

## EDUCACIÓN

De la página 209 a la 305

# Reflexiones sobre la interseccionalidad crítica en la educación de adultos: revisitando experiencias

**Jessica Visotsky-Hasrun**

Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina

[jessicavisotsky@yahoo.com.ar](mailto:jessicavisotsky@yahoo.com.ar)

<https://orcid.org/0000-0001-7943-5258>

**Recibido 9/1/26 – Aprobado 18/3/26**



DOI <https://doi.org/10.48204/j.catedra.n23.a11043>

### Resumen

En este artículo se propone la perspectiva de la interseccionalidad crítica como enfoque para comprender las múltiples opresiones que afectan a mujeres racializadas, migrantes y trabajadoras en América Latina que son parte de experiencias de educación de adultxs. A partir de una metodología de investigación participante, el estudio recupera experiencias en educación de adultos/as en contextos de alfabetización junto a migrantes, en la educación secundaria de adultxs, -incluso en fábricas recuperadas- y en contextos de encierro. Se observan desigualdades estructurales que atraviesan la vida de estas mujeres, manifestadas en la exclusión educativa, la precarización laboral y la violencia de género. Los hallazgos destacan que el acceso a la educación es condicionado por estructuras de poder patriarcales y racistas, reproduciendo la marginalización. La discusión enfatiza la necesidad de una interseccionalidad crítica que incorpore perspectivas feministas comunitarias y territoriales del Abya Yala, en contraposición a su apropiación desde usos descriptivos desde instituciones con intereses contrarios a las luchas y demandas que envolvió y envuelve esta categoría. El artículo reivindica los enfoques situados y la producción colectiva de conocimientos como estrategias de resistencia y transformación social.

**Palabras clave:** descolonial, educación de adultos, exclusión feministas, interseccionalidad crítica.

## **Reflections on critical intersectionality in adult education: revisiting experiences**

### **Abstract**

This article proposes the perspective of critical intersectionality as an approach to understanding the multiple oppressions that affect racialized and migrant women. Based on a participatory research methodology, the study recovers experiences in adult education in literacy contexts with migrants, in adult secondary education—including in recovered factories—and in incarceration contexts. Structural inequalities that permeate the lives of these women are evidenced, manifested in educational exclusion, labor precariousness, and gender violence. The findings highlight that access to education is conditioned by patriarchal and racist power structures, reproducing marginalization. The discussion emphasizes the need for critical intersectionality that incorporates feminist community and territorial perspectives from Abya Yala, in contrast to its appropriation through descriptive uses by institutions with interest's contrary to the struggles and demands that this category has encompassed and continues to encompass. The article advocates for situated approaches and the collective production of knowledge as strategies for resistance and social transformation. Keywords: critical intersectionality, adult education, community feminism, decolonization, exclusion, resistances.

**Keywords:** Critical intersectionality, education of adults, exclusion feminisms, descoloniality, resistances.

## **Reflexões sobre a interseccionalidade crítica na educação de adultos: revisitando experiências**

### **Resumo**

Este artigo propõe a perspectiva da interseccionalidade crítica como abordagem para a compreensão das múltiplas opressões que afetam mulheres racializadas e migrantes. Com base em uma metodologia de pesquisa participativa, o estudo recupera experiências na educação de adultos em contextos de alfabetização com migrantes, na educação secundária de adultos –incluindo em fábricas recuperadas– e em contextos de encarceramento. São evidenciadas desigualdades estruturais que permeiam a vida dessas mulheres, manifestadas na exclusão educacional, na precariedade laboral e na violência de gênero. Os resultados destacam que o acesso à educação é condicionado por estruturas de poder patriarcais e racistas, reproduzindo a marginalização. A discussão enfatiza a necessidade de uma interseccionalidade crítica que incorpore perspectivas comunitárias e territoriais feministas de Abya

Yala, em contraste com sua apropriação por meio de usos descritivos por instituições com interesses contrários às lutas e demandas que essa categoria abrangeu e continua a abranger. O artigo defende abordagens situadas e a produção coletiva de conhecimento como estratégias de resistência e transformação social. Palavras-chave: interseccionalidade crítica, educação de adultos, feminismo comunitário, descolonização, exclusão, resistências.

**Palavras-chave:** descolonialidade educação de adultos, exclusão, feminismos, Interseccionalidade crítica

### Introducción<sup>21</sup>

*Al azar agradezco tres dones:*

*haber nacido mujer,*

*de clase baja y nación oprimida.*

*Y al turbio azul el ser tres veces rebelde.*

*Maria-Mercè Marçal (1952-1998)- Poeta catalana*

Hablar sobre perspectivas que comprendan la intersección entre racismo, patriarcado y opresión de clase en el contexto actual de consolidación en gobiernos de proyectos políticos de ideología fascista, de odio a los migrantes, a las diversidades sexo-genéricas, a las mujeres, a las luchas socioambientales, a las ideologías de izquierda nos lleva a asumir con mayor compromiso aún esta escritura.

Ha sido quizá mi propia historia y la de mis ancestras seguramente la que me ha llevado a pensar en esta clave interseccional. Mi vida de mujer latinoamericana, bisnieta de sirio libaneses que huían del imperio otomano, de campesinos y campesinas españoles pobres y socialistas, bisnieta de una mujer que migró de las zonas rurales de Salamanca, al límite con Portugal, desarraigándose de su tierra y de su familia, una mujer maltratada por su esposo, con un océano de por medio de sus afectos. Bisnieta también de judíos rusos que, con una historia de

---

21 A lo largo de este artículo revisamos un recorrido de más de treinta años en el campo de la educación de jóvenes y adultos, iniciado en los años noventa. Los primeros acercamientos surgieron durante mis estudios universitarios, en el marco de un programa municipal de alfabetización y posteriormente en los talleres de historia oral vinculados al trabajo de campo de mi tesis doctoral. En esta ocasión profundizamos en las propias conceptualizaciones construidas desde entonces, tanto en investigaciones realizadas con el acompañamiento de mi directora, la Dra. Graciela Hernández, como en proyectos colectivos que he coordinado. La revisión de este trayecto, a la luz de la perspectiva interseccional que orienta nuestra reflexión, nos lleva a retomar y citar diversos trabajos previos desarrollados en distintos momentos de esta trayectoria académica.

Este artículo recupera reflexiones de un pre print en Scielo <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/11264/20458/21082>

persecuciones, nuevamente huían del hambre de la Rusia zarista, y en este país racializados por judíos. Criada por una mujer hija de un hombre mapuche y más tarde por mi segunda madre, nieta de alemanes del Volga, campesinos y campesinas pobres también que huían de una Europa en guerras y hambrunas. Ser descendientes de campesinos y campesinas europeos en un país supremacista blanco tiene connotaciones de innegables privilegios racistas.

### **Marco Teórico**

La perspectiva interseccional ha sido considerada un enfoque, o un paradigma como lo entienden compañeras como Patricia Hill Collins (2010) y Mara Viveros Vigoya (2016) pertinente para el abordaje de las ciencias sociales. Sobre esta cuestión hemos profundizado en trabajos anteriores, planteando que resulta un paradigma pertinente en el campo de la educación de adultxs. Fue a partir de nuestra experiencia desde los años 90—casi 30 años—en el campo de los procesos formativos con jóvenes y adultxs, que desde el compartir reflexiones junto a mujeres en ámbitos de alfabetización, de educación secundaria de adultxs, así como de otros procesos formativos en movimientos sociales (Michi, Di Matteo y Vila; 2012) o instituciones, que fuimos comprendiendo que era un paradigma pertinente y necesario para el abordaje de la educación de adultxs (Visosky; 2018 a) 2018 b).

Más recientemente hemos venido planteando la necesidad de hablar de interseccionalidad crítica a la hora de recuperar estas perspectivas (Visotsky; 2023 a; 2023b; 2024; 2025; Visotsky y Reyes Serna; 2025); la cual crítica para nosotrxs reúne las miradas de las compañeras afroamericanas que dieron lugar a dicha denominación, en diálogo con los procesos y miradas que las compañeras afrolatinoamericanas, feministas comunitarias indígenas, feminismos del Abya – Ayala, feminismos campesinos, villeros, territoriales vienen planteando en nuestro continente.

La visión de esa interseccionalidad crítica que planteamos necesaria para distinguirla de los usos contemporáneos que desde organismos internacionales se está realizando en una apropiación de la perspectiva, resulta una propuesta que va de la mano de un feminismo gestado “desde los márgenes al centro” parafraseando a bell hooks (2020) y nos abre a una visión en la que se aúna estructura y subjetividad, identidad y política, cultural y política, territorio y subjetividad, ancestralidad y política.

Ahondar en los procesos sociales, políticos, culturales contemporáneos en América Latina o el Abya Yala y hacerlo desde una lectura que vaya “de los márgenes al centro”, permitirá poner el foco en identidades que pujan

por ser, en identidades negadas, que atravesaron genocidios, ontocidios (Barbosa; 2022), feminicidios, lesbocidios, tranvesticidios, transfemicidios, pero que los procesos de cotidianas resistencias, de cotidianos aprendizajes y transmisiones orales, de saberes hacer, de contar, de narrar, de jugar, de encontrarse y las conversas cotidianas hacen que estas identidades existan y resistan.

Reflexionar desde las experiencias de las mujeres negras, las mujeres migrantes, trabajadoras, racializadas, en prisiones, desaparecidas, residentes en ‘tomas’ es reflexionar desde los márgenes, esos márgenes que representarían para bell hooks los espacios de exclusión donde las experiencias y las voces de las mujeres que no pertenecen a los círculos dominantes del feminismo (compuestos principalmente por mujeres blancas de clase media) han sido ignoradas. Hacer una reflexión desde esos márgenes, “hacia el centro”, un ‘centro’ que simboliza el lugar donde se toman decisiones, se establecen prioridades y se definen agendas.

Las mujeres que habitan o habitamos los márgenes sostenemos una perspectiva profundamente transversal a los ámbitos de la vida, del sistema patriarcal y supremacista blanco y sostenemos experiencias singulares, propias de vivir bajo el capitalismo colonial porque enfrentan/enfrentamos formas múltiples e interseccionales de opresión (género, racialización, clase, entre otras). Estas experiencias deben ocupar el “centro” del análisis feminista porque ofrecen una visión no solamente integral sino también transformadora de la lucha contra la opresión.

Las prácticas de descolonización de las miradas, desde experiencias pedagógicas que resignifican ese situarse en los márgenes, desde las periferias hacia los centros en las que estamos o hemos estado acompañando y de las cuales aprendimos, y nos transformamos podemos referir son cuatro: espacios de alfabetización junto a mujeres migrantes, en espacios de educación secundaria en fábricas recuperadas, en contextos de escuelas secundarias públicas y en contextos de encierro. En todas estas experiencias el enfoque de investigación asumido es el de la investigación participante<sup>22</sup>.

---

22 Pueden verse al respecto obras como las de Brandao, 2001; Visotsky, 2014; 2019.

## Metodología. Las experiencias en diálogo

### Espacios de educación y alfabetización junto a mujeres migrantes

Una de las experiencias fue desarrollada en **espacios a la vez de alfabetización y de historia oral y memoria junto a mujeres migrantes**<sup>23</sup>.

La experiencia de los “Talleres de Historia” fue realizada en el marco de dos programas de alfabetización de adultos, uno provincial y otro municipal, entre los años 1999 y 2002, trabajando con seis grupos en cuatro barrios diferentes de la ciudad, en seis centros de alfabetización, participaron 102 personas. Para resguardar la identidad de los narradores, se ha designado a cada una de las personas con la sigla de su nombre en letras mayúscula. En estos espacios planteamos la propuesta de un proceso de descolonización de la memoria y desde ese lugar se sostuvo un espacio pedagógico. Los talleres de historia y memoria han sido concebidos como grupos de discusión, debate e intercambio y permitió abordar saberes y conocimientos en relación a creencias, percepciones, significados y permitió profundizar cualitativamente en el conocimiento de la historia social, de la cultura, de las representaciones y percepciones que se complementó con las entrevistas individuales, relatos de vida y observaciones participantes.

Los talleres ocuparon un tiempo reducido en el tiempo escolar y fueron espacios complementarios a la enseñanza formal. Se destinó un tiempo cada quince días para la realización. Lxs participantes esperaban interesados ese día, se preparaban para narrar, llevaban de sus casas objetos, escribían o buscaban “recuerdos”, pinturas o fotografías y también relatos de participantes de otros talleres anteriores<sup>24</sup>. A partir de estos soportes se generan los debates. Estos talleres se organizaron en base a núcleos temáticos que propusimos y consensuamos con las docentes y los participantes. Como señaláramos la planificación se realizó de modo flexible y el desarrollo de estos núcleos temáticos se realizó siguiendo la dinámica que fue dando el interés de quienes participaban. Estos núcleos fueron:

- **La tierra-el territorio.** Pueblos que habitaban el territorio de Pampa y Patagonia a la llegada de los españoles. ‘Paisanos’ y ‘blancos’.

---

23 Este trabajo fue sistematizado y publicado inicialmente en el libro compilado por el Instituto Paulo (Freire Gadotti, Gomez, Freire 2003) donde ahondamos en estas experiencias, Visotsky (2002) y más tarde en mi tesis doctoral Visotsky, 2013 y una versión reciente Visotsky 2023, dirigida por la Dra. Graciela Hernández.

24 La permanencia en el campo permitió establecer vínculos con las maestras y, aunque no era el propósito inicial, el proceso se convirtió también en un espacio de formación para los alfabetizadores. En algunos casos, trabajamos junto a las docentes de los talleres para incorporar y dar continuidad a las prácticas en sus planificaciones pedagógicas.

Desplazamientos. Latifundio-minifundio. La “tierra” en la ciudad.

- **El trabajo.** La producción hortícola. La cría del ganado. El proceso textil: de la esquila a los ponchos. Recolección de la madera. La cerámica. El trabajo doméstico. Continuidades y rupturas.
- **Las comidas.** La papa, el maíz, el trigo, las carnes en el mundo *mapuche* y campesino. Continuidades y rupturas.
- **Las creencias.** La religión en el mundo *mapuche*. Personajes benéficos y maléficos. Supersticiones. Mitos. La religión hoy. Continuidades y rupturas. Las iglesias evangélicas en el barrio.
- **Lo que se cuenta.** Cuentos, canciones, trabalenguas y adivinanzas. La memorización como contenido y como forma. La literatura: para entretener y enseñar.
- **Los juegos.** El juego: su doble función de divertir y enseñar. Juegos domésticos y juegos comunitarios.
- **La salud.** Significados y significantes de la enfermedad. Los partos. Las curaciones con yuyos.
- **Las migraciones.** Los motivos. Las trayectorias. El país/ciudad expulsor–el país/ciudad receptora: tierra, vivienda, trabajo, sistema educativo, sistema de salud, seguridad social. Los grupos humanos: el grupo social y el grupo político.
- **La escuela.** La escuela en las historias de vida y la escuela en el presente.

El planteo de cada taller se centró en que lxs personas reflexionaban sobre sus propias trayectorias de vida. En este sentido, entendemos el taller como un espacio pedagógico de construcción del conocimiento, en el que los sujetos asumen una postura indagatoria, de interrogación y crítica respecto de los procesos sociales y su propia constitución subjetiva, pensándose a sí mismos como colectivo. Los núcleos que hemos abordado en base al doble objetivo de indagar en las prácticas e historia de las prácticas sociales de los sectores populares y de abordar contenidos vinculados fundamentalmente con la historia social y las experiencias de vida, en un contexto de comunicación y producción colectiva, constituyen la fuente de esta experiencia. Fue asimismo una experiencia de educación intercultural que a través de los diversos núcleos se pueden comunicar prácticas sociales vinculadas a la producción, la crianza, la alimentación, las creencias y la educación que dan cuenta de la existencia de otras

culturas, diversidad negada muchas veces en las escuelas adonde asisten ellxs, sus hijxs, nietxs.

Las fases del trabajo se desarrollaron en primer lugar a partir de la *investigación temática*, que es realizada a partir de una investigación participante en los talleres como así también a través de la realización de entrevistas informales a pobladores de los barrios y de la observación participante en diferentes situaciones o momentos de “la vida del campo”. La investigación temática del “universo vocabular” de la comunidad es uno de los momentos iniciales y la perspectiva que asumimos, de traspasar fronteras disciplinarias, nos permite vincular educación (extraescolar y escolarizada).

A partir de estas motivaciones iniciales intentamos ayudar al replanteo de las situaciones narradas ahora en forma de problemática social, partiendo siempre del lenguaje popular, del habla popular, desde dichos populares hasta analogías, formas de denominar los objetos, que muchas veces hacen en vocablos quichuas o del *mapuzundung* (la lengua *mapuche*). Problematicamos las situaciones. Hemos trabajado y generamos diálogos a partir de familias fonéticas y con fichas para descomponer estas familias. Construimos material de lectoescritura para quienes se inician en la lectura y escritura alfabética y quienes retoman la escuela después de haber abandonado. La imagen, objeto o testimonios era el elemento a partir del cual se sensibilizaba y generaba el diálogo y se proponían luego las actividades o tareas específicas para estimular la escritura.

Se estimuló la reflexión sobre la propia historia, bajo la idea de que todxs somos sujetos de ella y que enseñar y aprender son procesos compartidos. Se buscó que los alumnos se reconocieran como productores de conocimiento, legitimando sus saberes como válidos dentro del ámbito escolar. De este modo, se procuró que el sistema de signos que los rodea — tanto en la escuela como en la ciudad— los incluyera como protagonistas.

En ese contexto, los testimonios de las mujeres con quienes trabajamos permiten recuperar algunos de los ejes temáticos abordados, que contribuyen a comprender y explicar, desde una perspectiva interseccional, las trayectorias de este colectivo en las escuelas de jóvenes y adultxs. Dichos ejes giran en torno a la lengua y el habla, la escuela en la historia y la escuela en el presente.a) Sobre **la lengua y el habla**, emerge la presencia de la diversidad lingüística con lenguas indígenas. O sea, son mujeres que están asistiendo ya en edades adultas, algunas adultas mayores, a aprender a leer y escribir, pero hay otra lengua originaria en sus historias:

*Testimonio 1 “Se hablaba, pero ya no la hablamos. Yo hablo en mapuche. En casa hablaban poco. Mi papá hablaba.”. R.H*

*Testimonio 2 —“Mi papá era indio y mi abuela era india, india y mi papá hablaba en lengua. Yo vivo ahora con mi marido y se dice mapuche. Mi suegra sí es india... mi papá sí hablaba en lengua”.*

*“Yo nunca le tomé asunto”. S.B*

*Testimonio 3 “La hablamos entre paisanos y para que los niños no escuchen los problemas, no sufran... Mi madre me reta en quechua Y ... cuando uno se encuentra con un paisano... yo me pongo contenta... porque yo puedo... y uno se da cuenta que es boliviano... por no sé, por la cara... yo reconozco un boliviano... yo veo la carita y ...”. M.T*

Relato testimonio 4—A.M. es una mujer migrante de 65 años, nacida en Villarrica. Según ella recuerda, su madre era hija de españoles y si bien entendía, no hablaba mapudungun. Su padre biológico era criollo, pero A.M. se crio con un padrastro, mapuche. A.M. fue la mayor de 6 hermanos. Su padre biológico fue asesinado (por mantener una relación afectiva con una mujer casada, el esposo de ésta lo asesinó según A.M.) y su madre se casó con un hombre mapuche. Cuenta que se trasladaron a vivir de Valdivia a Panguipulli. Entre los mapuches el matrimonio es patrilocal (la mujer y el marido viven en el lugar de residencia del marido). Su ‘padre’ o ‘padrastro’ (lo llama de ambas formas), hablaba la lengua *mapudugun* y el español; residían en una comunidad mapuche, ella recuerda que cerca de su casa había otras familias, también mapuche. A.M. recuerda que cuando llegaban ‘visitas’, en su casa se hablaba “la lengua”, como llama al mapudungun.

A.M. conserva un pequeño libro que me presenta como un ‘silabario’, que le regalara un migrante a quien le alquilaba ella una piecita, y que la acompañara en sus intentos de aprender a leer y escribir.

En su casa A.M. escucha radio. Escucha todos los domingos a la mañana en FM Cristal un programa que se llama “Aquí Chile”. Un domingo compartimos a todo volumen una cueca chilena en este dial.

A.M. compartió en la escuela historias de ficción e historias consideradas verdaderas vividas por otros o por ella, “Cuento del zorro, el gallo y el culebrón”, historias de duendes, de sirenas.

b) Sobre **la escuela en sus infancias**, a partir de los recuerdos, aspecto que nos parece importante para pensar las identidades letradas oscilantes (Lorenzatti; 2011).

*Conversábamos con A.M.,*

*“No nos mandaban. Lejísimos quedaba... un colegio ahí cerca...también era indígena la chica” Yo empecé a estar... estuve una semana con ella no más. Y después me cortó mi papá. No pude leer nunca. Siempre en el campo trabajando.*

*De chica fui también a las monjas, un mes, y me fui a la casa porque mi mamá estaba enferma, se estaba por morir. Estuve un mes con las monjas, bordaban, tejían, hilaban (a máquina). Eran malas las monjas, tenías que trabajar. Me dolían las orejas de cómo me tiraban... Mi madre quería que vaya, mi abuela la mandó a ella. Yo pensaba que iba a aprender a leer...”*

*Claro, cuando salgas de las monjas me decían- los mismos conocidos indios de mi papá- vas a ir a aprender ahí, entre los indios, hay que aprender de todo me decían, para andar en el mundo, y yo ponía atención...”*

—¿Se mandaba más a los hombres?

—“Sí, sí, Esas ideas tenían los viejos de antes. Siempre los varones, siempre los varones... Porque las chicas mujeres decían que no aprenden a leer, ¿para qué van a ir a la escuela, para aprender a hacerle cartas a los lachos?”- (decía el padre).

*Acerca de su padrastro mapuche y la escuela, afirmaba A.M*

—“Él había aprendido en la escuela... lo pusieron en la escuela, cuando era chico lo puso la madre pero después salió, no quiso estudiar más. A.M

M.M., de Villarrica también cuenta que fue a la escuela, pero no terminó. Cuenta que su padre sabía leer, escribir y calcular. Él les enseñaba por las noches. Había aprendido en el servicio militar. No así su madre.

I.F. mujer de 42 años, ella cuenta,

—“Yo soy de la provincia de Malleco, cerca de Temuco, el pueblito se llama Cura Cautín... Sí, había escuela, estaba en el campo, pero muy lejos de donde vivíamos. Además, nosotros éramos muchos en casa, éramos 9... Entonces los más grandes teníamos que salir con el papá y era ir a trabajar...”

N.O., nació en Santa Rosa, La Pampa. Tiene 42 años. Ella no fue a la escuela. Contaba que su papá le enseñó a leer y escribir:

—“Mi papá de chiquitita me enseñaba a mí, sí, se ponía largamente a las noches, vio... y me enseñaba, hasta que aprendí. No sabía nada yo, hasta que aprendí...a leer y escribir”.

R.A. tiene 37 años, nació en Newentú, Chile, cuenta que fue a la escuela y que algo de lectoescritura aprendió,

—“Pero me olvidé. Porque viste, después empecé a trabajar de chica y viste me olvidé ya. A los diez años empecé a trabajar, ahí en Newentú, tenías que pescar”.

E. E., es una mujer que tiene 63 años. Nació en Temuco. Hace más de 40 años que está en Bahía Blanca. No fue a la escuela; dice que aprendió a leer y escribir de su mamá, “Ella sabía escribir y leer... éramos como 15 hermanos”.

c) Sobre **la escuela en el presente** en que asistían al Centro de alfabetización

A.M. cuenta cómo fue qué empezó la escuela de adultos hace ya tres años,

—“A mí me invitó una compañera, Mercedes, bueno anduvo unos varios días. Bueno, tal fecha voy a ir, y nunca puedo ir... Y al final fue mi maestra que tengo ahora... Ahora hace dos años que estoy acá en esta escuela y no he aprendido casi nada... por mi enfermedad...”.

Nosotros le preguntamos si hace tres o dos años que va a la escuela... Ya comentamos sobre el libro (silabario) que suele usar para intentar aprender a leer y a calcular sola. Dice que ahora asiste, “Para aprender. Y estoy aprendiendo porque me está enseñando mi maestra... y para leer la Biblia... si no aprendo este año ya no voy más...”.

Las tareas escolares que realiza son principalmente actividades de copia de palabras escritas en cartones o en papeles por la maestra que A.M. copia en su cuaderno. Dice acerca de esto “Tenía la mano enrústica antes...”. A.M. conversó acerca de la escritura:

-Yo siempre hice una rayita así, cuando ... hacía siempre una rayita... siempre pero nunca puse el nombre... ahora en los documentos sí...

—¿Si no ponía una rayita?

—Sí... ahora no... (se ríe) ...

—¿Desde que va a la escuela pone su nombre...?

—Sí... si

—¿Y cuando va al centro las calles las puede leer?

—Las calles sí, sí... eso sí que me doy cuenta enseguida de las calles, las calles sí que no ignoro nada—Yo digo: a tal parte me vine y acá tengo

*que salir... y sin saber, sin saber leer... Cuando yo llegué acá no sabía nada y me fui sola al... pueblo... al centro... sin saber nada, nada, y me dijeron todos que yo me iba a perder... y bueno y yo estaba en una pensión, en la pensión de... Dorrego... Y yo digo y bueno si me pierdo mala suerte... pregunto por ahí... preguntando voy a llegar... y claro después yo llegué... y miré todo como cruzar las calles, las letras, todo, como era, como tenía que llegar que no me perdí nada... los otros que sabían leer se perdían y yo no (se ríe...)*

—¿En el campo se les enseñaba mucho eso de ubicarse en los lugares a los chicos no?

—Claro, claro...

—Porque si te perdés en el campo...

—*En el campo no se pierde uno... no, no, más fácil puede perderse en las montañas, ahí sí que se puede perder... porque uno entró por esta parte y después para volver no se sabe cómo volver...ehhh uno va, va, va y se va metiendo más aentro y después para volver... y ahí andan los lions y todo... así que para volver cuesta...*

A.M. tenía 10 años cuando su madre murió en un parto; ella recuerda con tristeza este momento, dice que a partir de entonces le pegaban en la casa. Decidió irse. Migró primero a Valdivia con su tía materna, donde trabajó con “alemanes”, de empleada doméstica y cuidando chicos, ahí no estudió, después migró a Bahía Blanca con un primo, donde también se empleó como trabajadora doméstica. A.M. se casó con un hombre chileno que conoció en Bahía Blanca.

—*“Y claro. Y después llegué acá, me casé y empecé a ir acá en la salita y por ahí mi marido también empezó con los celos que a lo mejor tenés novio por ahí y por eso vas allá. Yo voy a la escuela a estudiar. Decía qué clase de estudio vas a hacer...*

—¿Su marido leía?

—*Sí, él sabía leer y escribir. Él tuvo colegio en Chile y acá también lo puso el hermano cuando era chiquito, acá estudió él. Así que no sé por qué sería, tenía celos él. Y a veces los hombres vio...Tienen cada maña...”*

Cuenta que “dejaba todo limpito y arregladito” y se iba a la escuela después del mediodía a escondidas de su esposo. Un día llegó antes y le dijo “*así te quería agarrar*”. Dice que, tras una gran discusión, que incluyó la violencia física. A.M. dejó la escuela.

A.M. enviudó siendo su hijo muy chico, entonces comenzó nuevamente

a trabajar de empleada doméstica. Ante una enfermedad de su hijo comienza a asistir a una iglesia evangélica adventista. Más tarde decide empezar nuevamente la escuela de adultos.

I.F., nos decía,

*...A la escuela fui poquito, fui primer grado. Y después dejé porque tuve que salir a trabajar con mi papá, después estuve trabajando con una señora de sirvienta. Así que no pude estudiar nada, si yo cuando empecé no sabía nada, ahora sí... (Y reflexiona) Una persona que no sabe leer es como un ciego que no ve, porque yo a veces iba al centro y no sabía cómo comprar algo. Porque si no sabés sacar una cuenta: ¿cómo comprás? Era llegar a la casa y a veces llorar de rabia. Por ahí me mandaban a una casa para ir a ver por un trabajo y cómo iba a dar con la casa si yo no sabía leer, no sabía a qué calle iba... Yo decía 'soy como un ciego que no ve, cómo hago...'. Y bueno después cuando empecé a ir a la escuela, con tantas ganas de aprender, aunque fuera un poquito, y gracias a Dios aprendí. Por lo menos Inés me enseñó a leer, así que después iba al centro y por lo menos conocía las calles, sabía sacar cuentas. Incluso a mí, acá, una patrona que tenía me sacó el sueldo. Me hizo firmar unos papeles y me dijo: -'Pero no si yo ya te pagué...'. Mi marido me decía de hacerle lío. 'No, dejála, a ella le hace falta la plata más que a mí, yo consigo otro trabajo...'. Y eso le pasa a uno por no saber, porque uno tendría que saber leer ese papel... o ella porque ella sabía que yo no sabía leer, porque ella no me dijo: 'Mirá lo que estás firmando'."*

C.O., nos contaba que luego de tantos intentos y pasar por varias escuelas entre otras, escuelas especiales, comenzó en esta escuela,

*"Por el compañero acá. (Señala a I.A.), nosotros somos hermanos en la iglesia, y de a poquito empecé a conocer a los compañeros acá, yo quería aprender a leer y escribir..."*

S.G. nos dice, que en esta escuela espera aprender *"A leer y escribir, si no sé leer y escribir... Para poder leer la Biblia..."*.

M.C. nos decía,

*"Empecé para probar, pero me cuesta, soy dura de que me entren las cosas, me olvido..."*

## Algunas reflexiones provisorias

### -Del hablar la lengua

Es posible realizar una aproximación al problema del habla desde la perspectiva del poder y la hegemonía en imbricación con el género.

Las lenguas maternas, lenguas originarias de América, permanecen en los testimonios vividos desde experiencias disímiles; el no hablar la lengua originaria por vergüenza, o hablar a “*media lengua*”, con fenómenos de préstamos, interferencias, o porque “*no le tome asunto*”, esto es, no era importante, no era útil o urgente... Pudimos apreciar situaciones donde se conserva desde una funcionalidad simbólica, como marca de identidad. También registramos casos en que, si se la habla, son los casos de migraciones recientes, pero que a los hijos no se le enseña... es un estigma, no se quiere que la aprendan; sí se hablaba y estimulaba su aprendizaje para las relaciones comerciales entre grupos étnicos.

Hallamos también elementos de un español mapuchizado, por la zona de la que proceden los hablantes patagónicos de Argentina, coincide con la zona en que Malvestiti realiza su investigación (1996), la línea sur de Río Negro, de donde migraron varias de las mujeres de los talleres. Asimismo, hay elementos de un español no hablado ya en la zona bonaerense, un español antiguo. Este, junto a palabras en *mapudugun* es el habla actual de migrantes que no son en sí bilingües, en los que hay una representación y uso de la lengua ligado a la propia historia en el medio rural, *mapuche* o criollo en Chile. En general vemos que hay presente una lengua –*mapudugun*– que ha perdido en alguna medida su función comunicativa, pero persiste en su valor simbólico.

Vimos una preocupación por el correcto uso de las lenguas en el habla, una precisión en el lenguaje y una reflexión acerca de las palabras y una conciencia respecto de la existencia de otra lengua en su habla. Nuestros interlocutores pueden distinguir cuáles palabras son de una lengua originaria y cuáles no.

Hablar y escribir, diseñar, dejar plasmado mediante el registro gráfico resulta una constante en las historias de vida... este interés atraviesa estas historias y es parte del presente de estos grupos, que ven en el registro escrito, una forma menos efímera de comunicación, una forma que trascienda la fugacidad del habla. Hay un interés de que lo subalterno sea parte de la cultura considerada hegemónica. Hay un interés en el presente en acceder a la lectoescritura en castellano, así como en el aprendizaje de la lengua española en la infancia, en la escuela. En el presente, a partir de los medios de comunicación (programas televisivos o radiales

de Chile) podemos ver también instancias que hacen al problema de la identidad y que incluyen el habla y la búsqueda en contextos migratorios de referencias a sus orígenes.

-**De lo que llaman “enfermedad”**, el asumir como padecer una enfermedad el hecho de que no estuviera dándose procesos de aprendizaje de la lectoescritura en español, o que “*soy dura*”. Estas referencias nos permiten pensar en procesos de subalternización, procesos de colonialidad por la que se construyen estas identidades subordinadas.

-Así mismo **la escuela como lejana, la escuela inaccesible para las mujeres** en las infancias, en las que debían trabajar, que las familias consideraban que no era para ellas. Hay un doble estándar en el acceso al aprendizaje de la lengua escrita en sus infancias para varones y para mujeres.

- En la situación de migración también se da la **discriminación de género** al interior del propio grupo que es referida en relación a las tareas asignadas a las mujeres, lo que esperan las familias que una mujer debe hacer, en relación a las tareas de cuidado, así como en la negativa de sus compañeros a que estudien incluso mediando la violencia de género.

-El que estén aprendiendo para leer la biblia agrega una cuestión compleja más a la situación, el colonialismo, pero a su vez la compleja realidad por la cual las personas migrantes, indígenas se hacen evangélicas pentecostales. Nuevamente un entramado entre el patriarcado y el colonialismo y el capitalismo, se da en esta situación en relación a la espiritualidad.

Todo lo anterior atravesado por la situación de opresiones múltiples vividas, el patriarcado, el despojo territorial producto del colonialismo, del capitalismo: o fueron despojadas de sus tierras comunitarias o eran peones rurales y muchas veces toda la familia trabajaba para los patrones de los fundos.

1-2- Otra experiencia sobre la que hemos reflexionado oportunamente, es también en contextos de migraciones, en espacios de alfabetización de adultxs donde ahondamos sobre la situación de las **mujeres migrantes del África subsahariana**<sup>25</sup>.

Nos hemos referido a una categoría de experiencias que es en relación a los procesos organizativos y el aprendizaje en el marco de dichos procesos, en la que mencionamos- *La concienciación en grupos de solidaridad*

---

25 Hemos profundizado en algunos aspectos que se recuperan en Visotsky y Claramonte; 2023.

*entre mujeres migrantes, planteando el caso de las mujeres que están solas se gestan grupos de solidaridades y sororidad entre mujeres de distintos países de África subsahariana. Así contaba L, que se reúne con otras mujeres nigerianas y esos son ámbitos que considera importantes.*

*“Tuve la oportunidad de juntarme con otras paisanas que están acá, a veces nos juntamos”.*

El concepto de concienciación fue gestado por el movimiento feminista en los años 60 y 70 en Estados Unidos y lo consideramos pertinente para comprender los procesos que se gestan en los espacios colectivos que las mujeres migrantes del África subsahariana gestan, y que les permite poner en común sus experiencias en el contexto migratorio.

Asimismo, planteamos otra dimensión que es el acompañamiento en los *reclamos y los reclamos ante organismos del estado y las luchas como espacio de aprendizaje*

La escritura de reclamos, prontos despachos, acompañados de personas que conozcan, personas nativas que solidarizan son ámbitos de aprendizaje. En estos espacios de elaboración de estrategias, de escritura, de diálogo, se dan aprendizajes que involucran concepciones sobre los derechos humanos, sobre la legislación, sobre las instituciones, el Estado de derecho. Estos ámbitos han sido considerados como espacios de investigación participante desde nuestros abordajes, dado que emergieron interrogantes, categorías de análisis, problemáticas a ser abordadas en futuros trabajos.

*Y también el uso de redes sociales para interpelar a funcionarixs públicos y hacer educación y divulgación a través de mensajes privados en redes sociales ha sido una de las estrategias, como así también el uso de las grabaciones para denuncias de represiones, movilizaciones, la difusión de información acerca de las condiciones de vida que padecen en los países a los que han migrado. El empleo creativo de las redes ha sido estratégico en los procesos de luchas y también de demandas por el ejercicio de derechos, también empleado por mujeres.*

Y hemos planteado otra gran categoría que es el ***Trabajo de campo en las escuelas de adultxs, y en esta hemos identificado la categoría “Escuela, exclusiones e interseccionalidad”.*** Hemos señalado que existe una desigualdad de género en el aprendizaje del idioma español, de los relatos de Patricia Claramonte, maestra de adultos en escuelas donde asisten migrantes senegaleses, pudimos afirmar con ella, tal como lo planteaba en sus registros “Son muy pocas las mujeres que van a la escuela. Tuve a una señora adulta mayor, tuve a la nieta, la hija me pidió por favor. Dos chicas jóvenes tuve también, pero por cuestiones laborales

no pueden. Todavía no es masivo de mujeres, una cada tanto, las chicas más jóvenes vienen de a dos.... A veces hay mucho machismo, el marido de una no quería que venga, él nos hacía de traductor. No quería que vengan”.

Asimismo, a partir de nuestros registros etnográficos se observa que “dependen de los hombres que no quieren que vayan. En un caso asistía un matrimonio y la cuñada; quien permitía la asistencia a la escuela era él. Iban los tres o ninguno”.

Podemos observar en las prácticas de esta docente y en sus registros de campo lo siguiente:

“las mujeres están muy limitadas y dependen mucho de los hombres. No salen a la calle, se quedan en la casa, ahora se están viendo más en los puestos de venta, muy poquitas. Tienen mucha limitación las mujeres con la cultura y con el idioma, no manejan nada del idioma, no podíamos comunicarnos con ella. Algunas más jóvenes van a movimientos sociales de día, las escuelas son nocturnas y no las dejaban ir. Iban a un lugar a Constitución en la tarde en horario en que si iban con nenes, bebés. Ahí asistían de día en ese espacio y se generó un vínculo con ellas. Aunque sea un día por semana asistían”

*Asimismo, en una categoría que le llamamos “Relación con la escritura” planteamos que en general se puede observar que los hombres deciden ir porque tienen la documentación migratoria que se denomina “precaria” y tienen que justificar con certificaciones de estudios que asisten a la escuela, que son estudiantes regulares en algunos casos.*

Hemos señalado asimismo en la categoría “*Formación docente*” que no existe una Formación docente pertinente cultural e ideológicamente en la modalidad de adultxs y menos aún destinada a quienes trabajan junto a migrantes.

No existen propuestas de formación docente para adultos. En la formación docente de la ciudad de Buenos Aires se orienta la materia de Alfabetización, orientada a niñxs. No hay materias destinadas para adultos. Actualmente se imparte un curso para docentes de Escuela de Maestros, (Ex CEPA) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Es eventualmente para docentes de nivel primario. Para titularizar en la modalidad hay que hacer un curso que dé cuenta de esta especialidad en adultxs.

## **Interseccionalidad en la educación en la educación secundaria de adultos**

Los casos presentados se desarrollan en espacios de educación secundaria para adultxs: un CENS y una sede del programa FINES– Terminalidad Secundaria, con mujeres mayores de 18 años. En el primer contexto se llevó a cabo una propuesta de escritura biográfica con las estudiantxs y un trabajo centrado en la historia de vida de una de ellas<sup>26</sup>. En la sede FINES, en cambio, se realizaron entrevistas y se recuperaron textos autobiográficos producidos por las participantes<sup>27</sup>.

De estos testimonios emergen algunos elementos que nos permiten reflexionar entre otras problemáticas, sobre la educación secundaria de adultos y la interseccionalidad.

Algunas categorías que emergieron son:

### ***Historias familiares: pobreza, etnicidad, migraciones***

Hemos dialogado sobre las familias y su situación social, en todos los casos emerge el relato de las dificultades que tuvieron cuando eran niñas para ir a la escuela, a veces por las distancias, otras por los problemas familiares y por sobre todo por la pobreza. C por ejemplo nos cuenta:

*“Tengo 28 años; fui criada en una familia compuesta por mi abuela, abuelo, tíos y papá. Porque mi abuela cuando yo tenía casi 5/6 meses de vida decidió pedirle a mi mamá el poder criarme”.*

En todos los casos son hijas e hijos de gente de clase trabajadora. M nos dice:

*“Mi familia era muy humilde, tengo 4 hermanos varones...mi madre de un pueblo llamado Pringles, y mi madre se ocupaba de mantenernos limpios, sanos, nos llevaba a la escuela y yo como siendo la mayor la ayudé en los quehaceres del hogar, y mi padre laboraba de cartonero o hacía algunas changas para traer la comida a casa”.*

A nos cuenta también que,

*“Mis padres eran humildes, y mi papá era cartonero, y trabajaba de algunas changas. Y mi madre se encargaba de llevarnos a la escuela,*

---

26 Hemos publicado testimonios que son recuperados aquí en Aizikson y Visotsky 2016, así como reflexiones en Visotsky 2016, Visotsky y Junge 2013.

27 Reflexiones sobre estas historias y sobre esta experiencia han sido publicadas en el libro Visotsky, Hernández, Alarcón 2020 y en el libro Visotsky y Sapini, 2021.

*bañarnos y comer lo que había del otro día o lo que mi padre traía y no teníamos una casa, vivíamos en un vagón de tren”.*

B nos decía,

*“Mi mamá y mi papá son de Bariloche. Mis hermanos algunos nacieron en Bariloche, otros en Neuquén y yo bueno llegué acá a bahía, mi mamá venía en el tren y bajo del tren y nací acá en bahía. Primero estuvieron en Bariloche, después estuvieron en Neuquén viviendo. Mi abuela por lo que se dice era chilena ... después se fueron a Bariloche”.*

En el trabajo de historia de vida en profundidad que realizamos con E., estudiante y obrera, nos decía

*“Mi familia. Mis padres son chilenos, nos vinimos acá cuando yo tenía dos años, en la época de los militares, yo me enteré de grande que mi papá en realidad allá participaba políticamente y por eso nos tuvimos que venir. Después ellos se separaron cuando yo tenía doce años más o menos, porque bueno, él también tenía problemas del alcoholismo, y nos fuimos a vivir a Cipolletti con mi mamá, ella trabajadora de la fruta, por suerte está con vida, tiene 62 años, se jubiló en la fruta y hoy está haciendo la primaria, porque ella también quiere estudiar, quiere superarse. Y yo también cuento siempre que ella valoro mucho, que a pesar de su ignorancia, porque no tiene estudios, siempre me enseñó lo que tiene que ver patrones. Ella siempre me decía que: a los patrones mientras que a vos le sirvas, está todo bien, y una vez que vos no le servís, te dan una patada y no les importa nada. No le importa todos los años que vos le diste, le brindaste, nada. Y siempre me enseñó a pelear para defenderme, a luchar para defenderme. Así que yo siempre digo: qué bárbaro, ¿no? Porque ella en toda su ignorancia, tenía muy claro, tiene muy claro, qué es ser un trabajador y qué es tener un patrón”.*

E, nos ha contado: en conversaciones informales en aquel momento que su mamá era mapuche. Recientemente nos ha contado que su madre antes de morir realizó las gestiones para que en su documento de identidad aparezca su identidad mapuche. Su familia vivía en una comunidad y se encuentra en procesos identitarios familiares actualmente de reconocimiento.

### ***“Tuve que trabajar”***

El no seguir estudiando por tener que trabajar fue la respuesta de varias de las estudiantes sobre sus recorridos educativos. Por ejemplo V.A. que nos dice justamente que no estudió *“porque tuve que trabajar”* o J.M

que dice haber comenzado el año anterior y haber dejado por *comenzar a trabajar*”, o como B.B que nos dice *“por razones laborales”* no pudo completar los estudios.

Relatan trabajos que han realizado o realizan como *“cajera”, “moza”*, L.A., J.M., o M.Q., K.M *“en el Correo Argentino limpiando oficinas”* como B.B. E.O nos dice *“siempre trabajé de niñera”* y varias de las chicas también afirman que trabajaron *“de niñera”* o *“en cuidado de niños”* como J.M., K.M., G.M, A.A., A. Ar., S.B., o T.T. o *“cajera”* como T.T. o *“atención al cliente”* como A.A., *“recepcionista”* como M.Q., o en una verdulería, en un kiosco, despensa, empleada doméstica como A. Ar. También *“en un boliche detrás de una barra”* como M.Q. También en *“rotisería, panadería, un bar”* como J.Q. También en costura como E.B que nos dice que trabajó *“haciendo ropa”*.

También hay compañeras que han realizado trabajos en la fruta, como A.M, que nos dice *“Trabajaba en una chacra y una maderera armando jaulas y... en la chacra cosechando, apuntalando, es... y en un galpón clasificando”*. *“Ahora estoy desempleada”* también nos han dicho, por ejemplo S.B.

Una respuesta que nos llamó la atención fue el *“trabajé en política”*; es frecuente el tema del clientelismo político. (L.L) y enumera esto junto al haber sido *“fiscal de mesa, presidente de mesa”* en comicios junto con otros empleos que tuvo.

Acerca del clientelismo político Javier Auyero (2008) ha realizado una investigación que resulta de enorme valor para la sociología política y que en el contexto en que nos movemos resultaría de gran importancia para ayudarnos a comprender la problemática en su articulación con el género.

### ***Historias de Juventudes maternando y acerca del “No trabajo, soy ama de casa”***

Las vidas de las compañeras mujeres del frigorífico ha sido una vida difícil signada por conflictos familiares y por embarazos adolescentes, pues, muy jovencitas fueron madres.

Nos dice C:

*“Mi adolescencia fue llevada muy a los tropezones, los cuales muchos de esos momentos me ayudaron hoy a ser lo que soy, una persona reservada, con muchas ganas de conocer y seguir teniendo experiencia he logrado seguir.*

*A los 18 años decidí irme de mi casa, al poco tiempo me quedé embarazada de mi primera hija Evelyn, que por situaciones de maltrato decidí separarme del padre de mi nena.*

*En ese transcurso fue cuando entré al trabajo en el frigo en el cual mis compañeros me ayudaron, los que conocían mi situación.*

*Con el tiempo conocí a mi actual pareja, el cual también trabaja en el frigo; con él realicé mi familia. Tenemos 2 chicos, una nena, Sofía, y el nene, Elian”.*

M nos dice: ...

*“A los 15 años me fui de mi casa por maltrato familiar.*

*Termino yendo a un hogar de menores, de ahí me volví a escapar y conocí un muchacho del campo. A los tres meses quedé embarazada y tuve mi primer hijo a los 17 años.”*

A nos cuenta sobre su infancia:

*“Y terminé la primaria y la secundaria no la habría podido terminar porque me escapaba de casa a los 13 años para huir de mis problemas en casa y tanto andar de acá para allá terminé en un hogar de menores y salí de ese hogar a los 16 y volví a mi casa con mis padres y mis hermanos, y mi padre tenía un amigo que trabajaba en el campo y ahí conocí a mi marido que hoy en día tengo, un bello hijo de 3 años y mi padre falleció a los tres meses de embarazo que tenía”*

La respuesta “no trabajo, soy ama de casa” fue también reiterada en las estudiantes, asociada con el tener hijos, como V.A que nos dice “No trabajo, soy ama de casa y tengo 2 hijos o “No, no trabajo. Si cuido a mi hermanito mientras mis padres trabajan”, como D.H. o como nos decía C.A., que “no trabajo, mi papá me da todo” y más adelante nos aclara “en mi casa cuido a mi hija y me encargo de limpiar y cocinar y lavar”.

El debate en torno a la división sexual del trabajo y al trabajo doméstico hoy goza de una revitalización en el feminismo, desde el campo de la economía feminista se están dando profusos debates al respecto. En los 80 fue extendido el debate sobre el trabajo doméstico remunerado, y actualmente está teniendo una nueva reactualización, sobre todo en torno a la falta de derechos y a la explotación. Algunas referentes del feminismo señalan la necesidad de mayor debate ideológico en torno a esta cuestión, es decir la consideración de que el trabajo doméstico remunerado depende de la división sexual del trabajo, como todo el trabajado reproductivo o de cuidados, pero al mismo tiempo, este trabajo se inserta en el capitalismo, con las particularidades del trabajo

feminizado: desvalorizado social y económicamente. Se articulan ambas cuestiones. Algunas de quienes están debatiendo estas cuestiones son Nancy Fraser, Caitlin Moran, Roswitha Scholz, Beatriz Gimeno.

La feminista Roswitha Scholz plantea acerca del trabajo doméstico que “este trabajo no está devaluado porque lo hagan mujeres, sino que las mujeres están adscritas a él porque previamente han sido definidas por una serie de cualidades que son las necesarias para realizar este trabajo y cualquier otro que esté feminizado (paciencia, amor, empatía, meticulosidad...)” (Gimeno; 2015) . Es claro que para el sistema capitalista todo trabajo que no priorice la producción de mercancías, y no genere beneficio, no es trabajo. El debate que se plantea es si es posible (re) valorizar el trabajo doméstico, y si es posible desligarlo del género.

Otra feminista, Frigga Haug, señala acerca del trabajo doméstico que exige una inversión de tiempo, pero ninguna capacitación, a su vez que no es susceptible de automatización y, sobre todo, una parte de él es prescindible y cada vez lo es más. Es decir que alguien tiene que parir y alguien tiene que cuidar a los niños y niñas, enfermos o dependientes, esto es una necesidad social, pero la casa puede estar menos limpia y la comida menos elaborada. (Gimeno; 2015)

Es claro que el trabajo doméstico tal como lo conocemos ni ha existido siempre ni las mujeres han estado siempre adscritas a él, sino sólo desde que se produce la polarización extrema en la construcción del género, hacia el siglo XV; y sólo también desde que el capitalismo define el trabajo abstracto y lo vincula a la producción de mercancías, desde el XVII.

Al respecto Nancy Fraser aborda desde el punto de vista ético al problema que se debate, planteando la siguiente pregunta ética: “¿Quién limpia la casa de la limpiadora?”, visibilizando el problema de la desigualdad de clases articulado con el de género (Gimeno; 2015).

En nuestro trabajo de campo pudimos observar que por lo general aparte luego de enumerar los trabajos asalariados ponen “y cuido mis hijos”, como L.A. o “además soy madre de dos adolescentes” como B.B. Es decir, no considerando que el trabajo doméstico que realizan es trabajo.

### **La credencial**

Cuando abordamos por qué estudian también nos han planteado que es “Para terminar el secundario”, poniendo el énfasis en la credencial, es decir en tener la certificación.

### **“Sacar a mis hijos adelante” “Progresar”.**

Ante la pregunta de para qué estudiaban las mujeres respondían que por sus hijos y a su vez por la idea de progreso vinculada a la educación.

Así nos dice V.A., *“Para progresar y sacar a mis hijos adelante y dejarle una buena enseñanza”*.

La idea de que el estudio abre las puertas a un mejor porvenir, como C.C., que dice *“terminar el secundario y poder tener un futuro mejor”*.

Una compañera nos dijo *“vengo a esta escuela para poder obtener más sabiduría además por cuestiones de trabajo y sobre todo que mi hijo no tenga una mamá ignorante”* (J.Q).

### **“Conseguir buenos trabajos”**

L.A nos dice exactamente con estas palabras, *“es fundamental para buenos trabajos”*

Señalan que han trabajado de *“mozas, maestranza (lo que salga)”*, así lo decía L.A. *“Poder cumplir tener una carrera, terminar la escuela y poder tener un trabajo estable”*, nos decía A.A.

Terminarla para *“empezar a trabajar”* fue otra de las respuestas. (G.G)

Trabajo en negro, precarización laboral...

### **“Asignatura pendiente... Completar mi vida”**

L.A nos dice que espera terminar para completar su vida.

E.C nos dice que era una asignatura pendiente en su vida...

*“A aprender y espero poder terminarla”* fue alguna de las respuestas también, como A.M.

Expresan así por qué se han decidido a estudiar *“las experiencias, muchas personas que trabajan y tienen hijos y con más responsabilidades, yo también puedo”* como S.B.

### **Del continuar estudiando**

Muy pocos casos refieren a sus intenciones de seguir estudiando, T.T es una de ellas que dice *“poder terminar e ingresar a la universidad”*, o como responde K.M.,

*“terminar el secundario y si llego a terminar, seguir una carrera”*. Asimismo, *“para conseguir un título y poder seguir estudiando”*, responde también C.A.

### ***La escuela secundaria de adultxs en sus vidas***

M comenta:

*“o terminé la primaria y mis hermanos aún siguen en la escuela de adultos”.*

*Hoy a los 20 años se me da la oportunidad de terminar la secundaria. Me re emocioné y me inscribí enseguida.*

A dice sobre la escuela secundaria hoy:

*Y mi gran sueño era tener una familia grande y mi hogar. Y ya teniendo todo decidí terminar la secundaria para mi hijo, y mientras tanto he trabajado de niñera, y ahora me dedico a mi hijo y a la escuela para poder ser alguien en la vida.*

C explica cómo es, por un lado, trabajar en un espacio recuperado como mujer y por otro lado estudiar y trabajar:

C nos transmitía cómo está siendo para vos por un lado trabajar en un espacio recuperado como mujer y por otro lado estudiar y trabajar. Decía al respecto:

*“Este año el tema de la escuela fue como un despertar para mí, me despertó cosas que hacía antes cuando iba a la escuela primaria y me despertó no en inteligencia sino como mujer, porque yo ahora me tengo que organizar en mi casa: en cómo llevar a los chicos a la escuela, cómo dejar a mi familia preparada, venir a trabajar, después llegar a mi casa y yo tengo un negocio, o sea, también tratar de ver cómo organizaba mi tiempo con mi casa, el negocio, mis hijos, el trabajo y la escuela”.*

Sobre su día a día comenta:

*“Yo salgo de acá vuelvo y siempre mi marido me deja algo de comida en la heladera o algo. Después llego a mi casa hago mis cosas, que puedo a veces, ya salgo voy a buscar a los chicos porque encima el día no te alcanza, no te alcanzan las horas, y los días que tengo actividades en el negocio estoy hasta las 11 de la noche y después al otro día me vengo de vuelta a trabajar y así...y uno ya se acostumbra a un cierto ritmo de vida y me gusta porque es algo para mí. Me pasaba que mis chicos veían temas en la escuela y había cosas en las que yo no podía ayudar, ahora puedo. Les ayudo con los cuadernos ellas preguntan, escuchan, me miran, me miran mucho lo que hago y soy como su espejo, su modelo...”*

*Yo hice hasta segundo año del secundario, pasa que no lo terminé y digo, no puede ser que no pueda ayudarlos porque la más grande va a 4to grado, y me agarró como una ansiedad de no poder ayudarlas.*

Entonces dije que “NO, tengo que ...terminar”

“Porque quiero terminar”, nos dijo K.M.

También nos han dicho que vienen para “conocer otro tipo de gente” como J.M.

E. nos dijo: sobre la educación secundaria de adultxs en la fábrica:

*“Yo no había terminado el secundario, así que me parecía muy importante el hecho de tener el colegio, de no desperdiciarlo que está dentro de la fábrica y bueno, lo charlé con mis hijos obviamente porque sabía que eso implicaba estar más horas fuera de la casa y me dijeron que ellos no tenían problema, que mientras que yo fuera feliz que sí, que lo hiciera. Así, que bueno, me anoté en el colegio, soy egresada de la primera promoción también, y esas cosas fueron las que me fueron enseñando a poder desenvolverme de otra manera, fueron las que también me fueron ayudando a tener una continuación (sic) mucho más activa en cuanto a lo político y que también desencadenó que fuera parte de la conducción del sindicato ceramista.*

*Sobre lo que estudiamos y aprendimos en el CPEM te puedo contar cuando estudiamos el fordismo, ¿qué es el fordismo?, el sistema de producción, yo decía:*

*“¡mirá vos! ¡Cuántos años tiene!” (ríe) Y lo seguimos reproduciendo, y nosotros, al estar inmersos, como dije con anterioridad, en el sistema capitalista, nos vemos obligados a hacerlo por más que nosotros querramos hacer otro tipo de sistema, ¿no?, pero el mecanismo, si vos hacés el recorrido por la fábrica, es automatizado y lo tenés que hacer sí o sí de esa manera, todavía no encontramos, la manera de hacerlo de otra manera, ¿no?*

*Después yo también valoro muchísimo el tema del colegio, porque nosotros por la orientación que tenemos, tuvimos Comunicación y Medios, un profesor de Comunicación y Medios, y a mí me ayudó especialmente a atender a los demás, ¿no?, porque según la situación de vida en la que uno nació o se crió y transcurrió su vida, es como se posiciona en la vida, como uno toma decisiones. Y acá adentro estamos, todo el día posicionándonos, tomando decisiones, y bueno, por ahí uno no entiende a otro compañero y quiere imponer lo que uno piensa y no es así, tenés que esperar o tratar de convencer, pero con buenos argumentos, al compañero o compañero que esté, según tu punto de vista, pensando distinto. En el CPEM discutíamos muchas cosas, siempre estábamos discutiendo, por ejemplo, cuando hablábamos del Día Internacional de la Mujer, ¿qué es el Día Internacional de la Mujer, ¿qué es para nosotros?*

*¿Por qué se regala una flor en ese día, un bon o bon?; todo esto que ha transformado el Capitalismo, ¿no?, las fechas en mercantilización, porque todo sirve para los beneficios de los grandes capitalistas, para vender, para el consumo. En ese sentido nunca se valoró, por ejemplo, para el Día del Trabajador, el hecho de que por qué se conmemora, porque no se festeja, todos: “feliz día del trabajador, feliz día del trabajador” y en ese día murieron muchas personas. Para que hoy nosotros tengamos los derechos que tenemos, y para que hoy el gobierno de a poco va haciendo nuevas organizaciones para quitarnos derechos, todas esas cosas que por ahí uno antes no las veía.*

*Cuando hablábamos del colegio en la fábrica y de cómo queríamos que fuera, hablábamos mucho de cómo es un colegio de adultos, cada uno tiene su experiencia de vida, ¿no? y por tener una experiencia de vida también tiene conocimientos. O sea, sí, el profesor también tiene conocimientos sobre matemática específicamente, porque es profesor de matemática, pero yo también tengo conocimientos. Y por ahí tener ese tipo de relación de interactuar un poco más, profesor-alumno, que no sea así una bajada de línea vertical solamente, sino que sea más horizontal, poder compartir, poder interactuar entre las materias que están relacionadas; que por ahí se ha intentado hacer”.*

### **3- Educación de adultos en contextos de encierro e interseccionalidad crítica**

Los contextos de encierro resultan ser un ámbito donde la lente del paradigma interseccional, en tanto herramienta teórica y política, permite comprender y explicar procesos identitarios en los que también la educación se encuentra envuelta<sup>28</sup>.

Desde espacios colectivos interdisciplinarios de mujeres hemos venidos acompañando procesos de escritura, de reflexión y de educación en derechos humanos aunando en prácticas integrales a la investigación participante, la docencia y la extensión universitaria dialógica<sup>29</sup>. En dicho

---

28 Venimos realizando un trabajo en el marco de proyectos de investigación y extensión en derechos humanos e interseccionalidades, un acompañamiento en casos de mujeres racializadas en contextos de encierro (Reyes, Vanini, Hernández, Visotsky; 2020), así como en casos de acompañamiento a jóvenes judicializados por narcomenudeo, que estudiaron en el período del encierro, así como más recientemente durante dos años talleres literarios en un “Anexo femenino” de la Unidad Penal 4 de Villa Floresta en Bahía Blanca (AAVV; 2024).

29 Este artículo es resultado de reflexiones del trabajo desarrollado en el marco de la dirección del Proyecto “Derechos Humanos, Educación Popular y Participación Social desde la Extensión Universitaria”, Res. CSU 338-22. 2022-2023 y en la dirección del Proyecto de Extensión “Educación popular en derechos humanos: experiencias territoriales y curricularización de la extensión universitaria”. Resol. CSU 1113/23

contexto se ha venido planteando la perspectiva interseccional como enfoque privilegiado dado que nos ha permitido comprender y explicar así como intervenir, co-construir estrategias a partir de reconocer los múltiples sistemas de opresión y sus mecanismos, sistemas que atraviesan la experiencia social de ser mujeres, pertenecer a familias trabajadoras y estar privadas de la libertad, cuyas edades oscilan entre 18 y 50 años, algunas de las cuales maternan desde la prisión o en la prisión.

En las instancias de escritura en las que se han abordado las autobiografías, emergieron historias de vida de mujeres marcadas por abandonos parentales, familias monomarentales, pérdidas de empleo, embarazos adolescentes, parejas que las han involucrado en causas penales que es la causa por las cuales se encuentran en prisión. Tal como lo plantea Rosío Hecker (2024) a lo largo de una investigación etnográfica colaborativa<sup>30</sup> ha dado cuenta de algunos relatos y situaciones que permiten comprender la imbricación de opresiones, las resistencias, la complejidad que asume el ser mujeres y estudiar en contextos de encierro. Logra dar cuenta de los recursos de autocuidado, del ser madres y cuidadoras desde el encierro, de los lazos que logran gestar y de la experiencia educativa pensada desde las intersecciones.

En relación a las diversas experiencias educativas en las que las mujeres privadas de la libertad participan, se destaca la agencia desde la que las mujeres construyen sus recorridos educativos dentro de los penales y cómo el hecho de ser mujeres performa dichas construcciones. La búsqueda de espacios donde expresarse, donde “ser libres” en el encierro, da cuenta de ese lugar de agencia de estas mujeres, Hecker señala recuperando testimonios:

*“Tanto serigrafía como panadería son dos cursos que me gustaron mucho desde el primer día porque me puedo expresar creando cosas” (Anónima, Diario guiado, 22 de julio del 2024) (Hecker, R., 2024: 42).*

Señala,

*“es el caso de aquellos cursos que comparten con varones, a los cuales, por el sistema de cupos, suelen asistir solas o de a dos, y que en un primer momento genera incomodidad y reticencia: una mujer contó su experiencia en el curso de serigrafía. Eran todos varones y ella era la única mujer. Comentó que al principio fue con desconfianza, que evitaba*

---

30 Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación realizada en el marco de proyectos de investigación y extensión universitaria-Proyecto de Investigación “Pedagogías críticas, interseccionalidades y derechos humanos: una mirada en territorio desde la investigación participante y las metodologías cualitativas”, 2019-2023- y del Proyecto de Investigación “Interseccionalidades y pedagogías críticas en derechos humanos en clave territorial: abordajes desde la investigación participante y las metodologías cualitativas” — Código 24/5008. Enero 2024-Diciembre de 2027. Resol CSU 554/24-.

*ir al baño y que cuando iba trababa la puerta con una pierna. (Diario de campo, 27 de septiembre de 2023).*

*...El testimonio de una experiencia de una mujer, nos obliga a pensar en lo que vivencia una mujer en un lugar creado y pensado para varones; en un lugar que, aún rodeada de personal de seguridad, la inseguridad y el miedo se hacen latentes” (Hecker; 2024:43).*

*Asimismo, relatan:*

*“Algunas, bueno, ellas dicen como que se sienten un poco incómodas en el lugar, porque son todos varones y están ellas una por curso o dos entonces como que... terminan dejando por eso” (Comunicación Personal, 30 de mayo del 2024). A nivel subjetivo, el espacio educativo pasa a formar parte de una zona de alerta, en donde se ven obligadas a cambiar sus comportamientos y actitudes para mantenerse a salvo de un peligro que interpretan palpitante, en palabras de González Rey (2010), este sentido tiene como efecto modificaciones en su organización subjetiva y, por lo tanto, en los espacios sociales en los que actúan. Es aquí, donde resulta palpable la violencia moral, de la que nos habla Segato (2010), que actúa en pos del mantenimiento de los estatus relativos en términos de género mediante la coacción psicológica constante” (Hecker; 2024: 43).*

Así mismo cobran relevancia los mecanismos de supervivencia y adaptación que construyen en estos tránsitos. En este punto considerar el cómo comienzan a estudiar en lo que Hecker denomina como “mercado de sanciones y beneficios” resulta un analizador. Es muchas veces raíz de los “beneficios”, así como para no ser trasladadas o para tener “estímulos”, o que quede inscripto en sus legajos. Dichas decisiones dan cuenta de una experiencia que, si bien adquiere un significado en el marco de las lógicas del sistema penal, de la ejecución de la pena, en el devenir de la participación en espacios colectivos, se ven fortalecidas experiencias de autonomía como mujeres.

En la prisión los procesos de castigo vulneran el ejercicio del derecho a la educación. Las sanciones, entre las que se encuentra el aislamiento y suspensión de acceso a ámbitos educativos vulneran el derecho a la educación, así afirma Hecker:

*“Una mujer nos contó, que había estado castigada un tiempo y que recién ahora la habían dejado salir a curso” (Diario de campo, 5 de julio del 2023). Estas diferentes medidas sancionatorias, logran irrumpir el ejercicio del derecho a la educación, presentándose como un “beneficio” para lxs buenxs presxs (Scarfó y Zapata, 2023). Estableciendo puentes de diálogo con los aportes teóricos de Segato (2010) este “control de la sociabilidad”, es una forma de violencia moral, y se traduce en el*

*cercamiento de las relaciones personales y, en este caso particular, de los vínculos pedagógicos establecidos entre la mujer y lxs educadorxs de los diferentes espacios a los que asiste. En este sentido, lo que resulta ser un derecho fundamental a la condición humana, se transforma a las lógicas de un mercado de recompensas y premios, que no hace más que desvirtualizar la potencialidad transformadora de la educación, tanto a nivel social como subjetivo” (Hecker; 2024: 55).*

La experiencia de las mujeres en las prisiones y su experiencia en relación a los ámbitos educativos, permiten aproximarnos a algunas conclusiones en torno perspectiva interseccional crítica contribuyendo a reflexionar en torno a la misma a esclas micro sociológicas.

### ***Reflexiones provisionarias sobre las situaciones abordadas***

Estas experiencias en las que se ha venido ahondando nos permiten pensar cómo las distintas formas de opresión género, etnia, clase, edad, nacionalidad, lengua, situación migratoria, entre otras se encuentran imbricadas y configurando experiencias específicas de exclusión y resistencia. En este sentido, por un lado, a partir de las experiencias en ámbitos de alfabetización podemos ver por un lado la potencia para las mujeres migrantes de los espacios de alfabetización como espacio de descolonización del saber y la memoria, los mismos fueron espacios de reconstrucción crítica de la memoria y la historia colectiva, en espacial a partir de la propia historia oral de mujeres migrantes e indígenas.

La praxis desde una pedagogía que valore los saberes subalternizados, desafiando la lógica hegemónica que deslegitima las lenguas y saberes originarios, populares, las trayectorias laborales rurales o domésticas, y la experiencia de vida como fuentes válidas de conocimiento y esto, en clave interseccional, es de una enorme urgencia y es un horizonte para el campo de la educación de jóvenes y adultxs. Es de enorme relevancia considerar la relación entre lengua, identidad y colonialismo. En este trabajo se evidenció cómo las lenguas originarias (como el mapudungun o el quechua en ese caso) están presentes en las trayectorias de las mujeres, aunque muchas veces atravesadas por la vergüenza, la pérdida o la funcionalización simbólica, reflejando procesos de colonialidad lingüística. El deseo de aprender a leer y escribir en español coexiste con la conciencia de la pérdida lingüística y con prácticas orales resistentes, marcando formas híbridas de subjetividad y pertenencia cultural.

Pudimos observar un acceso desigual a la educación en clave de género, clase y etnicidad. El acceso a la escuela en la infancia fue sistemáticamente negado a las mujeres por razones de género, pobreza, ruralidad y pertenencia étnica. Se priorizó el trabajo desde edades

tempranas y se legitimaron discursos patriarcales que consideraban innecesaria su alfabetización. Así, la escuela fue muchas veces un espacio violento o inaccesible, lo que produce identidades letradas oscilantes, experiencias de autoexclusión o frustración, y deseo de reparación en la edad adulta.

A su vez, este trabajo nos permite reconocer a las migraciones como experiencias atravesadas por múltiples opresiones, las mujeres migrantes, tanto latinoamericanas como africanas, viven formas específicas de exclusión ligadas al género, al idioma, al estatus legal como migrantes así como a los mandatos patriarcales de sus territorios de origen así como de los lugares de recepción.

Así también, es posible ver cómo, en muchos casos, el control de los varones sobre las mujeres migrantes (parejas, padres, hermanos) condiciona la posibilidad de asistir a espacios educativos, generando relaciones de poder que se ejercen vulnerando el derecho de las mujeres a la educación y a participar del espacio público.

A su vez podemos afirmar luego de revisar estas experiencias, que la alfabetización puede ser un proceso emancipador y de agencia. A pesar de los obstáculos, las mujeres encontraron en los talleres de alfabetización e historia oral un espacio para reescribir sus trayectorias y para revalorizar sus historias, saberes, prácticas culturales y demandas. Desde el asistir para socializar, o para enseñar a sus ñietxs, así como para valerse por sí mismos en la vida cotidiana, hasta por el deseo de leer la biblia -con todas las contradicciones que conlleva-, firmar con su nombre, entender las calles, defenderse en el trabajo, son prácticas que se vinculan a formas concretas de agencia, en un contexto de subordinación y subalternización estructural.

Por otro lado, es posible observar cómo los lazos de sororidad y los vínculos colectivos se constituyen en estrategias de resistencia para las mujeres migrantes. Podemos en este sentido destacar las formas de autoorganización entre mujeres migrantes, en el caso de las mujeres africanas, que desarrollan redes de cuidado, solidaridad y concienciación feminista. Es de destacar que los espacios colectivos de denuncia, asesoramiento legal, alfabetización informal o uso de redes sociales son también para lxs migrantes, ámbitos de educación y aprendizajes sociales, políticos y también de defensa de derechos.

Es clara la existencia de limitaciones estructurales del sistema educativo como la ausencia de formación docente específica y pertinente para trabajar con adultxs y colectivos migrantes, lo que implica una gran barrera estructural. La modalidad de educación de adultos es imperiosa

que pueda contemplar la diversidad lingüística, cultural, etaria, de clase, género y nacionalidad de los y las participantes.

Así podemos ver que la interseccionalidad crítica es una herramienta para entender la exclusión educativa, que no puede entenderse aislada del patriarcado, del racismo, de la colonialidad, del capitalismo y del capacitismo, sino como el resultado de sus articulaciones. En este punto es clave plantearla en tanto interseccionalidad crítica, que no sólo describe opresiones múltiples, sino que también da cuenta de las causas y de las formas situadas de agencia, resistencia y reapropiación de saberes y de conocimientos por parte de mujeres que fueron históricamente marginadas, mujeres que hablan de un feminismo, al decir de bell hooks, desde los márgenes al centro. Así este trabajo nos aporta miradas para pensar la alfabetización y la educación popular desde una pedagogía feminista, decolonial e interseccional, reconociendo a las mujeres migrantes e indígenas no como víctimas pasivas.

En el caso de la educación secundaria de adultas, a partir del trabajo con talleres y entrevistas colectivas e individuales de historia de vida en ámbitos de investigación participante, hemos revisado los sentidos y significados atribuidos al estudiar y trabajar por mujeres de clase trabajadora, hijas de migrantes o migrantes que estudian la educación secundaria de adultos en espacios de organizaciones sociales.

Este trabajo claramente nos aporta elementos para pensar y teorizar sobre el feminismo interseccional, como ser los sentidos asignados al trabajo doméstico que aún resta profundizar para desandar mandatos históricos de las mujeres trabajadoras, así como las transformaciones que se están dando dentro de los espacios territoriales y organizaciones sociales, a los sentidos asignados al ser mujeres y trabajadoras y las estrategias de las mujeres para sostener las dobles o triples jornadas laborales, la casa, el trabajo y el activismo, desafiar los mandatos del patriarcado, desafiar los lugares subalternos asignados históricamente y asumir incluso lugares de liderazgo en sus organizaciones.

En el caso de las mujeres en contextos de encierro, el ser mujeres, hijas de familias trabajadoras, que tienen trabajos precarios, en su mayoría atravesadas por causas vinculadas al narcomenudeo, que a su vez son madres, estigmatizadas, encierra otros sentidos y significados el participar de experiencias educativas que lo que significa para sus compañeros varones. El acceso a dichos espacios resulta desigual. En la unidad penal donde trabajamos no había pabellones para diversidades.

Para cerrar, la perspectiva interseccional resulta ser una herramienta teórica que puede contribuir al campo de estudios de la educación de

adultxs, de la pedagogía feminista y a su vez estos campos de estudio pueden aportar desde la especificidad de sus miradas a los estudios feministas en general.

### Referencias bibliográficas

- Aizickson, Fernando y Visotsky Jessica (Coord.), 2016, A muchas voces. Pequeño diccionario para comprender la gestión obrera, Buenos Aires, Praxis. ISBN 978-987-45211-2-5. <https://zenodo.org/records/1481273>
- Auyero, J. (2008). Repensando el tropo del clientelismo político. Número 3 Año 2008, 5.
- Barbosa, L. P. (2022). Integração pedagógica da educação camponesa na América Latina: Concepções, experiências e sujeitos no enfrentamento do ontocídio e do epistemicídio. Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens, 3(5), 30-53.
- bell hooks, (2020) Teoría feminista de los márgenes al centro, Traficante de Sueños.
- Brandao C.R(2001). Pesquisa participante em um contexto de economia camponesa, en Carlos Rodriguez Brandao Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Cané, R. B. (2021). Formación de niñxs en fábricas recuperadas, desde la experiencia de educación popular en INCOB. Tesis para acceder a Lic. En Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5788> . Fecha de consulta 4 feb. 2025
- Gimeno, B. (2015). "Es compatible ser feminista y tener empleada doméstica?", disponible en <http://beatrizgimeno.es/2014/01/20/es-compatible-ser-feminista-y-tener-empleada-domestica/>-Fecha de consulta 10-06-15.
- Hecker, A. R. P. (2024). Educación entre telarañas: Las experiencias educativas de mujeres en la Unidad Penitenciaria N° 4 de Bahía Blanca. Tesis para acceder al grado de Lic. En Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Sur. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/7050>. Fecha de consulta 4 Feb. 2025.
- Hernández, G. (2012). "Educación y Género: reflexiones sobre la educación de adultos/as y las teorías femini.tas", en Visotsky, J. y Junge, G.,

Inventamos o Erramos, Neuquén, Educo.

Lorenzatti, M.C. (2011). Procesos de literacidad y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos, Narvaja Editor.

Reyes, R., Vanini, F., Hernández, G., Visotsky, J. (2021). "Let Justice Be Done! Multiple Oppressions before the Legal System from a Case in Argentina—¡Que Se Haga Justicia! Opresiones Múltiples Ante El Sistema Jurídico a Partir de Un Caso En Argentina." *Revista nuestraAmérica*, vol. 9, no. 17, 2021, pp. 1–9. JSTOR, <https://www.jstor.org/stable/48716408>. Fecha de consulta 4 Feb. 2025.

Visotsky, J. (2002) "Analfabetismo-alfabetización en Bahía Blanca. Conocer: identidad y cambio", en M. Gadotti, M. Gomez, L. Freire, (Coord) Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan, IPF-Clacso. pp. 161-209<sup>31</sup>.

Visotsky J. y Junge G. (Comp.) (2012). Inventamos o erramos, Educación popular y lucha de clases. Ediunco.,

Visotsky, J. (2013). Hegemonía-subalternidad en la historia social de la educación. Reflexiones en centros de alfabetización de adultos en Bahía Blanca-Argentina entre los años 1999 y 2003, <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5801?show=full>

Visotsky, J. (2014). Métodos cualitativos e investigación participativa: reflexiones desde la praxis en Argentina", en Revista Paideia, Universidad de Concepción, Chile, ISSN, 0716-4815. N°53. Impreso / Online <http://www.revistapaideia.cl/index.php/PAIDEIA/article/view/6>

Visotsky, J. (2016). Las mujeres entre el estudio y el trabajo, en Revista Temas de Mujeres, Revista del CEIHM, (Centro de Estudios de la Mujer, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Tucumán), Año 12, N° 12, Nueva Epoca, pp. 99-119. Disponible en <http://ojs.filo.unt.edu.ar/index.php/temasdemujeres/article/view/104>

Visotsky, Jessica (2018). Atravesamientos de opresiones: opresión de las mujeres, de clase y racismo en el capitalismo colonial, en Güelman, A. y Palumbo, M., Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos populares, Buenos Aires, El Colectivo. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx377.10>

Visotsky, J. (2020). La perspectiva de derechos de los pueblos, la perspectiva

---

31 Se realizan estas citas de la autora dado que es la revisión de estos trabajos y a lo largo del devenir de treinta años de desarrollo de experiencias y su sistematización el foco de este artículo.

interseccional y la integralidad de las prácticas, como ejes para la formación de grado y postgrado en las universidades”, publicado en Revista Praxis Educativa, Revista de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de L Pampa, Vol 24, Num 1, Ene-Abril 2020. Pp. 1-15. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4287>

Visotsky, J. (2020). La Educación Sexual Integral (ESI) desde el paradigma interseccional: historia social, cultura y sexualidad. Revista nuestrAmérica, 8(16), e7792371 <https://doi.org/10.5281/zenodo.7792371>

Visotsky, J., Hernández, G., Alarcón, S. (2020). Historias y voces en espacios educativos del frigorífico recuperado INCOB. 2016-2018. Praxis–Extensión Departamento de Humanidades, UNS. ISBN 978-987-45211-8-7. Disponible en <https://zenodo.org/record/5711781#.YnhUL-jMLIU>

Visotsky, J., (2021). Hegemonía-subalternidad en la historia social de la educación: Reflexiones en centros de alfabetización de adultos en Bahía Blanca-Argentina entre los años 1999 y 2003, Buenos Aires-Concepción, Edic. Praxis- Edic Nuestramerica desde Abajo. <https://zenodo.org/records/7109466>

Visotsky, J. y Sapini, S., (Coord) (2021). Pedagogías críticas y universidad: una mirada situada desde el territorio en perspectiva interseccional, Editorial Praxis y Ediciones Nuestramerica dese abajo, Chile. <https://zenodo.org/record/7396669>

AAVV (2024). Reconocernos: Poesía desde adentro, Ediciones Sur/Sur. <https://zenodo.org/records/14533002> . Fecha de consulta 4 Feb. 2025.

Visotsky, J. y Claramonte, P. (2023). Educación y afrodescendencia en Argentina: una mirada desde la educación de adultxs, publicada en Actas VII Jornadas GEALA, Instituto Ravignani, UBA, Buenos Aires, Ediciones CCC Floreal Gorini. <https://geala.wordpress.com/terceras-jornadas-geala/actas-de-las-jornadas-de-estudios-afrolatinoamericanos/>

Visotsky, Jessica (2023). Interseccionalidad crítica versus descriptiva: hacia una herramienta política de liberación de los pueblos, Utopía y Praxis Latinoamericana, Num. 101. Octubre 2023. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e8232309>

- Visotsky, J. (2023 b). Les feminismes intersectionnels et le protagonisme des peuples en Abya Yala. Bernard Duterme en Amérique Latine les nouveaux conflits. Pointes de vue du Sud. Syllepse–Centre Tricontinental et Editions, Paris–Belgique. [https://www.syllepse.net/amerique-latine-les-nouveaux-conflits-\\_r\\_24\\_i\\_1066.html](https://www.syllepse.net/amerique-latine-les-nouveaux-conflits-_r_24_i_1066.html)
- Visotsky J. (2024). Interseccionalidad crítica y proyectos descoloniales. Resistencias desde Nuestramérica, Autores/as, Jessica Visotsky, Dayana da Silva Ferreira, Sandra Salamanca Ríos, Guillermo López Varela, Mariana A. Katz, Alejandra N. Cejas, Edit. Praxis. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10484432>
- Visotsky J. (2025), Interseccionalidad crítica y procesos descoloniales en territorio, Ed. Praxis. <https://zenodo.org/.../preview/2interseccionalidad2025.pdf>
- Visotsky, J y Reyes Serna, J. (2025). Pédagogies décoloniales et perspective intersectionnelle critique: réflexions contemporaines sur la pensée freirienne et la refondation de l'éducation populaire, Rizoma Freireano Num 38. <https://www.rizoma-freireano.org/articles-3838/pedagogias-descoloniales-y>