



Pedagogía feminista en la ruralidad: una condición de posibilidad. La experiencia de tres mujeres rurales y campesinas integrantes de la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal - Medellín

Autora
Verónica Castro Ospina

Tesis presentada para optar por el título de Magíster en Educación y Derechos Humanos

Asesor
Walter Alonso Bustamante Tejada
Magíster en Estudios de Género y Cultura en América Latina

Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA)
Escuela de Posgrados
Maestría en Educación y Derechos Humanos
Línea de investigación Feminismo, Género, Interseccionalidad y Sujetos Políticos
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

José Rodrigo Flórez Ruiz
Rector
Universidad Autónoma Latinoamericana

Hernán Darío Aguiar Garcés
Decano de Escuela de Posgrados

César Alejandro Osorio Moreno
Coordinador de Maestría en Educación y Derechos Humanos

Laura Catalina Sánchez López
Hilda Mar Rodríguez Gómez
Evaluadoras

El trabajo de grado fue sustentado el 28 de noviembre de 2024 y obtuvo una aprobación unánime de conformidad con el Acuerdo 195 del Consejo Académico de 2016, lo cual quedó consignado en el acta de evaluación de trabajos de grado # 1 de 2024.

Agradecimientos

A la vida, sabia.

A mi madre, quien con sus cuidados contribuyó a que pudiera desarrollar y culminar este proceso.

A Diana, Blanca y Teresita por la confianza, el cariño, el afecto, la amistad, la apertura y la disposición para compartir sus vidas, saberes y sus resistencias como mujeres rurales y campesinas.

A la Corporación Penca de Sábila, en especial al Programa Mujeres y Justicia de Género, por recibirme y acogerme con amor y reconocimiento, así como por ser ese lugar en el que me he formado y me he construido como feminista.

A las amigas y mujeres sabias y poderosas con las que he coincidido y de las que aprendo día a día.

A las teóricas feministas que me acompañaron y nutrieron en este proceso.

A mi asesor, por su disposición, orientación y apertura.

A mí, por el compromiso, la constancia y la disciplina.

CONTENIDO

Introducción	6
Capítulo 1. Antecedentes	9
1.1 Estado del arte	9
1.2 Presentación de los hallazgos del estado del arte	14
1.3 Planteamiento del problema	24
1.4 Objetivos	30
1.5 Justificación	31
Capítulo 2. Marco teórico.....	32
2.1 Pedagogía feminista, una condición de posibilidad.....	32
2.1.1 Pedagogía feminista y sus encuentros afectantes-potenciadores con la educación popular y la pedagogía crítica	41
2.2 Subjetividad política feminista	47
Capítulo 3. Diseño metodológico	56
3.1 Enfoque metodológico	56
3.2 Teoría	57
3.3 Fundamentación epistemológica.....	59
3.4 Método y estrategia metodológica	65
3.5 Técnicas.....	68
3.6 Diseño de instrumentos.....	70
3.7 Procedimiento de análisis y construcción de los hallazgos	70
3.8 Participantes.....	73
3.9 Consideraciones éticas	74
Capítulo 4. Hallazgos, interpretaciones y discusiones teóricas.....	77
4.1 Ser mujer campesina y ser mujer rural en el contexto del corregimiento de San Cristóbal - Medellín	77
4.1.1 Ser mujer campesina y ser mujer rural	79
4.1.2 Habitar el corregimiento de San Cristóbal.....	87
4.1.3 Problemáticas	100
4.1.4 Potencialidades	110

4.2 La pedagogía feminista en la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal – Medellín	114
4.2.1 Es una pedagogía para la conciencia y la transformación de las mujeres	117
4.2.2 Es una pedagogía centrada en mujeres concretas	123
4.2.3 Es una pedagogía con una apuesta formativa y educativa orientada a la experiencia vital de las mujeres para su emancipación	127
4.2.4 Es una pedagogía afectiva, vinculante y creativa	130
4.2.5 Es una pedagogía situada	135
4.2.6 Es una pedagogía feminista de aprendizaje para la emancipación	137
4.3 La pedagogía feminista y su aporte a la configuración de la subjetividad política feminista	143
4.3.1 Despertar: no es real el lugar asignado	143
4.3.2 Interpelar la autoridad patriarcal	148
4.3.3 Transforma-acción	152
4.3.4 Apertura al porvenir	164
Capítulo 5. Consideraciones finales y horizontes reflexivos	173
5.1 Conclusiones	173
5.2 Reflexión sobre el aporte a la relación entre Educación y Derechos Humanos	176
5.3 Recomendaciones	184
5.4 Fortalezas y debilidades durante el proceso	187
Referencias bibliográficas	189
Anexos	197

TABLAS

Tabla 1 Presentación de los trabajos consultados para el estado del arte	10
---	----

FIGURAS

Figura 1 Corregimiento de San Cristóbal y sus veredas	87
--	----

Introducción

En los territorios rurales y campesinos las mujeres se ven enfrentadas a una serie de problemáticas sociales, económicas y de género que repercuten en la vivencia de sus derechos y en el enfrentamiento de condicionamientos y limitaciones en su experiencia vital. En medio de este contexto, la educación representa una posibilidad para la conciencia de sus realidades y la transformación de aquellas situaciones que las aquejan y buscan reproducir una matriz de dominación.

Sin embargo, este lugar no lo tiene cualquier educación, sino una sustentada en pedagogías críticas emancipadoras, dentro de las cuales se encuentra la pedagogía feminista, pedagogía vinculante, transgresora y posibilitadora de rebeldías y cambios en medio de senderos hostiles, patriarcales, capitalistas, neoliberales y coloniales que buscan mantener la precarización y mercantilización de la vida, las relaciones desiguales y jerárquicas, la validez de unos cuerpos y experiencias sobre otros, en fin, la permanencia de un orden hegemónico favorable a pocas personas en detrimento de las mayorías.

Poder hacer parte de espacios donde tiene lugar la pedagogía feminista representa entonces una posibilidad de vida para las mujeres rurales y campesinas, puesto que ésta, con sus polifonías, abre caminos, potencia aprendizajes y desaprendizajes, nombra de otra manera las cosas conocidas y percibidas como “normales” y permite tejer caminos de resistencias por una vida más digna.

Uno de los procesos donde tiene lugar esta pedagogía es en la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal - Medellín, la cual es acompañada por el Programa Mujeres y Justicia de Género de la Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila, por ello, la presente investigación buscó responder a un interrogante sobre el aporte de la pedagogía feminista a la vida de las mujeres rurales y campesinas que hacen parte de esta organización, la cual siento, pienso y reflexiono, pues la acompañe en mi ejercicio profesional. Por tal razón, mi paso por la Maestría en Educación y Derechos Humanos me permitió acercarme y analizar de una manera más amplia una de mis apuestas centrales como Trabajadora Social feminista, pues reconozco en la educación un proceso revolucionario y potenciador del cambio social, que en el caso particular de las mujeres nos ha posibilitado transitar caminos para la insumisión, la transformación en

diversas dimensiones, siendo algunas la subjetiva, familiar, comunitaria y política y el enfrentamiento de aquellas situaciones que buscan mantener la opresión.

En este sentido, este trabajo procuró comprender los aportes de la pedagogía feminista a la configuración de la subjetividad política feminista de tres mujeres rurales y campesinas que hacen parte del proceso de la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal – Medellín. Para ello, su contenido está dividido en cinco capítulos; en el primero ubico los antecedentes relacionados con la producción teórica en torno a la pedagogía feminista, su relación con la subjetividad política feminista y las mujeres rurales y campesinas, dando pie este panorama al planteamiento del problema, la justificación y los objetivos.

En el segundo capítulo desarrollo el marco teórico con las categorías centrales de la investigación, las cuales fueron pilares para la comprensión y el análisis durante todo el proceso; en el tercero presento la propuesta metodológica, en la cual doy cuenta de mi teoría base, mi enfoque epistemológico, el método, la estrategia metodológica, las técnicas e instrumentos implementados y algunos de los elementos básicos y fundamentales para que este proceso pudiera tener lugar.

El cuarto capítulo es el de hallazgos, allí respondo a los tres objetivos específicos de la investigación, evidenciando, por consiguiente, la construcción de las identidades de las mujeres, como campesinas y rurales, en medio del contexto que caracteriza al corregimiento de San Cristóbal – Medellín, que vale aclarar fue un objetivo emergente, en tanto se posicionó de manera sustancial en el desarrollo del trabajo de campo; los rasgos de la pedagogía feminista que tiene lugar en la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal; y sus aportes a la configuración de la subjetividad política feminista en las tres mujeres que hacen parte de dicho escenario.

Por último, en el quinto capítulo señalo las principales conclusiones de esta experiencia, así como los aportes de la pedagogía feminista en diversas aristas: a la relación entre educación y Derechos Humanos, a la Maestría, a la Corporación Penca de Sábila, a las mujeres que me acompañaron en este proceso y a mí misma. Además, esbozo algunas recomendaciones de cara a continuar potenciando esta pedagogía y planteo las principales fortalezas y debilidades que tuve en la vivencia de este proceso.

Es importante mencionar que, si bien las mujeres partícipes de la investigación me autorizaron poner sus nombres en los testimonios, en algunos éstos no aparecen debido al contenido de los mismos, por lo que en su lugar se encuentra la palabra Mujer. Esto en aras de respetar el voto de confianza otorgado.

Espero y deseo que este trabajo contribuya a visibilizar a las mujeres rurales y campesinas como sujetas epistémicas, políticas y de derechos. Así mismo, que aporte a la continuidad de estudios feministas y al reconocimiento de la importancia de la pedagogía feminista como una pedagogía fundamentada, situada, emotiva, rebelde, crítica, transformadora y emancipadora, que, además, contribuye a sembrar semillas de vida feminista y a abrir caminos reflexivos, democráticos, propositivos, insumisos, transformadores y libertarios.

Capítulo 1. Antecedentes

La presente investigación tuvo lugar a partir de un interés personal por reflexionar sobre la pedagogía feminista, interés que se desprendió de mi ejercicio como Trabajadora Social. Esto me llevó a pensar en realizar una investigación documental en donde diera cuenta del estado de la cuestión frente a la producción teórica en torno a la pedagogía feminista, pero a medida que fui avanzando en las reflexiones de los seminarios de la Maestría y en aras también de aterrizar la pedagogía feminista a un contexto situado, me orienté a la pregunta por los aportes de la pedagogía feminista al ejercicio de los Derechos Humanos de mujeres rurales y campesinas.

Esto se conectó con mi quehacer profesional, pues me interesó reflexionar sobre el impacto que la pedagogía feminista, que desarrollamos en mi entorno laboral, ha tenido en la vida de las mujeres rurales y campesinas que acompañamos, pues, uno de sus ejes centrales es el conocimiento, apropiación, exigibilidad e incidencia política por sus Derechos Humanos.

Esto fue importante, en tanto, en sus contextos son diversas las brechas que permanecen para que éstos sean efectivamente garantizados, sin embargo, cuando comencé con el desarrollo del trabajo de campo identifiqué, a partir de los testimonios de las mujeres, que el aporte de la pedagogía feminista abarcaba un espectro más amplio y diverso, que, al reflexionar de manera más detenida, me llevó a la subjetividad política y todo lo que ella posibilita; con base a ello, este recorrido se situó entre la pedagogía feminista, la subjetividad política y las mujeres rurales y campesinas.

1.1 Estado del arte

El presente capítulo da cuenta del proceso de búsqueda de información para la construcción del estado del arte en torno a la categoría compuesta *pedagogía feminista*. Sin embargo, como lo mencioné, el desarrollo de la investigación y las reflexiones generadas me llevaron a ampliar los conceptos para la construcción del mismo, por tal razón, los textos analizados abordaron tres categorías: pedagogía feminista, subjetividad política y mujer rural y campesina.

A pesar de este cambio, es necesario señalar que la pedagogía feminista continuó siendo la categoría central, por lo que en los motores de búsqueda ubiqué: pedagogía feminista;

pedagogía feminista y subjetividad política; y pedagogía feminista y mujer rural y campesina. A partir de esta clasificación hice un rastreo en el que focalicé para el análisis la búsqueda de trabajos de investigación en las bases de datos CLACSO, Redalyc, Scielo, Dialnet y Google académico.

Teniendo en cuenta esto, prioricé para la lectura 50 trabajos: 2 informes de práctica profesional en Trabajo Social, 41 artículos de revista, 3 libros, 3 capítulos de libro y 1 tesis de maestría.

Tabla 1 Presentación de los trabajos consultados para el estado del arte

Informes de práctica profesional	
1	López Mejía, Sara. (2018). <i>Sistematización de la práctica pedagógica feminista de la red feminista antimilitarista de Medellín, durante el periodo 2010-2016</i> [Informe de práctica profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
2	Restrepo Hernández, Karina. (2024). <i>Sistematización de experiencias del Programa de Mujeres y Justicia de Género de la Corporación Penca de Sábila, en torno a la pedagogía feminista en el periodo comprendido entre el 2011 y el 2021</i> [Informe de práctica profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Artículos de revista	
3	Rifa Valls, Montserrat. (2003). Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa. <i>Revista educación y pedagogía</i> , 15(37), 69-83.
4	Gómez, Lucía. (2004). Subjetivación y Feminismo: Análisis de un manifiesto político. <i>Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social</i> , (5), 97-123.
5	Maceira Ochoa, Luz María. (2006). Más allá de la coeducación: pedagogía feminista. <i>Educar</i> , 36, 27-36.
6	Gargallo, Francesca. (2008). El feminismo y la educación en y para nuestra América. <i>Revista Venezolana de estudios de la mujer - Caracas</i> , 13(31). 15-26.
7	Aguilar Ródenas, Consol. (2009). ¿Por qué es importante el género en la Pedagogía Crítica? <i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i> , (64), 121-138.
8	Pérez Bustos, Tania. (2010). Aportes feministas a la Educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología. <i>Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo</i> , 36(1), 243-260.
9	Cárdenas García, Angélica Johanna., Cely Silva, Marely Constanza y Osorio Álvarez, Blanca Yira. (2012). Construcción de subjetividades políticas femeninas y feministas. <i>Aletheia. Revista electrónica de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo</i> , 4(1), 8-32.
10	Rutter-Jensen, Chloe., Salazar, Edward., Tolosa, Saruy y Uribe, Silvia. (2012). Lecturas rizomáticas, escrituras polifónicas: una etnografía en el aula. <i>Cuadernos de literatura</i> , 16(32), 69-81.

11	Díaz Gómez, Álvaro. (2014). Aportes para pensar sobre la subjetividad política femenina. <i>Pedagogía y Saberes</i> , (40), 87-96.
12	De Anquín, Ana., Bensi, María Ángeles y Durán, Ariel. (2015). Sobre la desnaturalización de la experiencia escolar: aportes decoloniales y feministas. <i>Revista del Cisen Tramas/Maepova</i> , 3(1), 65-75.
13	Martínez Martín, Irene. (2015). Descolonizar los feminismos para la construcción de una pedagogía crítica con enfoque de género: caso de Mozambique. <i>Journal of Supranational Policies of Education</i> , (3), 202-218.
14	Ramos, Erika y Conde, Gaviota. (2015). Nuevas pedagogías del cuerpo para la transformación de las subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas. <i>Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas</i> , 10(1), 65-78.
15	Ríos Everardo, Maribel. (2015). Pedagogía feminista para la equidad y el buen trato. <i>Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM</i> , 25(2), 123-143.
16	Boza Martínez, Sofía., Cortés Belmar, Maruja y Muñoz Eulogio, Tomás. (2016). Estrategias de desarrollo rural con enfoque de género en Chile: el caso del programa "Formación y capacitación para mujeres campesinas". <i>Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas</i> , 16(30), 63-75.
17	Martínez Martín, Irene. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. <i>Foro de Educación</i> , 14(20), 129-151.
18	Bermúdez Barrera, Gloria., Flórez, Natalia., González, Adriana y Muñoz, Vanessa. (2017). PEDAGOGÍA FEMINISTA POPULAR Y PRÁCTICAS ANTIPATRIARCALES ORGANIZATIVAS. <i>Academia</i> , 1-19.
19	Krynveniuk, Marta y Cuman, Graciela. (2017). Experiencia en el Bachillerato Popular Villa Soldati entrecruzamientos entre la pedagogía de Paulo Freire y el feminismo. <i>Kavilando</i> , 9(1), 106-115.
20	López González de Orduña, Helena. (2017). Delirio de Antígona elementos para una pedagogía feminista decolonial. <i>Ratio Juris</i> , 12(25), 165-176.
21	Martínez Martín, Irene y Ramírez Arteaga, Gema. (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. <i>Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)</i> , 6(2), 81-95.
22	Torres Novoa, Carlos Alberto. (2017). Voces y silencios en la pedagogía de Paulo Freire. <i>Revista Latinoamericana de Educación Comparada</i> , 8(11), 74-87.
23	Aparicio Martín, Encarnación. (2018). Aproximación a la producción artística de las mujeres al servicio de una pedagogía feminista. Ejemplos en Latinoamérica y España. <i>Revista Comunicación y género</i> , 2(1), 211-226.
24	Cano, Julieta Evangelina. (2018). Pedagogía feminista para la transformación. El caso de la diplomatura en género en la Universidad Nacional de Quilmes. <i>Con X</i> , (4), 1-25.
25	Ortega, Eliana. (2018). Señas para una educación feminista. <i>Revista NOMADÍAS</i> , (25), 91-100.
26	Rodríguez Lezica, Lorena., Migliaro, Alicia y Krapovickas, Julieta. (2018). Del papel al barro: metodología feminista para el abordaje de las desigualdades de

	género en sindicatos rurales uruguayos. <i>Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo</i> , 2(4), 1-27.
27	Aristizábal Villada, María Victoria y López Arboleda, Gloria María. (2019). Vida cotidiana y mujer rural: inclusión, equidad y desarrollo como herramientas de transformación. <i>Equidad y Desarrollo</i> , (33), 43-61.
28	Carlos Yangali, Hugo Augusto., Espinoza Herrera, Gladys Margarita., Rojas Quispe, Ángel Epifanio y Torres Acevedo, Christian Luis. (2019). Educación de la mujer campesina en la región de Huancavelica. <i>Horizonte de la Ciencia</i> , 9(17).
29	Mena Yuste, María., Sáez Díaz, Ángela., Leal, Aurora y Pujal Llombart, Margot. (2019). Aportaciones de las pedagogías de género a la calidad de la docencia universitaria. <i>Educa</i> , 55(2), 579-596.
30	Troncoso Pérez, Lelya., Follegati, Luna y Stutzin, Valentina. (2019). Más allá de una educación no sexista aportes de pedagogías feministas interseccionales. Pensamiento educativo: <i>Revista de investigación educacional latinoamericana</i> , 56(1), 1-15.
31	Bello Ramírez, Alanis. (2020). Una pedagogía visceral: experiencias de cuidado y trabajo emocional de profesoras en la periferia carioca. <i>Revista Educación y Ciudad</i> , (39), 49-62.
32	Caffarelli, Constanza. (2020). Hacia una contra-pedagogía del orden patriarcal. Reflexiones sobre prácticas educativas orientadas a derechos en relación con la igualdad de género. <i>Anuario digital de investigación educativa</i> , (3), 135-146.
33	Montenegro González, Catalina y Corvalán Navia, Alejandra Paz. (2020). Desplazamientos desde las pedagogías feministas, reflexiones posibles para un ejercicio docente situado. <i>Femeris: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género</i> , 5(3), 8-29.
34	Ramos Pardo, Francisco Javier., Martínez Martín, Irene y Blanco García, Montserrat. (2020). Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. <i>Revista Izquierdas</i> , (49), 2103-2126.
35	Enrico, Juliana y Castro, Alejandra. (2021). Género, feminismos y pedagogías de frontera aportes críticos al espacio educativo. <i>Pedagogía y saberes</i> , (54), 155-170.
36	Flórez Puentes, Nora Natalia. (2021). El género y las Subjetividades Políticas: una Experiencia Colectiva de Educación Popular Feminista. <i>Revista Interdisciplinar Arista-Crítica</i> , (1), 224-237.
37	Hipólito Ruiz, Natalia y Martínez Martín, Irene. (2021). Diálogos entre el Buen Vivir, las Epistemologías del Sur, el feminismo decolonial y las pedagogías feministas. Aportes para una educación transformadora. <i>Estudios avanzados</i> , (35), 16-28.
38	Ortega Valencia, Piedad y Villa Rojas, Yennifer Paola. (2021). La pedagogía crítica: sentires insumisos desde el devenir feminista. (<i>pensamiento</i>), (<i>palabra</i>) y <i>obra</i> , (26), 144-163.
39	Korol, Claudia. (2022). La pedagogía feminista, de ríos, semillas, cuerpos y territorios libres. <i>La Piragua, Revista Latinoamericana y caribeña de educación y política</i> , (49), 94-104.

40	Longo, Roxana. (2022). La educación popular y las pedagogías feministas. <i>La Piragua, Revista Latinoamericana y caribeña de educación y política</i> , (49), 69-79.
41	Zamora, Lorena. (2022). La Escuela Popular de Género del Movimiento Campesino de Córdoba. Reflexiones de la experiencia de formación política y su vinculación con el trabajo socio comunitario en la ruralidad. <i>E+E: estudios de extensión y humanidades</i> , 9(14), 120-135.
42	Foradada Villar, Mireia y López Ruiz Sara. (2023). El relato autobiográfico como método docente feminista. <i>Educación</i> , 59(1), 83-97.
43	Molina Galarza, Mercedes. (2023). De la pedagogía de la crueldad a una pedagogía crítica, feminista y decolonial. Repensar el lazo social a partir de Rita Segato. <i>Praxis educativa</i> , 27(2), 1 - 17.
Libros	
44	Segato, Rita. (2018). <i>Contra-pedagogías de la crueldad</i> . Prometeo Libros.
45	Piñones Vásquez, Patricia. (2022). <i>Pedagogías feministas y sus encuentros afectantes. Con los pies en la tierra, las manos en la masa y la escuela patas arriba</i> . Universidad Nacional Autónoma de México -Centro de Investigaciones y Estudios de Género.
46	Ortiz Yepes, Alejandra., Soto López, Mariana y Castro Ospina, Verónica. (2023). <i>Estrategias de resistencia de las mujeres rurales y campesinas frente a la violencia económica</i> . Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila.
Capítulos de libro	
47	Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli. (1999). Fuga a dos voces. Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación. En Marisa, Belausteguigoitia y Araceli, Mingo. (Eds.), <i>Géneros prófugos. Feminismo y educación</i> (pp.13-54). PAIDÓS.
48	Martínez Corona, Beatriz y Díaz Cervantes, Rufino. (2005). <i>Metodologías de capacitación de género con mujeres rurales en México, 1990-2003</i> . Colegio de Postgraduados.
49	Martínez Corona, Beatriz y Díaz Cervantes, Rufino. (2009). Perspectiva de género en la capacitación de las mujeres rurales. Tendencias y avances. En Paola Sesia Arcozzi-Massino y Verónica Vázquez García. (Coords.), <i>Balance y perspectivas del campo mexicano: a más de una década del TLCAN y del movimiento zapatista. Tomo V Viejas y nuevas problemáticas en torno al género, la etnia y la edad</i> (pp. 113-134). Asociación Mexicana de Estudios Rurales.
Tesis de Maestría	
50	Sánchez López, Laura Catalina. (2018). <i>Devenir de la subjetividad política de las mujeres campesinas entre tensiones, disputas y discontinuidades</i> [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA]. Repositorio Institucional UNAULA. http://repositorio.unaula.edu.co:4000/items/e88ea9ff-faec-4659-9c98-d7a24bd32eb7

Nota. Esta tabla muestra los tipos de trabajos consultados para la elaboración del estado del arte de la investigación.

1.2 Presentación de los hallazgos del estado del arte

En este apartado condenso los principales resultados del proceso de construcción del estado del arte, en él evidencio las características de la producción, las tendencias y vacíos en torno a dicha producción teórica sobre la pedagogía feminista, teniendo a su vez presente su relación con la subjetividad política y las mujeres rurales y campesinas.

Teniendo en cuenta lo anterior, 35 textos surgieron como resultado de la búsqueda por la categoría pedagogía feminista, de éstos 31 fueron escritos por mujeres, 1 por una persona no binaria, 2 entre mujeres y hombres y 1 por un hombre¹; 7 trabajos fueron el resultado de la búsqueda entre pedagogía feminista y subjetividad política, de los cuales 6 fueron escritos por mujeres y 1 por un hombre²; y 8 trabajos surgieron de la búsqueda de pedagogía feminista y mujer rural y campesina, frente a éstos 4 fueron escritos por mujeres y 4 entre mujeres y hombres³.

Este primer planteamiento me permitió identificar una tendencia en términos de que en su mayoría son las **mujeres las principales escritoras sobre la pedagogía feminista** y, por otro lado, que en los artículos escritos únicamente por hombres el tema de reflexión giró en torno a la educación popular, específicamente para el caso del trabajo de Carlos Alberto Torres Novoa (2017), sobre las fuentes de pensamiento de Paulo Freire, así como sobre sus silencios y vacíos; en este texto, si bien se reconoce que dicho teórico consideró la crítica feminista realizada a su obra, no se ahonda en ello. Aunado a esto, el trabajo de Álvaro Díaz Gómez (2014), se abocó a la reflexión sobre el devenir de la subjetividad política femenina de un grupo de mujeres, de Caldas y Risaralda, con base a la muerte de sus hijos con ocasión del conflicto armado colombiano; así mismo, tuvo como base al feminismo de la diferencia para comprender la categoría mujer y a la filosofía de la diferencia para reflexionar sobre los procesos de subjetivación y desubjetivación política.

Frente a los **países** de donde proviene esta producción, 40 de los trabajos (80%) son de Latinoamérica (14 de Colombia, 11 de Argentina, 8 de México, 4 de Chile, 1 de Brasil, 1 de Perú y 1 de Uruguay) y los otros 10 trabajos (20%) son de España. Esto posibilita evidenciar que en

¹ De estos treinta y cinco textos uno es un capítulo de libro, dos son libros, dos son informes de práctica profesional y treinta son artículos de revista.

² Estos siete trabajos corresponden a seis artículos de revista y una tesis de Maestría.

³ En estos ocho trabajos dos son capítulos de libro, uno es un libro y cinco son artículos de revista.

los países latinoamericanos se encuentra gran parte de la reflexión y producción teórica sobre la pedagogía feminista y, al mismo tiempo, que de los países europeos en España es donde más se están pensando dicho campo.

En esta misma línea, la **temporalidad** de los trabajos se ubica finalizando el siglo XX, pues encontré 1 trabajo de 1999; 8 entre la década del 2000 – 2010; 29 entre el 2011 - 2020 y 12 entre el 2021 – 2024. Esta cronología podría reflejar que la producción teórica sobre la pedagogía feminista es relativamente reciente y crece de manera progresiva, sin embargo, frente a esto es necesario señalar que, así como ha pasado en distintas áreas, las mujeres hemos enfrentado diversos obstáculos que pueden incidir en que no se encuentren en épocas anteriores mayor cantidad de desarrollos sistemáticos. Por tal razón, lo que esto puede significar es que es a partir de los diversos logros que hemos obtenido en distintos espacios, como por ejemplo la academia, que se empieza a dar un desarrollo más amplio desde las mujeres en diversos campos, siendo uno de ellos la pedagogía, evidenciando así una paradoja, y es que mientras ha sido un campo de acción feminizado, la reflexión teórica había sido liderada por los varones. Otro asunto que refleja esta cronología es que la producción teórica se fortalece y tiene un mayor auge entre los años 2011 – 2020.

Por otro lado, si bien su sistematización puede ser reciente, esto no quiere decir que así lo sea la práctica pedagógica feminista, pues ésta se viene dando desde mucho antes, aunque quizás no bajo este nombre, siendo un ejemplo de ello la genealogía identificada en el artículo de Francesca Gargallo (2008), cuando señala cómo desde distintas teóricas se ha hecho referencia a la educación y su importancia para las mujeres. En esta misma línea, se pueden ubicar los grupos de autoconciencia promovidos por el feminismo radical que tuvieron lugar a finales de la década de 1960 en Estados Unidos.

Otro aspecto importante de destacar tiene que ver con las **fuentes de información** priorizadas en los trabajos, al respecto, 22 no las tienen claramente definidas, pues son artículos reflexivos; 15 fueron desarrolladas en contextos de educación formal por lo que tienen como sujetos y sujetas de la investigación a docentes de colegios y universidades, estudiantes de universidades y en menor medida estudiantes de colegios; por otra parte, 11 trabajos fueron desarrollados con mujeres por fuera de contextos de educación formal: 6 realizaron sus investigaciones con mujeres rurales y campesinas y 5 con mujeres que hacen parte de colectivos

o son lideresas sociales; y por último, 2 tuvieron como población profesionales de organizaciones no gubernamentales, como lo es el caso de los informes de práctica profesional de Sara López Mejía (2018) y Karina Restrepo Hernández (2024).

Esta situación da cuenta de una posible tendencia a pensar la pedagogía feminista desde lo documental y reflexivo y, cuando se realiza con poblaciones concretas, se busca hacerlo en escenarios de educación formal, sin embargo, esto también puede estar relacionado con que es la producción académica oficial la que llega más fácilmente a repositorios y bases de datos de consulta. A pesar de esto, identifiqué un aumento en la producción teórica desde otro tipo de escenarios como organizaciones no gubernamentales y colectivos, lo cual evidencia que los procesos pedagógicos feministas se encuentran en diversidad de espacios, como bien dan cuenta de ello la Doctora en teoría de la educación y pedagogía social Piedad Ortega Valencia y la feminista y Doctora en educación Yennifer Paola Villa Rojas (2021):

Pensar en la práctica pedagógica es reconocer que su intención formativa no se circunscribe únicamente a los espacios de la educación formal (escolar), pues trasciende a todos aquellos escenarios socioculturales en los que se generan procesos de transformación tanto de los propios sujetos como de sus realidades. (pp. 150-152)

Sumado a esto, la investigación en este campo refleja que ha primado un **enfoque metodológico** cualitativo, de lo que da cuenta el 100% de los trabajos abordados. Así, la reflexión sobre la pedagogía feminista y su relación con la subjetividad política y las mujeres rurales y campesinas ha dado un lugar central a la experiencia, las narrativas, los estudios documentales y bibliográficos y los procesos dialógicos.

Teniendo en cuenta lo anterior, las **categorías centrales** de las investigaciones relacionadas con la pedagogía feminista son: pedagogía feminista, pedagogía crítica, educación popular, feminismo, pedagogía feminista popular, pedagogía feminista decolonial, mujeres y género; por su parte, las que abordan la relación entre pedagogía feminista y subjetividad política son: subjetividad política femenina y feminista, género, subjetividad y subjetivación; y aquellas que se desprenden de pedagogía feminista y mujer rural y campesina son: mujer rural, mujer campesina, capacitación y educación no formal. Esto evidencia vínculos de la pedagogía feminista con la educación popular, la decolonialidad y la pedagogía crítica, así como sus aportes a la subjetividad de las mujeres.

En este orden de ideas, los **enfoques epistemológicos** que han orientado la construcción de los trabajos han sido principalmente dos: en primer lugar, el feminista, en segundo lugar, el crítico social y en algunos textos se mezclan ambos⁴. Es por esto que las **autoras y autores** que más se referencian son Paulo Freire, Marcela Lagarde, bell hooks, Irene Martínez, Claudia Korol y Chandra Mohanty.

Para la presentación de las **preguntas que han orientado estos trabajos** procederé teniendo en cuenta las tres categorías de búsqueda. En los textos que se refieren a la pedagogía feminista identifiqué dos tendencias, una que se pregunta por el significado y las características de dicha pedagogía y, en este sentido, se ubican los artículos de Montserrat Rifa Valls (2003), Luz María Maceira Ochoa (2006), Maribel Ríos Everardo (2015), Gloria Bermúdez Barrera et al. (2017), Eliana Ortega (2018), Catalina Montenegro González y Alejandra Paz Corvalán Navia (2020), Roxana Longo (2022) y Claudia Korol (2022), así como el informe de práctica profesional de Karina Restrepo Hernández (2024). Aquí también ubico el capítulo del libro de Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (1999), puesto que, aunque no hay una pregunta explícita por la pedagogía feminista, sí la hay frente a la relación o puntos de encuentro entre el campo de los estudios de género y la educación.

La segunda tendencia se pregunta por cómo la pedagogía feminista aporta a la transformación social y, aunque aquí también se pueden ubicar los trabajos anteriores, enfatizo en los artículos de Francesa Gargallo (2008), Chloe Rutter-Jensen et al. (2012), Irene Martínez Martín (2016), Irene Martínez Martín y Gema Ramírez Arteaga (2017), Julieta Evangelina Cano (2018), Encarnación Aparicio Martín (2018), Lelya Troncoso Pérez et al. (2019), María Mena Yuste et al. (2019), Constanza Caffarelli (2020), Alanis Bello Ramírez (2020), Francisco Javier Ramos Pardo et al. (2020), Juliana Enrico y Alejandra Castro (2021), Natalia Hipólito Ruiz e Irene Martínez Martín (2021), en el informe de práctica profesional de Sara López Mejía (2018), y en el libro de Patricia Piñones Vásquez (2022).

Con relación a los trabajos sobre pedagogía feminista y subjetividad política evidencié preguntas que indagan por cómo las prácticas discursivas tienen un lugar importante en la producción de subjetividades feministas que combaten la dimensión simbólica de la dominación

⁴ En tercer lugar, se ubican los trabajos que tienen como base un enfoque epistemológico postestructuralista y en cuarto lugar un trabajo que partió del comprensivo interpretativo.

masculina, aspecto abordado en el artículo de Lucía Gómez (2004); así mismo, preguntas que indagan por la subjetividad política femenina y feminista, como lo es el caso del artículo de Angélica Cárdenas et al. (2012); cómo las nuevas pedagogías del cuerpo aportan a la transformación de subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas, elemento desarrollado en el artículo de Erika Ramos y Gaviota Conde (2015); cómo procesos de educación popular con perspectiva de género aportan a la configuración de subjetividades políticas de mujeres, dimensión analizada en el artículo de Nora Natalia Flórez Puentes (2021); y cómo el relato autobiográfico aborda la subjetividad y posibilita la resignificación de la experiencia, aspecto evidenciado en el artículo de Mireia Foradada Villar y Sara López Ruiz (2023).

Para el caso de los trabajos que surgieron como resultado de la búsqueda de pedagogía feminista y mujer rural y campesina las preguntas se han orientado, por un lado, al aporte de la formación/capacitación con enfoque de género, en espacios de educación no formales, a la vida de las mujeres rurales y campesinas; en dicha línea se ubican los capítulos de libro de Beatriz Martínez Corona y Rufino Díaz Cervantes (2005 - 2009), y los artículos de María Victoria Aristizábal Villada y Gloria María López Arboleda (2019) y Lorena Zamora (2022). Por otro lado, se encuentran los trabajos que abordan la pregunta por el contexto, las problemáticas y las realidades de las mujeres rurales y campesinas, al respecto, se encuentran los artículos de Sofía Boza Martínez et al. (2016), Lorena Rodríguez Lezica et al. (2018) y Hugo Augusto Carlos Yangali et al. (2019), así como el libro de Alejandra Ortiz Yepes et al. (2023). Es importante mencionar que en esta línea investigativa sólo un trabajo, la tesis de Maestría de Laura Sánchez López (2018), se preguntó explícitamente por el devenir de la subjetividad política de mujeres rurales y campesinas.

De los diversos **debates y aportes** identificados en los textos, reconocí las siguientes tendencias:

Para el caso de los trabajos que abordaron la pedagogía feminista se resalta que, frente a prácticas pedagógicas androcéntricas y disciplinadoras que buscan normar, controlar y mantener un statu quo patriarcal, esta pedagogía tiene una apuesta clara por dar lugar a las voces excluidas, a la experiencia de las mujeres y cuerpos sexo genéricos disidentes, a las emociones y a la transformación de las relaciones de opresión y discriminación que dan cuenta de la presencia de un sistema sexo-género en el espacio educativo, entendido éste en un sentido amplio que

trasciende la escuela. Algunos de los artículos que reflejan esto son los de Piedad Ortega Valencia y Yennifer Villa Rojas (2021), Luz María Maceira Ochoa (2006), Roxana Longo (2022), Claudia Korol (2022) e Irene Martínez Martín (2016). En esta misma línea, se encuentra el libro de Rita Segato (2018), pues, aunque éste no tiene como eje la pedagogía feminista, sí lo hace con relación a contra-pedagogías de la crueldad, dimensión donde se puede inscribir su apuesta.

Aunado a esto, se evidencia que la pedagogía feminista está en relación directa con la epistemología feminista, los saberes situados, la toma de conciencia, la experiencia, la memoria, la emoción, el afecto, el cuidado, la resignificación de la autoridad de los saberes feministas, la apuesta por la emancipación y la necesidad de incluir la perspectiva de género en la educación.

Otra de las tendencias giró en torno a un permanente cuestionamiento por el o los sentidos de la educación y su incidencia en la reproducción de un sistema patriarcal, capitalista y colonial, pues se reconoce que ésta, así como puede ser subversora del orden social, también puede ser reproductora del mismo. Ante este panorama, una de las pedagogías que se resalta se ha venido cuestionando dicho espacio y está aportando a su transformación es precisamente la pedagogía feminista, la cual no es leída sólo desde el feminismo, sino también en articulación con la educación popular, la decolonialidad y la interseccionalidad.

Este relacionamiento encuentra sustento en los artículos desarrollados por Consol Aguilar Ródenas (2009), Tania Pérez Bustos (2010), Ana De Anquín et al. (2015), Irene Martínez Martín (2015-2016), Helena López González de Orduña (2017), Irene Martínez Martín y Gema Ramírez Arteaga (2017), Marta Krynveniuk y Graciela Cuman (2017), Gloria Bermúdez Barrera et al. (2017), Lelya Troncoso Pérez et al. (2019), Francisco Javier Ramos Pardo et al. (2020), Natalia Hipólito Ruiz e Irene Martínez Marín (2021), Nora Natalia Flórez Puentes (2021), Roxana Longo (2022), Claudia Korol (2022) y Mercedes Molina Galarza (2023).

Para el caso de los trabajos sobre pedagogía feminista y subjetividad política identifiqué una tendencia a preguntarse de qué manera la educación con perspectiva de género posibilita transformaciones y el devenir de la subjetividad política femenina y feminista, o de mujeres, aspecto resaltado en los artículos de Angélica Cárdenas et al. (2012) y Nora Natalia Flórez Puentes (2021), ya que con su desarrollo tiene lugar un proceso de desmitificación de la realidad social que gradualmente las lleva a reconocer y cuestionar su lugar en el mundo, a interpelar sus

relaciones y las asignaciones que se les han atribuido, así como a generar rupturas con los mandatos de género, lo cual les posibilita transformaciones en sus vidas en los ámbitos personal, familiar, comunitarios y de incidencia política.

Así mismo, los textos en torno a la pedagogía feminista y las mujeres rurales y campesinas dan cuenta de la importancia de la educación en la vida de estas mujeres, así como de la inclusión de la perspectiva de género y la educación popular en la misma. Los capítulos de libro de Beatriz Martínez Corona y Rufino Díaz Cervantes (2005 - 2009), y los artículos de María Victoria Aristizábal Villada y Gloria María López Arboleda (2019) y Lorena Zamora (2022) dan cuenta de esto, pues ello posibilita reflexionar sobre otros temas de su experiencia de vida relacionados con sus derechos, con las problemáticas a las que se enfrentan por el hecho de ser mujeres, con las prácticas machistas que tienen lugar en sus contextos, entre otros elementos que les permiten tomar conciencia sobre las relaciones de poder y la realidad en la que están insertas.

En esta misma línea, es básico y fundamental señalar los **vacíos** que encontré en este proceso, ya que mostraron caminos que dieron sustento a mi proceso de investigación. Con relación a los textos que abordaron la pedagogía feminista:

- Si bien la reflexión teórica y la sistematización sobre la pedagogía feminista está ampliándose a diversos escenarios, predomina una tendencia que se ha centrado en espacios de educación formales y urbanos: escuelas y sobre todo universidades.

- Aunado a esto, de los tres trabajos que abordaron la reflexión sobre la pedagogía feminista en las organizaciones sociales un artículo se centró en el recuento de la experiencia propia dentro de la organización y los otros dos, informes de práctica profesional, priorizaron las voces de las profesionales en su rol de educadoras, lo que evidencia un vacío en términos de la reflexión de este tema desde las voces de las educandas.

- En algunos textos no se habló sobre pedagogía feminista, sino sobre feminismos, por lo que otro de los vacíos identificados tiene que ver con la conceptualización e historia de la pedagogía feminista que lleve a nombrarla de manera directa, así como con la reflexión desde un punto de vista pedagógico.

- De los textos consultados sólo uno, el libro de Alejandra Ortiz Yepes et al. (2023), aborda, aunque no de manera profunda, la pedagogía feminista en contextos rurales y

campesinos, lo que, a su vez, se conecta con otro vacío en términos de las fuentes de información, puesto que sólo seis trabajos explicitan la participación de mujeres rurales y campesinas.

- Otro aspecto se relaciona con que, si bien algunos trabajos ubican dentro de sus reflexiones la relación o el aporte de la pedagogía feminista al devenir de la subjetividad política, esta relación no es una pregunta central.

En cuanto a los trabajos que abordaron las categorías de pedagogía feminista y subjetividad política evidenció como vacíos:

- La mayoría de los trabajos, aunque pueden mencionar la pedagogía feminista o surgieron como resultado de la búsqueda entre estas dos categorías, desarrollan sus reflexiones desde la educación con enfoque de género, además, no todos tienen en su base una reflexión pedagógica, sino que se centran más en los rasgos/características de la subjetividad política femenina y feminista, o de mujeres.

- Otro aspecto tiene que ver con que sólo un trabajo, la tesis de Maestría de Laura Sánchez López (2018), se preguntó por el devenir de la subjetividad política en mujeres rurales y campesinas, pero su análisis no consideró a la pedagogía feminista.

Por su parte, los trabajos que abordaron la pedagogía feminista y las mujeres rurales y campesinas reflejaron como vacíos:

- La reflexión sobre la educación ha sido más desde una educación/capacitación con enfoque de género, pero no desde una pedagogía feminista.

- La educación de las mujeres rurales y campesinas ha tenido un fuerte énfasis en lo económico y la capacitación para lo productivo, como lo dejan entrever los análisis de Beatriz Martínez Corona y Rufino Díaz Cervantes (2005) y el de Sofía Boza Martínez et al. (2016), dejando a un lado las otras dimensiones en donde es importante el aporte de la educación para la transformación de las problemáticas que enfrentan. Esto da cuenta de una mirada funcional e instrumental sobre el campesinado, ya que no ha primado su consideración como sujetos de derechos y menos en el caso de las mujeres, por el contrario, lo que ha prevalecido es la formación/capacitación para el trabajo.

- Las investigaciones se han centrado prioritariamente no en las voces de las mujeres de los procesos, sino en las de las profesionales que los acompañan o que desarrollaron la investigación.

De estas reflexiones se pueden concluir varias cosas, por un lado, frente a la pedagogía feminista, la educación como reproductora del orden social tiene que ver también con la configuración de desigualdades de género, por lo que, una pedagogía que sustente una educación fundamentada en una perspectiva crítica feminista se constituye en un punto de partida para la autonomía, la libertad, el ejercicio de los Derechos Humanos de las mujeres y los procesos de transformación subjetiva. Este último aspecto lo resalta la Doctora en Educación Irene Martínez Martín (2016) quien plantea que: “La pedagogía feminista, en este sentido, se vincula con el entendimiento de la educación como preparación para la autonomía y el empoderamiento” (p. 141).

Por otro lado, quedó en evidencia que se requiere una pedagogía feminista que reconozca las diversas matrices de opresión. En este sentido, la Doctora en psicología Lelya Troncoso et al. (2019), llaman la atención sobre la importancia de que la pedagogía feminista sea interseccional, en tanto:

[...] una interrogante sustantiva es comprender cómo la educación trenza una serie de aspectos, de modo que es preciso cuestionar y profundizar un enfoque que se pregunte por cómo se articulan el género, la clase, la sexualidad, etnicidad, la edad, la nacionalidad y el aspecto físico, entre otros aspectos, estableciendo complejas relaciones y posicionamientos de poder, privilegio/opresión, inclusión/exclusión en el ámbito educativo en contextos particulares. Aquí, la dimensión contextual es clave, ya que sabemos que a pesar de identificar macroestructuras de poder y desigualdad, estas se manifiestan y articulan de manera diferenciada. Así, las pedagogías feministas interseccionales no solo complejizan el debate, sino que entregan herramientas sustantivas para la comprensión de nuevas posibilidades de plantear y abordar las formas de reproducción de las injusticias y desigualdades desde y en lo educacional. (p. 11)

Aunado a esto, también es posible concluir que las pedagogías feministas representan una alternativa frente a la situación de discriminación, desigualdad y exclusión que se da en contextos educativos, tanto formales, como no formales e informales, y que ésta se encuentra en

relación con las pedagogías críticas en tanto, “Los debates pedagógicos feministas se han desarrollado en diálogo con las pedagogías críticas, coincidiendo ambas en pensarse como pedagogías liberadoras y revolucionarias” (Lelya Troncoso et al., 2019, p. 6).

Sin embargo, es importante resaltar que la pedagogía feminista como una pedagogía crítica latinoamericana tiene como base la teoría feminista que cuestiona, pone en evidencia y busca erradicar el impacto de las construcciones sociales y culturales de género en las experiencias, posibilidades y condicionamientos de vida de las personas, aspecto que la dota de una lectura particular que se identifica ausente o poco central en otras pedagogías.

Por el lado de los textos que abordaron la pedagogía feminista y la subjetividad política se recogen algunos de sus rasgos, siendo uno de ellos el darse cuenta, es decir, tomar conciencia de la situación diferencial que se vive por el hecho de ser mujeres; llevar a cabo acciones para la transformación de las problemáticas que las aquejan; recuperar su voz; poner su palabra; entre otros rasgos que reflejan el devenir de una subjetividad política feminista cuando se da la participación en procesos educativos feministas o con enfoque de género.

Por otra parte, frente a la pedagogía feminista y las mujeres rurales y campesinas es claro que la educación posibilita cambios en sus vidas, también que ésta se ha dado en especial en lo informal y no formal, aspecto que da cuenta de la brecha de género que prevalece aún entre el campo y la ciudad para el acceso y ejercicio de este derecho fundamental. A su vez, se resalta que la incorporación del enfoque de género a los procesos educativos ha posibilitado abordar otras dimensiones de la vida de las mujeres, aportando a su transformación subjetiva.

Así las cosas, pensar en una investigación que abordara la pedagogía feminista y su aporte a la configuración de la subjetividad política en mujeres rurales y campesinas tuvo total pertinencia, puesto que, como quedó en evidencia con el desarrollo del estado del arte, la pedagogía feminista contribuye a procesos de transformación subjetiva, pero esto no es algo en lo que se ha ahondado considerablemente, y menos en la experiencia de mujeres que habitan contextos rurales y campesinos.

Además de esto, la realización del estado del arte también me posibilitó redefinir una de las categorías centrales: mi interés se orientó a la subjetividad política feminista, en tanto, dentro de los hallazgos evidenció una pregunta y reflexión en torno a la configuración de este tipo de

subjetividad y el lugar central que tienen los procesos de pedagogía feminista y de educación informal en ello.

1.3 Planteamiento del problema

Vivimos en una sociedad en la cual no se pueden desconocer los diversos avances en materia del reconocimiento formal de derechos para las mujeres. Colombia ha adoptado distintas convenciones, entre ellas la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer CEDAW, la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Convención Belém do Pará), y leyes como la Ley 731 de 2002 por la cual se dictan normas para favorecer a las mujeres rurales, la Ley 1257 de 2008 por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, la Ley 1761 de 2015 por la cual se crea el tipo penal de feminicidio como delito autónomo, entre otros avances en materia jurídica.

Estos diversos logros se han traducido en el reconocimiento, por un lado, de la igualdad formal entre mujeres y hombres y, por el otro, de nuestros derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, así como en mayores posibilidades para acceder, entre otras cosas, a empleo, educación y participación política. Sin embargo, es necesario plantear que este reconocimiento formal no implica una igualdad de trato ni material, es decir, no asegura un ejercicio y garantía real de todos nuestros derechos, ni unas relaciones equitativas, puesto que permanece una matriz de dominación patriarcal, capitalista y colonialista que condiciona y limita nuestras vidas.

Para las mujeres rurales y campesinas esta situación se agrava aún más, puesto que se ven enfrentadas a diferentes tipos de discriminación, violencias y a que en sus territorios la presencia estatal es neoliberal, es decir, más en función del mercado y poco para la garantía de sus Derechos Humanos; además permanece un fuerte arraigo de roles y estereotipos de género que reproducen una división sexual y cultural del trabajo que impacta en su cotidianidad, en su subjetividad, en las labores que asumen y en la forma de relacionarse. La Trabajadora Social y feminista Alejandra Ortiz Yepes (2021), da cuenta de esta situación al plantear que:

Particularmente en las fincas campesinas la división sexual del trabajo continúa relegando a las mujeres a las labores domésticas, de cuidados y a las labores

agropecuarias, recayendo sobre ellas múltiples jornadas que no son reconocidas ni en la familia ni socialmente. (p. 57)

Uno de los efectos de esta división se refleja en la sobrecarga de labores de cuidado que deben asumir, puesto que, a nivel departamental, de acuerdo a cifras de la Gobernación de Antioquia (2021), en la ruralidad las mujeres dedican en promedio a la semana 31,0 horas al Trabajo de cuidado no remunerado TDCNR, mientras los hombres 5,9 horas, evidenciándose así una brecha de aproximadamente 25,1 horas, aspecto que repercute en el acceso diferencial al ejercicio de derechos, en las afectaciones a su salud física y mental y en la pobreza de tiempo para participar en otro tipo de espacios o actividades.

Sumado a esto, de acuerdo con cifras de la Síntesis perfil de género del Observatorio de Asuntos de Mujer y Género de la Gobernación de Antioquia (2021), para el año 2019 el promedio de años educativos logrados para mujeres rurales fue de 6, mientras para mujeres urbanas fue de 9 (p. 9); sólo 28 de cada 100 mujeres rurales en edad de trabajar se encontraron ocupadas en comparación con 73 de cada 100 hombres rurales en la misma situación (p. 13); y “la violencia de pareja en las mujeres rurales aumentó en un 60% con respecto al 2015” (p. 23).

Estas brechas y vulneraciones de derechos reflejan la permanencia de sistemas de opresión que han encontrado nuevas formas para reproducir un orden jerárquico en donde las mujeres, a pesar de los distintos avances, seguimos siendo consideradas seres de segunda categoría, seres a disciplinar. Este aspecto es retomado por la antropóloga y feminista Marcela Lagarde y De los Ríos (1996):

Así, en el mundo patriarcal, [...] ser mujer implica vivir a contracorriente, desde una condición inferiorizada a partir de la cual los hechos de las mujeres son desvalorizados o invisibilizados, y las colocan en una posición jerárquica menor, subordinada y sometida a dominación. En síntesis, la condición política de las mujeres en el mundo patriarcal es el cautiverio y la de los hombres es el dominio. (p. 68)

Este cautiverio en la ruralidad se agudiza por la invisibilización de los aportes de las mujeres a la soberanía alimentaria, a la defensa de los bienes comunes y el territorio, así como en el lugar inferior que ocupan en diversos escenarios sus voces, propuestas y acciones, asunto que se conecta con una mayor exposición a las violencias, las cuales suelen ser silenciadas y normalizadas bajo el amparo de las prácticas machistas que siguen teniendo lugar y que

contribuyen al mantenimiento de la impunidad, pues las rutas de atención y de justicia no llegan fácilmente a sus territorios. Además, muchas de ellas se encuentran en una situación de dependencia económica, pues sus posibilidades de laborar remuneradamente se ven sustancialmente reducidas por la sobrecarga de labores de cuidado que tienen bajo su responsabilidad en los hogares y por la reproducción de relaciones de poder en donde sus parejas, u otros miembros de la familia, generalmente hombres, usan diversos artificios para que no salgan del hogar.

En medio de este contexto, la educación adquiere un significado especial para muchas mujeres, pues representa una oportunidad para transformar las diversas situaciones a las que se han visto enfrentadas. La Doctora en Historia de América Lola González Luna (1987), da cuenta de la importancia otorgada a la educación en Colombia cuando plantea que:

Desde el feminismo, una vez conseguida la independencia económica con la Ley 28 de 1932, la estrategia a seguir era la lucha por la cultura y la educación superior que permitía a las mujeres los títulos necesarios para su incorporación a la vida civil y profesional en igualdad con el hombre. Esta sería la base para iniciar la conquista de su participación política a través del voto y su intervención posterior mediante la entrada en el parlamento. (p. 59)

Si bien lo planteado por la autora refleja que la educación ha tenido un lugar central en las reivindicaciones de las mujeres, es importante, así mismo, tener presente que para quienes habitan la ruralidad el acceso a este derecho sigue siendo un asunto en disputa, pues muchas mujeres lo han visto truncado por parte de sus familiares, siendo en la mayoría de los casos sus padres, esposos o hermanos quienes aducen argumentos como “para qué va a estudiar si usted va a cocinar y cuidar”, “lora vieja no aprende a hablar”, “usted no es capaz”, entre otra serie de comentarios violentos que buscan coartar sus posibilidades de una mejor vida. Aunado a esto, las brechas que permanecen entre el campo y la ciudad llevan a que en sus contextos haya mayor pobreza, por lo que muchas mujeres tuvieron que abandonar sus estudios porque sus familiares no contaban con la solvencia económica para garantizarles la culminación del ciclo, o decidieron priorizar el estudio de sus hijos varones.

Teniendo en cuenta esto, es menester señalar que ha ido adquiriendo mayor fuerza la reivindicación de una educación transversalizada por una perspectiva de género feminista

interseccional, puesto que, se ha hecho evidente que, en los escenarios educativos, tanto básicos como superiores, se promueven y reproducen mandatos, roles y estereotipos que llevan a prácticas discriminatorias en razón del género, la edad, el estrato económico, la procedencia territorial, entre otros marcadores sociales. Algunos ejemplos de esta situación se evidencian en:

[...] menor número de niñas en las escuelas, abandono prematuro de las niñas de las etapas escolares (por diversas causas como los embarazos y bodas tempranas o empleo en el hogar), normalización de diversas situaciones de violencia sexual y desprotección, escasas perspectivas futuras de empleo para las mujeres, excesiva influencia de la cultura patriarcal (ritos de iniciación, roles...), entre otros aspectos. (Irene Martínez Martín, 2015, p. 146)

Ante este escenario, el pensamiento feminista ha venido ampliando la reflexión sobre la pedagogía, reconociendo en ésta una base fundamental para sustentar una educación que aporte a la toma de conciencia de las mujeres sobre su situación de opresión y, consecuentemente, a su incidencia social y política en aras de la transformación. A partir de ello, se ha venido desarrollando y posicionando la pedagogía feminista, la cual, de acuerdo a la Doctora en investigaciones educativas Luz María Maceira Ochoa (2006), es:

[...] una práctica política y es también una manera específica de educar. Concibe la educación como una herramienta que potencia y autonomiza al ser humano pues sirve para elaborar procesos personales y subjetivos, para aprender y apropiarse de ideas nuevas, para desarrollar nuevos valores y actitudes, para adquirir herramientas técnicas, habilidades o poderes concretos de acuerdo con una visión de la educación como formación y desarrollo personal y también colectivo. (pp. 31-32)

La pedagogía feminista representa entonces una reflexión y práctica política situada y fundamentada desde el feminismo que pone en evidencia la presencia y el impacto del patriarcado y demás sistemas de opresión en la educación, buscando su erradicación en aras de una vida libre de violencias y sin discriminación. Así mismo, es una pedagogía que potencia transformaciones subjetivas que permiten que las mujeres se ubiquen en un lugar de enunciación y actuar diferente al asignado por el mandato patriarcal, en este sentido, es una pedagogía que aporta a la construcción de subjetividades políticas feministas.

No obstante, es necesario retomar que su reflexión teórica se visibiliza en especial en contextos de educación formal como escuelas, colegios y universidades, lo que, si bien es importante, es sólo una de sus dimensiones, puesto que también hay otros escenarios de la vida cotidiana en los que tiene lugar la pedagogía feminista y la consecuente toma de conciencia abocada a la transformación social.

Procesos comunitarios, organizativos, redes, colectivos y juntanzas de mujeres son algunos ejemplos de estos escenarios. Allí, con base al análisis de la propia experiencia y del contexto, a partir del diálogo y la reflexión feminista, se pone en evidencia que lo personal es político, que, por nuestra condición de género, procedencia territorial, color de piel, edad, entre otras características, nos vemos expuestas a un sin número de situaciones en las que nuestros Derechos Humanos se pueden ver negados y/o vulnerados, así como nuestra vida en general.

Los procesos de pedagogía feminista que tienen lugar en estos escenarios de educación informal son de suma importancia, puesto que, para muchas mujeres habitantes de la ruralidad representan quizás la única opción con la que cuentan para adquirir nuevos aprendizajes, conocer sobre sus derechos, tomar conciencia, tener un espacio propio, compartir con otras mujeres, sentir y tener libertad.

Como lo plantean Beatriz Martínez Corona y Rufino Díaz Cervantes (2005), quienes han realizado estudios sobre desarrollo rural y capacitación de género con mujeres rurales en México:

El proceso de socialización y de conformación de identidades no es algo acabado sino que, a lo largo de la vida se continúa y con ello se refuerzan valores o patrones de conducta, los cuales también pueden ser reconstruidos y cuestionados a través de procesos de resignificación en contacto con visiones alternativas de formación, donde se generen nuevos valores, formas de relación y cambios en las identidades. (p. 48)

Así, la pedagogía feminista sustenta procesos de educación críticos y emancipatorios que, teniendo como base central el feminismo, apuestan por la interpelación de las asignaciones culturales que han recaído sobre las mujeres mostrándose como “naturales”, posibilita la construcción de nuevos referentes de interpretación y de relacionamiento más equitativos, así como la deconstrucción de las identidades de las mujeres como seres para otros, para posicionar el ser seres para sí.

Uno de estos escenarios donde tiene lugar la pedagogía feminista es la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal – Medellín⁵, la cual es una articulación de mujeres rurales y campesinas que le apuesta al reconocimiento, defensa e incidencia política en torno a sus Derechos Humanos, así como a la construcción de una ruralidad con justicia social y equidad de género. Allí las mujeres encuentran un lugar donde poner su voz sin sentirse discriminadas, reconocen a otras mujeres del territorio, tejen vínculos y construyen formas de relacionamiento más sororas. Aunado a esto, es un espacio que les posibilita tomar conciencia sobre su realidad, cuestionarla, desnormalizar los metarrelatos del patriarcado, reconocer que no se está sola y, por consiguiente, apostarle a otras formas de relacionamiento y construcción de vidas más justas.

Además de esto, es un espacio en el que reflexionan sobre asuntos relacionados con su experiencia vital, en él se encuentran contenidos feministas que transversalizan la mirada en torno a diferentes temas y permiten cuestionar los mandatos y el discurso de género que ha tratado de imponerse como natural. Se abordan temas que conectan con sus vivencias como mujeres, se da importancia a su palabra, tiene lugar un proceso de desmitificación y desnormalización de las violencias, encontrando así un escenario educativo y formativo que toca su subjetividad y potencia procesos de transformación en diversas dimensiones de sus vidas.

Este proceso es acompañado por el Programa Mujeres y Justicia de Género de la Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila, la cual es una organización no gubernamental, feminista y ambientalista, con 36 años de trayectoria en el trabajo con comunidades rurales y campesinas por la defensa de los Derechos Humanos, los derechos colectivos, del medio ambiente y la construcción de territorios rurales con justicia social y de género.

El acompañamiento del programa a la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal tiene lugar hace más de 12 años y dentro de sus objetivos se encuentra aportar “[...] al empoderamiento de las mujeres y al mejoramiento de sus condiciones de vida, al conocimiento y exigibilidad de sus derechos y a eliminar todas las formas de violencia que se ejercen contra ellas” (Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila, 2015, p. 40).

⁵ Esta Red es una de las expresiones de la Red Intercorregimental de Mujeres de Medellín, la cual está conformada por mujeres rurales y campesinas de los corregimientos de San Cristóbal, San Antonio de Prado y hasta el 2023 por San Sebastián de Palmitas.

En esta medida, investigar sobre el proceso de pedagogía feminista de este escenario organizativo, que además tiene lugar en un contexto rural y campesino, fue importante, pues, por un lado, de acuerdo a los trabajos de investigación analizados ha sido un tema poco abordado y, por el otro, el desarrollo de la investigación posibilitó nuevas reflexiones y conocimientos que dan cuenta de la potencia y las características de dicha pedagogía y de su aporte al reconocimiento y exigibilidad de Derechos Humanos de las mujeres, la construcción de subjetividades políticas feministas y territorios rurales más equitativos; igualmente se ubicó como un imperativo en aras de seguir aportando a la visibilización, sistematización y producción teórica de la pedagogía feminista que ha tenido lugar por fuera de la escuela y la universidad.

Este panorama me llevó a preguntarme por ¿cómo aporta la pedagogía feminista a la construcción de subjetividad política feminista de tres mujeres rurales y campesinas que hacen parte de la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal – Medellín?

1.4 Objetivos

La investigación contó con los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Comprender, a partir de las trayectorias de vida de tres mujeres rurales y campesinas que hacen parte de la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal - Medellín, los aportes de la pedagogía feminista a la construcción de su subjetividad política feminista.

Objetivos específicos

- Identificar en el contexto que habitan tres mujeres rurales y campesinas integrantes de la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal- Medellín, la construcción de sus identidades en medio un entorno capitalista y patriarcal.
- Describir los rasgos de la pedagogía feminista que tiene lugar en la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal - Medellín, a partir de la experiencia vivida por tres mujeres rurales y campesinas.
- Analizar la configuración de la subjetividad política feminista vivida por tres mujeres rurales y campesinas, con base a su participación en la pedagogía feminista que tiene lugar en la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal - Medellín.

1.5 Justificación

El desarrollo de la investigación encontró sustento en varias vías, por un lado, a nivel personal, pues como lo señalé es un tema que me atraviesa en mi quehacer profesional, generándome inquietudes y reflexiones en torno a su lugar e importancia y, por otro lado, a nivel epistemológico, pues, como lo evidenció el estado del arte, aunque ha venido aumentando, sigue siendo poca la producción teórica sobre la pedagogía feminista en escenarios educativos que tienen lugar fuera de la escuela o las universidades. Sumado a esto, en el acervo teórico consultado no encontré ningún trabajo que interrelacionara la pedagogía feminista en contextos rurales y campesinos con su aporte a la configuración de la subjetividad política feminista de las mujeres que habitan dichos territorios, esto a pesar de ser un tema de vital importancia, puesto que los procesos pedagógicos críticos a los que las mujeres pueden acceder representan una posibilidad de transformación de sus vidas en diversos ámbitos.

Teniendo en cuenta lo señalado, realizar esta investigación permitió aportar a la generación de nuevos conocimientos sobre la pedagogía feminista y su conceptualización; así mismo, visibilizar los procesos pedagógicos que tienen lugar en la ruralidad del corregimiento de San Cristóbal – Medellín, y su aporte a la vida de las mujeres rurales y campesinas, dando cuenta de cómo el feminismo, en su vínculo con la pedagogía, ha venido contribuyendo de manera significativa a la reflexión, resignificación y transformación del hecho educativo, así como a los procesos de formación y educación críticos y emancipadores.

Al respecto, vale la pena tener presente a las Doctoras en educación Catalina Montenegro González y Alejandra Corvalán Navia (2020), puesto que señalan que:

[...] hablar de un discurso pedagógico es hablar también de un posicionamiento ético y político que, en el caso de las pedagogías feministas, se plantea desde la distancia con el patriarcado y en actitud propositiva, colaborativa e integradora, facilitando formas de comprender los procesos pedagógicos que no se limitan al quehacer de las escuelas formales. (p. 14)

Así las cosas, reflexionar sobre la pedagogía feminista representó la reafirmación de un posicionamiento ético y político frente al hecho educativo, ampliando el pensamiento pedagógico en torno a qué se enseña y para qué se enseña, preguntas básicas y fundamentales en donde las mujeres, su experiencia, sus saberes y problemáticas tienen un lugar fundamental.

Capítulo 2. Marco teórico

En este apartado desarrollo las categorías centrales que orientaron mi análisis. Éstas son pedagogía feminista y subjetividad política feminista. En torno a la primera, es importante plantear que recojo dos subcategorías que se encuentran en relación: educación popular y pedagogía crítica. Así mismo, dichas categorías están transversalizadas por una lectura territorial que da cuenta de su relación con las mujeres rurales y campesinas, habitantes del corregimiento de San Cristóbal – Medellín, quienes fueron las sujetas centrales del proceso.

2.1 Pedagogía feminista, una condición de posibilidad

Reflexionar sobre el concepto de pedagogía feminista lleva aunado un reto, puesto que no hay una noción única, sino que, por el contrario, identifiqué distintas corrientes/perspectivas que dan cuenta de su significado. A su vez, se podría llegar a pensar que su teorización se ha dado únicamente desde el feminismo, y si, éste ha sido y es un referente fundamental, sin embargo, en mi proceso de búsqueda reconocí que en esta construcción han tenido un papel importante la educación popular y la pedagogía crítica, por tal razón, lo que a continuación presento también busca dar cuenta de esta relacionalidad.

En primer lugar, es necesario señalar que el desarrollo teórico de la pedagogía feminista empieza a tener lugar en la última década del siglo pasado, como lo ayuda a comprender la investigadora feminista Tania Pérez Bustos (2010), quien, retomando a Kathleen Weiler y Henry Giroux (1991), recupera algo de su historia:

La reflexión feminista sobre la pedagogía, conocida también como pedagogía feminista, emergió y se ha consolidado en los Estados Unidos, de la mano de la institucionalización de la investigación feminista en la academia y como respuesta a las reflexiones de la pedagogía crítica norteamericana en los años noventa, cuyos planteamientos sobre el género eran incipientes. (p. 152)

Este desarrollo tuvo en su base el reconocimiento de cómo el patriarcado permea diversos ámbitos, siendo uno de ellos el educativo, llevando esto a la reproducción y exacerbación de un orden social desigual que delimita las posibilidades y aspiraciones de las personas y promueve prácticas violentas y discriminatorias. Sin embargo, es importante señalar que, aunque de

acuerdo a la bibliografía consultada se ubique la década del 90 del siglo XX como aquella temporalidad de surgimiento de la pedagogía feminista de manera más formal, en siglos anteriores se pueden encontrar antecedentes de la misma, como bien lo planteó la escritora y activista feminista Francesca Gargallo (2008):

Además, las teóricas clásicas de los feminismos modernos se han referido enfáticamente a la educación de las mujeres, sea como derecho, sea como práctica de emancipación o como lugar de superación de la discriminación. Mary Wollstonecraft, autora de *Vindicación de los derechos de las mujeres* (1792), era una pedagoga reconocida en su tiempo y se atrevió a refutar las teorías de Rousseau sobre la educación de las mujeres en el momento del mayor éxito del filósofo ginebrino. Desde finales del siglo XIX y hasta la década de 1930, las anarquistas mexicanas y argentinas fundaron escuelas donde no separaban las niñas de los niños y les enseñaban las mismas materias, rechazando los castigos y las clasificaciones como prácticas pedagógicas. (p. 18)

Así las cosas, se puede comprender la pedagogía feminista como una reflexión sobre la educación. Se encuentra en su base una pregunta por los sentidos de la misma, por el por qué educar y para qué hacerlo, buscando alejarse de la instrumentalización de la educación y apostando, de acuerdo a Piedad Ortega y Yennifer Villa (2021):

[...] por construir prácticas pedagógicas situadas en la justicia, la verdad y reparación para quienes han tenido y tienen que soportar la violencia machista, sexista y patriarcal que circula en textos escolares, manuales de convivencia, cátedras universitarias, programas de televisión, las políticas educativas públicas, los espacios divididos por sexos, la exclusividad de los roles, entre otras prácticas u objetos con los cuales se convive sin posibilidad de ser denunciados o actuar sobre ellos. (p. 162)

Lo anterior permite señalar que la pedagogía feminista tiene una apuesta ética y política por la justicia social y la equidad de género, además, es una pedagogía que se desarrolla en diversos espacios, desde la escuela, colegios y universidades, hasta escenarios cotidianos colectivos, comunitarios y organizativos en los cuales se busca procesos de transformación y toma de conciencia, que posibiliten superar la esencialización de roles, así como la transformación de la división sexual y cultural del trabajo, las violencias y la discriminación.

Esto permite identificar, a su vez, la relación de la pedagogía feminista como una contra-pedagogía de la crueldad, ya que, como bien plantea la feminista y académica Rita Segato (2018) esta contra-pedagogía:

[...] tendrá que ser una contra pedagogía del poder y, por lo tanto, una contra-pedagogía del patriarcado, porque ella se contrapone a los elementos distintivos del orden patriarcal: mandato de masculinidad, corporativismo masculino, baja empatía, crueldad, insensibilidad, burocratismo, distanciamiento, tecnocracia, formalidad, universalidad, desarraigo, desensibilización, limitada vincularidad. (p. 15)

Teniendo en cuenta esto, esta pedagogía no es sólo una reflexión, sino también una práctica política, que, de acuerdo a la Máster en Estudios Interdisciplinarios de Género Julieta Evangelina Cano (2018) “[...] es transformadora, liberadora y cuestionadora por definición, creadora de feministas populares, intuitivas y plurales, y que propone transformar las propias prácticas, la propia organización familiar, el propio barrio y la propia historia” (p. 18).

El reconocimiento de esta pedagogía como una práctica política es importante, en tanto, es una pedagogía crítica latinoamericana, es decir, situada y como tal la pregunta por las y los sujetos y por el contexto marca un derrotero que lleva a que el proceso formativo y educativo promueva procesos de reflexión que permiten tomar conciencia crítica. Pero no se queda sólo allí, sino que también brinda herramientas para la acción transformadora de las relaciones de opresión y sometimiento promovidas por el orden social hegemónico.

[...] la pedagogía feminista es, en sí misma, un punto de vista político que busca desarrollar análisis feministas que informen y transformen nuestros modos de actuar en el mundo: se trata, entonces, de una educación liberadora que articulará una relación radicalmente diferente con la producción de conocimientos y la sociedad. (Ann Manicom, 1992, citada por Lelya Troncoso et al., 2019, p. 7)

Este reconocimiento de la pedagogía feminista como una pedagogía crítica también lo hace Luz María Maceira Ochoa (2005), quien es una de las teóricas que más ha aportado a la construcción teórica de esta categoría:

La pedagogía feminista es una pedagogía crítica para la emancipación, surge y se construye en un contexto amplio de confrontación a distintas y múltiples formas de opresión genérica, clasista, racista, étnica, colonial, en un proyecto amplio humanizador y

libertario de diversos actores académicos, sociales y políticos que convergen contra pensamientos dominantes y únicos, contra el “fin de la historia”, contra la exclusión social, contra la violencia, contra la discriminación, contra el neoliberalismo, y de lucha por la democracia, por los derechos humanos, por la paz, por la ecología [...]. (p. 83)

Aunado a esto, resalta como una de sus características que en la pedagogía feminista el centro es la persona, y no una persona en abstracto, sino una persona que ha sido generizada, pero que cuenta con capacidad de agencia para transformar sus realidades:

La persona, que es además un ser sexuado y generizado, es el punto de partida y de llegada del proceso educativo pues se busca su construcción y fortalecimiento como persona individual, afianzada, desarrollada, autónoma; y también como persona que comparte elementos fundamentales con otras y con las cuales construye una identidad colectiva como sujetas/sujetos o actoras/actores sociales y políticos [...]. (Luz María Maceira Ochoa, 2007, p. 5)

Lo señalado por la autora es de suma importancia, en tanto, si bien la pedagogía feminista no se dirige únicamente a las mujeres, ellas y las personas sexo-genéricas disidentes si están en su centro, pues son las principales afectadas por los mandatos cisheteropatriarcales que buscan regular un modo de vida específico, usando para esto las violencias como una de sus principales estrategias para mantener el control y el orden establecido.

Puntualizando lo señalado hasta el momento, se puede entender la pedagogía feminista como:

[...] un conjunto de discursos, una práctica política, y es también una manera específica de educar. Su especificidad consiste en echar una nueva mirada a propuestas político-pedagógicas emancipadoras y desde una postura ética, filosófica y política denunciar su parcialidad y su androcentrismo, posicionándose críticamente ante el poder y la dominación masculinos, y promoviendo la libertad y el fortalecimiento de las mujeres, para construir de manera colectiva una sociedad más libre y democrática. (Luz María Maceira Ochoa, 2007, p. 2)

En esta misma línea, es necesario resaltar que esta autora plantea que la pedagogía feminista cuenta con unos ejes que la caracterizan. Estos ejes son fundamentos filosóficos, proyecto, bases teóricas, aspectos metodológicos y significados de la acción (Luz Maceira,

2005). A continuación, y teniendo presente lo planteado por esta teórica, enuncio cada uno de ellos.

Fundamentos filosóficos que hacen referencia a los principios, las concepciones del ser humano y de la sociedad, las apuestas, aquello que da sentido a lo pedagógico. Con relación a esto, es una pedagogía con una apuesta ética y política que trasciende la noción del sujeto universal, masculino, enaltecido por la modernidad. Aquí se reconoce a las mujeres como humanas y se cuenta con unos principios filosóficos que orientan el hecho educativo y que dan lugar a una concepción de la educación más allá de la lógica patriarcal, capitalista, colonial y neoliberal.

Proyecto referido a los sentidos y las finalidades de la educación, así como a la concepción del sujeto de la educación. Aquí se pueden resaltar las apuestas orientadas a la erradicación de la matriz de opresión y a la configuración de una vida digna para todas las personas, en especial las mujeres. Por otro lado, la concepción de las sujetas parte de su reconocimiento como humanas, como sujetas políticas, históricas, de derechos y con capacidad de agencia para enfrentar las problemáticas, pero también para construir una sociedad diferente.

Bases teóricas comprendidas como la perspectiva epistemológica y las teorías que le sustentan. Aquí es importante retomar lo señalado en apartados anteriores, en torno a la relacionalidad del feminismo, teoría central en esta pedagogía, con la educación popular, la pedagogía crítica y la decolonialidad, aspecto que dota a la pedagogía feminista de un carácter pluralmente crítico que reconoce la necesidad de pensar la realidad desde un enfoque interseccional.

Aspectos metodológicos relacionados con la manera como se lleva a cabo el acto educativo, sus formas, métodos, estrategias y dispositivos situados de acuerdo a cada contexto. Este eje adquiere una importancia especial, en tanto la pedagogía feminista se caracteriza por dar espacio a lo simbólico, la emoción, la circulación de la palabra, la interactividad y la planeación situada.

Significados de la acción que comprenden los sentidos e implicaciones de la acción por parte de quien educa. Esto se conecta con las intencionalidades de la acción, las cuales se orientan a aportar a una construcción de sociedades diferentes, sociedades donde las mujeres seamos equivalentes y no lo otro inferior. Aquí tiene lugar la subjetividad de la educadora, quien

no es ajena a las afectaciones de los sistemas de opresión, pero que precisamente a partir de esa historia donde se encuentran elementos en común, dota de sentido político su acción educativa.

Los ejes señalados concuerdan con lo que he venido planteando líneas atrás: ***la pedagogía feminista es una reflexión teórica, una apuesta política y una acción intencionada en torno al hecho formativo y educativo***, que busca la transformación y erradicación de aquellas situaciones, prácticas, significados y símbolos que reproducen una matriz de dominación en donde las mujeres siguen siendo ubicadas en un lugar inferior.

En este orden de ideas, es importante retomar, como lo he venido enunciando, que la pedagogía feminista ha tenido como principales bases teóricas el feminismo, pero también la educación popular, razón que puede estar conectada con que algunas teóricas como la educadora popular y feminista Claudia Korol (2007) hablen de pedagogía popular feminista, la cual es:

[...] una manera de pensar una pedagogía de los oprimidos, oprimidas, de lxs ofendidxs de diversas maneras por la cultura capitalista, patriarcal, racista, homofóbica, imperialista, violenta; una pedagogía que nos permita volvernos sujetos de nuestra propia marcha, de su rumbo, de la renovación de sus metas y de las formas y ritmos que elegimos para caminar. (p. 17)

Esta noción da cuenta que el diálogo/relacionamiento entre el feminismo y la educación popular ha posibilitado que la pedagogía feminista integre a sus reflexiones otras categorías como la clase, el capitalismo y el neoliberalismo, situación que va ampliando sus horizontes, en tanto, a la lectura desde el género se van interconectando otras categorías que dan cuenta de la presencia de diversas opresiones que no se pueden desconocer. Algunos elementos de este vínculo también los resalta la feminista y educadora popular Roxana Longo (2022), al plantear que:

Tanto la educación popular como las pedagogías feministas, se inscriben en lo que se llama “producción de saberes desde el Sur”, en las que se resalta la crítica al eurocentrismo impregnado en los procesos educativos, en las ciencias sociales, en las vidas cotidianas de las comunidades y colectivos humanos, y por otra parte se propone revalorizar y producir conocimientos situados y construidos en y desde el Sur. (pp. 69-70)

Esta relación al mismo tiempo podría hacernos pensar en por qué no hablar entonces de una pedagogía popular en la cual la reflexión desde el género esté incluida, sin embargo, me parece fundamental retomar lo que plantea Claudia Korol (2010) frente a este dilema.

Yo intentaba contribuir a la formación de militantes de organizaciones populares, desde la experiencia de la educación popular, concibiéndola, con Paulo Freire, como Pedagogía del Oprimido. No había descubierto todavía que era imprescindible crear también una Pedagogía de las Oprimidas. (p. 183)

Esta necesidad da cuenta así de otra de las características de la pedagogía feminista: ella evidencia que no es suficiente pensar la realidad sólo desde la clase social, sino que también debe estar incluida una lectura desde el género, como categoría de análisis, y que ésta no tiene que estar subordinada a la primera como ocurría en épocas y experiencias anteriores, y aún hoy en algunos escenarios comunitarios y organizativos.

Las pedagogías feministas son parte constitutiva de los feminismos populares. Nos permiten mirar la realidad patriarcal que queremos revolucionar, pensando nuestros dolores y esperanzas en términos colectivos, desde las heridas que llevamos en nuestros cuerpos –individuales y colectivos-, en nuestras memorias, en nuestras comunidades y territorios. [...]

La pedagogía feminista es descolonizadora, despatriarcalizadora, y desmercantilizadora. También es pedagogía de la ternura, de la relación teoría práctica, de la indignación, de la rabia, de la esperanza, de una paz que no es sólo que callen las armas, sino que hablen los pueblos. Como pedagogía de la justicia, busca construir un fuerte Ya Basta a la impunidad, y crear las bases para forjar una justicia feminista. (Claudia Korol, 2022, pp. 96-97)

A este escenario se suma otra perspectiva que cuestiona e interroga la visión universalizante de la mujer, los discursos homogeneizantes, pero también las formas hegemónicas de construir y legitimar el conocimiento, las personas y las formas de vida desde una postura euro-norte centrada. Me refiero a la pedagogía feminista decolonial, la cual, apuesta, como bien lo plantean la Doctora en humanidades, arte y educación Natalia Hipólito y la Doctora en educación Irene Martínez (2021):

[...] por una educación transformadora entendida como aquella cuya finalidad sea propiciar modelos alternativos de pensamiento, ecológicos y plurales que huyan del productivismo y el efectismo más puramente mercantilista y machista que perpetúa modelos liberales y tradicionales de educación en los que prima la eficiencia, el valor excesivo a la posesión de títulos y la acumulación acrítica de conocimientos.

Entendemos, a su vez, que esta educación es feminista y que debe ir acompañada de otros modelos de investigación y de resignificación de conocimientos basados en las aportaciones decoloniales. (p. 23)

Lo decolonial aparece en esta reflexión como una visión otra de la pedagogía feminista, una visión en la que se cuestionan las verdades absolutas, en la que se hace hincapié en la diversidad de nosotras las mujeres y en un saber situado que reconoce aquellas experiencias, prácticas y vidas invisibilizadas no sólo por el género o la clase, sino también y, principalmente, por la racialización. De esto también dan cuenta las feministas decoloniales Yuderkys Espinosa et al. (2013), cuando plantean que:

En términos generales una pedagogía feminista descolonial es un proceso que es coalicional, intercultural y transformador. Implica un proceso que comienza por cuestionar la dominación racista, colonial, capitalista y del sistema moderno colonial de género con el fin de producir procesos que coadyuven a un horizonte de buena vida en común. (pp. 406-407)

Así las cosas, desde una perspectiva decolonial se abre un espectro de análisis diferente en el que se analiza y reflexiona el hecho educativo teniendo en cuenta la imbricación de las diversas opresiones y, en consecuencia, se resalta la necesidad de pensar esta dimensión de una manera más amplia, en la que, por supuesto se encuentra el feminismo, pero también lo popular y lo decolonial.

[...] en Abya Yala existen múltiples experiencias pedagógicas feministas y de educación popular que aportan al sentido y a la práctica de una pedagogía feminista descolonial. Estas diversas experiencias que han desplegado y han ido configurando un horizonte pedagógico propio, beben de tradiciones políticas e intelectuales de Abya Yala tales como la pedagogía de la liberación propuesta por Paulo Freire, la Investigación- Acción Participativa (IAP) desarrollada por Orlando Fals Borda, las enseñanzas de la pedagogía

feminista popular, así como los desarrollos que los movimientos sociales han tenido en esta materia. (Yuderkys Espinosa et al., 2013, p. 403)

Llegando hasta este punto diversas reflexiones pueden transcurrir frente a la pregunta de cómo poder construir una noción de pedagogía feminista en medio de esta diversidad, sin embargo, me parece importante señalar que, así como el feminismo constantemente se está nutriendo, *la pedagogía feminista también dialoga y se interconecta con otros pensamientos, perspectivas y apuestas que enriquecen su mirada, su análisis y su apuesta por una educación transformadora, libertaria y emancipatoria.*

Lo anterior también evidencia que dicha pedagogía tiene varias expresiones, de ahí que se hable de pedagogía feminista, pedagogía feminista popular, pedagogía feminista decolonial y pedagogía feminista interseccional, es decir, más que hablar de una pedagogía feminista es necesario reconocer la existencia de pedagogías feministas. Sin embargo, es importante hacer hincapié en que aún en medio de esta diversidad hay asuntos en común que dan sustento a su carácter pedagógico: su pregunta y reflexión por el hecho educativo, sus significados, aportes y posibilidades de transformación; su apuesta ético y política por la formación y educación para la conciencia crítica; el reconocimiento de la generización, y su inmersión en una matriz de dominación, de las y los sujetos del acto educativo; su intención de visibilizar y erradicar el patriarcado y todo sistema de opresión que reproduzca una sociedad desigual, discriminatoria y deshumanizante; la importancia que se le otorga a la experiencia y las voces que han sido invisibilizadas, marginalizadas o excluidas, entre ellas las mujeres y las personas sexo genéricas disidentes; el saber situado y los conocimientos otros que visibilizan y posibilitan formas y prácticas de vida más equitativas y humanizantes.

Teniendo en cuenta lo planteado por las diversas autoras, y sin pretender establecer un concepto unívoco, comprendo la pedagogía feminista como una reflexión y práctica política en torno al hecho educativo y formativo, que apuesta, a partir del feminismo como su eje central, pero también en articulación con otros saberes, a la transformación social, la erradicación de relaciones de opresión, discriminación y violencias basadas en el sexo, el género, la clase socioeconómica, la condición racial, la procedencia territorial, y demás marcadores sociales, buscando así aportar a la construcción de libertad, autonomía, emancipación y poderío de cada persona y, en especial, de las mujeres.

2.1.1 Pedagogía feminista y sus encuentros afectantes-potenciadores con la educación popular y la pedagogía crítica

Reconociendo la relación identificada de la pedagogía feminista con la educación popular y la pedagogía crítica, en este apartado desarrollo algunos de los rasgos, vínculos y/o retroalimentaciones que se han venido dando.

Educación popular: una apuesta por la transformación

Para iniciar la reflexión, me parece importante señalar y recuperar uno de los antecedentes de esta educación, como bien lo hace la Magíster en Derechos Humanos Adriana Rodríguez Caguana (2011), quien visibiliza el aporte de la indígena ecuatoriana Dolores Cacuangó, puesto que ella, junto a la profesora Luisa Gómez de la Torre, fundaron la primera escuela popular bilingüe en 1946, la cual fue la primera experiencia de educación popular indígena:

Esta propuesta de educación indígena por parte del Movimiento Indígena clasista, se basaba en una educación popular donde por primera vez un indígena era docente de otro, permitiendo una relación diferente con los estudiantes [...]. (Raquel Rodas 2007, citada por Adriana Rodríguez, p. 57)

El Estado ecuatoriano creó en 1988 la Educación Intercultural Bilingüe, y si bien esto representó un avance, ya Dolores Cacuangó venía realizando este tipo de educación en las escuelas populares bilingües, que a pesar de estar prohibidas y funcionar clandestinamente, tuvieron una apuesta clara de educación popular, en tanto buscaban la toma de conciencia sobre las estructuras de dominación, un reconocimiento de su historia y la liberación.

Este reconocimiento del trabajo y aporte de Dolores Cacuangó permite ampliar el contexto de surgimiento de la educación popular, puesto que en su experiencia encontramos un ejemplo de lo que más adelante sería nombrado como tal. En este sentido, la Doctora en teoría de la educación y pedagogía social Claudia Vélez de la Calle (2011), ubica el surgimiento de la educación popular, para el caso de América Latina, en la década del sesenta.

Simultáneamente en toda América Latina, después del triunfo de la Revolución Cubana (1960), surgieron propuestas políticas similares: movimientos independentistas de liberación nacional, que fueron acompañados por la sociedad civil y clerical disidente y

por movimientos sociales como la Teología de la liberación o la educación popular iniciada por el pedagogo brasilero Paulo Freire⁶. (pp. 134-135)

Por otro lado, y en aras de comprender qué se entiende por este tipo de educación, vale la pena traer a colación lo que plantean al respecto la educadora popular Lola Cendales y el investigador y educador Germán Mariño (2004):

Entre las variadas maneras de comprender y asumir la educación, la Educación Popular es una corriente de pensamiento, una manera intencionada de hacer educación desde los intereses de los sectores populares y una forma de contribuir a los procesos de transformación social. (p. 10)

Aquí se empieza a evidenciar una particularidad de la educación popular, y es que ésta le apuesta a la transformación social desde las bases, intencionalidad que no necesariamente se encuentra en otro tipo de educación. Así mismo, se puede señalar que la educación popular ha posibilitado comprender la educación desde otro lugar, un lugar en donde tiene cabida una perspectiva crítica para leer la realidad, así como un relacionamiento diferente entre quienes participan del hecho educativo, pero también, una serie de acciones transformadoras desde las personas, con las personas y comunidades.

[...] su intención es potenciar las capacidades materiales, institucionales, organizativas y culturales de las personas y los grupos con los cuales se realiza el trabajo; por una parte, proporcionando nuevas formas de relación, espacios donde sea posible vivenciar la participación, la democracia, la solidaridad; por otra, cuestionando estilos de ejercer la autoridad y el liderazgo social contrarios a los valores anteriores y, además, apoyando la construcción y el fortalecimiento de experiencias e iniciativas encaminadas a reivindicar las demandas sociales, culturales y económicas, así como la participación en la toma de decisiones. (Lola Cendales y Germán Mariño, 2004, p. 12)

En este orden de ideas, es importante mencionar que otra particularidad de la educación popular es su dimensión política. Esta dimensión se resalta, puesto que hay una intención transformadora de las relaciones de poder que se tejen en el diario vivir y que van estructurando las sociedades.

⁶ Aunque Paulo Freire es señalado como uno de sus máximos representantes, vale la pena rescatar, de siglos anteriores, los aportes de Simón Rodríguez y José Martí, ya que ambos son considerados precursores de la pedagogía crítica latinoamericana.

La educación popular es, en general, más un discurso de orden político que académico, que ha empezado a sistematizarse con la convergencia entre educación, sociedad y política en las condiciones específicas de América Latina y que se distancia significativamente de la educación masiva diseñada para extender el modelo capitalista. (Claudia Vélez de la Calle, 2011, p. 136)

La apuesta política de la educación popular permite entender que se distancia de la educación tradicional y hegemónica, entendida ésta como aquella que se imparte de manera general, estandarizada, descontextualizada y en muchos casos reproductora del statu quo. Sin embargo, también es necesario resaltar que, si bien se distancia, eso no quiere decir que la educación popular no pueda estar en la educación formal, puesto que, como plantea la Doctora en Antropología social Estela Quintar (2018), citada por Anahí Guelman et al. (2020):

No hay un lugar para ser educador o educadora popular. Entiendo que asumirse como educador o educadora del pueblo y/o trabajador o trabajadora de la cultura es, en gran medida, hacerse cargo de los desafíos de época que siempre activan las exigencias propias de un proyecto de luchas emancipadoras; y esas luchas no tienen un lugar por antonomasia. La lucha muta constantemente, se vuelve particular y específica en diferentes coordenadas espacio tiempo, articulada a la memoria y la historia de ese espacio tiempo así como a las dinámicas geopolíticas condicionadas por el orden dominante. (p. 76)

Esto posibilita señalar que la educación popular tiene un campo de acción muy diverso, pero al mismo tiempo, genera una pregunta por si entonces cualquier tipo de educación puede considerarse como popular. Frente a esto, las palabras de Natalia Lacalle Pedreira (1998), ayudan a aclarar esta inquietud, en tanto, explica que:

Sin un claro compromiso político, sin conciencia de clase, sin un análisis del mundo desde esta perspectiva difícilmente podremos hablar de un auténtico proceso de educación popular. Hablamos de transformar una situación dada, y pasar en ese contexto de sobrevivir a vivir (o al menos avanzar en este camino). (p. 260)

Lo planteado hasta aquí ayuda a comprender que la educación popular tiene unas características puntuales que la dotan de sentido. Queda claro que ésta es una reflexión y práctica política y crítica que busca aportar a una toma de conciencia de clase sobre la realidad y el orden

hegemónico imperante, en aras de contribuir a la transformación social y a la construcción de una sociedad más justa, en donde tenga lugar una vida digna y, por consiguiente, las distintas voces y personas que históricamente han sido excluidas o explotadas.

Por otro lado, es necesario señalar la importancia de los aportes de la pedagogía feminista a la educación popular, puesto que, su lectura, análisis y apuesta transformadora se quedarían cortas si desconocieran la presencia del sistema sexo-género en los diversos espacios educativos, la experiencia y explotación de las mujeres no sólo por su condición de clase, sino también por su condición de género, así como sus aportes a la toma de conciencia y a la transformación social.

La conciencia de clase es importante, pero también lo es el reconocimiento de las diferentes situaciones a las que nos exponemos las mujeres por el hecho de ser mujeres y por las diversidades que nos habitan, siendo una de ellas vivir en contextos rurales y campesinos, por tal razón, la relación entre educación popular y pedagogía feminista se constituye en un elemento importante para la creación de otras posibilidades de vida y formas de relacionamiento en las que no sólo se busque la justicia social, sino también la justicia de género.

Pedagogía crítica: una apuesta por la emancipación

En contextos como el colombiano, que se caracteriza por una alta desigualdad social, política y económica, pensar la pedagogía desde una perspectiva crítica es fundamental en aras del aporte que ésta puede hacer a la transformación de las problemáticas que nos aquejan y que continúan reproduciendo un orden social y económico desigual.

Para su reflexión, inicialmente considero necesario señalar qué se entiende por pedagogía crítica, y un primer elemento para esta comprensión lo ofrece el profesor e investigador Jair Álvarez Torres (2003), quien plantea que ésta:

[...] se distingue porque se centra esencialmente en el carácter histórico y social de la educación, apoyándose en una teoría crítica de la sociedad, la ciencia y el sujeto. La educación es entendida aquí como inseparable de la evolución social y humana. (p. 2)

Así mismo, el filósofo Juan Gómez Torres y el psicólogo Luis Gómez Ordóñez (2011), plantean que “La pedagogía crítica surge como medio alternativo para la autoliberación de los

oprimidos, o al menos como elemento posibilitante de la resistencia y la transformación de las formas de enseñanza bancaria, autoritarias y excluyentes” (p. 184).

En esta misma línea, es importante plantear que la pedagogía crítica no tiene un fundamento único, pues la pedagogía cuenta con diversas manifestaciones que se inscriben en distintas corrientes y tendencias. Este elemento es retomado por el sociólogo Diego Muñoz Gaviria (2018), quien considera que,

[...] las pedagogías críticas son un saber experto, emergente en el siglo XIX, en torno a la pregunta por la educación como práctica de la libertad, la formación como emancipación y la pedagogía en tanto saber crítico que se configura como campo de fuerzas en tensión entre las siguientes corrientes pedagógicas: la ciencia crítica de la educación (pedagogía crítica alemana), las teorías críticas de la reproducción educativa (pedagogías críticas francófonas), teorías críticas y poscríticas del currículo (pedagogías críticas anglosajonas) y la educación popular (pedagogía crítica latinoamericana). (p. 48)

Lo anterior da cuenta de la existencia de diversas pedagogías críticas, sin embargo, como lo plantea la filósofa y Magister en Educación Diana López (2011), también se encuentran elementos/características en común.

[...] Debe haber una ubicación en la historia, es decir, que la educación está situada en un tiempo y un espacio específico que la define y la orienta [...] se hace necesario realizar una lectura juiciosa del contexto [...] se contempla -se teoriza- para la acción -la praxis-. (pp. 17-18)

A estas características planteadas por la autora se suma un elemento fundamental relacionado con el lugar central que tiene el sujeto:

El referente principal es el sujeto en su devenir, donde se busca que a partir de la estructuración del campo pedagógico se le ayude al sujeto en formación a desarrollar su conciencia, y a la vez, construya su identidad histórica. (Jair Álvarez, 2003, p. 2)

Estos elementos comunes de las pedagogías críticas también se conectan con su fundamentación epistemológica, en tanto éstas, teniendo presente lo planteado por las y los investigadores Jonathan Piedrahita et al. (2018), han bebido de:

[...] las teorías pedagógicas de la liberación de Paulo Freire, la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt tanto la primera como la segunda generación, así como Peter McLaren,

académico estadounidense, que crítica fuertemente la relación directa entre capitalismo y educación escolar, y Henry Giroux, también estadounidense, al plantear que el conocimiento y las capacidades son los medios para movilizar, de forma irreverente, resistente y ruidosa los límites culturales e ideológicos impuestos. (p. 105)

Estas fuentes, que se pueden ubicar en distintos momentos históricos, dan cuenta de que las pedagogías críticas tienen una apuesta por la emancipación y la transformación de las diversas opresiones que aquejan a las y los sujetos, sin embargo, es en las pedagogías críticas latinoamericanas donde esta crítica adquiere unas expresiones particulares, debido a nuestro contexto, historia y dinámicas territoriales.

La peculiaridad de esta tradición es su emergencia histórica y política como una postura claramente crítica, es decir, para la historicidad de la pedagogía latinoamericana, con mucha claridad en la segunda mitad del siglo pasado, lo pedagógico en América Latina solo puede devenir crítico, dadas las condiciones de posibilidad en donde hacen su aparición. (Diego Muñoz, 2018, pp. 60-61)

En este sentido, las pedagogías críticas latinoamericanas pueden comprenderse como praxis, en tanto hay una reflexión teórica, pero también hay una práctica que se nutre de ésta. Esto es importante enunciarlo, puesto que, como señalé líneas atrás, en occidente existen tres tradiciones pedagógicas: la alemana, la anglosajona y la francófona; y una corriente que es la latinoamericana, la cual ha bebido de las diversas tradiciones, pero tiene sus particularidades, siendo una de ellas comprender la pedagogía como praxis y ubicar al sujeto en su contexto.

Aunado a esto, si bien la educación popular es considerada una de las mayores expresiones de la pedagogía crítica en América Latina, es necesario y justo visibilizar otras pedagogías críticas que se han venido abriendo camino a lo largo de las últimas décadas y que han hecho hincapié en otros elementos que la educación popular, por lo menos en sus comienzos, no consideró. La pedagogía feminista es una de las pedagogías críticas latinoamericanas que agregan a la praxis pedagógica la pregunta en torno a la generización de las personas, el sistema sexo-género, el régimen heterosexual, el entrecruzamiento de diversos marcadores sociales que pueden aumentar las situaciones de vulneración a las que se enfrentan las personas, en especial las mujeres, entre otros elementos.

Lo anterior da cuenta que las pedagogías críticas latinoamericanas se han venido enriqueciendo y cualificando y, aunque tengan sus particularidades y énfasis, tienen en su base una apuesta clara por la emancipación y la liberación de todas aquellas situaciones de opresión, explotación y dominación que tienen lugar en nuestros cuerpos y experiencias situadas contextual e históricamente. Son pedagogías que promueven una educación contextualizada, que parten de una lectura y análisis histórico y crítico de las sociedades, en aras de la toma de conciencia de género, clase, color de piel, procedencia territorial, entre otros vectores; así mismo, buscan aportar a la construcción de sujetas y sujetos políticos revolucionarios que incidan en la transformación social y en la superación de las relaciones y dinámicas que imponen los diversos sistemas de opresión.

2.2 Subjetividad política feminista

Las mujeres constantemente nos hemos visto enfrentadas a diversas situaciones, siendo algunas de ellas vulneraciones de derechos, sobrecarga de labores de cuidado, prácticas machistas, violencias, discriminaciones, entre otras problemáticas que han llevado a posicionarse como interrogante ¿a qué se debe esta situación de desigualdad? Esta es una pregunta que a lo largo de varios siglos se han hecho muchas mujeres desde distintos lugares, interpelando así al sistema patriarcal y sus diversas expresiones, puesto que, desde este orden de poder se ha promovido la creencia de que esto es natural. Sin embargo, gracias a las investigaciones y las luchas de las mujeres, cada vez es mayor el reconocimiento de que esto es una falacia: ese orden social desigual, sexista y violento es una construcción histórica que, además, se imbrica con otros sistemas de opresión para aumentar la desigualdad y la subordinación.

En contextos rurales y campesinos, debido a que todavía tiene lugar un fuerte arraigo de roles y estereotipos de género y una marcada división sexual y cultural del trabajo, las mujeres continúan expuestas a este sistema a través de todo su curso de vida, situación que impacta en su subjetividad y, por consiguiente, en su autorización personal, en la percepción que tienen de sí mismas y en la configuración de su identidad, ya que, “en el sentido patriarcal de la vida las mujeres deben vivir de espaldas a ellas mismas, como seres-para-los-otros” (Marcela Lagarde y De los Ríos, 2014, p. 18).

Sumado a este contexto, la investigadora Esperanza Paredes Hernández (2012), señala que,

[...] se nos ha designado como lo otro desvalorizado con la consecuente denegación de nuestro acceso al poder simbólico, exclusión soportada por las implicaciones de carácter normativo, institucional y subjetivo derivadas de dichas representaciones y que históricamente han determinado nuestra presencia (ausencia) en el mundo. (pp. 122-123)

Ante este panorama, es básico y fundamental reflexionar sobre la subjetividad política, puesto que, como lo mencionan Viviana Arias et al. (2009), retomando a Bernardo Jiménez (1991) esto implica:

[...] analizar cómo un sistema de pensamiento se transforma en sistema de creencias, en ideología conformada por ideas que hacen parte del “sentido común” convirtiéndose en discursos que mantienen sistemas de dominación y exclusión. Desideologizar, entonces, consistiría en convertir lo privado en público, hacer visible lo interiorizado para comprender los sistemas que uniformizan y homogenizan, destituyendo las subjetividades para construir pensamiento único. Esta posibilidad “desideologizadora” negaría la dicotomía absoluta entre esferas pública y privada. (p. 641)

En este sentido, la subjetividad política representa una posibilidad de cuestionar el orden imperante, resignificar aquellas situaciones y prácticas injustas y discriminatorias que se promueven como naturales, por lo que favorece un giro en la vida de muchas mujeres rurales y campesinas, las cuales al tener este reconocimiento empiezan a vivenciar una serie de transformaciones en sus vidas y en su lugar de enunciación, a partir de la comprensión de la realidad no como algo dado, sino como un producto histórico y cultural atravesado por relaciones de poder.

El Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Álvaro Díaz Gómez (2012), plantea que la subjetividad política es “[...] acción de reflexividad que realiza el sujeto sobre sí mismo y sobre lo instituido centrándose en el plano de lo público, de lo que es común a todos para desde allí protagonizar instituyentemente la política y lo político” (pp. 15-16).

Frente a esto, es importante señalar que uno de los aportes más significativos del feminismo es la resignificación de la política, lo que permite comprender que este tipo de subjetividad no tiene por qué reproducir la separación entre lo público y lo privado, puesto que

en lo privado tienen lugar situaciones que, al estar atravesadas por el poder, el conflicto y lo vinculante, también son políticas. Además, se ha logrado visibilizar y posicionar que lo que ocurre en el espacio privado no es único y particular, sino que se repite en la vida de muchas mujeres, dando cuenta esta situación de que lo personal es político.

En esta misma línea, es necesario tener presente que dicha subjetividad tiene un potencial emancipador y político, ya que:

La subjetividad es espacio de creación individual, es mismidad que permite la generación de nuevas, originales y personales formas de actuación social en cualquier condición en que esta se configure. Por ello, su potencial político. Aquí las resistencias tienen asidero, las disidencias emergen, la constitución de lo nuevo se enuncia e instaure por lo que asume su condición de subjetividad política. (Álvaro Díaz, 2012, pp. 19-20)

Esto lleva a considerar dicha subjetividad como una posibilidad de encontrar un sentido diferente a la propia experiencia de vida, la cual en el caso de las mujeres rurales y campesinas ha estado atravesada por relaciones de opresión, discriminación y sometimiento, por la desvalorización de su palabra y la invisibilización de su aporte a la soberanía alimentaria, el cuidado, la preservación de semillas nativas y la defensa de sus territorios.

Como bien lo plantean la Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación María Cristina Martínez Pineda y la Doctora en Estudios Latinoamericanos Juliana Cubides (2012):

[...] la subjetividad política es producción de sentido y condición de posibilidad de un modo de ser, estar y actuar en sociedad; de asumir posición en esta y de hacer visible el poder para actuar. Posición que está inscrita en un campo de fuerzas complejo que exige al sujeto deconstruirse y reconstruirse permanentemente en la tensión constante entre lo instituido y lo instituyente. Tensiones que coexisten modos de producción heredados, hegemónicos, junto a modos prefigurativos de la subjetividad y en la lucha permanente por configurar desde otros horizontes de pensamiento y acción, porque como hemos insistido, la subjetividad política se configura en medio de la política tradicional o convencional y los modos de producción emergentes. (p. 76)

Teniendo en cuenta esto, se puede comprender que esta categoría se conecta con el reconocimiento y ejercicio de las mujeres rurales y campesinas como sujetas históricas, políticas

y de derechos, aspecto que permite enfrentar desde otro lugar las adversidades y obstáculos que se tejen en sus realidades:

La discriminación e invisibilidad no son sólo obstáculos para la construcción de subjetividades políticas como podría pensarse debido a las pocas garantías para participar y a la falta de apertura a voces distintas en la vida política, más bien favorecen el proceso ya que esas mismas condiciones denigrantes, no propias del color de la piel o del género, conducen necesariamente a experimentar eventos críticos de vida que obligan a posicionarse frente a ellos, intentando resignificarlos y resignificarse. (Viviana Arias et al., 2009, p. 651)

Esta resignificación se conecta con un asunto importante: el lugar de la desubjetivación en el devenir de la subjetividad política de las mujeres, puesto que ésta se encuentra atravesada no sólo por un proceso de subjetivación en el cual se dan transformaciones, sino también por procesos de desmitificación, desidealización y deconstrucción de la serie de mandatos y aprendizajes de género que se fueron imponiendo en su experiencia de vida.

Tal proceso autoconstitutivo implica un trabajo de parte del sujeto para reconocer las sujeciones a entramados culturales y dispositivos de poder, las subjetivaciones que soportan tales sujeciones y las alternativas que va generando para desubjetivarse de ellas y configurar sus formas de ser, es decir: ganar más en humanidad. (Álvaro Díaz, 2014, p. 91)

Ahora bien, es imperativo señalar que la configuración de la subjetividad se encuentra atravesada por diversas dimensiones, siendo una de ellas la condición de género, lo que lleva a tener presente la socialización de género como un elemento base en dicho proceso, puesto que, como bien lo plantea la investigadora y Magíster en Género y Educación Gloria Bonder (1999): “[...] los sujetos se en-generan en y a través de una red compleja de discursos, prácticas e institucionalidades, históricamente situadas, que le otorgan sentido y valor a la definición de sí mismos y de su realidad” (p. 36).

En este sentido, durante todo nuestro curso de vida nos vemos expuestas a diversos aprendizajes de género que buscan moldear nuestro comportamiento de acuerdo a los mandatos de feminidad imperantes en cada sociedad, aspecto que repercute en la configuración de sentidos y formas de ser y estar.

Sin embargo, también es importante señalar que, así como nos podemos ver expuestas a una serie de condicionamientos en nuestra experiencia de vida por el hecho de ser mujeres, no estamos determinadas y aquí es donde tiene un lugar central pensar la subjetividad política feminista:

Cuando hacemos referencia al devenir de la subjetividad femenina feminista, proponemos pensar y hablar acerca de las transformaciones que vivimos las mujeres en el mundo de hoy y de las maneras en que ellas ocurren, de las vivencias particulares de algunas mujeres y de las múltiples posibilidades que, en el paradójico contexto de la sociedad actual, que ya no es solo patriarcal, sino muy, muy compleja, se nos perfilan para asumir modos creativos de transgresión de la vieja idea de mujer que ha reducido milenariamente nuestras vidas. (Esperanza Paredes, 2012, p. 114)

Así mismo, las Magísteres en Desarrollo Educativo y Social Angélica Cárdenas et al. (2012), a partir de un acercamiento a un proceso organizativo de mujeres en el Magdalena Medio colombiano, comparten algunos de los rasgos de esta subjetividad:

[...] las mujeres no sólo se piensan como parte de una organización que desarrolla acciones reivindicativas y de exigibilidad de derechos, sino que avanzan en la interiorización de sus realidades como mujeres, al punto de elevar como bandera de lucha, su posicionamiento en el mundo de lo privado, lo público y lo político, para dar pasos significativos hacia la deconstrucción de los micro y macropoderes que sostienen la base de la cultura patriarcal. (pp. 18-19)

Lo anterior permite identificar que la subjetividad política feminista permite a las mujeres tomar conciencia de su situación por el hecho de ser mujeres, es decir, adquirir una conciencia de género, lo cual no implica un desconocimiento de las otras condiciones a las que se ven expuestas por otros marcadores sociales, por lo que se da un proceso de lectura interseccional de su realidad a partir de su experiencia situada como mujeres y de las implicaciones de un orden sexual en sus vidas. La subjetividad política feminista puede estar conectada entonces con:

[...] una apuesta, tanto en el plano teórico como político a la emergencia de una nueva subjetividad resultante y garante de procesos permanentes de desterritorialización de las codificaciones patriarcales, racistas, capitalistas, etc.; una subjetividad de fronteras

porosas en relación a la alteridad, que al abrirse a las diferencias que la han conformado se singulariza a través de procesos de mestizaje cultural. (Gloria Bonder, 1999, p. 54)

A su vez, la subjetividad política feminista lleva a las mujeres a cuestionar el orden imperante, reconociendo en él la misoginia, el androcentrismo y el sexismo, aspecto que se conecta con una toma de posición frente a lo que anteriormente se consideraba como su destino, para pasar a construir campos de posibilidad en donde tienen lugar otras formas de existir y resistir. Es decir, dicha subjetividad posibilita la construcción de líneas de fuga con relación a la matriz de dominación imperante, lo cual permite la acción en la búsqueda de la transformación social de aquellas situaciones que quieren seguir ubicándolas como lo otro, como seres inferiores y dependientes.

Lo señalado hasta aquí permite evidenciar que la subjetividad política, en sus diversas expresiones, cuenta con unos rasgos, los cuales son retomados por el Doctor en Ciencias Sociales Alexander Ruiz Silva y el Doctor en Filosofía Contemporánea y Estudios Clásicos Manuel Prada Londoño (2012). Estos autores, a partir de su trabajo reconocen 5 rasgos constitutivos de la subjetividad política, los cuales también se pueden considerar a la luz de las necesidades y posibilidades de las mujeres, para la subjetividad política feminista: la identidad, la narración, la memoria, el posicionamiento y la proyección.

Frente a la **identidad** resaltan que “[...] no hay nada parecido a una “esencia”, o a algo fijo e inmutable que somos, sino que nos vamos haciendo, vamos encontrando el sentido de la vida y, en él, nuestra identidad” (p. 40). Por tal razón, reconocen la identidad como un campo de batalla que se da en medio de un conjunto de relaciones intersubjetivas.

Este primer rasgo permite reflexionar sobre cómo la construcción de la identidad ha estado atravesada por relaciones de poder y de género que buscan moldear la forma de ser mujer rural y campesina, permitiéndonos al mismo tiempo trascender este discurso al comprender que la identidad es una construcción social y cultural y como tal es susceptible de transformación.

Respecto al segundo rasgo que enuncian como **narración** consideran que es:

[...] la posibilidad que tenemos de contar historias mediante las cuales les damos a nuestras vidas una orientación en el tiempo. La narración, entonces, nos permite comprendernos y hacernos sujetos históricos, a la vez que nos abre a la idea de proyecto, de ir más allá de las circunstancias del presente y de los aconteceres de la vida cotidiana.

Además, la narración tiene vocación de ser un acto intersubjetivo: se narra para alguien, se aprende a narrar de alguien. (p. 50)

Un elemento significativo frente a este rasgo es que consideran el espacio público como un escenario central para que la narración tenga lugar, en tanto esta esfera puede fungir como un filtro moral en el que tenga lugar un juicio crítico y colectivo de lo ocurrido. Además de esto, dicho rasgo se conecta con la palabra y la reflexión sobre la propia historia de vida, lo que permite reconocer el carácter histórico de la subjetividad política y la posibilidad de trascender los determinismos biológicos a los que las mujeres nos vemos expuestas a través de nuestra trayectoria vital.

La **memoria** es el tercer rasgo que ubican los autores, planteando que,

Se requiere una “voluntad de conocer” que asumen los sujetos como protagonistas y coautores de su propia historia, en contraste con el espíritu de apatía y escepticismo que invade a algunos espacios sociales, y que conduce a los sujetos a un desposeimiento de su dimensión política. (p. 65)

Este es un rasgo de suma importancia en medio de un orden patriarcal, capitalista y neoliberal que constantemente utiliza diversas estrategias para hacernos olvidar y desconectarnos de la realidad de desigualdad social, política y económica que permanece y que se agrava para las mujeres que habitan territorios rurales y campesinos, donde no sólo permanecen los efectos de un conflicto social y armado que aún tiene lugar, sino también una presencia estatal orientada por los intereses neoliberales, así como la depredación de los bosques nativos, el extractivismo en torno a los bienes comunes y la expansión urbana, todo ello afectándolas de manera diferencial.

El reconocimiento de este contexto y de las implicaciones que tiene para sus vidas se conecta con el **posicionamiento**, otro de los rasgos fundamentales:

Esta es una forma de posicionamiento, movimiento existencial que convoca al otro, que involucra al otro, que resiste el juicio simplificador del otro y le exige reconocimiento, que nunca renuncia a la persuasión de la palabra, de la mirada, del gesto. Por ello, posicionarse en el mundo es un acontecer profundamente político, implica un ámbito relacional: nos posicionamos ante otros, con otros, por otros, a propósito de los otros. Enlaza formas de identificación, narración, memoria y proyección de la vida en común y

de la singularidad desde donde comprendemos y valoramos los hilos que la tejen. El posicionamiento es el que permite que nuestra subjetividad política se apoye en los aprendizajes del pasado sin que ello implique clausurar el sentido de la experiencia del porvenir. Es la capacidad de asumir un lugar en un lugar desde donde se pueda contemplar la novedad y desde donde se intenta comprender la diferencia. Por ello es, al tiempo, autoafirmación y apertura. (p. 75)

La toma de posición es un elemento clave en la subjetividad política feminista, en tanto es la posibilidad de nombrar de otra manera lo que el discurso hegemónico ha pretendido que sea asumido como algo natural. Posibilita, además, que las mujeres, a partir de la desnormalización de sus realidades, asuman una postura en la que reconocen que lo que sucede no es inevitable, sino una producción histórica, social y cultural, aspecto que se constituye en una base para dar lugar a otra forma de proceder, para construir otras formas de relacionamiento y de vida más equitativas.

Dicha apertura da lugar al quinto rasgo señalado por los autores: la **proyección**:

[...] si consideramos que somos nuestra propia historia, es tan importante la capacidad que tengamos de movernos en esta historia como la de proyectar un sentido a la historia por vivir, al porvenir. De este modo, la proyección le otorga sentido a su subjetividad política, a las identificaciones del futuro, a los vínculos por construir, por desatar o por reconfigurar. (p. 84)

La proyección es un elemento clave, puesto que, parte del reconocimiento de que somos más que el cúmulo de nuestras experiencias. Aquí hay un lugar para la esperanza, para la reivindicación y la apuesta por otros modos de vida que superan lo instituido, lo hegemónico. Considerar este rasgo en la subjetividad política feminista permite encarar los determinismos históricos, comprenderlos como productos de órdenes que se pueden transformar y, en este sentido, posibilita reconocer que otra vida para las mujeres es posible.

Estos rasgos señalados se conectan con las dimensiones para la constitución de sujeto político señaladas por Viviana Arias et al. (2009): conocimiento de la realidad, toma de posición y acción política. Frente a esta última dimensión señalan que:

[...] si no hay acción no hay actoras políticas, lo cual tampoco quiere decir que sujeto político es quien más acciones realice (activismo), ni quien más visibilidad tenga

(protagonismo), sino quien es consciente de que cada acción se orienta desde la crítica a todo aquello de la realidad que sitúa en condición de vulnerabilidad, desventaja, subordinación o discriminación. (pp. 649-650)

Estas dimensiones también se pueden considerar como rasgos de la subjetividad política, puesto que, por un lado, conocimiento de la realidad y toma de posición se conectan con el posicionamiento que mencionan Alexander Ruiz Silva y Manuel Prada Londoño (2012) y, por otro lado, porque quienes la encarnan son los sujetos, sujetos singular, histórica y contextualmente situados en medio de realidades concretas. De acuerdo a la Doctora en Filosofía Isabel Rauber (2015) éstos:

[...] se constituyen (o mejor dicho, se autoconstituyen) como tales sujetos en el proceso mismo de la transformación social, cuyo primer paso es disponerse a emprenderla. Es decir, que ser sujeto no es una condición anterior al proceso de transformación; es en el proceso mismo que se revela esa condición de sujeto, latente, en estado potencial, en los oprimidos. (pp. 88-89)

Lo anterior permite señalar que ser sujeto implica un devenir abierto a la transformación, a lo cual, si se le agrega una lectura desde el género posibilita comprender que:

La sujeto político mujer, por tanto, sería aquella que se constituye a partir del reconocimiento y toma de conciencia de que las condiciones de desigualdad y discriminación no son inherentes a la condición humana, que son injustas y evitables, y que es posible actuar con el propósito de impedir su continuidad: confronta entonces las relaciones de poder entre los géneros. (Viviana Arias et al., 2009, p. 643)

Lo planteado por las y los autores posibilita comprender que la subjetividad política feminista no es algo dado o estático, por el contrario, es acción de reflexividad, producción de sentido y condición de posibilidad de una sujeta que tiene conciencia de su vida y su realidad y, a partir de esto, toma una postura que le lleva a actuar buscando la transformación de las relaciones de desigualdad que se amparan en sistemas de opresión. Este proceso es histórico, atravesado por el género y su intersección con diversos marcadores sociales, por el poder, las rupturas, las resistencias y se va construyendo de manera intersubjetiva, enfrentándose a los determinismos históricos con apertura al porvenir y a la utopía.

Capítulo 3. Diseño metodológico

"Porque hay una historia que no está en la historia y que sólo se puede rescatar escuchando el susurro de las mujeres"

Rosa Montero

Para el desarrollo de mi proyecto de investigación fue necesario contar con una fundamentación metodológica y epistemológica que orientara, delimitara y cualificara el proceso. A continuación, describiré cada uno de los componentes que la conformaron.

3.1 Enfoque metodológico

Poner nuestra voz como mujeres representa un logro histórico, puesto que, como la realidad lo ha evidenciado, ésta se ha expuesto a verse acallada por prácticas sexistas que se sustentan en construcciones sociales, culturales e históricas de género para reproducir la idea de que las mujeres y lo femenino somos inferiores. Una de las expresiones de esta valoración diferencial se concreta en la división sexual y cultural del trabajo que hoy en día, a pesar de los diversos avances en materia del reconocimiento de las mujeres como seres humanos y sujetas de derecho, sigue teniendo lugar, y para el caso de contextos rurales y campesinos continúa con una preeminencia que demarca relaciones y posibilidades de vida diferenciales para mujeres y hombres.

Esta situación ha influenciado la configuración de la subjetividad femenina desde el temor y la desautorización, aspectos centrales para la reproducción de relaciones de poder y de un statu quo en el que lo masculino, blanco y occidental son los ejes centrales. Si bien esto ha ido cambiando, y cada vez más mujeres reconocen y dan lugar a su voz, comprendiendo que su negación es una estrategia de la matriz de opresión para mantenerlas sometidas y subyugadas, éste no es el panorama general, ya que otras aún ven menospreciada su palabra o se encuentran con diversas barreras para ser escuchadas.

Por tal razón, esta investigación tuvo como base un enfoque metodológico cualitativo, puesto que, como lo señala la socióloga y académica María Eumelia Galeano Marín (2021):

[...] para el enfoque cualitativo la realidad social es subjetiva, se construye de manera permanente en la relación entre los seres humanos y de estos con el entorno. Entonces la investigación se ocupa de los aspectos subjetivos de la realidad social: formas de percibir y sentir el mundo en que vivimos, realidades que se encuentran subyacentes “el mundo de la interioridad” [...] las realidades subjetivas e intersubjetivas son abordadas buscando comprender -desde la interioridad y desde la exterioridad de los sujetos sociales- las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. (p. 111)

Mi investigación contó con esta base dando lugar central a la voz, el testimonio y las narraciones de las mujeres, permitiendo esto conocer su experiencia y, desde allí, analizar los aportes de la pedagogía feminista a la construcción de su subjetividad política feminista, teniendo en cuenta para su desarrollo la teoría feminista y la epistemología feminista.

No hubo una pretensión de universalización de su experiencia, puesto que, retomando a la filósofa y feminista Donna Haraway (1995) lo que da sustento y rigor a la investigación feminista es precisamente su carácter situado contextual e históricamente. En este sentido, este enfoque metodológico se constituyó en un puente para entretejer a partir de las palabras, palabras cargadas de sentido que fueron develando significados, emociones y transformaciones en sus trayectorias de vida.

3.2 Teoría

En sintonía con mi apuesta ético política, la teoría que orientó mi investigación es la teoría feminista, ya que, el feminismo es una teoría política que analiza las realidades sociales, las relaciones de poder, la influencia del sistema patriarcal en las experiencias de vida de las personas y en la construcción de subjetividades y sociedades. Como bien lo plantean las investigadoras Martha Patricia Castañeda y Verónica Valero (2016):

La teoría feminista es un conjunto de aproximaciones conceptuales explicativas de la situación de desigualdad entre mujeres y hombres, que destacan sus relaciones internas así como las relaciones que la desigualdad de género guarda con otras desigualdades. Para ello, centra su interés en el estudio, la comprensión, la explicación y la interpretación de los fenómenos sociales, políticos, culturales e históricos que sustentan

esa desigualdad, tomando a las mujeres como su sujeto privilegiado, y se caracteriza por tener una perspectiva histórica, interdisciplinaria y situada. (pp. 79-80)

Aunado a ello, ésta es una teoría crítica que busca no sólo comprender el por qué de la desigualdad de género, fortaleciendo cada vez más una mirada interseccional que da cuenta de las diferentes matrices de opresión, sino también aportar a la transformación de todas aquellas situaciones que reproducen una sociedad sexista, heteronormativa y jerárquica. Por tal razón, como bien lo planteó la física, feminista y pionera en los estudios de género y ciencia Evelyn Fox Keller, (1991):

Tarea fundamental de la teoría feminista ha sido remediar la ausencia de mujeres en la historia del pensamiento social y político. Sobre todo, este esfuerzo ha dado lugar a una forma de atención, como un lente que focaliza una cuestión particular: ¿Qué es lo que significa llamar masculino a un aspecto de la experiencia humana y a otro femenino? ¿En qué afectan estas etiquetas a la forma de estructurar nuestro mundo experiencial, de asignar valores a los diferentes dominios de éste, y, a su vez, enculturar y valorar a los hombres y mujeres reales? (p. 14)

En este sentido, la teoría feminista posibilita visibilizar, analizar y comprender las implicaciones de las construcciones sociales, culturales e históricas de género, y su interconexión con otras dimensiones, en la configuración de las sociedades y, por consiguiente, en la experiencia de vida de las personas y las consecuentes relaciones de poder que se establecen y reproducen un orden social donde las mujeres, lo femenino y los cuerpos sexo genéricos disidentes han sido ubicados en un lugar secundario e inferior.

Por tal razón, a través de esta teoría se hacen evidentes situaciones que en otros contextos pueden pasar naturalizadas; me refiero con esto a que se hace visible lo que ha sido invisibilizado: el valor del trabajo de cuidado de las mujeres, su aporte a la sustentabilidad de la vida, la discriminación que aún continúa, la permanencia e impactos de la división sexual y cultural del trabajo y la consecuente subvaloración de las mujeres y lo femenino, las violencias que siguen teniendo lugar en sus vidas, entre otras problemáticas que bajo una lógica capitalista-patriarcal se invisibilizan, subestiman o marginalizan.

La mirada a través de la perspectiva de género feminista nombra de otras maneras las cosas conocidas, hace evidentes hechos ocultos y les otorga otros significados. Incluye el

propósito de revolucionar el orden de poderes entre los géneros y con ello la vida cotidiana, las relaciones, los roles y los estatutos de mujeres y hombres. Abarca, de manera concomitante, cambiar la sociedad, las normas, las creencias, al Estado y por ello puede ocasionar malestar a las personas y a las instituciones más conservadoras y rígidas, más asimiladas y consensuadas por el orden patriarcal. (Marcela Lagarde y De los Ríos, 1996, p. 20)

Un asunto importante de resaltar es que esta teoría no es estática, ya que el feminismo es diverso y existen diversas posturas que nutren el debate y las reflexiones desde distintos lugares, lo que ha llevado a que se vea a sí misma interpelada desde su interior, y al tiempo, cualificada en sus desarrollos conceptuales, dando lugar a lecturas más amplias y situadas, en donde se reconoce la interconexión del género con otros marcadores sociales que condicionan la experiencia de vida de las mujeres y de todas aquellas personas que están al margen del orden sexo-genérico.

Así las cosas, se puede comprender que “hablamos de teoría feminista en el sentido más abstracto de delimitación de un campo conceptual vinculado con la construcción de un campo de conocimiento” (Martha Patricia Castañeda y Verónica Valero, 2016, p. 95). Dicho campo de conocimiento posibilitó hacer un análisis crítico y feminista de las experiencias de vida y la construcción de subjetividad política feminista de tres mujeres rurales y campesinas a partir de su participación en la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal - Medellín, articulando para ello su condición de género, de clase, etaria y su procedencia territorial.

3.3 Fundamentación epistemológica

El feminismo, como teoría crítica de la realidad, ha posibilitado la configuración de un campo epistemológico propio, donde la categoría género, los procesos de generización y su interconexión con otros marcadores sociales en la vida de las personas han tenido un lugar central. Si bien reconozco el aporte de otros enfoques o paradigmas que en la academia han tenido un lugar importante, mi apuesta es resaltar y hacer uso del acervo epistemológico que las feministas han desarrollado a lo largo de las últimas décadas, lo que ha permitido hacer una crítica a la ciencia tradicional caracterizada por una pretensión de neutralidad, asepsia y objetividad positivista.

Dicha crítica ha evidenciado el androcentrismo de la ciencia y esto se ejemplifica, como bien lo plantea la filósofa y epistemóloga feminista Sandra Harding (1993), en que no considera como campo de estudio las emociones, las cuales culturalmente han sido relacionadas con las mujeres; en la centralidad que se le ha dado a los intereses de quienes históricamente han ocupado el espacio público: los hombres; en la creencia que existe una sociedad única en la que se pueden hacer generalizaciones; y en que no se considere el sexo como un elemento de la conducta; así como el hecho de que algunas metodologías y modos de investigación pueden impedir la manifestación de determinada información.

Aunado a esto, también se puede señalar las resistencias a contemplar y aceptar que la ciencia puede ser social; a reconocer que la ciencia no es inmune a la subjetividad; que la experiencia de las y los sujetos también es una fuente de conocimiento; entre otros elementos que dan cuenta que la ciencia es un escenario de poder donde también se reproduce el sistema sexo-género.

Estos elementos responden al orden social y político del proyecto de modernidad que se estableció con base al hito histórico de la revolución francesa. Este proyecto, a pesar de mostrarse progresista y de pasar de aspectos como el teocentrismo al logocentrismo, también se caracterizó, salvo en contadas excepciones⁷, por excluir a las mujeres: a ellas no se orientaban los derechos, los espacios de decisión y tampoco los de construcción del conocimiento.

Ante este panorama, las mujeres, que posterior y gradualmente ingresaron a la universidad, empezaron a cuestionar estas bases androcéntricas y la supuesta inferioridad que se les atribuía. Es así como a partir de la década del 70 del siglo XX, y con base a los avances de la teoría feminista, se comienza a cuestionar, de manera sistemática, a la ciencia y los modos de hacer ciencia y, por consiguiente, empieza a tener lugar la construcción de una epistemología feminista en la cual se da lugar y se reconoce a las mujeres como sujetas epistémicas. En palabras de la epistemóloga feminista Norma Blázquez Graf (2012):

La epistemología es una teoría del conocimiento que considera lo que se puede conocer y cómo, o a través de qué pruebas las creencias son legitimadas como conocimiento verdadero.

⁷ Cuando señalo estas excepciones me refiero a aquellas mujeres que, por sus posiciones sociales, económicas o incluso por procesos clandestinos pudieron contribuir a la investigación y descubrimientos científicos. Sin embargo, es necesario plantear que estas mujeres no estuvieron exentas de dificultades y resistencias para ejercer su labor.

La epistemología feminista estudia lo anterior, abordando la manera en que el género influye en las concepciones del conocimiento, en la persona que conoce y en las prácticas de investigar, preguntar y justificar. Identifica las concepciones dominantes y las prácticas de atribución, adquisición y justificación del conocimiento que sistemáticamente ponen en desventaja a las mujeres porque se les excluye de la investigación, se les niega que tengan autoridad epistémica, se denigran los estilos y modos cognitivos femeninos de conocimiento, se producen teorías de las mujeres que las representan como inferiores o desviadas con respecto al modelo masculino, se producen teorías de fenómenos sociales que invisibilizan las actividades y los intereses de las mujeres o a las relaciones desiguales de poder genéricas, y se produce conocimiento científico y tecnológico que refuerza y reproduce jerarquías de género. (p. 22)

Es por esta razón, que mi investigación se basó en el enfoque epistemológico feminista, puesto que, representa una apuesta ético política por seguir aportando a la visibilización de la producción de conocimiento desde las mujeres, por las mujeres y para las mujeres y, por ende, a la construcción de otros marcos de interpretación que permiten comprender la realidad y evidenciar en ella la presencia de sistemas de opresión y así edificar herramientas para su análisis, desnormalización y erradicación.

Lo anterior da cuenta de algunas de las características de la investigación feminista, puesto que ésta se centra en las experiencias y problemáticas de las mujeres, pero también busca favorecerlas y promover un relacionamiento diferente, ya que sitúa a la investigadora en el mismo plano crítico de las sujetas que hacen parte de la investigación (Sandra Harding, 2002). Esto último posibilitó reconocer mis propias creencias como investigadora, así como los distintos rasgos de clase, procedencia territorial, cultura y género que me atraviesan y que han incidido en la configuración de mi experiencia vital y, por consiguiente, en el desarrollo de la investigación.

En esta misma línea, otra característica tiene que ver con la identificación parcial, la cual, de acuerdo con la socióloga y feminista María Mies (1998):

[...] significa, en principio, que partimos de nuestro propio estado contradictorio de ser y de conciencia. En otras palabras, no se trata solamente de reconocer que las “otras” mujeres tienen problemas; supone aceptar que yo también los tengo. Significa asumir, asimismo, que ya no deseo mantener reprimida mi contradicción por más tiempo. Esta

actitud permite conocer los vínculos que me unen a las “otras mujeres”, así como lo que me separa de ellas. [...] La identificación parcial implica también, por supuesto, lo que nos separa y distingue a las mujeres. (pp. 96-97)

Esta identificación me posibilitó a mí como investigadora reconocer los aspectos en común con las mujeres partícipes del proceso: nuestra condición de género que repercute en que tengamos experiencias en común; nuestra procedencia territorial, ya que habitamos el corregimiento de San Cristóbal; nuestro reconocimiento como feministas y el compartir un espacio educativo y formativo como lo es la Red Corregimental de Mujeres; pero, al tiempo, también me permitió reconocer lo que nos diferencia, siendo algunas cosas nuestra edad, el que ellas son madres y yo no, los estudios de educación formal realizados y el rol en el proceso formativo, puesto que su lugar allí ha sido principalmente como educandas, y el mío como educadora y, para este proceso, como investigadora.

En este sentido, la elección de este enfoque epistemológico tuvo un lugar importante, ya que en él el centro está en las mujeres, en sus experiencias de vida situadas contextual e históricamente, aspecto que se conecta con su reconocimiento como sujetas epistémicas. Aunado a esto, se da lugar a la intersubjetividad, puesto que en el proceso de investigación hubo un relacionamiento en doble vía que permitió la construcción conjunta, la emoción, la reflexión y la expresión en torno a un espacio pedagógico que habitamos las cuatro y reconocemos como parte importante de nuestras vidas y de las transformaciones que hemos tenido.

Por otro lado, teniendo en cuenta que el feminismo es plural, es necesario plantear que dentro de este enfoque epistemológico dicha diversidad también tiene lugar, por lo que se reconocen, entre otras, tres corrientes epistemológicas feministas: el empirismo feminista, el posmodernismo feminista y el punto de vista de las mujeres. De estas tres, me centré en la corriente del punto de vista, puesto que,

Sostiene que el mundo se representa desde una perspectiva particular situada socialmente, que se basa en una posición epistémica privilegiada. Cuestiona las suposiciones fundamentales del método científico, sus corolarios de objetividad y neutralidad, así como sus implicaciones; pone en duda la utilidad de algunas mediciones cuantitativas y cuestiona los métodos que ponen distancia entre quien conoce y lo que se conoce,

destacando el conocimiento situado basado en la experiencia de las mujeres que les permite un Punto de vista del mundo distinto. (Norma Blázquez, 2012, p. 29)

Así mismo, es importante tener en cuenta el lugar preponderante otorgado a la experiencia de las mujeres:

Esta tendencia considera que las mujeres poseen un *privilegio epistémico* debido a su posición de subordinación, lo que les permite comportarse al mismo tiempo como “propias” y “extrañas” [...] La experiencia de las mujeres estaría marcada por esta doble mirada, misma que las potencia a tener visiones del mundo más amplias, e incluso más complejas pues ven a lo dominante desde los márgenes.

[...] Con base en la comprensión de la marginalidad proponen un giro epistemológico decisivo: recolocar a las mujeres, trasladándolas de la periferia al centro de la investigación científica. (Martha Patricia Castañeda y Verónica Valero, 2016, pp. 87-88)

Si bien esta corriente, así como las otras dos, ha recibido críticas, como por ejemplo que puede caer en la reproducción de identidades esencializadas, en el mujerismo, desconociendo así las diversidades que nos habitan, es necesario también plantear que se ha ido cualificando a lo largo de estos años, permitiéndole tener presente que hay diferencias entre las mujeres, y que como tal no se puede hablar de un punto de vista universal, sino, por el contrario, situado.

[...] es justo precisar que con el paso de los años sus autoras han incorporado ideas de otras tendencias, particularmente del posmodernismo feminista, para pasar a reconocer la pluralidad de experiencias de las mujeres y, por lo tanto, concebir que se trata de experiencias situadas en las intersecciones del género con otros vectores de desigualdad social. (Martha Patricia Castañeda y Verónica Valero, 2016, pp. 88-89)

Lo anterior da cuenta de que estos tres enfoques, así como tienen contradicciones, críticas y tensiones, también han desarrollado diálogos y afinidades que han permitido construir un corpus epistemológico diverso, influenciado por las distintas corrientes feministas. Teniendo en cuenta esto, una alternativa frente a las críticas orientadas al enfoque del punto de vista ha sido la incorporación del carácter situado del conocimiento sin privilegiar una situación en particular. “Es decir, permitir el encuentro de perspectivas distintas con el fin de hacer explícitos los compromisos de las distintas situaciones particulares, y fomentar la pluralidad de perspectivas y de sujetos condicionados” (Norma Blázquez, 2012, p. 32).

Ante esto, es fundamental tener presente y retomar lo planteado por Donna Haraway⁸ (1995), ya que ella plantea que la objetividad feminista hace referencia a los conocimientos situados y esto no significa caer en el relativismo, puesto que “El relativismo es una manera de no estar en ningún sitio mientras se pretende igualmente estar en todas partes. La “igualdad” del posicionamiento es una negación de responsabilidad y de búsqueda crítica” (p. 329), por el contrario, la objetividad feminista “trata de la localización limitada y del conocimiento situado, no de la trascendencia y el desdoblamiento del sujeto y el objeto” (p. 327). Es decir, los conocimientos situados hacen referencia a una racionalidad y localización posicionada, responsable y comprometida.

Este último elemento adquirió una connotación fundamental en mi investigación, puesto que, las sujetas que hicieron parte de ésta son mujeres rurales y campesinas, aspecto que da cuenta de unas características específicas en sus vidas que no se podían obviar en la búsqueda de un proceso que reflejara el devenir de su subjetividad política feminista, con base a su participación en el espacio de pedagogía feminista de la Red Corregimental.

Estas mujeres no sólo tienen unas dinámicas particulares en su cotidianidad, sino que también se ven enfrentadas a unas problemáticas que tienden a exacerbarse en comparación con la ciudad, con la cual permanece una brecha considerable en términos de acceso a derechos, servicios, información y justicia. Sumado a esto, en su territorio tienen lugar disputas por el uso de los bienes comunes, la expansión urbana y el cambio de rutinas y actividades que esto trae consigo; así mismo, se exponen a la reproducción de imaginarios y mandatos de género que las ubican en unas relaciones de poder desiguales, lo que ha repercutido en la construcción de su subjetividad.

En este sentido, al hablar de conocimiento situado en perspectiva feminista ello tiene que ver con la posibilidad de construir un conocimiento localizado social, cultural e históricamente, sin embargo, no sólo se queda allí, ya que para esto es fundamental tener presente a quienes son el centro y sustento del proceso: las sujetas en sus contextos particulares y con las interseccionalidades que las habitan en términos del género, la clase socioeconómica, la condición racial, la procedencia territorial, entre otras, que se relacionan con las consecuentes realidades y problemáticas que disputan, resisten y transforman. Este reconocimiento diferencial

⁸ Creadora de la corriente epistemológica del posmodernismo feminista.

permite distanciarse de la pretensión de la ciencia tradicional abocada a un conocimiento abstracto, general o que universalice la experiencia, para dar lugar a uno que apueste por reflejar, comprender y evidenciar realidades concretas y puntos de vista aterrizados territorial y localmente.

Así las cosas, con la elección de este enfoque epistemológico busqué aportar al reconocimiento de las mujeres rurales y campesinas como sujetas epistémicas, a la visibilización de sus voces, experiencias, problemáticas situadas y transformaciones que han tenido lugar en sus vidas y en sus subjetividades políticas, a partir de su participación en el proceso de pedagogía feminista de la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal. Esto, al mismo tiempo, contribuyó a la generación de conocimiento sobre dicha pedagogía y al reconocimiento de su importancia para la vida de las mujeres que habitan la ruralidad campesina, para la transformación de las problemáticas que las aquejan, así como para la apropiación, exigibilidad y ejercicio de sus derechos, puesto que allí son pocos los procesos con una apuesta política feminista, transformadora y emancipatoria.

3.4 Método y estrategia metodológica

Teniendo en cuenta que la investigación dio un lugar preponderante a las voces, experiencias y narraciones de las mujeres, el método biográfico fue elegido como base para el desarrollo de este proceso, ya que, como lo retoman las investigadoras Ibeth Morales Escobar y María Alejandra Taborda Caro (2021), “[...] el método biográfico narrativo posibilita la aproximación a las subjetividades y experiencias de los [las]⁹ participantes de una investigación, mediante la reconstrucción de sus trayectorias vitales” (p. 174). En este sentido, contar con este método me permitió ubicar en el centro la palabra de las mujeres, para comprender sus historias y los significados que ellas les asignan, vinculando así su experiencia con los contextos socioculturales en los que están insertas.

Además, dicho método, que en otros contextos es denominado como enfoque o perspectiva, permite, de acuerdo a la investigadora Leticia Muñoz Terra (2012):

[...] la reconstrucción de historias de vida que son el resultado del entrecruzamiento de tres dimensiones específicas:

⁹ La palabra entre corchetes fue introducida.

La multiplicidad de elementos (también llamados instituciones o historias) presentes en la historia de vida y la importancia que tienen cada uno de ellos. [...] La variabilidad del tiempo en la configuración de la articulación de los elementos presentes en la historia de vida. [...] La particular articulación de los elementos objetivos y subjetivos a lo largo de la misma. (p. 40)

El entrecruzamiento y análisis de estas dimensiones promovió la capacidad reflexiva de las mujeres, en tanto, a través de los diversos espacios ellas pudieron pensar sus vidas de una forma más detenida e intencionada, pasando por la palabra, el lenguaje y la conciencia asuntos y experiencias que quizás no habían reflexionado antes, o por lo menos no de una manera detallada.

Por otro lado, dentro de este método se enmarcan diversas formas de trabajo, una de ellas es la trayectoria de vida, la cual elegí como estrategia metodológica del proceso. Para comprender su significado, el antropólogo social Leandro Sepúlveda (2010), retomando a Glen Elder (2005), plantea que,

[...] el concepto de trayectoria refiere a un proceso o tramo de vida que no está determinado en su magnitud o variación; constituyendo una herramienta analítica que representa una mirada de largo plazo y que remite a un movimiento a lo largo de la estructura de edad de los sujetos en una sociedad determinada. (p. 34)

Frente a su surgimiento, Diana Milena Chinchilla Romero (2021), magíster en Estudios de Género, retoma a este mismo autor y señala que,

[...] tomó auge en la década de los 70 por el interés sobre las transformaciones en las subjetividades debido a los cambios que traen los sistemas económicos, y sus implicaciones en contextos sociales y culturales en las sociedades; sin embargo, su origen se ubica desde la década de los 20 y mediados de los 60 a partir de estudios realizados por Glen Elder en Estados Unidos. (p. 4)

Esta estrategia metodológica es importante, ya que reconocer el flujo de las trayectorias de vida de mujeres rurales y campesinas brindó insumos para comprender la trama social, pues no sólo se ahondó en sus vidas particulares, sino que a través de esto se pudo acceder al conocimiento del orden social en el que están insertas y a las dinámicas particulares que éste adquiere en sus contextos.

Es un hecho evidente que el reconocimiento del flujo de las trayectorias de vida posibilita un mejor entendimiento del orden social; el análisis de las interconexiones entre las distintas etapas y el peso eventual de determinados sucesos, permite ampliar la reflexión acerca de la forma en que el curso de la vida de los sujetos es afectado y afecta las estructuras sociales en las que se encuentran inmersos. (Leandro Sepúlveda, 2010, p. 29) El sociólogo Daniel Bertaux¹⁰ (1999) también da cuenta de esta posibilidad e interés al señalar que:

Los investigadores se interesan no en un yo particular, sino en el mundo (que comprende no sólo las relaciones socioestructurales, sino también, en el ámbito sociosimbólico, una forma de individuación específica a este mundo, que se revela a través de la formación de un yo particular). (p. 15)

Las trayectorias de vida me permitieron reconocer el antes y el después de la experiencia vital de las tres mujeres, específicamente en lo concerniente a la construcción de sus subjetividades políticas feministas, teniendo como temporalidad central su participación en el espacio de pedagogía feminista de la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal. En este sentido, la investigación propendió por el reconocimiento de los procesos de cambio o de transición, tanto en su vida personal como en su entorno cercano, que han tenido lugar con base a esta experiencia, pero, al mismo tiempo, permitió identificar los puntos de inflexión referenciados por Leticia Muñiz Terra (2012), quien señala que “[...] a pesar de que en el curso de vida la transición implica la presencia de cambios graduales también es posible que sucedan acontecimientos que marcan un “punto de inflexión” y un cambio importante en la dirección de esa transición” (p. 45).

Teniendo en cuenta este concepto, la participación en el espacio de pedagogía feminista que tiene lugar en la Red Corregimental podría representar en el curso de vida de las mujeres un punto de inflexión, en tanto, a partir de esto se empezaron a dar no sólo una serie de transiciones, sino también cambios fundamentales en la forma de concebirse a sí mismas y, por consiguiente, en la manera de situarse con relación a sus realidades y posibilidades de vida.

¹⁰ Si bien este autor se refiere a relatos de vida, lo traigo a colación, debido a que éstos se encuentran conectados con las trayectorias de vida, puesto que para que éstas tengan lugar se basan en los relatos de las propias mujeres en torno a una temporalidad o dimensión específica.

Esta misma autora también plantea que es importante identificar si el proceso se realizará desde el origen del fenómeno, es decir, desde que las mujeres empezaron a participar en la Red, o al final del mismo, brindando así la siguiente clasificación: “Las investigaciones que analizan el proceso desde el origen hasta el presente se llaman estudios prospectivos y las que analizan el fenómeno partiendo del presente y mirando hacia el pasado se denominan estudios retrospectivos” (Leticia Muñiz Terra, 2012, p. 47).

Reconociendo esta clasificación, mi investigación tuvo un carácter retrospectivo, puesto que las trayectorias de vida buscaron reconocer el camino transitado y las transformaciones vividas; además, propiciaron la reflexión de las mujeres sobre su pasado y el reconocimiento de las representaciones y significados que ellas tienen sobre su participación en el espacio mencionado, comprendiendo así su lugar como sujetas históricas.

Con esta estrategia metodológica pude entonces escuchar, analizar y acompañar la reflexión en torno a ciertas dimensiones de la propia vida de las mujeres, los procesos de cambio y los puntos de inflexión que han venido experimentando desde que hacen parte de la Red de Mujeres. Así mismo, contribuí a la visibilización de los aportes que la pedagogía feminista brinda a la construcción de su subjetividad política feminista en medio de contextos rurales y campesinos.

3.5 Técnicas

Teniendo en cuenta los objetivos de mi investigación, el método y la estrategia metodológica seleccionada, las técnicas desarrolladas fueron interactivas.

Estas técnicas activan la relación intersubjetiva investigador-participantes para expresarse o para reflexionar sobre un objeto o situación, pregunta o problema a estudiar, y pensarse como sujetos capaces de construir o de sistematizar conocimiento de manera reflexiva y colectiva. Son posibilidades para acercarse, para comprender desde múltiples actores y apropiarse de la realidad social. (María Eumelia Galeano, 2021, p. 155)

Las técnicas tuvieron un papel fundamental, ya que con ellas busqué propiciar la palabra, la reflexión, la narración y el encuentro con la otra para el reconocimiento y comprensión de su propia trayectoria y de las transformaciones vividas. En este sentido, utilicé las siguientes:

- **Fotopalabra**, técnica histórico narrativa que permitió, a través del uso de fotografías narrar tiempos, situaciones, experiencias y significados de vida. Con dicha técnica busqué la reflexión de las participantes sobre su identidad como mujeres rurales y mujeres campesinas y las transformaciones que se han venido dando en torno a ésta, partiendo del reconocimiento de que la identidad no es estática, sino que está atravesada por cambios, rupturas y resignificaciones que dan cuenta del devenir de su experiencia vital.

- **Museo del poder**, técnica analítica que propició un espacio para que las mujeres reflexionaran sobre momentos y situaciones importantes en sus vidas, las cuales están conectadas con el ejercicio de su poder y el significado e importancia de sus Derechos Humanos. Esta técnica, además, posibilitó reconocer las transformaciones y logros que han venido alcanzando en su curso de vida.

- **Entrevista**, técnica analítica que posibilitó identificar, a partir de la experiencia vivida por las mujeres, los rasgos de la pedagogía feminista que tiene lugar en la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal. Así mismo, permitió indagar por las transformaciones, procesos de cambio y rupturas que dicha pedagogía ha generado en sus vidas.

- Para finalizar el proceso desarrollé una técnica tipo **aquelarre feminista** para dar lugar al compartir, lo simbólico, las emociones, aprendizajes o sentires generados en el proceso, así como para hacer la devolución a las mujeres, agradecerles por su participación en la investigación y validar con ellas lo evidenciado en la misma.

De esta manera, el desarrollo de dichas técnicas me permitió condensar e implementar el método biográfico, así como la estrategia metodológica de las trayectorias de vida, en la medida que, teniendo como base elementos centrales de ambas propuestas: la palabra de las mujeres, sus historias, subjetividades, relatos y significados particulares que le asignan a sus vidas, se generó un conocimiento desde la experiencia de las mujeres. Además, teniendo presente que dichas técnicas tienen una apuesta por lo histórico narrativo y analítico, esto nos permitió reflexionar sobre un tramo de sus vidas que ha generado un antes y un después, lo que posibilitó reafirmar en el espacio de pedagogía feminista un punto de inflexión crucial para los aprendizajes y las transformaciones que han vivido.

Sumado a esto, utilizar técnicas que promueven la palabra, la memoria, la capacidad reflexiva y la pregunta por asuntos que antes no se habían cuestionado, o por lo menos no de una

manera tan explícita, también permitió comprender sus realidades concretas y su interconexión con la trama social en la que están insertas, pero, al tiempo, reconocer y visibilizar las resistencias y agencias que han tejido para enfrentar las problemáticas que tienen lugar en sus territorios y el camino transitado en procura de un mayor bienestar y reconocimiento propio.

Así mismo, es necesario señalar que los testimonios, narraciones y relatos de las mujeres fueron el sustento para el proceso de categorización y análisis de la información, puesto que, no busqué validar una teoría, sino que partí de la información, percepciones, palabras y significados brindados por las mujeres, lo que me permitió hilar un horizonte de sentido, identificar las categorías centrales y realizar, con base a ello, mi proceso análisis y reflexión.

3.6 Diseño de instrumentos

Los instrumentos utilizados para el desarrollo de la investigación fueron, por un lado, las guías metodológicas, que contienen la planeación momento a momento para la aplicación de las técnicas fotopalabra, museo del poder y aquelarre feminista y, por otro lado, la guía de entrevista que permitió puntualizar las preguntas para potenciar y promover la reflexión de las mujeres sobre su trayectoria por el proceso pedagógico de la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal - Medellín. Dichos instrumentos se encuentran en los anexos del trabajo (ver anexo A).

3.7 Procedimiento de análisis y construcción de los hallazgos

El procedimiento de análisis para la construcción de los hallazgos contó con varios momentos, los cuales referencio a continuación.

Preparación: antes de iniciar con el proceso de recolección de la información fue básico y fundamental un momento de preparación que se centró en las lecturas y construcción del estado del arte y el marco teórico. Esto, a su vez, me permitió delimitar el tema de interés y definir los objetivos. Con base a ello, pude realizar los contactos iniciales con las mujeres y confirmar su participación en el desarrollo de la investigación.

Obtención de información: este momento se orientó al desarrollo de las técnicas interactivas. En el primer encuentro, que tuvo lugar el 30 de mayo del año 2023, inicié con la presentación de la propuesta de investigación a las mujeres, con la construcción de acuerdos

colectivos para el desarrollo de la misma y con la firma del consentimiento informado para su participación y autorización de grabación, tratamiento de datos e información suministrada.

Seguido a esto, apliqué las técnicas de fotopalabra y el museo del poder. Con relación a la primera es importante decir que facilitó ahondar en la reflexión de la identidad de las mujeres como rurales y campesinas, haciendo, para ello, un recorrido histórico sobre diferentes momentos de su curso de vida. El museo del poder, por su parte, posibilitó, con base a diferentes objetos que para ellas tienen un significado especial, dialogar sobre el reconocimiento personal de su poderío y la importancia de sus Derechos Humanos. Ambas técnicas permitieron traer a escena lo sensorial, la memoria y la narración, pues combinaron el uso de fotografías y objetos simbólicos, con la palabra y la reflexión.

En el segundo encuentro, que tuvo lugar en dos espacios, el primero el 23 de junio y el segundo el 7 de julio del año 2023, desarrollé la entrevista. Para llevarla a cabo, inicialmente hice un encuadre con las mujeres en torno a los objetivos de la misma y enfatice en que si bien iba a realizar una serie de preguntas, éstas estaban relacionadas con sus trayectorias de vida y como tal, ellas eran las protagonistas y conocedoras principales. Así las cosas, procedí a realizar las preguntas las cuales tuvieron como eje el proceso pedagógico que tiene lugar en la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal, sus significados, potencialidades y aspectos a mejorar.

En el tercer y último encuentro, que fue desarrollado el 29 de agosto del año 2024, llevé a cabo el aquelarre feminista. Esto me permitió hacer la devolución a las mujeres del proceso vivido, las reflexiones centrales, los principales hallazgos evidenciados y validar con ellas los mismos. Además, fue un espacio que propició el compartir, el agradecimiento y el reconocimiento por su vinculación a la investigación y sus diversos saberes. Así mismo, tuvo un lugar central la visibilización de la importancia de su participación en el proceso llevado a cabo desde la pedagogía feminista que se desarrolla en la Red de Mujeres.

Transcripción y proceso de codificación: en este momento procedí a transcribir los audios de la información obtenida con el desarrollo de las técnicas. Dicha transcripción se realizó en documentos de Word y con base a ella inicié el proceso de análisis de datos de manera manual.

Para dicho proceso me basé en uno de los procedimientos principales de análisis de la Teoría Fundamentada: la codificación teórica, la cual, de acuerdo a los planteamientos del investigador y Doctor en Ciencias Sociales Daniel San Martín Cantero (2014), consta de tres momentos, una *codificación abierta* referida “[...] al proceso de abordar el texto, con el fin de desnudar conceptos, ideas y sentidos” (p. 110), es decir, aquí, utilizando el documento de la transcripción, y teniendo presente que éste es un proceso inductivo que no parte de una teoría para aplicar conceptos, hice un proceso de segmentación y simplificación de los datos, usando para ello memos analíticos, códigos y, posteriormente, categorías.

Seguido a esto, realicé una *codificación axial*, comprendida como “[...] el proceso de identificación de relaciones entre las categorías obtenidas en la Codificación Abierta y sus subcategorías [...]” (p. 110); para este proceso hice uso de una matriz de agrupación, que, posteriormente, me permitió construir un diagrama de conexión en el que inicié la *codificación selectiva*. Ésta última busca “[...] obtener una *categoría central* que exprese el fenómeno de investigación e integre las categorías y subcategorías de la codificación abierta y axial” (pp. 111-112), aspecto que me permitió obtener las categorías centrales de los hallazgos y establecer puentes de conexión con mi sistema categorial. Con base a esto, organicé la información en matrices específicas donde ubiqué los testimonios, teniendo presente su temporalidad y su relación con los objetivos específicos de la investigación.

Para finalizar, es importante aclarar que, si bien el método biográfico cuenta con métodos de análisis específicos, para el desarrollo de este momento utilicé el procedimiento referido de la Teoría Fundamentada, puesto que me permitió encontrar un camino, a partir del cual construir teoría, con base al contexto investigado, además, porque hay una apuesta por la teorización sustantiva, que es concreta, situada y permite la transferibilidad, es decir, tener presente los resultados obtenidos en esta investigación en escenarios similares.

Sumado a esto, dicho procedimiento me permitió ver los datos como mecanismos heurísticos, abrirlos, hacerles preguntas, prestar atención a las categorías usadas por las mujeres, e identificar temas que reflejaron sus puntos de vista; es decir, trascender el razonamiento deductivo, la validación de una teoría, para dar lugar a la generación de conocimiento desde la experiencia de las mujeres y a su diálogo con otros desarrollos conceptuales.

Construcción de hallazgos: teniendo como base el proceso referenciado procedí a ahondar en el análisis y en la construcción de los hallazgos, comprendiéndolos como una trama de sentidos y significados que dieron cuenta de una serie de situaciones que conforman la experiencia vital de las mujeres, pero que también reflejaron sus resistencias y transformaciones, con base a su trayectoria por el proceso de pedagogía feminista de la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal.

3.8 Participantes

Las participantes de esta investigación fueron tres mujeres habitantes del corregimiento de San Cristóbal, territorio que hace parte de la ruralidad de Medellín, junto a San Sebastián de Palmitas, San Antonio de Prado, Altavista y Santa Elena.

Otro criterio de significatividad para su participación es que se autoidentificaran como mujeres rurales o campesinas, aspecto que dota de un sentido específico su identidad, puesto que da cuenta, entre otros elementos, de un trabajo y relación especial con la tierra, de una defensa de su territorio y del enfrentamiento de unas problemáticas como la reproducción de roles y estereotipos de género y prácticas machistas que buscan mantener la división sexual y cultural del trabajo y, por consiguiente, relaciones de poder que repercuten en sus experiencias y posibilidades de vida.

Igualmente fue necesario que hicieran parte de la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal, la cual es una de las expresiones de la Red Intercorregimental de Mujeres de Medellín, organización en la que confluyen mujeres rurales y campesinas de los corregimientos San Antonio de Prado y San Cristóbal en torno al conocimiento, defensa, promoción e incidencia política, desde el feminismo y una perspectiva territorial, en favor de sus Derechos Humanos.

Aunado a esto, que su condición etaria oscilara entre 45 y 70 años, ya que tuve una apuesta por evidenciar cómo ellas a pesar de haber sido criadas y socializadas en el marco de mandatos de género que condicionaron su experiencia vital, han logrado en su edad adulta y, con base a su participación en espacios de pedagogía feminista, transformaciones que les han permitido ubicarse en un lugar de enunciación diferente, tanto a nivel personal, como familiar, social y político.

Así mismo, estuve yo misma como participante, ya que, por un lado, acompañe el proceso pedagógico y, por el otro, tuve el rol de investigadora y busqué propiciar, a través de este lugar, la reflexión y análisis de las transformaciones experimentadas en la vida de las mujeres con base a su participación en el espacio mencionado.

3.9 Consideraciones éticas

Como Trabajadora Social y estudiante de una maestría en Educación y Derechos Humanos fue fundamental tener una postura ética y política transversal en todo el proceso, y más aún, teniendo en cuenta el contexto capitalista y neoliberal en el que nos encontramos que busca la cosificación de la vida, la ruptura del tejido común y de las apuestas colectivas. En este sentido, a continuación, enuncio algunos de los criterios que fueron bases centrales para el desarrollo de la investigación:

-Un primer elemento tiene que ver con que busqué que este proceso fuera cuidadoso con las mujeres, por ello, ubicar en el centro su palabra como una expresión válida e importante fue un aspecto central que posibilitó escucharnos en medio de nuestras particularidades y semejanzas. A su vez, esto se conectó con la presencia de elementos simbólicos en los espacios: mandalas, objetos de poder, velos, flores, esencias, fuego, alimentos, entre otros, como una forma de cuidarnos, vernos y vincularnos más allá de la razón, dando lugar al sentir y a la emoción. En este sentido, en el proceso de planeación de los espacios de encuentro busqué que éstos promovieran un relacionamiento basado en el reconocimiento mutuo, la escucha, el respeto por la palabra, la construcción conjunta y la sororidad.

-Así mismo, en medio de un orden social androcéntrico que ha invisibilizado las historias y luchas de las mujeres, aposté por comprender y aportar a la visibilización de sus experiencias, problemáticas, identidades, resistencias, saberes, aportes, rebeldías y caminos transitados en la búsqueda de una mejor vida y en la defensa de sus derechos, reivindicando así su lugar como sujetas históricas.

- Por otro lado, aposté por un acompañamiento, lectura y análisis de sus experiencias desde una postura feminista que las reconoce como sujetas epistémicas, políticas y de derechos, pero que también tiene como base una postura crítica frente a sus realidades, entendiendo que, si bien éstas son productos sociales e históricos permeados por sistemas de opresión, también son

susceptibles de transformación en aras de un mayor bienestar, justicia social y de género.

Teniendo en cuenta esto, reconozco en ellas mujeres con capacidad de agencia para identificar sus realidades y llevar a cabo acciones para el cambio social y su liberación de todas aquellas situaciones que las oprimen, las cohiben y restringen.

-Lo anterior se conectó con la manera como abordé sus testimonios, en tanto, partiendo de su autorización, reivindicé su palabra respetando sus relatos, visibilizando sus reflexiones y nombrándolas en ellos como las autoras de los mismos; con relación a esto, también tuvo lugar la confidencialidad de la información, la cual sólo fue usada para los fines establecidos en la investigación. Si bien yo tuve un rol como investigadora, este proceso no hubiera sido posible sin las reflexiones y saberes de las mujeres, pues los conocimientos generados parten de sus experiencias, razón por la cual aquí hubo una construcción colectiva que dio cuenta de sus tránsitos, transformaciones y del lugar de la pedagogía feminista en ello.

En esta misma línea, esto se relacionó con la decisión de explicitar los nombres de las teóricas consultadas, puesto que, generalmente la academia invisibiliza a las mujeres, reproduciendo con esto la idea de un masculino universal, por ello, dentro de mi trabajo aposté por nombrar a todas aquellas mujeres que fueron referencias centrales y fuentes de inspiración para mi proceso de comprensión, interpelación, análisis y escritura, además, porque con ello también se está aportando al reconocimiento de las mujeres como constructoras de conocimiento y, por consiguiente, al campo fecundo de las epistemologías feministas.

- El cuidado de la palabra y la libertad narrativa, fueron elementos básicos y fundamentales en el desarrollo de la investigación, ya que, desde el comienzo de los encuentros reivindicé el derecho de las mujeres a decidir qué compartir de su experiencia y qué conservar para sí. Esto también se conectó con el respeto de la autonomía de las mujeres y con la prevención de actos de revictimización, ya que, en los encuentros afloraron experiencias pasadas relacionadas con vulneraciones de derechos.

- Partiendo del reconocimiento de que ésta fue una construcción colectiva, y de la importancia de no caer en prácticas extractivistas e instrumentalizadoras, un aspecto central fue la devolución del proceso a las mujeres partícipes y la validación de los hallazgos encontrados, por ello, realicé un encuentro donde presenté los principales resultados, pero también donde agradecí a las mujeres por disponerse a recorrer este camino conmigo, por abrirme las puertas de

historias antes no compartidas y por brindarme su confianza y amistad. Esto, a su vez, permitió nutrir el vínculo que nos une, en tanto, como lo manifesté en diversos apartados, hacemos parte de un mismo proceso pedagógico, somos mujeres y habitamos el mismo territorio, razón por la cual, realizar este proceso permitió un mayor reconocimiento, afecto y gratitud.

- El consentimiento informado de las mujeres rurales y campesinas fue otro elemento importante, ya que dio cuenta de su aceptación para participar en la investigación, de su autorización para llevar a cabo un registro fotográfico, grabar sus voces y hacer uso de la información generada con fines exclusivamente investigativos y académicos.

Si bien las mujeres me autorizaron para usar sus nombres en los testimonios brindados, es importante aclarar que, debido al contenido de algunos de éstos, y en aras del cuidado y de respetar el voto de confianza que me dieron, hay testimonios que no tienen sus nombres. En estos casos, aparecerá la palabra Mujer.

Capítulo 4. Hallazgos, interpretaciones y discusiones teóricas

“Todos iniciamos nuestra andadura como un saco de huesos perdidos en algún lugar del desierto, un esqueleto desmontado, oculto bajo la arena. Nuestra misión es recuperar las distintas piezas. Un proceso muy minucioso que conviene llevar a cabo cuando las sombras son apropiadas, pues hay que buscar mucho. La loba nos enseña lo que tenemos que buscar, la fuerza indestructible de la vida, los huesos”

Clarissa Pinkola Estés

En este capítulo presento los hallazgos de la investigación en torno a los objetivos específicos de la misma, en este sentido, en un primer apartado respondo a lo que significa ser mujer campesina y ser mujer rural en el contexto del corregimiento de San Cristóbal - Medellín; en un segundo momento doy cuenta de los rasgos de la pedagogía feminista que tiene lugar en la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal, a partir de la experiencia de las mujeres; y en un tercer momento analizo la configuración de su subjetividad política feminista con base a su participación en el espacio pedagógico de la Red.

Su estructura está transversalizada por los testimonios de las mujeres, en conexión con las interpretaciones y las reflexiones suscitadas con base a las teóricas y teóricos que fueron base para el análisis. Es importante mencionar, a su vez, que las trayectorias de vida de las mujeres, como estrategia metodológica del proceso, se reflejan a lo largo de este capítulo, ya que precisamente son éstas las bases que sustentan lo hallado.

4.1 Ser mujer campesina y ser mujer rural en el contexto del corregimiento de San Cristóbal - Medellín

Para iniciar con el desarrollo de este apartado, es importante traer la claridad hecha en la introducción de este trabajo, en torno a que el contexto se posicionó de manera importante y significativa a partir del trabajo de campo, pues allí se materializa de manera concreta el patriarcado y el capitalismo y, al tiempo, es el escenario donde se mueven y construyen las identidades de las mujeres partícipes del proceso. Por esta razón, decidí ubicar como un objetivo emergente la construcción de sus identidades en medio de dicho contexto, pues éste ha marcado

su experiencia vital y da una connotación situada de la pedagogía feminista que allí tiene lugar. Así las cosas, aquí incorporo algunas reflexiones y citas que no se encuentran en el marco teórico ni en los demás capítulos.

Aunado a esto, es importante mencionar que mujer campesina y mujer rural no se encuentran como categorías en el marco teórico, puesto que son las sujetas de la investigación, que, como se detallará son sujetas interseccionales, en tanto mujeres, campesinas, rurales, adultas y de una clase socioeconómica trabajadora.

En esta misma línea, es básico y fundamental partir presentando a las mujeres que me acompañaron en este proceso, para ello, lo hago desde sus palabras y la manera como a ellas les gusta nombrarse:

Blanca “A mí me gusta mucho trabajar agricultura. A mí me gusta mucho sembrar, recoger plantas. [...] Blanca es una mujer campesina, luchadora, muy amante a la tierra. Enamorada del campo” (Blanca, taller 1, 30 de mayo 2023).

Teresita

No soy campesina de finca, pero si soy una mujer rural [...] soy una amante de la vida, pero no una apegada a la vida. No me siento apegada a la tierra y amo la tierra. Pero no, yo siento que yo camino y yo no piso así, como duro, no, yo siento que soy como aerodinámica, ¿si me entiende?, que soy más bien como aire, como espíritu que materia. Tengo, que soy muy querendona, pero nunca busco amistad, ni amor, no, no busco nada [...] Bueno, me identifica mucho mi nombre, que soy una mujer que defiende mis derechos [...]. (Teresita, taller 1, 30 de mayo 2023)

Diana

¿Cómo me defino yo? Yo siempre donde voy lo he dicho con mucho orgullo. Yo soy Diana [...] mujer rural, mujer campesina que amo mi territorio. Muy conectada con la tierra, muy conservadora de las tradiciones campesinas así pase todo el desarrollo que pase; yo creo que la tradición campesina es lo que nos tiene firmes en el campo a los y las campesinas. Entonces me defino como una mujer muy apegada al territorio. Con las ganas de hablar siempre por los asuntos que nos aquejan, que nos duelen, pero también proponer desde ahí. Qué nos afecta, pero qué también sería importante para nosotros. No

quedarnos en la queja, sino también desde la propuesta, eso me define a mí. (Diana, taller 1, 30 de mayo 2023)

Lo que las mujeres plantean permite inferir que, si bien cada una tiene sus particularidades y gustos, un asunto en común es su relación con la tierra, ya sea porque la trabajan, la defienden o porque es parte constitutiva de la construcción de su subjetividad. Este es un aspecto importante, en tanto nos sitúa en el territorio que habitan, construyen, resisten y dotan de significado y, a su vez, permite reflexionar sobre su identidad como mujeres rurales y mujeres campesinas.

4.1.1 Ser mujer campesina y ser mujer rural

Al respecto, y teniendo en cuenta que éste es un elemento que refleja la experiencia situada de las participantes, vale la pena traer a colación las características de cada una, también desde los significados de las mujeres:

Una mujer campesina no es solamente que produzca alimentos, sino que los cuide, los ayude a sacar. Ayude a que la matica salga bien, entonces de ahí viene el alimento como la arveja, la habichuela, el frijol, el cilantro, la zanahoria, lo poquito que se cultiva acá arriba, la cebolla rama, porque no todas las verduras así se sacan en las veredas de acá arriba. Acá arriba nos enseñamos más que todo fue con la cebolla, la habichuela, [...] el cilantro. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Ser campesina es como que la mujer tiene que ser más servicial, tiene más trabajo porque no solamente atiende, digamos, sus enfermos, sus niñas, sus niños, sino que también, si tiene una finca, ayuda en las labores de campo, ayuda a la crianza de animales. Entonces, es como que en el campo a la mujer le toca trabajar más jornada que en la ciudad.

(Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023)

Si bien una de las características de lo campesino tiene que ver con la producción de alimentos y el cuidado de animales, ante lo cual es importante plantear que cuando las mujeres tienen un lugar en esta dimensión no es una ayuda sino un trabajo que ha sido muy invisibilizado y en muchos casos no remunerado, Blanca señala que hay otros aspectos que igualmente dan cuenta de esta identidad:

[...] también hay mujeres campesinas que tienen otras labores, por decir algo lo de la casa, y son modistas que cosen ropa, que cuidan ancianos, que cuidan niños para que las otras trabajen, también se ve eso Vero. Eso es como todo, en toda parte hay que hacer diferentes destinos. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

A su vez, en este reconocimiento hay un elemento relacionado con brechas para el acceso a la educación y a mayores posibilidades, puesto que, en el caso de las mujeres campesinas:

Es aquella mujer que es muy sumisa y muy trabajadora y muy obediente. En cambio, las mujeres rurales sí ya tienen más conocimientos y de pronto se defienden más fácil.

Nosotras todavía somos más, a ver, de pronto más bobitas, digo yo.

Porque yo, por ejemplo, me pongo a mirar todas mis vecinas allá y todo lo que los esposos nos dicen que hagamos, ahí mismo vamos y hacemos. En cambio, una mujer que tenga estudio y que sepa trabajar en otra cosa, dice no, ese trabajo no es para mí, por decir algo, o no lo quiero hacer, me voy a hacer otra cosa. Como nosotros no tenemos esos conocimientos, entonces nos toca hacer lo de allá, que son trabajos de hombres, porque por ejemplo picar tierra, cambiar mangueras, raspar zanjas, que eso quizás usted no sabe qué es, a mí me toca hacerlo como mujer campesina. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Este testimonio evidencia la permanencia de una cultura campesina que se encuentra atravesada por relaciones de poder y por el reforzamiento de los roles de género, puesto que, la asunción de ciertas actividades por parte de las mujeres sigue estando atravesada, en algunos casos, por los imaginarios de que hay “tareas de hombres” y “tareas de mujeres”. Esto, al tiempo, da cuenta de la intersección entre el sistema sexo-género y el capitalismo neoliberal que explota la vida y los cuerpos de las mujeres, llevando a que éstas se enfrenten a sobrecargas de labores, violencias y jerarquías que las ubican en una posición inferior y las exponen a la reproducción de brechas que obstaculizan el mejoramiento de sus condiciones de vida. A su vez, refleja cómo en contextos más alejados de las centralidades permanecen desigualdades en términos del acceso a la información, lo que condiciona una mayor conciencia sobre sus derechos y las expone a injusticias, de ahí la importancia que adquieren procesos pedagógicos que partan de sus realidades y puedan llegar hasta ellas.

Ahora bien, esbozar un concepto sobre qué significa ser mujer campesina nos adentra en un terreno que no está exento de diversas posturas y tensiones, pues, como lo plantea la Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud María Teresa Matijasevic Arcila, (2015):

El debate teórico sobre el campesinado es especialmente complejo, debido entre otras razones a la existencia de distintos énfasis conceptuales sobre el tema —cultural, económico, político—, a la diferenciación interna de este grupo social y a las transformaciones acaecidas en la vida de los campesinos, que aparentemente ponen en entredicho la pertinencia del concepto. Este debate no es nuevo y se alimenta además con las discusiones entre quienes defienden la persistencia los campesinos y quienes auguran su inminente desaparición, considerando no solo asuntos relativos al capitalismo sino también a la globalización. (p. 41)¹¹

Otro aspecto importante de resaltar es que lo campesino ha sido pensado prioritariamente en términos androcéntricos, dejando a un lado la reflexión sobre el género y, por consiguiente, la experiencia diferencial de las mujeres, razón por la cual me pareció importante partir de las concepciones de ellas mismas quienes son las que encarnan, construyen y le dan significado a su identidad, dando cuenta, además, de su condición de género, entendida ésta como:

[...] la condición de género, aunque cambiante, define su identidad en sus dimensiones fundante, arcaica y básica. Define también los poderes que le corresponden, tanto los personales y grupales, como los poderes que los otros ejercen sobre la persona, el grupo o la categoría social. La relación entre ambos poderes produce el poderío de cada cual. (Marcela Lagarde y De los Ríos, 1996, p. 68)

Tener presente la condición de género, articulada con la condición de clase y vinculada a lo territorial fue fundamental, en tanto, me permitió evidenciar las características y atributos asignados a las participantes de la investigación, así como las consecuentes posibilidades, mandatos y limitaciones a las que se han enfrentado, aspectos que han marcado un derrotero específico en su curso de vida y en la configuración de su identidad, la cual ha estado relacionada con ser dóciles, pero lo suficientemente fuertes para enfrentar los avatares de la sobrecarga de

¹¹ Otro ejemplo se encuentra en la Ley 731 de 2002, Ley de Mujer Rural, pues allí se define a la mujer rural, pero sus afirmaciones son etéreas e imprecisas, puesto que, una mujer campesina es también una mujer rural por el territorio habitado, pero al tiempo, una mujer puede ser rural sin que esto implique ser campesina, y en la citada ley equiparan una con la otra.

trabajo asignado pero no visibilizado, valorado, ni remunerado; el ser seres para otros en la medida que sus vidas deben orientarse no sólo al cuidado de las y los demás, sino en el sentido de ubicar afuera la fuente de su amor propio; en la sumisión y obediencia frente a la autoridad patriarcal y religiosa; en que deben ser madres porque es lo que se espera de una mujer; en la heterosexualidad obligatoria; entre otros elementos que dan cuenta de una identidad de género que les ha sido asignada como una forma de mantener unas relaciones de dominación, explotación, cosificación y control.

Este marco de comprensión es ampliado por la Magíster en Educación y Derechos Humanos Laura Sánchez López (2018), quien producto de su acompañamiento profesional e investigativo señala frente a la noción de mujer campesina que:

Como punto de partida para el abordaje de esta categoría, se torna fundamental situar a las mujeres campesinas como sujetos individuales y colectivos que han construido una relación vital con el territorio rural campesino, materializado en prácticas, saberes y formas de producción y reproducción de la vida; en este sentido, se reconoce en sus prácticas como mujeres campesinas, los aportes a la seguridad alimentaria y el cuidado del medio ambiente al hacer parte de su hábitat los bosques, las montañas, las fuentes hídricas, asuntos que aportan a la sostenibilidad ambiental y la preservación de los bienes comunes como al agua y el aire [...]. (p. 104)

Lo señalado permite comprender que, aunque en diversos escenarios y momentos históricos se ha considerado lo campesino como referido a lo agropecuario, ésta es una mirada reduccionista, puesto que tienen lugar otras dimensiones que configuran su identidad y dan cuenta de su interseccionalidad:

[...] es posible plantear que la categoría “Mujeres campesinas” es plural y multidimensional, en tanto alberga múltiples formas de ser y estar en el campo que al tiempo se asocian con la dimensión identitaria, subjetiva, genérica, cultural, económica, territorial y política como un todo complejo. (Laura Sánchez López, 2018, p. 103)

Aunado a esto, es importante traer a colación lo planteado por el movimiento internacional La Vía Campesina (2009), en la Declaración de los derechos de las Campesinas y

Campesinos¹², ya que allí se identifican estas variadas dimensiones, permitiendo comprender que una persona campesina:

[...] es un hombre o una mujer de la tierra que tiene una relación directa y especial con la tierra y la naturaleza a través de la producción de alimentos y/o otros productos agrícolas. Las campesinas y campesinos trabajan la tierra por sí mismos; dependen sobre todo del trabajo en familia y otras formas a pequeña escala de organización del trabajo. Las campesinas y campesinos están tradicionalmente integrados en sus comunidades locales y cuidan el entorno natural local y los sistemas agro-ecológicos¹³. (pp. 7-8)

Estos elementos se conectan con lo planteado por María Teresa Matijasevic (2015), en tanto, como mencioné líneas atrás, ella reconoce la diversidad de posturas que se han construido en torno al concepto de lo campesino, sin embargo, señala que:

[...] campesino es una categoría válida, que puede definirse parcialmente a partir de ciertos rasgos, pero frente a la cual es necesario contemplar no solo la existencia de dimensiones distintas a la productiva —como la política y la cultural—, sino también la presencia de una gran heterogeneidad. (p. 45)

Así las cosas, lo señalado hasta aquí permite comprender que una mujer campesina es aquella que tiene una relación especial con la tierra, en términos de su conexión, pero también con relación a la siembra, cosecha, comercialización de alimentos y la crianza de animales. Sin embargo, ésta es sólo una de sus dimensiones, pues también se evidencia que el ser campesina está atravesado por otros aspectos relacionados con su condición de género, lo que las ha llevado a verse expuestas a diversas situaciones, que permiten nombrar la lectura interseccional, siendo algunas de ellas: la responsabilidad sobre el cuidado, lo que repercute en la sobrecarga de dichas labores y en la invisibilización de su aporte a la dimensión productiva de la finca campesina y a la soberanía alimentaria; la exposición a diversas violencias; la imposición de roles y estereotipos sobre qué deben hacer y cómo deben proceder; el mantenimiento de jerarquías

¹² Esta declaración fue adoptada por las Naciones Unidas en el año 2018.

¹³ Esta declaración incluye también como campesinos y campesinas a indígenas que trabajan la tierra y a familias de agricultores con poca tierra o sin tierra, familias no agrícolas en áreas rurales que se dedican a actividades como la pesca, la artesanía o la provisión de servicios y a familias transhumantes, nómadas, campesinos que llevan a cabo cultivos itinerantes, cazadores, recolectores y quienes tengan medios de subsistencia similares (La Vía Campesina, 2009).

donde el lugar central lo ha tenido el varón campesino; las brechas para acceder a información y al ejercicio de sus derechos, entre otros elementos.

Sumado a esto, el ser mujer campesina también está relacionado con lo cultural en términos de las costumbres, prácticas, significados y ritmos de vida; con las resistencias al modelo económico extractivista y patriarcal; con el cuidado y también con la defensa que hacen de su territorio y de los bienes comunes; y con que la finca campesina es su lugar de vivienda y de trabajo, constituyéndose así en una unidad económica y social.

Estos elementos permiten comprender por qué hay mujeres que, aunque no produzcan alimentos, no tengan animales de crianza, o ya no vivan en el territorio rural, se nombran como campesinas, puesto que, como se ha evidenciado ésta es una identidad atravesada por diversas aristas, ejemplo de esto es el caso de mujeres que a causa del conflicto armado fueron víctimas del desplazamiento forzado o quienes por la falta de oportunidades o por la presión urbana se vieron forzadas a vender sus tierras e instalarse en la ciudad.

Por otra parte, las **mujeres rurales**, desde los testimonios de las mujeres, son aquellas: [...] quienes habitamos el espacio sin que tengamos como el contacto directo con ciertas actividades agrícolas, pero también hay unas que se dedican, por ejemplo, esta niña que viene ahora es una campesina. Mujeres como Nelly Vásquez, es una mujer campesina porque basa toda su economía, tiene huerta, se involucra con la naturaleza, con la tierra, tiene actividades.

Y hay mujeres que habitan la ruralidad, pero están en otros espacios en cuanto a lo que se refiere su economía, basan su economía en otras actividades, pero habitan la ruralidad y tienen toda la cultura rural, de la ruralidad, del arraigo, de ser sensibles con los vecinos, con las vecinas, de querer intercambiar, de querer de pronto sembrar en su erita, en su tarrito y están siempre indagando sobre cosas. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

En este sentido, se puede comprender que las mujeres rurales son aquellas que habitan el territorio rural, pero sus actividades no se centran en lo agropecuario, sino que basan su economía en otro tipo de actividades, que incluso, pueden llegar a desarrollarse no sólo en el casco urbano del corregimiento, sino también en la ciudad, pero, a pesar de esto, su centro, su dinámica de vida se teje en la ruralidad.

Es importante mencionar que, a pesar de las particularidades, también se encuentran asuntos en común entre las mujeres rurales y las mujeres campesinas:

Las rurales son las que están más por acá, como por el parque, como que no trabajan la agricultura, pero tienen otras actividades que también son muy valiosas. Por ejemplo, como las que salen a trabajar fuera de la casa, a casas de familia o a almacenes, a lo que sea [...]. Esas que están aquí rurales, son las rurales, trabajan y se esfuerzan igual que nosotras que estamos en el campo, defendiendo las matas, los animales y todo. Yo por eso me refiero a que todas trabajamos como por la par. (Blanca, comunicación personal 23 de junio 2023)

El elemento en común referenciado por Blanca tiene que ver con que ambas se esfuerzan en sus trabajos, e incluso, pueden desarrollar actividades similares, pues hay mujeres campesinas que se dedican a actividades que no son las agropecuarias; además, ambas habitan el territorio rural.

Otro aspecto en común que permitió reafirmar la investigación, es que tanto las mujeres campesinas, como las mujeres rurales aportan significativamente al **cuidado de los bienes comunes y del territorio**:

Esta es mi foto más reciente de un trabajo que hice en la comunidad para un desagüe que nos estaba perjudicando la propiedad, no es mi propiedad, es la propiedad de todos los de la casa porque allá estamos habitando los hijos, mi esposo y yo. Entonces yo me pongo en el trabajo de ir a la cuenca donde nace a desyerbarla, pues, estaba por allá toda sudada. Mejor dicho, eso me caía agua de toda parte, estaba corriendo por los pies. Me la tomé cuando ya rocé todo el monte. A mí me dicen allá más que todo Cecilia, “Cecilia, ¿vos cómo hiciste para montarte a ese barranco a quitar todo eso y hacer esos arbolitos? y ya están hermosos, tienen 15 días y ya están todos con hojitas. Y esta foto la voy a guardar mientras tenga celular porque el trabajo que hice era el trabajo de 2 o 3 hombres y lo hice yo por ahí en unas 6 horas.

Sí, era arreglar la cuenca de agua porque se me estaba regando por donde no se debía regar, y el agua de riego de la vereda, y ninguno de los hombres iba y dije yo “me voy a ir” me voy con machete, el saco, con el gorro que ahí lo traje, con gambia y de botas hasta por acá y organicé toda la fuente [...]. (Blanca, taller 1, 30 de mayo 2023)

[...] empecé mis procesos con los acueductos comunitarios en el 2000 cuando gestionábamos el tema de agua potable para las comunidades, pa' las veredas, porque en mi vereda era, no sé si en la de ustedes, que se iba el agua [...] que sucia. El señor estaba echando, regando, no dejaba que viniera a la casa, entonces esa era como la problemática grande. Entonces empezó que iban a haber acueductos y yo me involucré “a ver, cómo, dónde”, todo eso, a gestionar, a ir a las reuniones y a participar. A hacer fuerza para que sí se diera porque era muy importante para nosotros tener agua potable, ¿cierto? sin perder la del nacimiento porque no se perdió, pero que hubiera un agua limpia donde nosotros tuviéramos la certeza de que la podíamos tomar sin ningún problema y más viendo que fumigaban esos tarros, eso todo iba allá. ¡No! Yo me sentía insegurísima con esa agua. (Diana, taller 1, 30 de mayo 2023)

Es importante anotar que el cuidado de los bienes comunes también está relacionado con las labores que realizan las mujeres en sus hogares y fincas campesinas, puesto que, al estar encargadas de las labores del cuidado, su disponibilidad se constituye en una necesidad. Este aspecto se conecta, a su vez, con que empiecen a participar en algunos escenarios como lo son los acueductos comunitarios.

Los elementos mencionados permiten sintetizar que una noción unívoca de mujer campesina y mujer rural es difícil de establecer, puesto que, así como se encuentran algunas particularidades, sobre todo las referidas a la producción de alimentos y a la sobrecarga de labores de cuidado, también se evidencian aspectos en común que están conectados con su condición de género, con habitar el mismo territorio, defender los bienes comunes, ser sujetas políticas, de derechos y de especial protección y con tejer una dinámica que, aunque ha sido permeada por lo urbano, sigue teniendo un ritmo, sonidos, olores y prácticas diferentes a éste. Esto refleja y permite reflexionar la concepción de identidad contemporánea, en tanto ésta es múltiple, se transforma, es situada y en ella se permite ver la intersección de diferentes sistemas de opresión que generan las violencias y violaciones de derechos de mujeres concretas, pero, al tiempo, también da cuenta de su capacidad de agencia y resistencias.

Para finalizar este apartado es importante señalar que, si bien la categoría de identidad adquirió un lugar importante en el desarrollo de este primer objetivo, esto no implicó una homologación con la categoría de subjetividad, puesto que, aunque ambas puedan encontrarse en

asuntos comunes, como, por ejemplo, en que no son estáticas ni monolíticas, sino que son producciones sociales e históricas que permanentemente se ven atravesadas por procesos de transformación que reflejan su carácter relacional y contextual, cada una tiene sus particularidades.

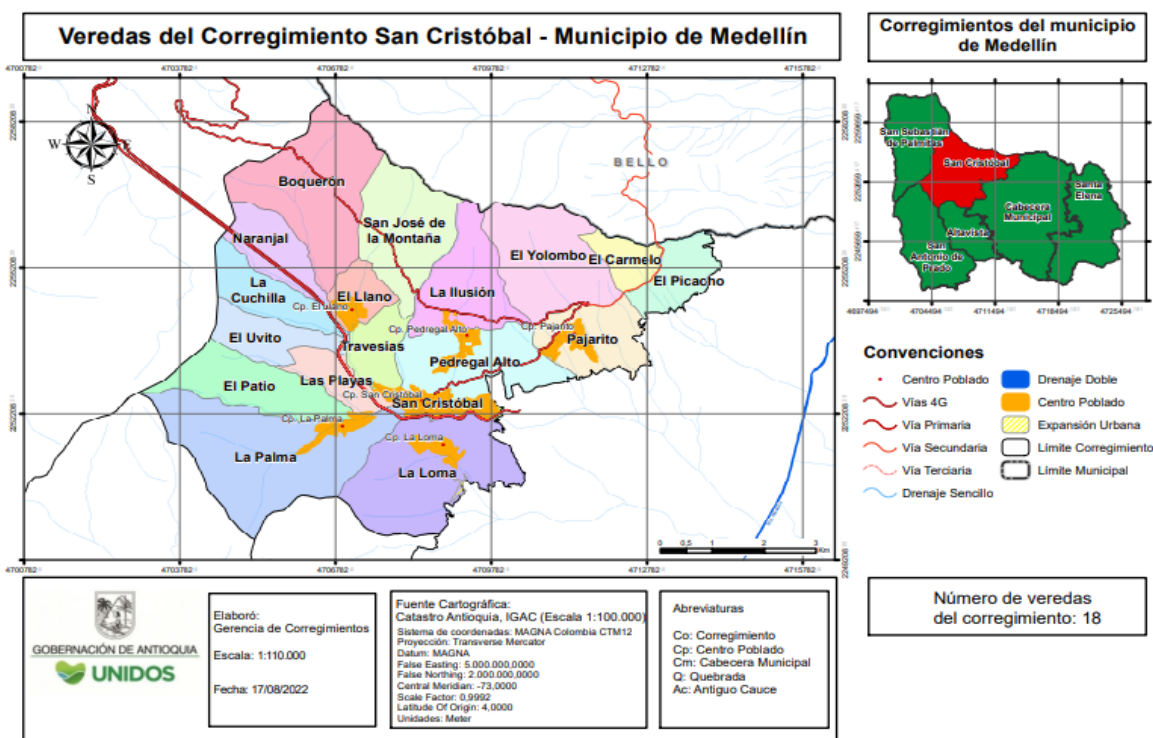
En el caso de la identidad ésta se encuentra relacionada con lo cultural, así como con los significados y atributos que, para el caso de las mujeres, han tenido que ver con su diferencia sexual, su estrato socioeconómico y su procedencia territorial, en este sentido, se han visto expuestas a lo largo de su vida a una identidad de género asignada. Frente a la subjetividad, ésta, teniendo presente lo planteado en el marco teórico, es una acción de reflexividad, una condición de posibilidad y un espacio de creación que permite la construcción de las y los sujetos desde el reconocimiento de sí y de sus realidades; ésta posibilita pensarse a sí mismas y dar lugar a la emergencia de identidades agenciadas que fisuran y transgreden el lugar tradicional y la valoración impuestos, construyendo de esta manera identidades plurales y autónomas.

En este sentido, la elección realizada en esta investigación frente a tener como categoría central la subjetividad tiene que ver precisamente con que con ésta pude reflexionar sobre diversos elementos, dentro de los cuales se encuentra la identidad, pero también otros relacionados con la posibilidad de identificar y comprender las resistencias, transgresiones y transformaciones que han tenido lugar en la vida de las mujeres, no sólo a nivel personal y en su situación de género, sino también en las esferas de la pareja, la familia, lo comunitario, lo político y lo económico.

4.1.2 Habitar el corregimiento de San Cristóbal

La Gobernación de Antioquia, a través de la Gerencia de los Corregimientos (2022), señaló los siguientes elementos de este territorio:

Figura 1 *Corregimiento de San Cristóbal y sus veredas*



Nota. La figura muestra la ubicación de San Cristóbal en comparación con el casco urbano de Medellín y los demás corregimientos. Así mismo, la cantidad y distribución de sus veredas y principales vías.

Blanca, Teresita y Diana viven en San Cristóbal, uno de los cinco corregimientos que conforman la ruralidad del Distrito de Medellín, que vale la pena plantear, representa alrededor del 70% de su territorio. Está ubicado al occidente del Distrito, limitando al norte con el municipio de Bello, al sur con el corregimiento de Altavistas y el corregimiento de San Antonio de Prado, al oriente con el centro urbano, y al occidente con el corregimiento de San Sebastián de Palmitas. De acuerdo con cifras de la Alcaldía de Medellín (2022), “Su población aproximada es de 112,088 habitantes, de los cuales 53,125 son hombres y 58,963 mujeres” (p. 12). Este corregimiento cuenta con 18 veredas, Blanca vive en la vereda las Playas, Teresita en la parte baja de la vereda la Palma y Diana en la vereda la Ilusión.

Otras de sus características son señaladas por Universo Centro et al. (2023), cuando plantean que:

San Cristóbal queda a once kilómetros del centro de Medellín por la vía que comunica a la capital con el norte de Antioquia, pasando por la Comuna de Robledo, y también está

unido por la Conexión Vial Occidente a los vecinos municipios de Ebéjico y San Jerónimo. De esa autopista se desprenden vías para la cabecera y para varias veredas. El corregimiento tiene una extensión de 49,5 kilómetros cuadrados y su principal hito geográfico es la quebrada La Iguaná, que nace en el alto de Boquerón, columna vertebral de San Cristóbal que ha marcado su historia y su presente. (p. 64)

Es menester señalar que la ruralidad de Medellín, a pesar de pertenecer a la que se ha considerado como “la ciudad más innovadora”, se ha enfrentado y sigue haciéndolo, a una serie de problemáticas que mantienen las brechas entre el campo y la ciudad. En los párrafos siguientes doy cuenta de algunas de las características de este contexto priorizadas por las mujeres, complementadas por mi lectura como habitante de este corregimiento y como una de las acompañantes del proceso de pedagogía feminista que allí tiene lugar.

Trabajo en la agricultura

San Cristóbal es un corregimiento que todavía cuenta con prácticas y trabajo en la agricultura, frente a éste es importante mencionar que no es un trabajo sencillo, y más en contextos como el colombiano que se enfrenta, no sólo a la subvaloración del aporte de las y los campesinos, en especial de las campesinas quienes se ven invisibilizadas en su contribución a la soberanía alimentaria de los pueblos; sino también a tratados de libre comercio que limitan y reducen las posibilidades de vender sus productos de manera constante y justa. Un ejemplo de esto es lo que plantea Blanca frente a sus cultivos:

Yo tengo en huertas aparte, tengo en este momento plantas aromáticas, cebolla, cilantro que está que no se vende, pero ya lo escarié para dejarlo para semillas, lo arranqué, lo boté, regalé y lo otro lo hice en cepitas para que quede bien derecho [...] para que eche semilla. (Blanca, taller 1, 30 de mayo 2023)

Otro aspecto tiene que ver con que en este trabajo se reproducen **desigualdades de género** que exponen a las mujeres, entre otras cosas, a ver su labor menos remunerada que las figuras masculinas:

Y también en la finca cuando yo empecé a ir a la finca a trabajar, a ayudarle, a ayudarle quiero decir que estaban arreglando cilantro y a mí me sentaban con un viaje de cilantro a limpiar y a funcionar. El de la cebolla si me daba mucha función porque yo soy alérgica a la cebolla. Pero ellos arreglaban flores, ellos funcionaban otras cosas, el tomate. Entonces

yo también me puse a pensar “yo voy y le ayudo, pero usted me va a dar como un sueldo, como algo por los días que yo vaya”, “claro hija, pues se va a pagar un trabajador se le paga a usted”. No me pagaban el mismo sueldo, los 35 – 40 mil pesos, pero si me daban algo significativo, entonces si trabajaba 3 días tanto, me hacían la cuenta. (Diana, taller 1, 30 de mayo 2023)

Este asunto está relacionado con las construcciones sociales, culturales e históricas de género que han invisibilizado a las mujeres como trabajadoras del campo, pues por la preeminencia de la división sexual y cultural del trabajo se las ha ubicado en función de las labores reproductivas, desconociendo su aporte en las productivas.

Para las mujeres rurales y campesinas el trabajo por fuera de la unidad doméstica aún no es remunerado pues se concibe como una extensión del trabajo de sus parejas que trabajan en otras fincas en actividades agropecuarias, agrícolas y -recientemente- como mayordomos de las parcelas y fincas de recreo. (Alejandra Ortiz Yepes, 2021, p. 58)

Esta situación, a su vez, refleja la exposición a la violencia económica que sufren muchas mujeres en los contextos rurales y campesinos, puesto que, además de que en diversos casos les pagan menos por su labor, en muchos otros hay mujeres que sus compañeros no les permiten laborar por fuera de sus casas o en su defecto, cuando tienen ingresos propios éstos pueden llegar a ser controlados por sus parejas.

El trabajo en la agricultura para muchas mujeres, también ha estado conectado con la **vulneración de sus derechos**, siendo uno de ellos el derecho a la educación:

Sí, yo me identifico por ser una mujer campesina desde la edad más o menos de unos 10 años, porque a mí me tocó empezar a desyerbar maíz, yuca, con mi papá, que por eso no me dejó estudiar. Desde muy niña me sacó a trabajar esas labores del campo. A cuidar gallinas, a echar pollos, a echar los marranos, todo eso. Y toda la vida he vivido allá en la misma vereda. No me he cambiado de vereda. Me casé y quedé en la misma vereda y trabajando lo mismo. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Este testimonio da cuenta que el curso de vida de las mujeres rurales y campesinas se ha visto obstaculizado porque las sacan de sus estudios para realizar labores, no sólo de cuidado, sino también del campo. Esto limita sus posibilidades de estudiar, pero también de vivir cada

etapa, pues desde muy pequeñas las obligan a asumir labores, responsabilidades y prácticas que desde otros lugares se esperaría desarrollar en una etapa adulta.

Por otro lado, hay un elemento relacionado con que el trabajo en la agricultura tiene que ver con la cercanía y/o vinculación de las mujeres con **la agroecología**. Un ejemplo de ello es el testimonio de Blanca, quien, al indagarle por si sus prácticas son agroecológicas señaló lo siguiente:

Más o menos, porque vea, yo por ejemplo tengo dos compost, pero yo no los tengo tapados, ¿qué hago?: yo cojo y hago unos huecos, allá echo todas las peladuritas, las basuritas, las yerbas malitas que yo le saco a una planta voy y las echo allá para que se descompongan. Y yo no le tengo lata ni nada, sino que le tiro un plástico o más basura encima, cuando yo veo que está descompuesto ya la saco y con eso abono, con eso abono y, por ejemplo, a mí en la Cooperativa me dieron fumigadora y me dieron canastrilla entonces yo voy y pongo a descongelar todo eso. (Blanca, taller 1, 30 de mayo 2023)

Lo compartido por Blanca refleja la realidad de muchas mujeres campesinas quienes hacen un aporte considerable al desarrollo de la agroecología, entendida ésta no sólo como una práctica, sino también como una ciencia, un movimiento social y una apuesta ética y política por una sociedad diferente a la promovida por el modelo económico y el agronegocio. En este sentido, vale la pena traer a colación lo que plantea el grupo de Acción por la Biodiversidad (2020):

[...] destacamos el rol de las mujeres rurales, quienes, históricamente, han cuidado y compartido las semillas, los saberes de plantas medicinales, el suelo y la salud a la vez que, paradójicamente, son quienes menos participación tienen a la hora de decidir qué producir, cómo producir y cómo administrar los ingresos que reciben por sus producciones. (pp. 6-7)

Este elemento es de suma importancia, pues, por un lado, visibiliza el aporte de las mujeres a la soberanía alimentaria y la defensa de los bienes comunes y, por el otro, da cuenta de cómo a pesar de esto se siguen viendo enfrentadas a unas relaciones de poder que buscan mantener el control en la figura masculina.

Lo mencionado hasta este punto permite reflexionar que el trabajo en la agricultura sigue siendo un terreno en disputa, ya que su desarrollo está atravesado por relaciones desiguales que

exponen a las mujeres a una serie de vulneraciones y brechas para acceder al ejercicio de sus derechos, pero también para disfrutar de su propia vida de manera autónoma; estas desigualdades también se reflejan en la invisibilización de su trabajo en el ámbito reproductivo y productivo, así como en su exposición a diferentes violencias, lo que da cuenta de su experiencia singularmente situada y de la intersección de diferentes dimensiones en sus vidas.

Sin embargo, al tiempo se puede evidenciar cómo a pesar de estas problemáticas las mujeres rurales y campesinas siguen tejiendo resistencias, que, como plantean las Trabajadoras Sociales Alejandra Ortiz Yepes et al. (2023):

[...] posibilitan comprender la experiencia desde otro lugar, desde sus voces y apuestas, que, aunque puedan estar insertas en escenarios de vulnerabilización y opresión, encuentran fisuras para apostar por una vida diferente, reflejando así que las relaciones de poder se encuentran atravesadas por la resistencia, lo que permite construir significados diferentes a los promovidos por el poder hegemónico. (p. 47)

Ejemplos de estas formas de resistir son su vínculo y defensa de los bienes comunes, de su territorio y su rol en la agroecología como una forma de vida alternativa a la matriz de dominación. Así mismo, su participación en espacios organizativos, entre ellos, aquellos que cuentan con una pedagogía feminista que les ha posibilitado comprender sus realidades desde otro lugar y transitar un camino de desnormalización de su trayectoria de vida.

División sexual y cultural del trabajo

En la ruralidad la división sexual y cultural del trabajo adquiere unas particularidades, puesto que, si bien en estos territorios se ha asignado a las mujeres las labores domésticas y de cuidado, a esto también se le agrega las labores del campo, con la salvedad, eso sí, de que como se planteó, en muchos casos éstas no son remuneradas o si las mujeres obtienen alguna retribución es muy baja, debido a la creencia de que ésta es una extensión de su trabajo doméstico.

Los siguientes testimonios dan cuenta de cómo en la ruralidad de San Cristóbal todavía permanece esta división muy marcada y la manera como esto puede influir en la configuración de la subjetividad de las mujeres:

[...] las mujeres todavía están muy en lo privado, las mujeres son muy introvertidas por ese machismo, esa cultura tan patriarcal, entonces son muy, muy de estar en lo privado, y

quienes ya están en el espacio aflora como esa experiencia ya más de mostrar, de hablar, de pasar por la palabra. [...] Pero si, el estar muy en lo privado, el querer participar, pero ser como, así como contenida por las experiencias vividas con otras personas o con otras mujeres, entonces ellas sienten que de pronto no es el momento, que les da pena, que no pueden participar, que no quieren de pronto hacer el ridículo y todavía hay mucha crítica entre nosotras mismas. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Y entonces yo creo que eso es una enseñanza que debe estar desde la niñez hasta nosotras las mayores, y nosotras las mayores que ya hemos estado en estos procesos ayudar a difundir toda esta enseñanza a toda clase de mujer, porque hay mujeres de todas las edades que todavía se dejan violentar por equis, por ser violencia, mujeres que quieren ir a, digamos, a una reunión de la Red, de una Acción Comunal o de otra acción participativa y no sale porque, así sea que no la obliguen, como que ya tiene el chip que tiene que estar en la casa pendiente de todos los que están ahí, a ver qué les hace falta. (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023)

Por otro lado, cuando las mujeres dan pasos dirigidos a estar en otro tipo de espacios afloran las tensiones tratando de recordarles el lugar que les ha sido asignado por el contrato sexual: lo privado.

[...] todavía en el corregimiento se ve esa crítica, ese señalamiento, ese estar juzgando por qué están en esos procesos, que andan mucho. Todavía se ve como esas situaciones de que la mujer es de la casa y el hombre es de lo público. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Aquí es importante considerar, como lo plantea Rita Segato (2018), que no es que el espacio doméstico per se sea un espacio imposibilitante, sino que éste, a partir de la conquista y del humanismo moderno fue resignificado quitándole su politicidad:

El caso de la mujer y de su ambiente, el espacio doméstico, que no era -ni es hoy- ni íntimo ni privado en el orden comunitario, es vaciado de su politicidad precedente, despolitizado. Ni siempre doméstico significó -ni significa aún- fuera de la égida de la ley y desprovisto de politicidad. El espacio doméstico fue -y en las comunidades lo sigue siendo- un espacio de deliberación y decisión, que luego alcanza e influye en el espacio deliberativo de los hombres o público. Existe sí una jerarquía de valor, una asimetría

explícita pero no un englobamiento de lo doméstico por lo público como después del advento de la colonial-modernidad. (p. 67)

En esta misma línea, esta división por espacios repercute en el desarrollo de sus labores, que no son nada fáciles:

Las labores de la mujer campesina es muy duro Vero porque no solamente nos toca hacer todo lo de la casa, que usted sabe qué es lo de la casa, cocinar, limpiar, lavar, trapear, todas esas cosas, sino que nos toca, por decir algo, ir a arreglar cebolla, cilantro, a mojar las maticas cuando están empezando a nacer, a tirarles agua con una regadora, a saber que ahí media hora se deja en una parte, otra media hora y hay que pasarla para la otra, y así sucesivamente. Eso tiene que tener uno boticas o se extienden en la huerta.

Porque yo, por ejemplo, no uso botas, porque yo soy muy pesada, entonces hago muchos huecos y mi esposo me regaña, entonces yo me voy es descalza. Yo ando es descalza a hacer esos trabajos y por eso digo que es muy duro.

Después que ir a donde las gallinas a recogerles la viruta, a recoger todo lo sucio, recoger los huevitos, echarles más basurita para que ellas pisoteen y vuelvan a sacar abono por ahí cada 13 o 14 días. Entonces yo digo que la labor de nosotros es muy dura y que somos casi toda la mayoría de las mujeres del campo. Yo estoy en las playas parte alta, pero si yo voy al yarumo, yo veo a las mujeres haciendo lo mismo. Si yo voy al potrero, a todas las veredas que hay ahí cerquita, son 16 veredas y todas las veredas de San Cristóbal uno va, y en la parte del campo las mujeres haciendo eso, picando hierba pal el caballo. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

La división sexual y cultural del trabajo en los contextos rurales y campesinos se evidencia entonces con unas particularidades, en tanto no es sólo ubicar a las mujeres en el espacio doméstico, sino que a esto se suma la asunción de labores en la huerta y en el cuidado y mantenimiento de animales de pequeña y mediana especie. Esto, además, se conecta con las afectaciones que pueden llegar a sufrir en términos de su salud mental y física, puesto que, como ha sido señalado en diversos escenarios, en estos contextos las mujeres se enfrentan a una doble o hasta triple jornada laboral: la que realizan en sus hogares, la que llevan a cabo en la huerta y en el cuidado de otras personas.

Esta situación da cuenta también de las brechas que permanecen entre el campo y la ciudad, ya que, las mujeres que habitan la ruralidad asumen mayor tiempo de cuidado que las que viven en la zona urbana; un ejemplo de esto se encuentra en las cifras brindadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2020), puesto que, desde esta entidad se señala que las horas diarias promedio de trabajo no remunerado que invierten las mujeres rurales son 7 horas con 52 minutos, mientras que para las urbanas son 7 horas con 04 minutos, aspecto que evidencia una brecha de aproximadamente 48 minutos diarios. Esto se relaciona e incide, a su vez, en las horas diarias promedio de trabajo remunerado, ya que para las mujeres rurales el tiempo invertido es de 4 horas con 50 minutos, mientras que para las urbanas es de 8 horas con 19 minutos.

Este panorama también repercute en los niveles de participación de las mujeres, puesto que, al estar en el desarrollo de sus múltiples responsabilidades esto dificulta que cuenten con tiempo para hacer parte de espacios organizativos y de incidencia política, pues, como lo señala la Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila (2018):

Culturalmente se han asignado diferentes responsabilidades, roles, formas de ser y actuar a mujeres y hombres definidas por el sexo, esto ha ocasionado una separación en las actividades que realizan cotidianamente, los hombres han sido separados de lo doméstico [...] de igual forma las mujeres se han visto privadas de participar en espacios públicos, de formación académica, ejercer algunas labores y desarrollar carreras políticas por la idea errada de que son responsables del cuidado del hogar y de quienes lo habitan. (p. 109)

Mandatos de género

El territorio rural y campesino de San Cristóbal no es ajeno a las construcciones sociales, culturales e históricas de género, por el contrario, al ser éste un lugar rural, que, además sigue siendo fuertemente influenciado por la religión, tiene un fuerte arraigo de las mismas. Este aspecto incide en la reproducción de mandatos de género, entendidos éstos como esa serie de imposiciones que recaen sobre las personas con base al género que se les asigna al nacer y que repercuten en sus aspiraciones y posibilidades. Las mujeres que hicieron parte de la investigación resaltaron los siguientes:

Ser ama de casa. Una de esas imposiciones tiene que ver con equiparar a las mujeres como “amas de casa” encargadas de las labores de cuidado.

Bueno, algo que a mí no me guste hacer: lavar zapatos y botas. Toca, pero no me gusta hacer. Si, esa actividad si no me gusta. Yo le hago el aseo que necesiten, yo les cocino, ay, pero a mí no me pongan ni a lavar botas ni zapatos. Me toca, porque al ser ama de casa me toca, pero a los niños desde muy chiquitos, menos Jair, vea, cada 8 días, a todos les compré botas, pero eso sí usted las lava. (Blanca, taller 1, 30 de mayo 2023)

Esta imposición recae sobre la experiencia vital de las mujeres desde que somos pequeñas, ejemplo de esto se evidencia en el proceso de socialización de género, en el cual a las niñas nos entregan diversos objetos para “jugar”, pero éstos en realidad responden y buscan reproducir lo que se espera de nosotras. Nos regalan muñecas para aprender a cuidar, nos obsequian cocinitas para aprender a cocinar, nos entregan escobas y traperas para prepararnos para lo que se supone “son nuestras labores”. Estos elementos, que en apariencia pueden ser insignificantes, tienen un contenido simbólico y performativo sustancial, pues nos van dejando mensajes de cómo debemos ser como mujeres, y no son sólo mensajes, ya que también se constituyen en aspectos que repercuten en la configuración de nuestra subjetividad.

Para el caso de las mujeres rurales y campesinas esto tiene una carga adicional por la marcada división sexual y cultural del trabajo que he venido reseñando, y por la sobrecarga de labores de cuidado que recae sobre sus hombros, lo que influye en la configuración de su identidad como *seres para otros*.

Ser cuidadoras. El cuidado fue otro de los temas centrales resaltados en los testimonios de las mujeres y, si bien éste se conecta con el mandato de “ser ama de casa”, decidí ubicarlo de manera independiente por la trascendencia que tiene para su experiencia vital.

Lo que me preocupa ahora, y se los he dicho es mi mamá, que mi mamá ya está en una etapa, mi mamá tiene Alzheimer. Entonces hay que acompañarla mucho y en ese acompañamiento no habemos sino dos personas que soy yo y casi que yo, porque mi hermano no mantiene mucho. (Diana, taller 1, 30 de mayo 2023)

De pronto, lo que podemos decir de las mujeres rurales y campesinas es que nos echaron o cogimos nosotros mucho sobrepeso en cuestión de trabajos, por ejemplo, vea, yo en este momento estoy cuidando a mi hermana que tiene Alzheimer y mi hermanito especial

que también, que si yo no le llevo la comida, no come, que si yo no le lavo la ropa, alega. Entonces, son sobrecargas que a las mujeres campesinas nosotros nos las echamos encima o la misma familia nos las pone. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Lo anterior refleja cómo a las mujeres se nos asignan las labores de cuidado bajo la falsa premisa de que somos las cuidadoras por naturaleza. Esta situación repercute en que quienes asumen dichas labores vean afectada su salud mental y física, sus posibilidades de ocio y su disponibilidad para realizar otros proyectos.

Además, si tenemos en cuenta una lectura territorial, esto evidencia que pensar el cuidado en la ruralidad implica reconocer, como he venido planteando en otros apartados, que éste se conecta no sólo con las labores domésticas y el cuidado de otras personas (niños, niñas, personas mayores o con discapacidad), sino que a esto se suman las labores en la finca campesina, lo que da cuenta de la sobrecarga a la que se exponen las mujeres y, al tiempo, evidencia su experiencia diferencial en esta dimensión, así como la reproducción de brechas, pues el cuidado influye en su pobreza de tiempo y dinero, en las limitaciones para acceder a un empleo remunerado y en la posibilidad de realizar otros proyectos de vida.

Ser pulcra, no dar de qué hablar. La idea de la mujer como un ser virginal, puro y sin nada que tache su reputación también apareció en los testimonios de la experiencia de vida de las mujeres:

Yo estaba sentada y el señor mandó una cerveza porque es vecino, porque es conocido, “dele una cerveza a Diana”, me tomé otra y ya: “ay, ¿a usted no le da pena que Rubén sepa?”. Yo voy y le cuento “Rubén mirá tal cosa, había un señor” yo cuento, pues es que ahí no hay nada malo. Bueno, entonces esas cosas como que usted tiene que estar bien puestecita en esta y esta posición. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Entonces mi mamá me trajo y ahí mismo que la doctora me hizo así dijo “esta niña está embarazada”. Ay, mi mamá empezó a pegarme en la cara y dele, dele, dele. Entonces ya la doctora le dijo “venga hágame el favor, un momentico, así no la vas a tratar, porque entonces ella se va a deprimir”. Entonces ya mi mamá me dijo que bueno, que la menor de las mujeres, porque yo soy la menor de las mujeres, que me había cagado en la familia. Ella con todas esas mujeres solteras. Entonces yo le dije que qué tenía que ver

eso y dijo “¡que manchar el honor de la familia, que ya deshonraste todo!”, bueno, que yo no sé qué [...] Entonces me dijo “a decirle al jovencito que cuadre matrimonio, porque en la casa no se puede quedar”. (Blanca, taller 1, 30 de mayo 2023)

Lo señalado por Diana y Blanca refleja un contexto permeado por creencias conservadoras, religiosas y fundamentalistas, en donde las mujeres rurales y campesinas se enfrentan a imaginarios a través de los cuales se espera que asuman un papel de quietud, sumisión y docilidad, además de que recae sobre ellas el “honor” de las familias como instituciones patriarcales que se instituyen a partir del sometimiento y control de las mujeres.

La maternidad. La maternidad fue otro de los mandatos de género identificados con base a la investigación:

[...] anteriormente las mamás, inclusive empezando por mi mamá, mi mamá me decía “tenés que tener siquiera tres o cuatro hijos, porque mirá que todas las hermanas tuvieron tres y cuatro”, y yo “no ma, a mí eso me dolió mucho y mire Carlos como es de gritón, yo tengo dos hijos, sea hombre o mujer, pero no voy a tener sino dos”, “¿y después qué vas a hacer”, “yo voy a planificar”, “eso no se puede hacer, eso es pecado, eso va contra la ley de Dios y que no sé qué”. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Si bien hoy en día se ha avanzado en el reconocimiento y posicionamiento de nuestros derechos reproductivos, lo que lleva a que cada vez más mujeres decidamos autónomamente si somos o no madres, esto no se traduce en la misma medida en los contextos rurales y campesinos, puesto que allí todavía permanece la idea de la mujer como madre, situación que repercute en las presiones, sutiles o explícitas, que se ejercen contra muchas de ellas y en el condicionamiento para acceder a otro tipo de oportunidades o actividades.

Así mismo, hay una alta desinformación con relación a los métodos de planificación, pues los servicios suelen estar muy centralizados en el casco urbano del corregimiento o en la ciudad. Aunado a esto, quienes deciden y expresan no querer ser madres se enfrentan a una serie de juicios que reprochan tal decisión o, por el contrario, quienes desean serlo, pero consideran que aún no es el momento o todavía no lo han logrado, también se exponen a comentarios recriminadores que señalan, entre otras cosas: “te está dejando el tren”.

Así pues, como la maternidad se ha entendido como centro en la vida de las mujeres, mientras que los hombres han tenido la posibilidad de elegir entre diferentes proyectos

para su realización, se ha aceptado socialmente que ellos abandonen su responsabilidad como padres, mientras que las mujeres deben renunciar a sus proyectos de vida para ser cuidadoras, lo que ha implicado una sobrecarga para las mujeres [...]. (Alejandra Ortiz Yepes, 2021, p. 60)

Equiparar a las mujeres como madres e imponer esto como un deber asociado a la “feminidad” nos expone a una serie de discriminaciones, frustraciones y vulneraciones de nuestros derechos, y más en contextos donde la religión tiene un peso importante, ya que dicha institución refuerza la idea de la “buena, sacrificial y abnegada madre”, por lo que quien se salga de este marco es recriminada y castigada, ya sea de una manera simbólica o directa.

Los mandatos de género analizados evidencian cómo, aunque se ha venido resignificando el ser mujeres, todavía persisten imaginarios y representaciones sociales que continúan ubicándonos e imponiéndonos, de diversas maneras, formas de ser y comportarnos. Esta situación influye en la exposición a distintas violencias, recriminaciones, estigmatizaciones, entre otra serie de prácticas que buscan moldear nuestro comportamiento y deseo. Aunado a esto, es algo que incide de manera directa en la configuración de nuestras subjetividades, pues estas imposiciones se constituyen en una serie de cautiverios que, amparados en estereotipos, buscan normarnos y someternos de acuerdo al orden religioso, de género y económico vigente en cada sociedad.

Marcela Lagarde y De los Ríos (2003), ha abordado la categoría de cautiverio comprendiéndola como:

[...] síntesis del hecho cultural que define el estado de las mujeres en el mundo patriarcal. El cautiverio define políticamente a las mujeres, se concreta en la relación específica de las mujeres con el poder, y se caracteriza por la privación de la libertad, por la opresión. (pp. 36-37)

Esta categoría es importante para el análisis, ya que los diversos mandatos de género a los que se han visto expuestas las mujeres partícipes de la investigación encuentran relación y, se pueden englobar, dentro de uno de los cautiverios trabajados por esta teórica: *el cautiverio de la madresposa*:

Así, ser madresposa es un cautiverio construido en torno a dos definiciones esenciales, positivas, de las mujeres: su sexualidad procreadora, y su relación de dependencia vital

de *los otros* por medio de la maternidad, la filialidad y la conyugalidad. Este cautiverio es el paradigma positivo de la feminidad y da vida a las madresposas, es decir, a todas las mujeres más allá de la realización normativa reconocida culturalmente como maternidad y como conyugalidad. (pp. 38-39)

Aunque por fortuna existen y persisten las fugas ante dichas imposiciones, esto lleva a que nuestra experiencia se vea atravesada por el sincretismo, es decir, por lo que se espera de nosotras y por la rebeldía para construir la propia vida con autonomía y más allá de los moldes opresivos. Ante esto, la pedagogía feminista se constituye en una posibilidad para interpelar y desnormalizar dichos cautiverios, buscando la erradicación de subjetividades cautivas y la construcción de libertad.

4.1.3 Problemáticas

Si bien lo mencionado hasta este momento da cuenta de algunas de las características del contexto que enfrentan las mujeres que participaron del proceso, lo que permite entrever su conexión con ciertas problemáticas, en este apartado desarrollo aquellas que fueron explicitadas por ellas. Dentro de las más significativas se ubicaron las siguientes:

Seguridad y exposición a violencias

La seguridad del corregimiento fue una de las problemáticas más resaltadas por las mujeres, ya que, aunque ellas están en contextos con dinámicas diferentes a las de la ciudad, es un tema que también ha llegado a sus territorios y más al ser éste un corredor estratégico:

El tema yo diría que de inseguridad porque es un corredor mira que comunica la ciudad con el Urabá, entonces se mueven ciertos aspectos delictivos en el tema de tráfico, narcotráfico, en el tema de migrantes, entonces últimamente con este, ¡no, y siempre ha sido así!, con la antigua carretera y ahora con el viaducto, esta vía. Entonces es un corredor estratégico para ciertos grupos que quieren de pronto formar y que de pronto el espacio se presta para que se enfoquen y estén aquí arraigados estratégicamente como mirando. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

La inseguridad también es otra cuestión muy tremenda. Por ejemplo, de mi casa salían a caminar por la autopista, ya que mucho atraco, una vez que no había lámparas. Entonces, mire que, pues, a veces, como que esa inseguridad lo encierra a uno mucho en la casa,

porque no, no puedo llegar a las diez a mi casa porque, que hay un evento muy bueno, no, pero que, si llego después de las diez, no, que miedo. (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023)

En esta misma línea, la llegada de proyectos como el Complejo Carcelario y Penitenciario Pedregal, construido en el kilómetro 6 en la vía al mar, a dos minutos del casco urbano del corregimiento y en funcionamiento desde el año 2010, ha llevado a que cambien ciertas dinámicas que repercuten en la sensación de su seguridad, y más como mujeres rurales y campesinas:

El tema de la cárcel, de la otra cárcel que ya llega, no es que seamos discriminatorios ni nada, sino que las personas que llegan a visitar a estas personas que están ahí privadas de la libertad traen otras dinámicas de vida, entonces también chocan con nuestra cultura que es muy campesina, muy rural, muy de corregimiento, no es tan de ciudad, entonces eso aflora pa' la delincuencia, para la inseguridad, y eso repercute definitivamente en las mujeres, que las mujeres inseguras para salir, para movernos, para estar en los espacios, para poder, de pronto no sabemos qué hablar. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

En sintonía con lo planteado frente a la seguridad en el corregimiento, se articulan las **violencias contra las mujeres** como una de las problemáticas más reseñadas desde la perspectiva de las participantes:

[...] por ejemplo, en el campo hay más machismo, menos oportunidades, las distancias son más grandes, como por decir, para atender una violencia de una mujer que está por allá, lejos, en una finca, que no tiene casi vecinos, es más difícil [...]. Entonces, y en todo, en la prevención, por ejemplo, de la violencia de las mujeres, cuántas mujeres demandan y demandan y demandan, y hasta las matan [...]. (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023)

[...] las problemáticas de pronto más, que me parecen a mí más malucas de San Cristóbal puede ser la cuestión de la violencia contra las mujeres, que se ven mucho los gritos, los insultados por ahí, pues, como de pronto las arrancadas de mechales por ahí, que uno baja por cualquier sector y uno ve que el marido o los hijos le están pegando a la mamá, a las

hermanas. La violencia contra las mujeres se ve mucho acá en San Cristóbal, que bueno que eso cambiara. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

[...] este tema de cuando estoy en participación que de pronto no es tan visible y eso que, pues conmigo no ha pasado tanto, pero a mí me marcó lo que pasó en la recolección de insumos¹⁴ de hace dos años con la Secretaría de las Mujeres. Cómo es que no aplicaba, que no lo tomaron en cuenta que porque no aplicaba, que porque eso era más por recurso ordinario, que con las otras secretarías. Pues, como que la explicación que dieron no era la lógica, la lógica era que ellos hubieran recogido ese insumo y nos hubieran explicado, quienes son de la Secretaría de las Mujeres que deben de tener también como una visión “chicas miren, esto está enfocado por este lado”, pero entonces yo lo sentí como “ay no aplica” y lo sentí como una violencia institucional, una violencia si como “que es que ustedes no tienen el conocimiento, eso no aplica”. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

El tema pues fuerte, que eso nos hizo llorar cuando estábamos en comisión de educación y que ocurrió Julio Álvarez de la Loma decía “ay para qué van a estudiar ustedes, ustedes están muy viejas, culi contentas, quédense en la casa, contemplan el marido”, ¡yo me sentí!, no, ¡es que llorábamos! Hasta la de la secretaria, a ella se le venían las lágrimas, “cómo hace usted un comentario de esos, si ellas quieren usted no es nadie para decirles eso a ellas”, y entonces con la rabia, con la vehemencia como que le dicen a uno no, es que usted no puede, no, no lo haga. Esas son esas situaciones violentas que todavía se viven y en el campo [...]. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Teniendo en cuenta estos testimonios se puede resaltar cómo las violencias contra las mujeres se expresan a través de diversas tipologías y en distintos espacios; sumado a esto, el territorio que habitan influye en que la atención oportuna frente a las mismas se vea sustancialmente reducida, puesto que, al vivir en zonas rurales las instituciones que hacen parte de las rutas de atención no llegan fácilmente, o incluso, sacan pretextos para no ir a las veredas. Así las cosas, muchas mujeres se encuentran expuestas a este flagelo de manera solitaria, con un Estado que, aunque debería ser garante de su derecho a una vida libre de violencias, se percibe ausente.

¹⁴ Recolección de insumos para la priorización de proyectos en el marco del Presupuesto Participativo.

En este sentido, desde las instituciones del Estado y a través de los funcionarios y funcionarias que materializan tal institucionalidad, se reproducen comportamientos que carecen de una mirada género-sensible frente a las violencias, obvian la legislación nacional e internacional en la materia, revictimizan a las mujeres que se atreven a denunciar, desde la culpabilización, la justificación o la no atención oportuna [...]. (Laura Sánchez López, 2017, p. 26)

Por otro lado, en estos territorios tiene lugar la reproducción de imaginarios y representaciones sociales que justifican las violencias contra las mujeres o que las minimizan, asuntos que influyen en la manera como se nombran y que dificulta la denuncia ante las instituciones, las cuales, además de lo señalado, reproducen en muchos casos la impunidad. Sumado a esto, es importante mencionar el lugar de las masculinidades hegemónicas que habitan estos contextos rurales, puesto que, allí sigue teniendo mucho peso la autoridad del varón, asunto que está intrínsecamente relacionado con la práctica de las violencias como ejercicios y mensajes de poder que buscan mantener un orden de género desigual.

Las violencias que se ejercen contra las mujeres en los contextos rurales y campesinos representan así uno de los mayores flagelos a sus Derechos Humanos y, como tal, uno de los retos más significativos en aras de garantizar sus derechos, de construir una sociedad más justa, pero también en términos de superar las brechas territoriales y de género que aún se mantienen y que restringen las posibilidades e incluso la vida misma de las mujeres.

Brechas en el acceso al conocimiento y a recursos económicos

Una de las brechas que persiste entre el campo y la ciudad tiene que ver con el acceso al conocimiento, a la alfabetización, a la tecnología y a la estabilidad económica:

[...] toda la cosa para recoger fondos para la Acción Comunal. Y me encanta, a mí me encanta, no sé ni leer ni escribir, y fui siete años la tesorera, y la señora presidenta todavía está ahí, y ella me ve y me admira mucho y me dice, “con usted, Blanca, siete años con usted y no se perdió un peso, antes ayudó a que, esta carretera, que estos caminos, la sembrada de los árboles por el monte, todo, te admiro mucho y quiero que vuelvas”, pero no, a ese cargo no, porque ya hay muchos requisitos para la tesorería, hay que llevar unos libros con una contabilidad, con una letra muy bonita y yo no la tengo, entonces, por eso

me retiré, pero no me retiré de la Junta, sino de la tesorería. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Las distancias, la falta también como de tecnología, porque yo creo que la tecnología no ha llegado, así como tan, la falta de información, ¡ay, no, yo me quedo asustada! Como es que, por ejemplo, nos ponen a votar proyectos de PP¹⁵, yo digo, a mí me dan capacitaciones y si a mí a veces me da lidia, como con unas frases que yo no le entiendo, se imagina una persona, una persona que viene del campo que le dicen, vaya y vote y ella, él llega y bueno, ¿y yo por qué voy a votar? (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023)

A pesar de que Medellín desde hace varios años se ha ido posicionando, según los programas de gobierno y los planes de desarrollo, como una “ciudad educada”, como una “ciudad innovadora”, como “el Valle del software”, en los territorios rurales y campesinos esto no se ve reflejado, pues permanece una brecha histórica en el acceso al conocimiento y a la conectividad. Esta situación refleja el poco interés de las administraciones por atender y ver su territorio rural desde una política social que reconozca en su población sujetas y sujetos de derechos y que se dedique a atender las problemáticas que allí tienen lugar buscando garantizar un mayor bienestar.

Pero sí, tenemos como menos oportunidades que las mujeres que están en la ciudad: para el estudio, para los talleres, hay mujeres que les da lidia a pesar de que tienen, pues, digamos, su pasaje y su refrigerio. Hay mujeres que, por cosa del tiempo, de transporte les da lidia llegar, no todas, pero muchas, la mayoría, tienen problemas de transporte. (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023)

Además de esta brecha, también persiste una en términos económicos, pues en la ruralidad permanecen altos índices de pobreza:

Es que supieran el daño que hace que discriminen una persona, y no sólo a mí, pues, yo vi compañeras que porque, por ejemplo, mi mamá con un sacrificio una vez me compró unos zapaticos y me salieron torciditos, yo duré tres años con esos zapatos y todo el tiempo haciéndome burla porque tenía los zapaticos torcidos. Y cómo le decía “amá cómpreme otros zapatos” si no había plata. (Teresita, taller 1, 30 de mayo 2023)

¹⁵ Presupuesto participativo.

Esta brecha económica no sólo repercute en las dificultades para el acceso a recursos que permitan tener una vida más digna, sino que también lo hace en el establecimiento de uniones tempranas, pues como lo relata una de las participantes la pobreza incidió para casarse, buscando transformar las condiciones en las que vivía en ese momento:

Yo si me casé con el primer novio, pero me enamoré fue así como muy a la carrera y era que en vista de que en la casa habíamos nueve mujeres, yo era la ante menor de todas las mujeres, a mí me daban era todos los sobrados de las otras, entonces yo me mantenía como muy triste. Más yo nunca hablaba, pero ¡ah, que Morelia dejó un vestidito, ah, déjeselo a la niña!, ¡ah, que fulanito trajo un vestido de yo no sé quién, ah déjeselo a la niña! Yo hice la primera comunión con vestido prestado, ya usado y a todas las otras les dieron. Entonces yo en la casa vivía como aburrida. (Mujer, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Además de lo mencionado, es importante tener presente que la ruralidad ha sido comprendida, por un porcentaje considerable de administraciones y personas de la ciudad como zona de expansión urbana, de recreo y de inversión para proyectos del capital. Esto a pesar de las implicaciones que tiene para las comunidades, puesto que muchas de ellas se ven expuestas a un cambio en sus dinámicas de vida por las prácticas de quienes llegan de la ciudad; a tener que dejar sus hogares porque el impuesto se sube considerablemente ante las lujosas casas de las y los nuevos vecinos; a vender sus propiedades a precios nada justos, debido a que sus casas o fincas campesinas se encontraban ubicadas por donde pasó un proyecto en nombre del falso progreso¹⁶, entre otros elementos.

Además de lo anterior, con la llegada de la pandemia del COVID – 19 las brechas de género aumentaron, puesto que, como lo planteó el DANE (2020):

La emergencia sanitaria por el COVID-19 ha ampliado las brechas de género del mercado laboral en las zonas rurales. Por un lado, en el trimestre móvil mayo-julio de 2020 la TGP de los hombres rurales fue 39,4 puntos porcentuales (p.p.) mayor que la TGP de las mujeres rurales. Además, esta brecha es 3,6 p.p. mayor que en el mismo periodo en 2019. La brecha en las tasas de ocupación y desempleo entre hombres y

¹⁶ Algunos ejemplos de esto han sido el proyecto de túnel de occidente y la construcción de la cárcel de Pedregal.

mujeres también se ampliaron en contra de las mujeres al comparar 2020 con 2019. (p. 36)

Sumado a esto, otro elemento que refleja el recrudescimiento de la brecha entre el campo y la ciudad, a partir de la pandemia, tiene que ver con que gran parte de la oferta institucional se concentró en los cascos urbanos, en la ciudad y se abocó al uso de tecnologías, dejando a un lado que en la ruralidad el acceso a la conectividad es complejo, por razones económicas, pero también por factores relacionados con la ubicación geográfica de estos territorios. Otro aspecto tiene que ver con la pérdida de alimentos producidos por las y los campesinos, puesto que había alimentos, pero muchos de éstos no fueron comprados, aspecto que repercutió en que tuvieran que regalar o botar sus producciones y, por consiguiente, en el deterioro de sus condiciones económicas y de vida.

Falta de educación sexual

Debido a las prácticas conservadoras y religiosas que permanecen y siguen teniendo un fuerte arraigo en el corregimiento de San Cristóbal, otra de las problemáticas evidenciadas se relaciona con la falta de educación sexual:

[...] yo me salí de la casa de 16 años. El padre Eloy no me quería casar, pero yo ya estaba esperando bebé, porque él me decía “la única opción de que a usted la dejen salir de su casa conmigo es acostándonos”. Yo le dije “¿pero pa’ qué?” Y me dijo “para que hagamos cositas”. Bueno, como algo así. [...] me decía que para hacer cositas y él siempre es mayor 14 años. Entonces si tenía más conocimiento. Cuando yo quedé embarazada supuestamente, yo le cogí pereza. Yo ya no quería salir al portón donde nos veíamos, ni ir al montecito, ni ir a tal parte, no, yo ya tenía pereza de ir a hacer eso, ya no. Ya como a los dos meses le dije a mi hermana mayor [...] “no me volvió”. (Mujer, taller 1, 30 de mayo 2023)

Una educación sexual integral representa un reto en aras de una vivencia de la sexualidad informada, plena y placentera, pero también para el reconocimiento del cuerpo como primer territorio de derechos, la autonomía sobre él y para la prevención de violencias sexuales a las que se exponen muchas niñas y mujeres. En estos territorios, teniendo como base el acompañamiento que como Programa Mujeres realizamos, hemos evidenciado que muchas mujeres crecen sin que

se les hable de la sexualidad o cuando ocurre suele ser en el colegio, pero en sintonía con generar temor a un embarazo.

Si bien no se puede desconocer que esto ha ido cambiando, pues ya hay un grado mayor de adolescentes y jóvenes que crecen con más reconocimiento de su cuerpo y su sexualidad, todavía se observa esta brecha, pues hay muchas veredas a las que la información integral y más allá de fundamentalismos no llega, lo que lleva a que la experiencia vital de muchas mujeres siga estando atravesada por el desconocimiento y la desinformación.

La figura del intermediario

Para las mujeres campesinas que producen alimentos no sólo para el pancoger, sino también para la venta, una de las problemáticas a las que se exponen tiene que ver con la figura del intermediario, quien es aquella persona que se inserta en el proceso de comercialización de sus productos comprando, usualmente, a precios poco justos y que no representan una real ganancia para quien los produce y vende:

Y él que no, que no, yo le dije “ay Carlos, yo no sé. Ese es como el anhelo de yo estar en todo, pero entonces yo aquí trabajo y trabajo y todo lo que yo trabajo nadie lo ve, nadie lo sabe, nadie lo conoce”, y me dijo “ah, te estás sintiendo muy mal porque lo que estás sacando en la huerta tuya entonces Jair lo está llevando” pues mi hijo lo estaba llevando a la minorista, pero el pago era muy poquito, el pago era muy poquito porque era por intermediarios, no se les vendía propiamente a las personas [...]. (Blanca, taller 1, 30 de mayo 2023)

Esta situación permite reflexionar varias cosas, por un lado, que los productos de los y, en especial de las campesinas, se enfrentan a barreras para ser comercializados de manera justa y, por el otro, que muchas mujeres se ven enfrentadas a que sus productos sean ofrecidos y vendidos por las figuras masculinas, pues éstas, teniendo en cuenta los roles y representaciones sociales de género, son las consideradas como aptas para este intercambio, aspecto que se puede llegar a conectar no sólo con que les paguen poco, y más si son ellas las que los comercializan, sino también con casos de violencia económica, pues son otros los que concretan sus negocios, deciden o controlan qué hacer con el dinero que ganó la mujer.

Frente a este tipo de violencia, la plataforma Mujer Rural y Derecho a la Tierra y el CINEP (s.f.) señalan que:

En el campo, las mujeres rurales son especialmente propensas a este tipo de violencia, puesto que los roles de género tradicionales crean una marcada división sexual del trabajo que se traduce en la discriminación de las mujeres de las labores mejor remuneradas. En ese sentido, las dificultades económicas que enfrenta el campesinado, los pueblos indígenas y las poblaciones negras, palanqueras, y raizales, se acentúan para las mujeres rurales, lo cual se evidencia en las brechas de desigualdad de género. (p. 11)

Movilidad

La movilidad fue reconocida como otra de las problemáticas presentes en San Cristóbal; esto tiene que ver con que éste es uno de los corregimientos, así como San Antonio de Prado, que ha sido destinado para la expansión urbana, lo cual genera diversos impactos, siendo uno de ellos la reducción de espacios disponibles y, por consiguiente, los problemas para la movilidad.

La movilidad de San Cristóbal es muy congestionada, muy, a ver, de pronto son muy injustos que las carreteras bien estrechas y mucho carro por ahí paradito, debían de pronto existir parqueaderitos, más parqueaderitos, que eso uno que trajina pues tarde, la noche y temprano y a la hora que sea, todos los carros por ahí parados y uno baja en una buseta y se demora un montón para llegar, ¿por qué?, por los trancones. Esa es una problemática que tiene San Cristóbal y bastante maluca. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Otro elemento que incide en esta problemática es la calidad de sus vías, pues quienes viven en las veredas se exponen al abandono, mal estado de éstas y al cobro desmedido de particulares para su desplazamiento:

Problemáticas en general pues la movilidad. Es un corregimiento que tiene vías muy angostas, espacios muy reducidos de movilidad, eso pues es inseguro para movilizarnos en el espacio [...]

Que las carreteras para las veredas están malas y que no las han podido arreglar y que no sé, por ejemplo, los mismos colectivos pues hacen repulsa, los taxis para que lo transporten a uno, la llevan a punto de cantaleta quienes la llevan. Es difícil, ¡más costoso! “yo si voy por allá, pero usted me da veinticinco mil pesos”, entonces eso también hace las cosas más difíciles para movernos. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

¡Ay!, las distancias y el transporte. Yo subí a San José de la montaña y yo no sé cómo pasé ese hueco, yo me quería morir, e iba en un carro pequeñito. Las vías están muy deterioradas y eso nos afecta a hombres y mujeres, si se puede, más a las mujeres que llevamos los niños a los colegios o que nos toca montarlos en un bus y uno “¡ay, por donde tiene que pasar ese bus!, ¿qué irá a pasar?”, se imagina. Me imagino que la mamá es la que sufre más de ese miedo. (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023)

Como se puede apreciar, las condiciones de movilidad del corregimiento afectan la posibilidad de desplazamiento de las mujeres, puesto que, quedan expuestas no sólo a costos usureros, sino a que ni siquiera sus veredas cuenten con transporte por el mal estado de las vías. Esta situación también refleja la presencia neoliberal del Estado, puesto que, parte de las vías que hoy se encuentran en mal estado, son aquellas que hacen parte de la antigua vía al mar, pero como ya se encuentra el túnel de Occidente, esto lleva a que su atención se oriente a aquellas vías que se conectan con tal proyecto y que dejen a un lado las que ya no le retribuyen ningún capital.

Las diversas problemáticas enunciadas por las mujeres evidencian cómo el territorio es una construcción en disputa por parte de los diversos intereses que en él convergen, por un lado, el de las comunidades que sienten arraigo, lo construyen y defienden diariamente y, por el otro, el de empresas o particulares que ven en él una posibilidad de seguir expandiendo sus negocios y acumular capital.

Aunado a esto, dichas problemáticas afectan de manera diferencial a las mujeres rurales y campesinas, ya que, por ejemplo, la situación de seguridad incide en que se vean mayormente expuestas a violencias o que se restrinjan para su movilidad, pues muchas viven en veredas solitarias y alejadas de la centralidad; las condiciones económicas aumentan la feminización de la pobreza; la falta de educación sexual repercute en la forma como viven su sexualidad y se apropian de sus derechos sexuales y reproductivos DDSSRR; y la movilidad influye en su desplazamiento y en las consecuentes posibilidades de participar en otro tipo de espacios por fuera del hogar y la finca campesina.

Estos elementos se conectan con lo que ha planteado el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2011), frente a la triple discriminación a la que se exponen las mujeres que habitan estos territorios:

Las mujeres que habitan en el sector rural sufren una triple discriminación: por ser mujeres en una sociedad marcada por el machismo y relaciones patriarcales, por vivir en el campo en condiciones peores en relación con los habitantes urbanos, y porque el conflicto se ensaña de manera aguda con ellas por su condición de madres, jefes de hogar, desventajas para ubicarse dignamente en la sociedad. (p. 13)

Si bien esta afirmación es de hace más de una década, la traigo a colación pues todavía pervive en la experiencia de vida de muchas mujeres habitantes de la ruralidad, aspecto que devela las interseccionalidades que las atraviesan, así como la pervivencia de una serie de problemáticas que es menester atender en aras de su visibilización, desnormalización y transformación.

4.1.4 Potencialidades

Para finalizar la caracterización del contexto y su influencia en la construcción de las identidades de las mujeres, es importante mencionar que éste no sólo se ve atravesado por las problemáticas citadas, sino también por potencialidades que lo dotan de sentido. Algunas de éstas son las siguientes:

Permanencia de lo campesino

A pesar de las diversas dificultades que enfrentan las mujeres, una de las potencialidades resaltadas tiene que ver con la permanencia de lo campesino:

Bueno, que todavía no hemos perdido como esa cultura campesina. Todavía estamos muy, habemos personas muy, muy arraigadas a la vereda, al territorio. Yo decía en esa marcha, pues, o en ese plantón, que siempre había gente y ahí plantada, así fuera toscamente y lo hablaban en los medios de comunicación “es que mire, sacamos nuestros productos y son más caros, entonces se nos hace el transporte más costoso”. Entonces todavía hay quienes queremos defender el territorio.

Hay unos líderes o gestores comunitarios y gestoras comunitarias muy apropiadas en los temas de comunidad. Las Juntas de Acción Comunal, así critiquemos [...] funcionan en las veredas, en los sectores, hacen sus actividades, por ejemplo, en la Ilusión yo no participo mucho pero mi junta se mueve, tiene su grupo de WhatsApp, mandan sus cosas y hacen sus actividades. Entonces eso también, que hay quien quiera trabajar por las

comunidades, que se involucren y estén en son de mejorar condiciones, eso también es importante. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Este elemento permite entrever que, a pesar de las adversidades, las comunidades campesinas siguen arraigadas a su territorio y a las prácticas que en él se tejen, llevando a cabo diversas acciones para su defensa, así como para la conservación de lo común, es decir, de aquello que les beneficia como comunidad.

Así, pensar en la identidad de los campesinos [y campesinas]¹⁷ exige considerar no solo la concepción social existente en torno a este grupo social sino también la existencia de personas que se identifican como tales, sus representaciones sobre lo que implica “ser campesinos” y la manera como los estereotipos asociados con su identidad inciden en sus interacciones. (María Teresa Matijasevic, 2015, p. 47)

Resistencias campesinas

Conectado con lo anterior, otra de las potencialidades tiene que ver con que, a pesar del cercamiento del agronegocio, las campesinas y campesinos continúan resistiendo, esto se ejemplifica, entre otras cosas, en que siguen sembrando y en que aún en medio de la promoción del individualismo tienen lugar apuestas solidarias:

[...] todavía se siembre comida, todavía hay quien dice “a esto todavía se le puede sacar producto”, tienen como esa perseverancia, no han querido dar su brazo a torcer, a pesar de muchas cosas, el impuesto, todas esas cosas malucas. Pero que todavía hay quienes creemos que vivir en el campo es una buena decisión y que no vamos a cambiar por muchos factores malucos que lleguen, siempre hay como esa credibilidad. Que no hay tanto vicio, las veredas todavía no tienen como los chicos y las chicas tan contaminadas en ciertos asuntos, sí, tendrán sus cositas por ahí malucas, pero no son tan deteriorantes como pueden ser en un barrio o una comuna de Medellín. Son cosas más llevaderas y que todos nos conocemos con todos, entonces aconsejamos, damos una palabra como pa’ ayudar.

En el campo si hay gente pobre pero que no aguantan hambre, de alguna manera nosotros nos damos cuenta que peranita, sultanita, o menganita está en tal situación pues se hace la recolecta, se pone una canasta en la tienda, o se le dan sus veinte o treinta mil pesos, se le

¹⁷ La palabra entre corchetes fue introducida.

hacen llegar, entonces la gente todavía es solidaria. No aguantan hambre, no hay esa hambre tan horrible que puede haber en un barrio. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Estos elementos reflejan las diversas resistencias que tejen las y los campesinos ante el modelo económico y cómo todavía tiene lugar la solidaridad, la ayuda y la empatía. Es decir, aún, a pesar de los diversos debates teóricos, tiene presencia un sujeto colectivo que apuesta por la transformación de aquellas situaciones que les oprimen y condicionan. Ante esto, vale la pena tener presente lo que plantea Isabel Rauber (2015), pues ella señala que:

En Latinoamérica no existe hoy ningún actor social, sociopolítico, o político que pueda por sí solo erigirse en sujeto de la transformación; este resulta necesariamente plural, que se configura como sujeto en tanto sea capaz de articularse, constituyéndose en sujeto popular colectivo. (p.92)

Lugar de flora

Al hacer parte de uno de los cinco corregimientos que conforman la ruralidad de Medellín y a pesar de las diversas problemáticas que lo impactan ambientalmente, es significativo que todavía cuente con reservas hídricas y zonas verdes: “Ay, San Cristóbal es una belleza todavía en zona verde, en oxígeno, en quebradas. Tiene una cuenca de quebrada muy grande, mucha quebrada, mucha agua, mucha, San Cristóbal tiene hasta un pedazo de Páramo” (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023).

Ante esto, es vital mencionar el rol que han tenido las mujeres rurales y campesinas en el cuidado, defensa del territorio y de los bienes comunes, pues:

[...] tradicionalmente han ejercido un rol fundamental en la preservación de la biodiversidad, la cultura y el conocimiento. Muchos movimientos sociales y campesinos tienen la fuerza política en manos de las mujeres quienes realizan campañas, proyectos, programas en favor de la soberanía y seguridad alimentaria, el acceso a la tierra, la reforma agraria, defensa y acceso a las semillas entre otros. (Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila, 2018, p. 108)

Nuevos lugares

El territorio también se construye constantemente, por ello, otra de las potencialidades que las mujeres identificaron tiene que ver con los nuevos lugares que se han establecido en su corregimiento:

Algo bueno de San Cristóbal, de pronto los sitios que han construido, por decir algo, la biblioteca, la UVA¹⁸, que es mucha diversión para los jóvenes. Diversión y también aprendizaje para los jóvenes porque aquí se aprende lo de los computadores, aquí estudian, aquí se divierten en muchas cosas en la biblioteca. Arriba en la UVA también hay mucha diversión para los niños, los jóvenes y hasta los adultos vamos por ahí y pelamos el diente. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Estos nuevos escenarios dan paso así a espacios de integración, disfrute y esparcimiento de las comunidades y, si bien en un primer momento son enunciados para otras poblaciones, también representa un logro que se dé el reconocimiento de ser espacios que pueden ser habilitados y disfrutados por ellas mismas.

Reflexiones finales

Lo mencionado hasta este punto me permitió identificar el contexto que habitan Blanca, Teresita y Diana. Esto fue básico y fundamental, en la medida que su territorio no es algo estático o meramente geográfico, pues es necesario considerar:

[...] la importancia del territorio en la configuración de las identidades de los campesinos, quienes, a su juicio, tienen fuertes lazos afectivos con sus entornos más inmediatos, superando la visión de su finca y su localidad como simples espacios físicos. (Gloria Castaño, 2009, citada por María Teresa Matijasevic, 2015, p. 50)

Así las cosas, se puede comprender que el territorio habitado es una construcción social y cultural que ha dotado de sentido la experiencia vital de las mujeres que participaron en la investigación, tanto en cuanto a las problemáticas que allí tienen lugar, como frente a las potencialidades y significados que han contribuido a la configuración de su subjetividad y de su identidad como mujeres rurales y mujeres campesinas.

En medio de las tensiones, resistencias y relaciones de poder que en él se tejen tiene lugar la pedagogía feminista analizada, aspecto que da cuenta de la importancia que ha tenido su

¹⁸ Unidad de Vida Articulada Mirador de San Cristóbal.

carácter situado, puesto que, ésta tiene como centro partir de las realidades e identidades de las mujeres, así como de sus necesidades puntuales, elementos básicos y fundamentales para llevar a cabo un proceso educativo y formativo aterrizado, contextualizado y, como tal, pertinente para sus vidas, para su toma de conciencia y para la acción abocada a la transformación.

4.2 La pedagogía feminista en la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal – Medellín

Para iniciar, es necesario volver a situar que la pedagogía feminista que tiene lugar en la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal es desarrollada y acompañada por el Programa Mujeres y Justicia de Género de la Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila. Ésta es una organización no gubernamental, feminista y ambientalista, ubicada en Medellín, pero con un rango de acción en diferentes municipios, que desde hace 36 años le apuesta a la construcción de sociedades equitativas, soberanas y sustentables y, para ello, dentro de sus enfoques de trabajo promueve el reconocimiento y defensa de los Derechos Humanos y los derechos colectivos y del medio ambiente. Así mismo, tiene como poblaciones preferentes a las comunidades rurales y campesinas, puesto que, reconoce cómo en el campo, y más en el caso de las mujeres, se exacerbaban muchas problemáticas y permanecen unas brechas sociales, de género y económicas que requieren atención para su transformación.

La Corporación cuenta con varios equipos de trabajo que le dan sustento al desarrollo de su apuesta ética y política: el Programa Soberanía Alimentaria y Economía Solidaria; el Programa Cultura y Política Ambientalistas y el programa Mujeres y Justicia de Género, en el que me voy a detener un momento, pues es del cual hago parte como profesional y es donde tiene lugar la pedagogía feminista analizada.

Un primer elemento a resaltar es que este programa ha tenido una fuerte influencia e incidencia del Trabajo Social, puesto que, la mayoría de profesionales que hemos hecho parte de este equipo tenemos esta profesión como base¹⁹. Dicho programa busca aportar al mejoramiento de las condiciones de vida de las mujeres rurales y campesinas, a través de procesos educativos, formativos, organizativos y de incidencia social y política en aras del reconocimiento y la

¹⁹ Otras compañeras que han hecho parte de esta construcción son sociólogas y profesionales en planeación y desarrollo social.

garantía de sus Derechos Humanos. A su vez, tiene una apuesta clara por las transformaciones subjetivas, en tanto, como plantea Laura Sánchez López (2018):

[...] se sustenta entonces la posibilidad de situar los procesos de producción de la subjetividad política de las mujeres a la luz de los discursos e intencionalidades políticas del Programa Mujeres y Justicia de Género; desde la corporación es clara la intención de aportar a la constitución de subjetividades políticas que devengan en mujeres empoderadas; desde la dimensión social se instaura la idea de la construcción colectiva y la democratización de las prácticas organizativas, desde lo político se avanza en la politización de lo personal y se resalta lo colectivo como posibilidad de transformación de la realidad social, desde lo cultural se han intencionado reflexiones orientadas a cuestionar los referentes culturales que sustentan la construcción de la feminidad y la masculinidad tradicionales y la desigualdad entre hombres y mujeres, y desde lo subjetivo se apuesta por el autoreconocimiento de las mujeres como sujetos políticos. (p. 8)

Adicional a esto, el programa tiene tres ejes fundamentales a través de los cuales acompaña a redes de mujeres rurales y campesinas. El primer eje es el fortalecimiento organizativo y por medio de él se desarrollan, por un lado, procesos de formación y educación desde una perspectiva feminista, en el cual se abordan diversos temas, siendo algunos de los principales: Derechos Humanos de las mujeres, violencias contra las mujeres, sexualidad femenina, participación política, entre otros y, por el otro, se apuesta al fortalecimiento de las redes de mujeres como escenarios organizativos.

El segundo eje es la apropiación y exigibilidad de derechos, en donde, teniendo como base el proceso formativo y educativo, las mujeres se van apropiando cada vez más del reconocimiento de sus derechos y, como tal, de su exigibilidad en diversos escenarios; y el tercer eje es la incidencia social y política, a partir de la cual se llevan a cabo procesos de participación e incidencia en diferentes espacios de toma de decisiones: juntas de acción comunal, Consejos Corregimentales de Planeación CCP, Consejos Territoriales de Planeación CTP, Asambleas Campesinas, administraciones y concejos municipales. La participación en estos escenarios se orienta a la defensa de sus derechos y al mejoramiento de sus condiciones de vida; a la promoción, aprobación, ejecución y seguimiento de políticas públicas de equidad de género; a la

incidencia para la incorporación de sus propuestas en la construcción y aprobación de los Planes de Desarrollo, así como para el seguimiento de estos; entre otras acciones.

Si bien en sus comienzos la Corporación no se declaró feminista, sí acompañaba procesos con mujeres y contaba en sus equipos de trabajo con profesionales que fueron poniendo el acento en la importancia de tener unas reflexiones propias desde la perspectiva de género feminista. De esto da cuenta la Trabajadora Social en formación Karina Restrepo Hernández (2024)²⁰, cuando plantea que:

La llegada de mujeres a la Corporación que ya habían trazado un camino feminista previo, también posibilitó incorporar la necesidad del trabajar con las mujeres. Por lo que inicialmente comenzaron acompañando procesos productivos y organizativos como: Mujeres Unidas del Limonar (San Antonio de Prado), Melisabor y Mujeres campesinas SIEMPREVIVAS (San Cristóbal) contribuyendo en la exigibilidad de sus derechos, en el fortalecimiento de la autonomía económica y la participación e incidencia en los territorios. (p. 47)

Así, gradualmente se fue instituyendo en su interior la pregunta por el género y el feminismo como una apuesta clara que se fue concretando a través de la transversalización del enfoque de género para el año 2005, lo cual llevó a la incorporación y desarrollo de diversas actividades institucionales, siendo algunas los cines foros y las jornadas de formación en género y feminismo. Aunado a esto, en el año 2012 se creó el Programa Mujeres y Justicia de Género, lo cual implicó una acción específica orientada a acompañar a las mujeres rurales y campesinas desde una postura feminista y con la consecuente habilitación para que los procesos desarrollados tuvieran como base su experiencia, la apuesta por aportar a la desnormalización y erradicación de las violencias y los sistemas de opresión, prestando especial atención al patriarcado y las maneras como éste se entrecruza con otros sistemas, exacerbando las problemáticas a las que las mujeres se ven enfrentadas.

En el marco de este programa, a través de estos años, se ha venido tejiendo, cualificando y potenciando una pedagogía feminista situada contextual e históricamente en diversos territorios

²⁰ Karina realizó, en el marco de su práctica profesional, una sistematización de experiencias en torno a la pedagogía feminista del Programa Mujeres y Justicia de Género de la Corporación Penca de Sábila. Ésta tuvo como ejes su recuperación histórica, las bases teóricas, algunos de sus contenidos y las voces de las educadoras del proceso.

rurales y campesinos. A continuación, entonces, describo algunos de sus rasgos fundamentales, de acuerdo con los hallazgos del proceso de investigación.

4.2.1 Es una pedagogía para la conciencia y la transformación de las mujeres

Un referente teórico fundamental para la pedagogía analizada ha sido y sigue siendo el feminismo. Desde allí, abordamos y sustentamos las reflexiones propiciadas en los encuentros con las mujeres.

Pues no es que lo estén diciendo “nosotras somos feministas, nosotras somos feministas”, porque ustedes no se paran ahí a toda hora a decirlo [risas], pero yo creo que el movimiento como tal busca resaltar nuestros derechos, como el ser más igualitarias, mirar que hay inequidades, hay desigualdades. Entonces esas desigualdades nosotras mismas las empezamos a identificar, esas desigualdades y esas diferencias, entonces yo creo que resulta el feminismo introyectado pues dentro de todos los temas “ustedes no tienen por qué echarse al hombro cargas que nadie les ha dado” puesto así como, sino que el reflexionar frente a esos comentarios, a esas teorías, presentaciones, esos pronunciamientos que hacen las profesionales como que te ponen a vos a reflexionar “ah sí, es que yo no tengo por qué hacer todo yo sola, y disponerme como 100% en este tema”. (Diana, comunicación personal, 23 de junio, 2023)

Porque en la Red, el feminismo y la Red defienden totalmente a las mujeres, totales, nos dan todas las herramientas para vivir bien, para ser felices, para hacer algo por las otras mujeres, para dejar huella, para dejar huella porque yo creo que, chiquitita, pero yo creo que la voy a dejar. (Teresita, comunicación personal, 7 de julio, 2023)

Los testimonios de Diana y Teresita dan cuenta que el feminismo tiene un lugar central en el proceso pedagógico que se desarrolla con la Red Corregimental. Éste es su base teórica principal y con base a sus planteamientos se transversaliza una mirada y una comprensión alrededor de los temas abordados, el desarrollo de las metodologías y las apuestas éticas y políticas que orientan el hecho educativo y que reflejan una manera específica de leer el mundo y analizar las experiencias diferenciales a las que se exponen las mujeres, con base a su género y su articulación con la procedencia territorial, su condición etaria y su clase social.

Esto se conecta con lo planteado por Luz María Maceira Ochoa (2005), en torno a que la pedagogía feminista tiene unas bases teóricas, las cuales no se circunscriben únicamente en el feminismo, sin embargo, para el caso de la pedagogía que tiene lugar en las diversas Redes de Mujeres el referente central si ha sido éste.

Teniendo en cuenta este precedente, la pedagogía feminista se ha acercado, identificado, conversado y nutrido con diferentes feminismos que han sustentado su quehacer y, por consiguiente, sus bases teóricas. A continuación, esbozo de manera sucinta algunos de sus principales acercamientos en los últimos años²¹.

Inicialmente, es importante señalar al feminismo de la igualdad, el cual, si bien no ha estado exento de críticas por su énfasis en el liberalismo y en la igualdad de oportunidades, obviando asuntos estructurales, así como las diversidades que nos habitan a las mujeres, le ha aportado a su quehacer en lo relacionado con la reivindicación de su acceso a diversos espacios y en torno a la defensa de sus Derechos Humanos. En este sentido, ha nutrido una de sus apuestas, que es precisamente, que a través del espacio educativo las mujeres reconozcan y aprendan sobre éstos y su equivalencia como seres humanos.

Ahora bien, esta importancia otorgada a sus Derechos Humanos se realiza desde una perspectiva crítica, en el sentido de que comprendemos el carácter dual que éstos tienen, ya que, por un lado, reconocemos que en diversos contextos éstos se ubican como un discurso moderno que no logra concretarse, pero, al tiempo, y precisamente por ello, sabemos de su importancia para el avance en el cierre de brechas históricas y para el mejoramiento de las condiciones de vida de las mujeres.

Teniendo en cuenta esto, la pedagogía feminista tiene una apuesta clara por aportar a la construcción y mantenimiento de espacios democráticos y al reconocimiento y ejercicio de la ciudadanía de las mujeres, aspectos que repercuten, por un lado, en su participación en espacios de toma de decisiones locales, de ciudad, departamentales y en algunos momentos nacionales y, por el otro, en el fortalecimiento de su incidencia social y política, en la cual reivindican

²¹ Es importante plantear que en la sistematización realizada por Karina Restrepo Hernández (2024), se ubica también dentro de las bases teóricas el feminismo de la diferencia, sin embargo, en este apartado no lo desarrollo, pues éste sólo tuvo lugar en el surgimiento del programa, ya que, después hubo un distanciamiento y relacionamiento con otros feminismos.

propuestas y demandas específicas como mujeres rurales y campesinas, en aras de un mayor bienestar y de la transformación de las diversas problemáticas que las aquejan.

Otro de los feminismos es el feminismo radical, en tanto, reconocemos que la reflexión en el espacio pedagógico también debe considerar la raíz de las opresiones de las mujeres, visibilizando para ello el patriarcado como categoría de análisis y sistema de dominación, así como las diversas implicaciones en su experiencia vital, siendo una de ellas la reproducción de la división sexual y cultural del trabajo. En este sentido, tiene un lugar importante la politización del espacio privado y lo que en él ocurre, pues retomamos una de sus consignas principales: “lo personal es político”.

Es importante mencionar la actualización y resignificación de las lecturas sobre la opresión de las mujeres, pues reconocemos que el patriarcado es uno de los sistemas que influye en ello, pero no el único, por el contrario, se articula con el capitalismo, el neoliberalismo, el racismo y el colonialismo, lo que exacerba la vulnerabilidad a la que nos enfrentamos. Además:

Un punto importante para destacar, es que la corporación ha tomado cierta distancia de algunas posturas del feminismo radical, que determina que el sujeto del feminismo son las mujeres cissexuales por lo que excluye a la diversidad trans. [...] La corporación no asume perspectivas anti derechos, por lo que en los últimos años y con los cuestionamientos identitarios que han emergido sobre el sujeto del feminismo, se han volcado a estudiar el transfeminismo y las teorías queer, basado en la necesidad de conocer la diversidad del movimiento en su amplio espectro. (Karina Restrepo Hernández, 2024, pp. 64-65)

Por otro lado, dicho feminismo ha posibilitado poner el acento en los Derechos Sexuales y los Derechos Reproductivos de las mujeres DDSSRR, derechos considerados por muchas como los más humanos de todos, en tanto nos atraviesan en primer lugar y, además, en contextos como los rurales y campesinos siguen siendo asuntos por lograr, pues el terreno de la sexualidad es uno de los escenarios en disputa para muchas mujeres. Este elemento ha permitido que en el espacio pedagógico abordemos una serie de temas que aportan al reconocimiento y autonomía de las mujeres sobre su cuerpo como primer territorio de derechos.

Esta lectura territorial ha llevado a que en los últimos años la pedagogía feminista también se nutra del feminismo campesino, puesto que, las educandas son mujeres que habitan

contextos rurales y campesinos y, como tal, este feminismo nos brinda una ventana de reflexión y análisis situados. Como expuse en el apartado anterior, ser mujer campesina y ser mujer rural está atravesado por una diversidad de elementos que configuran su identidad y experiencia y la dotan de unos significados que es importante saber comprender, en aras de desarrollar procesos educativos y formativos que partan de la realidad de las mujeres, de sus saberes, así como de sus necesidades y problemáticas situadas cultural e históricamente.

Esto ha permitido que en el encuentro pedagógico tenga lugar la reflexión sobre la experiencia diferencial de las mujeres rurales y campesinas en el Distrito de Medellín y otros municipios del Norte del Valle de Aburrá; a su vez, ha posibilitado visibilizar los diversos desafíos a los que se enfrentan en medio de contextos patriarcales, neoliberales y capitalistas y, al tiempo, reconocer y potenciar sus resistencias y sus aportes a la sostenibilidad ambiental, la soberanía alimentaria, la agroecología, el cuidado del hábitat, de los territorios, los bienes comunes y las semillas nativas.

Un último feminismo que viene a tejer esta base teórica es el ecofeminismo. Si bien éste encuentra sus postulados desde hace varias décadas, la pedagogía feminista se acerca a él en su versión crítica, en tanto, rompe con los esencialismos en los pueden llegar a caer sus planteamientos iniciales con relación, por ejemplo, a considerar a las mujeres como las cuidadoras innatas. Este feminismo permite que en el espacio educativo y formativo se entrecruce la reflexión en torno al orden de género, pero también frente al devastamiento que el sistema capitalista continúa realizando, la manera como esto afecta diferencialmente a las mujeres y las diversas formas que ellas han encontrado para enfrentar las problemáticas acarreadas.

Este sustento feminista reconoce entonces la presencia del sistema patriarcal en la vida de las mujeres rurales y campesinas y, al tiempo, la imbricación con otros sistemas de opresión y esto cómo repercute en su experiencia vital, aspectos que dan cuenta de una lectura interseccional en el desarrollo de esta pedagogía. En este sentido, se conecta con lo señalado por Lelya Troncoso et al. (2019), frente a la importancia de que la pedagogía feminista sea interseccional, puesto que posibilita comprender de una forma más amplia las diversidades que habitamos las mujeres y, al tiempo, el entrecruzamiento de las desigualdades por provenir del

campo, resistir ante los sistemas de opresión, ser mujeres adultas, cultivar alimentos de manera limpia, entre otros elementos.

Esta base teórica, a su vez, orienta los **temas** abordados en el espacio pedagógico, dando cuenta de qué es lo que estamos formando y educando. Algunos de los más representativos para las mujeres han sido:

El cuerpo como primer territorio de derechos:

Bueno, está primero pues el tema del reconocimiento del cuerpo como primer territorio, pues ese fue el primer taller al cual asistí y como que me dejó impactada, que yo sentía que debía conocerme yo mi cuerpo y apropiarme de él para hacerlo respetar, como para verlo como algo normal pero también algo que tiene límites, y así compararlo con el territorio en general. (Diana, comunicación personal, 23 de junio, 2023)

Los Derechos Sexuales y los Derechos Reproductivos DDSSRR:

El tema de Derechos Sexuales y Reproductivos que es tan fundamental. Nos enseñan sobre derechos, [...] tenemos derecho a una sexualidad, a sentirlo, a poder exponer nuestros gustos, a escoger si quiero tener hijos, eso me impacta y me parece que es importante que las mujeres todas lo tengan muy introyectado. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Si, bueno, vea, en derechos de la maternidad, ese fue otro tema que me gustó mucho, de que hoy en día las niñas si quieren tener hijos tienen. Las que quieren hacerse operar a temprana edad lo pueden hacer sin ningún requisito, nada. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Participación política:

El de la participación política, muy importante, hay mujeres que tienen mucha capacidad y las que no tenemos esa capacidad estamos ahí para apoyar, para apoyar con un voto, con una enseñanza, porque de pronto no nos las tenemos que saber todas, pero cada una sabe su poco, y cosas que de pronto la que pasó por la universidad: “ve, no había caído en cuenta que algo así tan sencillo como un pensamiento de Tere, yo no lo había pensado” [...]. (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023)

Violencias contra las mujeres:

Ah, de violencias contra las mujeres. Eso es lo que yo llamo, y ustedes nos enseñan, o nos apoyan para que nos defendamos. [...] Porque una de las palabras o de los temas más importantes que hemos hablado acá y en los cuales yo he aprendido tanto es sobre la violencia [...]. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Tener como base teórica al feminismo, promueve que los diversos temas abordados en el espacio pedagógico adquieran una reflexión específica en la cual se develan las desigualdades, subordinaciones, problemáticas, resistencias y agencias en sus vidas como mujeres y, además, rurales y campesinas. A partir de esto, se hacen preguntas para estimular la reflexión y se circula la palabra para promover una conciencia crítica que va interpelando los meta y micro relatos del patriarcado. En este sentido, el espacio pedagógico se convierte en un puente para aprender-desaprender y adquirir saberes y conocimientos en torno a la propia experiencia y su conexión con la trama social.

Son temas que se preguntan por diversas dimensiones de la vida de las mujeres, recuperando y posicionando lo personal como político. Esto es importante mencionarlo, ya que desde diferentes lugares y discursos fundamentalistas y misóginos se promueve la idea de que lo que nos ocurre a las mujeres no es importante o que carece de valor para ser considerado un asunto público y de interés, por tal razón, que en el espacio pedagógico las mujeres vayan reconociendo situaciones y problemáticas en común les permite empezar a politizar su experiencia vital.

Lo planteado, también posibilita identificar que la pedagogía feminista analizada tiene unos principios, algunos de ellos son: la liberación de aquellas situaciones y opresiones a las que nos enfrentamos las mujeres; el feminismo como una apuesta ética y política de vida; la justicia social y de género, bajo el imperativo de la necesidad de transformar y erradicar todas aquellas problemáticas que vulneran nuestros derechos y la impunidad en la que quedan muchos de estos hechos; la participación y lo dialógico, puesto que, el espacio educativo reconoce y da lugar a las mujeres como sujetas con voz y criterio, y promueve su participación en diversos espacios.

Así mismo, se parte de la visibilización e interpelación a los sistemas de opresión, apostándole a su desnormalización y reconocimiento como producciones sociales e históricas susceptibles de transformación y erradicación; la sororidad, en tanto partimos de la reivindicación de que otras formas de relacionamiento entre mujeres son posibles y necesarias,

en aras de la acción colectiva, la recuperación de lo común y la erradicación de todo aquello que nos cohibe y nos limita; y la equidad de género, puesto que, aunque hemos avanzado en el reconocimiento formal de nuestros derechos, en la práctica siguen siendo muchos los retos, por ende, apostamos a la equidad de género, en tanto ésta sustenta condiciones afirmativas para que se pueda pasar de lo teórico a lo real.

4.2.2 Es una pedagogía centrada en mujeres concretas

La pedagogía está atravesada por lo relacional, en este sentido, la pedagogía feminista, como una de las pedagogías críticas latinoamericanas, se caracteriza por construirse a partir de un vínculo diferente entre las educadoras/es/ y las educandas/os/es, y en el caso de la desarrollada en la Red de Mujeres ésta no es la excepción, por tal razón, a continuación, traigo a colación algunos elementos que dan cuenta de este relacionamiento.

Para iniciar, es importante ubicar quiénes son las educandas del proceso pedagógico. Frente a esto, Teresita señala que: “somos mujeres rurales y campesinas y somos, pues, un grupo de mujeres que se diferencian, digamos, en espacios, en cultura [...]” (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023).

Por otra parte, Blanca expresa:

Vea, de ellas puedo decir muchas cosas, por ejemplo, que son muy liberadas, que son muy tranquilas, que son muy echadas pa’ delante, están en muchas actividades, que eso es muy bueno. Yo digo que son unas verrionditas, unas berraquitas mejor dicho. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Por su parte, Diana plantea:

Bueno, son mujeres rurales, son mujeres yo diría que llegan muy introvertidas, llegan como calladas pero expectantes. Son mujeres con mucha experiencia en el tema de pronto de cuidado, porque lo hemos hablado, todas tienen algo que ver con el cuidado, cuidan niños, cuidan adultos. Son mujeres muy espontáneas, porque hay veces van soltando las cosas cuando ya les salen. Son espontáneas, auténticas, no son postizas, porque de pronto no son como tan a venir aquí a hacer poses, sino muy auténticas. [...] . Y son mujeres yo diría que con un alto sentido de pertenencia como a su espacio, al territorio, a lo que hacen, a sus veredas. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Si bien la pedagogía feminista no se circunscribe únicamente a acompañar a mujeres²², éstas son el centro en la pedagogía analizada, puesto que, desde allí es básico y fundamental contar con espacios educativos específicos para mujeres, en los cuales se puedan abordar temas que de manera mixta no se tramitan por igual. Sumado a esto, también se reconoce la preeminencia de una división sexual y cultural del trabajo que repercute en los condicionamientos y problemáticas que enfrentan y que se exacerban en contextos rurales y campesinos, aspecto desarrollado por Alejandra Ortiz Yepes (2021), en tanto ella da cuenta de cómo en la finca campesina sigue teniendo lugar esta división por espacios, lo que incide en que las mujeres vean limitadas sus posibilidades de participación y momentos para sí mismas.

En este sentido, para esta pedagogía la población preferente son las mujeres rurales y campesinas, entre las cuales se encuentran mujeres con prácticas en agroecología y defensa del territorio. Estas mujeres habitan, por un lado, los corregimientos de Medellín: San Cristóbal y San Antonio de Prado²³, conformando, desde el año 2012, la Red Intercorregimental de Mujeres de Medellín y, por otro lado, los municipios del norte del Valle de Aburrá: Copacabana, Girardota y Barbosa, quienes, a su vez, constituyeron, desde el año 2021, la Red Intermunicipal de Mujeres del Norte.

Los espacios de mujeres se reivindican así, como una posibilidad y un imperativo de cara a la consolidación de espacios propios que se constituyen en un logro en medio de unas prácticas sexistas que continúan reproduciendo la idea de la mujer para el espacio privado y al servicio de las demás personas. Además, porque de acuerdo con los estereotipos de género se desconfía de un espacio sólo para mujeres, exponiendo esta situación a muchas de ellas a señalamientos por sacar un espacio para sí mismas y para el encuentro con otras.

Otro elemento que evidencia la importancia de estos espacios es que, como señalé en capítulos anteriores, el acceso a la educación para las mujeres rurales y campesinas continúa siendo un asunto en disputa, a pesar de ser éste un derecho fundamental. El testimonio de Teresita da cuenta de esta situación:

Imagínense que mi mamá nos planchaba el uniforme [...] con una planchita de hierro que la calentaba en fogón de leña, con chamizas, porque no cocinaba con carbón sino con

²² Pues también hay pedagogías feministas que se orientan a acompañar procesos con diversidades, masculinidades, disidencias sexuales, cuerpos feminizados o que se salen de la heteronorma y el orden hegemónico.

²³ Hasta el año 2023 también hizo parte de las redes el corregimiento de San Sebastián de Palmitas.

chamizas [...] a veces se nos tiznaba y el rector me miraba feo, estaba rotico por aquí. Por eso es una de las cosas que yo me salí de octavo, yo era la segunda, éramos doce hijos y me salí a trabajar, ahí viene la foto. (Teresita, taller 1, 30 de mayo 2023)

Por tal razón, para muchas mujeres el escenario educativo de la Red, aunque no es un espacio de educación formal, se constituye en una posibilidad de continuar aprendiendo y desaprendiendo. Esto se conecta con lo planteado por Lola González Luna (1987), en torno a las distintas reivindicaciones que han realizado las mujeres señalando la importancia de su acceso a la educación como una posibilidad de transformación.

Por otra parte, frente a las educadoras las mujeres señalaron que:

Esas niñas que nos vienen a acompañar son muy queridas, son muy lindas y nos enseñan mucho, sobre todo, yo me creo de pronto ser una de las alumnas más calladitas, pero he aprendido mucho y las quiero mucho, las recuerdo, las llevo en la mente. ¿Cuál es una de las cosas que yo más he aprendido de ustedes, las niñas que vienen a enseñarnos? Es ese valor y esa paciencia para explicarnos los deberes que tenemos, los derechos [...]. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Para mí son mujeres muy profesionales, muy feministas, muy empoderadas de sus temas y muy accequibles a nosotras, porque hemos tenido por ejemplo en otros espacios profesionales que no son tan accequibles, pues, no nos llegan como digamos al fondo, al corazón, llegan y dictan su cátedra muy profesional, pero sí, ya como que la parte humana no. Las mujeres de la Red son muy dadas a entendernos, a estar ahí con nosotras. (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023)

Lo señalado por las mujeres permite entrever que la pedagogía feminista que tiene lugar en la Red posibilita el aprendizaje, pero también el encuentro y el vínculo, es decir, el espacio pedagógico se construye en un relacionamiento que permite el reconocimiento y la construcción conjunta desde los diversos saberes que cada una tiene.

Pues ellas llegan y se entregan toda, todo su conocimiento, pero más que entregar el conocimiento como que se ponen a disposición de las mujeres, todas. Ahí no podemos decir que ha pasado una mujer que se haya sentido así como distante, yo las siento con el sentido de feminismo, de ser sororas, de querer que el conocimiento que ellas tienen impacte en las mujeres de alguna manera y cuando lo hacen lo hacen de una forma pues

como muy desinteresada, porque ellas vienen del programa de Penca, cierto, pero aparte de eso se crean unos lazos muy fuertes con las mujeres en relación a la amistad, a esa cercanía, al compromiso, de conocimiento. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Un elemento que permite esa cercanía y la construcción del vínculo tiene que ver, por un lado, con lo planteado por Sandra Harding (2002) frente a situarnos en el mismo plano crítico que las sujetas que acompañamos y, por el otro, con María Mies (1998) en torno a la identificación parcial con las mismas. Si bien esto lo señalan como características de la investigación feminista, encuentra total relación con la pedagogía feminista, en tanto, como bien lo planteó Tania Pérez Bustos (2010), el desarrollo de la pedagogía feminista se dio de la mano del posicionamiento de la investigación feminista en los espacios académicos.

Como profesional que acompaña el proceso no soy ajena a las experiencias de vida de las mujeres, puesto que comparto la condición genérica, nuestra procedencia territorial, hacer parte de un contexto que reproduce prácticas machistas y participar en el espacio pedagógico de la Red de Mujeres. Este mismo plano posibilita comprendernos y encontrarnos en la otra, dando lugar así al reconocimiento de que lo que les ha pasado por el hecho de ser mujeres no sólo les ha ocurrido a ellas, sino que también ha estado en la vida de muchas otras. A partir de esto, identificamos experiencias en común, tejemos sentidos, aprendizajes y construimos vínculos que permiten encontrar respuestas y alternativas ante las diversas situaciones que nos aquejan.

Lo anterior se conecta con la reciprocidad que se teje en el espacio pedagógico entre las educandas y las educadoras, puesto que, como lo señala Diana:

Es recíproco, porque quienes dan el taller tienen el conocimiento, pero nosotras hablamos desde nuestra experiencia, entonces esa es una reciprocidad, que va en horizontal el conocimiento y a medida de que vamos avanzando en los procesos se van haciendo unos procesos creo yo más sensibles y más, como más pertinentes a la realidad que vivimos todas nosotras, porque a la medida de que quienes dan los talleres conocen cómo, en dónde, hacia dónde encauzar el tema entonces van dirigiendo ese tipo de talleres. Y si, evidencian cuestiones de por dónde ser el próximo taller o qué hace falta o qué les gusta como para afinar ese tema de conocimiento.

Entonces yo creo que las características son pertinencia, son confianza, son reciprocidad. Es de experiencia, pero también de conocimiento de quienes lo dan y es un espacio muy armónico diría yo. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Esta reciprocidad también da cuenta de cómo en la pedagogía feminista hay un reconocimiento de las mujeres rurales y campesinas como sujetas epistémicas, aspecto que se conecta con lo planteado por Martha Patricia Castañeda y Verónica Valero (2016), en torno al privilegio epistémico con el que contamos las mujeres, lo cual nos permite tener lecturas más amplias de la realidad social en la que estamos insertas.

Por otro lado, este relacionamiento evidencia uno de los puntos de encuentro entre la pedagogía feminista y la educación popular, puesto que, como lo señalaron Lola Cendales y Germán Mariño (2004), una de las características de ésta última tiene que ver con la promoción de un relacionamiento diferente entre quienes participan del hecho educativo, dando lugar a la solidaridad, la participación y la construcción conjunta.

Si bien el eje central de la pedagogía analizada ha sido y sigue siendo el feminismo, esto no significa que en su caminar, aunque quizás no se haya explicitado, no haya bebido de los aportes de otras propuestas, siendo una de ellas la educación popular. La promoción de una conciencia crítica en las mujeres sobre sus realidades y la pregunta sobre el modelo económico y la clase social son algunos ejemplos que dan cuenta de estos encuentros, los cuales, retomando a Claudia Korol (2010) permiten pensar y apostar por una pedagogía de las oprimidas.

Aunado a esto, dichos puentes de conexión se pueden comprender también en la medida que, como señala Roxana Longo (2022), tanto las pedagogías feministas como la educación popular son saberes desde el sur, lo que las sitúa en un contexto específico, con unas demandas y apuestas situadas.

4.2.3 Es una pedagogía con una apuesta formativa y educativa orientada a la experiencia vital de las mujeres para su emancipación

Reconociendo que la pedagogía busca aportar a la formación del ser y a su educación en torno a diversos saberes, los distintos temas abordados en el espacio pedagógico que tiene lugar en la Red Corregimental le apuestan a una serie de transformaciones en las mujeres rurales y

campesinas acompañadas. Este aspecto repercute en el posicionamiento y vivencia de las experiencias desde otro lugar, un lugar con mayor grado de bienestar y libertad.

Una de las intencionalidades que potencia esta pedagogía tiene que ver con el ***reconocimiento de derechos***: “para mí el objetivo que se quiere alcanzar con ese grupo es que las mujeres manejen nuestros derechos y nos defendamos y también tengamos como una parte económica para nosotras mismas [...]” (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023).

El testimonio de Blanca refleja cómo el espacio pedagógico busca que las mujeres vayan reconociendo sus derechos en medio de un contexto hostil, con fuerte arraigo a prácticas machistas y religiosas, a estereotipos de género y con presencia neoliberal del Estado y también de empresas interesadas en sus territorios para la expansión de su capital. Este reconocimiento, que vale la pena retomar es otro de los ejes de la pedagogía feminista, poco a poco contribuye a que las mujeres se autoricen para defenderse y hacerlos valer, aspecto que da cuenta de lo que referencia Irene Martínez (2016) sobre la apuesta de la pedagogía feminista por una educación para la autonomía, autonomía donde las mujeres puedan ser seres para sí y donde sean reconocidas como sujetas de derechos.

Otra apuesta tiene que ver con que el espacio pedagógico busca en las mujeres una ***toma de conciencia y el reconocimiento de sus capacidades***:

Pues como que adquiramos conocimiento y conciencia, como una conciencia de vernos en una situación más de unión, más feminista. Yo creo que ahí toca algo del movimiento feminista, la intención es que nosotras empecemos a dar un vuelco en nuestras vidas.

Primero en nosotras mismas, como el cambio en nosotras, en arriesgarnos, en pasar por la palabra, en que sí afloren capacidades que seguramente tenemos todas, cierto, pero que las tenemos muy interiorizadas y entonces la intención es que afloren esas capacidades y que no nos de miedo.

Pues, aprovechar esas capacidades para en determinado momento una autonomía económica, para en determinado momento emprender un tema educativo ya más formal, para aspirar de pronto a un espacio de participación donde nosotras podamos representar a otras mujeres. Entonces es como formarnos para liberarnos de esos miedos, pero para que también exploremos esas capacidades y esas condiciones que tenemos. (Diana, comunicación personal 23 de junio 2023)

Lo planteado por Diana se conecta con lo señalado por Luz María Maceira Ochoa (2007), en términos de que en la pedagogía feminista el centro es la persona sexualizada y generizada, razón por la cual el espacio pedagógico tiene en su base la experiencia vital de las mujeres. Este elemento refleja una de sus particularidades y es la reflexión que hace sobre los procesos de socialización y educación a través de los cuales las personas somos generizadas, pero también, cómo desde el espacio educativo se puede formar para la liberación de estos mandatos y construcciones, teniendo como base una toma de conciencia en la que se reconoce que dicho proceso es una construcción social, cultural e histórica sujeta a la desmitificación y a la transformación.

En esta misma línea, Teresita da cuenta que otra de las apuestas del proceso pedagógico tiene que ver con la ***prevención de las violencias contra las mujeres y la promoción de la participación social y política***:

Pues, la Red tiene una amplia capacidad de enseñanza para las mujeres, pero para mí lo principal es que la mujer tome su valor en su casa, en la sociedad, libre de toda clase de violencia, que le nazca esas ganas de participación, porque esa sí, pues, estaba como muy apagadita y ahora apenas están, pues, o han habido liderazgos, pero muy contaditos, muy poquitos y ya ahora vemos hasta niñas, jóvenes, señoras mayores, [...] participando en algo, sí, se lanzan así sea a una Acción Comunal, entonces es la prevención, para mí lo principal es la prevención de las violencias, de todas las que sean, y la participación.
(Teresita, comunicación personal 7 de julio 2023)

Estas apuestas que tiene la pedagogía feminista evidencian cómo ésta contribuye a trascender lo señalado por Marcela Lagarde y De los Ríos (2014), en torno al sentido patriarcal que se asigna a la vida de las mujeres y que repercute en su configuración como seres para los otros, dejándose a un lado o en un segundo lugar a sí mismas. Así las cosas, estas apuestas reflejan una intencionalidad emancipatoria que, entendida como camino, proceso y perspectiva de horizonte, busca enfrentar y desmitificar los mandatos de género, corporales y sexuales establecidos en sociedades como la antioqueña, en aras de la desnormalización y resignificación de sus realidades como mujeres rurales y campesinas, así como de su reconocimiento y ejercicio como sujetas políticas, históricas y de derechos.

Este último elemento es de suma importancia, en tanto, recuerda que la pedagogía feminista no sólo es una reflexión sobre la educación, sino también una práctica política que, de acuerdo a lo señalado por Julieta Evangelina Cano (2018) busca la transformación en diversos escenarios, lo que lleva a que las mujeres desarrollen, a través de la reflexión de los variados temas formativos y educativos, distintas acciones de cara al enfrentamiento de las prácticas de discriminación y opresión que tienen presencia en sus vidas.

De esta manera, se puede comprender que la pedagogía feminista que tiene lugar en la Red representa una condición de posibilidad para muchas mujeres rurales y campesinas, pues intenciona procesos de transformación a nivel personal, familiar, comunitario y político, y potencia, a través de los diversos temas, reflexiones abordadas y del encuentro con las otras, la emergencia de subjetividades políticas feministas que interpelan lo señalado como natural, toman posición y acción frente al orden social, económico y de género, van soltando ataduras y construyen otras formas de vida donde tenga lugar ser seres para sí mismas. Esto se conecta con lo planteado por Luz María Maceira Ochoa (2005), en torno a que uno de los ejes de la pedagogía feminista es el proyecto pedagógico, es decir, qué se busca con el hecho educativo, a qué se le apuesta.

Esta pedagogía busca que las mujeres sean conscientes de la realidad patriarcal, capitalista y neoliberal en la que están inmersas, pero que también se apropien de su experiencia, reconozcan su capacidad de agencia para denunciar, enfrentar y visibilizar las diversas problemáticas que las aquejan, así como para construir alternativas de vida más equitativas, donde, entre otras cosas, puedan ejercer sus derechos y vivir su vida de una manera más digna y en libertad.

4.2.4 Es una pedagogía afectiva, vinculante y creativa

La pedagogía feminista además de contar con unas bases teóricas, unas sujetas y unas intencionalidades, también tiene un sustento metodológico que permite concretar el hecho educativo. En este sentido, una de las características de la metodología de la pedagogía analizada tiene que ver con la *recursividad*, puesto que, como lo señala Teresita:

Siempre es una enseñanza nueva, hasta podemos repetir un taller de violencia varias veces y siempre va a ser un taller totalmente diferente, un taller que nos da nuevas

perspectivas, nuevas enseñanzas y para mí son excelentes, lo único que me lamento es no haber entrado más antes a la Red. (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023)

Esta recursividad encuentra sustento en que buscamos siempre estar innovando, incluso aunque se lleguen a repetir temas, pues como la Red es un espacio abierto, constantemente ingresan nuevas mujeres, razón por la cual hay reflexiones a las que se debe volver. Dicha recursividad lleva a que integremos actividades sensoriales con espacios de diálogo, lecturas, dramatizaciones, arte, juegos, entre otros elementos que posibilitan la construcción de encuentros polifónicos.

Lo anterior se conecta, a su vez, con que en el desarrollo de los encuentros se procura tener *espacios lúdicos y participativos*:

Las características es un espacio de mucha confianza, es un espacio lúdico, donde las mujeres aprendemos de una forma muy didáctica y como muy conversada, muy, muy ¿cómo decirlo? De una forma sí, como una cuestión de estar en un costurero, sí, como un círculo de la palabra, definirlo así, como en círculos de la palabra, donde todas podemos opinar, pues esa es otra característica, todas participamos. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

El espacio se desarrolla muy bien, somos muy activas, tratamos de participar dependiendo el tema que cojamos, nos queda bien, hay unas que participan más que otras, pero más sin embargo, uno puede ser escuchando y aprende, me parecen geniales. Los encuentros han sido muy bonitos, muy acogedores y muy amañador. Cuando se termina la hora ya uno, “ah, que pesar, ya nos tenemos que ir, ya nos separamos”. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

La lúdica y la participación son elementos básicos, puesto que, el espacio pedagógico se sustenta en el intercambio constante y en la construcción conjunta, a través de los distintos saberes, es decir, es un encuentro que se configura a partir de la presencia de todas, de la circulación de la palabra, pero con el involucramiento del cuerpo, las emociones y el movimiento, ya que, reconocemos que los temas abordados deben pasar primero por nuestro cuerpo como primer territorio de derechos.

Otro elemento para mencionar tiene que ver con que la metodología *promueve la palabra de las mujeres*, aspecto referenciado por Diana al señalar que el espacio pedagógico le permitió empezar a hablar, debido a que:

[...] es un espacio que brinda confianza, cierto, entonces si yo hablo aquí yo hablo en cualesquier parte. No me he sentido coartada, como señalada aquí en el espacio “es que me” ninguna. Yo no he sentido que han señalado, o que han hecho, de pronto comentarios si, detrás “ella por qué dice tal cosa” pero como regañada o como “es que usted ¿por qué dice eso?” como que haya sentido yo algo. Sino que me genera confianza, entonces yo lo relaciono, si yo hablo aquí, si yo hablo aquí en este espacio ¿por qué no lo puedo hacer también por fuera? Entonces como que me da confianza, eso me generó confianza. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Este elemento resaltado permite inferir que la metodología de la pedagogía feminista se concreta a través de la confianza y el cuidado, lo que posibilita encontrar en este espacio un lugar seguro donde su palabra es válida, aspecto que repercute en procesos de autorización para ir poniendo sus voces en lugares donde se les ha negado, creían que no podían hacerlo o han sido asignados para el varón. Esto se conecta con lo señalado por Piedad Ortega y Yennifer Villa (2021), en torno a que la pedagogía feminista posibilita procesos de justicia y reparación, que en este caso tienen que ver con visibilizar, reconocer y valorar las voces de las mujeres, voces que en distintos momentos han sido excluidas, minorizadas o subvaloradas y, por consiguiente, con habilitar espacios para el ser de las mujeres desde sus sentidos y deseos, más allá de los imperativos sociales.

En esta misma línea, Diana y Blanca amplían la reflexión sobre cómo las actividades desarrolladas favorecen la expresión:

Si, si, ese es muy interesante. Cuando las ponen a hacer el dramatizado, a mí me divierte mucho, me pone muy contenta, porque hay mujeres que no participan, pero en el momento de la actuación salen, expresan, comunican lo que tienen que hacer y vuelven a su papel de, pues, de estar ahí quietecitas, pero es una forma, identificamos también que hay capacidades histriónicas en las mujeres. Me gusta mucho ese, el de pasos al frente, eso es como una línea del tiempo, no sé cómo decirlo, una línea, “quiénes han hecho esta y esta cosa, bueno, entonces comenten por qué”, me gusta mucho.

Cuando escriben las papeletas en cartulinitas, hay unas que ahí mismo levantan la mano, yo dije esto y esto. Es muy diverso, es muy variado y eso también hace de que las mujeres estén así como tan alertas, porque si siempre “yo sé que van a prender el computador”, entonces como que vienen muy prevenidas, sino que no, ellas vienen porque “ay, qué iremos a hacer hoy”, que tal cosa, eso las mantiene expectantes. Las metodologías, todo ese tema de la lúdica, dentro del taller las mantiene despiertas y expectantes y hace que afloren muchas cosas. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

¿Qué hacen aquí? De pronto el compartir de palabras y de hechos y de cositas que uno de ahí puede tener mucho, pues aprende mucho. Yo todo lo que digo es aprender, para mí yo puedo escuchar, no necesito hacer con mis manos lo que usted hace o lo que la compañera haga, sino que con sólo escuchar yo de eso aprendo [...]. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Así las cosas, la metodología de esta pedagogía feminista potencia que aflore la palabra, la emoción, la recursividad, las técnicas interactivas, la promoción del trabajo en subgrupos para debatir, dialogar, dramatizar, disentir o consensuar y, al tiempo, el aprendizaje y desaprendizaje para interiorizar y poner en práctica en diversos escenarios.

Aquí también entra a colación *lo simbólico*, pues desde el momento mismo del recibimiento de las mujeres procuramos que ello tenga lugar. Teresita da cuenta de esto al plantear que:

Bueno, hay una cosa que me encanta de la Red, yo no sé, [...] pero cuando yo llego y veo un mandala, una figura que nos representa, una esencia, a mí eso me encanta, ya dije, ya, “estoy donde quiero estar, estoy donde quiero participar, estoy donde quiero aprender”. La actitud de ustedes es increíble, a cada una, y hay una, la metodología, porque no es que nos están regañando, pero tienen la capacidad de colocar un orden, de que mire que podemos haber 40, 50 mujeres y hay un orden, nos escuchamos y nunca nos sentimos “ay nos regañaron, ay no”, no. Siempre ustedes tienen esa capacidad de manejar el respeto, la escucha. (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023)

Por otro lado, la propuesta metodológica *retoma la historia* y esto es algo básico y fundamental, en tanto, a través de ello se puede interpelar la realidad que ha sido mostrada como

natural, evidenciando su carácter de construcción social e histórica, lo que posibilita que las mujeres vayan tomando conciencia y asumiendo una posición ante hechos que antes parecían irrefutables.

En la Red, por ejemplo, retrocede que 300, pongámosle que 300 años, y nos traen todas esas enseñanzas. Ahí es donde nosotras, “ay, ve, tal fulano”. Y leemos historias y vemos documentales [...]

Es que nosotras sin esa historia seríamos como árboles sin raíces. Esas son nuestras raíces, esa es la que nos sube la savia, la que nos da la vida para seguir estos procesos, para seguir aprendiendo, para seguir compartiendo. Lo que pasa es que, no necesitamos un arbolito, necesitamos es una selva completa para compartir todo esto, para que ninguna mujer se deje violentar. Es que así fuera que sí, que se quedó en la casita haciendo el destino, pero ¿qué es primero?, si no es valorada todavía, empieza y no se deje violentar. Y después haga el proceso para que la valore, para ser valorada. (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023)

El reconocimiento de la historia es necesario en el proceso pedagógico, porque brinda herramientas y argumentos para desnormalizar las problemáticas o diversas situaciones que viven las mujeres, y para el caso puntual de la pedagogía feminista, ésta se comprende desde distintos lugares que parten de una postura crítica, siendo uno de ellos la perspectiva de género feminista que, teniendo en cuenta lo planteado por Marcela Lagarde y De los Ríos (1996), posibilita nombrar las cosas desde otro lugar y revolucionar el orden establecido en diversas dimensiones de la vida de las mujeres.

Es importante señalar que los rasgos identificados en la metodología se sustentan en una preparación juiciosa y rigurosa por parte del equipo de profesionales y practicantes que acompañamos el proceso pedagógico. Nosotras, previo a los encuentros con las mujeres estamos en función de lecturas, ampliaciones temáticas que nos permitan comprender mejor el tema a abordar, pero que también nos brindan ideas de cómo concretarlo a nivel metodológico, precisamente para que no sea un abordaje abstracto, sino que pueda ser aterrizado a un lenguaje comprensible y a las realidades de las mujeres.

Teniendo presente esto, los encuentros con las mujeres de las distintas redes se desarrollan en promedio una vez al mes, en un día de semana, de 2: 00 pm a 5: 00 pm, pues

reconocemos que en el horario de la mañana y los fines de semana muchas de las integrantes se encuentran atendiendo labores domésticas y de cuidado, por tal razón, concertamos un día en que puedan asistir con mayor facilidad.

Cuando estos encuentros tienen lugar, iniciamos con una actividad de integración para promover la disposición de las mujeres con el desarrollo de las actividades y, con base a esto, encauzamos el tema a abordar a través de técnicas y dinámicas que, como lo señalaron los testimonios de las mujeres, promueven la reflexión, el trabajo en equipo, la expresión, la circulación de la palabra en un sentido bidireccional, ya que cada una de nosotras tiene un saber por compartir y algo por aprender.

Lo planteado frente a la metodología se conecta con lo señalado por Luz María Maceira Ochoa (2005) en torno a que uno de los ejes de la pedagogía feminista son los aspectos metodológicos, entendidos éstos como las diversas formas, actividades, estrategias y dispositivos a través de los cuales se lleva a cabo el proceso educativo; esto entonces da cuenta de la interconexión entre las bases teóricas, la lectura del contexto y los aspectos metodológicos. En este sentido, la pedagogía feminista reflexionada ha logrado construir a lo largo de 12 años un acervo metodológico amplio que le permite nutrirse constantemente y sustentar un encuentro formativo y educativo situado de acuerdo con las realidades de las mujeres rurales y campesinas que acompañamos.

4.2.5 Es una pedagogía situada

Lo señalado hasta el momento permite identificar que la pedagogía feminista que tiene lugar en la Red de Mujeres es una pedagogía situada. Al señalar esta característica me refiero a que los procesos que orienta tienen en su base una lectura territorial e histórica de los contextos que habitan las mujeres rurales y campesinas, ya que, efectivamente, no es lo mismo desarrollar un proceso pedagógico en una zona urbana, o con mujeres jóvenes²⁴, que llevar a cabo dicho proceso con mujeres rurales y campesinas adultas.

Esta situación lleva a que las actividades, los temas y las metodologías utilizadas partan de una lectura contextual, que permite identificar las particularidades que lo reflexionado tiene

²⁴ Ante esto, es importante señalar que entre los años 2019-2021 el proceso pedagógico desarrolló un acompañamiento formativo y educativo con mujeres jóvenes de los corregimientos de San Cristóbal y San Sebastián de Palmitas y los municipios de Copacabana, Girardota y Barbosa.

en la vida de mujeres que habitan territorios campesinos atravesados por un fuerte arraigo de prácticas machistas y religiosas, por intereses económicos que ven en sus tierras proyectos para la expansión del capital, beneficiando a unos pocos en detrimento de la calidad de vida de muchas personas.

Reconocer esto, también pasa por comprender la brecha educativa que permanece entre el campo y la ciudad, aspecto que repercute en que haya mujeres en el espacio pedagógico que no saben leer ni escribir, o que cuentan con habilidades básicas de lecto escritura; que muchas otras no tengan acceso a internet y no usen aparatos tecnológicos o redes sociales como WhatsApp, Instagram, entre otras. Esto entonces implica un reto constante para que el proceso pedagógico promueva espacios educativos aterrizados a las necesidades y demandas de las mujeres.

Esta característica es retomada en el testimonio de Diana, cuando reflexiona sobre la metodología de la pedagogía feminista:

Es muy participativa, es muy, ay cómo decirlo, muy pertinente para las mujeres, pues porque las profesionales que llegan saben y conocen pues del grupo, lo han medido medianamente, pues, lo tienen ya como diagnosticado entonces saben que todo el tiempo pegadas a un computador no vamos a estar, a unas diapositivas no vamos a estar.

Entonces muy lúdico, es participativo porque yo creo que hay veces que nos tomamos más la palabra quienes asistimos al taller, pero yo creo que de eso se trata cuando ustedes hacen relatoría de esos temas [...]

Y yo creo que de eso se trata también, de que no se venga una persona a pararse en frente con toda la retórica, con toda la teoría que seguramente no les va a quedar muy, muy clara, con formas muy técnicas y académicas, sino más práctico. Lo considero que es muy pertinente, muy práctico, lo hacen muy lúdico, yo diría que hay veces se pasan, yo ¡no, no, no, no! que no nos den tanta, porque nos tomamos todo el rato y no dejamos avanzar hay veces esos talleres [...]

Entonces sí, muy lúdico, muy participativo, muy jocoso, muy de llegar a las mujeres con ideas muy normales, muy naturales, muy coloquiales, pues me parece a mí. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

El carácter situado de esta pedagogía no sólo está en su metodología, también se encuentra en la elección de las referentes de los temas que se abordan en los encuentros, pues

buscamos que sean aterrizados a los contextos de las mujeres. Este proceder se conecta con lo señalado por Donna Haraway (1995), en torno a la importancia de los conocimientos situados, los cuales dan lugar a la objetividad feminista, pues no se habla desde un lugar que contempla todo al mismo tiempo, sino desde una experiencia específica, singularmente localizada.

En esta misma línea, es importante señalar que esta dimensión situada ubica un punto central de dicha pedagogía, puesto que, al indagar en las teóricas consultadas por los ejes de la pedagogía feminista, particularmente en Luz María Maceira Ochoa (2005) quien, como lo he mencionado, es una de las autoras que más se ha pensado este tema, no apareció la lectura del contexto de manera central. En este sentido, el desarrollo de la investigación posibilitó dilucidar como otro de sus ejes la lectura situada del contexto donde se lleva a cabo el hecho educativo y formativo.

Estas características señaladas dan cuenta que la pedagogía feminista busca la mejor forma de llegar al espacio formativo con temas, actividades y técnicas que convoquen, interesen y vinculen en su desarrollo desde una postura reflexiva, abierta al diálogo, a la escucha y a las experiencias singularmente situadas de las mujeres.

4.2.6 Es una pedagogía feminista de aprendizaje para la emancipación

Reconocer que la pedagogía feminista tiene diversos ejes posibilita comprender que de igual manera ésta contribuye a la generación de diversos aprendizajes. A continuación, reseño algunos de los más significativos para las mujeres.

La defensa

Bueno, yo defino los procesos pedagógicos como la universidad de las mujeres donde aprendemos a ser nosotras mismas, a defendernos de todo tipo de violencia, a ser más abiertas, a ser más participativas, a no quedarnos en una casa todo el día haciendo oficio y que esa es la vida de nosotras y que no merecemos más.

[...] nos enseñaron a valorarnos, a defendernos. Y nos enseñaron a saber que somos personas independientes, que no pertenecemos ni, pues, que ni la familia, ni una persona nos puede trazar nuestro camino, que nosotras somos las que tenemos que ir por el camino que nosotras más queremos. Somos libres, independientes y felices, porque es

que antes, pues, a mí me provocaba como ponerme a bailar y ahora a veces hasta me pongo a bailar sola y contenta. (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023)

Esta referencia que brinda Teresita posibilita identificar que los aprendizajes del espacio pedagógico van proveyendo a las mujeres de herramientas para su defensa personal en diversas dimensiones. Esta defensa tiene en su base una toma de conciencia que les permite ubicarse en un lugar de enunciación diferente al asignado por los mandatos de género.

Desnormalización de violencias

Cuando a uno le hacen una violencia, pues las mujeres pensamos, es que nos lo merecíamos, no valíamos. Y ustedes vienen y nos dicen, “ustedes si valen, y ésta es una violencia y ésta es otra, y ésta, no la puedes permitir”. O sea que ustedes nos enseñaron el camino de liberación, de superación. (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023)

Es que para mí el que más me toca es la violencia [...] Entonces sí, esa es una de las partes pues que ustedes nos enseñaron a que nos defendiéramos de la violencia allá en la casa y en la calle también.

Porque inclusive que lo que yo pensaba que un piropo no quería decir nada, eso es violencia, eso es abuso. Y antes no sabía que “[...] vení, vení vamos pa’ allí que yo te regalo tanto, cuánto vas a pedir”. Yo no sabía que eso era una violencia. Y aquí aprendí que esos piropos así tan pesados son violencia. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Teniendo en cuenta que uno de los temas centrales del proceso pedagógico son las violencias contra las mujeres, encuentra sustento que las participantes de la investigación señalen su desnormalización como uno de los aprendizajes. Este es un elemento básico y fundamental, en tanto, ésta es una de las principales problemáticas que enfrentan y que se constituye en una de las mayores vulneraciones a sus Derechos Humanos, como bien lo señala la Gobernación de Antioquia (2021), a través de su Observatorio de Asuntos de Mujer y Género.

Las violencias contra las mujeres en la ruralidad se enfrentan al silenciamiento, justificación e incluso normalización, además de que no son atendidas integralmente por las instituciones estatales que hacen parte de la ruta de atención, razón por la cual, este aprendizaje es significativo, pues posibilita que las mujeres rurales y campesinas comprendan el carácter

histórico y expresivo de las violencias y su significado como estrategias del patriarcado para disciplinarlas.

Esto permite considerar, a su vez, que la pedagogía feminista, recordando lo planteado por Rita Segato (2018), es una contra-pedagogía de la crueldad, en tanto, interpela a los sistemas de opresión buscando su erradicación, apuesta por la construcción de otros marcos de interpretación que den lugar a lo sensitivo, a la emoción, a la diversidad, a la recuperación de vínculos y formas de vida más empáticas, solidarias y libres de violencia.

El reconocimiento y apropiación de la autonomía

El proceso pedagógico ha posibilitado que las mujeres reflexionen, resignifiquen y se apropien de la importancia de su autonomía.

[...] yo anteriormente yo me venía pa' ca sin un pesito, y yo ahorita, pues no voy a decir que me dan mucho, que nada, pero si no me dan, yo les digo “bueno, me voy a sacar esto porque lo voy a vender para yo tomarme una gaseosa, para traer cualquier cosa”, así, que yo antes no lo hacía. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Si bien el testimonio de Blanca resalta la dimensión económica de la autonomía, ésta también se conecta con otras aristas que atraviesan, por ejemplo, la toma de decisiones y la apropiación de su cuerpo.

Importantísimo el tema de autonomía, reconocerse que son mujeres que si pueden tener el reconocimiento de su cuerpo y de sus derechos, entonces son autónomas pa' tomar decisiones sobre qué quieren, qué hacer, cómo vestir, cómo vivir, ese tema de autonomía me parece pertinente. [...]

No sé, siento que el estar en la Red me ha dado esa, como ahora te lo mencionaba, de pronto quienes entramos en el proceso identificamos esos gustos a ciertos temas, entonces por ejemplo el tema de yo no tener que pensar en pasar por la decisión de otros mi gusto, al principio pasaba, yo te contaba que llamaban “ay más tarde les aviso”, pero era porque había que consultar una serie de situaciones. ¿Por qué no decirlo yo ya?, ya en el camino voy contando “mire yo tengo una salida, tengo que hacer esto”, o el tema de que pienso hacer tal cosa, involucrarme en tal otra y ya lo voy socializando con la gente de la casa, pero ese tema de autonomía, como de tomar mis decisiones me parece que es

esencial y para las mujeres debería ser esencial. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Así mismo, Teresita reconoce en este tema un asunto básico y fundamental para el enfrentamiento y la posibilidad de poner límites a las violencias:

Para mí todos los temas son muy bien y muy bien explicados y muy cambiantes. La autonomía económica, súper, después de la violencia para mí me parece que es el camino de la mujer, para el día que le toque coger su morral y decir hasta aquí llego, irse o tener al menos la fuerza de decir “hago algo, pero aquí en esta violencia no me quedo”. Es muy importante la autonomía económica, por eso los hombres, digamos, nos trataron así, porque tenían digamos el sartén por el mango, tenían su sueldo y “soy el que mando porque tengo la plata, porque llevo el mercadito” porque ni siquiera era que nos lo daban todo, eran como al mínimo y ya se creían con el poder de mandar. (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023)

Lo anterior permite concluir que las mujeres han logrado reconocer la importancia de su autonomía, como una posibilidad que amplía la potestad sobre la administración de sus recursos, pero también como una potencia en cuanto a la toma de decisiones y la concreción de acciones en búsqueda de una mejor vida. Este es un aprendizaje fundamental, puesto que, en las fincas y hogares rurales y campesinos, debido a la reproducción de roles y estereotipos de género, continúan teniendo lugar una serie de dinámicas en las cuales el hombre se suele ubicar como proveedor económico y la mujer como cuidadora, limitando esto sus posibilidades de movilidad y consecución de recursos propios. Igualmente, se encuentran casos en los que su autonomía se ve coartada por parte de miembros de su familia u otras personas cercanas, en especial varones, que buscan reproducir relaciones de dependencia por parte de las mujeres para mantener el control sobre su tiempo y sus decisiones.

La promoción de un relacionamiento diferente entre mujeres

En medio de un entorno capitalista y patriarcal, donde se busca que las relaciones lleguen a un nivel instrumental, que prime la competencia y la rivalidad, y que se pierda el sentido de lo común, el espacio pedagógico de la Red ha posibilitado cambios en la forma de relacionamiento entre ellas. Diana da cuenta de esto cuando reflexiona en torno al ser más feminista:

Con el más feminista pues es que es, eso que te digo, ponernos en los zapatos de la otra, pues, ser más sororas, entenderlas, comprenderlas, no estar tanto en el señalamiento sino como en, una vez con Laura Sánchez decíamos, yo hice un comentario y ella se sentó conmigo y me dijo “es que no, es que hay que estar en el zapato de esa mujer”. Eso se me quedó, hay que estar, para estar ahí en esa posición, nadie sabe qué está pasando por su cabeza, psicológicamente que las lleva a ciertas conductas, cierto. Entonces no es juzgar, sino sentirse una, como comprenderla, saber de que todas no somos iguales, pero si reconocernos en que podemos defender colectivamente ciertos asuntos. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

[...] yo siento que yo como que gano con cada triunfo de ellas, me apersono tanto, ahora oyéndolas hablar así. Cuando una mujer ya está en otro proceso a mí me da mucha alegría. Eso es algo pues que he ganado, pero es por el proceso de sentir que las mujeres si nos unimos logramos cambios importantes, y no solamente hacia afuera, sino hacia nosotras. (Diana, taller 1, 30 de mayo 2023)

En sociedades patriarcales, uno de los mandatos de género tiene que ver con la rivalidad entre las mujeres como algo natural, sin embargo, a lo largo de las décadas esto se ha venido cuestionando, reconociendo en ello una estrategia del sistema para mantenernos separadas y conservar más fácilmente un orden social desigual y precarizante. Ante esto, el espacio pedagógico tiene dentro de sus principios y acuerdos básicos para los encuentros, la sororidad como una apuesta ética y política por construir vínculos diferentes entre las mujeres, puesto que, si bien es cierto que no todas logramos coincidir en las lecturas y maneras de vivir, eso no quiere decir que no podamos construir un relacionamiento distinto, a través del cual, en medio de nuestra diversidad podamos reconocer asuntos y luchas en común, vernos en las otras, ser empáticas, comprensivas con el lugar de enunciación de cada una y construir de manera colectiva.

Esta ha sido una apuesta en la Red Corregimental y, aunque no ha estado exenta de tensiones, puesto que el aprendizaje de otras formas de relacionarnos implica al tiempo deconstruir las maneras aprendidas, hemos reconocido avances que se reflejan en que las mujeres se empiezan a ver desde otro lugar, un lugar que permite el reconocimiento mutuo de sus saberes, talentos y capacidades, así como en la construcción de vínculos de amistad y sororidad.

Reflexiones finales

En la pedagogía feminista que tiene lugar en la Red de Mujeres de San Cristóbal se evidencia un saber pedagógico, en tanto, hay una pregunta por *qué se enseña* relacionada con temáticas que tienen como base la experiencia del ser mujer y las diversas situaciones a las que nos enfrentamos por las interseccionalidades que nos habitan; *cómo se enseña*, aspecto conectado con la lectura situada del contexto que habitan las mujeres y con la consiguiente metodología para llevar a cabo el encuentro educativo y formativo; y *para qué se enseña*, en términos de que se busca que las mujeres hagan uso de estos saberes y conocimientos para su emancipación, la transformación de su ser y de sus vidas como sujetas históricas, políticas y de derechos.

Estos elementos, a su vez, están conectados y se reflejan en *lo que las mujeres aprenden*, que, como quedó en evidencia con este recorrido, tiene que ver con un mayor grado de libertad y apropiación de sí mismas, con el reconocimiento y exigibilidad de sus derechos, con la construcción de otras formas de relacionamiento y, con la desnormalización e interpelación de diversas prácticas que se mostraban como “normales”, como lo son las violencias y el lugar que nos han asignado; en *cómo aprenden y desaprenden* aspecto relacionado con lo vinculante, con el diálogo, la interactividad y la reflexividad; y *para qué lo hacen*, lo cual está en sintonía de un mayor bienestar para sí mismas, de un fortalecimiento de su autoestima, de tener un espacio propio, de poder ejercer sus derechos y erradicar las prácticas de opresión.

Por otro lado, los rasgos identificados de esta pedagogía posibilitan comprender, como bien lo plantea Luz María Maceira Ochoa (2005), que la pedagogía feminista cuenta con varios ejes que la dotan de sentido, que, para este caso particular logré identificar: teoría, sujetas, intencionalidades formativas y educativas, metodología, lectura situada del contexto y aprendizajes. Así las cosas, circunscribir la pedagogía a lo metodológico es un mal entendimiento de ésta, es reproducir una visión reduccionista de su significado, pues como quedó en evidencia, ésta se sustenta en diversos componentes que le dan estructura y reflejan su adscripción a las pedagogías críticas latinoamericanas, que, como lo retoma Diego Muñoz (2018), se preguntan por la educación como práctica de libertad y por la emancipación.

Este reconocimiento como una pedagogía emancipatoria se sustenta en que aporta a procesos de transformación, rebeldía y revolución de las mujeres a nivel personal y en su

entorno, así como a la construcción de un porvenir con mayor libertad en el que cada vez más se van soltando las ataduras y se da lugar a la proyección y acción, de cara a la consecución de una vida más placentera y digna. Aunado a esto, contribuye al reconocimiento y ejercicio de los derechos de las mujeres, en medio de un contexto donde éstos son todavía metas por alcanzar; a la ruptura con ciclos de violencias; a la toma de conciencia crítica e histórica sobre sus realidades; al reconocimiento de su capacidad de agencia y poderío; y a su participación social y política, en aras de transformar sus condiciones de vida y encarar los sistemas de opresión buscando aportar a su erradicación.

4.3 La pedagogía feminista y su aporte a la configuración de la subjetividad política feminista

En este apartado doy respuesta al objetivo específico referido a la configuración de la subjetividad política feminista de las tres mujeres rurales y campesinas que hicieron parte de la investigación, con base a su participación en el proceso de pedagogía feminista que tiene lugar en la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal - Medellín.

Para su desarrollo la estrategia metodológica de las trayectorias de vida fue fundamental, puesto que, permitió reconocer cómo era la vida de las mujeres antes y cómo se ha ido transformando con base a su paso por la Red de Mujeres, es decir, dicha estrategia permitió develar los cambios que se han venido dando y los procesos que vienen experimentando para apropiarse de sí mismas.

Su estructura enlaza los testimonios de las tres mujeres con rasgos que dan cuenta de la configuración de su subjetividad política feminista, entendiendo en ésta un proceso y un devenir. A continuación, desarrollo cada uno de los rasgos identificados, con sus diversas expresiones, y su relación con el proceso pedagógico.

4.3.1 Despertar: no es real el lugar asignado

Los testimonios de las mujeres dieron cuenta de cómo estar en el espacio pedagógico de la Red les ha posibilitado despertar, despertar a una serie de situaciones que antes consideraban como normales, así como resignificar su lugar en el mundo y sus posibilidades. Frente a este despertar, identifiqué las siguientes manifestaciones:

“Aquí he aprendido a verlo de otra manera”

Uno tiene que tener una equilibración en este espacio, porque las mujeres son más delicaditas, de pronto más cobardes, más flojas, más de todo. Pero aquí he aprendido que las mujeres son muy berracas y podemos hacer de todo. [...] No es real, aquí he aprendido a verlo de otra manera. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

El testimonio de Blanca refleja cómo al estar en la Red ha aprendido a cuestionar e interpelar los atributos asignados a las mujeres, aspecto que se conecta con lo planteado por Alexander Ruiz y Manuel Prada (2012), en el sentido de cómo la subjetividad política posibilita reconocer que la identidad no es acabada, por el contrario, es un campo de batalla atravesado por relaciones de poder. Por otro lado, que esta subjetividad también sea feminista tiene que ver con una pregunta específica por los imaginarios y representaciones sociales en torno a las mujeres en sus diversidades, reconociendo en ello una construcción cultural e histórica que ha buscado condicionar sus posibilidades y aspiraciones para reproducir un orden social jerárquico.

Esto, al tiempo, se puede relacionar con lo señalado por Beatriz Martínez Corona y Rufino Díaz Cervantes (2005), en tanto, reconocen que la construcción de identidades no es estática y que en este proceso de resignificación tienen un lugar importante visiones alternativas de formación, en las cuales, de acuerdo a las trayectorias de vida de las mujeres que participaron en la investigación, se puede inscribir la pedagogía feminista.

“Yo antes decía: yo tengo que hacer todo porque yo soy la ama de casa”

Yo era de las que decía “yo tengo que hacer todo porque yo soy la ama de casa, cierto, ir soltando esas cositas, y ya no me preocupa que las solté. “Yo me voy, ustedes mirarán, defiéndanse”. Yo si trato de dejar algunas cosas, pero defiéndanse, “ma, que tal cosa”, y yo “ahí queda hecho, miren a ver, toman leche, ustedes mirarán. Hagan huevo con arroz, lo que sea”, pero yo me solté como tanto en ese sentido que yo sentía “¿qué estarán comiendo?, ¿qué estarán haciendo?”, a mí no me entraba ni la comida. No, ya no, ya no, como que yo delegué en eso: ellos mirarán qué hacen. (Diana, taller 1, 30 de mayo 2023)

Sí, como esa libertad, ese empuje para hacer otras cosas, pues, eso es como ir cambiando. Así, como que no solamente se cambia [...], sino, “ah, no, es que yo sólo sirvo para hacer de comer y barrer y trapear. No, yo sirvo para eso, pero sirvo para otras cosas, vamos a hacer esas otras cosas”. Ir dejando, por ejemplo, las ataduras. Para mí una atadura era la máquina de coser, por eso la dejé. (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023)

El proceso pedagógico ha posibilitado que las mujeres cuestionen esos lugares asignados por el orden patriarcal y capitalista, siendo uno de ellos el equipar a las mujeres como “amas de casa”, representación que las sigue ubicando como las encargadas de las tareas domésticas y del cuidado, lo que repercute en la falta de posibilidades y garantías para el ejercicio de derechos, así como en la feminización de la pobreza y de tiempo. Los testimonios de Diana y Teresita evidencian entonces cómo han ido soltando estas cargas, tomando conciencia de que por ser mujeres no tienen por qué hacer todo en el hogar.

“Yo no sabía que era un derecho que yo tenía”

Teniendo en cuenta que una de las intencionalidades y ejes de la pedagogía feminista analizada son los Derechos Humanos de las mujeres, el reconocimiento de los mismos ha hecho parte de este despertar, puesto que, como lo plantea Blanca:

¿Qué se hablaba? Se hablaba de las otras señoras que decían por decir algo, “no, es que tal como él tiene derechos, yo también tengo derechos”. Yo no sabía eso. Yo de eso no sabía, ni tampoco lo utilizaba. Yo no sabía que era un derecho que yo tenía, por decir algo, de descansar, de negarme en algunas cosas. No, yo creía que uno como mujer tenía que hacer todo lo que el marido decía. Entonces, cuando ya fui aprendiendo, o fui escuchando a las compañeras, cómo ellas se defendían, cómo ellas se liberaban de carga, yo también lo fui haciendo. Más poco, más lentamente, pero lo fui haciendo. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Este testimonio permite comprender cómo hacer parte del espacio pedagógico contribuye a tomar conciencia de los derechos que hasta determinado momento no se sabía que se tenían. Esto posibilita un giro en la vida de las mujeres, puesto que, comienza un reconocimiento de sí mismas como sujetas de derechos y, como tal, un proceso por hacerlos valer, lo que incide en transformaciones subjetivas y en el establecimiento de límites en sus relaciones.

Aunado a esto, da cuenta de una característica del proceso de aprendizaje, en el sentido de que éste no es en solitario, sino que tiene lugar de manera colectiva, a través de la escucha de las historias de las demás compañeras, de la puesta en común de experiencias donde empiezan a reconocer que no sólo les pasan a ellas sino también a otras mujeres, es decir, los distintos aprendizajes posibilitan procesos de toma de conciencia. Esto repercute en que puedan

reflexionar sus propias vivencias y resignificarlas, encontrando caminos para su defensa y libertad.

“Abrir los ojos a las violencias”

Las violencias contra las mujeres son estrategias utilizadas por el patriarcado y demás sistemas de opresión para controlarnos y enviar mensajes de poder, a lo que se suma que en contextos rurales éstas suelen ser silenciadas, quedar impunes o ser asumidas como un asunto privado en el que no nos debemos meter. Esta situación lleva a que muchas mujeres se vean expuestas a diferentes tipologías de violencias, contando para ello con el silenciamiento cómplice de una cultura que le interesa mantenernos subyugadas y sometidas a la autoridad masculina. Sin embargo, cuando las mujeres encuentran espacios donde se habla de éstas desde otro lugar esto cambia.

[...] yo abrí los ojos a unas violencias que yo creía que no eran unas violencias, y nos las describieron con un iceberg y ver que como que apenas vemos la puntica de las violencias cuando ya la cosa está grave [...] y nosotros estábamos pensando que si me dijeron “quítate esa blusa que es que no te luce, que mira que está escotada o algo”, es algo muy normal. (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023)

Ve no lo habíamos hablado, no sé por qué. Si, yo aquí reconocí que fui abusada de pequeña, yo reconocí, pues porque lo veía como algo, ay, como algo no sé, que pasaba y no le prestaba atención a pesar del miedo que yo sentía, pero aquí reconocí que un tocar, un manosear eso era un abuso sexual, cierto, un abuso, si, sexual. Entonces yo creo que pasa eso, muchísimo, y en las mujeres de la ruralidad no lo identificamos de esa manera sino hasta cuando estamos en estos procesos. O el no querer una relación sexual en determinado momento y tener que acceder a ella porque es tu novio, porque es tu esposo, no. Entonces lo entendí aquí. (Mujer, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Lo señalado en estos testimonios evidencia que estar en el espacio pedagógico de la Red de San Cristóbal les ha permitido a las mujeres tomar conciencia sobre las diversas violencias a las que se han visto enfrentadas en su curso de vida. Dicha toma de conciencia promueve procesos de desnormalización y desnaturalización de las mismas, lo que permite que ellas empiecen a comprenderlas de otra manera, no como un asunto natural sino como una

vulneración a sus derechos y una expresión de relaciones de poder. Así mismo, posibilita que empiecen a ponerles límites, a rechazarlas y a activar rutas para su defensa.

Lo planteado por las mujeres frente a este rasgo permite develar que el **despertar está relacionado con una toma de conciencia** en la que van reconociendo que las cosas no son como nos suelen decir, por ejemplo, sobre nuestras características, habilidades, posibilidades, realidades y significados de las violencias. Este elemento se conecta con lo planteado por Viviana Arias et al. (2009), en torno a que una de las dimensiones del sujeto político, las cuales en capítulos anteriores conecté con los rasgos de la subjetividad política porque hay elementos en común, es precisamente el conocimiento de la realidad, aspecto que relaciono con la toma de conciencia de las mujeres sobre sus contextos, las representaciones que se han establecido en la sociedad de la que hacen parte y las problemáticas a las que se enfrentan.

Aunado a esto, el orden hegemónico ha llevado a que en las sociedades se establezcan y reproduzcan diversos estereotipos y mandatos que van configurando y condicionando la experiencia de vida de las personas. En el caso de las mujeres, esto también ha estado relacionado con aprendizajes de género que nos encasillan en una posición específica, es decir, con el proceso señalado por Gloria Bonder (1999) de en-generización, en el cual a las mujeres nos asignan en un lugar que es secundario y subvalorado, repercutiendo esto en la construcción de nuestra subjetividad, por tal razón, reflexionar sobre la subjetividad política feminista llevó consigo la pregunta por la toma de conciencia sobre estos aprendizajes y su reconocimiento como construcciones sociales e históricas.

El proceso de investigación permitió develar, a su vez, cómo esa toma de conciencia ha sido posibilitada por los temas y la metodología promovida por la pedagogía feminista. El siguiente testimonio, en el que indagué sobre cómo se fue dando este reconocimiento, da cuenta de ello:

[...] aquí en la Red se fue creando por lo que yo iba escuchando, cuando hacíamos los programitas de las tres que entrábamos, que la una era la mamá, la otra era el papá, entonces en esa vuelta fue que yo aprendí a defenderme, en ese programita [...]. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Y Carlos después de que tuve el problema pues que es que él no me dejaba, yo empecé a venir aquí y empecé a despertar. Bueno, empezamos a hablar aquí y yo calladita y yo

“bueno, yo hablo mucho y voy a decir esto, cuando él me diga esto yo voy a decir esto”
[...]

Si, yo me iba preparando, porque yo no fui con groserías o a gritar, no, no, no. Yo empecé a escuchar y bueno, fui meditando y yo dije “éste es el punto para yo defenderme”. (Blanca, taller 1, 30 de mayo 2023)

Otro elemento que puedo concluir a partir de lo dicho por las mujeres, es que a través del proceso pedagógico ellas logran llevar a cabo procesos de desubjetivación, que como bien lo plantea Álvaro Díaz (2014) están relacionados con el reconocimiento y desprendimiento de las tramas y dispositivos de poder en los que han estado insertas. Así las cosas, la pedagogía feminista contribuye a procesos de subjetivación y desubjetivación, pues son muchas las ideas, imaginarios y prácticas por aprender, pero también por soltar en aras de la construcción de otras formas de ser, estar y sentir desde una mayor autonomía y libertad.

4.3.2 Interpelar la autoridad patriarcal

El despertar señalado por las mujeres ante sus realidades y las construcciones y estereotipos de género es un proceso que se conecta con que vayan tomando posición, es decir, con que establezcan un criterio propio frente a las diversas experiencias que tienen lugar en sus vidas. El desarrollo de la investigación me permitió identificar varias expresiones de esta toma de posición, a continuación, me refiero a cada una de ellas.

“Las mujeres también tenemos derecho a decir no”

[...] yo aprendí aquí en la Red que las mujeres también tenemos derecho a decir “no, esto no lo puedo hacer, esto no es un trabajo para mí”. A mí me ponían a picar tierra y yo picaba tierra. A mí me ponían a fumigar con una fumigadora, que hasta un día me rodé por unas zanjas y él cagado de la risa en la casa. Entonces, no, yo dije “no, es que este trabajo no es para mí. El trabajo mío, ¿cómo usted en la casa no me ayuda? [...] Entonces, esa es como la liberación. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

El testimonio de Blanca posibilita comprender que el proceso pedagógico de la Red le ha permitido una serie de aprendizajes, dentro de los cuales se encuentra el reconocimiento de que tiene derecho a decir no ante las situaciones injustas a las que se ve expuesta, aspecto que se conecta con empezar a responder ante una autoridad patriarcal, que, para este caso particular, se

ubica en la figura de su esposo. Esto da cuenta que ha venido viviendo un proceso en el que asume un lugar y manifiesta su criterio, buscando la construcción de relaciones más justas.

Cuestionar las instituciones

Los diversos aprendizajes del espacio pedagógico han posibilitado que las mujeres, gradualmente, empiecen a comprender muchas situaciones desde otro lugar, esta transformación también lleva al cuestionamiento de las instituciones que conforman y regulan la sociedad. Un ejemplo de esto es lo que plantea Teresita frente a la iglesia católica:

Pues todo lo critico, todo lo peso, yo peso todo. Hasta allá en la iglesia [...] a veces que dicen una cosa, [...] el día del padre dizque “que era padre”, yo: “éste de qué está hablando, este padre”, que, si es borracho, y, que es el papá “cuál papá ni que pan caliente”. (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023)

En contextos rurales y campesinos la religión, en sus distintas expresiones, sigue siendo una institución con mucha fuerza, por tal razón, las mujeres se ven expuestas a los diversos comentarios, sermones y mandatos que desde allí se reproducen y, en este sentido, es un logro que comiencen a cuestionar los discursos de poder que en este espacio se avalan y que tienen consecuencias en sus vidas. Particularmente, con el testimonio de Teresita identifiqué un posicionamiento frente a la iglesia y su defensa de la figura paterna, a pesar de que en muchos hogares ésta se concreta desde la ausencia o desde el rol de proveedor económico, pero no dentro del cuidado, la presencia y todo lo que ello implica.

“Yo tengo mis derechos”

En medio de un contexto patriarcal y de precarización de la vida, la pedagogía feminista apuesta por los Derechos Humanos de las mujeres rurales y campesinas, aspecto que refleja en ésta una pedagogía que promueve condiciones de posibilidad para el reconocimiento y posicionamiento de las mujeres como sujetas de derechos.

Cuando yo llegué aquí yo no sabía que yo tenía un derecho de decir voy a sacar esto para mí, sino que era a mí lo que me dieran y me decían “no, para usted no hay plata, no, es que usted no trabaja, usted no hace nada” y yo decía “ah bueno”, me cruzaba. En cambio, yo ya hablo, yo con la venida acá aprendí a exigir sin pelear, yo exijo, yo ya no me quedo callada y si a mí me regañan sin ningún motivo, yo digo ¿pero por qué? yo tengo mis derechos [...]. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Por ejemplo, ayer que estuve por allá en la Aldea de Palmitas, estuve todo el día desde las nueve de la mañana hasta las nueve de la noche, y dijo, “ve, pero le dieron pollo por allá. Estaba muy amañada”, y yo le dije “sí”. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Para reflexionar sobre este posicionamiento en torno a la defensa, es importante mencionar que muchas de las educandas llegan al espacio pedagógico con un desconocimiento considerable sobre sus derechos. Este reconocimiento sustenta que los Derechos Humanos de las mujeres sean uno de los ejes de la pedagogía feminista que tiene lugar en las distintas Redes que acompañamos, pues somos conscientes de la brecha que permanece entre el campo y la ciudad en términos de sus garantías, del acceso a la información, a canales de difusión y al ejercicio de los mismos. Así las cosas, el testimonio brindado por Blanca evidencia cómo a medida que fue conociendo sobre sus derechos, esto le permitió tomar una posición y defenderlos, aspecto que ha repercutido en su exigencia y en la transformación gradual que ha ido teniendo en diferentes dimensiones de su vida.

Rechazo a las violencias

En el marco de la identificación de los diversos temas que han sido significativos para las mujeres, las violencias ha sido uno de ellos. Esto refleja que la pedagogía feminista lo tiene como uno de sus ejes, lo que ha permitido ahondar en ellas y, por consiguiente, promover su reconocimiento, desnormalización y toma de posición de rechazo.

[...] tengo todo claro, que es que ni siquiera el médico me puede tratar mal si voy y estoy enferma. Y cuando yo digo violencias es de todo, que el vecino hasta me bravee porque yo le dije algo a la esposa o que alguien me miró feo, que se rio que porque esto, porque aquello, para mí todo eso es violencia, y no, es que yo no le digo a las mujeres que peleen, sino que ¡uy! como que tenemos que coger una coraza bonita, no una coraza de tortuga, pero una coraza bonita, algo que nos defiende, aprender cosas. A veces no hay ni que pelear, nosotras también con una mirada, con una sola palabra sin necesidad de que sea una grosería nos defendemos, pues yo siento que mi vida, que hasta mi camino cambió [...] yo aprendí a caminar segura, seguridad, seguridad, las mujeres tenemos que tener seguridad y feminismo. (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023)

El testimonio de Teresita permite señalar cómo el hecho de conocer las tipologías de violencias que se ejercen en su contra, por el hecho de ser mujeres, se constituye en una herramienta para su desnormalización y en una coraza que les permite defenderse y también sanar, puesto que, “[...] en la Red sanamos, que es muy importante, en la Red sanamos de nuestras violencias” (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023). Así mismo, aparece el feminismo como una base para lograr estas transformaciones y la politización de las violencias.

El hecho de abordar este tema contribuye a que las mujeres lo reflexionen desde otra perspectiva, una en la cual se reconoce que éstas representan una de las mayores vulneraciones a nuestros Derechos Humanos, y que no son naturales, sino producciones históricas de poder. De escuchar, e incluso en algunos casos llegar a pensar que nosotras nos buscamos las violencias, las mujeres pasan a reconocer que esto no es así, que nada justifica las violencias en nuestra contra y que éstas se sustentan en un sistema de opresión patriarcal que se articula con otros para aumentar su control, por tal razón, se dan procesos de rechazo hacia éstas y luchas por su erradicación.

Los diversos testimonios de las mujeres en este apartado evidencian que el proceso pedagógico en el que participan les ha posibilitado **tomar posición** frente a sus vidas y experiencias. Este elemento da cuenta de lo señalado por Alexander Ruiz y Manuel Prada (2012), en torno a que el posicionamiento, como un movimiento que convoca a otros y otras, es uno de los rasgos de la subjetividad política.

A su vez, es importante señalar que aquí la toma de posición refleja un rasgo de la subjetividad política feminista, en tanto se da respecto a las relaciones de poder que se han reproducido entre hombres y mujeres por las construcciones de género, relaciones que nos han ubicado en un lugar secundario y bajo el imaginario de dependientes y menores de edad. Este elemento se conecta con lo planteado por Angélica Cárdenas et al. (2012), respecto a que en la subjetividad política feminista las mujeres asumimos un posicionamiento en el mundo en el que somos conscientes de la situación de desigualdad a la que nos enfrentamos por ser mujeres y por las diversidades que nos habitan.

4.3.3 Transforma-acción

Pensar la subjetividad política feminista lleva consigo la reflexión no sólo por la toma de conciencia y el posicionamiento de las mujeres sobre sus realidades, sino también por su acción para enfrentarlas y transformarlas. En este sentido, el trabajo de campo me permitió identificar diversas transforma-acciones que han tenido las vidas de las mujeres partícipes, siendo algunas de ellas las siguientes:

Valoración propia

En medio de un contexto que suele subvalorar a las mujeres y lo femenino, el proceso pedagógico de la Red ha representado para muchas un lugar para reencontrarse consigo mismas y resignificar su valoración personal. Teresita da cuenta de ello al señalar lo que ha representado para sí misma el espacio pedagógico:

[...] en la Red aprendí a valorarme tanto porque como que hubo una época como que yo ya dije “no, yo ya viví lo que”, pues ya, como que ya mi vida ya, “me voy a sentar a esperar los últimos diitas”, y ¡no!, he hecho muchas cosas, he aprendido muchas cosas. He dejado muchas cosas, cosas que me esclavizaban. (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023)

Esta valoración personal que propicia la pedagogía feminista, a través de los diversos temas abordados, como, por ejemplo, ser mujer y sexualidad femenina, y de las reflexiones en torno a éstos, representa un punto de quiebre y una fuga con relación a lo que espera el orden hegemónico de las mujeres, pues éste busca que seamos ajenas a nosotras mismas, inseguras de nuestro poder y persigamos constantemente la aprobación de otros y otras para sentirnos valiosas y merecedoras. Aprender a valorarnos representa entonces una transformación fundamental, pues es ir construyendo caminos de amor propio que nos posibilitan vivir con más plenitud y bienestar, reconociendo en cada una sus particularidades, habilidades y potencialidades.

Autorizar la propia palabra

Entonces una de las mayores experiencias para mí fue hablar en el Concejo municipal. Cuando una vez me llama Melissa, que había un pronunciamiento de la Red de mujeres, que si yo lo quería hablar “¡nooooo!, a usted cómo se le ocurre Melissa, yo no soy capaz”. Y yo colgué el teléfono, cuando yo me quedé pensando “y si no es ahora es

nunca”. Yo devolví la llamada: “yo soy capaz”, [...] como que allá sentí como que me había graduado ya. (Diana, taller 1, 30 de mayo 2023)

Aunado a esto, y en aras de reconocer esta transformación Blanca señala por qué ahora sí pone su palabra:

Porque boté mucho el temor a que me rechacen, porque yo sentía que si yo levantaba la mano y preguntaba algo, pensaba yo, pensaba que se burlaba, que la pregunta no era válida ni nada, en cambio yo ya levanto la mano como en toda parte, lo primero que, “levante la mano el que quiera participar o el que quiera dar la palabra”, entonces yo ya soy capaz, y yo antes, antes de yo venir a la Red, yo no era capaz. Ni siquiera en la junta, yo siempre le decía a la presidenta, “ay Doña Rosalba tal cosa, tal otra, diga a ver si esto puede servir para algo”, o “Chila levántela”, porque allá me dicen, “Blanca levantá la mano”, “yo no, yo no soy capaz de hablar”. En cambio, acá, como que me liberé, me liberé de un temor que yo tenía, yo tenía como un temor a hablar, a que la gente me escuchara, entonces por eso yo digo que yo aquí he aprendido a eso, a liberarme, a preguntar, a hablar, a compartir, yo nunca compartía con nadie, yo no era capaz de sentarme a tomar una gaseosa con nadie, porque yo decía, “y de pronto dicen que yo como trago de feo, ay, de pronto dicen que tal cosa” [...]. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Los testimonios de las mujeres reflejan el proceso a través del cual fueron dando lugar a su palabra. Este es un aspecto muy importante que caracteriza la subjetividad política feminista, puesto que, como lo he señalado en otros capítulos, las mujeres nos hemos visto expuestas a la subvaloración e incluso negación de nuestra palabra en diversos espacios, aspecto que repercute en la configuración de nuestra subjetividad desde su consideración como algo poco importante. Por tal razón, la autorización de la propia voz da cuenta de los procesos de transformación que atravesamos las mujeres, los cuales se potencian en conexión con la toma de conciencia y el posicionamiento en torno a las situaciones que enfrentamos.

Así mismo, lo mencionado por Diana y Blanca posibilita traer a colación dos de los rasgos de la subjetividad política que mencionan Alexander Ruiz y Manuel Prada (2012): la narración y la memoria. La subjetividad tiene en su base la capacidad de las y los sujetos de reflexionar su propia vida y la realidad que habitan y, en este sentido, estos dos rasgos potencian

dicha posibilidad. Narrarse y hacer memoria develan entonces el devenir de la subjetividad política feminista de las mujeres, puesto que reflejan una transformación en el reconocimiento y valía de sí que da lugar a autorizar desde el lenguaje lo que han sido sus vidas.

La defensa

Una de las transformaciones que señalaron las mujeres tiene que ver con la defensa que el espacio pedagógico les ha posibilitado. En este sentido, Blanca señala lo siguiente, frente a la pregunta por las transformaciones que ella ha vivenciado:

¡La defensa!, me he defendido más fácilmente porque yo antes no sabía, no sabía defenderme, la defensa mía era llorar, encerrarme a una pieza a llorar y ya hoy contesto y hago muchas cosas que puedo hacer en defensa. Una de las cosas que agradezco más a la Red, al grupo es la defensa, la defensa que he tenido, lo que he aprendido para defenderme. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

[...] él no pega ni, pues él no dice que le da un golpe a uno ni nada, pero es que él grita y ofende de una forma con la lengua que, es muy difícil, y que así muy pacitamente, muy lentamente con lo que yo he ido aprendiendo me he ido defendiendo de él, sin necesidad de gritarnos, sin necesidad de darnos golpes ni nada, pero él a mí me pega con la lengua y por eso yo digo, yo a él le tengo miedo. Por ejemplo, me dice, tiene que estar aquí a tales horas, yo no voy a poder llegar a esa hora, yo lo llamo y le digo espéreme más luego porque el tiempo no me dio, me dijo “es que usted nunca le da”, y yo le digo “ah, como el tiempo es como la plata” [...]. (Mujer, comunicación personal, 23 de junio 2023)

En esta misma línea, Diana y Blanca comparten cómo el hecho de reconocer sus derechos posibilita que ellas den pasos para la exigencia de éstos, entre ellos su derecho a una vida libre de violencias:

Y me parece que el derecho a la educación, una mujer que se prepara o que tiene esa forma de educarse adquiere un conocimiento y es una herramienta para poder potenciar su futuro, pues, laboralmente, cómo se dice, económicamente. Pero también es una mujer que es menos vulnerable a sufrir violencias contra las mujeres, porque si yo conozco mis derechos, por el conocimiento, pues, porque ya tengo herramientas voy a hacerlos valer, entonces no voy a dejar que me golpeen, que me digan cosas feas, que me violenten, que llegue a un espacio y esté así como acosada. (Diana, taller 1, 30 de mayo 2023)

[...] una de las palabras o de los temas más importantes que hemos hablado acá y en los cuales yo he aprendido tanto es sobre la violencia. Sobre la violencia que yo he vivido, por ejemplo, en mi casa y que veo que viven mis compañeras amigas. Y que por falta de conocimiento siempre nos quedábamos calladas. Y ya ahorita hemos ido bajándonos las cargas, como te he contado al principio, ya contestamos, ya somos un poquito más, como más liberadas. ¿Por qué?, porque yo ya he aprendido que uno a toda hora no se puede dejar pues que el otro lo aplaste a uno como si uno no tuviera valor. Y esa fue una de las cosas que más me gustó de lo de la Red: la defensa que yo he tenido en casa. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Lo anterior permite comprender que los diversos temas y reflexiones que tienen lugar en la pedagogía feminista de la Red han permitido a las mujeres adquirir herramientas para su defensa, defensa frente a la exposición a violencias, a la figura patriarcal y a las relaciones de poder que permanecen en sus vidas. Esto, a su vez, se conecta con lo señalado por María Cristina Martínez y Juliana Cubides (2012), frente a que la subjetividad política es condición de posibilidad para construir un modo de ser y actuar, que en el caso de las mujeres que hicieron parte de la investigación, está relacionada con formas de ser en mayor libertad y con el devenir de su condición de sujetas políticas y de derechos.

Redistribución de las labores del cuidado

Como lo señalé en capítulos anteriores, las mujeres rurales y campesinas se ven expuestas a una sobrecarga de labores de cuidado, aspecto que, como lo menciona la Gobernación de Antioquia (2021), reproduce una brecha entre hombres y mujeres que impacta desfavorablemente el ejercicio de los derechos de las mujeres y su disponibilidad para invertir su tiempo en otras actividades. Los siguientes testimonios dan cuenta de las transformaciones que se han venido dando en su experiencia vital, de cara a ir soltando estas cargas impuestas por la cultura y sustentadas en la matriz de dominación.

Incluso, pues ya también he adoptado mucho en esas prácticas de soltar cosas: “vea muchachos vean, metan eso a la lavadora, esto, cada cual mire a ver cuando esté de tal manera, esto lo ponemos a funcionar”, pero lavar mucho, mucho no me gusta. [...] vea, a mí tampoco me gusta estregar como por debajo de las alacenas, pero últimamente “ay chico, usted debería ayudarme” entonces yo lo programo, cada 8 días un

ladito. “Esto está como más feito, lo sacás”, y si, él lo saca. Yo lo programo [...] si, yo lo programo “ay, esto está más feo, pero vea yo pa’ agacharme por allá a funcionar, para sacar, limpiar y volver” “ah no, no, no, vea cuando esté desocupadita” y a él le gusta. A él le gusta sacar eso y me dice ¿y qué boto? Yo le digo qué bota, entonces eso, meterme por allá no me gusta, pero él ha entendido de que lo puede hacer entonces ayuda en eso. Él me ayuda. En ese tema que no me guste mucho lo voy descargando. Voy delegando, voy delegando cosas a los otros pa’ que participen que son también sus asuntos. (Diana, taller 1, 30 de mayo 2023)

En esta misma línea, Blanca, dando cuenta de los aportes del proceso pedagógico señala que:

Yo lo describo como una enseñanza muy buena para las mujeres rurales y campesinas porque en este programa hemos aprendido mucho sobre todo a liberarnos de las cargas y todo lo que nos tienen de sobrepeso en los hogares a todas las mujeres, no digo yo a mí sola sino a todas, entonces aquí aprendemos mucho, sí, como a bajar un poquito la tensión que manejamos digo yo. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

La redistribución de las labores de cuidado es un asunto fundamental de cara a la configuración de una organización social del cuidado equitativa, que desfamiliarice y defeminice el cuidado, pues todavía nos encontramos, y más aún en contextos rurales y campesinos, con la permanencia de roles y estereotipos de género que han ubicado a las mujeres como las cuidadoras por naturaleza. Dentro del proceso pedagógico este mandato se reflexiona e interpela, pues partimos de la consideración de que el cuidado, además de ser un trabajo y buscar que sea reconocido plenamente como un derecho, es un asunto que compete a todos y todas, y aquí se incluye no sólo a la familia, sino también al Estado, el mercado y la comunidad. Esta apuesta lleva a que los testimonios de las mujeres reflejen cómo estar en el proceso pedagógico les ha permitido liberarse de cargas y reconocer que el cuidado no es un asunto de mujeres, sino que, compete a todas las personas.

Transformaciones en las relaciones de pareja y familiares

La subjetividad política feminista da cuenta de procesos de transformación que viven las sujetas en diversas dimensiones, una de ellas es en las relaciones de pareja, que es donde se suelen encontrar distintos nichos de opresión para las mujeres.

Ah, otra cosa Vero que yo he aprendido acá, que yo ya no voy a pedir permiso. Yo ya no pido permisos, hum hum, pero para nada. Yo hace unos años, unos cuatro o cinco años atrás, yo iba a ir a misa “Carlos, me vas a dejar ir a misa. Yo quiero ir a misa”. Yo quería ir donde una tía que yo quiero mucho, que se llama María “Carlos, me vas a dejar ir a María”. Ya no. Hace tres años, unos tres añitos y mesecitos que arregló toda la señora y “¿ve esta señora, madrugó pa’ qué?”, yo le dije, “porque me voy pa’ tal parte”.

Si él me dice “¿esta señora pa’ qué madrugó tanto? Y ve como tiene todo de bonito hoy, ¿se va a sentar a parar las cuatro, se va a sentar, pues, de bonita?”. Yo le dije, “no, señor, me voy para tal parte”. [...]. Al principio me decía “no, por allá no te podés ir, por allá hay mucho peligro, ta, ta, ta”, yo le dije, “no, me voy”. Entonces, ya me enseñé que cuando voy a salir a alguna parte, no pido permiso. Sino que sí digo para dónde voy: “voy para donde mi tía María, voy pal centro, me voy pa’ tal parte”. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Otro elemento importante que señala Blanca tiene que ver con que las transformaciones que ha tenido en su vida a nivel de pareja, desde que está en la Red, le han posibilitado una mayor autonomía económica y el enfrentamiento de la violencia patrimonial que ha padecido durante años:

Si, muchas transformaciones, por ejemplo, el defenderme, el haber aprendido a manejar mis cosas, por decir algo, si yo tenía cincuenta mil pesos: “Luis Carlos mire, ¿esto pa’ qué, pa’ qué lo utilizamos?” y entonces ya no. Ya lo que es mío es mío. Que ya ahorita está todo formalito y me dijo “quiero que vamos a hacer la escritura a nombre de los dos” [...]

Sí, la escritura está a nombre de él. Entonces en estos días me dijo “Ay no mija, usted es muy juiciosa, es que prácticamente esto deberíamos ponerlo a nombre de los 2 y el carro también” [...]. (Blanca, taller 1, 30 de mayo 2023)

Otra arista importante en estas transformaciones es la familiar, puesto que, a medida que las mujeres se transforman, esto repercute de una u otra manera en las personas cercanas. De este elemento da cuenta Teresita cuando comparte algunas de las transformaciones que ha tenido al hacer parte del proceso pedagógico de la Red:

Me dio una seguridad increíble. Una seguridad, como le decía hasta el caminar, al hablar, al participar, al estar, digamos, como en un público desconocido, en un público, en la familia, en lo público conocido. Creo que no a nivel macro, porque es que es muy difícil, pero a nivel, así como de barrio, de familia, he compartido como todas estas experiencias y ¡oiga y no solamente he transformado mujeres, he transformado hombres en su forma de pensar!, tenía unos hermanos muy radicales y ya estaban esperando a ver yo por quién voy a votar y van y votan por el que yo voto. Y están ahí como qué yo voy a hacer, “no, vaya a su reunión”, me apoyan. No me dicen, “ah, no Tere, es que tiene”, no, me apoyan para que yo salga y para que participe. O sea que para mí uno de los logros es como ir transformando a los hombres, así sea los de más cerquita. (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023)

Estas transformaciones se desprenden del reconocimiento cada vez mayor que adquieren las mujeres sobre sus realidades de opresión y la consecuente desnormalización de las relaciones de poder que se han instaurado en sus hogares y en diversos espacios donde ellas se encuentran. La subjetividad política feminista tiene lugar en ellas mismas, pero no se queda allí únicamente, ya que permea las relaciones de las mujeres de una manera tal que la transformación es la protagonista.

Reconocimiento y ejercicio de derechos

Como lo he planteado, uno de los ejes de la pedagogía feminista analizada son los Derechos Humanos de las mujeres, en este sentido, los testimonios que siguen evidencian el reconocimiento de éstos por parte de las participantes y la acción para su garantía y ejercicio.

Yo tenía todos los deberes montados en la cabeza, pero mis derechos los tenía hundidos. No se sabe a dónde, si fue en la nalga, en los pies o dónde los tenía, pero los tenía todos perdidos. Después de llegar a este sitio, escuchando y hablando dije: “no, yo me tengo que defender, yo tengo que hacer esto [...]”. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

En la medida que conocemos nuestros derechos afloran ciertas aristas diría yo, ya, “sí, yo tengo derecho”, por ejemplo, el tema de educación, entonces ya buscar en dónde estudiar, cómo prepararme, cómo acceder a una beca ¿si me entiendes? Entonces esos derechos que aprendemos aquí empezamos a explorarlos, por ejemplo, yo cuando pasa que de

pronto hay un taller yo ahondo más en ese taller, de pronto en autoras. Cuando hemos hecho el tema de los feminismos, las olas del feminismo, entonces como ahondar más en eso porque tres horas en un taller es poco, ¿cierto? Entonces como ahondar más en el tema y tener más herramientas para una de pronto, una pararse en un espacio y hablar con propiedad de ciertos temas. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

A su vez, este reconocimiento de derechos ha posibilitado que las mujeres vivan transformaciones en variadas dimensiones, siendo algunas el acceso a la educación, a la propiedad de la tierra y a mayores grados de autonomía económica:

Claro que, yo ya estoy bien contenta, gracias a ustedes que he aprendido tanto. Ya mi esposo quiere que pongamos la finca a nombre de los dos, ya me dice, “vea, venda esto para usted, vea, si quiere, arranque cilantrico pa’ que lo eche pa’ nombre suyo”, así me toque trabajar, pero ya tengo como unos derechos que él a mí nunca me otorgó en la vida. Llevo ya treinta y siete años con él, y nunca me otorgaba un derecho. Hace un año pa’ ca que está, “coja eso pa’ usted, eche eso pa’ usted; ah, venga, ¿por qué no le dice a Jair a ver si de pronto quiere llevarle tal?” Bueno, entonces, ya son un poquitico, un poquitico de ingresos que yo tengo, pero es que Vero yo no tenía nada. Yo vestía porque a mí me regalaban la ropa, o lo que él me daba y los hijos, ya no, ya si me quiero ir a comprar un calzón de cuenta mía yo voy y me lo compro. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Los testimonios de las mujeres evidencian que en sus vidas se ha dado un giro en el que reconocen y defienden sus derechos y, por consiguiente, han avanzado en su identificación y en su devenir como sujetas políticas, puesto que, retomando lo planteado por Viviana Arias et al. (2009) la sujeto político mujer interpela las relaciones de poder entre los géneros y tiene conciencia de su realidad no como algo acabado, sino como una construcción que se puede y se requiere transformar.

Esto les ha permitido adquirir herramientas para su defensa y llevar a cabo acciones en diferentes ámbitos, tanto en privados como públicos, para tener más autonomía y exigir el cumplimiento de sus derechos. Ante esto, es importante mencionar que las acciones desarrolladas en dichos ámbitos tienen como base la politización de los mismos, pues, a medida que las mujeres participan en el espacio pedagógico van resignificando no sólo sus realidades,

sino también los lugares asignados y su valoración, lo que les permite reconocer que el espacio privado y el espacio público ambos son escenarios políticos importantes

En esta misma línea, este devenir les posibilita enfrentar las diversas resistencias a las que se exponen por parte de quienes, por diversas razones, no quieren o les cuesta que ellas avancen. Un ejemplo de esta situación se encuentra en lo compartido por Blanca y Diana:

Él no quiere que yo cambie, entonces por eso él dice “no, es que yo no sé ¿ella por qué ha cambiado tanto? ¿cierto que su mamá ha cambiado mucho? Mire que ella ya no le alega a uno, ella se queda callada, ella “ah bueno, hágale, yo me voy a desyerbar tal cosa”, y uno la ve allá es conversando por ese teléfono y tal cosa, y mire cómo le están trayendo de cosas aquí a la casa”. Porque a mí, por ejemplo, de la Acción Comunal cuando hay un aporte así de árboles o de esos abonos o todo, entonces ahí mismo me llaman “Blanca, venga que usted salió favorecida con 6 bultos de concurriza” por decir algo [...] no a él, entonces eso es lo que a él no lo tiene conforme [...]. (Blanca, taller 1, 30 de mayo 2023) [...] en algunos momentos cuando me dicen “ma no se meta a eso que que tal”, yo lo siento como una violencia psicológica “ma usted qué se va a meter por allá, que bobada”, pues no sé, como que me están coartando, cierto, de alguna manera, o [...] “ay hija es que vea, usted ya va a tener todo el tiempo ocupado en eso”, como que me pone en esa disyuntiva de que no voy a estar en la casa, pero es que no, no entienden que en vez de ayudar y avanzar, claro que él no lo hace de mala manera, pero de esa manera como que lo siento yo, como que me está coartando. (Mujer, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Estos testimonios de las mujeres frente a las resistencias que se les presentan, de una forma directa o soterrada, se conectan con lo planteado por Cristina Martínez y Juliana Cubides (2012), en tanto ellas señalan que la subjetividad política, como condición de posibilidad, se configura en una tensión entre lo instituido y lo instituyente. Así entonces, las resistencias pueden llegar a aumentarse en el devenir de su subjetividad política feminista, puesto que ésta, como he venido señalando, cuenta entre sus particularidades con la interpelación y trascendencia de las premisas sociales y de género con las que hemos crecido como mujeres, aspecto que abarca la forma en la que hemos aprendido a relacionarnos, a amar y a comportarnos.

Por tal razón, el hecho de que las mujeres en el proceso pedagógico adquieran herramientas para enfrentar las resistencias a su avance es básico y fundamental, pues estamos en sociedades donde la Ley positiva no garantiza su implementación, es decir, como mujeres podemos tener reconocidos jurídicamente una serie de derechos, pero esto per se no implica el ejercicio de los mismos, puesto que, para que éste tenga lugar, también requerimos de transformaciones subjetivas y culturales en donde se apruebe y resignifique este reconocimiento. En este sentido, estar en la Red ha contribuido a que las mujeres tengan estas transformaciones en su interior y, como tal, se orienten a su defensa y exigencia en diversos espacios.

Ser feministas

Las transforma-acciones reseñadas se conectan con una más que, me atrevo a decir, las sustenta y potencia, y es el hecho de que las mujeres al hacer parte de la pedagogía feminista que tiene lugar en las diversas Redes que acompañamos se acercan a los feminismos y muchas de ellas se vuelven feministas.

Diana da cuenta de este proceso, respondiendo a una pregunta sobre el significado que tiene para sí una pañoleta, que llevó a uno de los encuentros del trabajo de campo de la investigación, del Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe EFLAC, desarrollado en Perú en el año 2014, en el cual ella participó como integrante de la Red.

Si, entonces eso fue pa' mí pues como una cosa muy grande. Estar en un proceso, que yo estaba ya creciendo en participación, donde yo ya me estaba asumiendo como feminista, pues, yo veía a las mujeres como mis aliadas, como unas que tenía yo por qué poner la cara, poner la voz. Entonces encontrarme con todas estas mujeres allá fue una experiencia muy grande, muy bonita. (Diana, taller 1, 30 de mayo 2023)

Por su parte, Teresita comparte este devenir como una de las características del proceso pedagógico de la Red:

A ver, para mí, las principales características, empezamos a, a ver, una palabra hermosa, pues que nos mueve, nos volvemos feministas totales, somos feministas, somos participativas en lo social, en lo político, que no todas llegamos a un buen cargo, a un buen desempeño, pero todas estamos ahí como apoyando a las que tienen esa, pues esa lucidez y esa capacidad de ser más lideresas. Somos mujeres que ya no nos dejamos, pues como violentar, de ninguna clase de violencia, ni de, es que ni siquiera de otra mujer, ni

de una mirada agresiva, ni de una palabra, ya no. Y somos como un ejemplo, sí, yo me siento como un ejemplo, pues que no tengo que ir a echar mucho cuento, yo veo que hay muchachos que les dicen a las mamás “vea, haga como Tere, vaya allí, vaya a la gimnasia, vaya a los grupos, no se quede acá sentada viendo novelas”, pues eso es como lo mínimo, pero es también un cambio, y veo que hay mujeres que se interesan “Tere, bueno, ¿y usted para dónde es que va?”, y yo les cuento, y ellas algo se les queda, si no se les queda todo algo, y se ve que cambian también, cambian su forma de ser. (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023)

En esta misma línea, Blanca da cuenta que cada una tiene un proceso particular en este acercamiento:

Yo digo que prácticamente no sabía qué era una mujer feminista. Prácticamente sabía que era una mujer, pero no manejaba el feminismo. No sabía cómo lo podía defender, no sabía cómo abordarlo. Y aquí aprendí a que una mujer no se debe dejar aplastar. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Ante lo dicho por las mujeres es importante mencionar que ser feministas es un proceso que pasa por la reflexión de la propia vida, por el reconocimiento de las diversas situaciones a las que nos exponemos por ser mujeres, en articulación con las distintas particularidades que nos habitan, y por la apuesta por transformar las situaciones de opresión y discriminación que condicionan e incluso ponen en riesgo nuestras vidas.

El feminismo no sólo es un conjunto de teorías críticas de la realidad, un movimiento social y una epistemología, también es una manera de vivir, una postura ética y política emancipadora para abordar la experiencia vital desde otro lugar y encontrar herramientas para la transformación de todo aquello que nos oprime y limita. Por tal razón, que las mujeres partícipes de la investigación se nombren feministas o se estén acercando cada vez más a sus diversas expresiones representa una transformación radical, en tanto sus vidas dan un vuelco en todas sus dimensiones: se empieza a poner límites a situaciones de sometimiento de cara a su erradicación, a tejer un relacionamiento más sororo entre mujeres, a generar un mayor reconocimiento y apropiación sobre nuestro cuerpo, valoración personal y decisiones. Se desnormalizan, se pone un alto y se rompe con ciclos de violencias, se posiciona la voz e historia de las mujeres, así como nuestros aportes, intereses, derechos y problemáticas situadas contextual e históricamente.

Estas diversas transforma-acciones que han tenido lugar en la experiencia vital de las mujeres rurales y campesinas que participaron del proceso de investigación permiten evidenciar, por un lado, que la subjetividad política feminista es un devenir, un proceso que no es lineal y que se va configurando en medio de tensiones, resistencias, rupturas y de acuerdo a la experiencia de vida de cada una y, por otro lado, es una condición de posibilidad para trascender el lugar asignado a las mujeres y resignificar el propio valor y lo que podemos o no hacer.

Esto se conecta con lo planteado por Esperanza Paredes (2012), en cuanto a que este tipo de subjetividad permite pensar las transformaciones que hemos tenido las mujeres en aras de trascender ese ideal de mujer impuesto; así mismo, se relaciona con otro de los elementos señalados por Angélica Cárdenas et al. (2012), pues ellas identifican que esta subjetividad posibilita que las mujeres no sólo se posicionen, sino que también den pasos a la transformación de sus realidades, enfrentando los poderes patriarcales y, agregaría, los capitalistas, racistas, neoliberales y coloniales.

En conexión con lo anterior, identifico entonces como un rasgo de la subjetividad política feminista la **acción política**. Este elemento es considerado por Viviana Arias et al. (2009), y si bien lo traen a colación para hablar de las dimensiones para el devenir del sujeto político, lo relaciono con un rasgo de la subjetividad política, en tanto, son los sujetos, en este caso las sujetas, quienes encarnan esta subjetividad y, además, porque la conciencia y la toma de posición se quedarían cortas si no se conectaran con la acción para enfrentar y transformar las realidades de discriminación y vulneración.

Aunado a esto, los testimonios de las mujeres permiten reconocer que hay una conexión entre los temas que se abordan en el espacio pedagógico con las transformaciones que viven, es decir, se refleja que las mujeres llevan a la práctica en su experiencia vital los temas abordados: “Esa reflexión parte de lo que traen, del pronunciamiento, del discurso, de los temas, entonces hace como que nos sacudamos y que empezamos a llevar como eso a la práctica” (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023).

Blanca también da cuenta de esto al señalar que:

A través de los temas que se trabajaron, yo me los memorizaba y yo en casa los fui practicando, los fui poniendo en práctica, me fui entrando por todos los laditos. No de una, de una tampoco, sino que en cada tema yo decía, esto lo voy a aplicar en la casa,

deje y verá que yo ahorita voy y tal cosa. Pues yo memorizaba de lo que aprendí acá.
(Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Esto es posible, pues hay una identificación con lo que se dialoga, ya que los temas no son ajenos a sus realidades, por el contrario, en ellos logran reconocer, nombrar y desnormalizar su propia vida y las diversas experiencias que la han conformado. Así las cosas, se evidencia que la pedagogía feminista le apuesta a la construcción de nuevas subjetividades, trascendiendo aquellas subordinadas y encasilladas en los mandatos de género para dar lugar a subjetividades políticas y feministas, que, retomando lo planteado por Gloria Bonder (1999), representan una apuesta por la emergencia de una nueva subjetividad que desterritorialice las codificaciones de opresión.

4.3.4 Apertura al porvenir

En conexión con la acción para la transformación, identifiqué en las trayectorias de vida de las mujeres cómo el devenir de su subjetividad política feminista se relaciona con la posibilidad de plantearse proyectos y cumplir sueños. A continuación, enuncio algunas de las proyecciones que las mujeres se han autorizado hacerse para sí mismas.

Acceso a la educación

El proceso pedagógico que tiene lugar en la Red también ha posibilitado, que a medida que las mujeres adquieren diversos aprendizajes y toman conciencia de sus realidades, lleven a cabo proyectos buscando el mejoramiento de sus condiciones de vida. Uno de éstos tiene que ver con el acceso a la educación, sueño de muchas, que como quedó en evidencia en otros capítulos, por sus condiciones económicas y de género, se vio obstaculizado en su adolescencia o juventud.

Entonces fue un gran logro después de muchos años, que lo logramos por la Red, porque estábamos en una etapa de que éramos, ya habíamos hecho el diplomado de equidad de género que nos habíamos graduado en Penca y entonces eso era algo, fue muy bonito también [...].

Y recién estaban estas chicas Gladis, Martha, estaba Martha Elena y uno decía bueno, íbamos en un bus, “¡pero es que no, que más diplomados, que más cosas así, seminarios, ¡no! ¡Pensemos en algo formal!”. Nosotras, casi todas, a mí la palabra lideresa no me gusta, ni líder, somos como, en ese tiempo, ya ahora si me defino Gestora Comunitaria.

Trabajamos en nuestras comunidades, pero no como lideresas sino como una voz de los otros o de las otras, entonces “pensemos en algo formal que pueda como certificar ese conocimiento” y empezamos a ver qué había y vimos que la Gestión Comunitaria se aplicaba muy bien, pero la hicimos con una connotación que eso si salió de nosotras, con enfoque de género. Gestión Comunitaria con enfoque de género y para mujeres adultas. (Diana, taller 1, 30 de mayo)

Este fue un logro importante para varias mujeres de la Red de San Cristóbal, en tanto, en su corregimiento se vieron enfrentadas a diversos obstáculos y comentarios sexistas que planteaban que ellas para qué iban a estudiar si ya estaban viejas. Dicho logro se dio a partir de la priorización de proyectos de presupuesto participativo en el año 2016, en dicha priorización las mujeres, que contaron con el apoyo de la Corporación Penca de Sábila, tuvieron que plantear su propuesta y defenderla con argumentos, logrando al final su aprobación y el desarrollo de esta tecnología con acciones afirmativas como que la universidad llegara hasta su territorio, tuvieran clases en horarios nocturnos y contaran con el cubrimiento de alimentación y transporte para su desplazamiento.

Aunado a esto, Diana también expresa cómo la proyección en torno a la educación se relaciona con poner la voz de las mujeres campesinas:

[...] ¿qué ha representado?, pues como que me he, ha despertado en mí como ciertas capacidades, pues como ciertas capacidades que de pronto si las tenía, pero no las había sacado a flote. Esa curiosidad por tener conocimiento para estar en ciertos espacios, el querer avanzar en temas formativos de pronto, que puedan permitirme a mí aprender, pero para argumentar en espacios donde se pueda poner la voz por las mujeres, por los campesinos. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Por otra parte, los siguientes testimonios reflejan la proyección de Blanca para potenciar su educación y sus habilidades y, por consiguiente, seguir aprendiendo:

[...] ahorita que doña Rosalba me empezó a caminar que no “que usted va a aprender a leer y escribir”, y que empezó primero que con las vocales, después dizque con el abecedario y toda esa cosa se me fue metiendo. Pero se me fue metiendo porque yo ya había venido acá y yo veía que todas escribían, que todas leían y yo no hablaba nada, sino que yo decía “yo tengo que aprender, yo tengo que aprender a escribir” y doña Rosalba

dándome como esos ánimos: “venga [...] todas las tardes se viene pa’ cá, vea aquí hay una cartilla de Nacho, [...]. Bueno, así como usted le enseñó a los niños”. Me ponía a sacar de revistas viejas muchas palabras. (Blanca, taller 1, 30 de mayo 2023)

Porque sí, yo quiero como seguir aprendiendo, seguir siendo parte de la Red para motivarme más y para saber que estando en un espacio como éste voy a aprender y voy a defenderme lo más que pueda de todo el machismo, de todo el machismo que yo, porque es que no solamente vivo machismo en mi casa, en mi propio hogar, sino con mis hermanos, con mis hermanas que creen ser hombres pues también para dominarme a mí. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Estos logros dan cuenta que la pedagogía feminista promueve en las mujeres una curiosidad epistémica por avanzar en su educación, así mismo, posibilita que, al ver a sus compañeras, se motiven para reconocer y ejercer su poderío y orientarse a la consecución de proyectos que las beneficien a sí mismas, es decir, dan lugar al porvenir. Aunado a esto, se evidencia la importancia que tiene para ellas seguir aprendiendo, pues ven en este proceso una posibilidad de defenderse del machismo que ha estado presente en sus vidas en diversas aristas.

Esto se conecta con lo planteado por Álvaro Díaz (2012), en términos de que la subjetividad política es espacio de creación individual que permite que se generen nuevas formas de actuación en diversas situaciones, siendo algunas de ellas el permitirse ir tras sueños, así como poner límites al orden económico y de género y sus consecuentes prácticas discriminatorias, aún en medio de resistencias como las que, por ejemplo, tuvieron que enfrentar algunas integrantes de la Red por plantear el proyecto de educación superior que las beneficiaba a sí mismas, en medio de un contexto que promueve la idea de la mujer como un ser para los demás, un ser sacrificial que ante todo debe pensar en los otros y otras, porque pensar en sí misma es ser egoísta y eso, dentro de esta sociedad se ve mal y es castigado.

Acompañar a las mujeres

En el apartado en el que abordé los rasgos de la pedagogía feminista, evidencí que uno de los aprendizajes ha sido la promoción de un relacionamiento diferente entre mujeres. En este sentido, esto se refleja también en sus aspiraciones, puesto que, como menciona Teresita, al referirse a las transformaciones que le ha posibilitado el proceso pedagógico:

[...] para mí ha sido un proceso muy bueno de valoración, de forma de vida, de darme el puesto, de vivir mejor, de poder proyectarme mejor ante la sociedad, de ser más, ¿cómo se dice? de ser más importante, no, o de ser más, prestar un servicio mejor, digamos, a la rama de las mujeres. Y de valoración propia y de las que están a mi alrededor, porque hablo con una mujer y yo creo que le dejo huella, sí, de todas las enseñanzas, y ellas me miran primero como asustadas y después como que me dan la razón y cambian, yo he visto mujeres que cambian. (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023)

Este es un elemento de vital importancia, ya que, una de las estrategias de la matriz de dominación para mantener su poder ha sido mantenernos separadas, por tal razón, buscar contribuir al mejoramiento de la vida de las mujeres representa no sólo una fuga a estos mandatos, sino también una apuesta sorora que reconoce que el avance de una mujer repercute en el avance de todas. Si bien no se pueden desconocer nuestras diversidades, también tenemos elementos en común que posibilitan tejer caminos colectivos para mejorar y transformar nuestras vidas.

Participación

La participación la identifiqué como otra de las grandes apuestas de las mujeres. Para empezar a dar cuenta de ello, vale la pena tener presente el significado que para Diana tiene este derecho:

Y el tema político, últimamente me inclino por el tema porque estamos en un país como con tantos emboces, entonces como recuerde la primera fuente o buscar ciertas voces que hablen sobre los temas, no quedarme con que dijeron “mire es que en las redes sociales dijeron esto y esto”, sino que escuchar de primera mano de quiénes hablan y de quiénes se oponen a ver cuáles son sus posturas, a ver, pa’ yo formarme un criterio [...].

En la casa [...] dicen que la política es muy, es corrupción y como es lo que se nos ha vendido entonces lo que se ha mostrado, pero no lo entienden como el tema participar, de incidir, de poner la voz, de buscar en ciertos espacios tirar asuntos que puedan dejar así en el aire y que puedan ser recibidos de buena manera. Por ejemplo, el espacio del Comité de Interlocución yo lo veo como una participación política, no fue un cargo así bien rimbombante, pero es que yo no pretendo eso, mi pretensión es hacer visible unos asuntos de las mujeres en la ruralidad y que hay unas problemáticas, y que hay unas

condiciones, y que hay ciertas acciones que deberían ir en función de transformar esas cosas tan malucas. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

[...] últimamente he delegado mucho en los muchachos, por ejemplo, ahora estoy yendo esos sábados que están haciendo la Escuela Campesina en Penca. [...]Entonces como que me he soltado, he liberado y también he pensado mucho ya en mí, en Diana como mujer, como persona, en mirarse en otra fase, no de la cuidadora, de la ama de casa, sino como una mujer que ya participa, tiene incidencia en otros espacios. (Diana, taller 1, 30 de mayo 2023)

En esta misma línea, los siguientes testimonios reflejan cómo en el espacio pedagógico esta proyección se potenció y empezó a tener lugar:

Entonces desde el 2000 empecé como en ese proceso de estar en el acueducto, de ver surgir el acueducto, de esa construcción ahí. Pero fuerte, fuerte el tema ya de participar con la Red. Entonces, era algo que yo me debía a mí misma, yo me mordía la lengua, lo que ahora decías, tú lo piensas y lo expresas, yo no. Yo: “por qué no pregunté, yo por qué no dije”. Y hay muchos espacios donde dicen ¿alguna inquietud? y yo me iba para la casa con las inquietudes. (Diana, taller 1, 30 de mayo 2023)

Bueno, a mí la Red me abrió una cantidad de puertas. No sólo ya participo [...]. He participado, me ha dado como alas para tener capacidad de participar en otros eventos, en otras, digamos, mesas, en otras actividades, porque me dieron esa seguridad, me dieron esa enseñanza y me dieron esa voz de, y no es tan importante la voz, es el pensamiento, me enseñaron a pensar [...]

Aunque no participo directamente, así como en, pues no tengo un liderazgo así de que me voy a lanzar para la JAL²⁵ o algo, pero sí estoy muy comprometida como en saber, en saber qué pasa, en qué, cómo puedo apoyar a otras mujeres, en que sean nuestras representantes, en qué les pueda aportar. (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023)

Teniendo en cuenta que otro de los temas fuertes de la pedagogía feminista es la participación política, encuentra relación esta proyección en la vida de las mujeres, puesto que, en el espacio pedagógico han aprendido a comprender la importancia de este derecho. Sumado a

²⁵ Junta Administradora Local.

esto, la participación posibilita que las mujeres pongan sus voces, visibilizando lo que está pasando en sus territorios, por ejemplo, frente a la situación de violencias en su contra y las brechas que permanecen entre el campo y la ciudad, pero también, proponiendo alternativas ante las situaciones evidenciadas. Así, vienen abriendo caminos de posibilidades para ellas y otras mujeres, en aras de que tengan cada vez más una mejor vida.

Son diversas las formas que han encontrado para participar, y aquí vale la pena anotar que las mismas Redes de Mujeres son escenarios organizativos y de participación social y política. Además de este lugar, están en otros espacios de toma de decisiones, algunos, en el caso de Diana son el acueducto comunitario de la vereda, los escenarios de interlocución con las administraciones municipales, siendo uno de ellos su participación, en años anteriores, como representante de las mujeres rurales en el Comité de Interlocución de la Política Pública de Igualdad de Género de las Mujeres Urbanas y Rurales de Medellín y, desde hace varios años, su representación de la Red Intercorregimental en la Mesa Trabajo Mujer de Medellín. Teresita también participa en el colectivo de mujeres del corregimiento e hizo parte de la Mesa Ambiental de San Cristóbal y del Movimiento político de mujeres Estamos Listas y Blanca hace parte de la Junta de Acción Comunal de la vereda y de una cooperativa de agricultoras y agricultores de corregimientos de San Cristóbal, San Sebastián de Palmitas y Santa Elena.

Aunque algunos de estos espacios tengan dinámicas diferentes, su participación encuentra un objetivo común: la importancia de que las mujeres rurales y campesinas habiten estos escenarios y ejerzan su derecho a la participación, pues han comprendido que sus voces deben estar allí, porque si ellas no posicionan sus necesidades, problemáticas y propuestas otras personas no lo van a hacer en su lugar.

Este elemento se conecta con lo señalado por Álvaro Díaz (2012), en tanto, este autor señala que la subjetividad política es acción de reflexividad del sujeto, en este caso de las sujetas, que se centra en el plano de lo público. Así mismo, señala cómo esta subjetividad tiene un potencial político en la medida que da lugar a la resistencia, a las disidencias y a la configuración de lo nuevo.

Teniendo presente este planteamiento, se puede considerar que precisamente esta resignificación e incursión de las mujeres en el espacio público refleja también, por un lado, su devenir como sujetas políticas, y, por el otro, que es uno de los mayores logros obtenidos, el

cual, si bien no está exento de resistencias, tensiones, violencias y diversas situaciones que buscan desalentarlas de la participación, representa una posibilidad de acabar con el silencio asignado culturalmente a las mujeres, así como un puente para el ejercicio de su ciudadanía. Esto entonces da cuenta de otro de los rasgos de la subjetividad política feminista, ya que ésta promueve una participación social y política que parta de los intereses y voces de las mujeres, para buscar, a través de la incidencia, el mejoramiento de nuestras condiciones de vida y mayores garantías para el ejercicio de nuestros derechos.

El acceso a la educación, el acompañar a las mujeres, así como la participación social y política se constituyen entonces en tres grandes aspiraciones que el proceso pedagógico ha potenciado en las mujeres rurales y campesinas que hicieron parte de la investigación. Esto da cuenta de la transformación en el ser, saber y hacer de las mujeres y de cómo a través de las reflexiones que propone la pedagogía feminista se potencian apuestas emancipatorias por un porvenir diferente para sus vidas, así como rupturas con los lugares asignados, los cuales, como bien lo plantea Esperanza Paredes (2012), han tenido que ver con la desvalorización y la negación del acceso al poder.

Estos elementos se conectan, a su vez, con la **proyección**, otro de los rasgos de la subjetividad política abordados por Alexander Ruiz Silva y Manuel Prada Londoño (2012). Este rasgo representa un elemento clave, puesto que permite que las mujeres comprendan que son más que las experiencias que han vivido, es decir, que reconozcan que se puede dar lugar a la esperanza y a la apuesta por otros modos de vida que trasciendan lo instituido y, con base a esto, lleven a cabo acciones para lograr sus objetivos.

Reflexiones finales

Este trayecto realizado en torno a la configuración de la subjetividad política feminista de Diana, Blanca y Teresita, a partir de su participación en la pedagogía feminista que tiene lugar en la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal, evidenció cuatro rasgos que dan cuenta de este devenir. Por un lado, hacer parte de este proceso pedagógico les ha permitido *despertar y darse cuenta que no es real el lugar asignado*, aspecto que refleja una **toma conciencia** de sus realidades y de su experiencia diferencial como mujeres, teniendo como base para ello procesos de reflexión en torno a los diversos temas y experiencias abordadas. Esto, al tiempo, se conecta

con el rasgo de *interpelar la autoridad patriarcal*, aspecto que evidencia un **posicionamiento** frente a sus realidades, experiencias de vida y la defensa de sus derechos, así como un lugar digno para sí.

Estos elementos son base de un proceso de *transforma-acción* que da cuenta de la **acción política** como otro de los rasgos identificados, la cual sigue teniendo lugar y ha posibilitado que sus vidas cambien en diversas dimensiones: en la valoración de sí mismas; en la autorización de su propia palabra; en la politización del espacio privado y el espacio público; en la activación de acciones de defensa y atención frente a las violencias y problemáticas que enfrentan; en la reivindicación, exigibilidad y el ejercicio de sus derechos; en sus relaciones de pareja y familia; y en su devenir feminista. Esto da cuenta, a su vez, que la configuración de la subjetividad política feminista no la potencia cualquier tipo de pedagogía, por el contrario, queda en evidencia que este tipo de subjetividades se promueven desde pedagogías feministas, y esto encuentra sustento en tanto éstas también son expresiones de las pedagogías críticas latinoamericanas.

Aunado a esto, identifiqué el lugar dado a un porvenir que en otros momentos no se vislumbraba con claridad o con oportunidad de realizarse, ya que dentro de las estrategias de los sistemas de opresión se encuentra el hacernos pensar que no hay nada más por hacer, es decir, llevarnos al fatalismo y al escepticismo frente a nuestro presente y futuro, por tal razón, ubicar como un rasgo de la subjetividad política feminista la *apertura al porvenir*, como un reflejo de la **proyección**, da cuenta de un proceso revolucionario contra la matriz de opresión, puesto que, a través de ésta tienen lugar las rupturas, las esperanzas, la participación desde las voces e intereses de las mujeres, las utopías y las posibilidades de una vida merecida, libre de violencias, sin miedo y opresión.

Estos cuatro rasgos permiten hablar entonces de la configuración de la subjetividad política feminista en la vida de mujeres rurales y campesinas, puesto que, a través de este devenir las mujeres han adquirido una conciencia de género que les ha permitido reconocer y pensar las realidades a las que se ven expuestas por ser mujeres con unas particularidades específicas, así como cuestionar el orden social y las relaciones de poder que buscan seguir reproduciendo la desigualdad entre mujeres y hombres. Aunado a esto, de manera gradual, y con base a la toma de posición frente a sus experiencias de vida, han ido desterritorializando codificaciones y significados opresores, fisurando las lógicas de dominación y construyendo mayor libertad;

igualmente, han venido desarrollando una serie de acciones que le apuestan a la transformación en sus vidas personales, familiares, comunitarias y políticas, teniendo como base su reconocimiento como sujetas válidas y de derechos y, por consiguiente, apostando por erradicar el sistema de dominación sexual que ha buscado mantenerlas subyugadas y controladas, pues van reconociendo que éste, así como los demás, es una producción histórica. En sintonía con esto, es que, por ejemplo, van fortaleciendo la politización del espacio privado y el público y empiezan a participar en diversos escenarios posicionando las voces e intereses de las mujeres que habitan la ruralidad campesina, exigiendo y defendiendo sus Derechos Humanos, la desnormalización de las violencias en su contra y la construcción de una mejor vida para todas.

Dicha subjetividad también posibilita el fortalecimiento de su amor propio y la afirmación de su identidad como mujeres rurales y campesinas, en tanto, promueve su reflexividad y les permite pensar su lugar en el mundo, reconocer su valor y sus aportes en diversas dimensiones, siendo algunas de ellas el mantenimiento de la vida, la reproducción de la fuerza de trabajo, el cuidado de los bienes comunes y la defensa del territorio. Es decir, a través de esta subjetividad las mujeres pueden verse a sí mismas, a sus realidades y a la imperiosa necesidad de la transformación social para lograr sociedades equitativas en términos no sólo de justicia social, sino también de género.

La subjetividad política feminista representa entonces una potencia, una posibilidad para la insurrección, para la asunción como sujetas políticas y de derechos, para la transformación, la fuga, la construcción y la rebeldía ante sistemas de opresión que nos quieren dóciles, violentadas, excluidas y sumisas. Ella posibilita transgredir el ideal de mujeres que se nos ha impuesto y encontrar un sentido diferente a nuestras vidas más allá de lo asignado culturalmente, en ella encontramos caminos de libertad y revolución.

Capítulo 5. Consideraciones finales y horizontes reflexivos

“Es lícito entonces recurrir a otras fuentes, a otros testimonios. Y si no son contemporáneos, mejor. Porque en el pasado se hunden y alimentan nuestras raíces. Porque muchos de nuestros actos, muchas de nuestras costumbres sólo se explican cuando recordamos”

Rosario Castellanos

5.1 Conclusiones

Teniendo en cuenta la vivencia de este proceso de investigación, en este capítulo comparto las principales conclusiones que responden al objetivo general de la misma, es decir, aquí sintetizo, con base a las trayectorias de vida de Blanca, Diana y Teresita, las comprensiones centrales sobre los aportes de la pedagogía feminista, que tiene lugar en la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal, a la construcción de su subjetividad política feminista.

Un primer elemento para resaltar es que la pedagogía feminista analizada tiene lugar en varios contextos rurales y campesinos, aunque para el desarrollo de la investigación haya delimitado el análisis en el corregimiento de San Cristóbal - Medellín. Esto es importante tenerlo presente, pues refleja su carácter de ser una pedagogía situada que ha buscado responder, acompañar y propiciar procesos de formación y educación basados en una lectura feminista, pero también territorial, ya que, como se evidenció, el contexto habitado incide de manera directa en la configuración de la subjetividad e identidad de las mujeres.

Vivir en este corregimiento ha llevado a que las mujeres se expongan a unas dinámicas particulares, que incluyen, tanto potencialidades relacionadas con el sentido y las resistencias de su ser rurales y campesinas, como una serie de problemáticas y prácticas sexistas y capitalistas que buscan moldear su vida, aspiraciones, posibilidades y deseos. Por tal razón, el hecho de que Blanca, Teresita y Diana hagan parte del proceso pedagógico que tiene lugar en la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal ha representado para ellas, retomando lo señalado por Leticia Muñiz Terra (2012) un punto de inflexión en su experiencia de vida.

¿Por qué un punto de inflexión?, porque como lo reflejaron sus diversos testimonios, hacer parte de este espacio les ha posibilitado transformaciones subjetivas, de pareja, familiares, económicas, políticas y comunitarias; reflexionar sus realidades desde otro lugar; desnormalizar

sus experiencias; resignificar su lugar en el mundo; aprender y exigir sus derechos; interpelar las relaciones de poder; y tomar una conciencia cada vez mayor de la existencia de un orden de opresión en el que se conjugan diversos sistemas, entre ellos el patriarcado y el capitalismo, los cuales se ensañan de una manera diferencial contra ellas por ser mujeres, adultas, rurales, campesinas, de la clase trabajadora y por llevar a cabo acciones buscando una mejor vida.

En este sentido, el espacio pedagógico que se desarrolla en la Red se ha constituido en un escenario de reflexión, aprendizaje y desaprendizaje de los mandatos de género que sobre ellas han recaído, pero también en una posibilidad para construirse desde otro lugar. Aquí encuentra relación una de las intencionalidades de la pedagogía, puesto que, ella busca el mejoramiento del ser, que para este caso se puede enfatizar: *del ser mujeres rurales y campesinas*, para que puedan sentirse y construir una vida con mayor autonomía y libertad.

Sumado a esto, el proceso de investigación me permitió ahondar y puntualizar los diferentes ejes de dicha pedagogía: teoría, sujetas, intencionalidades formativas y educativas, metodología, lectura situada del contexto y aprendizajes. Estos elementos dan cuenta así de los sustentos que la configuran, la dotan de sentido y le dan su carácter pedagógico.

Así mismo, queda en evidencia que ésta es una pedagogía feminista, puesto que, no sólo está sustentada teórica y metodológicamente en los feminismos, lo que se conecta directamente con los temas abordados, con las estrategias para su reflexión y con los aprendizajes que han adquirido las mujeres, sino también con su apuesta ética y política, a través de la cual se reconoce la humanidad de las mujeres, las experiencias diferenciales que han vivido por su condición de género, clase y procedencia territorial y se busca, desde los procesos formativos y educativos, su toma de conciencia y su acción para la transformación, que para este caso particular, ha estado abocada al reconocimiento y defensa de sus derechos, a su cercanía y construcción como feministas, a la prevención y límites a las violencias que se ejercen en su contra y a la participación e incidencia social y política por el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Estos elementos dan cuenta, a su vez, del carácter crítico de esta pedagogía, lo que me permitió evidenciar su relación con la educación popular, puesto que hay una lectura de su contexto, de su clase social y las implicaciones del sistema económico en sus vidas como

mujeres rurales y campesinas. Así mismo, refleja su adscripción a las pedagogías críticas latinoamericanas, en tanto también hay una apuesta por su emancipación.

Por otro lado, ésta es una pedagogía que les ha permitido a las mujeres vivir un proceso en el que deviene su subjetividad política feminista. Dicha subjetividad se ha ido configurando con base a los distintos temas, reflexiones y aprendizajes suscitados en el espacio pedagógico, develando así cuatro rasgos: *despertar, no es real el lugar asignado*, es decir, tomar conciencia sobre sus realidades de opresión como mujeres, en sintonía con las diversidades que las habitan. Esto, a su vez, ha propiciado que *interpelen la autoridad patriarcal*, pues toman posición frente a sus experiencias y contextos, lo que les ha posibilitado defender sus derechos, rechazar las violencias y cuestionar las instituciones reproductoras de la matriz de dominación.

En conexión con lo anterior, el tercer rasgo es la *transforma-acción*, asunto que da cuenta de la acción política, lo que tiene que ver con la valoración propia y la autorización de su palabra en medio de un contexto que nos enseña desde pequeñas a dudar de nosotras mismas; con la defensa como una posibilidad de responder y no permitir vulneraciones; con el ejercicio y reivindicación de derechos cuando éstos ni siquiera se conocían o se veían como algo abstracto y lejano y con su lucha para el mejoramiento de sus condiciones de vida. Esto también ha llevado, por un lado, a que las mujeres se vayan construyendo como feministas y, por el otro, a que los cambios se vean reflejados tanto a nivel personal como en las esferas de pareja, familiares y comunitarias, puesto que, a medida que las mujeres se van transformando esto impacta en los diversos espacios que configuran su experiencia vital.

Estos cambios que se han venido dando en sus relaciones se conectan también con la politización del espacio privado, en tanto, con base a los aprendizajes que han ido adquiriendo en el proceso pedagógico, toman postura y cuestionan lo que allí ocurre, buscando la transformación de aquellas situaciones y problemáticas que las aquejan y que responden a relaciones de poder en las que se busca que ellas estén subordinadas. Empezar a redistribuir las labores de cuidado; responder a la figura tradicional de la autoridad: el varón, y rebelarse ante la opresión que éste ejerce; destinar y defender un espacio propio para sí mismas son algunos ejemplos que dan cuenta de esta resignificación de lo que ocurre al interior de sus hogares y fincas campesinas.

En esta misma línea, este devenir subjetivo se ve reflejado en la politización del espacio público y en la incursión de las mujeres en él, aspecto que se evidencia en su participación en el proceso pedagógico de la Red de mujeres, la cual al tiempo se constituye en un escenario organizativo y de incidencia política por sus derechos; en Juntas de Acción Comunal, Acueductos Comunitarios y diversos escenarios políticos, de representación local y distrital en los que construyen y defienden su territorio, pero también posicionan demandas y propuestas como mujeres rurales y campesinas.

El cuarto rasgo identificado es la *apertura al porvenir*, es decir, la posibilidad de las mujeres de proyectarse, lo que se conecta con la defensa y reivindicación de su acceso a la educación; con vislumbrarse en escenarios de participación y toma de decisiones representando a las mujeres rurales y campesinas, sus voces, derechos e intereses; y con el acompañamiento que le pueden brindar a otras mujeres. En este sentido, la apertura al porvenir potencia en las mujeres el reconocimiento de su poderío, un lugar para la construcción colectiva y la edificación de una vida más digna.

Ahora bien, esta configuración no es lineal, por el contrario, es un proceso en donde las mujeres van enfrentando lo que “se espera de ellas” con lo que en realidad desean y merecen. Además, también se exponen a la oposición de quienes han sido figuras de autoridad y poder que no les interesa que adquieran conciencia sobre sus realidades de discriminación y actúen en consecuencia buscando su transformación. A pesar de esto, cada una, de acuerdo con su proceso particular, ha ido tejiendo rupturas y resistencias, las cuales se han dado de maneras sutiles, pero también explícitas y directas.

Lo planteado hasta aquí permite comprender que la pedagogía feminista se constituye en una base fundamental para la configuración de la subjetividad política feminista de mujeres rurales y campesinas, puesto que representa una posibilidad de desnormalizar y desnaturalizar sus experiencias de vida, a través de los diversos aprendizajes y conocimientos que van adquiriendo en el proceso formativo y educativo, lo que las dota de herramientas para su subversión, insumisión y transformación.

5.2 Reflexión sobre el aporte a la relación entre Educación y Derechos Humanos

La pedagogía feminista y su vínculo con la educación y los Derechos Humanos

La educación es un proceso que tiene lugar en diferentes escenarios y a lo largo de toda la vida, por lo que siempre estamos aprendiendo, ya sea en aras de una mayor conciencia y liberación o en la lógica de reproducir los sistemas de opresión. En este sentido, la educación puede potenciar procesos emancipatorios o, por el contrario, disciplinar y controlar para mantener el orden hegemónico. Para ejemplificar este último caso vale la pena tener presente lo que plantea el lingüista y filósofo estadounidense Noam Chomsky (2001), al referirse a la escuela, ya que en ésta puede tener lugar la reproducción de la hegemonía y el adoctrinamiento:

Este adoctrinamiento tendencioso es imprescindible, porque las escuelas fueron diseñadas -hablando a grandes rasgos- para apoyar los intereses del sector social dominante, la gente de mayor riqueza y bienestar. Desde muy temprano en la educación se nos socializa para que comprendamos la necesidad de prestar respaldo a las estructuras del poder, sobre todo a las grandes empresas, a los hombres de negocios. La lección que uno saca de esta educación socializadora es que, como no apoyes los intereses de los más ricos y poderosos, lo tendrás crudo: sencillamente, se te expulsa del sistema o se te marginaliza. (p. 25)

Sin embargo, si pensamos la educación como potenciadora de procesos emancipatorios la pedagogía feminista emerge con gran protagonismo. La pedagogía feminista, como reflexión y práctica política en torno al hecho educativo y como pedagogía crítica latinoamericana comprende, analiza, sustenta y potencia una educación para la transformación, evidenciando no sólo lo planteado por Noam Chomsky, sino también cómo el sistema sexo género permea los diversos espacios educativos, moldea las aspiraciones y deseos de las personas, sus formas de relacionamiento y el ejercicio del poder, sosteniendo así las brechas de género, en articulación con las territoriales, las de clase social, entre otras.

Así mismo, devela la preeminencia del androcentrismo y la reproducción de normas de género que buscan mantener la lógica binaria y heterosexual, interpelando de esta manera diferentes preceptos educativos: ¿qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿para qué enseño?, y, por consiguiente, ¿a qué tipo de mujeres y hombres y para qué tipo de sociedad?, ya que, así como otras pedagogías críticas, reconoce que la educación es política y no hay neutralidad.

Esta reflexión no es ajena a los Derechos Humanos y más si tenemos presente que Colombia, por lo menos en el papel, se declara un Estado social de Derecho en el cual éstos se ubican como un eje central. Así las cosas, los escenarios educativos pueden y deben tener presente estos preceptos, en aras de contribuir a su reconocimiento y ejercicio por parte de todas las personas, sin embargo, esto no siempre sucede así.

Ante este panorama, la pedagogía feminista analizada representa una posibilidad, en tanto, dentro de sus ejes se encuentra la apuesta por el reconocimiento de los derechos, pero también por su apropiación, exigibilidad y garantía. Aunado a esto, parte de una perspectiva crítica y feminista para su entendimiento, puesto que, comprende que el reconocimiento de derechos no implica su garantía y real ejercicio y menos para el caso de las mujeres quienes por las construcciones sociales, culturales e históricas de género, raciales y clasistas que permanecen en las sociedades perciben una brecha para que éstos hagan parte de su cotidianidad.

Este escenario se agrava para las mujeres rurales y campesinas quienes habitan territorios donde permanece un fuerte arraigo de prácticas machistas y sexistas que continúan ubicándolas como seres de segunda categoría, lo Otro como planteó Simone de Beauvoir, aspecto que se sustenta en la reproducción de la división sexual y cultural del trabajo en la cual muchas deben asumir sobrecargas de labores de cuidado, exponerse a la invisibilización de sus aportes, así como a la imposibilidad de acceder a derechos, siendo algunos de ellos la participación política, una vida libre de violencias, el trabajo remunerado y la educación.

De esta brecha entre la enunciación y el acceso real a los derechos dan cuenta diversas feministas, entre ellas la Doctora en derecho Judith Salgado (2006), quien le ha hecho una crítica a la visión tradicional del derecho, visibilizando al respecto su androcentrismo, su afinidad con la reproducción de relaciones jerárquicas y la insuficiencia de la igualdad formal.

Precisamente, si entendemos que el género es la construcción social de la diferencia sexual y que dicha construcción ha definido relaciones de poder asimétricas entre hombres y mujeres, la igualdad reconocida en la ley no basta para que en las relaciones sociales concretas podamos efectivamente gozar de igualdad. (p. 9)

Rita Segato (2003), amplía estas reflexiones, evidenciando que no es suficiente con la ley moderna para que las mujeres podamos acceder al ejercicio de nuestros derechos, pues permanece una ley tradicional que prima sobre ésta:

Se señala, así, la ruptura del contrato por la re-emergencia de una ley previa, de un derecho que se presenta como preexistente y que autoriza la dominación masculina, anclada en la relación de status constitutiva del género tal como la moral y la costumbre lo reconocen. Esta relación entre posiciones jerárquicamente ordenadas desconoce – y posiblemente siempre desconocerá – la ley igualitaria del contrato, en cualquiera de sus formas, sea la de compra-venta de un servicio sexual o la de un acuerdo de mutuo respeto entre los ciudadanos de una nación moderna. (pp. 8-9)

La pedagogía feminista reconoce esta tensión entre la ley moderna y la ley tradicional, por lo que dentro de sus apuestas busca aportar a su concienciación y su superación, a través de los espacios educativos y formativos que propicia y de los diversos temas que trabaja, en los cuales promueve en las mujeres el acercamiento y reflexión de nuestros Derechos Humanos desde una perspectiva feminista e interseccional que devela las relaciones de poder patriarcales, coloniales y capitalistas que han primado en su construcción, significado e implementación.

Teniendo presente estas críticas feministas al derecho, la pedagogía feminista se constituye en una condición de posibilidad para el reconocimiento y exigibilidad de los Derechos Humanos de todas las personas y, particularmente de las mujeres, en tanto, por las razones mencionadas, nos enfrentamos a diversas barreras políticas, institucionales y culturales que restringen nuestro acceso y ejercicio de éstos.

Esta pedagogía implica un llamamiento a que los feminismos son posibilidades de liberación, lucha, resistencia y revolución en tiempos donde muchas habitamos los espacios familiares, escolares, de la calle y el barrio con el temor de ser despojadas de nuestra digna vida; por tanto, recolocarnos ante la pedagogía es exigir la despatriarcalización de las prácticas cotidianas y las racionalidades que las sostienen a partir de las cuales se normaliza la violencia machista y patriarcal. (Piedad Ortega y Yennifer Villa, 2021, p. 147)

Así las cosas, la pedagogía feminista contribuye de manera gradual, de acuerdo con la experiencia vital de cada mujer, al reconocimiento, apropiación y exigibilidad de sus derechos, tanto en el espacio privado como en el espacio público, aportando así a su devenir como sujetas políticas y de derechos, y a la transformación y construcción de una cultura política de los Derechos Humanos feminista e interseccional.

Ahora bien, para finalizar este apartado quiero esbozar algunas reflexiones sobre el aporte de la pedagogía feminista, en su relación con la educación y los Derechos Humanos, en diversas dimensiones:

- En primer lugar, señalar que las reflexiones planteadas se conectan directamente con el quehacer de la *Maestría en Educación y Derechos Humanos*, ya que éstos son sus ejes centrales y como tal, es menester reconocer y ampliar la visión sobre la historia y los aportes de las diversas pedagogías críticas. Además, porque pensar la educación y los Derechos Humanos lleva aunado el reto de considerar, visibilizar y analizar las vivencias diferenciales de las personas con base a su condición e identidad de género, orientación sexual, etaria, territorial, étnica, racial, entre otros marcadores sociales que repercuten en la vivencia o no de los mismos.

Esta reflexión se constituye en una base fundamental, pues si bien los Derechos Humanos tienen una pretensión universal, las realidades sociales muestran que esto no se logra concretar, pues éstos se encuentran atravesados por dispositivos y tecnologías de poder que llevan a que en muchos contextos sean comprendidos como asuntos por lograr o como privilegios para ciertos grupos poblacionales, pero no para las personas empobrecidas, marginadas, precarizadas o que no se moldean al orden hegemónico patriarcal, heterosexual, capitalista, capacitista, racista y neoliberal.

En este sentido, la Maestría no puede ser ajena a estas experiencias diferenciales y a la imbricación de sistemas de opresión, por el contrario, su postura y quehacer debe seguir potenciándose como un espacio crítico que aporte no sólo a una toma de conciencia sobre la importancia de los Derechos Humanos, sino también a la concreción de los mismos, a través de la educación como un proceso transformador y emancipatorio, y aquí la pedagogía feminista, en sus diversas expresiones, tiene un rol fundamental.

Teniendo en cuenta lo anterior, es de sumo valor que la Maestría cuente con una *línea de énfasis en Feminismo, Género, Interseccionalidad y Sujetos políticos*, puesto que, allí tienen lugar reflexiones y construcciones que develan el orden androcéntrico en el que muchas veces puede caer la educación y la vivencia de los Derechos Humanos. Así mismo, es un espacio que visibiliza y da lugar a otras formas de vida, cuerpos, experiencias, sentires, deseos, palabras y voces que tejen transgresiones y resistencias.

La pedagogía feminista brinda un aporte significativo a la Línea, en términos de que amplía la mirada sobre el hecho educativo que tiene lugar en la Maestría, da lugar a otros campos de análisis e interpretación, a la vivencia de otras metodologías, formas de enseñar y contenidos a reflexionar que posibilitan ampliar la mirada sobre la realidad social y ver en ella a mujeres en nuestras diversidades, a personas trans, no binaries, cuerpos sexo-genéricos disidentes y demás experiencias que se salen de la “norma” y que han sido invisibilizadas, excluidas y/o puestas al margen del orden social, sexual y económico. Aunado a esto, promueve la adquisición de nuevos aprendizajes, el cuestionamiento y desnormalización de la matriz de dominación y de los relatos opresivos y limitantes que coartan las vidas y posibilidades.

Considero entonces que la pedagogía feminista es de suma importancia para la Maestría y para la Línea, en tanto pone énfasis en personas, temas, reflexiones y análisis que otras pedagogías no necesariamente lo hacen: sexo, género, identidad de género, sexualidad, disidencias, orientación sexual, transgenerismo, transexualidad, no binarismo, placer, relaciones de poder, patriarcado, sistema sexo-género, régimen heterosexual, imbricación de los sistemas de opresión, machismo, androcentrismo, Derechos Humanos de las mujeres, decolonialidad, entre otros.

Por consiguiente, la pedagogía feminista representa un aporte significativo a la construcción de una educación no sexista, ya que, es una pedagogía crítica, emancipadora y transformadora que busca contribuir a la erradicación de las prácticas de opresión y que apuesta por la construcción de relaciones equitativas sin ningún tipo de discriminación. Aunado a esto, es una pedagogía que devela y cuestiona el sistema sexo-género que se reproduce en los espacios educativos (formales, no formales e informales), apostando por una educación que lo erradique, así como a las prácticas sexistas que de éste se desprenden impactando las subjetividades e impidiendo que cada quien sea como desea ser.

- En segundo lugar, es importante señalar que la investigación realizada también brinda aportes significativos a la Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila, puesto que, desde el Programa Mujeres y Justicia de Género hace varios años venimos preguntándonos por la pedagogía feminista y, si bien contamos con una valiosa sistematización de la misma, la cual tuvo como centro su recuperación histórica, las bases teóricas, la reflexión sobre algunos de sus

contenidos y las voces de las educadoras, la presente investigación representa una continuidad de lo iniciado, una ampliación de reflexiones y la incursión en temas antes no abordados.

Así las cosas, con este proceso se pudo ampliar sus particularidades; reconocer más ejes, en donde se puede comprender que lo metodológico es sólo uno de ellos; ubicar su carácter situado contextual y territorialmente; dar lugar a las voces y significados de las mujeres de los procesos, es decir, de las educandas; caracterizar el territorio que habitan y evidenciar el aporte significativo de esta pedagogía a sus vidas.

Hacer parte del proceso pedagógico ha posibilitado que muchas mujeres se enuncien desde otro lugar, reconozcan su realidad, tomen una posición frente a ella y empiecen a subvertir las prácticas machistas, sexistas y discriminatorias a las que se enfrentan. Algunos ejemplos que dan cuenta de estos movimientos subjetivos y experienciales tienen que ver con que se han empezado a autorizar para poner y validar su voz dentro de sus hogares y en espacios públicos; desnormalizan y les ponen límites a las violencias; empiezan a reivindicar sus derechos tanto en el ámbito público como en el privado, siendo algunos de ellos su derecho a una vida libre de violencias y su derecho a la propiedad de la tierra.

Sumado a esto, es una pedagogía que ha posibilitado, a través del diálogo, reflexionar la experiencia vital para que las mujeres reconozcan que lo personal es político, que lo que les sucede no les pasa sólo a ellas, sino que es producto de una matriz de dominación patriarcal, capitalista y colonial que busca someterlas, controlarlas y mantener un statu quo desigual, discriminatorio, violento y opresor.

En este sentido, la investigación posibilitó reafirmar el lugar y la importancia de la pedagogía feminista en el Programa, pero también en la experiencia vital de las mujeres que acompañamos, puesto que, quedó en evidencia cómo ésta aporta a la toma de conciencia sobre sus realidades y sus Derechos Humanos, a su apropiación y exigibilidad en diversos espacios, así como a una serie de transformaciones personales, de pareja, familiares y comunitarias que reflejan el devenir de su subjetividad política feminista y el de su condición de sujetas políticas y de derechos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se reafirma que uno de sus énfasis son precisamente los Derechos Humanos de las mujeres, debido a que, si bien la positivización de éstos no es la única solución para las situaciones que enfrentamos, sí representan posibilidades, por un lado, desde lo

simbólico, en tanto establecen un mensaje en las sociedades de lo que se puede o no hacer y, por otro lado, desde lo práctico, puesto que se constituyen en garantías para su exigencia y vivencia.

Así entonces, se puede reconocer que esta pedagogía feminista tiene una apuesta por la construcción de espacios democráticos y el ejercicio de la ciudadanía de las mujeres. En esta misma línea, que es una pedagogía con un trasegar amplio que se ha ido fortaleciendo con el pasar de los años y con las profesionales y mujeres vinculadas a la misma. El Programa Mujeres queda entonces con una reflexión juiciosa y rigurosa de su quehacer pedagógico, comprendiendo la pedagogía en su sentido amplio y como una condición de posibilidad para la transformación del ser, el saber y el hacer, así como para tejer caminos de rebeldía, resistencia y emancipación.

- Si bien el presente trabajo y lo dicho en este apartado constituyen en sí mismos una reflexión sobre el aporte de la pedagogía feminista a las transformaciones vividas por las mujeres rurales y campesinas, considero importante enfatizar en un elemento relacionado con sus Derechos Humanos. Dicho elemento tiene que ver con la importancia de conocerlos y exigirlos, así como con la necesidad de transitar de la universalidad a la especificidad, precisamente porque, aunque en Declaraciones y diversos instrumentos internacionales se reconoce el principio de igualdad y no discriminación, esto no ha sido suficiente.

Este panorama ha llevado a que en las últimas décadas hayan tenido lugar Convenciones y Conferencias específicas en torno al reconocimiento de nuestros Derechos Humanos, lo que ha posibilitado comprender que, si bien éstos pueden ser un discurso de poder que reproduce la opresión y el statu quo, también pueden ser un medio importante para la transformación de la desigualdad y la discriminación, ya que como bien lo plantea la abogada feminista Alda Facio (2007):

Si los derechos son lo que podemos hacer de ellos, entonces allí existe la posibilidad de reconceptualizarlos como relaciones y no como cosas. Por lo tanto, no tenemos que aceptar la experiencia masculina como la medida de los derechos sino más bien reconocer la importancia de las experiencias cotidianas de las mujeres como base para un nuevo contenido substantivo de los mismos. (p. 32)

En este sentido, la pedagogía feminista ha brindado un aporte fundamental en aras de este reconocimiento por parte de las mujeres, ya que, si bien la aprobación de los derechos no es suficiente, conocerlos si representa una ventana de oportunidad para acceder a su exigencia y

garantía. Esta pedagogía aporta entonces a sembrar semillas de libertad, autorización, amor propio, esperanza, rebeldía y al auto reconocimiento de las mujeres y, para este caso concreto, de las rurales y campesinas, como sujetas políticas y de derecho.

- Para finalizar estos aportes considero necesario señalar que el desarrollo de esta investigación también representó una contribución importante a mi proceso personal y profesional, en tanto, me posibilitó aprender, desaprender y ampliar mi mirada sobre diversos temas, entre ellos los Derechos Humanos y la importancia de la educación y la pedagogía. En esta misma línea, este recorrido me permitió reconocermé no sólo como Trabajadora Social, sino también como educadora feminista y, al tiempo, reafirmar mi apuesta por una educación transformadora, revolucionaria y emancipadora.

5.3 Recomendaciones

El camino transitado me permitió situar e identificar las potencialidades de la pedagogía feminista que tiene lugar en la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal y, en aras de continuar cualificándola, a continuación, enuncio algunas recomendaciones.

Desde las voces de las mujeres que hicieron parte de la investigación éstos son algunos elementos importantes de considerar para mejorar el proceso pedagógico:

- Promover que el proceso llegue a las veredas más alejadas, esto, en tanto si bien en la Red de Mujeres participan integrantes de diferentes veredas, aún son muchas las que permanecen en sus hogares o les queda muy difícil desplazarse hasta la centralidad, lo que repercute en que no puedan acceder a esta información, saberes y aprendizajes.

- Teresita señaló la importancia de promover espacios formativos y educativos con niñas, adolescentes y juventudes: “yo digo aquí la Red, que la Red lograra llegar a esas peladitas, a esas mujeres que todavía son violentadas” (Teresita, comunicación personal, 7 de julio 2023). En esas etapas del curso de vida la pedagogía feminista es de suma importancia para poder conocer sus derechos, pero también sus cuerpos, la vivencia de su sexualidad, la desnormalización de las violencias, y más teniendo en cuenta la configuración de nuevos tipos de violencias que se exacerbaban en estos grupos etarios, la activación de rutas de atención y la toma de conciencia sobre el orden social imperante.

- Seguir ampliando los temas que se abordan en los encuentros de la Red, ya que, como lo mencionó Blanca:

[...] teniendo ustedes el conocimiento que tienen, si ustedes nos tocan algún tema que sea diferente y se pueda tocar en la Red y nos pueda servir, mucho mejor. Pero yo lo veo como muy completo, según lo que yo entiendo. Pero sí, entre más podamos mejorar, mucho mejor. (Blanca, comunicación personal, 23 de junio 2023)

Esto a su vez, se conecta con seguir ahondando en el tema de la salud mental de las mujeres, contando para ello con un acompañamiento profesional en psicología. Así mismo, volver sobre el tema del acceso a la propiedad de la tierra y hacerlo, como cuando tuvo lugar, con la presencia de una abogada. Otro tema señalado para el espacio pedagógico tiene que ver con la discriminación no sólo por el género, sino también por los estereotipos corporales, el color de piel y la discapacidad.

- Continuar abordando las formas de relacionamiento entre mujeres, porque, aunque se han logrado avances significativos y valiosos en términos de la construcción de relaciones más sororas, aún se presentan casos en donde la crítica no constructiva tiene lugar hacia las compañeras.

- Involucrar más a las mujeres en la dinamización de los espacios educativos y formativos, pues, como señaló Diana:

[...] ustedes, pues, yo creo que entre los talleres identifican ciertas capacidades, entonces podría ser, yo lo resaltaba de pronto, y me parecía interesante, en esa evaluación que hicimos estos días, de que según las capacidades como ubicarnos en cierta medida del taller. De pronto nosotras mismas avanzar en un tema, traer un poquito, no a tomarnos todo el taller, sino como ayudar a construir, a dar el taller. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

- Frente a los tiempos en que ingresan las mujeres al espacio, se compartió la siguiente recomendación, relacionada con el proceso de sensibilización:

Por eso es muy importante que no lleguen nuevas a mitad de un año, sino que, como es como una serie de etapas donde se están sensibilizando las mujeres en el tema no podemos llegar de una vez a decir “no es que usted no puede lavar, ni planchar, ni hacer la comida”, no, no podemos en el primer taller decir eso, cierto, sino que se hace una

etapa donde se van soltando ciertas pinceladas del feminismo, pero también de esas situaciones que debemos desaprender y otras que debemos aprender. (Diana, comunicación personal, 23 de junio 2023)

- Un último elemento señalado por las mujeres tiene que ver con la posibilidad de habilitar espacios sobre masculinidades no hegemónicas, puesto que, consideran importante que los hombres se interpelen su lugar de poder y privilegio y también se involucren en los procesos de transformación.

Desde mi lugar, como profesional que acompaño el programa y a las distintas Redes de Mujeres, considero importante tener presentes los siguientes elementos:

- Seguir potenciando el reconocimiento de las mujeres rurales y campesinas como sujetas epistémicas, es decir, continuar visibilizando sus voces, saberes y liderazgos.

- Transversalizar en el Programa Mujeres la pregunta por lo pedagógico y destinar momentos específicos y permanentes para su reflexión, en aras de continuar potenciando y cualificando su pedagogía feminista.

- Destinar espacios de formación a nivel de Corporación, sobre la importancia de las pedagogías críticas, en especial de la pedagogía feminista, en tanto éstas, si bien no son las únicas responsables, si son bases fundamentales de los procesos de transformación que viven las mujeres que acompañamos. La pedagogía quizás no puede dar respuesta a todos los interrogantes de las realidades sociales, pero sin los procesos educativos que sustenta sería imposible pensar la transformación y emancipación de las relaciones de opresión.

Además de esto, es importante que los diferentes programas que componen el equipo de trabajo de la Corporación transversalicen en su quehacer la reflexión sobre la pedagogía feminista, así como sus aportes, puesto que en los procesos que acompañan también tienen lugar relaciones de poder, imaginarios y desigualdades sociales y de género. Aunado a esto, dicha recomendación se sustenta en términos de que la Corporación no sólo es ambientalista, sino también feminista, por lo que las diversas reflexiones desde este ámbito también se deben aterrizar, situar e implementar en todos los equipos de trabajo.

- Coincido con las mujeres en la importancia de que el espacio pedagógico potencie sus liderazgos, a través de su involucramiento cada vez mayor, no sólo en los espacios de representación social y política, sino también en el desarrollo de los encuentros formativos y

educativos, en tanto esto también hace parte del reconocimiento a sus caminos transitados y los diversos aprendizajes adquiridos e interiorizados.

- Retomando una de las recomendaciones que hizo Karina Restrepo Hernández (2024), en su proceso de práctica, considero importante que el Instituto Educativo de la Corporación Penca de Sábila se piense y construya, curricularmente y en la práctica, teniendo como base los aportes de la pedagogía feminista, aspecto que considero puede enriquecer su lectura de la realidad y de su quehacer educativo y formativo. Así mismo, sería valioso que en dicho instituto también se construyera un proceso de educación formal feminista que tenga en cuenta las demandas y necesidades de las mujeres rurales y campesinas.

- Continuar fortaleciendo una mirada interseccional para el análisis y comprensión de las realidades que viven las mujeres, así como de las diversidades que las habitan, las cuales tienen que ver con su condición e identidad de género, pero también con la edad, la procedencia territorial, ser rurales o campesinas, con su condición racial, la etnia, la orientación sexual, las creencias religiosas, sus condiciones socioeconómicas, entre otras.

- Seguir desarrollando investigación y pensamiento crítico en torno a la pedagogía feminista, ya que, si bien en la actualidad se cuenta con la sistematización realizada por Karina Restrepo y mi presente investigación, quedan diversos temas que pueden ser la base para futuras investigaciones.

Además, se encuentran las otras Redes de Mujeres, que, aunque puedan tener elementos en común y reconocerse en la trama social, también hay particularidades situadas contextual e históricamente que es importante reconocer de cara a ampliar la reflexión y caracterización de la pedagogía, así como de los diversos aportes que ésta realiza a las vidas de las mujeres. En este sentido, el camino iniciado debe continuar, en aras de seguir fundamentando nuestro quehacer como educadoras feministas y la pedagogía feminista que lo sustenta.

5.4 Fortalezas y debilidades durante el proceso

Para finalizar este capítulo es importante nombrar las fortalezas y debilidades vividas durante el proceso. Frente a las fortalezas, ubico como principales las siguientes:

- Conocer y hacer parte del proceso de pedagogía feminista fue un elemento básico y fundamental, puesto que me permitió un mayor nivel de análisis y reflexión, así como un mejor acercamiento y confianza con las mujeres.

- Otro elemento importante tiene que ver con el interés que me habitaba por el tema, ya que como lo mencioné en otros apartados, me albergaba una pregunta por lo que hago a nivel profesional y por el impacto que los procesos feministas generan en la vida de las mujeres rurales y campesinas que acompañamos. En este sentido, dicho interés se conectó con la motivación para concretar la indagación sobre el tema.

- Otra de las fortalezas, que representó un asunto fundamental, fue la disposición de Diana, Blanca y Teresita para aceptar mi invitación, participar del proceso y abrirse a los encuentros y reflexiones que éste suscitó en sus vidas.

- Las bases teóricas y feministas con las que cuento representaron, así mismo, una fortaleza para mi proceso de maestría, en tanto, me posibilitaron situar y ampliar el análisis, las reflexiones y comprensiones de los distintos temas abordados en los seminarios y en el proceso de investigación.

- Señalo igualmente como fortaleza el lugar de la Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila, en especial del Programa Mujeres y Justicia de Género, pues me brindaron el apoyo en el proceso administrativo para postularme a la Maestría y, además, conté con su comprensión para mi participación en los seminarios y en las implicaciones que trajo consigo su desarrollo.

- El acompañamiento de mi asesor Walter Bustamante Tejada lo resalto también dentro de las fortalezas, puesto que su presencia y orientaciones fueron respetuosas, fundamentadas, abiertas al diálogo, a la interpelación, al consenso y también, cuando se requirió, a las búsquedas en otros lugares.

Como debilidades ubico la siguiente:

- Conciliar los tiempos académicos con los laborales no fue sencillo, ya que ser estudiante trabajadora implicó un mayor esfuerzo, agotamiento y compromiso con el uso y la administración del tiempo.

Referencias bibliográficas

- Acción por la Biodiversidad. (2020). *Agroecología para la soberanía alimentaria. Tierra, semillas y territorios libres de violencias*. Acción por la Biodiversidad.
<https://www.semillas.org.co/es/publicaciones/agroecologia-para-la-soberania-alimentaria-tierra-semillas-y-territorios-libres-de-violencias>
- Alcaldía de Medellín. (2022). *Plan Local de Seguridad y Convivencia Comuna 60 – San Cristóbal*. <https://www.medellin.gov.co/es/wp-content/uploads/2022/09/Comuna-60-San-Cristobal -PLSC.pdf>
- Álvarez Torres, Jair. (2003). La formación del cuerpo: una mirada desde la pedagogía crítica. *UNI/PLURI-VERSIDAD*, 3(2), 1-9.
- Arias Vargas, Viviana., González López, Luis Eduardo y Hernández Guevara, Nohema. (2009). Constitución de sujeto político: historias de vida política de mujeres líderes afrocolombianas. *Universitas Psychologica*, 8(3), 639-652.
- Bertaux, Daniel. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29(4), 1-23.
- Blázquez Graf, Norma. (2012). Epistemología feminista: temas centrales. En Norma Blázquez Graf, Fátima Flores Palacios y Maribel Ríos Everardo. (Coords.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 21-38). Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias: Facultad de Psicología.
- Bonder, Gloria. (1999). Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente. En Sonia Montecino y Alexandra Obach. (Comp.), *Género y epistemología: Mujeres y disciplinas* (pp. 29-55). Lom Ediciones.
- Cano, Julieta Evangelina. (2018). Pedagogía feminista para la transformación. El caso de la diplomatura en género en la Universidad Nacional de Quilmes. *Con X*, (4), 1-25.
- Cárdenas García, Angélica Johanna., Cely Silva, Marely Constanza y Osorio Álvarez, Blanca Yira. (2012). Construcción de subjetividades políticas femeninas y feministas. *Aletheia*.

- Revista electrónica de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 4(1), 8-32.
- Castañeda, María Patricia y Valero, Verónica. (2016). Epistemología y metodología feminista: debates teóricos. En María Elena Joaquín. (Coord.), *El campo teórico feminista: aportes epistemológicos y metodológicos* (pp. 79-111). Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Chinchilla Romero, Diana Milena. (2021). *Trayectorias de vida en la experiencia de migración a Bogotá de mujeres viejas santandereanas: una lectura feminista* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia].
- Chomsky, Noam. (2001). *La (des)educación*. Crítica.
- Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila. (2015). *Cartilla de presentación Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila*. Medellín, Colombia.
- Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila. (2018). *Indicadores para el manejo agroecológico de las fincas campesinas*. Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2020). *Mujeres rurales en Colombia*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/sep-2020-%20mujeres-rurales.pdf>
- Díaz Gómez, Álvaro. (2012). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político* [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales y el CINDE]. CLACSO.
- Díaz Gómez, Álvaro. (2014). Aportes para pensar sobre la subjetividad política femenina. *Pedagogía y Saberes*, (40), 87-96.
- Espinosa, Yuderkys., Gómez, Diana., Lugones, María y Ochoa, Karina. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial. Una conversa a cuatro voces. En Catherine. Walsh. (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I* (pp. 403 - 442). Abya - Yala.
- Facio, Alda. (2007). Hacia otra teoría crítica del derecho. *El otro derecho*, (36), 11-38.
- Fox Keller, Evelyn. (1991). Introducción. En Fox Keller, Evelyn. *Reflexiones sobre género y ciencia* (pp. 11-21). Edicions Alfons el Magnànim, Intitució Valenciana d'Estudis i Investigació.

- Galeano Marín, María Eumelia. (2021). *Investigación cualitativa. Preguntas inagotables*. Universidad de Antioquia, Fondo Editorial FCSH de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Gargallo, Francesca. (2008). El feminismo y la educación en y para nuestra América. *Revista Venezolana de estudios de la mujer - Caracas*, 13(31). 15-26.
- Gobernación de Antioquia – Secretaría de las mujeres. (2021). *Síntesis perfil de género. Brechas en Antioquia*. <https://www.mujeresantioquia.gov.co/index.php/observatorio/perfil-de-genero>
- Gobernación de Antioquia – Secretaría de las mujeres. (2021). *Resumen ejecutivo. Plan de Economía del Cuidado de Antioquia*.
- Gobernación de Antioquia. (2022). *Veredas del corregimiento de San Cristóbal – Municipio de Medellín*. <https://corregimientos.antioquia.gov.co/wp-content/uploads/2022/09/Co.-San-Cristobal.pdf>
- Gómez Torres, Juan y Gómez Ordóñez, Luis. (2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *PRAXIS*, (66), 181-190.
- González Luna, Lola. (1987). Los movimientos de Mujeres: Feminismo y Femenidad en Colombia (1930-1934). *Brujas. Las mujeres escriben*, (7), 32-61.
- Guelman, Anahí., Cabaluz, Fabián., Palumbo, María Mercedes y Salazar, Mónica. (2020). *Educación popular. Para una pedagogía emancipadora latinoamericana*. CLACSO.
- Haraway, Donna. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En Donna, Haraway. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 313-346). Cátedra.
- Harding, Sandra. (1993). *Ciencia y feminismo*. Editorial Morata.
- Harding, Sandra. (2002). ¿Existe un método feminista? En Eli Bartra. (Comp.), *Debates en torno a una metodología feminista* (pp. 9-34). Universidad Autónoma Metropolitana de México, Unidad Xochimilco.
- Hipólito Ruiz, Natalia y Martínez Martín, Irene. (2021). Diálogos entre el Buen Vivir, las Epistemologías del Sur, el feminismo decolonial y las pedagogías feministas. Aportes para una educación transformadora. *Revista Estudios avanzados*, (35), 16-28.

- Korol, Claudia. (2007). La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles. En Claudia. Korol. (Comp.), *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. (pp. 9-22). Editorial El Colectivo.
- Korol, Claudia. (2010). Hacia una pedagogía feminista. Pasión y política en la vida cotidiana. En Yuderkys. Espinosa. (Ed.), *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano* (pp. 183-192). En la Frontera.
- Korol, Claudia. (2022). La pedagogía feminista, de ríos, semillas, cuerpos y territorios libres. *La Piragua, Revista Latinoamericana y caribeña de educación y política*, (49), 94-104.
- Lacalle Pedreira, Natalia. (1998). ¿Todo vale en la educación popular? Antonio. Camacho, y Juan. Díaz (Dir.), *Educación popular y desarrollo local* (pp. 259 - 266). -----.
- Lagarde y De los Ríos, Marcela. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Horas y HORAS.
- Lagarde y De los Ríos, Marcela. (2003). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lagarde y De los Ríos, Marcela. (2014). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. Horas y HORAS la editorial.
- La Vía Campesina. (2009). *Declaración de los derechos de las Campesinas y Campesinos*. La Vía Campesina. <https://viacampesina.org/es/wp-content/uploads/sites/3/2010/05/declaracion-SP-2009.pdf>
- Longo, Roxana. (2022). La educación popular y las pedagogías feministas. *La Piragua, Revista Latinoamericana y caribeña de educación y política*, (49), 69-79.
- López, Diana. (2011). Simón Rodríguez y José Martí: rasgos iniciales de la pedagogía crítica Latinoamericana. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 6(2), 15-26.
- Maceira Ochoa, Luz María. (2005). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista*. [Tesis de maestría, El Colegio de México]. Repositorio institucional El Colegio de México. https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/t722h898d?utf8=%E2%9C%93&search_field=all_fields&q=luz+maceira+ochoa
- Maceira Ochoa, Luz María. (2006). Más allá de la coeducación: pedagogía feminista. *Educación*, 36, 27-36.

- Maceira Ochoa, Luz María. (2007, noviembre). Una propuesta de pedagogía feminista: teorizar y construir desde el género, la pedagogía y las prácticas educativas feministas [ponencia]. *I Coloquio Nacional Género en Educación*, México.
- Mariño, Germán y Cendales, Lola. (2004). *La Educación No Formal y la Educación Popular: hacia una pedagogía del diálogo cultural*. Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Martínez Corona, Beatriz y Díaz Cervantes, Rufino. (2005). *Metodologías de capacitación de género con mujeres rurales en México, 1990-2003*. Colegio de Postgraduados.
- Martínez Martín, Irene. (2015). Descolonizar los feminismos para la construcción de una pedagogía crítica con enfoque de género: caso de Mozambique. *Journal of Supranational Policies of Education*, (3), 202-218.
- Martínez Martín, Irene. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151.
- Martínez Pineda, María Cristina y Cubides, Juliana. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, (43), 67-88.
- Matijasevic Arcila, María Teresa. (2015). *Experiencias de reconocimiento y menosprecio en campesinas y campesinos de Caldas*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales – CINDE]. Repositorio institucional CINDE.
<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/562>
- Mies, María. (1998). ¿Investigación sobre las mujeres o investigación feminista? El debate en torno a la ciencia y la metodología feministas. En Bartra, Eli. (Compiladora), *Debates en torno a una metodología feminista* (pp. 63-102). Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Montenegro González, Catalina y Corvalán Navia, Alejandra Paz. (2020). Desplazamientos desde las pedagogías feministas reflexiones posibles para un ejercicio docente situado. *Femeris: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 5(3), 8-29.
- Morales Escobar, Ibeth y Taborda Caro, María Alejandra. (2021). La investigación biográfico narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, (53), 171-182.

- Mujer Rural y Derecho a la Tierra y CINEP. (s.f.). *Violencias basadas en género contra las mujeres rurales*. https://mujerestierrayterritorio.org/wp-content/uploads/2023/06/MUJERES-RURALES-COLOMBIA_Profundizacion-VBG.pdf
- Muñoz Terra, Leticia. (2012). Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), 36-65.
- Muñoz Gaviria, Diego Alejandro. (2018). Corrientes pedagógicas críticas: propuestas educativas y formativas para la emancipación humana. *Kénosis*, 6(11), 46-67.
- Ortega Valencia, Piedad y Villa Rojas, Yennifer Paola. (2021). La pedagogía crítica: sentires insumisos desde el devenir feminista. (*pensamiento*), (*palabra*) y *obra*, (26), 144-163.
- Ortiz Yepes, Alejandra. (2021). *Caracterización de las violencias contra las mujeres rurales y campesinas del norte del Valle de Aburrá*. Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila.
- Ortiz Yepes, Alejandra., Soto López, Mariana y Castro Ospina, Verónica. (2023). *Estrategias de resistencia de las mujeres rurales y campesinas frente a la violencia económica*. Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila.
- Paredes Hernández, Esperanza. (2012). Dinámica del devenir de la subjetividad femenina feminista. En Claudia Piedrahita Echandía; Álvaro Díaz Gómez y Pablo Vommaro. (Eds.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 111-130). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pérez Bustos, Tania. (2010). Aportes feministas a la Educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 36(1), 243-260.
- Piedrahita, Jonathan., Giraldo, Yicel., Guzmán, Cindy., Pino, Yolanda., Castaño, Andrés., Salazar, Mónica y Ospina, Héctor Fabio. (2018). Pedagogía crítica y educación popular. Polifonía de voces desde la periferia colombiana. En Anahí Guelman, Fabián Cabaluz y Mónica Salazar. (Coords.), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI* (pp. 95-115). CLACSO.

- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. (2011). *Mujeres rurales gestoras de esperanza. Cuaderno del Informe de Desarrollo Humano Colombia 2011*. ----.
- Rauber, Isabel. (2015) *América Latina. Movimientos sociales y representación política*. El perro y la rana.
- Restrepo Hernández, Karina. (2024). *Sistematización de experiencias del Programa de Mujeres y Justicia de Género de la Corporación Penca de Sábila, en torno a la pedagogía feminista en el periodo comprendido entre el 2011 y el 2021* [Informe de práctica profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Rodríguez Caguana, Adriana. (2011). El Derecho a la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. *Revista Ciencia Unemi*, 4(5), 54-61.
- Ruiz Silva, Alexander y Prada Londoño, Manuel. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula (1era edición)*. PAIDÓS.
- Salgado Álvarez, Judith. (2006). Género y derechos humanos. *Foro: Revista de derecho*, (5), 163-173.
- San Martín Cantero, Daniel. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Sánchez López, Laura. (2017). *Caracterizaciones de las violencias contra las mujeres campesinas. San Antonio de Prado, San Cristóbal y San Sebastián de Palmitas Medellín*. Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila.
- Sánchez López, Laura. (2018). *Devenir de la subjetividad política de las mujeres campesinas entre tensiones, disputas y discontinuidades* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA]. Repositorio Institucional UNAULA.
<http://repositorio.unaula.edu.co:4000/items/e88ea9ff-faec-4659-9c98-d7a24bd32eb7>
- Segato, Rita Laura. (2003). Las estructuras elementales de la violencia: contrato y status en la etiología de la violencia [Conferencia]. *Curso de Verano sobre Violencia de Género*, Madrid, España.
- Segato, Rita. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.

- Sepúlveda Valenzuela, Leandro. (2010). Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales. *Revista Perspectivas*, (21), 27-53.
- Troncoso Pérez, Lelya., Follegati, Luna y Stutzin, Valentina. (2019). Más allá de una educación no sexista aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento educativo: revista de investigación educacional latinoamericana*, 56(1), 1-15.
- Universo Centro., Conexión Medellín Rural COMER y Alcaldía de Medellín. (2023). *Campeños de ciudad*. ----.
- Vélez de la Calle, Claudia. (2011). La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: treinta años de legitimidad. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(1), 133-146.

Anexos

Anexo A

-Diseño Metodológico técnicas fotopalabra y museo del poder

IDENTIDAD Y DERECHOS HUMANOS DE LAS MUJERES	
Fecha	30 de mayo 2023
Lugar	Parque Biblioteca Fernando Botero
Hora	2: 00 pm – 4: 30 pm
Objetivo	Identificar los significados que 3 mujeres rurales y campesinas, integrantes de la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal–Medellín, le asignan a su identidad y a sus Derechos Humanos.

#	MOMENTOS	METODOLOGÍA	MATERIALES
1	Bienvenida 2: 00 pm – 2: 30 pm 30 minutos	<p>El encuentro iniciará con un saludo de bienvenida a las mujeres y con la presentación de los objetivos de la jornada. Seguido a esto, se explicará a las participantes el contexto en el que se enmarca la propuesta de investigación, el cual corresponde a la Maestría en Educación y Derechos Humanos.</p> <p>Así mismo, se presentará el consentimiento informado para el desarrollo del proceso, la toma de registros audiovisuales, la grabación de voz y el manejo de la información que de él se desprenda. Dicho consentimiento será puesto a consideración de las participantes para identificar si hay alguna recomendación u observación y para su posterior firma. En esta misma línea, se abrirá un momento para escuchar las sensaciones, percepciones y/o expectativas con las que llegan las mujeres a este proceso investigativo y para construir los acuerdos básicos para su desarrollo.</p>	<p>Consentimiento informado</p> <p>Lapiceros</p> <p>Hojas iris</p> <p>Marcadores</p> <p>Velos</p> <p>Sombrero</p> <p>Declaración de derechos de la mujer y la ciudadana de Olympe de Gouges</p>
2	Fotopalabra ¿Quién soy yo? 2: 30 pm – 3: 00 pm 30 minutos	<p>Prosiguiendo, se pasará a una actividad sensorial en la cual se indagará por la identidad de las mujeres. Para su desarrollo, previamente, se invitará a cada una a llevar una foto a través de la cual puedan responder a la pregunta ¿quién soy yo? ¿qué me gusta hacer? ¿qué no me gusta hacer? ¿qué me caracteriza? Esta presentación estará acompañada de la pregunta de si lo que mencionan ha sido así siempre o si ha habido algún cambio.</p> <p>Con base a sus respuestas, se dialogará sobre la identidad, teniendo presente para ello que ésta no es estable, sino que atraviesa por rupturas y</p>	<p>Fotos</p> <p>Velas</p> <p>Candela</p>

		transformaciones, algunas de las cuales las han llevado a nombrarse como mujeres rurales o mujeres campesinas.	
3	Museo del poder ¿Qué derechos tengo como mujer? 3: 00 pm – 3: 30 pm 30 minutos	<p>Continuando, se llevará a cabo la técnica Museo del Poder, la cual busca indagar por el reconocimiento de las mujeres con relación a los derechos que tienen, para esto, en el momento de la convocatoria se le indicará a cada una llevar al espacio 3 objetos que para ellas representen derechos que tengan, de los cuales se sientan poseedoras y que sean significativos en su experiencia como mujeres.</p> <p>A partir de estos objetos y de la socialización de sus significados, se abrirá un momento de diálogo que permita identificar cuáles son esos derechos a los que las participantes le asignan mayor significado y cuál es la posible razón para hacerlo.</p> <p>Como preguntas orientadoras de este momento se tendrán las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Siempre han pensado que tenían esos derechos? - ¿Cómo llegaron a tener esas claridades: “yo tengo derechos”? - ¿Cómo era antes? 	Objetos Flores
4	Significado de Derechos Humanos 3: 30 pm – 4: 20 pm 50 minutos	<p>Teniendo en cuenta el momento anterior, se proseguirá con una actividad en la que se busca ahondar en el significado que las mujeres le asignan a sus Derechos Humanos. Para esto, se invitará a cada una a hacer un dibujo, que puede estar articulado con palabras, con base al cual puedan responder a la pregunta ¿para mí qué son los Derechos Humanos?</p> <p>Después de su socialización, se invitará a cada una a que ubique su construcción en una cartografía territorial y cuerpal, teniendo como indicación para hacerlo ¿cuál es ese lugar o lugares donde puedo ejercer mis Derechos Humanos? La idea con este momento es que sean ellas mismas las que señalen los posibles lugares donde consideran que se puede dar dicho ejercicio.</p>	Hojas Colores Cinta Cartografía Bafles Sonido
5	Cierre 4: 20 pm – 4: 30 pm 10 minutos	<p>Para finalizar el encuentro se agradecerá a las mujeres por su asistencia y compromiso y, se abrirá la palabra para escuchar cómo se sintieron, cómo se van del espacio y si tienen alguna recomendación para el proceso.</p>	

-Guía de entrevista para identificar los rasgos de la pedagogía feminista que tiene lugar en la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal

Fecha: 23 de junio y 7 de julio de 2023

Hora: 3: 00 pm

Lugar: Parque Biblioteca Fernando Botero

Objetivo: identificar los rasgos de la pedagogía feminista que tiene lugar en la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal, a partir de la experiencia vivida por tres mujeres rurales y campesinas.

1. ¿Cuáles son las características del proceso pedagógico que tiene lugar en los encuentros de la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal?
2. ¿Cuál crees que es la intención/objetivo del proceso pedagógico que tiene lugar en la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal?
3. ¿Cuáles son las características de las mujeres a quienes se dirige el proceso pedagógico?
4. ¿Cuáles son las características de las educadoras que acompañan el proceso pedagógico?
5. ¿Qué temas que se trabajan en el proceso pedagógico?
6. De esos temas que se trabajan ¿cuáles han sido significativos para ti? ¿por qué?
7. ¿Cómo es la metodología del proceso pedagógico que tiene lugar en la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal?
8. ¿Cuáles son las problemáticas y potencialidades que tiene el corregimiento de San Cristóbal?
9. ¿Qué importancia tiene para ti hacer parte del proceso pedagógico que se desarrolla en la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal? ¿por qué?
10. ¿Qué transformaciones has tenido al hacer parte del proceso pedagógico que tiene lugar en la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal?
11. ¿Cómo ha aportado el proceso pedagógico de la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal a esas transformaciones vividas?
12. ¿Cuál es el lugar del feminismo en el proceso pedagógico que tiene lugar en la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal?
13. ¿Consideras que hay algún aspecto por mejorar en el proceso pedagógico que tiene lugar en la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal?
14. ¿Consideras que ha habido alguna dificultad para que el proceso pedagógico de la Red Corregimental de Mujeres tenga lugar en el corregimiento?

- Diseño metodológico Aquelarre feminista

AQUELARRE FEMINISTA	
Fecha	29 de agosto 2024
Lugar	Parque Biblioteca Fernando Botero
Hora	3: 00 pm – 5: 00 pm
Objetivos	Realizar la devolución de los hallazgos evidenciados con el desarrollo de la investigación, así como la validación de los mismos, a las tres mujeres integrantes de la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal que participaron del proceso. Propiciar un espacio de compartir y agradecimiento a las tres mujeres, integrantes de la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal, por su participación en la investigación.

#	MOMENTOS	METODOLOGÍA	MATERIALES
1	Bienvenida 3: 00 pm – 3: 20 pm 20 minutos	El encuentro iniciará con un saludo de bienvenida a las mujeres, con la presentación de los sentidos de la jornada y con la realización de una actividad sensorial que involucra el movimiento del cuerpo, la escucha, el olfato y la lectura.	Velos Sombreros Flores Salvia Lectura
2	Presentación de hallazgos 3: 20 pm – 4: 20 pm 1 hora	Continuando, realizaré la devolución a las mujeres de los hallazgos evidenciados con el desarrollo de la investigación. Para ello, haré uso de una presentación acompañada de una línea del tiempo en la que haré hincapié en las principales transformaciones que han tenido sus trayectorias de vida, con base a su participación en el proceso de pedagogía feminista que tiene lugar en la Red Corregimental de Mujeres de San Cristóbal. A partir de esta devolución tendremos un espacio para escuchar las percepciones, planteamientos o retroalimentaciones de las mujeres frente a lo socializado.	Presentación Línea del tiempo Papelógrafo Hojas iris Cinta
3	Compartir 4: 20 pm – 4: 50 pm 30 minutos	Prosiguiendo, tendremos una actividad en la que compartiremos alimentos y objetos relacionados con el poder de las mujeres y la pedagogía feminista, esto, alrededor de una mandala que tendrá la representación de los 4 elementos: aire, agua, fuego y tierra. Para ello, previamente les invitaré a que cada una lleve cuatro objetos, hechos por ellas mismas, que tengan un significado relacionado con la importancia del proceso de pedagogía feminista para las mujeres rurales y campesinas.	Objetos Flores Velas Fuego Agua Incienso Semillas Oráculo

		Este momento cerrará con la lectura colectiva de un oráculo feminista que brinde un mensaje a cada una de las mujeres para sus caminos.	
4	Cierre 4: 50 pm – 5: 00 pm 10 minutos	Para finalizar el encuentro agradeceré a las mujeres por su disposición, afecto, compromiso, confianza y apertura para acompañarme en el proceso de investigación. A su vez, les entregaré a cada una la planta Siempre Viva, como una forma de representar la invitación a seguir aprendiendo y continuar defendiendo sus vidas, sus derechos, sus espacios y deseos.	Siempre Vivas