

Cuerpos-territorios y educación popular

Trincheras en pandemia desde dos experiencias situadas

*Alida Dagnino Contini,
Ana Lucía Ramazzini Morales y
Manuela M. M. Silveira*

Introducción

En los territorios populares de Nuestramérica y, sobre todo, en aquellos espacios donde la expropiación, la explotación y la vulneración de derechos en contextos de crisis se sostiene e incluso se profundiza con el avance del capital, la pandemia de Covid-19¹ ha significado una situación de extrema urgencia. Frente a esto, las primeras en construir un estado de alerta y accionar fueron las organizaciones sociales autónomas, ya sea creando sus propias estrategias de aislamiento y prevención al virus, ya sea fortaleciendo y reversionando las prácticas comunitarias vinculadas a la educación, a la alimentación y al trabajo. Si bien en cada país las consecuencias de la pandemia y de lo que trajo aparejado –aislamiento preventivo, incremento de la desigualdad social, la precarización del trabajo, la represión policial y la violencia de Estado, entre otras– tuvieron sus particularidades, a lo largo y ancho del continente nuestroamericano la historia se repite con cada crisis: pega más fuerte a los pueblos y cuerpos que históricamente han sido parte de la periferia mundial.

En este contexto, múltiples dimensiones de la vida social tuvieron que ser repensadas y rearmadas: la práctica cotidiana se vio atravesada por la necesidad de actuar bajo protocolos, en ocasiones provistos por el Estado, pero mayormente, pensados y contruidos por las redes comunitarias de cada sociedad. Como parte de un esfuerzo colectivo de

1 El 11 de marzo del año 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la situación de pandemia global de la enfermedad por coronavirus ocasionada por el virus sars-cov-2.

sostenimiento y de reinvencción de estas redes, reflexionamos en este escrito sobre dos experiencias situadas en territorios geográficamente distantes, pero con accionares compartidos desde las trincheras de lo educativo.

Si para los Estados y los grandes grupos empresariales la pandemia significó la posibilidad de expansión de la lógica mercantilista que cada vez más controla la educación en América Latina —asumiendo características específicas en cada país—, a lxs² educadorxs, estudiantes, familias y comunidades, la crisis sociosanitaria representó enormes retos relacionados a múltiples cuestiones. La masificación de la educación a distancia trajo como consecuencia —con recortes de género, raza y clase—, la despersonalización de la relación educadorx-educandx, las dificultades de acceso por la brecha tecnológica, el incremento del trabajo docente frente a un improvisado teletrabajo, la sobrecarga de tareas de cuidado y de reproducción en los cuerpos feminizados (Oliveira, 2020), y los consecuentes daños a la salud mental, ya profundamente afectada por la coyuntura de pérdidas e inseguridades generada por la pandemia. En los procesos de educación popular, mayormente llevados a cabo entre sujetxs explotadxs y con condiciones de vida precarizadas, en que los vínculos cotidianos y el proceso dialógico son la base del aprendizaje, estos desafíos se sumaron a aquellos relativos al propio sostenimiento de la vida y a carencias materiales de todo tipo, ya sea respecto al trabajo, a la salud, a la alimentación o al acceso a la tecnología.

Con todo, como espacios de resistencia, contruidos a partir de la tensión permanente entre el avance del capital, las estrategias de lucha y sobrevivencia de pueblos y comunidades oprimidas, consideramos a las experiencias de educación popular como espacios-tiempos

2 En este trabajo utilizaremos un lenguaje que intenta ser inclusivo y no sexista, recuperando la noción de “lenguaje libertario” que propone Luciana Peker (2018), teniendo en cuenta una perspectiva de género y con la pretensión de contener múltiples identidades y de trascender el binomio masculino/femenino. Nos interpela el debate actual abierto en cuanto a la despatriarcalización del lenguaje e intentamos pre-figurar formas más democráticas de nombrarnos. A la vez, como afirma Luciano Fabbri en “Apuntes sobre feminismos y construcción de poder popular” (2013) “para aquellxs que sostienen al lenguaje sexista amparadxs en la economía del lenguaje, según la cual hacer referencia a *ambos sexos* sería demasiado desgaste, esta alternativa de escribir con X [o con e] podría ahorrarles un problema, y de no ser así, podría servir al menos para relativizar la validez de su argumento”. Intentamos entonces ser fielxs a esta convicción, sabiendo que no planteamos la expresión superadora y que seguramente cometamos errores, como en toda búsqueda de un cambio. En este camino, tratando de ser lo más respetuosxs posible, nos damos la tarea (un poco como atrevimiento, pero sobre todo como responsabilidad) de alterar expresiones y términos de lxs autorxs citadxs y de nuestra lengua en general. Por este motivo, utilizaremos —principalmente— la letra ‘x’, aunque también femeninos y masculinos, todas, todos y barras, para hacer amena la lectura.

fronterizos que, desde diferentes estrategias, disputan sentidos y prácticas frente a las imposiciones y violencias –físicas, simbólicas y epistémicas– perpetradas por el Estado en articulación con el capital, generando “inéditos-viables” frente a “situaciones límites” (Freire, 1987). Desde las mismas contradicciones de lo impuesto, las instancias de educación popular sostienen prácticas y pensares disidentes, semillas de una consciencia distinta desarrollada en la misma praxis educativa en conexión con la realidad.

El presente escrito se construye desde tres coordenadas y lugares de enunciación distintos, a partir del diálogo entre tres investigadoras-educadoras reunidas en el Grupo de Trabajo “Cuerpos, Territorios y feminismos” de CLACSO. Desde nuestras experiencias con movimientos en defensa de los derechos territoriales en América Latina y nuestras prácticas docentes y militantes, hemos reflexionado –individual y colectivamente– sobre las relaciones entre los cuerpos, los territorios y la educación. Por ello, aunque figuren como producción autoral, resaltamos que las reflexiones aquí desarrolladas son fruto de una construcción colectiva de conocimiento mucho más amplia, sostenida y fomentada por los sentipensares y conocimientos compartidos en los espacios en que interactuamos.

Este artículo presenta una lectura feminista con base en la relación entre cuerpo-territorio y educación, en particular, en relación a los desafíos que tuvo que asumir la educación popular a partir de la pandemia y los consecuentes rearmados construidos colectivamente. Para ello tomamos los casos de dos experiencias de educación popular (trans) feministas en las cuales dos de las autoras actuamos: Mansión Obrera, centro cultural y educativo popular de Berisso, localidad de la Provincia de Buenos Aires (Argentina); y el Curso de Liderazgo Estratégico de la Escuela Alquimia Feminista (Jass Mesoamérica), con defensoras del territorio en Guatemala.

La reflexión está dividida en cuatro partes: un apartado teórico-metodológico inicial, donde se establece un diálogo entre la educación popular y los aportes del concepto de cuerpo-territorio, concepto clave que organiza nuestro análisis; en seguida, exponemos los dos estudios de caso, desde Argentina y Guatemala, abarcando los principales desafíos y estrategias adoptadas colectivamente frente a la pandemia; por último, tejemos algunas consideraciones finales, dialogando los casos analizados a luz de las reflexiones iniciales.

Diálogos entre cuerpo-territorio y educación popular: claves para un análisis en contexto de pandemia

La elección del cuerpo-territorio como eje estructurador de nuestro análisis se debe, en primer lugar, a la difusión que el concepto ha alcanzado en las luchas territoriales de los pueblos y comunidades en América Latina, ya sea como consigna política o como construcción epistemológica desde las feministas comunitarias indígenas. Como científicas sociales y militantes, repensamos constantemente nuestras praxis a partir de las emergencias de la realidad y, por ello, consideramos fundamental establecer los puentes entre este concepto –con sus reflexiones novedosas y en relación dialéctica con los feminismos precedentes– y la esfera de la educación popular feminista, donde actuamos. Esta revisión teórico-metodológica –aún en proceso– se da principalmente a partir del diálogo con Lorena Cabnal, feminista comunitaria indígena maya-xinka; Julieta Paredes, feminista comunitaria indígena aymara; Paulo Freire, educador popular brasileño e importante creador y difusor de los principios de la educación popular liberadora; y Claudia Korol, educadora popular feminista integrante del Colectivo Pañuelos en Rebeldía, de Argentina, entre otrxs. Nos nutrimos también de los aportes de otras autoras feministas –principalmente de la teología feminista latinoamericana y de los feminismos negros– y de otras pensadorxs de la educación popular.

El feminismo comunitario latinoamericano considera al cuerpo simultáneamente como el primer espacio en donde penetra el poder, en relación con prácticas relativas a la disputa por el territorio-tierra, así como el primer espacio a partir del cual se ofrece resistencia: “nuestros cuerpos son el lugar donde las relaciones de poder van a querer marcarnos de por vida, pero también nuestros cuerpos son el lugar de la libertad y no de la represión” (Paredes, 2008: 38). Como “base de la existencia misma”, el cuerpo puede ser considerado “el primer campo de acción y de lucha” (Paredes, 2008: 38), reconociendo “su dimensionalidad de potencia transgresora, transformadora, y creadora” (Cabnal, 2010: 22), que involucra no solo el cuerpo individual sino el cuerpo colectivo entretelado entre experiencias personales, lo cotidiano y la historia de los pueblos. Si por un lado la recuperación de antiguas consignas del movimiento feminista que desafiaron la tradicional separación entre cuerpo y política es clara³, la conceptualización del cuerpo como territorio trae

3 La definición encuentra eco en los movimientos feministas de la década de los ochenta, que pusieron en práctica nuevas maneras de concebir la política, reconociendo al cuerpo como espacio político por excelencia (Slater, 1991), dando continuidad, por su lado, a los avances teóricos y políticos de finales de la década de los sesenta, cuando Carol Hanisch y los grupos de autoconsciencia ya señalaban los vínculos entre lo personal y lo político (Hanisch, 2016; Sarachild, 1973).

nuevas dimensiones al entendimiento de la corporalidad, relacionadas principalmente a la indisociabilidad entre cuerpo, espacio y política.

Con su existencia históricamente marcada por procesos de expropiación territorial y de des-re-territorialización forzosa, los pueblos y comunidades explotados y marginalizados por el Estado-nación moderno-colonial, llevan en sus cuerpos las marcas de los procesos de ocupación de sus espacios de vida y de (re)producción. La recuperación del cuerpo-territorio, en palabras de Lorena Cabnal, “es una propuesta feminista que integra la lucha histórica y cotidiana de nuestros pueblos para la recuperación y defensa del territorio tierra, como una garantía de espacio concreto territorial donde se manifiesta la vida de los cuerpos” (2010: 22-23). Es decir, la defensa —y la misma existencia— del territorio-cuerpo está directamente vinculada a la defensa del territorio-tierra, una no puede existir sin la otra.

En este sentido, pensar la educación popular a partir de la clave cuerpo-territorio significa, en primer lugar, considerar las dinámicas de expansión de la malla territorial del Estado y del capital que inciden en los territorios-tierra, vulnerando derechos y perpetrando violencias concretas y simbólicas, que deben ser incorporadas como parte de los conocimientos a ser discutidos desde la razón, pero también desde las afectaciones a los cuerpos, especialmente los feminizados. Es decir, partimos de la necesidad de situar el aprendizaje en los múltiples procesos que atraviesan las vidas de lxs sujetxs, en consonancia con los principios de la educación popular liberadora, como práctica educativa situada y comprometida que se basa en un doble movimiento: desvelar críticamente los sistemas de opresión y transformarlos a partir de la lucha social, teniendo a la realidad como mediadora del proceso de aprendizaje (Freire, 1987). Paulo Freire propone una pedagogía que sea al mismo tiempo espacio de reflexión y de acción y que haga foco en la agencia de lxs sujetxs no solo en el diálogo con el conocimiento, sino entre sí y con la esfera de la política. Lo “inérito-viable”, entendido como la capacidad de trascender críticamente las “situaciones-límites”, demanda un entramado simultáneo entre reflexión crítica, denuncia y acción, frente a condiciones concretas e históricas aparentemente cerradas y sin salida. Por ello, encuentra también en los afectos, el cuidado mutuo y las redes de solidaridad comunitarias su base fundamental. Según Freire, la indignación, la rabia y la esperanza son claves en este proceso, como sentimientos que permiten reinventar nuevas estrategias prácticas en contextos críticos (Freire, 1992, 2000).

Si bien la educación popular tradicionalmente se ha centrado en la palabra, sostenemos que ha tenido siempre al cuerpo como dimensión

importante de su práctica. Al enfocarse en la formación crítica de sujetos socialmente explotados y expropiados por el sistema capitalista, se reconocen implícitamente los marcadores sociales de la diferencia/desigualdad impresos en el cuerpo. Sin embargo, es a partir de la incorporación de las perspectivas feministas y antirracistas a las prácticas de educación popular que el cuerpo adquiere centralidad, ganando atención las diferencias/desigualdades de raza, de género, de generación, de origen y los vínculos entre éstas y la construcción histórica de opresión y explotación interseccionadas por todos estos ejes, con consecuencias también en la jerarquía de saberes entre los sujetos. La recuperación de la esfera del cuerpo trae centralidad también al espacio-tiempo del cotidiano y de lo íntimo, explicitando las formas en que se legitiman en el patriarcado determinados roles y estereotipos a los cuerpos feminizados, usualmente asociados al cuidado y sostenimiento de la vida y al espacio doméstico. En este sentido, la inclusión de la mirada feminista comunitaria permite cuestionar la permanencia de los vínculos naturalizados establecidos entre mujer y naturaleza en la cosmogonía dicotómica y jerarquizante moderno-colonial, expresa no solamente en la división sexual del trabajo, sino en los procesos de despojo y explotación de los cuerpos y territorios.

En los contextos extractivos, la naturaleza, así como el cuerpo de las mujeres, es considerado un territorio que debe ser sacrificado para permitir la reproducción del capital; es la que puede ser explotada, violentada y saqueada. Mientras el masculino se relaciona con las actividades económicas productivas, basadas en el control y la explotación de la naturaleza, el femenino es considerado naturaleza sometida y subordinada que debe sostener la reproducción de la vida aun cuando los ecosistemas son destruidos (Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, 2017).

Cuestionar estos imaginarios tan consolidados en la cultura es función fundamental de las pedagogías populares feministas, principalmente en un contexto de crisis en que las violencias hacia los cuerpos aumentan, así como el cúmulo de tareas de cuidado y de sostenimiento de la vida. Como señala el Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo (2017), en diálogo con las feministas comunitarias, los vínculos entre cuerpo y territorio pueden ser desarrollados a partir del análisis de las afectaciones a los territorios de los pueblos y comunidades y las violaciones específicas perpetradas en los cuerpos feminizados, tradicionalmente asociados al trabajo reproductivo. Así, el análisis de las violaciones de los derechos territoriales se extiende a la escala del cuerpo, agregando nuevos elementos para la comprensión integral

de los procesos de despojo y de precarización de la vida impulsados por la expansión de las fronteras del capital.

No defiendo mi territorio-tierra solo porque necesito de los bienes naturales para vivir y dejar vida digna a otras generaciones. En el planteamiento de recuperación y defensa histórica de mi territorio-cuerpo-tierra, asumo la recuperación de mi cuerpo expropiado, para generarle vida, alegría vitalidad, placeres y construcción de saberes liberadores para la toma de decisiones y esta potencia la junto con la defensa de mi territorio-tierra, porque no concibo este cuerpo de mujer, sin un espacio en la tierra que dignifique mi existencia, y promueva mi vida en plenitud. Las violencias históricas y opresivas existen tanto para mi primer territorio-cuerpo, como también para mi territorio histórico, la tierra (Cabnal, 2010: 23).

Otra dimensión importante que subrayan las feministas comunitarias, y que ya viene siendo puesta en práctica en experiencias de educación popular feminista, es la inclusión del propio cuerpo en las metodologías de aprendizaje. Organizarse y resistir desde el cuerpo en contextos de educación popular significa reconocer y desvelar también estas marcas de las diferencias/desigualdades y su carácter sociocultural limitante y violento, que atraviesan incluso los mismos espacios de militancia y de educación popular⁴. Según Cabnal, “recuperar y defender el cuerpo, también implica de manera consciente provocar el desmontaje de los pactos masculinos con los que convivimos, implica cuestionar y provocar el desmontaje de nuestros cuerpos femeninos para su libertad” (2010: 22). Cuestionar lo instituido, incluso dentro de las propias culturas populares en lo que tienen de prácticas patriarcales, reafirmaría “uno de los objetivos de la educación popular: la relectura de la realidad, de

4 Mirando hacia dentro de las comunidades de los pueblos originarios, Cabnal y Paredes construyen una crítica interna a la dimensión patriarcal de las cosmogonías ancestrales basadas en una dualidad y complementariedad opresivas fundadas en la sexualidad humana heteronormativa (hombre-mujer) que regulan “la heterorealidad cosmogónica como mandato, tanto para la vida de las mujeres y hombres y de estos en su relación con el cosmos” (2010: 14). Según las autoras, este patriarcado originario ancestral se entronca con el patriarcado blanco-occidental-colonial y representa la mantención de la expropiación y subordinación del cuerpo femenino y la perpetración al interior de las comunidades de formas de violencia sexual, económica, psicológica, simbólica y cultural hacia las mujeres, así como su exclusión de los espacios de mando en las comunidades, mayormente ocupados por hombres, que monopolizan también simbólicamente la legitimidad y la autoridad epistemológica. Una crítica similar construye Korol (2007) en relación a los espacios de educación popular, cuyo abordaje por mucho tiempo se ha limitado a las opresiones de clase, manteniendo prácticas machistas y misóginas al interior de experiencias que pretendían crear nuevas prácticas sociales, más justas y equitativas.

nuestras prácticas, del saber popular y de los contenidos de la cultura, haciendo posible una apropiación crítica de los mismos” (Korol, 2007: 4). Una pedagogía feminista inconveniente debe cuestionarlo todo, hacer de la crítica y de la autocrítica un método fundamental:

Porque sabe que las preguntas abren más caminos que las respuestas y porque no teme al vacío que pueda crear una pregunta sin respuesta porque, tal vez, en ese espacio puedan multiplicarse nuevos ensayos sociales y culturales que no reproduzcan o, incluso, que desafíen las reglas del poder (Korol, 2007: 18).

A la vez, poner en juego el cuerpo implica trabajar también a partir de la propia movilización corporal, deconstruyendo a partir del movimiento, costumbres y mandatos encarnados y muchas veces inconscientes respecto a la expropiación de los cuerpos femeninos y racializados. Una importante inspiración en este sentido son las pedagogías de las teologías feministas latinoamericanas, en cuya praxis el cuerpo aparece como elemento central. Por un lado, en el sentido de desvelar críticamente las opresiones sufridas y los saberes y sentidos perdidos en función de una estructura *kyriarcal*⁵ de género, incorporando en los debates temas supuestamente interdictos por una cultura profundamente marcada por el pensamiento cristiano, como la sexualidad y el placer. Y, por otro, incluyendo concretamente dinámicas de movilización corporal y trabajos a partir de las emociones reprimidas que buscan sanar las huellas de la opresión de género y construir una nueva manera de habitar el propio cuerpo, para que deje de ser un cuerpo para los demás y se vuelva un cuerpo para sí misma. El cuerpo sería “uno de esos saberes impertinentes que amplían los referentes de transformación” y permite recuperar “la diversidad de formas en que los seres humanos existen en la vida cotidiana”, rompiendo con la tradicional alienación de las mujeres “del propio cuerpo y de la experiencia corporal como fuente de conocimiento” (Aquino y Rosado-Nunes, 2008: 9-10).

Recuperar el cuerpo, por tanto, es hacerlo desde su integralidad, considerando la salud, la alimentación, el goce y las emociones, así como los saberes generados por la experiencia sensible. Cabnal sugiere: “siente,

5 Schüssler Fiorenza propone una lectura más amplia del patriarcado. Para la autora, el patrón de dominación masculino sobre las mujeres tiene un fuerte componente religioso, no se basa sólo en el supuesto poder superior de lo masculino, sino del Dios masculino; el *kyriarcado* se refiere, por lo tanto, a un “sistema sociocultural y religioso de dominación” (2004: 160). Seibert, por su parte, se refiere a las *teopolíticas del cuerpo*, “donde los cuerpos parecen tener presencia como cuerpos de servicio, cuerpos para los demás, para el Señor, cuerpos negados o sacrificados, y muy escasas veces como cuerpos habitados con placer” (s/f: 8).

piensa, decide y acciona a partir de internalizar nuevas prácticas como el autoerotismo, el disfrute de la dimensionalidad sexual en libertad, el placer, el arte, la palabra, el ocio y descanso, la sanación interior, la rebeldía, la alegría” (2010: 22). Poner en juego el cuerpo significa recuperar la dimensión íntima de la existencia, tradicionalmente ignorada en procesos de educación popular de enfoque marxista, conjugando el análisis universal al particular también a través de “la exploración de los sentidos y de sentires” (Korol, 2007: 20), resaltando la integralidad de ese cuerpo y la posibilidad de construir teoría también a partir de la práctica, y viceversa.

Nos parece fundamental establecer un diálogo también con los feminismos negros que, además de inaugurar la perspectiva interseccional –en oposición a la pretensión de la universalidad excluyente del feminismo blanco-occidental–, recuperan el potencial de la corporalidad, de lo erótico y de las emociones como elementos que dan fuerza, potencia y claridad en el cotidiano, constituyendo fuentes importantes de información y de energía (Lorde, 2020). Audre Lorde, incansable luchadora feminista por los derechos civiles y sociales contra el racismo y la opresión, reivindica la importancia de lo erótico en las existencias de mujeres, entendido como lo sensual, la capacidad de sentir que moviliza y que llena de energía la vida, más allá de los mandatos de género o de raza. El cuerpo aparece aquí como fuente de desigualdades externamente impuestas, al mismo tiempo que de saberes y con potencia de acción para la transformación de las mismas. Además, rompiendo la escisión entre razón y emoción de la tradición intelectual blanca y eurocéntrica ilustrada, las emociones ganan espacio en la construcción teórica del feminismo negro. Lorde se refiere, por ejemplo, a la rabia como reacción justa ante el racismo y frente a la exclusión de un privilegio nunca cuestionado, que puede ser:

Muy útil contra las opresiones, personales e institucionales, que son el origen de esta rabia. Usada con precisión, ella puede volverse fuente de energía a servicio del progreso y del cambio. Y cuando hablo de cambio, no me refiero a un simple intercambio de roles o a una reducción temporal de las tensiones, ni a la habilidad de sonreír o sentirse bien. Estoy hablando de una alteración radical en la base de los presupuestos sobre los cuales nuestras vidas son construidas (Lorde, 2020: 159; traducción propia).

En un diálogo más explícito con el campo educativo, aunque refiriéndose al contexto de la educación superior, la escritora feminista y activista

social conocida como bell hooks⁶ (2017) igualmente recupera la importancia del cuerpo a partir del placer y del entusiasmo –refiriéndose al acto de enseñar–, frente a estructuras tradicionales de enseñanza rígidas y absolutas, en que hay poco espacio para lo espontáneo. La espontaneidad, según la autora, está directamente asociada a nuestra capacidad de escucha e interés por lxs demás, dimensiones fundamentales para una educación realmente dialógica. La autora también resalta la importancia de romper con la escisión entre mente y cuerpo y entre teoría y práctica, para que el espacio educativo sea “de confrontación constructiva y cuestionamiento crítico” (hooks, 2007: 53), proponiendo un giro en relación a lo que entendemos por crítica: ya no como una capacidad restringida al intelecto, sino como una capacidad desarrollada, también, a partir de las propias experiencias de lxs sujetxs en su mediación con el mundo y con la alteridad. De esa manera, llama la atención al cuerpo, negando el legado de represión y la falsa universalidad del conocimiento reproducido en los espacios educativos, abogando por la presencia, el afecto y el encarnamiento en el aula. La teoría se construye, según la autora, “a partir del lugar de dolor y de lucha” (hooks, 2007: 103), coincidiendo con los planteamientos de Korol sobre la pedagogía popular feminista:

No tengo dudas de que el abrazo y la caricia, el reconocernos en una mirada, el sentirnos en una piel, producen posibilidades de “conocimiento” tanto o más fecundas que otras formas de estudio o de investigación. No me refiero a la caricia programada, ni al abrazo paternalista realizado desde un lugar de saber o de poder, de contención o de sostén. Me refiero a la caricia y al abrazo que nacen en el momento exacto del encuentro de las historias de opresiones que nos identifican. La caricia y el abrazo que forman parte de una ética feminista del acompañamiento, del caminar codo a codo, de transitar los dolores y hacernos cómplices de nuestros deseos (2007: 20).

El trabajo a partir del cuerpo en la educación popular potencia el encuentro con las memorias “no sólo de las opresiones, sino también de las resistencias”, dando énfasis al testimonio por sobre el “silencio de los textos” (Korol, 2007: 19). La recuperación de las memorias permite crear relatos alternativos, posibles anclas para elaborar procesos de resistencia y construir conocimientos y poder en oposición a la versión hegemónica (Jelin, 2002). La creación de un espacio libre de expresión a través del fomento al diálogo y el intercambio de saberes permite que se

6 Se escribe en minúsculas según la propia autora.

entretejan memorias personales y colectivas, fortaleciendo así los lazos comunitarios y los procesos de resistencia:

En la medida que podamos reconocernos de donde partimos para las aboliciones y transformaciones, nos reconoceremos en esa potencia política feminista para la construcción de un nuevo proyecto emancipador, y generaremos acciones posibles para la vida en plenitud de las mujeres, estemos en la montaña, la comunidad, la selva, la ciudad o el otro lado donde se oculta el sol, el occidente (Cabnal, 2010: 25).

Tratando de dialogar con todas estas dimensiones explicitadas, realizamos el análisis de las dos experiencias situadas mencionadas, enfocándonos, por un lado, en las características específicas que la crisis sociosanitaria asume en cuerpos-territorios ubicados en los márgenes del sistema, en los cuales la opresión y la expropiación se incrementan. Por otro lado, mirándolas como experiencias que se rehacen creativa y colectivamente frente a los desafíos materiales de un cotidiano cada vez más precarizado, reinventándose con base en estrategias de sostenimiento de lo comunitario, del fortalecimiento de las redes, de lo afectivo y del diálogo.

Otros posibles: Mansión Obrera

Somos lo que hacemos...

En un rincón del Partido de Berisso, en la Provincia de Buenos Aires (Argentina), se encuentra una de las tantas experiencias que nos pueden echar luces en relación a procesos educativos en una actualidad signada por la pandemia y por una crisis sociosanitaria a nivel glolocal. La experiencia que retomaremos aquí es la del Centro Cultural y Educativo Mansión Obrera (CCYEMO), ubicado en el barrio Nueva York de Berisso. El mismo realiza un trabajo educativo, artístico y cultural con vecinos de allí, principalmente con niñas y jóvenes, desde el año 2007. Está integrado por el espacio de talleres, una biblioteca popular, una radio educativa y comunitaria, productivos de trabajo autogestionados y un bachillerato popular. La experiencia en su conjunto apunta a construir espacios de fortalecimiento de los lazos socio-comunitarios entre lxs sujetxs, muchos de los cuales se fueron debilitando con los múltiples movimientos históricos y socioterritoriales que acontecieron allí (permeados por hechos macrosociales)⁷. La propuesta también intenta

⁷ El barrio Nueva York está signado por una historia que, en primera instancia, remite al auge laboral surgido a raíz de la instalación de los dos frigoríficos más importantes

promover la defensa de los derechos humanos desde la educación popular y teniendo como perspectiva transversal el transfeminismo. En este sentido, se realizan talleres, jornadas, se dictan clases y se promueven encuentros para trabajar oficios, para reflexionar sobre las problemáticas sociales contemporáneas que atañen sobre todo al territorio local, se elaboran estrategias para la construcción de formas de habitar el mundo alternativas, más justas.

Quienes participan del espacio —en sus múltiples formas—, lo recuperan como una experiencia de sus vidas importante en diversos sentidos.

Y, Mansión siempre fue ese espacio que para mí saca a los pibes de la calle, también. Los aleja un toque de lo que es, para mí, de lo que es toda la droga, y todas las cosas malas que te atrapan. Para mí, Mansión te da otra solución, u otro motivo, ponelo. Como para hacer las cosas bien, ¿entendés? Y aparte ni hablar, que no son solo talleres que vos vas, y coso, también te enseñan un montón de cosas. No solo es ir a un taller y pasar un par de horas ahí. Te enseñan cosas. (Luciana, 20 años, integrante de los talleres de Mansión Obrera desde sus 10 años).

-¿Qué hacen en el taller de jóvenes?

Y hablamos de un montón de cosas, también. El año pasado hicimos una actividad sobre los géneros. Después una película sobre la educación del pasado y de ahora. (Ernesto, 14 años, integrantes del taller de jóvenes de Mansión Obrera).

-¿Aprendés cosas?

de Argentina: el Swift y el Armour. Si bien ese auge duró unos cuantos años, hacia fines de la década de los cincuenta, el impacto negativo de la baja en la exportación de la carne y una serie de maniobras empresariales de la sociedad *Deltec Internacional Limited* (de la que formaba parte el Swift) a fines de la década de los sesenta, provocaron el cierre del Armour y el posterior vaciamiento de Swift en Argentina (Sanucci, 1983; Lobato, 2004). Hacia la década de los noventa se privatizaron el puerto e YPF, con lo cual los despidos de trabajadorxs fueron masivos y la desocupación un problema central de esa época (Iucci, 2003), aunque se extendería unos cuantos años más. Hacia el año 2008 se amplió y se modernizó el Puerto La Plata de la Provincia de Buenos Aires. En ese marco, la empresa filipina *International Container Terminal Services, Inc.* (ICTSI) a través de TEC - Plata S.A. instaló la Nueva Terminal de Contenedores (NTC) en el barrio Nueva York, considerada como una de las obras más importantes de América Latina, parte de un proceso más grande: la Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Regional Suramericana (IIRSA). La misma llegó con la promesa de una reactivación laboral que al día de la fecha, no sucedió.

Sí, un montón. (Ernesto, 14 años, integrantes del taller de jóvenes de Mansión Obrera).

Mansión vendría a ser un espacio de trabajo también. [...] porque, nos están haciendo ser talleristas y nos enseñan muchas cosas. (Esteban, 20 años, participante de Mansión Obrera desde su infancia).

Mansión Obrera se ha ido constituyendo, entonces, en experiencia de resistencia y de refugio, pero también como horizonte de posibilidad para un sector que ha sido históricamente estigmatizado y, por ello, desvinculado de múltiples esferas de la vida social. Desde un lugar y una apuesta que intenta ser no adultocéntrica y, por el contrario, recuperar las voces de niñxs y jóvenes en tanto protagonistas de la cultura e historia de los pueblos, Mansión gesta un semillero que cada año germina con aires renovados. En sintonía con el apartado anterior, volviendo nuestras las palabras de Claudia Korol, entendemos, sin embargo, que la vida en este mundo se desenvuelve con una crueldad disciplinadora, que busca dominar de modo despótico y configurar vínculos que educan en el egoísmo, en la subordinación, en el miedo a lxs otrxs, en la desconfianza. Frente a esto, aparecen las pedagogías feministas, que se han propuesto partir de la consciencia de los cuerpos-territorios y que Korol sugiere pensar basada en la ternura como modo de fortalecer la autonomía de niñxs y de jóvenes; aparece en consecuencia la posibilidad de pensarlxs en tanto sujetxs históricxs (Korol, 2021).

Mundo interrumpido

La pandemia trajo aparejada, según la latitud, múltiples medidas que impactaron fuertemente en la dinámica social. En Argentina, se decretó el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (aspo) el 20 de marzo del año 2020 y, al cabo de unos meses, emergieron los problemas en los sectores más vulnerados en sus derechos: el desempleo, la falta de alimentos, la profundización de violencias de géneros y la complejidad de la virtualización forzosa de los procesos educativos. Frente a la crisis desatada y a la profundización de las condiciones de vida hiperprecarizada de los sectores populares, se manifestaron múltiples estrategias de organización y de sostén comunitario. En pos de recuperarlas y de ponerlas en relieve para construir un posible mapa de experiencias desde la cuales poder pensar otras formas de vida, es que aquí mencionaremos parte de la intervención pedagógica que desde Mansión Obrera se desarrolló en contexto de pandemia para las niñeces y juventudes y

para una parte del sector adulto del barrio Nueva York de Berisso. A partir de esa experiencia, echaremos luces sobre los conflictos que se presentaron y reconstruiremos las estrategias que llevamos a cabo, que aquí las hemos traducido como *movimientos*.

En el camino hacia la concreción de objetivos o de un horizonte político, se topan las metas de lxs propixs sujetxs, la interpelación propia de los procesos educativos y la toma de decisiones que, necesariamente, implican seleccionar caminos no siempre esperables. A los objetivos de un colectivo se le puede enfrentar una pandemia, la alteración cuasi total de las condiciones de vida de las personas y la duda respecto de hacia dónde avanzar y en relación a qué. Para el sector con el que trabaja Mansión Obrera, y en mayor medida para las niñeces y las juventudes, la situación de crisis fue más compleja aún. Desde hace años sus vidas discurren entre trayectorias educativas vulneradas e interrumpidas e itinerarios laborales flexibilizados (propios y/o de sus familias/conviviendes). Con el advenimiento de una crisis sin precedentes, lo primero en escasear fueron las fuentes laborales y los alimentos, cuestiones que profundizaron aún más la precariedad de sus vidas. En relación a la pretendida continuidad educativa por parte del gobierno, la respuesta más fácil y rápida que llegó desde los ministerios y que empezó a ser moneda corriente fue la virtualidad. De repente todo era plausible de ser virtualizado: las clases, los talleres, las charlas y los vínculos. Sin embargo, en las barriadas populares el acceso a internet y a dispositivos electrónicos es casi nulo, por ende, los tiempos y las posibilidades fueron distintos y, sobre todo, desiguales respecto de otros sectores sociales. Sumado a ello, bajo la voz de mando de “quedate en casa” se impuso un nuevo *statu quo* a partir del que, de repente, fue criminalizadx todx aquelx que salía a buscar el pan para hoy, a sabiendas de que tal vez el riesgo de salir podría significar hambre para cualquiera de los días subsiguientes.

Las primeras respuestas y estrategias para enfrentar estos contextos surgen principalmente desde las redes comunitarias que se tejen en cada territorio. Desde Mansión Obrera, reflatamos los mercados populares y los repartos de alimentos para paliar la situación de las familias con trabajos precarios e informales y conformamos una mesa territorial con presencia de casi todas las instituciones y organizaciones aledañas. Desde allí se armaron materiales y campañas para difundir información socio-sanitaria, de bioseguridad y de prevención de la violencia de género en contextos de confinamiento. Se construyó también una red solidaria de trabajo para difundir los emprendimientos autogestionados por lxs jóvenes del barrio y aportar desde allí al

sostenimiento de sus estrategias de supervivencia. Las actividades que quedaron por fuera de las “tareas esenciales” delineadas por el Gobierno Nacional, como talleres con niños y con jóvenes, como las clases en nuestro bachillerato popular y las actividades artístico-culturales (con las muchas otras tareas que se sostienen pero que están invisibilizadas), tuvieron que ser reversionadas con la imposición de la virtualidad como principal herramienta y el desconocimiento de las condiciones inexistentes para su ejecución real. Todo esto implicó un parate colectivo que desplegó algunas preguntas: ¿Qué hacer con las clases, los talleres, las actividades artísticas y culturales, la intervención en la calle? Interrogando la propia práctica cotidiana ¿qué es lo esencial de las tareas que realizamos? Las preguntas invitaron a discusiones y a reflexiones que desencadenaron la imperiosa necesidad de realizar ciertos *movimientos*, tal como mencionamos al comienzo, vinculados a los procesos educativos en contextos de crisis como el actual. Movimientos en tanto reposicionamientos simbólicos, pero principalmente materiales que lejos están de ser recetas, pero sí se configuran como orientaciones posibles.

...para cambiar lo que somos

Primer movimiento: ¿cómo sostener nuestro trabajo?

El desafío inicial tuvo que ver con nuestro *quehacer* cotidiano en el espacio de Mansión Obrera. El primer movimiento tuvo que ver directamente con la reversión de la práctica educativa (talleres y clases del bachillerato) con niños, jóvenes y adultos ¿Cómo podíamos trasladar la intervención pedagógica, el cariño, las expresiones en las caras, los suspiros, las palabras, la mediación, los gritos y los abrazos? Lo intrasladable de nuestra práctica debió ser puesto en juego desde otros formatos, desde otras materialidades. En la pérdida de los espacios físicos de encuentro y de puesta en práctica de nuestros proyectos, el desafío, en principio, fue poder correrse del intento de reproducir la pedagogía de taller-aula-clase. Intento, en tanto la pandemia nos forzó a entrar en un ensayo cotidiano, con el imperativo de probar y readaptarnos a escenarios con variantes muchas veces desconocidas. Sumado a ello, el primer condicionante que apareció para todos los sujetos con los que interveníamos fue el acceso tecnológico, mínimo y/o inexistente para la mayoría. En ese escenario, este primer movimiento se tradujo en la realización de las “cajitas mansioneras”, las clases a través del chat del celular y las meriendas. Por un lado, la idea fue la de continuar y fortalecer el comedor popular que ya venía funcionando, sostenido por compañeras y vecinas del barrio integrantes de

la Cooperativa “Juana Azurduy en lucha” y sumar, entonces, las meriendas comunitarias, que eran parte de nuestros talleres con niñxs y jóvenes. Fue además un hallazgo en relación al temor y angustia que nos generaba la pérdida o el desgaste del vínculo generado en el CCYEMO que ya ilustramos y que lleva por nombre “taller” o “clase” pero al que le hemos asignado cierta polifonía: espacio de aprendizaje, pero también de refugio, de descubrimientos, de angustias compartidas, de alegrías eternizables y de acompañamiento en múltiples sentidos. A las meriendas le sumamos las cajitas mansioneras con materiales para que los talleres se trasladen a las casas de lxs niñxs y lxs jóvenes, y cuadernillos de acompañamiento de las clases virtuales. Estas últimas, junto con los talleres, atravesaron el mayor cambio que se conjugó con nuestro principal desafío: reubicar el aula y transformar el vínculo educadorx-educandx materializado desde siempre en este espacio que tantas formas ha podido adoptar, pero jamás una tan escurridiza como la virtual.

Segundo movimiento: ¿qué enseñamos en medio de una crisis?

El segundo movimiento consistió en relegar contenidos curriculares y/o que formaban parte de una planificación preestablecida, en pos de recuperar la demanda específica en el contexto de la crisis. Recuperando algunas claves que comparte el educador popular Ignacio Moñino (2020), este corrimiento tiene que ver con ubicar la centralidad de la educación en poner el cuerpo y el ingenio en tareas que quizás no impliquen el desarrollo de lo planificado e incluso de la evaluación de contenidos. Redirigir la energía puesta en ello hacia el acompañamiento, la escucha atenta y la preservación de necesidades básicas. Relegar contenidos programáticos y aportar en procesos que apunten a mantener una alimentación digna, en cuidar y sostener lazos afectivos para acompañar la situación de crisis, en desarrollar estrategias (frente a muchas ausencias estatales) para sostener vidas sanas y libres de violencias. No es posible, desde experiencias sociocomunitarias, pensar el contexto escindido de los aprendizajes o, como decía Paulo Freire (2011), diferenciar reflexión de acción, puesto que una impulsa a la otra. Entonces, tomar las acciones territoriales y de (re) organización comunitaria como contenidos educativos nos permite, por un lado, elaborar mapas de salidas colectivas posibles; y, por otro lado, revisar cuestiones vinculadas directamente, en este caso, a los ejes temáticos de los talleres y a los programas de las materias: el rol que tienen los Estados en contextos de crisis; la raíz de una crisis sin precedentes y las múltiples crisis que desmanteló (el trabajo, la producción alimentaria, los vínculos afectivos, la brecha digital, et-

cétera); la memoria de los pueblos en relación a formas de autorganización y de autocuidado resurgidas al calor de un contexto complejo, entre otros.

Este movimiento, nos ha permitido —una vez más— reafirmar la ampliación necesaria del concepto de *educación*, para dejar de reducir su ejercicio a unas pocas prácticas (al alcance de unxs pocxs y alejadas de la realidad social), además de pensarlo como espacio desde el cual poder revisar el mundo habitado y crear los mundos soñados.

Tercer movimiento: ¿cómo te abrazo con esta distancia?

Un tercer movimiento, necesario desde la dimensión emocional principalmente, pero también desde la humanidad que vertebra las prácticas educativas situadas y comprometidas, fue el que debimos hacer del abrazo físico hacia la mirada sostén. Como dijeron lxs compañerxs Gabriela Magistris y Santiago Morales, coeditores del libro “Educar hasta la ternura siempre”:

Los protocolos y recomendaciones sanitarias nos imponen el distanciamiento físico como medida de cuidado personal y colectivo. Sin embargo, dadas las características del 2020 y sus consecuencias sociales y afectivas, urge militar la ternura y sellarla en formas novedosas y contextualizadas de amar y abrazar (2020: 11).

Fue imprescindible, entonces, repensar la forma del encuentro con lxs otrxs que formaban parte de nuestras intervenciones pedagógicas y de un cotidiano *nosotrxs* consolidado, puesto que esa era la principal mediación del vínculo construido. El abrazo físico tuvo que mutar hacia otras formas posibles, que impulsaran a crear alternativas afectivas. Fue preciso abrazar con la mirada, con la escucha atenta, con la itinancia por el espacio físico público y al aire libre. Este abrazo trastocado, pero con la ternura intacta, siguió mutando a medida que también lo hicieron las condiciones sociosanitarias. En ese contexto, tejer una pedagogía de la confianza entre humanxs, en pos de transmitir la capacidad que tenemos efectivamente de generar nuevas dinámicas, en este caso, de encuentro. Una pedagogía de la confianza que también habla de la posibilidad de tejer nuevas formas de hacer trinchera partiendo de la memoria de lo ya hecho, lo ya construido por quienes nos precedieron en las luchas y resistencias.

Curso de Liderazgo Estratégico, Escuela Alquimia Feminista

El aprendizaje entre poderes y resistencias

Entre noviembre del año 2019 y diciembre del siguiente, Jass-Mesoamérica junto con organizaciones aliadas como Asociación Pop No'j, Asociación de Mujeres Madre Tierra, Resistencia Pacífica La Puya, Incide-Joven, Uk'U'x B'e, Colectiva Ix Pop y Flacso-Guatemala, desarrolló con defensoras de territorio el Curso de Liderazgo Estratégico en el marco de la Escuela Alquimia Feminista. El tiempo que duró este proceso de interaprendizaje, se dio en el contexto de la estructura histórica del extractivismo y en la coyuntura derivada del cambio de gobierno –las elecciones nacionales habían sido en el año 2019– y la crisis humanitaria provocada por la pandemia del covid-19.

La experiencia educativa que plasmamos a continuación es una construcción de autoría colectiva con las defensoras de territorio participantes, que se basa en la síntesis de dos documentos: “El diagnóstico de situación de mujeres indígenas y rurales en defensa de la tierra y el territorio en Guatemala ante la pandemia del covid-19” (Escuela Alquimia Feminista, 2020), desarrollado por el Equipo Coordinador del Curso integrado por Patricia Ardón, Rosa Chávez y Dalila Vásquez, de jass; y la sistematización de este Curso titulada “Telar de nuestros sentipensares” (2020), realizada por Patricia Galicia. En ambos textos, las defensoras del territorio son protagonistas con sus voces, saberes y resistencias.

El Curso Liderazgo Estratégico tuvo un abordaje político-pedagógico desde la educación popular feminista. Sus objetivos se enfocaron en fortalecer las capacidades y el accionar político de las mujeres y sus movimientos sociales a favor de la transformación de relaciones y estructuras de poder que subordinan, explotan, oprimen y amenazan a la Madre Tierra, a las mujeres y a sus cuerpos-territorios.

Entre las herramientas de aprendizaje, las más poderosas implementadas fueron las relacionadas a situaciones que atraviesan nuestros cuerpos como mujeres. Ellas mismas han señalado: “Defender nuestro cuerpo, nuestra sexualidad, es defender nuestro primer territorio” (Alquimistas, 2020).

El histórico impacto que el extractivismo tiene en el cuerpo-territorio de las defensoras se constituyó en uno de los hilos de reflexión centrales a lo largo del Curso, porque como una de ellas expresó: “Rompe nuestra relación con el territorio, con la abuela luna. Trastoca nuestros cuerpos, sexualidad, emociones. Nos ven a nosotras y a la Madre Tierra como

mercancía, su parcela, su negocio. Nuestra Madre Tierra y nuestros cuerpos están en disputa” (Alquimistas, 2020). Para ellas, deshilar las características del extractivismo no resulta complicado ya que es una conceptualización que construyen a partir del impacto del despojo que han vivido en sus territorios y cuerpos sexuados/racializados:

Son formas de extraer la vida de la Madre Tierra y la vida de nosotras para cubrir demandas del mercado mundial. Se caracteriza por intensa inversión de capital extranjero y uso de alta tecnología, respaldado por política de acumulación de la riqueza en pocas manos y un modelo económico impuesto por empresas transnacionales en complicidad con el Estado. Globaliza la economía y riqueza de los países, está basado en el saqueo y en el despojo. Es agresivo, depredador y destructivo para todos los seres que convivimos en la Madre Tierra. (Alquimistas, 2020).

Las defensoras de territorio argumentaron la manera en que el extractivismo afecta todas las dimensiones de su vida. Entre éstas resaltaron, por ejemplo, la muerte de miles de peces nativos frente a los plaguicidas vertidos en ríos y la introducción de una variedad de peces que muerden los pies a las mujeres cuando van a lavar al río; la severa escasez de agua provocada por empresas mineras, así como la contaminación de ríos y pozos, lo cual provoca enfermedades y conflictos comunitarios; la estigmatización que sufren a través de frases donde las señalan de ir a “vender sus cuerpos”, justificando “no tener nada que hacer en su casa y que por eso andan en la resistencia”, sobre todo cuando se organizan, participan de espacios de formación política y asisten a acciones públicas de movilización para exigir sus derechos; la presión a las familias de parte de las empresas para vender las tierras, lo que provoca conflictos y que en estas negociaciones, ellas quedan fuera; la desnutrición ante la falta de cosechas porque los monocultivos dañan la tierra; el aumento de las cargas de cuidado que profundiza el cansancio “porque nuestra energía se altera” (Alquimistas, 2020).

A partir de sus experiencias y saberes, los contenidos de aprendizaje se crearon junto con las defensoras de territorio, enfatizando la construcción contrahegemónica de poder desde el fortalecimiento de alianzas para construir poder colectivo entre mujeres, entre comunidades, territorios y movimientos sociales. Sus luchas desde la resistencia ante el entramado de poderes, constituye otro hilo que las defensoras han tejido históricamente, desde cinco ámbitos específicos que ellas mismas nombran y reconocen: a) El análisis crítico y cuestionamiento de los sistemas de opresión, los cuales han resquebrajado la red de la vida desde

la invasión española; b) La organización comunitaria, que implica colectivizar las luchas, acuerparlas “para tener sentido de pertenencia e identidad con nuestro pueblo y para acompañarnos a enfrentar al sistema”; c) La participación en espacios de toma de decisión comunitaria, por medio de la elección de representantes con conciencia de género, formación política y compromiso con los derechos humanos de las mujeres; d) Los procesos de sanación de miedos, culpas, vergüenzas y los traumas, efectos de las violencias vividas; e) La autonomía desde la recuperación de saberes ancestrales que convoca al “diálogo entre jóvenes y personas ancianas” y que, además, permite la producción propia de alimentos en las parcelas con semillas nativas y favorece la salud integral por medio de plantas medicinales (Alquimistas, 2020).

Así se fue tejiendo el curso colectivamente, en un proceso político-pedagógico que implicaba reconocer el hilado de la resistencia, entrelazar luchas comunes y amarrar experiencias vividas transversales a los cuerpos-territorios. El encuentro en la presencialidad era poderoso en el abrazo, el baile, el movimiento, la cercanía y la expresión. Pero vino la pandemia y los retos no se hicieron esperar.

La pandemia en los territorios: entre la invisibilización de la salud mental, los procesos de empobrecimiento y la criminalización política

La pandemia llegó a los territorios y las medidas gubernamentales establecidas para enfrentarla, particularmente el confinamiento y la restricción de movilidad entre los departamentos del país, impulsaron al Equipo Coordinador del Curso Liderazgo Estratégico a realizar el “Diagnóstico de situación de mujeres indígenas y rurales en defensa de la tierra y el territorio en Guatemala ante la pandemia del covid-19” (Escuela Alquimia Feminista, 2020), con el propósito de identificar los efectos de ésta en la vida de las participantes y reestructurar el Curso, tomando en cuenta sus condiciones y necesidades⁸:

La pandemia impactó particularmente de manera diferenciada a mujeres indígenas y rurales que luchan por la vida defendiendo sus territorios, acentuando las desigualdades ya existentes, la exclusión, racismo y marginación, y aumentando los impactos

8 La metodología consistió en una encuesta vía telefónica que las defensoras de territorio participantes respondieron entre los meses de abril y marzo del año 2020. El documento de hallazgos les fue presentado y ellas lo retroalimentaron durante la segunda sesión de la modalidad virtual del curso. En este apartado, así como en el siguiente, se hace una síntesis de lo expresado por las defensoras de territorio, que está registrado en el documento del diagnóstico referido.

que ya viven por el despojo de sus territorios y los efectos por las industrias extractivas. (Escuela Alquimia Feminista, 2020).

El continuum de violencia siguió manifestándose y en tiempos de pandemia se ha profundizado. Varias de las defensoras de territorio entrevistadas plantearon que en algunas comunidades había aumentado significativamente la violencia contra mujeres y niñas, como consecuencia del confinamiento, de la falta de redes de apoyo y de mecanismos de denuncia inaccesibles, así como del limitado acceso a la comunicación telefónica y por internet.

Sumado a ello, las entrevistadas resaltaron el impacto de la pandemia en la salud mental. Explicaron que varias de ellas han desarrollado enfermedades de carácter nervioso como consecuencia de la crisis covid-19. Señalaron preocupación, miedo y ansiedad, por la incerteza de la continuidad del trabajo, la falta de atención de familiares en hospitales nacionales y la sobrepoblación en la vivienda por el confinamiento, que les impide contar con un espacio para desarrollar sus actividades personales y un lugar propio que les provea de tranquilidad. El temor, la desesperación e incluso el pánico se ha potenciado pues la pandemia se sumó a la situación que muchas ya vivían al ser ellas y sus comunidades reprimidas, criminalizadas y hostigadas al defender sus territorios de las empresas extractivas. En algunos territorios la comunidad está reviviendo traumas del conflicto armado interno por la militarización y la restricción de garantías constitucionales, despertando temores de pasado.

Unido a esto, se da la profundización del empobrecimiento. Las defensoras de territorio argumentaron que las mujeres y niñas indígenas y rurales son las más afectadas históricamente por la falta de acceso a servicios y su situación se agrava con el impacto socioeconómico por la emergencia sanitaria. Muchas de ellas viven de lo que producen o de sus pequeños negocios y la preocupación más grande, en el contexto de pandemia, es que no pueden salir a vender sus productos y, por lo mismo, no cuentan con recursos para la compra de alimentos o productos básicos para sustentar sus necesidades. La mitad de las defensoras entrevistadas expresó que, si la crisis seguía por más tiempo, no podrían pagar el agua, la luz, la renta y los productos básicos. Solo las mujeres que trabajan la tierra manifestaron que cuentan con maíz para subsistir, pero que si tuvieran una emergencia de cualquier tipo no lo podrían resolver porque no cuentan con el dinero para solventar esos gastos. Además, mencionaron que quienes generaban sus recursos a partir de las remesas enviadas por sus familiares migrantes han estado buscando otras estrategias. Expresaron que en esta crisis se les recargan los

cuidados de personas mayores, niños y personas con capacidades neurodiversas debido al cierre de centros educativos y asistenciales, así como la contención emocional de toda la familia ante las crisis emocionales que devienen de la pandemia.

En el diagnóstico realizado, se evidencia la opresión racial en esta pandemia. Muchos de los trabajos de servicios esenciales son cubiertos por mujeres en situación de precariedad –indígena, rural, empobrecida– que en la mayoría de los casos no cuentan con derechos laborales y que salen a trabajar en condiciones peligrosas por temor a ser despedidas. En el caso de trabajadoras de casa en las áreas urbanas, varias han quedado atrapadas con sus empleadores por la cuarentena, cumpliendo largas jornadas de atención a otras familias.

En cuanto a la situación política, las defensoras entrevistadas expresaron que, con la pandemia y la imposición de estados de excepción en sus territorios, sobre todo al inicio de la misma, ha aumentado la criminalización y desprotección para con ellas. Los estados de sitio han agudizado la represión en territorios de pueblos originarios, con miras a defender y sostener el modelo extractivo. Argumentaron que varias organizaciones de resistencia han tenido que suspender total o parcialmente sus actividades, asambleas y movilizaciones, así como limitado el acompañamiento de casos de presos políticos. Frente a esto, se han tenido que armar estrategias colectivas de supervivencia.

Ser alquimistas en tiempos de pandemia

En el diagnóstico (Escuela Alquimia Feminista, 2020) se argumenta el valor de dar a conocer las estrategias que las mujeres indígenas y campesinas están desarrollando. Frente a la salud mental, expresaron que aplican formas diversas para retomar el equilibrio emocional como la comunicación y los diálogos en familia, reforzar su espiritualidad maya, el apoyo de la organización de la que son parte, actividades recreativas en casa para liberar el estrés. Sanadoras, hierberas, comadronas, están haciendo frente con sus conocimientos y saberes ancestrales, uno fundamental se concentra en las plantas medicinales.

Respondiendo a la sobrevivencia en medio de la crisis sanitaria, pequeñas productoras han sostenido la producción de alimentos a la vez que continúan operando redes agroecológicas y hay comunidades que mantienen vivos los mercados donde logran vender granos básicos, frutas, verduras y productos artesanales, así como el intercambio de animales. En muchos casos está presente la solidaridad entre familias en precariedad, así como las alianzas entre comunidades para el

abastecimiento. Las mujeres y sus movimientos implementan bolsas de alimentos y productos de limpieza, botiquines médicos, para lo que hacen gestión o se valen de recursos propios. Varias de las entrevistadas reconocieron a la comunidad de migrantes que desde hace años envían sus remesas y que ahora garantizan la vida de aldeas enteras apoyándoles con alimentos.

Las estrategias políticas en defensa del territorio continúan, ahora bajo otras condiciones. Se realizan reuniones de pequeños grupos para dar seguimiento a sus resistencias y diversas organizaciones están elaborando distintos materiales audiovisuales en idiomas originarios, programas de radio, charlas informativas, material escrito e información sobre espacios de denuncia de violación de derechos humanos. En el diagnóstico (Escuela Alquimia Feminista, 2020) se plantea que la experiencia histórica de resistencia de los pueblos originarios, y en el caso de Guatemala particularmente durante el conflicto armado interno, ha generado una serie de mecanismos de protección colectiva y cuidado comunitario. Como se señala al cierre:

Es importante posicionar otras narrativas que no sólo reflejen la profundización de la crisis estructural de nuestros países, sino que [muestren que] impactan en las mujeres indígenas y rurales de una manera particular. Las mujeres indígenas y rurales no sólo están pidiendo ayuda en esta crisis, también están ofreciendo al mundo sus conocimientos y saberes científicos, técnicos, ancestrales y organizativos para la prevención y mitigación del covid-19 (Escuela Alquimia Feminista, 2020).

Como hemos mencionado anteriormente, el Curso Liderazgo Estratégico estaba planificado para llevarlo a cabo de manera presencial, cuando llegó la pandemia y trastocó todo el proceso. Tuvimos que replantearlo partiendo de los hallazgos del diagnóstico y, entonces, de las condiciones y necesidades de las defensoras de territorio. De esto da cuenta la sistematización elaborada (Galicia, 2020) donde se registra que uno de los obstáculos más evidentes fue la brecha digital emergida. El acceso a internet era limitado y la conectividad representó el principal desafío para las participantes. Algunas de ellas comentaron que tuvieron que salir a buscar señal de internet al patio, entre las siembras de la parcela o en algún cerro. Otras se quedaron a la mitad de las sesiones virtuales o se las perdieron completamente porque la señal era intermitente o las lluvias las interrumpían. No obstante, el Equipo de Coordinación hizo acopio de los recursos tecnológicos con que contaba y de las capacidades instaladas de JASS

para responder ante el contexto. Esto implicó identificar plataformas digitales amigables, inducciones personalizadas y colectivas para utilizar el celular como instrumento alternativo de aprendizaje, uso de salas virtuales, envío de documentos, espacios de aprendizaje para la elaboración de videos y audios, mensajes y chats, entre otros. Las defensoras participantes también tuvieron que reacomodar los espacios a su alcance –comedores, cuartos y patios de casa, entre la siembra, y la cotidianidad– para conectarse virtualmente, lo cual implicó varios retos, como menciona una de ellas: “Desde casa es imposible estar en una sola cosa. Por situaciones médicas cuidé a mis sobrinos. Estoy aquí, pero ladró el perro, tocan a la puerta, veo la comida, entra la niña que necesita el teléfono para sus tareas” (Galicia, 2020).

Además, la adecuación curricular no sólo supuso reacomodar el orden de los temas planificados por módulo, sino identificar facilitadoras para los temas emergentes que las defensoras propusieron en el marco de la pandemia y nuevas metodologías participativas, con los recursos tecnológicos con los que se contaban. A lo largo del proceso educativo en pandemia, se buscaba mantener al centro la construcción de conocimientos colectivos entre mujeres desde sus diversas identidades, trayectorias de vida, liderazgos y luchas alrededor de la defensa del territorio. Una de las defensoras expresa:

Estar conectadas fue fundamental para romper el aislamiento. [...] Vernos y compartir ante las vivencias y estrategias que cada una vive en su territorio ha sido terapéutico y sanador por el contexto adverso. Sirvió para despertar y reconocer capacidades que tenemos las mujeres como la comunicación virtual; aunque, al principio lo vimos cuesta arriba. [...] conocernos abonó posibilidades de coordinaciones y alianzas (Galicia, 2020).

En la sistematización se consigna que la necesidad de continuar conectando el propio cuerpo con el trabajo de defensa del territorio fue vital. En las sesiones virtuales la dimensión corporal se trabajó por medio de técnicas de respiración, técnicas de distensión corporal y visualizaciones. Una de las defensoras enfatizó: “Escuchar nuestro cuerpo es un proceso político, implica conocernos para que podamos equilibrarnos nosotras mismas” (Galicia, 2020). El trabajo con el cuerpo fue nutrido con espacios de ejercicio de la espiritualidad maya por medio de la creación colectiva de altares con elementos simbólicos (flores, velas e incienso) e invocaciones generadas alrededor del significado de los nahuales⁹

9 Los nahuales o nawuales, desde la cosmovisión maya, son energía y espíritu de los seres y elementos de la naturaleza, que articulan a cada persona con la Madre Tierra.

del calendario lunar Cholq'ij vinculadas a la vida de las mujeres y los movimientos sociales en los que participan. En las sesiones virtuales la energía que representa cada nahual sirvió de referencia para las técnicas de conexión energética desarrolladas como parte del momento de autocuidado.

En la sistematización elaborada, también se resalta que colectivizar el conocimiento del Curso se expresó en la aplicación de las técnicas de autocuidado en sus propias vidas, con otras mujeres de sus familias y organizaciones, con quienes algunas compartieron temáticas y materiales de la Escuela. Además, las narrativas generadas durante el Curso Liderazgo Estratégico quedaron plasmadas en diferentes formatos. Son creaciones colectivas que permiten construir la memoria histórica de resistencia de las defensoras, dar cuenta de sus posicionamientos políticos y estrategias para enfrentar las opresiones.

Patricia Galicia, sistematizadora del proceso, cierra planteando: “La formación política feminista con mujeres defensoras de tierra y territorio, que ponen el cuerpo para cuidar la red de la vida, es una construcción colectiva de aprendizajes emancipadores que resuenan esperanza por un mundo justo” (2020). En esta urdimbre de resistencias, la alquimia ha estado presente, tanto evocando el nombre de la Escuela —marco desde el cual se generó el Curso de Liderazgo Estratégico—, así como construyendo procesos que implican mezclar saberes y conocimientos y armonizar aprendizajes. La alquimia se ha realizado desde tiempos ancestrales, reuniéndose mujeres para generar ideas, particularmente con enfoque medicinal. Por ello, las mujeres fueron y siguen siendo perseguidas y criminalizadas, aunque también por lo mismo la resistencia esperanzadora se sigue tejiendo.

Reflexiones finales

En la actual etapa de crisis mundial, las fuerzas dominantes del capital pretenden avanzar sobre nuevos territorios a través de reactualizar su acción explotatoria. Esos territorios están en las fronteras de los espacios sobre los que históricamente ha avanzado el capitalismo. Frente a la constante necesidad de ampliarse sobre nuevos campos de valorización para crecer como sistema dominante, el capitalismo arrasa desde un neo-imperialismo demoledor. Las barriadas populares, los territorios ancestrales, la economía no capitalista y los territorios no hegemónicos son algunos de esos espacios de penetración imperial capitalista

Como señala Daniel Matul, los nahuales permiten descubrir la profundidad e intensidad de las relaciones con ella, desde la noción de totalidad (2007).

que hoy reconocemos y nombramos como espacios “de frontera”, donde se produce la reconfiguración de la explotación, la división sexual del trabajo, las articulaciones entre el trabajo productivo y reproductivo, y donde también surgen opciones de resistencia y alternativas al mundo capitalista.

A lo largo de este artículo hemos querido ensayar algunas orientaciones frente a un hecho social sin precedentes a nivel mundial: una pandemia que desmanteló y profundizó la crisis socio-sanitaria que hace mucho tiempo —principalmente los países dependientes— vienen atravesando. Para ello elegimos hablar desde espacios y sujetos en las fronteras del capital, ubicados en los márgenes, pero no por ello invisibles, recuperados como *otros posibles* en un mundo cooptado por formas de vida excluyentes e indignas. Dentro de esos espacios, escogimos a una de las trincheras del sistema capitalista: las experiencias de educación popular. En particular, recuperamos la experiencia de Mansión Obrera (Argentina) y de la Escuela Alquimia Feminista (Guatemala), expresiones distintas, pero con horizontes compartidos frente a un mundo desigual.

Desde la experiencia de Mansión Obrera, se propuso exponer las consecuencias que trajo aparejada la pandemia y la crisis subsiguiente a una población marginalizada y vulnerada en sus derechos de manera recurrente. Frente a eso, se reconstruyó el camino que dio lugar a pensar en la necesidad imperiosa, frente a un escenario de urgencia e incertidumbre, de realizar ciertos *movimientos* como forma de sortear obstáculos, pero sobre todo de rearmar estrategias de supervivencia y de sostenimiento de vidas ya precarizadas. Ese giro de formas de hacer y de actuar que conformaban un cotidiano en el trabajo, tuvo —al menos— tres expresiones: el sostenimiento de la labor en clave de “lo esencial” (definido en principio por el Estado, pero necesariamente redefinido por las organizaciones sociales que intervienen cotidianamente en territorios vulnerados); el relevo de los contenidos programáticos hacia los ejes que el contexto propio demandaba sean los nuevos aprendizajes; la mutación del contacto físico hacia nuevas formas de encuentros potentes.

Desde el trayecto del Curso Liderazgo Estratégico de la Escuela Alquimia Feminista, varios fueron los cuestionamientos que surgieron: ¿Cómo tejemos sentipensares emancipadores desde la virtualidad?, ¿Cómo seguimos generando alquimia feminista en tiempos de pandemia?, y ¿Cómo hacemos frente a los impactos de la pandemia en los territorios en cuanto a la salud, el empobrecimiento y la criminalización? Toda la experiencia acumulada de resistencia y los saberes históricos

de las defensoras de territorio, fue lo que permitió –a pesar del contexto– conectar luchas y espacios de reflexión/acción desde miradas intergeneracionales e interterritoriales que continuaron perfilando acciones estratégicas ante las diversas manifestaciones de opresión. Pasamos del abrazo presencial al abrazo virtual, de la falta de conectividad al acompañamiento cálido y del analfabetismo digital a reconocernos como ciudadanas virtuales (Galicía, 2020).

Recuperar las experiencias de autorganización sociocomunitaria en contextos de crisis nos permite hacer foco en, al menos, tres cuestiones. Por un lado, en la necesidad de un revisionismo de las luchas y de las formas de organización populares, puesto que allí hemos encontrado múltiples opciones que remiten a pensar que la salida siempre fue colectiva. Por otro lado, en la cuestión de poner en valor todo ese conocimiento acumulado, en tanto cúmulo de saberes experienciales que nos permiten recuperar al pueblo en su versión de organizado y propositivo frente a mundos que se caen. Por último, en la cuestión que hace sentido con el “todo” de esta parte que se está narrando: muchas de las experiencias que hacen eco en la actualidad son intervenciones desde las fronteras del capital, desde los márgenes delimitables aunque no siempre registrables. Son alianzas y estrategias, resistencias y luchas frente a las múltiples formas de dominación y opresión que, en contextos de crisis como el actual, se reactualizan y emergen con mayor potencia.

Referencias bibliográficas

- Alquimistas (2020). Primera Sesión Virtual. Curso Liderazgo Estratégico. Escuela Alquimia Feminista, JASS Mesoamérica, Guatemala.
- Aquino, María Pilar y Rosado-Nunes, María José (2008). *Teología feminista intercultural: exploraciones latinas para un mundo justo*. D.F.: Ediciones Dabar.
- Cabnal, Lorena (2010). Acercamiento a la construcción del pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala (pp. 11-25). En *Feminismos diversos - El feminismo comunitario*. Madrid: Las Segovias: ACSUR.
- Colectivo Miradas Críticas Del Territorio Desde El Feminismo (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. Quito: Instituto de Estudios Ecologistas del Tercer Mundo/CLACSO.
- Escuela Alquimia Feminista (2020). *Diagnóstico de situación de mujeres indígenas y rurales en defensa de la tierra y el territorio en Guatemala ante*

- la pandemia del COVID- 19*. Guatemala: Curso Liderazgo Estratégico, JASS Mesoamérica.
- FABBRI, Luciano (2013). *Apuntes sobre feminismos y construcción de poder popular*. Rosario: Puño y Letra.
- Fals borda, ornaldo y Anisur, Mohammed (1991). *Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP*. Bogotá: Rahman.
- Freire, Paulo (1971). *La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1992). *Pedagogia da esperança - Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da indignação - Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Freire, Paulo (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2011). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Galicia, P. (2020). *Telar de nuestros sentipensares*. Sistematización Curso Liderazgo Estratégico. Guatemala: Escuela Alquimia Feminista, JASS Mesoamérica.
- Hanisch, Carol (2016). Lo personal es político. En: Franulic y Jeka (Eds.). *Lo personal es político*. Santiago de Chile: Feministas Lúcidas Ediciones.
- hooks, bell (2017). *Ensinando a transgredir - A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Iucci, Matías José (2003). El camino de la política - Trayectoria de una política pública y prácticas de gestión en el Municipio de Berisso. El caso del Parque Industrial. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.609/te.609.pdf>
- James, Daniel (2004). *Doña María. Historia de vida, memoria e identidad política*. Buenos Aires: Manantial.
- Jelin, Elizabeth (2002). Introducción. En Jelin (comp.), *Las conmemoraciones - Las disputas en las fechas "in-felices"*. Madrid: Siglo XXI.
- Korol, Claudia (2007). La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles. En Korol (comp.), *Hacia una pedagogía feminista - Géneros y Educación Popular*. Buenos Aires: El Colectivo/América Libre.
- Loباتo, Mirta Zaida (2004). *La vida en las fábricas. Trabajo, protesta y política en una comunidad obrera, Berisso (1904-1970)*. Buenos Aires: Prometeo.

- Lorde, Audre (2020). Os usos da raiva: as mulheres reagem ao racismo (pp. 169-182). En *Irmã Outsider. Ensaios e conferências*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lorde, Audre (2020). Usos do erótico: o erótico como poder (pp. 67-74). En *Irmã Outsider. Ensaios e conferências*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Magistris, Gabriela y Morales, Santiago (2021). *Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Chirimbote y Ternura Revelde.
- Matul, Daniel. y Cabrera, Edgar (2007). *Cosmovisión Maya* (p. 175.). Tomo I. Guatemala: Liga Maya.
- Moñino, Ignacio (2020). *La educación popular en épocas de pandemia*. <https://contrahegemoniaweb.com.ar/2020/07/08/la-educacion-popular-en-epocas-de-pandemia/>
- Oliveira, Anita Loureiro (2020). A espacialidade aberta e relacional do lar: a arte de conciliar maternidade, trabalho doméstico e remoto na pandemia de covid-19. *Tamoios*, Vol. 16, Núm. 1, pp. 154-166.
- Peker, Luciana (2018). *Putita golosa. Por un feminismo del goce*. Buenos Aires: Galerna.
- Sarachild, Kathie (1973). Consciousness-Raising: a radical weapon. <https://womenwhatistobedone.files.wordpress.com/2013/09/1973-consciousness-raising-radical-weapon-k-sarachild-redstockings.pdf>
- Schüssler Fiorenza, Elisabeth (2004). *Los caminos de la sabiduría: una introducción a la interpretación feminista de la biblia*. Cantabria: Editorial Sal Terrae.
- Seibert, Ute (s/f). *Hacer teología feminista. Entre el cuerpo y la palabra*. <https://cosmologa.wordpress.com/2010/10/15/hacer-teologia-feminista-entre-el-cuerpo-y-la-palabra-ute-seibert/>
- Slater, David (1991). New social movements and old political questions. Rethinking state-society relations in latin american development. *International Journal of Political Economy - Latin American Development: Rethinking Social Theory*, Vol. 21, Núm. 1, pp. 32-65.