis que fuimos construyendo refieren a la presencia de:

- una *“comprensión fatalista de sus vidas”*: los relatos muestran, en su mayoría, recuerdos ligados a comportamientos de docilidad, conformismo y sumisión de estas mujeres cuando pequeñas y ahora de grandes, una especie de resignación frente a sus circunstancias de vida. Martín-Baró, referente de la psicología latinoamericana de la liberación, parte de una crítica a la psicología tradicional (de corte cientificista-positivista) y la exhorta a enfrentar los problemas populares y atender a las condiciones sociales y las aspiraciones históricas de las mayorías populares. El autor entiende que la pobreza y miseria colectiva de los pueblos latinoamericanos debería generar una *“indignación ética”* a partir de la experiencia humana y cristiana de la situación de opresión y las condiciones de indignidad en que viven los pueblos latinoamericanos (Martín Baró, 1986). Pensando en la nueva configuración que debería asumir la psicología latinoamericana plantea que el trabajo debería partir de reconocer que muchos sujetos están inmersos en una *“comprensión fatalista”* de la existencia. Aspecto en el que coincide con el mismo Paulo Freire, quien es su contemporáneo del campo de una pedagogía latinoamericana y humanista. Ambos plantean que el fatalismo refiere a una actitud básica, una manera de situarse en la vida de muchos hombres y mujeres que se traduce en comportamientos de resignación frente a sus circunstancias. Se trata de una actitud propia de las personas pobres en las que se da la interiorización de la dominación social y el soporte ideológico del mantenimiento del orden social. Freire recurre a la idea de futuro, en estos grupos sociales concebido como inexorable, determinado, como aquello dado y acabado que no puede ser transformado. Características que pudieron advertirse en el discurso de muchas de las mujeres entrevistadas.
- una *“idea del futuro como algo inexorable”*: ligada a la categoría anterior, en estos grupos sociales vulnerados, se observa una visión fatalista de la realidad y una concepción de vida predeterminada y heredada que no puede ser cambiada (Freire 1973, 1974). Como contrapartida este estudio apuesta a una concepción de sujeto, de hombre y mujer, que abreva en la psicología de la liberación de Ignacio Martín-Baró y en la pedagogía humanista de Paulo Freire. Ambos, desde una perspectiva psicosocial, optan por trabajar con los pobres y por participar en experiencias comunitarias partiendo de una concepción de sujeto entendido como un sujeto activo que asume el proceso de decodificación de su realidad y de su situacionalidad. Esto es concebir que mujeres y hombres son capaces de construir un nuevo saber, un saber crítico, desvelador acerca de su realidad circundante. Sujetos que hacen consciente la relación que establecen con otros hombres y otras mujeres, mediatizados por el mundo y que logran recuperar la

memoria histórica desde su propia liberación por acción de una educación problematizadora y esperanzada que los conduzca a emanciparse de las relaciones de opresión y a reconocer y desarrollar sus propias potencialidades para autogestionarse como comunidades. Este sujeto activo, categoría desde la que pensamos a las mujeres de la comunidad estudiada, asume un rol protagónico en su tiempo histórico desde su potencialidad para usar herramientas y recursos del mundo material y simbólico; en este sentido la sociedad, su realidad y su presente no están determinadas sino que pueden ser cambiadas/transformadas por su propia acción, a partir de reconocer sus saberes y sus necesidades (aspecto que se refleja en otras categorías).

- *“prácticas de la humillación y potenciales efectos de estigmatización”* son prácticas con mucha presencia en las instituciones escolares, que dejan huellas profundas e importantes en la subjetividad de quienes son tratados como inferiores en el marco de las relaciones sociales que signan la vida cotidiana de la escuela. Kaplan (2016), concibe estas prácticas como una de las formas de violencia simbólica en la vida escolar. Experiencias de humillación en donde operan claramente procesos de exclusión, vivencias emotivas, dolorosas de los estudiantes que se expresan no solamente en lo que dicen o silencian sino también en los signos corporales, producto de los mecanismos y relaciones sociales de dominación simbólica (*“nos discriminaban mucho porque como nosotros éramos siempre los que no teníamos, entonces... siempre... en los viajes por ahí no nos llevaban por `x` razón, porque no teníamos para pagar una cosa o la otra...”*). Las prácticas de humillación y de estigmatización son al decir de Kaplan “violencia escolar” a través del lenguaje con su poder simbólico, estructurante del mundo social: “Las palabras nombran constituyendo aquello que describen. Los insultos y las burlas no son actos de lenguaje inocente o neutral, sino que poseen una eficacia simbólica al denigrar o rebajar al otro” (2016, p. 123). La estigmatización /etiquetamiento funciona como una barrera social que se presenta vinculada a las apariencias, en este caso, de pobres con estereotipos de padres alcohólicos, jugadores, cualidades determinantes que justifican las prácticas de humillación escolar. (*“Éramos 11 hermanos, muchos... mi papá siempre trabajó, pero tomaba mucho y se gastaba la plata en eso y timbeaba, y cuando venía le pegaba mucho a mi mamá, nos pegaba a nosotros y todos sabían eso. ¡Hasta en la escuela!”*) Así, la construcción de la subjetividad del niño devela la desigualdad entre “ganadores-talentosos” y “perdedores-fracasados” dentro y fuera de la escuela y en la sociedad, una distinción conservadora y natural que

justificaría la exposición inevitable a la humillación de grupos innatamente inferiores (Kaplan y Ferrero, 2003).

¿Cómo comprender la dinámica de la exclusión escolar y social desde el carácter emancipador de las narrativas de las madres?

(...) yo no termine séptimo, realmente hice hasta sexto porque séptimo lo dejé, eso que me pidieron las directoras que siguiera... me acuerdo que 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...en ese momento ella era muy jovencita y ... nosotras éramos un grupo de niñas que...compartíamos muchas cosas juntas, hasta la ropa que nos poníamos, "... y es como que ella, ... 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, (...) yo en ese momento vivía atrás del Trapalanda sobre el río, acá en Banda Norte, que era la calle Quena, 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 sé que estuve mal, ... pero yo en ese momento le pegué un chirlo y le dije a la maestra que a mí me respetara, que eran mis raíces y yo estaba orgullosa de donde venía. Y bueno en eso, llamaron a mi mamá, se presentó y ahí ella le empezó a decir de todo a mi mamá que no era una buena madre, que no sabía educar, que éramos gente de la orilla del río que no teníamos educación y ahí fue cuando yo le volví a pegar otro chirlo..."

"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 de 5 hijos, ama de casa, 2016, p. 9-10).

Se advierten en las narrativas de estas mujeres cómo ellas 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 y hermanas) maestros o directivos que fueron claves en sus trayectorias educativas, promoviendo el hecho de pensarse en una historia pasada que se dinamiza desde el pensamiento en un presente que ellas ligan en relación a la educación y a las trayectorias educativas de sus propios hijos e hijas. Algunas categorías de análisis que emergen:

- “construcciones de conocimiento de la propia realidad”, el recordar supone un volver a pensar las propias experiencias y vivencias educativas, en este caso de exclusión y violencia, desde una búsqueda colectiva donde los derechos humanos asumen protagonismo en las condiciones en que vive cada sujeto (Rivas Flores, 2013). 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. Se advierte cómo los testimonios relatan vicisitudes, obstáculos, limitaciones, momentos en que sus propias historias de vida parecían obturarse y se destacan estas personas que fueron claves 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 mis raíces, de donde venía”, “yo no agacho la cabeza por la persona que soy”).
- Puede reconocerse entonces, 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 al de sus hijas e hijos. Los relatos dan cuenta de una cosmovisión de ser humano como aquel capaz de asumir la toma de decisiones y de acciones para su transformación.
- “tensión entre un sometimiento excluyente y un protagonismo liberador”: se observa en los testimonios una toma de conciencia de las problemáticas educativas vividas y contadas en la investigación. La pregunta sobre uno mismo y sobre “nosotros” mismos genera nuevos relatos. 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 escolaridad. 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.

Relatos de las historias educativas que valoran la educación como un derecho y un bien social

Las narrativas que presentamos aquí remiten a una concepción de la educación como derecho adquirido por esfuerzos, voluntades y sacrificios propios. A continuación, algunos de los interrogantes que orientan la elaboración de categorías en virtud de las voces de las madres entrevistadas.

¿La educación es valorada por estas mujeres en tanto patrimonio cultural y simbólico? ¿La educación aparece en sus historias como aquello que es parte de un quehacer diario que atraviesa su vida cotidiana?

“Mi papá siempre estaba alentándonos a que fuéramos mejores, que continuáramos para que tengamos un futuro mejor que el de él. No quería que fueran albañil mis hermanos o que nosotras estemos trabajando de limpieza. A mí me gustaba aprender, lo que sí, tenía como problemas de aprendizaje, me costaba. Siempre tuve eso, me costaba más que los otros chicos. A lo mejor hay chicos que lo leían y ya lo sabían, yo lo tenía que leer varias veces porque me costaba. Siempre me costó, siempre tuve ese problema, pero el colegio me gustó siempre. Mi papá siempre me ayudaba a hacer los deberes, mi mamá estaba ahí pero... como mucho no entendía, es como que... no podía ayudarme mucho. Pero ella lo terminó ahora de grande, primario y secundario, a los 42 (años) lo terminó” (Sofía, 30 años, mamá boliviana de 3 hijos, ama de casa, 2016, p. 4)

“A mí me gustaba mucho venir a la escuela (aparte de que nos daban de comer) porque una de las señoritas, que se llamaba Marisa, era tan pero tan buena, comprensiva, cariñosa con nosotros, ¡siempre ella estaba en todo! Si en algún grado no la tenía como maestra, ella siempre estaba conteniéndonos aunque sea en el patio ¡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 (...) ¿y vos sabés? las vueltas de la vida... encuentro un documento de un hombre en el centro, empiezo a averiguar y me pasan una dirección que era de su madre, voy a devolvérselo ¿y quién me atiende? ¡La señorita Marisa! Nos miramos y ella me

reconoció ahí no más. Yo también, después de 20 y pico de años volvimos a encontrarnos ¡nos pegamos un abrazo!” (Jessy, 30 años, mamá argentina de 2 hijos, desempleada y sin conseguir trabajo, 2016, p. 3)

Las categorías creadas para interpretar estos testimonios remiten a:

- *“Educación como patrimonio cultural y simbólico”* es la concepción que sostienen estas mujeres debido al sentido trascendental que la misma le confiere a sus relaciones, sus prácticas y modos de ser en el mundo (Freire, 1974; 1990). La educación cobra sentido como patrimonio cultural para estas mujeres (especialmente notable en las mujeres de nacionalidad boliviana). Se destaca a la educación y a la cultura misma, como aquello que atraviesa sus modos de vida, costumbres y conocimientos. Encontramos relatos que otorgan una estimación simbólica y afectiva, un significado especial a la educación, asignándole un valor en un tiempo histórico presente que las remite a un pasado de compromiso, esfuerzo y responsabilidad (*“Siempre me costó, (...) pero el colegio me gustó siempre. Mi papá siempre me ayudaba a hacer los deberes, mi mamá estaba ahí (...). Ella lo terminó ahora de grande, primario y secundario, a los 42 (años) lo terminó”*). Las madres comprenden a la educación como un patrimonio en tanto recurso disponible con el que cuentan y al que recurren para desempeñarse en su vida social, laboral-económica, cultural y de interacción social. Asimismo, se advierte en los relatos la construcción de sentido hacia la educación escolarizada muy valorada en proyección al futuro, con prácticas afectivas que generan bienestar y contención (*“... una de las señoritas, que se llamaba Marisa, era tan pero tan buena, comprensiva, cariñosa con nosotros, ¡siempre ella estaba en todo! Si en algún grado no la tenía como maestra, ella siempre estaba conteniéndonos, aunque sea en el patio”*).

Así, la educación como patrimonio cultural para estas mujeres remite al aporte que ellas hacen al mundo, a su realidad, siendo la educación la cultura misma, es decir, aquello que atraviesa sus modos de vida, costumbres, conocimientos, constituyéndose en el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador. Freire (1990) entiende a la cultura como una forma de producción material y simbólica que ayuda a los seres humanos a transformar la sociedad a través del uso del lenguaje y otros recursos materiales. En este sentido la cultura está íntimamente relacionada con la educación, la que promueve procesos conectados con la estructuración de diferentes formaciones sociales, vinculadas con la edad, la raza, la clase o el género, tal como queremos significar en este estudio.

- *“Re-conocimiento de la importancia de los vínculos en los procesos educativos”*: implícitamente en las narrativas de estas mujeres, desde una “pedagogía de la diferencia” se halla o se re-conoce la centralidad de la relación educativa, a través de la evocación de vivencias de vínculos profundos promovidos por sus maestras y profesoras que las ayudaron a crecer nutridas por el sentido de la alteridad y de la confianza, el deseo, las pasiones, en el encuentro educativo con otro que es el docente (Piussi, 2013, p. 7). Desde la perspectiva de esta autora, quizás lo que se dinamizó en los encuentros educativos de estas mujeres fue cierta “autoridad” como una forma de hacer crecer, de promover la búsqueda de la libertad femenina, autorizando a las mujeres a encontrar caminos para realizar sus deseos, para encontrar un lugar simbólico propio en el mundo, en su realidad desde la cual tomar consistencia, Freire diría “tomar conciencia”. El encuentro educativo desde lo que la autora llama “autoridad simbólica femenina” aparece como una palanca para la creación autónoma y relacional de saberes y de su transmisión entre generaciones de mujeres que se transforman en sujetos protagonistas del saber. Esta forma de entender la autoridad, el aspecto relacional en que estas mujeres pueden haberse formado y que hoy hace que valoren la educación como un patrimonio propio, cultural y simbólico, remite desde la idea de Piussi, de una toma de conciencia de su posicionamiento en el mundo, en la realidad, a reconocer los conocimientos y competencias propios que han logrado madurar y desarrollar en sus vidas, experiencias y trabajos. En otras palabras, la idea de autoridad simbólica planteada por la autora remite a un hacer crecer al otro, a promover su libertad como experiencia viviente, como relación, como apertura al riesgo y asunción de responsabilidad, la idea de una praxis como liberación de vínculos, la búsqueda de independencia simbólica a partir de la propia experiencia y motivación (Piussi, 2013).

¿Las mujeres relacionan su historia educativa con el presente y futuro de la educación de sus hijas e hijos?

“(…) 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 (...) Un día van a tener esposa o esposo, a mi hijo también le digo, ustedes van a tener empleados, van a trabajar para pagar a sus empleados. Ya no como io cocinando, lavando, limpiando la casa, digamos que en mí se termine todo el sufrimiento y en ustedes que siga lo bueno... siempre io le digo a mi hija que estudie, porque ella siempre quiere ser profesora de inglés y le encanta el inglés. Le encanta, canta, habla, todo! Siempre dice ella “se va a cumplí mi

sueño mami”, decisión de ella, señorita de inglés (...) ¡Uh... me siento orgullosa! Claro, un día io digo, Dios sabe, un día va a salir porque io la apoyo mucho. Ella tampoco es de salir, no sale, está en la casa, estudia, es responsable, no tiene amigas, nunca tuvo mejor amiga (...) y mi hijo (11 años) quiere ser de abogado, y le va bien en la escuela. Mi sueño es que se cumpla el de mi hijo: “Mami mi sueño se va a cumplir” él dice”... 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 de 3 hijos, ama de casa, 2016, p.p. 8- 16- 20)

Se advierte que, en relación a la pregunta que orienta el análisis, surge una categoría amplia y genérica:

- *“escolaridad como condición de inclusión social”*: los comportamientos que revelan esta categoría constituyen, en algunos casos, auténticas instancias superadoras de experiencias previas que han estigmatizado sus pasos por la escuela. Situaciones que favorecen también que estas mujeres sean madres responsables que, aunque sus historias de vida estén teñidas por repitencias o deserciones en la escolaridad, apuesten por fortalecer las posibilidades de sus hijos e hijas para alcanzar mayores niveles de instrucción y ¿por qué no? un título universitario.
- Las historias de inclusión educativa remiten a narrativas caracterizadas por una lectura situada en tiempo y espacio donde la experiencia con la educación de estas madres les ha permitido entrar en diálogo con la realidad, asumir un posicionamiento, una concepción de sujeto, de mundo, que puede ser transformado a partir de su posibilidad de tomar conciencia en él y problematizarlo. La inclusión, en términos freireanos, puede entenderse como una “acción cultural para la libertad” (Freire, 1990) como aquella que parte de una “crítica racional y rigurosa” de la ideología y en donde las personas se comprometen con la concienciación y la decodificación de la verdad de su realidad, como una forma sistematizada y deliberada de acción que incide sobre la estructura social. Los relatos de inclusión educativa dan cuenta de una actitud crítica, de una asunción en su historia y de autoconciencia de su realidad, entendiendo que: la “actitud crítica” (Freire, 1974) da cuenta que estas madres captan los temas y las tareas de su vida desde una actitud curiosa por la que construyen conocimientos y se apropian críticamente de ellos; la “asunción” (Freire, 1997) se manifiesta como una forma de estar siendo en el mundo gracias

a su disponibilidad para el cambio y a partir de ella estas madres logran generar nuevas opciones, provocan rupturas, deciden, se comprometen con nuevos desafíos; la “autoconciencia” (Freire, 1990) como aquella conciencia que ellas asumen de sí mismas y de las cosas, de su mundo real concreto a partir del cual aprenden a través de su capacidad de pensar.

Reflexiones para avanzar hacia una pedagogía que escuche las voces silenciadas de las mujeres

La cuestión del empoderamiento de clase social implica que la clase trabajadora, a través de sus propias experiencias, de su propia construcción de la cultura, se comprometa para obtener poder político. Esto hace que el ‘empoderamiento’ sea mucho más que un acontecimiento, un evento, individual o psicológico. Apunta hacia un proceso político de las clases dominadas que buscan liberarse de la dominación, un largo proceso histórico del que la educación es una de sus caras

Paulo Freire, 2015, p. 66

Consideramos que el sentido de la pedagogía en los tiempos que corren se vincula específicamente a conocer situaciones y condiciones reales y concretas sobre la educación y la educabilidad de sujetos en contexto.

En este sentido en el presente trabajo observamos en las madres una comprensión fatalista de la vida que se acompaña con la concepción de un futuro determinado por limitaciones y frustraciones que potencian la estigmatización como forma de violencia simbólica, con cualidades de abandono social, fracasos en la escuela y en la sociedad por parte de estas mujeres, referencia simbólica que se va transmitiendo entre generaciones de similares sectores vulnerables. Pero también, a modo de binomios yuxtapuestos advertimos en similares situaciones escolares que hay otras narrativas que apuestan a un capital cultural y simbólico necesario de liberación a partir de las propias experiencias. Una toma de conciencia de la cual la escuela se comprende desde la (¿única?) posibilidad de romper con la estigmatización y exclusión. El análisis pedagógico-crítico de estos relatos implica situar la exclusión como lo no natural e instalar la inclusión como proyecto político, la mirada política en relación tanto a métodos, recursos, conocimientos, etc. como también a los lugares apropiados para educar a hijas e hijos consideradas/os en algún sentido “especiales” (Echeita Sarrionandia, 2010).

Nuestra investigación parte de concebir a la pedagogía como una disciplina teórico-práctica en permanente construcción, por eso 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. Desde esta perspectiva apostamos por una pedagogía que trascienda los escenarios de estudio e investigación localizados en ámbitos formales de la educación y reconozca la potencialidad de aproximarnos a comunidades populares, ricas en historias desde referentes y protagonistas cuyas voces no siempre han sido tenidas en cuenta.

“Pedagogía en comunidad” que encarna el sentido y la tarea de la perspectiva crítica latinoamericana, “Pedagogía en zapatillas” (Wainsztok, 2016), Pedagogías de-coloniales, que:

“(…) se entienden más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión de saber, y como proceso y práctica sociopolítico productivo y transformativo asentado en las realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente, vividas en un mundo regido por la estructuración colonial (...) construidas y por construir en escuelas, colegios, universidades, en el seno de las organizaciones, en los barrios, comunidades, movimientos y en la calle, entre otros lugares. Aquellas pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social transformadora, pero también la insurgencia e intervención en los campos del poder, saber y ser, y en la vida” (Walsh, 2009, p. 15).

En síntesis y retomando las ideas planteadas, concebimos la importancia de avanzar hacia: “Pedagogías entendidas de manera múltiple: como algo dado y revelado; (que hace) abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar e invertir prácticas y conceptos heredados (...) pedagogías (que) convocan conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas de marginalización, para poder desestabilizar las prácticas existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización” (Alexander en Walsh, 2014, p. 8).

El estudio nos revela que, para ampliar y profundizar este desafío en la escuela y fuera de ella, contamos nada más y nada menos, con la significación y valoración positiva de las madres hacia la educación, que es entendida como herramienta fundamental para superar cualquier situación de humillación y estigmatización que genere exclusión socioeducativa.

Referencias bibliográficas

- Elliott, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Echeita Sarrionandia, G. (2010) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Freire, P. (1974). *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. México: Siglo XXI.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of the grounded theory*. New York: Aldine Publisher.
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C. & M. del P. Baptista L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kaplan, C. & Ferrero, F. (2003) Los ganadores y los perdedores. Un examen de la noción de talentos naturales asociada con el éxito o fracaso escolar. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad, 1*, 121-136.
- Kaplan, C. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Revista Pensamiento Psicológico, 14, 1*, 119-130.
- Martín-Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología, 22*, 219-231.
- Piussi, A. M. (2013). Posibilidad de una escuela de libertad. En, L. Boff, V. Ferrer, F. Gutiérrez, H. Maturana & A. Piussi, *Figuras y pasajes de la complejidad en la educación. Experiencias de resistencia, creación y potencia*. Valencia: Instituto Paulo Freire de España.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método de la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Rivas Flores, J.I. (2013). El ser humano como narración histórica: aprendiendo desde la acción. *Panorama. Diálogos, 75-76 (3)*, 23-28.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Fundamentos de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar Teoría Enraizada*. Londres - Nueva Delhi: Sage Publications.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2013). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. En: P. Medina Melgajero, (Comp.) *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Wainsztok, C. (2016). *Qué mejor para las pedagogías que el rol de agitar libertades*. Recuperado el 14 de agosto de 2019 de

[http://www.elpopular.com.ar/eimpresa/238027/que-mejor-para-las-pedagogias-que-el-rol-de-agitar-libertades.](http://www.elpopular.com.ar/eimpresa/238027/que-mejor-para-las-pedagogias-que-el-rol-de-agitar-libertades)