

**La Educación Popular feminista: una perspectiva pedagógica que nutre los procesos
de intervención educativa de las mujeres en la costa pacífica caucana**

Trabajo de grado para optar por el título de la Maestría en Educación

María Camila Hernández Ceballos

Tutora de investigación

Erika Márquez Montaña

Universidad Icesi

Maestría en Educación

Santiago de Cali

Junio de 2022

Contenido

1. Introducción	3
2. Las VBG como problema en el Pacífico Caucano	6
3. Las intervenciones educativas frente a las VBG en el Pacífico caucano.....	9
4. ¿Por qué es necesario nutrir los procesos de intervención educativa en VBG en los municipios del pacífico caucano?	15
5. Metodología y participantes	17
6. Las intervenciones educativas desde las ONG.....	21
7. Retos y tensiones de las intervenciones educativas de la ONG.....	26
8. ¿Cómo nutrir las intervenciones educativas de la ONG?	42
9. Un recorrido histórico de Educación Popular en América Latina.....	44
10. El papel de las ONG en la Educación Popular.....	57
11. Diálogos entre las pedagogías feministas y la Educación Popular	59
12. Los nutrientes que aporta la Educación Popular feminista a los procesos de intervención educativa de las ONG.....	70
13. Consideraciones finales.....	87
14. Bibliografía	89
15. Anexos- Consentimientos informados entrevistas	93

1. Introducción

Como lo han problematizado diversas voces académicas y activistas (Carabalí & Ladino, 2014; Lozano, 2010-2016; Marciales, 2015; Rojas et al, 2015) las mujeres negras del Pacífico caucano¹ han sufrido, por siglos, de todo tipo de violencias, entre ellas la discriminación estructural convertida en silencio, angustia, miedo y temor, la violencia en el contexto del conflicto armado en contra de la libertad y la integridad sexual de las mujeres. Al mismo tiempo, las organizaciones sociales afrodescendientes nos recuerdan que esta violencia se ha enfrentado activamente a través de las resistencias de las mujeres en los territorios. En este sentido, la organización Cococauca (2022) señala: “Ser una mujer negra de la costa pacífica del Cauca es expresión de resistencia cultural, celebración de versatilidad, poder, lucha por la salvaguarda territorial, reconstruyendo el tejido social y la construcción de paz en todas y cada una de nuestras comunidades”.

Paralelo a esta realidad, y quizás en conexión con ella, la violencia de pareja contra las mujeres en el Pacífico caucano se presenta como una manifestación de profundas relaciones desiguales de poder que obstaculizan el goce efectivo del derecho a una vida libre de violencias para las mujeres. Igualmente, las formas de violencia extrema que desencadenan en feminicidios han sido una constante que, según diversas autoras, guarda una conexión con las violencias estructurales que se manifiestan en el territorio.

En este trabajo me ocupo de estas violencias, pero no lo hago desde la intervención directa que frente a su prevención y atención desarrollan las instituciones y las organizaciones, sino más específicamente desde el lente de la educación. En las siguientes páginas me referiré a estas violencias como punto focal de intervenciones educativas que, entre otras cosas, involucran la participación de un conjunto de actores -institucionales, del tercer sector y comunitarios- que, desde una perspectiva de lo educativo, despliegan diversos discursos y estrategias en relación con

¹ En el marco de esta investigación se delimitará el pacífico Caucaño como la zona geográfica que incluye los municipios de Guapi, Timbiquí y López de Micay. No obstante, sobre el último municipio no hay un análisis detallado, debido a que allí no se realizó trabajo de campo.

las Violencias basadas en el género² (en adelante VBG) que afectan a mujeres de los municipios de Guapi y Timbiquí, en el Pacífico caucano.

Mi argumento es que las intervenciones educativas para sensibilizar y prevenir las VBG realizados por algunas Organizaciones No Gubernamentales (en adelante ONG) en los municipios de Guapi y Timbiquí, durante los últimos años, han enfocado sus esfuerzos y recursos en la transmisión de conocimientos asociados a conceptos (tipos de violencias, leyes y marcos normativos, entre otros) y prácticas (mecanismos de atención institucionales y comunitarios y cómo utilizarlos), para que las mujeres, casi todas ellas víctimas de alguna forma de violencia, puedan reconocer y nombrar algunas de estas tipologías y estrategias de atención. El enfoque pedagógico de las ONG se ha orientado a estrategias de educación en Derechos Humanos y acciones de intervención participativa, que han tenido como resultado que las mujeres que participan de estos espacios de formación “almacenen” el conocimiento adquirido pero que posiblemente no sean ellas las productoras de sus propios saberes y sujetos políticos que transformen su realidad. En este sentido, mi intuición es que las estrategias de intervención educativas actuales no parecen haber generado procesos de aprendizaje significativos para las mujeres ni tampoco haber generado transformaciones en las dinámicas de violencia de género que se viven en las comunidades. Es por esta razón que, a través de una discusión teórica con otras perspectivas pedagógicas críticas como la Educación Popular y las pedagogías feministas, me propongo construir una reflexión que permita nutrir esas intervenciones educativas y así fortalecer los procesos de aprendizaje y transformación social para las mujeres negras de los municipios de Guapi y Timbiquí.

Para llegar a este planteamiento me baso, de manera central, en un ejercicio de trabajo de campo que realicé durante los meses de febrero y marzo de 2022, como consultora de género de un proyecto de intervención a las poblaciones mineras, coordinado y ejecutado por una ONG en los municipios de Guapi y Timbiquí. En este ejercicio tuve la oportunidad de entrevistar a lideresas de la Red Matamba y Guasá y la Fundación Chiyangua sobre las intervenciones

² En Colombia, según la ley 1257 DE 2008, las Violencias Basadas en el Género pueden entenderse como cualquier acto de violencia ejercido en contra de una persona que se produce cuando se construyen relaciones desiguales de poder amparadas en estereotipos creados por las normas sociales. Dichos actos perpetúan las relaciones y estereotipos de género dominantes en una sociedad, esto es, las creencias construidas y normalizadas en un contexto histórico y cultural, sobre los atributos que caracterizan a lo que se concibe como hombres y mujeres. Dentro de las violencias basadas en género se encuentran: la violencia física, psicológica, simbólica, patrimonial, económica, de pareja y/o sexual.

educativas que se han realizado en estos municipios en materia de VBG. A partir del análisis de estos testimonios y de mi propia experiencia con uno de los programas educativos para sensibilizar y prevenir las VBG en estos municipios, desarrollo una reflexión sobre la naturaleza de las intervenciones educativas en los referidos municipios caucanos y los retos que ha traído consigo para los procesos de aprendizaje y transformación social los diversos enfoques y elementos pedagógicos que se ponen en marcha en estos ejercicios.

En los siguientes capítulos desarrollo los siguientes aspectos: En un primer apartado propongo una breve problematización de las VBG en la región del pacífico caucano; posteriormente describo cuáles han sido algunas de las intervenciones educativas frente a las VBG en el Pacífico caucano que pude conocer cuando estuve realizando trabajo de campo en los municipios. Sumado a esto, presento un apartado metodológico con las técnicas de investigación cualitativa utilizadas en el ejercicio investigativo.

En el siguiente apartado pongo en diálogo tres elementos para describir y analizar los ejercicios de formación llamados “Talleres de sensibilización y prevención de las Violencias Basadas en Género (VBG)”, desarrollados en Guapi y Timbiquí durante los meses de febrero y marzo de 2022. Estos tres elementos son: 1) las perspectivas teóricas relacionadas con el papel de las ONG en las intervenciones educativas; 2) las voces de las mujeres negras que han hecho parte de estos programas educativos para sensibilizar y prevenir las VBG en sus municipios; y 3) mi experiencia como interventora y consultora de estos programas para sensibilizar y prevenir las VBG. En este diálogo busco identificar los retos, tensiones y vacíos que tienen las estrategias pedagógicas desarrolladas actualmente por las ONG, para así proponer una reflexión crítica desde la que se analizan los aportes de la Educación Popular y las pedagogías feministas a los procesos educativos y cómo estas corrientes pedagógicas podrían nutrirlas, dándole paso a una última sección en la que se proponen los siete nutrientes esenciales para fortalecer las intervenciones educativas realizadas por las ONG con las mujeres negras de la región pacífica Cauca.

2. Las VBG como problema en el Pacífico Caucano

En este apartado me baso en fuentes documentales sobre la VBG en el Pacífico caucano y, de manera importante, en el trabajo que desarrollé como consultora de género para una ONG que se encuentra realizando un proyecto de intervención a las poblaciones mineras en Guapi y Timbiquí. Aquí ofrezco un panorama sobre la situación de VBG en los territorios intentando incorporar una mirada sensible a las particularidades territoriales y étnico-raciales de las mujeres en estos dos municipios.

Guapi y Timbiquí están localizados en el litoral pacífico del departamento del Cauca. La población total del municipio de Guapi para 2012 era de 29.463 personas, con un 60%. El DANE calcula 29.867 habitantes para 2017, el 49,8% son hombres y el 50,2% mujeres. Según el censo general de 2005, el 97% de las y los guapienses se auto-reconocen como afrocolombianos y negros; el 3% restante se distribuye entre indígenas (0,35%) y mestizos (2,65%). La población se ubica en su gran mayoría en la cabecera municipal; una gran proporción de indígenas y mestizos se encuentran en la zona rural. En términos de escolaridad, según el censo de 2005, el 43,0% de la población residente en Guapi ha alcanzado el nivel básico primaria y el 24,3% secundaria; el 2,0% ha alcanzado el nivel profesional y el 1,1% ha realizado estudios de especialización, maestría o doctorado. La población residente sin ningún nivel educativo es el 18,5%.

Por su parte, la población total del municipio de Timbiquí para 2005 era de 17.069 según el DANE. Dentro de sus proyecciones calcula 21.107 para 2010, el 51,0% son hombres y el 49,0% mujeres. Además, el 86,1% de la población residente en el municipio se auto-reconoce como negra, afrocolombiana o afrodescendiente. En términos de escolaridad, según el censo de 2005, el 42,2% de la población residente en Timbiquí ha alcanzado el nivel básico primaria; el 18,2% ha alcanzado secundaria y el 2,7% el nivel superior y postgrado. La población residente sin ningún nivel educativo es el 30,0%, además el porcentaje de analfabetismo es significativo, el 28,2% de 15 años y más de Timbiquí no sabe leer y escribir.

Ambos municipios, al igual que la mayor parte del departamento del Cauca, se han visto afectados por el conflicto armado en Colombia, especialmente por amenazas de grupos armados, cultivos ilícitos, narcotráfico y homicidios. Es por esta razón que ambos municipios hacen parte

del grupo de 170 municipios PDET, lo que significa que han sido territorios fuertemente afectados por el conflicto armado en Colombia, y constituyen una de las principales apuestas para el cumplimiento del Acuerdo de Paz para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera.

En paralelo con las violencias propias del conflicto armado, las mujeres del Pacífico caucano también han padecido considerables VBG en el ámbito doméstico. Es más, organizaciones internacionales han señalado que las violencias basadas en el género³ que experimentan las mujeres negras, afrocolombianas e indígenas en el departamento del Cauca es alarmante. Por ejemplo, el proyecto “Las Mujeres Cuentan” (2020), desarrollado con la asistencia de ONU Mujeres Colombia, presenta un análisis sobre violencia sexual contra las mujeres en el marco del conflicto armado interno e igualmente sobre los fenómenos de violencia de pareja, violencia intrafamiliar y feminicidio, con información analizada según pertenencia étnica y edad de las mujeres víctimas. En el boletín del proyecto no se evidencian suficientes datos para caracterizar la situación de las mujeres del pacífico Caucaño particularmente, no obstante, hay información relevante que resulta pertinente para esta investigación en lo que respecta al departamento. Por ejemplo, señala el siguiente reporte:

“Se evidencia un subregistro significativo en las cifras de violencia sexual ejercida en el marco del conflicto armado, presentadas por las diferentes instituciones, debido a razones como, el miedo de las mujeres a la denuncia ante posibles riesgos para ellas, la estigmatización, la dificultad de hablar sobre lo ocurrido, entre otras. Sumado a esto, la mayor afectación desde esta perspectiva ha sido contra las mujeres negras y afrocolombianas, quienes sufrieron periodos específicos de mayor victimización. Por ejemplo, en los años con mayor afectación por la violencia sexual de las mujeres, 2000, 2001 y 2002, ellas fueron las principales víctimas de esta violencia” (ONU, 2020; pág. 3).

Por su parte, las cifras de violencia de pareja son muy dicentes sobre la compleja situación que viven las mujeres en esta región. La violencia contra las mujeres caucanas en el ámbito de los vínculos de pareja ha tenido una prevalencia alta, particularmente en las cabeceras municipales del departamento. “Esta violencia es una manifestación de profundas relaciones desiguales de poder que obstaculizan el goce efectivo del derecho a una vida libre de violencias para las

³ Se utilizará violencias basadas en el género y violencias de género indistintamente en el trabajo. Sumado a esto, el concepto se enfocará particularmente en las violencias percibidas y vividas por las mujeres, sin dejar de reconocer que las violencias basadas en el género también afectan a otros grupos diversos.

mujeres” (ONU, 2020; pág. 5). Si se analizan los datos desde una perspectiva étnica, las mujeres negras, afrodescendientes y afrocolombianas han sido afectadas por este tipo de violencia, mucho más que las mujeres indígenas. “Ellas reportaron 8,6% (394 casos), seguido de las mujeres indígenas con el 4,7% correspondiente a 214 casos” (ONU, 2020, pág. 7). Por su parte, desde la perspectiva urbano-rural, el informe sugiere la posibilidad de un significativo subregistro en las áreas rurales debido a la infraestructura de los servicios, así como a factores sociales relacionados con la estigmatización, el miedo, la dependencia económica, entre otros.

Como la expresión más extrema de violencia contra las mujeres, los casos de feminicidio también deben ser incluidos en las cifras. Para el año 2021, según la secretaria de la mujer del Cauca, se presentaron 11 casos de feminicidio en el departamento, dos de ellos en Guapi y otros⁴ en municipios vecinos (El Tiempo, 2021).

Sumado a lo anterior, algunas de las organizaciones de mujeres de la región, como la Fundación Chiyangua, Coopmujeres y la Red Matamba y Guasá, reconocen que en los municipios del pacífico Caucaño son alarmantes los casos de VBG, relacionados particularmente con la violencia de pareja y la violencia económica. Además de las expresiones de violencia provenientes de actores armados legales e ilegales.

En el trabajo de campo que realicé durante los meses de febrero y marzo del presente año, como consultora de género de un proyecto de intervención en las poblaciones mineras, tuve la oportunidad de entrevistar a algunas de las lideresas de la Red Matamba y Guasá, quienes resaltan, con mucho dolor, los casos de feminicidio que han tenido que afrontar la región en los últimos años, además del miedo y la zozobra que les causa el recrudecimiento del conflicto armado, que no sólo las afecta a ellas, sino que también expone a sus hijas, vecinas y amigas a la violencia física, económica y simbólica de parte de estos actores, que en gran medida son foráneos.

En la siguiente sección de este trabajo presentaré a las mujeres caucanas que entrevisté, pero por ahora quiero señalar, basada en sus testimonios, que la violencia en esta zona se da permanentemente y desde diferentes actores. Según señalan,

⁴ Las cifras proporcionadas en la nota de prensa no son precisas respecto a municipios como López de Micay o Timbiquí.

“La violencia aquí (en Timbiquí) es constante. Imagínese usted hace un fin de semana nos dimos cuenta de un caso donde una muchacha que fue agredida por su marido y ella fue a la policía y estos solo le dijeron que debía esperar hasta el lunes; usted sabe que puede pasar en todo un fin de semana, la asesinan y en esos casos uno como mujer quiere ayudar, pero uno también se pone en riesgo” (Entrevista Ledis, 2022).

En esta exposición no es menos importante reconocer que la pandemia, ocasionada por el COVID-19, ha aumentado la violencia contra las mujeres. En el Cuaderno Resistencias Feministas (2021) se reconoce que esta situación se exacerbó no solamente por la pandemia de la COVID-19, sino también por la situación de orden público que, lamentablemente, a pesar de la firma del Acuerdo de Paz, persiste particularmente en este territorio caucano y pacífico (FeministAlde, 2021).

Es así como , el problema de las VBG es un tema que requiere de mucha atención en estos municipios. Tal como lo resalta el enlace de género de una de las alcaldías municipales, a quien pude entrevistar durante mi experiencia dentro del proyecto, las violencias de género siguen aumentando:

“Continúo con ese mismo proceso trabajando de la mano con comisaría, policía (...) porque desde el ministerio del interior se habían estado emitiendo unas alertas tempranas de casos de violencia basados en género que habían aumentado en el territorio, en los 3 municipios del Cauca, Guapi, López, Timbiquí. Entonces ha habido aumentos en casos de violencia de género, no sólo en el casco urbano sino en el sector rural también” (Entrevista Cindy, 2022)

Finalmente, las VBG en el pacífico Caucano son un tema urgente que tratar desde diferentes ámbitos de acción. A pesar de que muchas de las situaciones que ocasionan estos escenarios de violencia contra las mujeres obedecen a problemas estructurales como el conflicto armado o el machismo fuertemente arraigado en estos municipios, en este trabajo también se considera importante analizar el problema desde la perspectiva de la educación como una herramienta de transformación social y cultural que puede ayudar a fortalecer los procesos de prevención y atención a las VBG que serán descritos en las páginas posteriores.

3. Las intervenciones educativas frente a las VBG en el Pacífico caucano

En este contexto de violencias permanentes y múltiples contra las mujeres negras y afrodescendientes, las instituciones del Estado, principalmente las alcaldías a través de sus enlaces de género; las mujeres que lideran los procesos organizativos de la Red Matamba y Guasá y la Fundación Chiyangua; además de algunas de las Organizaciones No Gubernamentales que tienen incidencia en el territorio, han identificado la necesidad de consolidar procesos de formación e intervención para que las mujeres de los municipios de la costa caucana se empoderen, reconozcan sus derechos, se vuelvan activas en los procesos organizativos y educativos, además de adquirir conocimiento sobre las rutas y mecanismos de atención para las diferentes formas de violencia de las que son víctimas.

Así lo resalta una de las mujeres líderes de la Red Matamba y Guasá:

“Queremos cada día más prepararnos, poder apoyar y desde la academia implementar labores que ayuden a estructurar la importancia de la mujer en este mundo que esta predominantemente dirigido por muchos hombres, queremos con mucho respeto y con nuestro esfuerzo ser escuchadas y reconocidas frente a múltiples entidades y cómo hemos hecho hasta el momento ganarnos a pulso nuestro lugar”. (Entrevista Ledis, 2022)

Dentro de este universo de experiencias de intervenciones educativas, enfocadas en trabajar temas relacionados con las violencias de género en los municipios de Guapi y Timbiquí, quisiera resaltar dos de ellas por su cercanía temporal con el proyecto de formación en el que participé durante este año, porque todas tienen como enfoque fortalecer los procesos educativos de las mujeres víctimas de violencias de género y porque cada una de ellas ha sido desarrollada con acompañamiento o financiación de las ONG. Estas intervenciones son las siguientes: A) La experiencia de Educapaz con *“Mujeres que transforman la educación en el litoral caucano”*(2020-2021); y B) Las estrategias participativas de formación de la Fundación Chiyangua, a través del proyecto *“Comadreo y Tonga para la protección de las mujeres”*(2021).

A) Mujeres que transforman la educación en el litoral caucano (2020-2021)

Educapaz es el Programa Nacional de Educación para la Paz. Una iniciativa de acción local, investigación e incidencia para ayudar a construir paz en Colombia a través de la educación, impulsada por un grupo de organizaciones de la sociedad civil. Buscamos que las buenas prácticas de educación para la paz que se construyen desde escuelas, comunidades, políticas públicas y organizaciones de la sociedad civil, lleguen a todo el país, especialmente en los

territorios afectados por el conflicto armado. Así mismo, buscamos fortalecer mediante alianzas territoriales, nacionales y globales el sistema educativo colombiano (Educapaz, 2022).

Su campo de incidencia se encuentra enfocado en sedes educativas y comunidades rurales de zonas afectadas por el conflicto armado, colegios públicos y privados, urbanos y rurales, convencionales y alternativos y comunidades muy diversas de toda Colombia. También en el mundo institucional, desde gobiernos escolares hasta alcaldías, gobernaciones y ministerios.

Durante los últimos años Educapaz ha querido crear un espacio seguro para dialogar sobre las realidades del territorio, fortalecer la autonomía de las mujeres, mejorar la calidad de las relaciones entre ellas y cualificar la capacidad organizativa de los colectivos de la región, todo esto en clave de género.

Así, ha desarrollado un espacio de formación para 62 mujeres, la mayoría de ellas organizadas o con formación en educación, para fortalecer el trabajo colectivo, el empoderamiento femenino, la construcción de paz y la lucha por los valores. Uno de los objetivos de estos espacios ¿es? transformar los ambientes de violencia en los que viven niños, niñas y jóvenes y utilizar la educación para aportar a la no violencia contra la mujer.

Durante el diplomado se realizaron charlas, reuniones, procesos de concientización y empoderamiento para las mujeres. Estos ejercicios educativos fomentaron la creación de ambientes protectores que garanticen el goce efectivo de los derechos de las mujeres y les brinden herramientas para que las mujeres se empoderen.

Este es un ejemplo valioso de educación comunitaria, que buscaba que las mujeres reconocieran sus capacidades y competencias para asumir, de manera autónoma roles como mujeres transformadoras de la realidad educativa territorial. Buscaban que las mujeres desarrollaran competencias para relacionarse desde el cuidado, la confianza, la comunicación asertiva y el diálogo.

B) Comadreo y Tonga para la protección de las mujeres (2021)

En lo transcurrido del 2021 la Fundación Chiyangua, en apoyo con algunas de las lideresas que hacen parte de la red Matamba y Guasá, realizaron talleres y conversatorios para visibilizar los impactos de la violencia de género en las mujeres negras e indígenas de los municipios del litoral caucano. Este proyecto de Comadreo y Tonga, palabras que expresan los espacios donde se

encuentra la palabra y la conversación entre las mujeres, tenía como apuesta brindar apoyo para el fortalecimiento individual y colectivo de las organizaciones de mujeres afrodescendientes e indígenas que hacen parte de la red Matamba y Guasá, y con ello lograr la incidencia política para la exigibilidad y cumplimiento de sus derechos (Fundación Chiyangua, 2021).

Las tres líneas de intervención que fueron desarrolladas en el proyecto se constituyen en: 1) Mujer, Política y Estado; 2) Prevención, atención e incidencia a violencias basadas en género y 3) Protección, documentación y construcción de paz para mujeres lideresas, con la finalidad de generar visibilización de los Derechos Humanos de las mujeres, incidencia política, empoderamiento económico y atención para mujeres víctimas de violencia de género en el marco del conflicto armado, mediante el fortalecimiento institucional y comunitario (Fundación Chiyangua, 2021).

Este proyecto a su vez tuvo como estrategia trabajar mediante el enfoque de derechos colectivos, visibilizando los impactos de la violencia de género en las mujeres negras, mediante la implementación de herramientas psicosociales y el autocuidado desde la ancestralidad y la medicina tradicional, lo anterior enmarcado en la prevención, autoprotección y mecanismos de contención para llevar a cabo la documentación con enfoque étnico y de género, que permitan avanzar en la construcción de un protocolo y, además, identificar elementos culturales para el autocuidado y protección.

En este orden de ideas, el proyecto obtuvo como resultados la creación de un protocolo de autocuidado y protección para las mujeres y mujeres líderes; la construcción de una red de protección para mujeres lideresas y víctimas de violencia basada en género; el fortalecimiento de un equipo de apoyo Psicosocial para la atención y seguimiento de casos de VBG; la creación e implementación de una estrategia de comunicación para la prevención y cuidados del covid 19; y la consolidación de un equipo dinamizador en los cinco ríos del municipio de Guapi con participación de Diez (10) mujeres capacitadas en documentación de casos de violencia hacia las mujeres y comunicación y medios de comunicación (Fundación Chiyangua, 2021).

Esta intervención fue liderada por la Fundación Chiyangua y financiada por la agencia de las Naciones Unidas para los refugiados, ACNUR.

Siguiendo por esta línea, durante el último año participé de un proyecto de intervención educativa en los municipios de la costa pacífica caucana, a través de diferentes actividades. Una

de ellas fue realizar el mapeo de actores e instituciones durante los últimos años se han enfocado en prevenir y atender los casos de VBG que se dan en los municipios. Otra de las actividades consistió en organizar espacios de formación bajo la modalidad de talleres que tenían como objetivo contribuir a la sensibilización y prevención de las VBG en las zonas de incidencia del proyecto. Estos talleres se realizaron para el fortalecimiento de la campaña “Abracemos nuestros derechos”, campaña para prevenir, sensibilizar y atender las violencias basadas en género.

Sobre la metodología y las actividades de estos talleres profundizaré en los siguientes apartados. No obstante, y bajo la premisa de que estas intervenciones formativas no fueron las primeras ni serán las últimas desarrolladas con las mujeres en los territorios, y desde las diferentes reflexiones que tuve en mi experiencia como educadora y consultora de género, surgieron diferentes interrogantes sobre estos procesos de formación, particularmente porque desde mi rol como educadora⁵ y también como mujer que se auto-reconoce como mestiza⁶ se presentaron múltiples retos en el momento de estructurar y desarrollar las actividades con las mujeres negras de las comunidades. Algunos de esos interrogantes han estado relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje y con mi rol en ellos, otros han estado vinculados con los modelos de intervención educativa que actualmente son replicados por la mayoría de organizaciones (No Gubernamentales, Observatorios y entes privados), para enseñar temáticas vinculadas con las violencias de género.

Dentro de estos interrogantes quisiera resaltar algunos, que resultarán pertinentes para esta investigación, por ejemplo: ¿Cuáles fueron los modelos pedagógicos y didácticos que utilizó la ONG en estos espacios de intervención educativa? ¿Estos espacios de formación fueron significativos para transformar las realidades de violencia que viven las mujeres? ¿Cómo podría articular mi experiencia con los procesos educativos que ya estaban en marcha en las comunidades? y, finalmente, ¿Cómo podría nutrir esos procesos desde perspectivas pedagógicas

⁵ Desde mi corta experiencia profesional, he pasado la mayoría de tiempo en aulas de clase. Mi formación profesional se ha decantado en la práctica docente, particularmente en el contexto universitario. No obstante, he podido explorar la docencia en jóvenes y también la andragogía en espacios académicos formales y privados.

⁶ En el trascurso de esta investigación, he reflexionado permanente sobre la manera en la que los modelos pedagógicos tradicionales no articulan las diferentes formas de opresión que vivimos las mujeres. En la experiencia dictando los talleres, viví situaciones que me interpararon desde mi condición como mujer, pero además como mujer “blanca”. Intento incluir algunas de esas reflexiones y aprendizajes en este trabajo.

críticas que generaran en las comunidades procesos transformadores más allá de una intervención en el corto plazo?

Estas preguntas me han resonado, sobre todo porque una vez tuve la oportunidad de hacer parte de estos espacios como “facilitadora”⁷ y me di cuenta de los vacíos, retos y responsabilidades que debía asumir para que estos procesos de formación fueran significativos, para que con ellos se lograra impactar de manera progresiva la realidad de las mujeres de estos municipios y finalmente se pudieran realizar procesos de prevención y atención a las violencias que respondieran a las dinámicas culturales e históricas de estas comunidades.

Durante estos espacios de formación pude percatarme de que las mujeres, una vez dejan el espacio en donde nos reunimos a realizar lo que ellas llaman “capacitaciones”, regresan a sus vidas cotidianas en donde las violencias de género y la violencia racial persisten. Esto puso en duda el valor del conocimiento que estaba compartiendo con ellas, fue persistente la pregunta sobre si lo que estaba haciendo ahí podría servir en alguna medida para transformar los entornos de violencia, empoderar a las mujeres y garantizar que no siguieran siendo víctimas. En este punto, considero importante destacar que en esta investigación se defiende la premisa de que la educación tiene un potencial transformador de la realidad social. Este planteamiento será desarrollado con más detalle en los siguientes apartados.

⁷ En los siguientes apartados, conceptos como “facilitadora”, “tallerista” o “capacitadora”, serán presentados entre comillas, debido a que estas formas de nombrar al sujeto que enseña serán cuestionadas en esta investigación desde las pedagogías críticas y la educación popular. En este trabajo se desarrollará una crítica, desde la educación popular feminista, cuestionando la manera en la que se han consolidado visiones particulares y tradicionalistas de los sujetos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4. ¿Por qué es necesario nutrir los procesos de intervención educativa en VBG en los municipios del pacífico caucano?

La preocupación por cómo han sido los procesos de intervención educativa de las mujeres negras del pacífico caucano, se fundamenta en dos reflexiones que surgieron durante mi experiencia como “tallerista” en los procesos de formación y capacitación en violencias de género para una organización no gubernamental, que posibilitó diferentes espacios de encuentro con las mujeres de los municipios de Guapi y Timbiquí.

La primera reflexión se enfoca en el reconocimiento de los vacíos y tensiones que se presentan desde las metodologías formales e institucionales (implementadas por el Estado y el tercer sector) en el momento de implementar estrategias de formación sobre las violencias de género en las comunidades. Desde una dimensión práctica, estos actores “adaptan” metodologías generales con enfoque de género (nacionales o internacionales), enfocadas en la educación en Derechos Humanos, las experiencias de intervención social y acción participativa, a las problemáticas de cada municipio, perdiendo de vista algunas de las dinámicas, contextos e historias de opresión y violencia que no solo pasan por una perspectiva de género, sino que también ponen en relieve cuestiones vinculadas con la raza, la etnia y lo socioeconómico de manera particular, además de formas e historias de organización, miradas y experiencias del territorio. Todos estos componentes deben ser observados y comprendidos desde perspectivas pedagógicas más amplias, que permitan nutrir los procesos educativos desde enfoques étnicos, raciales, interseccionales y de justicia social.

En la práctica pude evidenciar cómo se replican metodologías que deben cuestionarse para poder hacer eco en las realidades de las mujeres negras que viven en contextos empobrecidos, en donde las violencias de género las atraviesan desde una perspectiva interseccional. Por esta razón, considero fundamental reflexionar sobre estrategias pedagógicas alternativas, como las propuestas por la Educación Popular Feminista, que se piensen el problema de las violencias desde las experiencias y los saberes propios de las mujeres negras, para que así puedan ser generadoras de nuevos saberes y se pueda tomar una acción política consciente que permita transformar sustancialmente las realidades de violencia que viven actualmente.

La pertinencia de estas propuestas que articulan la Educación Popular y las perspectivas feministas radica en la premisa de que todo proceso de enseñanza y aprendizaje tiene un

potencial transformador de la realidad social, haciendo énfasis particular en las realidades que afectan de manera diferenciada a las mujeres. En este sentido, la Educación Popular Feminista incluye dentro de sus planteamientos pedagógicos y didácticos herramientas para hacer de la educación una experiencia liberadora que potencie la capacidad que tienen las mujeres de transformar los entornos de violencia en los que se encuentran, a través de estrategias vinculadas con el cuidado, estrategias de atención a las violencias desde una perspectiva comunitaria y popular y la consolidación de ellas mismas como sujetos que pueden replicar los procesos de formación, sensibilización y prevención de las violencias en sus propios contextos.

La segunda reflexión se enmarca más en una preocupación teórica, al reconocer que los modelos pedagógicos tradicionales con enfoque social pueden terminar replicando prácticas asistencialistas o bancarias en torno a la formación. Es así como surge de la necesidad de tejer puentes entre visiones críticas de las pedagogías tradicionales, que se alineen a la importante visión de la educación como herramienta al servicio del cambio y la transformación de la sociedad y que, además, incluyan perspectivas vinculadas a las dinámicas populares y comunitarias y a los feminismos de la diferencia, negros y decoloniales.

Desde ahí se destacan las pedagogías feministas, las pedagogías del cuidado y la pedagogía comprometida, perspectivas que han ayudado a liberar y empoderar a las mujeres, a través de procesos de formación dentro y fuera de los escenarios de educación formal en Colombia y el resto del continente, haciendo posible el análisis y la reflexión sobre la opresión, subordinación y exclusión que viven, además de las múltiples discriminaciones de las que son objeto, particularmente por razones de género, raza y clase. Estas perspectivas aportan herramientas metodológicas orientadas al diálogo, el cuidado y el placer, estrategias didácticas que cuestionan los modelos de aprendizaje tradicionales, reestructurando los roles de quienes enseñan y quienes aprenden, potenciando la capacidad de las mujeres para que se conviertan no sólo en receptoras de conocimiento, sino en productoras del mismo y, a su vez, en sujetos políticos comprometidos con el cambio social.

5. Metodología y participantes

Una parte importante de los aportes de la Educación Popular feminista, liberadora y comprometida es el reconocimiento de los saberes propios como herramienta para enseñar y aprender. Desde esta perspectiva, las metodologías usadas en esta investigación serán de tipo cualitativo, teniendo en cuenta las experiencias, saberes y vivencias de las mujeres que han participado de estos procesos educativos en Guapi y Timbiquí.

En este sentido, propongo una lectura desde mi propia experiencia como “tallerista” del proyecto de intervención en los “Talleres de sensibilización y prevención de las Violencias Basadas en Género” que realicé durante los meses de febrero y marzo de 2022, como consultora de género de un proyecto de intervención a las poblaciones mineras, coordinado y ejecutado por una importante ONG internacional, en los municipios de Guapi y Timbiquí.

He decidido omitir la información detallada del proyecto y de la organización, debido a dos razones. La primera tiene una relación directa con la confidencialidad, un elemento transversal en los procesos de intervención/investigación vinculados con las VBG. En este sentido, he optado por ser respetuosa frente a las historias, experiencias y conocimiento adquirido durante el proyecto, privilegiando mi propia voz y las voces de las personas que brindaron su consentimiento. En segundo lugar, considero que en este trabajo no busco exclusivamente ser crítica con el proyecto en el que participé, sino que quiero proponer una reflexión más amplia que pueda ser tenida en consideración por diferentes Organizaciones No Gubernamentales que han realizado y/o planean realizar intervenciones educativas en estos municipios. Por motivos prácticos, a lo largo del documento me referiré a la organización encargada de desarrollar el proyecto como como *la ONG*.

No obstante, considero pertinente presentar una breve caracterización de esta organización. En este sentido, se trata de una Organización No Gubernamental que reúne esfuerzos a nivel mundial para el desarrollo sostenible, la reducción de la desigualdad, el acceso al conocimiento y a los recursos para garantizar la erradicación de la pobreza y la protección del planeta. Además, es una organización que trabaja en articulación con los gobiernos nacionales y locales, asociaciones y organizaciones en cada país, para facilitar los recursos y ejecutar proyectos de intervención en diferentes líneas temáticas.

Quiero hacer hincapié en que esta investigación es un ejercicio reflexivo, que pone el acento sobre mi propia experiencia como educadora, “tallerista” o simplemente, como quien “enseña”, en estos espacios de formación. Con esto se espera hacer legítima esa voz personal, teniendo en cuenta que también soy objeto de esta investigación y que ha sido, a partir de los procesos de formación llevados a cabo durante los últimos meses en estos municipios, que surgió el interés por desarrollar esta investigación. Sumado a esto, en este trabajo incluyo cuestionamientos personales desde mi rol como docente universitaria y como estudiante de la maestría en educación, por tal razón, en este ejercicio también se ponen en evidencia las tensiones, preguntas y respuestas que han permitido resignificar mi rol durante todo el ejercicio investigativo. Finalmente, ha resultado fundamental reconocer que, a través de esa reflexividad, también se evidencian importantes limitaciones como investigadora, que serán tenidas en cuenta en el análisis.

Mi experiencia será complementada por las experiencias de otras mujeres que también han sido, como ellas se denominan, “facilitadoras” de procesos de intervención y formación similares en el municipio de Guapi. A través de dos entrevistas semiestructuradas discutí con ellas sobre mi experiencia y les pedí además que me compartieran los retos, aprendizajes y reflexiones que les quedaron de las suyas.

Laura B. y Laura E. me concedieron un espacio para entrevistarlas durante el primer semestre del año 2022. Ellas, investigadoras del Observatorio para la Equidad de las Mujeres (OEM), tienen formación en ciencias sociales e investigación social. Aunque sus experiencias de intervención en el campo son limitadas, de acuerdo a sus relatos, su participación en la formulación, ejecución y evaluación de *Los círculos de aprendizaje con las parteras* en el municipio de Guapi durante el año 2020, un proyecto que permitió conocer las experiencias de las parteras y de las mujeres en torno a la violencia obstetricia, fue de gran utilidad para tejer algunas de las reflexiones sobre las metodologías y estrategias de intervención educativa que han utilizado en sus proyectos de investigación/intervención.

Es igual de relevante destacar que esta investigación incluye las voces de las mujeres que participaron como sujetos de aprendizaje en los espacios de formación que realicé en los municipios arriba mencionados. Algunas de estas voces fueron recopiladas a través del diálogo informal con las mujeres que participaron en los talleres. Ese diálogo, como parte de la

experiencia didáctica, permite compartir ideas e identificar intereses dentro del proceso educativo entre pares. Además, los diálogos de saberes comprenden una dimensión educativa y comunicacional, orientada a compartir información y conocimientos sobre determinados problemas y posibles soluciones que la comunidad identifica (Organización Panamericana de la Salud, 2022).

Es importante aclarar que estos espacios de diálogo e intercambio de saberes se llevaron a cabo en los cuatro espacios de formación de los “Talleres de sensibilización y prevención de las Violencias Basadas en Género” que fueron realizados en los municipios de Guapi y Timbiquí durante los meses de febrero y marzo del presente año. Estos espacios estuvieron conformados por mujeres negras de la cabecera municipal, en mayor medida, aunque se realizó un encuentro con mujeres negras de la zona rural de Guapi (Río Guajui). Los grupos eran diversos en términos de edad y ocupación, encontrando así mujeres jóvenes estudiantes, docentes, amas de casa, madres, barequeras⁸, agricultoras, cocineras, etc. En estos espacios se conversó con las mujeres sobre los diferentes modelos de atención y de formación que han tenido respecto al tema de las violencias de género.

Finalmente, esta información fue complementada con las voces particulares de dos mujeres que me permitieron, a través de dos entrevistas semiestructuradas y varias conversaciones informales en la ciudad de Cali y en sus municipios, acercarme a sus experiencias como estudiantes de esta y de otras capacitaciones y talleres que han recibido a lo largo de los años.

Una de las entrevistadas fue la señora Ledis, como yo le llamo con mucho respeto. Ella hace parte del grupo de mujeres negras que lidera la gestión de la Red Matamba y Guasá en el municipio de Timbiquí. Es madre de cinco hijos y actualmente se desempeña como enlace de género de la alcaldía, logrando una articulación permanente entre las necesidades de las mujeres, la red y la institucionalidad. La señora Ledis ha participado de múltiples procesos de formación e intervención, a las que ella llama “capacitaciones”. Su experiencia en doble vía, como figura institucional y cómo líder comunitaria, le ha permitido acercarse y conocer de primera mano diversos proyectos de intervención educativa en temas relacionados con las VBG, sus estrategias

⁸ Mujeres dedicadas a la actividad del barequeo, actividad de lavar la arena en una batea o barequera para extraer oro de modo artesanal.

de prevención, los mecanismos de atención institucionales y los derechos de las mujeres víctimas, desarrollados por ONG nacionales e internacionales.

La otra mujer entrevistada fue Nathaly, una joven guapireña que se autoreconoce como negra y que ha trabajado diversos temas de género, derechos humanos, derechos territoriales y economías del cuidado en su municipio, articulados a su formación como ingeniera ambiental. Ella también cuenta con una vasta experiencia en espacios de formación para mujeres y hombres desde una perspectiva de género, como “tallerista” pero también como estudiante. Talleres, capacitaciones y diplomados enfocados en las relaciones de poder desde una perspectiva de género, la atención y prevención de las VBG y las prácticas de cuidado.

Estas entrevistas semiestructuradas me permitieron identificar de manera más particular qué estrategias pedagógicas y didácticas se han implementado en los espacios en los que ellas han participado, además de los retos, aprendizajes y los roles que han construido y asumido en estos espacios.

Las entrevistas cualitativas fueron íntimas, flexibles y abiertas (Hernandez et al 2010) y a través de ellas se logró una comunicación conjunta de significados respecto a preguntas generales (tipo gran tour) como: ¿Qué tan significativas han sido las capacitaciones sobre violencias de género que han recibido? ¿Qué han aprendido en estos espacios de formación? ¿Cuáles han sido las estrategias que han utilizado las “talleristas”⁹ en estos espacios?, ¿Cuáles creen que han sido los retos y tensiones que se han presentado durante las capacitaciones?, entre otras.

Finalmente, es importante resaltar que todas las mujeres entrevistas dieron su consentimiento escrito (ver anexos) para la inclusión de sus testimonios y reflexiones en este proyecto de investigación, es por esta razón que sus nombres propios son incluidos como citas en el desarrollo del documento. He decido no incluir los apellidos, para describir los relatos desde una perspectiva más cercana, ya que muchas de ellas se convirtieron en compañeras de reflexión en el devenir del proceso investigativo.

⁹ Es interesante destacar que siempre han sido mujeres las “capacitadoras” que enseñan o lideran los espacios de formación sobre las VBG en estos municipios, según la experiencia de las entrevistas.

6. Las intervenciones educativas desde las ONG

En el siguiente apartado se describirán las intervenciones educativas llevadas a cabo en los municipios de Guapi y Timbiquí a través de los “Talleres de sensibilización y prevención de las Violencias Basadas en Género” realizados por la ONG. Para ello se discutirá sobre cuál ha sido el enfoque pedagógico que ha tenido esta organización en el desarrollo de su propuesta de intervención educativa y se describirá el contexto en el cual se formularon los talleres.

Para comprender cómo se han desarrollado las intervenciones educativas de las organizaciones no gubernamentales es necesario destacar el trabajo de Paz et al. (2010) sobre la intervención social y su capacidad para transformar la sociedad. En su trabajo *¿Cómo se transforma lo social? Discursos y prácticas de intervención en Cali*, destacan como las ONG son actores que ejecutan y desarrollan procesos de intervención social en diferentes vías para construir espacios de comunicación entre instituciones del Estado y los ciudadanos y para fortalecer espacios de participación de la ciudadanía en la construcción de lo público y por lo tanto, en la profundización de la democracia.

Paz et al. (2010) también destacan que las ONG se enfrentan a un ejercicio de redefinición constante de objetivos, escenarios y principios que regulan sus acciones y su relación con el Estado y los intervenidos. Su carácter no gubernamental les permite tener cierta autonomía en sus procedimientos, no obstante, el papel que cumplen como agentes alternativos de cambio y transformación se ve matizado por la adaptación a las condiciones y problemáticas determinadas por el Estado.

“Esta situación demanda de las ONG la puesta en juego de una serie de estrategias orientadas a mantener el equilibrio entre la dependencia estatal y la voluntad política, entre el compromiso con la ejecución de políticas estatales y la correspondencia con los intereses de las poblaciones que son, en ocasiones, víctimas de la desprotección estatal” (Paz et al. 2020; pág.73).

Finalmente, es fundamental reconocer que la participación las ONG en proyectos de intervención social de corte asistencialista, diseñados para atender los efectos del sistema capitalista, contribuyen a mitigar las condiciones de vulnerabilidad, pero no las resuelven y, en algunos casos, las perpetúan. Es por esta razón que se vuelve de suma importancia revisar, con una mirada crítica, cómo ha sido la gestión de los procesos de intervención educativa realizados por las ONG en los municipios de interés para esta investigación, con el propósito de rastrear

algunos de las limitaciones y retos que ha tenido *la ONG* en la formulación y desarrollo de su propuesta de intervención, pero también para reconocer desde qué perspectivas se pueden nutrir esos procesos de intervención para que sean sostenibles en el largo plazo y no sean sólo “planes de intervención que responden a urgencias sociales” (Paz et al. 2020; pág.73)

Ahora bien, regresando a la experiencia puntual de los “Talleres de sensibilización y prevención de las Violencias Basadas en Género” en los que participé como “facilitadora”, es importante destacar que estos incluyen componentes propios de algunos modelos de intervención social, que serán descritos a continuación.

Estos talleres se desarrollaron en el contexto de la campaña “Abracemos nuestros derechos”, creada y diseñada por *la ONG*, que inició su implementación el 25 de noviembre del 2021 y que consistía en la socialización de los derechos de las mujeres víctimas de violencia de género en los municipios de la costa pacífica caucana (Guapí y Timbiquí) a través de piezas gráficas físicas y digitales.

Los talleres fueron pensados como espacios complementarios de esta campaña y tenían como objetivo principal sensibilizar a los hombres y las mujeres de las comunidades sobre la importancia de construir sociedades libres de violencias, además de permitir que se transmitiera un mensaje de prevención a la comunidad a través de las voces de quienes participen.

En este sentido, los talleres hacían parte de un proyecto macro de investigación e intervención de *la ONG*, que se orientaba a través de un modelo investigación acción participativa (IAP) que implementó diferentes estrategias antes de llegar a la formulación de los talleres. Momentos como: 1) Mapeo, reconocimiento y contactos con la comunidad; 2) Identificación de la problemática de las VBG desde la institucionalidad y la comunidad; 3) Acción, apoyo y colaboración como proceso de conocimiento y legitimación; y 4) Justificación de mi presencia como investigadora para lograr eficacia, consenso y simetría en la relación con las comunidades (Paz et al. 2020).

Ahora bien, para el diseño de los talleres se tuvieron en cuenta metodologías aplicadas con un enfoque pedagógico, con el propósito de garantizar un espacio de sensibilización y apropiación del lenguaje de los derechos de las mujeres y las garantías a vivir una vida libre de violencias. Estas metodologías estaban orientadas a la estrategia de intervención de la gestión social de

conocimiento que “se fundamenta en la estimulación y promoción de aprendizajes sociales configurados en el saber/hacer colectivo de la comunidad” (Paz et al. 2020; pág.38).

Esta gestión social de conocimiento respondía a la necesidad de gestionar espacios de formación en donde se reconocieran las VBG que experimentaban y percibían las mujeres en sus municipios y también en donde se reflexionara sobre las estrategias de acción, institucionales y comunitarias, para prevenir y atender esas violencias. Además, para *la ONG* y el proyecto en general se volvió prioritario que las comunidades se pudieran acercar al lenguaje de los derechos de las mujeres, a través de un lenguaje menos técnico y de formatos que fueran de fácil divulgación, para poder hacer más democrático el conocimiento.

Es importante destacar que la educación en Derechos Humanos fue una de las principales estrategias de intervención educativa desarrolladas por *la ONG*. La educación de derechos humanos es una estrategia en la que la temática de los derechos humanos cobra vigencia cuando se tratan temas que afectan la dignidad humana, como los que comprometen las VBG. Es además una estrategia de educación contextualizada, constructora de democracia y con un carácter político-transformador. Se orienta específicamente a la formación de sujetos de derecho (Magendzo, 2009).

Es por esta razón que, como un complemento a la gestión social del conocimiento proveniente de las experiencias de las mujeres, en los talleres se desarrollaron actividades desde un enfoque de Derechos Humanos para la divulgación de conocimiento sobre los derechos de las mujeres como una herramienta para la prevención de las múltiples VBG se viven en el territorio. Desde esta perspectiva se planteó que el acceso a este tipo de conocimiento (sobre los derechos) era una estrategia que ayudaría a empoderar a las mujeres y las niñas para poder conocerlos mejor y así poder reclamarlos en las instituciones.

En este sentido, el papel de la ONG como interlocutor entre las necesidades de la comunidad y el Estado, se ve enmarcado en los lineamientos normativos nacionales e internacionales que abordan el problema de las VBG y definen los derechos de las mujeres víctimas. Es así como en los talleres se precisan conceptos vinculados con la Igualdad de género como un derecho consagrado en la Constitución Política, pero también como un objetivo de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas. Además de los derechos de las mujeres víctimas de VBG descritos y

sancionados en la Ley 1257 de 2008, que a su vez identifica las violencias de género que sufren las mujeres por ser mujeres.

Esta idea del conocimiento como herramienta para la apropiación de los derechos, se complementaba con la idea de que una vez las mujeres conocieran esta información, tendrían más herramientas para denunciar las VBG, activar las rutas de atención e incluso para realizar reclamaciones a los funcionarios institucionales que no dieran una atención efectiva e integral. Esta pretensión no se ha podido verificar en la práctica, ya que después de los procesos de formación la ONG no ha desarrollado ninguna actividad para evaluar el impacto de los talleres y la campaña de sensibilización, ni tampoco se cuenta actualmente con cifras sobre denuncias realizadas.

En este sentido, considero pertinente destacar que los indicadores que utiliza *la ONG* para medir “los resultados” del taller, se han enfocado más el número de personas que pudieron participar en las actividades, omitiendo ejercicios de evaluación que son propias de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sumado a esto, es importante reconocer que una evaluación de los aprendizajes más tradicional se concentraría en dar cuenta de los conocimientos aprendidos, perdiendo de vista aquello que las mujeres hacen con lo que aprendieron, es decir, los impactos de la acción educativa sobre sus prácticas cotidianas. Aunque este tema es fundamental, no será tratado en esta investigación por cuestiones metodológicas.

Sumado a lo anterior, los talleres se diseñaron con un componente étnico-diferencial. Este componente no fue desarrollado de manera rigurosa, sino que se incluyó como una reflexión inicial sobre la necesidad de reconocer las particularidades étnicas de cada territorio y visibilizar las realidades de las mujeres negras que los habitan. Planteo que su desarrollo no fue riguroso, porque previo al desarrollo de los talleres no se realizó una búsqueda exhaustiva de las experiencias exitosas de procesos de formación que tuvieran este enfoque étnico y racial y que pudieran dar luces sobre metodologías y estrategias pedagógicas útiles para enfrentar los retos de la formación que se presentaron en esta experiencia.

Ahora bien, los talleres, desde su planificación inicial, estaban diseñados en dos modalidades: para grupos mixtos, compuesto por hombres y mujeres de las zonas rurales, que lideraban los Consejos Comunitarios, y para grupos de mujeres de las cabeceras municipales. En la implementación de los talleres se realizaron cuatro encuentros, dos en cada municipio. De esos

cuatro talleres sólo se realizó uno en la modalidad mixta, aunque los hombres representaban una minoría (sólo dos hombres participaron). Los demás espacios estuvieron conformados por mujeres negras de la cabecera municipal, en mayor medida, aunque se realizó un encuentro con mujeres negras de la zona rural de Guapi (Río Guajui). Los grupos eran diversos en términos de edad y ocupación, encontrando así mujeres jóvenes estudiantes, docentes, amas de casa, madres, barequeras, agricultoras, cocineras, etc.

En estos espacios se propusieron **“acuerdos de convivencia”** como una invitación a un trato respetuoso entre las participantes. Se buscaba garantizar un espacio de escucha activa, seguro y de confianza en donde se pudieran compartir relatos y experiencias relacionadas con los temas de VBG. Además, se realizaron las siguientes actividades:

- **Concéntrese:** Una actividad utilizada para brindar a las mujeres un esquema básico sobre los tipos de violencias de género que se definen en la ley 1257 de 2008.
- **Caminos de la memoria, rastros de las violencias en el territorio:** Un ejercicio de cartografía social para reconocer la especificidad del continuum de violencias en los territorios de las mujeres participantes e indagar sobre el estado local de la institucionalidad relacionada con la atención a VBG.
- **Escalera de las violencias:** Una actividad individual para identificar las formas de violencia de género que han sufrido las mujeres, además de las acciones, reacciones y lugares donde esto ha ocurrido.
- **El Semáforo:** Una actividad grupal para reflexionar sobre las situaciones de riesgo que experimentan las mujeres en la comunidad y las acciones de prevención realizadas por la misma y también las acciones realizadas por la institucionalidad, para identificar por qué estas situaciones deben parar, cambiar o continuar existiendo.
- **Las violencias de género, un asunto de derechos:** Un espacio de conversación para reflexionar sobre la importancia de conocer los mecanismos de atención y prevención de las violencias y también la relevancia de defender y abrazar los derechos que tienen las mujeres para que esta atención sea integral y no las revictimice.

7. Retos y tensiones de las intervenciones educativas de la ONG

Teniendo en cuenta lo anterior, en la siguiente sección se presentarán las tensiones, retos y vacíos que se surgieron durante la formulación, convocatoria e implementación de los talleres. Es importante resaltar que estos elementos son el resultado de las reflexiones personales sobre mi experiencia como “tallerista” y también de las conversaciones con las mujeres participantes, realizadas antes, durante y después de los talleres.

Es por esta razón, que cada uno de los subtítulos refleja pequeños apartados o frases que se expresaron en estas conversaciones y que pueden ser de gran utilidad para entender las tensiones y retos presentes en estos espacios de intervención educativa, ya que estas preguntas provocaron diferentes reflexiones en torno a diferentes cuestiones: cómo fue desarrollada la intervención educativa de la ONG; cuál fue el propósito central de las intervenciones; cuáles han sido los incentivos que han utilizado tanto las ONG como las mujeres para desarrollar estos espacios educativos; cómo ha impactado esta experiencia en la vida de las mujeres y en la transformación social al largo plazo; qué estrategias se pueden utilizar para ampliar la participación de las mujeres en estas intervenciones educativas, incluyendo a las mujeres que no hacen parte de procesos organizativos o que nunca han recibido educación formal; cuál era el rol que estaban asumiendo las mujeres en el proceso formativo y cuál era el rol había asumido yo como “tallerista”; cuáles eran las necesidades y demandas de las mujeres en dichas intervenciones; y finalmente, cuáles eran los lugares más propicios para desarrollar estos procesos educativos.

“¿Quién organiza el taller?”

Una vez se diseñaron los talleres, después del mes de noviembre, el siguiente paso consistía en realizar las convocatorias para establecer una programación conjunta entre *la ONG*, los enlaces de género municipales y otras organizaciones aliadas. Estas convocatorias las realizábamos de manera telefónica o a través de WhatsApp.

Para los enlaces de género de los municipios, el acceso a los recursos y el acompañamiento logístico que brindan las organizaciones resulta ser un incentivo para que las mujeres que pertenecen a la institucionalidad, y al mismo tiempo hacen parte de esos espacios de formación, faciliten las convocatorias. Estas dinámicas se evidencian a través de la pregunta constante que

realizan las mujeres de la comunidad: “¿Quién organiza el taller?” La respuesta a esta pregunta puede ser diversa, ya que en los territorios hay diferentes actores externos, como organismos internacionales, fundaciones, universidades, observatorios y entes gubernamentales que realizan procesos de intervención y formación de manera permanente.

De esta pregunta surge una importante reflexión sobre el propósito central de los procesos de formación, teniendo en cuenta que, dependiendo de qué tipo de organización provenga esta oferta formativa, así mismo las mujeres de la comunidad desarrollan estrategias de relacionamiento y las ONG proponen incentivos para fomentar la participación.

Sobre los incentivos y las estrategias de relacionamiento que se utilizan para el desarrollo de las intervenciones, hablaré más adelante. Ahora es importante resaltar cuál es el propósito central de los procesos de intervención educativa que realizan las ONG.

Laura E, investigadora de una organización de la ciudad de Cali, tuvo la oportunidad de realizar un ejercicio de intervención en el municipio de Guapi durante un año (2020-2021). Ella plantea una reflexión sobre el primer asunto destacado:

“Los espacios de formación son “una excusa” para investigar”. Eso la comunidad lo tiene super leído. Llegamos con técnicas de información tradicionales (...) pero luego adoptamos las técnicas a partir de lo que sirve con las mujeres de la comunidad” (Entrevista Laura E., 2022).

Esto me permitió evidenciar que en distintas ocasiones el trabajo de las organizaciones no tiene como objetivo principal el proceso educativo. Así, en las intervenciones realizadas los procesos de formación son un “medio” en el que se implementan metodologías participativas para obtener información para los tomadores de decisiones, la académica y las instituciones formales.

En este punto, surge la pregunta sobre qué tan significativos están siendo estos procesos para las mujeres de las comunidades, cuál es el verdadero impacto social que tienen estas intervenciones y si, más allá de la recolección de información que sirva como insumo para el proceso de toma de decisiones, las ONG están privilegiando la gestión social del conocimiento.

Desde mi experiencia personal, considero que *la ONG* poco privilegió los saberes y metodologías propias de las comunidades en el diseño de los talleres, ya que se enfocó más en el desarrollo de metodologías de investigación participativa que tienen como objetivo central la recolección de información propia de la comunidad para apoyar el proceso de toma de decisiones

de los actores gubernamentales, dejando como un efecto secundario la gestión social del conocimiento que permita transformar la realidad social a largo plazo.

Ahora bien, respecto a la pregunta sobre el impacto de los procesos educativos, me he encontrado diferentes experiencias: una de ellas pone en evidencia que las mujeres han utilizado los espacios de intervención educativa para desarrollar competencias cognitivas orientadas al aprendizaje memorístico de contenidos sobre las violencias de género y los derechos las mujeres, desvinculando este conocimiento de la realidad que viven y de posibles estrategias para prevenir y atender las violencias de género desde una perspectiva comunitaria.

En este sentido, Laura E. facilitadora de otros procesos formativos en Guapi, señala que las mujeres de la comunidad ya tienen unas “narrativas construidas” que han sido aprendidas a través de los procesos en los que han participado. Para ella, las mujeres cuentan y participan a través de discursos construidos previamente o memorizados, brindándole a la organización “la información que queremos escuchar”. Esta reflexión resultó muy problemática para mí, sobre todo porque detrás de ella se evidencian un proceso de enseñanza que se da en una sola vía, en donde el conocimiento, que transita desde “la tallerista” hasta las mujeres, parece no ser apropiado por la comunidad y por lo tanto, en el largo plazo, no genera ningún impacto.

Por otro lado, hay otras experiencias sobre el impacto de las intervenciones educativas en la vida de las mujeres que participaron de los talleres. Analizando la experiencia de la señora Ledis, una mujer timbiquireña que ha participado en los últimos diez años de diferentes procesos de formación e intervención de organizaciones privadas, no gubernamentales y públicas, la percepción sobre el proceso de aprendizaje se amplía:

“Antes las mujeres no hablaban, no tenían su autonomía, pero las mujeres (gracias a esos espacios de formación) van despertando. Muchas orientan a las otras, por ejemplo, nosotras lo hemos hecho con las mujeres indígenas que viven diferentes tipos de violencias” (Entrevista Ledis, 2022).

En este orden de ideas, la educación hace parte del proceso de transformación de la realidad de las mujeres, que asisten a estos espacios. En este sentido, la apropiación de conocimiento sobre las formas en las que se manifiestan las VBG y una educación orientada a los derechos humanos podría considerarse significativa al empoderar a las mujeres y dotarlas de herramientas para la defensa de sus derechos.

Ahora, bien, reconociendo las limitaciones que tienen estos procesos de intervención en la transformación de la realidad de las mujeres, orientados a las dificultades de realizar intervenciones que duren en el largo plazo y que puedan permitir que el conocimiento adquirido por las mujeres se afiance, se cuestione y se problematice para así producir nuevos saberes, considero que aún queda un largo e importante camino para fortalecer las estrategias de formación, mejorar las metodologías y privilegiar los procesos de formación desde y para las comunidades. Por esta razón, es que se considera pertinente una reflexión crítica sobre cómo superar esas limitaciones y cómo nutrir las estrategias de intervención educativa para las mujeres del pacífico caucano, como se propone en esta investigación.

“Hay que trabajar con mujeres organizadas”

En el marco del proyecto en el que estaba participando, se realizó un mapeo de los diferentes actores, individuales y organizados, que hacían parte de los procesos de prevención y atención de las violencias de género en los municipios de Guapi y Timbiquí. En esta caracterización se identificaron algunos elementos interesantes que fueron tenidos en cuenta en la realización de los talleres:

Se evidenció que algunas de las mujeres negras de la región pacífica caucana han asumido roles políticos en sus comunidades. “Las mujeres tienen un rol activo y trascendental en la participación por la defensa de sus territorios y en la reivindicación de sus derechos” (Gómez & Pineda, 2018, pág. 61), haciendo que las mujeres negras hagan parte de procesos de organización comunitaria, como los Consejos comunitarios o las organizaciones de mujeres de base. Estos espacios de participación y socialización han sido esenciales para que las mujeres mineras, agricultoras, amas de casa y madres, puedan exponer sus situaciones de violencia en términos económicos, laborales, familiares y sexuales. La organización social resulta ser un proceso de acción formativa permanente.

Un ejemplo de organización comunitaria en donde las mujeres han logrado preservar el legado ancestral y al mismo tiempo desarrollar proyectos de capacitación y educación informal en temas de salud, protección del medio ambiente, empoderamiento de la mujer negra, protección del territorio y prevención de las VBG ha sido la organización Fundación Chiyangua. Esta organización nació en el municipio de Guapi, para el año 1994, como iniciativa de un grupo de

mujeres, liderado por Teófila Betancurt, que buscaban ayudar a las comunidades a sostenerse en el territorio, preservando ese legado ancestral que los une a la vida (Fundación Chiyangua, 2018).

En estos contextos organizativos y comunitarios, se planteó la posibilidad de desarrollar los talleres de la mano de los procesos de formación que ya estuvieran llevando a cabo las mujeres negras que pertenecen a estas organizaciones. En algunos casos los recursos de las ONG se centralizan en estas organizaciones comunitarias, es por esta razón que ellas tienen una capacidad de convocatoria, trabajan con grupos específicos de mujeres. Es así como la Fundación Chiyangua resalta experiencias de formación en atención y prevención de las VBG coordinadas con diferentes organizaciones nacionales e internacionales, que proporcionan recurso humano y económico proveniente de organismos de desarrollo internacional para el desarrollo de las actividades.

Este aspecto pone en evidencia lo que Laura B., otra de las investigadoras entrevistada, llama “lógicas centralizadas”. Las ONG se acercan principalmente a las mujeres que pertenecen a las organizaciones, esto no es un problema si se considera que ellas pueden ser replicadoras de la información y conocimiento adquirido a través de sus intervenciones. No obstante, también es importante preguntarse por lo que ocurre con las mujeres que no están organizadas, aquellas a las que las convocatorias no les llegan o tienen dificultades para acceder ellas. Respecto a esto, es importante resaltar los retos que tuvieron en este proceso:

“Los recursos y la capacidad de convocar son limitados, por eso centralizamos y buscamos grupos específicos de mujeres. No podemos ir puerta a puerta, porque es más costoso, también tenemos dificultades para convocar y educar desde las bases” (Entrevista Laura B., 2022).

Experimenté retos similares durante el desarrollo de los talleres, que no contaron con el apoyo o la convocatoria de organizaciones de mujeres. En estos espacios, en donde se esperaba una amplia participación, no se logró cumplir con la meta de 20 participantes. Además de esto, durante los talleres algunas de las participantes mencionaron que casi nunca se enteraban de esos espacios, que para ellas eran importantes. En este sentido, recuerdo la experiencia de una mujer que, durante el desarrollo de uno de los talleres en Timbiquí, se pasaba constantemente por el lugar. Ella trabajaba en el lugar en donde estábamos realizando la actividad, sin embargo, no había sido “invitada” al espacio. En ese momento le comenté que tendríamos el mismo encuentro al día siguiente, que sí tenía tiempo la esperaba para que participara. Así lo hizo, ella

se acercó y me dijo: “Yo la escuchaba hablar de eso de las violencias, esos temas son muy importantes, yo quiero aprender más”. En ese momento comprendí que era necesario buscar otras estrategias para divulgar y democratizar el aprendizaje, a través de estrategias que se acerquen más a las mujeres de la comunidad, que en algunas ocasiones no tienen tiempo o interés de participar en las organizaciones comunitarias. Estas estrategias deben privilegiar las dinámicas y limitaciones que tienen las mujeres para ser partícipes de estos espacios.

Siguiendo por esta misma línea, se puso en evidencia que las mujeres que participaron de los mismos, en algunas ocasiones no hacían parte de estos procesos organizativos, ya fuera porque no estaban enteradas de ellos, porque no compartían los liderazgos o porque se sentían excluidas de las agendas de estas organizaciones de base. En uno de los talleres realizados en la casa de la cultura de Guapi, algunas mujeres expresaron su descontento con el funcionamiento de la fundación Chiyangua, al parecer relaciones personales del pasado habían distanciado a estas mujeres de las mujeres que actualmente lideran la fundación, haciendo que estos espacios se consideren como “exclusivos” para algunas mujeres de la comunidad.

Este hallazgo resultó relevante para el desarrollo de los talleres, porque en principio se había considerado que todas las mujeres participantes hacían parte de algún proceso organizativo y ya habían participado de talleres, capacitaciones, conversatorios y/o eventos en donde se abordaran temas vinculados con las VBG y los derechos de las mujeres. No obstante, en los talleres, el número de mujeres con experiencia previa en los procesos de formación fue menor. En este sentido, los talleres permitieron identificar estas brechas, entre mujeres que ya habían sido capacitadas y mujeres que nunca habían recibido formación de este tipo o sobre esas temáticas. Esto puso en evidencia la necesidad de desarrollar actividades pedagógicas orientadas a la valoración de los saberes previos, obtenidos en la educación tradicional pero también a través de las experiencias de educación informal, las experiencias de formación colectiva y las historias de vida de las mujeres.

En este sentido, considero pertinente evidenciar que en ocasiones los educadores suponemos “a priori” cuáles son los conocimientos y saberes que los educandos han adquirido a través de una formación académica. En este sentido, desde esa perspectiva, en el primer taller que realicé en Guapi supuse que las mujeres que participarían de los espacios de formación ya habían participado anteriormente de otras capacitaciones o procesos de educación formal desarrollados en el territorio. No obstante, cuando inicié con la actividad sobre los tipos de violencias de

género, me di cuenta de que las mujeres no conocían algunos conceptos, porque nunca los habían escuchado o porque los nombraban de otra manera. Para algunas de ellas era la primera vez que identificaban más de un tipo de violencia de género y reflexionaban sobre cómo estas violencias estaban tan naturalizadas en su vida, particularmente en sus familias.

Ahora bien, sobre estos procesos de valoración de saberes previos, que más adelante se relacionarán con el diálogo de saberes, es importante destacar que también serían de gran utilidad para identificar los niveles de formación académica que tienen las mujeres. Durante las experiencias de los cuatro talleres, se pudo evidenciar que esos niveles de formación eran diversos. La mayoría de las mujeres habían podido acceder a educación básica y secundaria, en las Instituciones Educativas que existen el municipio, un número más reducido de mujeres había podido acceder a formación superior, que sólo es posible si las mujeres se desplazan a otros municipios como Popayán o Cali en donde existe oferta institucional o a través de los procesos de educación a distancia implementados por el SENA o la UNAD. Y otro grupo, también minoritario, lo componían aquellas mujeres que no habían recibido ningún tipo de educación formal. Mujeres que no sabían leer ni escribir, la mayoría de ellas adultas mayores que habían dedicado su vida a criar sus hijos, realizar actividades como cocinar, limpiar y barequear y que, lastimosamente, habían vivido historias de violencia física, sexual y emocional muy dolorosas.

“Yo no sé leer ni escribir, así que escríbame usted”

Fue a través de esta frase que algunas de las mujeres mayores me interpellaron cuando les entregué una libreta y un lapicero. En mi imaginario, las mujeres utilizarían estos instrumentos para tomar apuntes y sintetizar la información que les suministraría en ese espacio. No obstante, el lápiz y el papel también se convirtieron en un instrumento para reconocer, desde el inicio del taller, cuáles serían las estrategias que utilizaría para adaptar las actividades que requerían para ellas de leer o escribir. En este sentido, considero importante reflexionar sobre la rigidez de algunos modelos pedagógicos tradicionales en los que he sido formada, que desarrollan “recetas metodológicas” que difícilmente se adaptan a las dinámicas contextuales y culturales.

La problemática de las mujeres que no sabían leer y escribir y que, por lo tanto, sentían que ese espacio no había sido pensando para ellas, me hizo reflexionar sobre las experiencias de opresión y desigualdad que atraviesan a las mujeres negras del pacífico caucano y también sobre los imaginarios que había construido en mis conversaciones previas con mujeres que trabajaban en

la municipalidad o que hacían parte de los procesos organizativos. Imaginarios asociados a las capacidades de las mujeres negras para trabajar en actividades a las que nunca me he dedicado, como la minería y la cocina, haciéndome ver en ellas mujeres fuertes, empoderadas y las directoras del hogar. Estas ideas las fui cuestionando cuando comencé a conocer todas las historias de violencia ellas viven dentro de sus hogares. Al mismo tiempo, ideas como la de la fuerza y seriedad que ellas transmitían, se fueron transformando durante los encuentros posteriores, ya que detrás de caras serias y pocas palabras, terminaba recibiendo abrazos cálidos y grandes sonrisas.

Todas estas ideas imaginadas me llevaron a cuestionarme también sobre la identidad de las mujeres negras. En este sentido, el trabajo de Lozano (2010) me permitió entender que ser una mujer negra en el contexto de esta región, que está marcado por la inequidad de género, la pobreza, el desplazamiento forzado, la discriminación y el racismo, puede tener distintos significados, debido a las condiciones de opresión que se entrecruzan en ellas.

“La identidad de las mujeres negras colombianas está definida por el hecho de ser negras, en una sociedad mestiza discriminadora; pobres, en una sociedad de clases; y, mujeres, en una sociedad patriarcal en donde cuenta, de manera fundamental, los rasgos de sus grupos étnicos particulares reconociendo que las comunidades negras no son homogéneas, sino que tienen especificidades lo cual nos permite hablar de las mujeres negras en plural” (Lozano, 2010; pág.2)

No obstante, en mi imaginario, la identidad de las mujeres negras había sido fijada de acuerdo con la experiencia previa que había tenido con algunas de las mujeres del municipio. Estas miradas fundamentadas desde el prejuicio y el paradigma de la diferencia (Vergara, 2014) son las que han sustentado por siglos el reconocimiento de las mujeres negras como “mujeres pobres, sometidas, atrasadas, analfabetas, portadoras de una sexualidad incontrolable, en un sector vulnerable que necesita ser intervenido” (Lozano, 2020; pág 6.).

Esta visión esencialista y reduccionista de las mujeres negras me hizo considerar dos ideas: En primer lugar, me pregunté sobre cuáles eran los imaginarios que *la ONG* había construido sobre lo que significaba ser mujer negra en el pacífico caucano. Frente a esto, en un diálogo con otras mujeres que han hecho parte de otras organizaciones, pude evidenciar que para algunas agencias y agentes de desarrollo vinculados con organizaciones nacionales o internacionales, las mujeres negras siguen siendo sujetos vulnerables que requieren de intervención, una intervención donde

los procesos de formación permiten hacer “justicia social” a través del acceso al conocimiento visto como “una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (Hurtado, 2005, pág. 10). Esto, a pesar de contar con distintos equipos multidisciplinarios y con el acceso al conocimiento desarrollado por diferentes científicos(as) sociales que cuestionan esos procesos de construcción de la identidad y las dinámicas de racismo cultural y estructural. Esta posición deja a un lado las visiones de justicia de las mujeres negras y también el potencial transformador de acciones que se orienten menos a la intervención y más a la transformación de esos imaginarios. Sobre este último asunto regresaré en las secciones posteriores.

De forma complementaria, esta tensión me permitió comprender que la manera en la que habían sido diseñados los talleres estaba incompleta. A pesar de tener objetivos importantes, cada una de las actividades no debía responder a la visión que yo, *la ONG* o las mujeres negras de la institucionalidad tenía de la problemática de las VBG, sino que debía responder a las experiencias, imaginarios y expectativas que cada una de las mujeres tuvieran sobre este proceso de formación. Esto, generó, de forma casi inmediata, una transformación en el rol que debían tener las mujeres en sus propios procesos educativos, un rol que no debía ceñirse exclusivamente a su presencia en el espacio, sino que debía ser activo, proactivo y transformativo.

Es en este momento en el que comencé a considerar la necesidad de incluir en estas intervenciones educativas nuevas perspectivas pedagógicas feministas, pero también interseccionales, que pudieran dar cuenta de las diferentes formas de ser mujer en la comunidad y, al mismo tiempo, que contribuyeran a la conformación de sujetos políticos y éticos durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sobre estas perspectivas de la pedagogía crítica volveré en las siguientes secciones.

“¿Más capacitaciones? ¿y la certificación?”

Dentro del universo de mujeres que hicieron parte del proceso, como se describió anteriormente, había algunas mujeres “súper intervenidas”. Resalto esta expresión porque Laura E. en una de las entrevistas, destaca que algunas de las mujeres que acceden a los espacios de formación desarrollados por los diferentes actores han sido partícipes de una amplia oferta formativa en temas de violencia de género, desde la atención y la prevención, derechos sexuales y reproductivos, derechos de las mujeres víctimas, economía del cuidado, entre otros.

En la entrevista se desatacaron varias ideas vinculadas con esta “excesiva intervención”: *“Ya las mujeres no quieren hablar de violencia, no quieren escuchar sobre el enfoque de género”* (Laura E, 2022); *“La comunidad recibe una cantidad de intervención abrumadora, ellas nos dicen ¿cuándo vuelven? Pero sentimos que esa es una narrativa construida, ellas nos dicen eso porque es lo que queremos escuchar”* (Entrevista Laura B, 2022).

Lo anterior, sumado a mi experiencia en conversaciones con algunas de las mujeres de Guapi y Timbiquí que han liderado procesos de formación o que han servido de enlace para coordinar esos espacios, me permitió observar distintos retos: el primero de ellos consiste en preguntarse qué es lo que motiva a las mujeres para participar en estos espacios reiteradamente; en este sentido, es importante resaltar los efectos negativos de lo que podríamos continuar llamando “las narrativas construidas”, como se explicó en el primer segmento de esta sección; el segundo tiene que ver con lo positiva o placentera¹⁰ que puede ser esta experiencia para las mujeres y la comunidad, ya que se percibe un agotamiento frente al desarrollo de esos procesos, entre otras cosas porque no están generando transformaciones significativas a sus dinámicas de vida ni tampoco cambiando los entornos de violencia.

Frente a la primera idea, quisiera reflexionar sobre la siguiente frase, expresada en una de las conversaciones: “me dan un incentivo y les respondo lo que quieren escuchar”. Considero que este accionar dificulta el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que las mujeres no sienten que estos espacios son lugares que aporten algo más allá del incentivo, convirtiéndolas en sujetos que se han desligado de su papel en el proceso educativo.

Además, esta idea de “respondo lo que quieren escuchar” pone en evidencia un rol pasivo de las mujeres en sus propios procesos de aprendizaje, que a su vez me hace cuestionar sobre la pérdida del potencial de la educación en estos espacios. Porque si durante los talleres que dicté las mujeres también respondían lo que yo esperaba escuchar frente al tema de violencias, lo que estábamos replicando era un modelo de educación bancaria, en el que las personas aprenden de forma memorística (Hurtado, 2005), sin realizar reflexiones profundas sobre cómo ese conocimiento puede impactar sus vidas.

¹⁰ La idea de educación placentera será retomada en el apartado teórico. Sin embargo, es importante plantear en este punto que esta idea se enmarca en la perspectiva de la pedagogía comprometida propuesta por la educadora bell hooks (1994/2021).

Sumado a esto, surge nuevamente la pregunta sobre si las experiencias de aprendizaje están siendo significativas y si estas mujeres, en quienes ya se ha “depositado” un conocimiento, están buscando estrategias para su divulgación o para la transformación social.

Ahora bien, ¿cuáles son los incentivos para que las mujeres participen en estos procesos? Respecto a esto, en algunas entrevistas se pudieron evidenciar algunos de ellos:

“En el año 2020 realizamos una línea de base que sirviera de insumos para los procesos formativos. Realizamos círculos de aprendizaje con parteras, mujeres del municipio y personal médico. En el proceso de convocatoria nos dimos cuenta de que había intereses en términos económicos, incentivos económicos por el transporte (...). Esto en términos presupuestales se aprendió durante el proceso” (Entrevista Laura E., 2022).

“Nosotras pedimos un certificado, para certificar que recibimos capacitación en ciertos temas, para que nos contraten o podamos validar eso como educación formal. Por ejemplo, no podemos conseguir trabajo sino tenemos un título, por eso muchas vamos a estudiar a otras ciudades o pedimos que nos certifiquen” (Entrevista Ledis, 2022).

“A veces nos inventamos o pedimos un taller para la comunidad, algo que no levante sospechas para poder conocer o reportar un caso de violencia” (Entrevista Ledis, 2022).

Las citas evidencian tres tipos de incentivos que pueden tener una relación entre ellos. En primer lugar, las mujeres participan de estos espacios por que a través de ellos pueden acceder a alimentación o transporte, además de material escolar, que en muchas ocasiones no lo utilizan porque prefieren llevárselo a sus hijos(as). En segundo lugar, las mujeres se interesan en las convocatorias cuando se dice que en estas se les dará un certificado. En el caso de los talleres en los que participé, no había certificación del conocimiento. No obstante, esto plantea reflexiones importantes sobre las barreras que tienen las mujeres para acceder a la educación formal y posteriormente a empleo formal. Finalmente, y esta fue una de las respuestas que más me llamó la atención, los procesos formativos son utilizados como una excusa para acercarse a las mujeres de las comunidades, son espacios para conocer los casos de VBG, pero también para acercarse a las zonas rurales en donde las mujeres temen denunciar. Así, los espacios de formación pueden considerarse como lugares seguros en donde, como lo plantea la señora Ledis, podemos “persuadirlas para que denuncien”.

Ahora bien, sobre el segundo punto, encontramos dos visiones de la práctica pedagógica: una en donde los espacios educativos son espacios para conocer a otras mujeres, salir de la cotidianidad y adquirir nuevo conocimiento para el mundo laboral. Además de lugares seguros que permiten el diálogo entre las mujeres, la comunidad y la institucionalidad. Pero también puede ser espacios en donde el conocimiento resulta repetitivo, lugares que podrían considerarse poco placenteros y que resultan una excusa para realizar otras actividades. Esto último lo pude evidenciar con uno de los encuentros realizados en Guapi. Por ejemplo, para las mujeres rurales el taller fue una ventana de oportunidad para visitar la cabecera municipal y poder realizar otras actividades. Desde una perspectiva racional-económica, estos espacios son utilizados para que las mujeres puedan obtener un beneficio u oportunidad como alimentación, la oportunidad de contar con transporte para ir a la cabecera municipal a “hacer sus vueltas”.

“Las mujeres que vienen desde tan lejos vienen a la cabera a hacer sus vueltas en el médico, a visitar a su familia, pero también vienen a reclamar giros. Ellas aprovechan que les damos el transporte para bajar en la lancha del proyecto, por eso algunas de ellas se salen del taller temprano o cuando les damos el refrigerio se van” (Entrevista Nathaly, 2022).

Todo lo anterior, plantea la necesidad de reformular los procesos educativos y pensar cómo estos realmente pueden incluir las necesidades de las mujeres y sus dinámicas económicas y culturales en función de sus contextos. Además de garantizar que el desarrollo del aprendizaje sea significativo y placentero, aportando a las mujeres algo más allá de los incentivos que hasta el momento reciben.

“¿Usted es la capacitadora?”

En múltiples ocasiones me preguntaron si era yo quien dictaría la capacitación. Tras la pregunta “¿Usted es la capacitadora?” sentí que se escondían diversos mensajes. Uno relacionado con mi subjetividad como mujer, blanca, joven, académica y feminista y otro relacionado con mi “posición de autoridad”.

Esta primera reflexión se detonó cuando uno de los líderes de un Consejo comunitario en Guapi le preguntó a una de las mujeres ¿quién es la capacitadora? y cuando ella me señaló, él le regresó la pregunta ¿por qué no contrataron a alguien de la comunidad? Esta experiencia me hizo cuestionar mi subjetividad como mujer, blanca, joven, académica y feminista.

Frente a esa situación, yo misma me repetí la pregunta. ¿Cuál era mi lugar en ese espacio? ¿Desde qué lugar estaba mirando la realidad de las mujeres negras del pacífico caucano? Desde el feminismo, preguntas como estas han estado presentes en las reflexiones sobre las mujeres y la feminidad. ¿Qué incluye o excluye mi mirada, teniendo en cuenta mis privilegios y mis experiencias? En este sentido, particularmente por cuestiones raciales y de clase, mi mirada sobre las violencias de género era excluyente. En palabras de Curiel (2002), era una mirada que legitimaba y reconocía la imagen y las experiencias de un tipo de mujer: la mujer blanca, heterosexual y generalmente de clase media, dejando por fuera las experiencias de otras mujeres que eran distintas a mí. Esta tensión muestra, como lo expresa Weiler (1991), que las docentes feministas plantean conflictos para sí mismas y para sus estudiantes, quienes también están históricamente situados y cuyas propias subjetividades son a menudo contradictorias y en proceso.

Comprender esto fue fundamental, porque me invitaba a comprender cómo las mujeres negras utilizan los espacios de formación para gestar sus propias maneras de ver el feminismo a partir de sus experiencias y realidades, al punto de crear sus propias corrientes de análisis” (Curiel, 2002), corrientes que yo no podría comprender completamente sino ampliaba mi mirada hacia el reconocimiento de las diferencias y de las identidades. En este sentido, me pareció fundamental considerar que cualquier espacio que busque dar voz a las mujeres debe reconocer que cada una de nosotras tiene sus propias necesidades y objetivos, cada una enfrenta diferentes formas de opresión y, por ende, la mirada de una sola resulta esencialista y pone en entredicho las diferencias.

Por su parte, nombrar a quien enseña como “tallerista”, “capacitadora” y/o “facilitadora”, denota un rol de autoridad, en este sentido me he planteado la pregunta sobre ¿quién enseña? y ¿por qué? En este contexto, ser la “capacitadora”, como en algunas ocasiones fui llamada, me daba a entender que era yo la portadora de conocimiento, una burócrata que tenía unas capacidades adquiridas para “capacitar” a otras personas. En este punto comencé a preguntarme sobre qué era lo que sabía yo sobre las violencias que vivían las mujeres negras en esta zona del país. Seguramente mis experiencias como mujer, que también ha sido víctima de diferentes violencias de género, podían acercarme a ellas, no obstante, el conocimiento que podía proporcionar en ese momento era más técnico que experiencial. Esto me hizo pensar que eran ellas las que, sin el conocimiento técnico de cómo funciona una ruta de atención, por ejemplo,

comprendían y reflexionaban sobre las dinámicas de violencia que se vivían en su comunidad y sobre las estrategias para prevenir y atender dichas violencias. En este sentido, la pregunta sobre ¿quién enseña? podría denotar que el proceso se daba en doble vía.

Por otro lado, en algunos espacios me llamaron “tallerista”, quizás en alusión a la idea de que se gestiona o desarrolla una actividad, la cual se propuso inicialmente como un taller. No obstante, otras mujeres me llamaron profe, doctora o por mi nombre, cuando tuvieron dudas o querían mencionar algo más. En este sentido, considero importante resaltar el tono respetuoso y formal en que lo hicieron, ya que en todas las ocasiones sentí que ese tono permitía entrever las relaciones de poder, las brechas socioeconómicas y el lugar de autoridad que las mujeres me estaban asignando en estos espacios.

Por su parte la palabra “facilitadora”, una expresión que escuché en las entrevistas hace referencia a una persona que hace del proceso educación algo más “fácil”, es quien tiene el material, los contenidos y saberes y los “facilita”, los acerca a las mujeres. En este sentido, considero que este último término es el más utilizado por las ONG para fomentar un proceso educativo más horizontal, sin embargo, a pesar de que la etiqueta muestre más cercanía entre quién aprende y quien enseña, el rol de autoridad del último no desaparece por completo.

Esta reflexión es valiosa, porque me ha hecho considerar lo importante de construir relaciones de poder más simétricas en los espacios de formación con las comunidades. Propender por garantizar una verdadera horizontalidad, en donde no sea la “doctora” o la “capacitadora”, para así permitir un acercamiento a las experiencias de las mujeres, un diálogo de saberes enriquecedor, en donde la experiencia de la “tallerista” debería ser menos protagónica. Esa horizontalidad, propia de las pedagogías críticas y del feminismo, permite consolidar espacios en donde las mujeres se sientan más seguras y escuchadas, donde sean activas y propositivas, en pocas palabras, en donde sean ellas los sujetos de su propio aprendizaje.

“¿En qué lugar realizaremos los talleres?”

Esta pregunta me la hacía con el equipo de *la ONG*. Posteriormente, se la formulé a las mujeres que me ayudaron a coordinar y realizar la convocatoria. Esta pregunta hace referencia a las expectativas, la intención de tener con espacios que fueran cómodos, que contaran con buena iluminación, mesas, sillas e incluso un baño. Esta idea proveniente del imaginario de “la escuela”

que define un tipo de espacio, el espacio escolar (Larrosa, 2019) y que a su vez separa esos espacios de otros, como los espacios laborales o de ocio.

No obstante, esta separación espacial no fue posible. La realidad fue distinta, en todos los casos me dijeron que contaríamos con un espacio, ninguno de los lugares los conocía. Realicé los talleres en múltiples lugares, ninguno de ellos fue un aula de clase. Estuve en canchas de fútbol (polideportivos), casetas comunales, la casa de la cultura, una iglesia cristiana y en la terraza de un hotel, al lado de lavadoras y toallas secas. La experiencia fuera del aula fue muy enriquecedora, pero también implicó retos importantes para el desarrollo de las actividades propuestas.

Uno de los factores más difíciles del entorno tiene una relación directa con el contexto de violencia ocasionada por diversos actores: armados, legales, ilegales, líderes, pescadores, foráneos, cercanos. En un ejercicio de cartografía con algunas mujeres jóvenes de Timbiquí, se destacaron los lugares que ellas consideraban inseguros para ellas. Para mi sorpresa señalaron todo el mapa de rojo, para ellas no había ningún lugar en su municipio en donde se librarán de las violencias de género. Para ellas, estos espacios de formación son “lugares artificiales” que las alejan por unas horas de los demás espacios de violencia. En este sentido, una vez terminaban los talleres ellas regresaban a ocupar esos espacios en donde no se sentían seguras.

Estos lugares que generaban una seguridad simulada fueron apropiados por nosotras. Una vez llegaba al espacio, buscábamos la manera de limpiarlo, ordenarlo y disponerlo para garantizar una sensación de tranquilidad, confianza y seguridad. En estos lugares buscábamos iluminación, pero también distanciamiento. Que fueran lugares en donde se potenciara la privacidad, cerrando puertas, organizándonos lejos de la mirada y escucha de otros. En este sentido, estos lugares también se definieron como separación o distancia de otros miembros y actividades de la comunidad (Larrosa, 2019).

Sabía que, con esta seguridad simulada, no cambiaba la realidad de las mujeres, sin embargo, esta experiencia me permitió ver el potencial de los lugares de aprendizaje fuera del aula de clase. Espacios llenos de sentirse, en donde queríamos privilegiar los sentimientos, garantizar encuentros de la palabra y experiencias de aprendizaje que fueran placenteras para las mujeres. Sumado a esto, la cercanía de las mujeres con su entorno, teniendo en cuenta que todos los talleres fueron realizados en las comunidades, me permitió analizar las ventajas de ocupar esos espacios: una de ellas es que estos espacios son más propicios para conocer la realidad de las

mujeres negras, porque son espacios que ellas conocen, lugares en donde ellas han construido historias, espacios donde hay cercanía con sus prácticas cotidianas; además, son lugares en donde tienen cerca a sus familias, principalmente a sus hijos(as). Esto desdibuja un poco la separación espacial, teniendo en cuenta que algunas de ellas vivían en la casa de al lado, pero garantiza al mismo tiempo que las mujeres tengan acceso a los espacios de formación y transiten con facilidad entre los espacios públicos y privados.

8. ¿Cómo nutrir las intervenciones educativas de la ONG?

Las experiencias y reflexiones realizadas en el apartado anterior me invitaron a considerar sobre cuáles podrían ser las perspectivas teóricas que me permitieran abordar y responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo nutrir las intervenciones educativas de la ONG en la que estaba desempeñándome como interventora? ¿Qué perspectivas podrían contribuir al desarrollo de estrategias pedagógicas que potenciaran la participación de las mujeres, su pensamiento crítico y su rol activo en el proceso educativo? ¿Cuáles corrientes pedagógicas permitirían tejer relaciones y diálogos entre los saberes y experiencias de las mujeres, la comunidad y la ONG respecto a las VBG? Y finalmente, ¿Qué perspectivas aportarían a la discusión sobre las mujeres negras como sujetos políticos racializados?

Destaco estas preguntas, porque fue a través de ellas que comencé a considerar las líneas de diálogo entre las intervenciones educativas y la Educación Popular, y cómo estas perspectivas podrían nutrirse además de algunas de las corrientes feministas contemporáneas que se preguntan por la educación, el rol de las mujeres y la interseccionalidad. Es así, como los siguientes apartados propone una revisión histórica y teórica de la Educación Popular, y sus diálogos con las experiencias de educación comunitaria de las mujeres y los feminismos en la región.

Ahora bien, para entender cómo se tejen diálogos entre la Educación Popular y las intervenciones educativas, considero pertinente aproximarnos a los aportes de Orlando Fals Borda (1999; 2004). Para este sociólogo e investigador, la Educación popular puede complementar, las experiencias de intervención educativa a través de su relación con la Investigación Acción Participativa (IAP).

Borda (1999; 2004) propone una convergencia entre estos campos, teniendo en cuenta que ambas perspectivas han buscado producir conocimientos que permitieran a sectores subalternos de la sociedad comprender su compleja realidad a fin de poderla transformar. Estas corrientes desarrollan, en sus prácticas, una clara intencionalidad política al fortalecer en estos grupos sociales las capacidades que generarían cambios sociales.

En esta línea, Ortiz & Borjas (2008) analizando los aportes de Borda a la Educación Popular, destacan que el componente de la acción es fundamental tanto para la educación como para las intervenciones sociales, ya que muestra cómo los procesos de investigación -acción, al igual que

los procesos educativos, deben ser participativos y transformadores de la realidad. En este sentido, se establece un compromiso de las intervenciones educativas con la producción de un conocimiento vivencial, a través de procesos de reflexión colectiva de las prácticas cotidianas, que permita una transformación progresiva de la sociedad, mostrando cómo se consolida un diálogo entre saberes teóricos y saberes prácticos, convirtiendo al investigador en un educador.

Otro elemento que destacan las autoras y que se relaciona directamente con la Educación Popular, es que en las intervenciones educativas se debe propender porque el sujeto que conoce ¿y el sujeto que tiene como objetivo? construyen conocimientos e inventan nuevos caminos juntos, a través de una relación horizontal. Así, la investigación adquiere una función pedagógica, que puede ser aprovechada como un proceso de educación significativa para las comunidades. Ortiz & Borjas (2008)

En este sentido considero la vigencia y pertinencia de la Educación Popular, sus aportes al campo de las intervenciones educativas, fundamentalmente a la que analiza esta investigación. Desde la Educación Popular, se puede nutrir la experiencia de la ONG en los procesos educativos con las mujeres negras del pacífico caucano, a través de esta perspectiva que permite la construcción de ellas como sujetos políticos participativos que tejen diálogos y reproducen saberes para así combatir el flagelo de las VBG y transformar sus entornos en lugares libres de violencias.

Ahora bien, una vez considerados los elementos centrales que aporta la perspectiva de la Educación Popular a los procesos de intervención educativa de las mujeres negras de Guapi y Timbiquí, también es importante tener en cuenta las críticas y diálogos que esta corriente de pensamiento y praxis educativa ha tenido con las corrientes feministas y sus modelos pedagógicos. Así, en los siguientes apartados no sólo se hace una aproximación teórica a la Educación Popular en la región, sino que se materializa un diálogo crítico entre esta perspectiva y algunas corrientes del feminismo contemporáneo que nutren la discusión y me permiten desarrollar una aproximación conceptual mucho más amplia y holística del tema aquí tratado.

9. Un recorrido histórico de Educación Popular en América Latina

Hablar de la Educación Popular implica necesariamente referirnos a Paulo Freire. Este filósofo y pedagogo brasileño desarrolló, en la década de los setenta, una propuesta pionera para América Latina. A través de sus obras *La educación como práctica de la libertad* (1967) y *La pedagogía del oprimido* (1970), inspiró nuevas pedagogías fundamentadas en visiones críticas de la educación tradicional “bancaria” y la idea revolucionaria de la educación como herramienta de liberación.

Lo que Freire llama “educación bancaria”, es aquella en la que “el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (Hurtado, 2005, pág. 10). En palabras de bell hooks¹¹ (1994/2021) “el sistema de educación bancario (está) basado en la idea de memorizar información y regurgitarla representaba adquirir conocimientos que podían depositarse, almacenarse y utilizarse en un momento posterior” (hooks, 2021, pág. 27).

En este sistema educativo el educador “deposita” el conocimiento en un sujeto pasivo, quien recibe dicho conocimiento en un proceso de “aprendizaje”. Freire reconoce que esa dinámica de educación se da prácticamente en todas las instancias del quehacer social, en donde se nos “educa” para la competencia, a través de métodos “verticalistas”, autoritarios y memorísticos (Hurtado, 2005).

En esta oposición del modelo de educación bancaria, Freire nos recuerda que el conocimiento es un “proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad” (Hurtado, 2005, pág. 9). Una reflexión y diálogo constante entre las dinámicas socioeconómicas, culturales y políticas del contexto.

Es por lo anterior que sus obras “redimensionan una nueva concepción de la realidad social, por medio de la cual se hace posible reinterpretar la sociedad y la historia a la luz de los nuevos cambios sociales, culturales, económicos y políticos de la región” (Lorenzo, 2008, pág. 31). Las principales herencias del pensamiento de Freire deben estar asociadas a su función crítica, que

¹¹ El nombre bell hooks proviene del nombre de la bisabuela de la autora, Bell Blair Hooks. El nombre se cita en minúsculas por diferentes razones: en primer lugar, la autora decidió escribirlo en minúsculas para diferenciarse de ella, para poner entablar un diálogo con ella misma; en segundo lugar, esa marca en su escritura quiere indicar que no es tan importante el nombre propio o la persona individual, sino los mensajes que se transmiten y el sentido político y colectivo de su lucha.

está presente en la práctica educativa entendida como proceso que debe nutrirse de la realidad del presente, en pos de reconstruir continuamente sus métodos educativos (Lorenzo, 2008).

Fue así como Paulo Freire se constituyó como el “padre” moderno de la propuesta teórico-práctica de la Educación Popular (Hurtado, 2005). Aunque Freire criticó, años después, su libro “La educación como práctica de la libertad”, considerándolo idealista, abrió caminos para pensar, desde una visión de la educación como herramienta para el cambio social, cómo la educación podría ser una alternativa para la formación de nuevas identidades culturales y políticas desde las bases populares de la sociedad latinoamericana.

“Comprender la emergencia, el decurso y la incidencia de la educación popular en América Latina, implica no solamente exaltar la obra de reconocidos pedagogos como Paulo Freire, Joao Francisco de Sousa, Marco Raúl Mejía o Carlos Alberto Torres, sino principalmente, visibilizar las prácticas y las reflexiones de centenares de educadores que a lo largo y ancho del continente han hecho realidad y recreado los principios y criterios pedagógicos de la EP, incidiendo en la formación de generaciones de maestros y educadores populares, los que generalmente pasan desapercibidos en los contextos más académicos” (Ortega & Torres, 2011, pág. 334).

Como lo plantean Ortega y Torres (2011), analizar la trayectoria de la Educación Popular en la región implicaría un amplio abordaje desde una perspectiva histórica, que requeriría el recuento de los principales legados académicos e históricos que han tenido impacto en los procesos de liberación, educación y emancipación en América Latina. Acontecimientos como la Revolución Industrial y Movimiento Obrero (Siglo XIX), la primera campaña de alfabetización masiva e integral en la Revolución Cubana, la influencia de la Teología de la liberación al Sandinismo (1980) e incluso decantar los aportes del Colectivo de mujeres de Boston (1980), hacen parte de la larga trayectoria histórica del concepto de la Educación Popular.

No obstante, para esta investigación, que no incluye dentro de sus objetivos este recuento histórico, es importante destacar las reflexiones y experiencias en torno a la EP, que han tenido autores y autoras colombianos como Germán Mariño y Lola Cendales (1983, 1986), Alfonso Torres (1993), Tania Pérez (2006) y Piedad Ortega(2011), además de otros educadores y pensadores que, sin ser colombianos, hicieron importantes aportes en la consolidación este proyecto pedagógico en el país, tales como Mario Peresson (1983, 1986) y Joao Bosco (1987), por mencionar algunos.

La trayectoria pedagógica e investigativa de estos autores permite entrever sus aportes al núcleo histórico fundacional de la EP en Colombia. Esta corriente pedagógica, inspirada en las ideas de Paulo Freire, se ha venido configurando desde la década de los setenta del siglo pasado, en una estrecha relación con los movimientos populares y otras prácticas sociales emancipadoras como la Teología de la Liberación, la comunicación alternativa y la investigación participativa. Así se pone en evidencia como la EP se identifica y dialoga con otras tradiciones de pensamiento emancipador como la teoría crítica, la pedagogía crítica y el pensamiento crítico latinoamericano (Ortega & Torres, 2011).

Desde estas perspectivas, la educación ha sido un instrumento que empodera a los históricamente “oprimidos” y alimenta la esperanza necesaria para emprender el camino hacia el cambio social y la construcción de una cultura emancipadora. Sumado a esto, la Educación Popular ha asumido lo popular como un horizonte político. Desde allí, pretende reconocer colectiva y conjuntamente el lugar de enunciación del sujeto popular, su contexto, su realidad, como un punto de partida para transformar las condiciones sociales que le han ubicado en una condición de subordinación respecto a otros sectores y dinámicas sociales (Pérez, 2006). En este sentido, la dimensión política de lo popular está anclada tanto en el reconocimiento crítico de su realidad, como en su posibilidad de transformarla. Ambos conceptos retomados del legado freireano en torno a la idea de concientización, de diálogo de saberes y de educación transformadora (Freire, 1983; 1987; 1990; Citado en Pérez, 2006).

Fue así como la EP se configuró en Colombia como un movimiento educativo enfocado en las dimensiones política y popular, que encaminó acciones en los campos de la alfabetización, la educación de adultos, el trabajo con organizaciones campesinas y de pobladores. La alfabetización, inspirada en los planteamientos de Freire, fue un proyecto educativo muy importante en la década de los 70 y 80, que dio origen a proyectos colectivos como *Dimensión Educativa*, un grupo de trabajo conformado por educadores populares, entre ellos Cendales, Mariño y Peresson que trabajaron en la alfabetización y educación para adultos desde una perspectiva liberadora y alternativa a la educación oficial (Ortega & Torres, 2011).

Este grupo de educadores escribió, en el año 1983, *Educación popular y alfabetización en América Latina*, conocido como “El libro azul” de Lola Cendales. En ese texto se realiza un análisis de la educación, una conceptualización de la Educación Popular, en el lenguaje de la época, y

una propuesta para realizar proyectos de alfabetización. Además, fue un escrito que contribuyó a la formación de educadores en varios espacios (Ortega & Torres, 2011).

Sumado a lo anterior, la EP y su relación con el movimiento educativo, no ha dejado de lado la importancia de la investigación social como clave para fortalecer las acciones educativas. En este sentido, la emergencia de la producción de conocimiento sobre la Educación Popular en Colombia, y otros países del continente, surge como resultado de las demandas de los grupos de base y equipos educativos del país y la región.

“Por ejemplo, ante la necesidad de comprender mejor los problemas de los contextos locales, los grupos u organizaciones solicitaban apoyo en investigación participativa; ante la urgencia de reconocer la historia y la cultura de los colectivos sociales con los que trabajaban, demandaban apoyo en la reconstrucción histórica y de memoria-colectiva; ante la necesidad de reconstruir y analizar las propias experiencias educativas, requerían apoyo en la sistematización de experiencias” (Ortega & Torres, 2011, pág. 346).

Es así como se tejen puentes entre modalidades investigativas asumidas desde la EP y los aportes de Orlando Fals Borda (Fals Borda, O., 1986) a través de la Investigación-Acción-Participación (IAP), pues su intencionalidad ética-política era la misma (Ortega & Torres, 2011).

Las prácticas educativas populares, además de verse influenciadas por la investigación social, también empezaron a institucionalizarse y a generar redes estables de comunicación a través de proyectos nacionales e internacionales, de encuentros y seminarios a nivel continental (Torres, 1993). Durante la década de los ochenta, se constituyó *el Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL)*, que aglutina más de un centenar de centros y colectivos de la región a través de sus redes y publicaciones. Este Consejo se ha convertido en el principal foro de discusión y de construcción de la EP como campo intelectual crítico (Ortega & Torres, 2011).

Actualmente el CEAAL, rebautizado como *el Consejo de Educación de Jóvenes y Adultos de América Latina y el Caribe* “es un movimiento de Educación Popular, que como Red, actúa y acompaña procesos de transformación educativa, social, política, cultural y económica, de las sociedades latinoamericanas y del Caribe, en escenarios locales, nacionales y regionales, en diálogo con el mundo, a favor de la soberanía e integración de los pueblos, la justicia social y la democracia, desde las perspectivas de los Derechos Humanos, la equidad de género, la inclusión, la interculturalidad crítica y una opción ética, pedagógica y política emancipadora” (CEAAL, 2012).

Como se puede evidenciar, la EP ha trascendido sus campos de acción iniciales (alfabetización, educación de adultos, trabajo con organizaciones campesinas y de pobladores), incidiendo en la escuela formal, en los movimientos pedagógicos, en la formación en derechos humanos, en la investigación social y en el mundo universitario.

Con lo anterior, también es importante afirmar que la Educación Popular pasa por un proceso de reconceptualización a partir de la década de los noventa. Las nuevas circunstancias del contexto latinoamericano y el reconocimiento de sus limitaciones teóricas y prácticas han llevado a quienes trabajan desde este enfoque a reformular algunos de sus presupuestos y modelos de acción (Torres, 1993).

“Así, la EP ha sido llamada a repensarse en función de la mercantilización de la experiencia educativa, promovida tanto por políticas nacionales y multilaterales de corte neoliberal, pero también en función del progresivo posicionamiento cultural de la sociedad de consumo que atraviesa sutilmente (reforzando y subvirtiendo) las movilizaciones colectivas, y que ha complejizado el sentido de lo popular, volviéndolo híbrido, llenándolo (y fracturándolo) de matices, cargándolo de dimensiones simbólicas atravesadas por la raza, el género, la edad, entre otras” (Torres, 2007).

En este panorama, la Educación Popular antes de perder vigencia se hace hoy día aún más necesaria y pertinente. “Necesaria en tanto que potencialmente puede permitirnos fortalecer la condición política de lo popular desde una reflexión pedagógica que reconozca la fuerza de su matriz cultural, como diría Torres (2007), enfatizando su dimensión cotidiana, simbólica, axiológica, volitiva y lúdica” (Pérez, 2006, pág. 3).

Ahora bien, formular la definición absoluta para educación popular (EP) sería caer en el reduccionismo, a la cual ella misma se opone, por concepción. En este sentido, Joao Bosco (1986) plantea que no existe un significado universal para la expresión de la Educación Popular, ya que su significado deberá ser precisado a partir de sus implicaciones y determinaciones políticas (Torres, 1993).

En este sentido, podemos entender la Educación Popular en la actualidad como una corriente de pensamiento y praxis que propone una lectura crítica de la sociedad y de la educación predominante, lectura que tiene una intencionalidad política emancipadora y transformadora y que considera a los sujetos populares como protagonistas, actores de esta transformación o de ese cambio (López, 2016, pág. 31). Además, la EP está pensada por y para personas que tienen

la capacidad para comprender su realidad y actuar conforme a su interpretación. No obstante, es importante reconocer que no todas las experiencias educativas con el pueblo tienen intencionalidad emancipadora, por esta razón la EP asume que su tarea es contribuir a que dichos sujetos populares se construyan, se fortalezcan y reconozcan su capacidad de protagonismo histórico (Torres, 1993).

Sumado a lo anterior, la EP es una práctica que busca afectar la subjetividad popular, ya que aparece como un intento de desarrollar acciones intencionalmente orientadas a ampliar las formas de comprender y actuar en los sectores populares; es decir la generación de una subjetividad apropiada a la construcción del proyecto político liberador desde las bases populares (Torres, 1993). Es así como se podría plantear que su finalidad es crear condiciones para un cambio en la relación de los sectores populares con el tener, el saber y el poder (Torres, 1993).

Finalmente, es fundamental reconocer la pertinencia y relevancia de esta práctica liberadora, particularmente en este país en donde se acentúa la crisis de las instituciones formadoras (colegios, universidades, entre otras), donde prevalece la ausencia de conversación y el pensamiento crítico y en donde se evidencia la carencia de todo cuidado y preocupación por el otro (Ortega & Torres, 2011). Es ahí donde se hace urgente hacer EP en el siglo XXI, desde la necesidad de resignificar los aportes de esta importante perspectiva y, por supuesto, reconstruir las prácticas de formación e investigación, leídas en clave de pedagogía emancipatoria cuya tarea teórico-práctica es, a la vez, profundamente innovadora porque permite elaborar propositivamente nuevos temas, nuevos desafíos y procesos alternativos de educación en el país (Ortega & Torres, 2011).

La Educación Popular en la actualidad, puede ser vista desde dos dimensiones: como una corriente de pensamiento y como una práctica educativa. “La educación popular constituye una corriente de pensamiento y acción dentro del campo de las ciencias sociales, particularmente de la pedagogía, que trabaja principalmente dentro del gran espectro de lo que conocemos genéricamente como el campo de “lo popular”, y como tal, no puede reducirse a meras “modalidades”, aspectos parciales, métodos, etc. La educación popular, entonces, es una propuesta teórico-práctica, siempre en construcción” (Hurtado, 2005, pág. 7).

En este sentido, ¿la primera dimensión? propone una lectura crítica de la sociedad y de la educación predominante, lectura que tiene una intencionalidad política emancipadora y

transformadora y que considera a los sujetos populares como protagonistas, actores de esta transformación o de ese cambio (López, 2016, pág. 31). Además, la EP está pensada por y para personas que tienen la capacidad para comprender su realidad y actuar conforme a su interpretación.

En segundo lugar, la EP “sólo puede entenderse y conceptualizarse a partir de su propia praxis. Por lo tanto, no se trata de dar una definición de ella, sino que más bien corresponde analizar sus componentes y sus diferentes expresiones para así construir las categorías que ayudan a dar cuenta de su naturaleza” (Hurtado, 2005, pág. 4).

Es desde esa dimensión práctica que busca afectar la subjetividad popular, ya que aparece como un intento de desarrollar acciones intencionalmente orientadas a ampliar las formas de comprender y actuar en los sectores populares; es decir, la generación de una subjetividad apropiada a la construcción del proyecto político liberador desde las bases populares (Torres, 1993). Es así como se podría plantear que su finalidad es crear condiciones para un cambio en la relación de los sectores populares con el tener, el saber y el poder (Torres, 1993) y contribuir a que dichos sujetos populares se construyan, se fortalezcan y reconozcan su capacidad de protagonismo histórico (Torres, 1993).

Ahora bien, este reconocimiento es por naturaleza conflictivo, ya que implica un cuestionamiento de base al lugar de poder que ocupa la educación en nuestra sociedad y es potencialmente emancipador en tanto que se plantea como una apuesta conjunta con ese otro situado en los márgenes (Pérez, 2006). Sobre este punto, se evidencia la necesidad de desarrollar herramientas y metodologías que potencian ese cuestionamiento y permiten la transformación de las experiencias educativas.

Es así como el quehacer de la Educación Popular tendría que representar una propuesta pedagógica que asumiera cuestiones tan centrales como: la importancia del contexto social y cultural en donde se realiza el proceso de enseñar y aprender, el rol del educador, el papel del conocimiento, la relación del aprendizaje con la acción y lo que ocurre con los sujetos del hecho educativo. En este sentido, la dimensión educativa de la EP es un aspecto desde el cual se cuestionan y ponen en disputa otras miradas y propuestas (Titus, 1990).

Teniendo en cuenta lo anteriormente descrito de la EP, como corriente de pensamiento y praxis educativa, la presente investigación retoma tres ideas centrales que podrían considerarse como bases pedagógicas¹² de la EP.

- a. La EP reconoce que el acto educativo nunca es neutro, por ende toda acción educativa va dirigida a construir o mantener procesos de transformación social.
- b. En la EP los sujetos populares son los protagonistas del proceso educativo.
- c. La EP trabaja con metodologías educativas coherentes con los criterios anteriores. Utiliza referentes metodológicos y didácticos provenientes de las teorías críticas de la educación.

a. La EP reconoce que el acto educativo nunca es neutro.

“La educación había sido asumida como un momento previo a la acción transformadora, al acto educativo el cual quedaba por fuera de la lucha social” (Torres, 1993).

Toda práctica educativa es una práctica política en dos vías, una que legitima las prácticas sociales, imaginarios e idearios vigentes en la sociedad de donde emerge; otra, que cuestiona la realidad social y sus estructuras con la constitución de esos nuevos sentidos, posiciones, prácticas y valores.

Este horizonte político de la educación ha sido el referente de la educación popular que, desde una visión crítica de la educación tradicional, hegemónica y bancaria, desarrolla su propuesta. La EP ha asumido la educación como una herramienta que permite transformar las condiciones sociales que subordinan y oprimen a las comunidades y sujetos populares a través de los lenguajes, los conocimientos, las interacciones, las formas disciplinarias, las dinámicas y los dispositivos de poder (Ortega & Torres, 2011).

En este sentido, la EP propone una lectura de la educación como un proceso que entiende los lugares de enunciación de las comunidades, su contexto, su realidad, como un punto de partida para transformar las dinámicas sociales que les afectan (Torres, 2005; Frigeiro, 2003; Nuñez Hurtado, 2004). Es por esto que la dimensión política de lo popular está anclada tanto en el reconocimiento crítico de su realidad, como en su posibilidad de transformarla. Ambos

¹² El uso del término pedagogía no ha sido frecuente en los discursos de la Educación Popular, pero si en la reflexión sistemática que sobre sus presupuestos y sus prácticas viene dándose últimamente y arrojan algunos elementos que pueden considerarse como bases de una pedagogía popular (Torres, 1993).

conceptos retomados del legado freireano en torno a la idea de concientización, de diálogo de saberes y de educación transformadora (Freire, 1983; 1987; 1990; María Torres, 2008, citados en Pérez, 2006).

Además, esta práctica educativa política involucra una ética, unos referentes frente a lo justo y lo injusto, a lo que nos hace humanos y lo que nos deshumaniza. Desde allí se plantean las utopías, los sueños, la transformación o la reproducción. Es así como la propuesta pedagógica de la EP es eminentemente ético-política, porque entiende el proceso educativo como un proceso que conduce a una lectura crítica de la realidad, que fortalece el posicionamiento de la conciencia crítica. Un proceso que devuelve la palabra a los silenciados (Ortega & Torres, 2011).

b. Los sujetos populares son los protagonistas del proceso educativo.

“La EP asume que su tarea es contribuir a que los sujetos populares se construyan, se fortalezcan y reconozcan su capacidad de protagonismo histórico” (Torres, 1993).

Retomando las palabras de Torres (1993), la EP asume la tarea de fortalecer a los sujetos populares, volviendo central su rol dentro del proceso educativo. La EP se ha preocupado porque los sectores populares y marginados, pensando en el sentido de este trabajo, las mujeres negras del pacífico caucano puedan utilizar la educación como una herramienta que permita enfrentar y transformar sus realidades concretas, de empobrecimiento y violencia, para posteriormente contribuir a la construcción de una sociedad más justa, participativa y democrática.

Esta conciencia sobre la realidad de los sujetos populares invita a una propuesta educacional de apertura, de redefinición de los actores que participan en el proceso educativo, abriendo así interrogantes sobre cómo asume el sujeto popular ese papel protagónico y cuál es el rol del educador en ese proceso.

Para responder a estas preguntas, es importante considerar la visión emancipadora de la Educación Popular. “En pedagogía emancipar es anular la distancia entre los que enseñan y los que aprenden. La auténtica emancipación comienza cuando se cuestiona la oposición entre enseñar y aprender” (Castillo, 2013, pág. 78). La emancipación cuestiona los roles dentro del proceso educativo, cuestionando la lógica del “maestro” como trasmisor de conocimiento, saberes y capacidades a un “otro” vacío que espera esa transmisión de forma pasiva. Esto además

cuestiona la paradoja de un maestro que sólo enseña lo que aprendió de forma repetitiva, vertical y memorística en el pasado y que continúa replicando esos saberes como mecanismo de control.

En consecuencia, la Educación Popular sostiene que el conocimiento es un fenómeno humano, social, histórico y contextual, como nos recuerda Freire (1990) es un proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad. Por ello, la EP asume una teoría del conocimiento acorde con sus principios y valores. “Si se trata de construir sujetos liberados mediante la educación, nunca el conocimiento puede ser entendido y usado como un instrumento de dominación y/o enajenación. La educación entendida y practicada como un acto liberador requiere de un marco epistemológico en el que el conocimiento es construcción social permanente de los sujetos educandos” (Hurtado, 2005, pág. 9).

Es así como la EP no pretende anular los saberes de los educadores, sólo enfatiza en que estos saberes no deben instaurarse en el pensamiento de los sujetos que aprenden, sino que deben construirse y cuestionarse a través de un diálogo conjunto. Es así como los educadores populares reconocen que tanto ellos, como los sujetos populares que participan del proceso educativo, son seres humanos, seres individuales cargados de experiencias personales, familiares y sociales, históricas, pero también cargadas de connotaciones subjetivas (Hurtado, 2005, pág. 11). Es así como la EP se desarrolla en el plano de la vida cotidiana, los saberes tradicionales y las experiencias comunitarias, permitiendo que las subjetividades populares, la conciencia de clase y raza y otros elementos que atraviesan las realidades de los sujetos que hacen parte del proceso educativo se verbalicen y hagan parte de nuevo conocimiento.

A través de esa dimensión dialógica de la EP, los sujetos que participan del proceso de enseñanza aprenden de forma permanente, recreando el saber propio, el saber del otro, los saberes en disputa, logrando que las comunidades y los sujetos populares tejan un diálogo con la institucionalidad, con las organizaciones no gubernamentales, con otros sectores populares y demás actores que hacen parte del proceso educativo.

A modo de síntesis, la EP le apuesta por formar a un sujeto que se interroga por su propia práctica y desde allí indague su acción en relación con los aportes que provoca en cada uno de los espacios donde actúa, en consecuencia, a partir del reconocimiento de los contextos. Se trata de sujetos que enseñan y aprenden desde la reflexividad, ligados a experiencias, sujetos

portadores de una historia y un contexto que permite profundizar en las dinámicas relacionales (Ortega & Torres, 2011).

a. La EP utiliza referentes metodológicos y didácticos provenientes de las teorías críticas y alternativas de la educación.

“Como corriente de pensamiento y acción, la educación popular sólo puede entenderse y conceptualizarse a partir de su propia praxis” (Hurtado, 2005).

“Para muchos, la educación popular sólo consiste en la aplicación de determinadas “técnicas” o herramientas didácticas que hacen más ameno y eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para otros es sinónimo de “educación de adultos” (Hurtado, 2005, pág. 7). No obstante, la EP no puede limitarse a estas interpretaciones, porque su visión del proceso educativo está comprometida social y políticamente con el desarrollo de una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica¹³ que sea coherente con el cambio social, con la búsqueda de la emancipación y la libertad de todos los grupos sociales oprimidos.

Durante las últimas décadas la Educación Popular asumió la enorme tarea de abrir nuevos espacios, fue así como comenzó a implementar metodologías educativas alternativas, activas y participativas que permitieran plasmar su carácter político y dialéctico (Torres, 1993). Las metodologías participativas tales como el diálogo de saberes, la sistematización de experiencias, la recuperación histórica, entre otras, se convirtieron en un medio para impulsar el desarrollo personal y la auto valoración de los sujetos populares para que llegaran a sentirse como los protagonistas del hecho educativo, en un ambiente que anunciaba lo que podría ser una atmósfera democrática más amplia. Fue allí en donde se recreó el rol del educador y se comenzó a hablar de un “facilitador de procesos colectivos de aprendizaje” (Titus, 1990).

La utilización de técnicas activas y participativas fue vista como la forma más adecuada de plasmar el carácter dialéctico de la EP (Torres, 1993). Es por esta razón, que el diálogo de saberes ha sido considerado como el elemento central en la praxis de la EP, ya que es a través del diálogo

¹³ La didáctica es “la ciencia que se ocupa del proceso de enseñanza- aprendizaje; y que su objeto formal consiste en la percepción de los métodos y estrategias eficaces para dicho proceso y respectiva aplicación práctica (Lopez, 2016, pág. 51). En pocas palabras, “se entiende didáctica como disciplina que estudia los métodos para enseñar y aprender” (Lopez, 2016, pág. 52).

que se construye y subvierte el sentido de los conocimientos establecidos. Es en esta dimensión dialéctica donde se produce el reconocimiento de las relaciones de poder que son propias de estos saberes y es allí donde éstas son dimensionadas y problematizadas, como vía para tejer su transformación en el plano de las experiencias.

Retomando a Freire (1970), el diálogo transforma, construye y fortalece la relación dialéctica entre educador y educando. “El diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes” (Freire; 1970, pág. 101).

Además, la Educación Popular ha desarrollado una batería de técnicas, herramientas, materiales e instrumentos educativos, a través de los cuales se pusieron en acción esos procesos educativos activos y participativos, que buscaban estimular la participación de los más variados grupos populares, en torno a temas de su interés. El uso de técnicas tales como la dramatización, los títeres, las composiciones musicales y los juegos de roles constituyen una acumulación de experiencias que facilitan el diálogo de saberes y los procesos de aprendizaje (Titus, 1990).

Desde estas experiencias didácticas se constituye entonces una pedagogía para la acción, que no solo recupera la crítica y la propuesta transformadora, sino que hace del hecho educativo una propuesta de transformación de mundos sobre los que el sujeto tiene incidencia (Ortega & Torres, 2011).

Es importante resaltar que las metodologías de la EP han gozado de gran libertad, ya que no están sujetas a parámetros institucionales o académicos determinados. En esta medida, la creatividad, la lúdica y la innovación están presentes en su desarrollo, mostrando un mundo de promesas y potencialidades para la educación. No obstante, esto también podría considerarse como una crítica, ya que muchas de estas técnicas y herramientas didácticas han sido ¿artesanales?, imperfectas o insuficientes, abriendo un interrogante sobre si estas pueden considerarse como verdaderas metodologías de aprendizaje (Titus, 1990).

A modo de conclusión, la praxis de la Educación Popular evidencia una didáctica crítica y humanizada, fundamentada en el diálogo y la reflexión como parte de la experiencia educativa. Es crítica en la medida en que “busca motivar a los individuos a convertirse en ese ciudadano

radical, base de un orden social justo” (Lopez, 2016, pág. 53), además de cuestionar las metodologías tradicionales que se dan dentro del aula de clase. Es humanizada, porque en ella se evidencia esa dimensión relacional, que gira alrededor de los sujetos que participan en el proceso educativo (los estudiantes, los facilitadores, las organizaciones, etc.) y en el contexto en el que se desarrollan (socioeconómico, normativo, institucional, histórico, comunitario, etc.) (Lopez, 2016, pág. 57) y que permite la construcción colectiva de discursos que buscan responder a las realidades fuera del aula de clase.

10. El papel de las ONG en la Educación Popular

Continuando con la argumentación anterior, el trabajo de la Educación Popular se empezó a expresar también en la promoción y defensa de los derechos humanos, del cuidado del medio ambiente o de la problemática ecológica, en la educación para la equidad de género, en el tema de la paz y el postconflicto, entre otros; todos estos fenómenos expresaban las nuevas problemáticas, el desarrollo mismo de la conciencia sobre dichas temáticas y el creciente protagonismo de la sociedad civil que ponía nuevos sujetos antes no existentes o siquiera considerados como... (Hurtado, 2005, pág. 7).

Fue así como el discurso sobre lo popular y su relación con la educación como práctica política, permitió el establecimiento de nuevas formas de mediación y expresión entre el Estado, las instituciones educativas y los sujetos que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque los espacios tradicionales de acción de la EP han sido en la mayoría de los casos las mismas organizaciones y movimientos populares, las modalidades sindicales, los grupos de alfabetización, los programas y capacitaciones comenzaron a desarrollarse a través de nuevos actores (Torres, 1993). Tal Como lo plantea Lorenzo (2008), desde la herencia freireana los proyectos de educación popular contextualizados en el presente comenzaron a enfrentar la relación que ha existido entre el Estado y las instituciones educativas, en especial en la esfera pública, que no ha apostado por mayor coherencia e integración de sus políticas educacionales.

La EP se vuelve una herramienta utilizada dentro y fuera de los movimientos sociales. Inicialmente, sus espacios de acción habían sido las organizaciones de base, las Iglesias y los sindicatos, pero con el paso de los años comienzan a integrarse nuevos actores como las organizaciones no gubernamentales y las instituciones de educación superior. “En este caso, el papel del Estado en la educación ha sido desplazado por otras instituciones como las ONG, que tienden a suplantar las funciones estatales en materia de políticas educacionales. Un espacio oportuno para la educación popular, en tierra que es de nadie, como recuerda el viejo refrán” (Lorenzo, 2008, pág. 33).

Esto se debe, además, a la constitución de redes como una posibilidad concreta de acceso a financiamiento. La relación con agencias no gubernamentales, desde donde se plantean acciones de formación a través de las metodologías participativas, que tienen una estrecha relación con la EP, resulta ser una estrategia común en la actualidad del país (Titus, 1990). No obstante, es

importante resaltar que estas agencias, a pesar de proponer modelos de intervención pedagógicos que atienden temáticas diversas, no utilizan el lenguaje de la EP ni tampoco hacen explícitas sus prácticas dentro de las metodologías implementadas. Como idea inicial, la presente investigación y analiza cómo algunas de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) que tienen incidencia en algunas zonas del territorio nacional, han enfocado sus esfuerzos y recursos en la transmisión de conocimientos asociados a conceptos y prácticas que permiten fortalecer los saberes populares, no obstante, en combinación con estrategias de acción participativa, han desarrollado prácticas de educación “bancaria”, dejando el conocimiento “depositado” o “almacenado” en las personas que participan de sus espacios de formación. Sobre este punto, se reflexionará más adelante.

11. Diálogos entre las pedagogías feministas y la Educación Popular

Paulo Freire criticó, años después, su primer libro *La educación como práctica de la libertad* (1967), considerándolo idealista. El texto ponía demasiado énfasis en el poder de la educación para el cambio social. Sin embargo, esa lectura idealista no fue lo único sobre lo que el autor hizo revisiones. Otro de los temas que pudo revisar, precisamente en los últimos años de su vida, era lo que subyacía del sexismo, machismo y racismo en su concepción de la lucha emancipatoria de los oprimidos (Korol, 2007).

“Las críticas educativas feministas, al igual que otras teóricas influenciadas por el posmodernismo y las teorías de la diferencia, quieren retener la visión de justicia social y transformación que subyace a las pedagogías liberadoras, pero descubren que sus afirmaciones de verdades universales y sus suposiciones de una experiencia colectiva de opresión no abordan adecuadamente las realidades de sus propias aulas confusas y, a menudo, llenas de tensión. Esta conciencia de la inadecuación de las pedagogías liberadoras clásicas ha sido particularmente cierta para las educadoras feministas, que son muy conscientes de la fuerza continua del sexismo y las estructuras patriarcales y del poder de la raza, la preferencia sexual, la capacidad física y la edad para separar a los profesores de los estudiantes y a los estudiantes entre sí”¹⁴ (Weiler, 1991; pág 450).

Tal como lo menciona Weiler (1991), en las obras de Freire no se tuvo en consideración la emancipación de las oprimidas, no se incluyeron las experiencias de opresión atravesadas por diferentes estructuras de poder. Esta autora, en la misma línea de otras autoras feministas como hooks (1994/2021), Pérez (2006) y Korol (2007), observa desde una mirada crítica e interseccional las obras clásicas de Freire. Ellas proponen una denuncia de las más diversas opresiones, de clase, raciales y de género. Plantean cómo la Educación Popular ha sido considerada como un instrumento de transformación social que debe ir en la línea de las reivindicaciones del movimiento feminista de la diferencia, decolonial, negro y comunitario de la región. Sería entonces “una manera de pensar una pedagogía de los oprimidos, oprimidas, de *lxs ofendidxs*”¹⁵ de diversas maneras por la cultura capitalista, patriarcal, racista, homofóbica, imperialista, violenta” (Korol, 2007, pág. 17).

¹⁴ Traducción propia.

¹⁵ En este sentido, se hace una referencia a todas las personas que se sienten y asumen fuera del sistema binario de género y por ende, buscan ser nombradas a través de otros artículos y adjetivos.

La “práctica de la libertad” y su propuesta pedagógica no se limitaría así a un discurso contra las formas opresivas y represivas del Estado burgués, también se entendería como una práctica para cuestionar el Estado patriarcal, sus instituciones de reproducción de la cultura capitalista, racista, androcéntrica y colonizadora. En este sentido la educación liberadora, expresada en la Educación Popular, por ejemplo, debía ser vista como “un ejercicio de lucha material y también subjetiva contra la enajenación, contra la mercantilización de nuestras vidas, la privatización de nuestros deseos, la domesticación de nuestros cuerpos, la negación sistemática de nuestros sueños, la mutilación de nuestras rebeldías, la invisibilización de nuestras huellas, el silenciamiento de nuestra palabra, y la desembozada represión de nuestros actos subversivos” (Korol, 2007, pág. 16) .

Llama la atención que autoras como Weiler (1991), hooks (1994/2021) y Korol (2007), aun compartiendo su crítica a Freire, ven en su teoría una oportunidad de diálogo, recuperando experiencias político-pedagógicas en las batallas por la libertad de su propia cotidianidad. La perspectiva feminista de estas autoras se ha caracterizado por profundizar en las reflexiones de Freire en torno a la realidad concreta de la práctica pedagógica y a cómo ésta contribuye a la configuración de subjetividades en torno las y los sujetos educativos.

En adición a lo anterior, la crítica feminista también ha planteado cuestionamientos sobre la figura de autoridad que encarna quien enseña. Sobre esto, ha señalado que ésta puede ser subvertida, particularmente a partir de la construcción de sentidos alternativos de la misma, desde los que se conteste a las relaciones de dominación androcéntrica de las que ésta es objeto (Weiler, 1991; Pérez, 2006). En este sentido, si bien se ha planteado que es importante el papel de la reflexión permanente de quien educa, como una vía para hacer consciente las relaciones de poder que le atraviesan, también se ha señalado que este ejercicio no está exento de provocar conflictos éticos y políticos a nivel personal e institucional que cuestionan el posicionamiento de sus experiencias en los contextos en donde desempeña su labor.

Así, la crítica del feminismo a la EP actúa no como un límite, sino como una apertura que cuestiona al conjunto de relaciones de poder que están presentes en el proceso educativo, tales como la dominación capitalista, racista y patriarcal y la cultura androcéntrica que fundamenta la idea de un estudiante/ciudadano ético, moral y político masculino. En palabras de Weiler (1991), las perspectivas feministas han sido particularmente útiles al considerar las formas en las que las pedagogías freireanas y otras pedagogías liberadoras pueden enriquecerse y expandirse.

En esta misma línea, desde el feminismo se proponen reflexiones que alimentan la EP: la reflexión que busca deconstruir las categorías dicotómicas de la sociedad (hombre/mujer-maestro/estudiante); la búsqueda de horizontalidad y de autonomía en las y los sujetos educativos; los desafíos de las mujeres negras, indígenas o campesinas y la cuestión de la diferencia; la valoración del diálogo en la práctica educativa política; y finalmente, la confirmación de la educación como una práctica política orientada a la transformación social (Weiler, 1991; Korol, 2007).

Como se ha planteado hasta este punto, las perspectivas feministas críticas han sido particularmente útiles para que la Educación Popular pueden enriquecerse y expandirse. Cendales (2013), a través de sus reflexiones en torno a estas experiencias pedagógicas en el país y en la región, propone una valiosa lectura que busca relacionar la Educación Popular como movimiento social y cultural, con el movimiento de mujeres.

Esta autora se suma a otras perspectivas como la de Cuerda (2010), al reconocer que el feminismo y el movimiento popular, como corrientes de pensamiento y campos de acción política, han impulsado a las organizaciones populares de mujeres a buscar nuevas explicaciones y soluciones para las situaciones de opresión que afectan a las mujeres en su diversidad cultural y social, así como nuevas formas de ejercicio político, acordes con las condiciones particulares de participación femenina, dada la división sexual del trabajo, los roles de género impuestos por la cultura patriarcal y las dinámicas socioeconómicas desiguales propias de la región.

“En alguna medida se trata de pensarnos como educadoras populares y dimensionar lo que el feminismo aporta y replantea en la educación popular tradicional, para acercarla a la experiencia vital de las mujeres y para alimentar sus rebeldías personales y como movimiento” (Cuerda, 2010, pág. 8).

En ese ejercicio de reflexión sobre la práctica de los movimientos populares, las mujeres señalan la poca visibilidad de sus propias demandas en las diferentes perspectivas educativas impulsadas por el movimiento de la EP. “A diferencia de la educación popular que viajó por América Latina en las últimas décadas del siglo pasado, sustentando muchos de los procesos denominados populares, la educación popular feminista no es ciega al género. Logra descubrir que la exclusión, la discriminación y el desempoderamiento de las mujeres son también lugares propicios para construir conocimiento libertario y para la búsqueda de alternativas de vida para las mujeres en primer lugar, para la sociedad y para la naturaleza” (Cuerda, 2010, pág. 38)

La ausencia de análisis sobre las condiciones de las mujeres, sobre su situación particular, sus necesidades y su posición ¿en la sociedad dentro y fuera de la Educación Popular?, las conduce a pensar, organizar, realizar y sistematizar estrategias formativas y prácticas pedagógicas adecuadas a la población femenina y, por esa vía, el pensamiento y la política feministas se incorporan para materializar la perspectiva de la Educación Popular Feminista.

“Varios grupos de mujeres de sectores populares se organizan y reflexionan sobre la importancia de las acciones colectivas y la vida comunitaria, se empoderan y participan activamente para cambiar estructuras machistas y patriarcales; desde ahí aportan a las reivindicaciones y agendas políticas temas que antes eran asunto privado, como la violencia de género, nutriendo a los movimientos sociales con nuevas búsquedas transformadoras de todas las formas de opresión; favorecen la construcción de las mujeres como sujetos políticos, acompañando, valorando y aprendiendo colectivamente de su experiencia, asumiendo sus agendas y su participación política con autonomía, haciendo visible el impacto de las políticas neoliberales en las vidas de las mujeres, para contrarrestarlo y retarlo, cualificando el accionar de las mujeres para ejercer un liderazgo incluyente” (Cendales, 2013, pág. 83).

La perspectiva de la educación popular “con, desde y para” las mujeres, permite observar una importante relación entre educación popular y la lucha por los derechos de las mujeres. Desde ahí surge la necesidad de una perspectiva que articule esos dos ámbitos de acción, dándole paso a la perspectiva de la “educación popular entre mujeres”, que luego se constituye en Educación Popular Feminista (en adelante EPF) (Arana 2008; Cendales, 2013).

En adición, las experiencias de educación popular pensadas desde el feminismo cuestionan la lógica de dominación establecida por los sistemas de educación tradicionales y “promueven activamente, la descolonización cultural, partiendo de un diálogo de saberes en el que la relación teoría-práctica permite y favorece la identificación y valoración de los conocimientos que los pueblos y las mujeres van creando en el devenir histórico” (Cendales, 2013, pág. 83).

Esta mirada de la popularización del conocimiento, que es cercana a los planteamientos de Freire (1990) sobre el diálogo de saberes, ha sido retomada por las educadoras populares y feministas en su tarea por asumir reflexivamente los modos en que el conocimiento se encuentra generalizado y que (re)produce esquemas universalizantes. Particularmente hace énfasis en la importancia y necesidad de rescatar la dimensión ético y política de lo popular, retomando la pedagogía feminista, especialmente aquella que se apoya en los enfoques sobre el conocimiento

situado, propias de los feminismos de frontera o decoloniales, y que reconozca el papel de las experiencias de vida de hombres y mujeres (Pérez, 2006).

Es así como una mirada feminista en la Educación Popular revela y cuestiona la dominación patriarcal, racista y capitalista, y la cultura androcéntrica presentes en la educación; busca la horizontalidad en las relaciones y la autonomía de las mujeres en todas las esferas de la vida; valora el diálogo en la práctica política, como componentes de la pedagogía emancipatoria, interesada en alimentar los procesos educativos, esclareciendo el cómo se construye el conocimiento, las relaciones de poder existentes en esa construcción y los sujetos que formulan los intereses y los contextos en que han sido producidos.

En el caso latinoamericano, es importante resaltar el trabajo de la Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe (REPEM LAC), que ha llevado a cabo procesos colectivos de coordinación, reflexión y análisis entre los grupos que trabajan desde la perspectiva de la educación popular con y para las mujeres en la región desde 1981 (Arana, 2008).

“La REPEM LAC es un espacio de encuentro, reflexión y construcción colectiva de nuestra identidad como mujeres y educadoras populares feministas, tejedoras de pensamiento con una apuesta política por una educación pública, gratuita, laica, no sexista, incluyente y sin discriminación para las niñas y las mujeres, a lo largo de toda la vida” (REPEM, 2022).

La REPEM LAC se constituye en organización autónoma, en un ambiente de reflexiones, debates y cuestionamientos acerca de la difícil relación que comporta para las feministas que lideran la educación popular, el agenciar prácticas y postulados que no dan cuenta plena de las condiciones y realidades de las mujeres. Las organizaciones que luego constituyen esta Red despliegan una importante fundamentación conceptual a partir del análisis de las relaciones entre la educación, la economía y el desarrollo, así como entre la educación, el empoderamiento y la ciudadanía activa de las mujeres. Las acciones de la red se centran ¿desde entonces? en el desarrollo de procesos de formación y educación entre mujeres, de incidencia política con perspectiva feminista para el empoderamiento político, social, económico y cultural de las mujeres, y para la superación de las condiciones que sustentan la discriminación, la desigualdad, la violencia y la pobreza que enfrentan en los distintos países de la región. (Sáenz, 2012). Desde ahí se fortalece y trabaja en la relación entre educación popular y derechos de las mujeres para fortalecer el movimiento popular de mujeres a través de la acción educativa.

Ahora bien, las experiencias de articulación de la educación popular entre mujeres y el feminismo en Colombia ha sido ampliamente estudiado por Sáenz & Rapacci (2008). Estas autoras destacan que la perspectiva de la EPF ha recorrido un camino largo y sustancioso, el cual puede ser visto por dos etapas que caracterizan momentos de maduración y de cambio de enfoques, agendas y estrategias de acción; un periodo de creación de organizaciones comunitarias y autónomas de mujeres durante los años 1970 y 1980; y una etapa de consolidación de la Educación Popular Feminista en Colombia durante los años 1990-2000.

Como se presentó en el apartado anterior, los primeros años de lucha y antecedentes de la REPEM establecen las bases de lo que será un movimiento popular de organizaciones de mujeres, constituido entre los años 1970 y 1980. “Varias mujeres líderes de esos movimientos comunitarios de lucha popular en la ciudad Bogotá, se convocan y reúnen en las residencias de algunas de ellas y preparan encuentros de mujeres en los ámbitos local y distrital” (Sáenz & Rapacci, 2008; pág. 6). En estos “encuentros locales” se realizaban actividades que empiezan a denominar “con mujeres”, apoyadas por jóvenes practicantes de la carrera de trabajo social, quienes participan en los encuentros cívicos que se realizan en 1980, año en que también se realiza el Primer Encuentro de Mujeres Populares, génesis de la REPEM Colombia.

Es importante recordar que, en esa época, en la región latinoamericana se vive el auge de la EP con la pedagogía de Paulo Freire, a partir de algunas de sus publicaciones y de su método de alfabetización, conjugado con las experiencias de alfabetización de Cuba y Nicaragua. Es así como las mujeres líderes de los procesos de organización y educación popular se empiezan a denominar educadoras populares.

En 1980, se constituye el colectivo colombiano de la Red de Educación Popular entre Mujeres y se realiza el Primer Encuentro Popular de Mujeres en el Centro Comunitario La Victoria al suroriente de la Bogotá; en se abordaron temáticas sobre salud, educación, servicios públicos, trabajo doméstico, economía y, como resultado de ese encuentro, se constituye un comité de educación, que en 1981 realiza intercambios con el comité de educación de la Asociación Campesina Popular de Antioquia ACAIPA.

“En 1983 se realiza el Segundo Encuentro Popular de Mujeres en el Centro Comunitario Lourdes, en el centro de la ciudad, y se desarrollan procesos de formación y organización con grupos de La Calera, Tabio, Tenjo, Sasaima, Fusagasugá, La Sierra, municipios de Cundinamarca. Producto de todos esos

procesos de nuclearización de las acciones y agendas de las organizaciones de base de mujeres de diversas localidades, se constituye el “Equipo de trabajo con mujeres de sectores populares”, conformado por educadoras populares que se agrupan en diferentes organizaciones que van consolidando el colectivo nacional de REPEM” (Sáenz & Rapacci, 2008; pág. 7).

Este auge de encuentros con y para las mujeres pone en evidencia la centralización de la experiencia de EPF en el país. Esto puede ejemplificarse con la realización en Bogotá del Primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe, en cuyas deliberaciones se acuerda conmemorar cada año, el 25 de noviembre, el Día Internacional de No Violencia contra las Mujeres.

“En este encuentro, se hacen evidentes tensiones al interior del movimiento feminista del país, pues la acción de las mujeres feministas de sectores populares plantean reivindicaciones que empiezan a matizar las demandas de las mujeres de clase media ligadas al feminismo, más centradas en lo personal, en tanto que el feminismo popular incluye vindicaciones en torno a derechos colectivos, por lo que junto al trabajo del cuerpo se dan discusiones en torno al trabajo como necesidad vital para las mujeres y la satisfacción de otras necesidades de supervivencia” (Sáenz & Rapacci, 2008; pág. 8).

REPEM desarrolla actividades de acompañamiento a grupos de mujeres en la producción textual, la sistematización de experiencias en servicios populares y las publicaciones. Se publica el documento “Sistematización experiencias. Mujeres en la producción comunitaria” en 1988. Son momentos en que, al igual que en el contexto regional, se presentan interrogantes sobre la metodología de trabajo con mujeres populares, porque aún no se consideraba feminista la práctica política realizada. Es así como se realizan talleres sobre metodología de trabajo con mujeres populares y sobre la Investigación-Acción-Participación (IAP) para entender “la especificidad de los procesos de Educación Popular entre mujeres” (Sáenz & Rapacci, 2008; pág. 10).

Durante la década del noventa, inicia la consolidación de la educación popular feminista en Colombia. En 1991 se realiza la Asamblea General de la REPEM en el municipio de Chinautá Colombia, precedida del taller sobre liderazgo femenino y participación comunitaria que orientó la antropóloga feminista mexicana Marcela Lagarde.

“Este taller ayudó a consolidar estrategias para el abordaje de temáticas del feminismo que se abren como componentes necesarios para el empoderamiento de las mujeres y el enriquecimiento de la agenda de las

educadoras populares, entre ellos: el poder y el liderazgo; las mujeres y el dinero; las relaciones madre-hija; la rivalidad entre mujeres; la metodología del trabajo con mujeres de sectores populares” (Sáenz & Rapacci, 2008; pág. 10).

Entre tanto, en el proceso de elección de los representantes a la Asamblea Nacional Constituyente ANC, que culminó su trabajo con la emisión de la Constitución Nacional de 1991, se crea el colectivo “mujeres y constituyente” que tiene corta vida y que realiza mesas de trabajo con los temas de debate en la ANC y otros tópicos de la participación política.

“En esas mesas se abordan temas de interés de las mujeres de sectores populares que ambientan la discusión sobre la diferencia entre mujeres, mientras se avanza en procesos de investigación sobre inclusión y políticas de género. Se establece articulación con movimientos de mujeres para los derechos humanos. En lo organizativo se realiza la Asamblea Nacional de la Red en la Calera, donde se hace énfasis en el trabajo pedagógico con mujeres sector popular y la situación de las mujeres en el conflicto armado” (Sáenz & Rapacci, 2008; pág. 11).

Es la década de la “Campaña latinoamericana por una educación no sexista” 1990-1999, lanzada en un evento realizado en Paraguay a pocos días de realizada la conferencia de “Educación para Todos” de Dakar en 1990.

Se puede decir que en esta década el énfasis de la Red es el derecho a la educación. “A partir de la Quinta Conferencia Internacional de Adultos CONFINTEA V, realizada en Hamburgo en 1997, y bajo el liderazgo del Instituto de Educación de Adultos ICAE del cual es socia la REPEM, se realiza un proceso seguimiento a los acuerdos de esta conferencia, con actividades de sistematización sobre la evolución del cumplimiento de esos acuerdos en el país. REPEM Colombia participa en los talleres de elaboración de indicadores y en el proceso de monitoreo adelantado, sobre el cual se publica el libro ¿Y la educación de las mujeres en Colombia qué?” (Sáenz & Rapacci, 2008; pág. 12).

Con estos procesos se consolida el pensamiento feminista popular de la REPEM que se hace presente en los encuentros feministas latinoamericanos de 1987, Argentina en 1990, El Salvador en 1993, Costa Rica en 2002, Brasil en 2005, México en 2009 y Colombia en 2011, en este último se convoca un taller sobre educación popular feminista que logra una nutrida asistencia, especialmente de mujeres jóvenes que acompañan procesos de formación entre mujeres en diferentes países de la región.

En la década del 2000 se transita de la “Campaña por una educación no sexista” hacia la “Campaña por una educación no discriminatoria”, en contextos en que se prepara la Conferencia Mundial contra el racismo, la discriminación, la xenofobia y demás formas conexas de intolerancia, que se realiza en Durban en 2001. REPEM Colombia participa activamente en el comité preparatorio nacional, así como en los encuentros virtuales y presenciales preparatorios de la región con ponencias y movilización de sus afiliadas.

En la actualidad, la REPEM en Colombia se ha constituido como la experiencia feminista con mayor presencia nacional, que alberga en su interior organizaciones de mujeres que desarrollan agendas de incidencia política en las cuales se articulan armónicamente las acciones de defensa, promoción y protección de los derechos colectivos de las comunidades y localidades, los derechos humanos de toda la población, y los derechos específicos de las mujeres.

“Así mismo, conjuga la movilización por las demandas de los grupos diferenciales de mujeres: indígenas; afrocolombianas, negras, raizales y palenqueras; jóvenes, adultas y adultas mayores; diversas en opciones e identidades sexuales y de género; con las acciones en defensa de las agendas colectivas que las articulaciones feministas con presencia nacional promueven. También ha logrado entablar interacción en las luchas por los derechos individuales de las mujeres como son los derechos sexuales y reproductivos, el derecho a la libertad de conciencia, de pensamiento y de opinión y al tiempo libre; con los derechos a la educación, al trabajo formal y decente, a la organización, a la participación, y, a los derechos colectivos, al ambiente sano, al agua, al planeta, etc.” (Sáenz & Rapacci, 2008; pág. 15).

Mediante procesos de educación, formación y capacitación de y con las mujeres, la REPEM ha impulsado el análisis de la opresión, la subordinación, la exclusión que viven; las múltiples discriminaciones de que son objeto; la interseccionalidad de opresiones y discriminaciones a las que se enfrentan por razones de clase, género, pertenencia étnica/racial, edad, orientación sexual, y situaciones de vulnerabilidad en tanto personas en situación de discapacidad o desplazamiento forzado. Ha aportado reivindicaciones y agendas políticas sobre temas que antes eran considerados asunto privado, como la violencia intrafamiliar, la violencia sexual, las diferentes formas de violencia simbólica de género y el acoso laboral, nutriendo a los movimientos sociales con nuevas búsquedas transformadoras de todas las formas de opresión. Además, ha contribuido a favorecer la construcción de las mujeres como sujetos políticos, acompañando, valorando y aprendiendo colectivamente de sus experiencias, asumiendo sus agendas y su participación política con autonomía (Sáenz & Rapacci, 2008).

Finalmente, la Educación Popular Feminista puede ser entendida como una respuesta a la ausencia de análisis sobre las condiciones de las mujeres, sobre su situación particular, sus necesidades y su posición en la sociedad. “Varios grupos de mujeres de sectores populares se organizan y reflexionan sobre la importancia de las acciones colectivas y la vida comunitaria, se empoderan y participan activamente para cambiar estructuras machistas y patriarcales; desde ahí aportan a las reivindicaciones y agendas políticas temas que antes eran asunto privado, como la violencia de género” (Sáenz & Rapacci 2008; pág. 2).

Desde la perspectiva de la EPF las mujeres piensan, organizan, realizan y sistematizan estrategias formativas y prácticas pedagógicas adecuadas a la población femenina y, por esa vía, que fomenten el pensamiento y la política feministas. Estas acciones se materializan en procesos de educación, formación y capacitación con y para las mujeres, para hacer posible una transformación de la opresión, la subordinación y la exclusión que viven, las múltiples discriminaciones de las que son objeto, de manera especial las mujeres de sectores populares racializadas; la opresión y discriminación que enfrentan por razones de clase, raza y género, como parte de la construcción de una manera propia de ver la educación como práctica de libertad.

Pensar en la EPF implica considerar los procesos educativos como espacios de encuentro entre diversas experiencias, prácticas y búsquedas feministas, que aportan a la creación de una pedagogía que ayude a generar procesos de reflexión y nuevas prácticas, como momentos de interiorización-exteriorización no sólo de la experiencia inmediata y directa, sino también de procesos colectivos y particulares que atraviesan las batallas contra la cultura patriarcal. En este sentido, intentar construir una definición estática y concreta de la EPF resulta una tarea que contradice el espíritu mismo de sus bases pedagógicas y que, finalmente, olvida los procesos permanentes de creación y reflexión.

Es así como Weiler (1991), hooks (1994/2021), Nadeau (1996), Korol & Forneri (2007) del proyecto “Hacia una pedagogía feminista” de *Pañuelos en Rebeldía* (2007), Sáenz & Rapacci (2008), Cuerda (2010), Sáenz (2012), Cendales (2013), Molina & Cornils (2020), autoras que han buscado dilucidar las bases pedagógicas y didácticas de la EPF como una perspectiva ético-política que aporta a la Educación Popular y su proyecto educativo liberador y emancipador, reconocen que la Educación Popular Feminista es un proceso rico y estimulante de crecimiento y desarrollo

colectivo y personal que permite adquirir una visión crítica sobre la realidad en la que estamos inmersos los sujetos que hacemos parte del sistema educativo.

Ahora bien, con el propósito de orientar y organizar la propuesta conceptual que busca desarrollar este proyecto, es importante esbozar algunos elementos que, de manera reiterada, han sido tratados por las autoras y educadoras feministas de la región, y que serán profundizados en el siguiente apartado.

Es menester resaltar que en la EPF cada mujer puede llegar a ser sujeto de su propia transformación a través del aprendizaje, haciendo que la educación sea un ejercicio político para las mujeres. Esto, a su vez pone de manifiesto que la educación como proceso transformador sólo es posible si se privilegian los saberes y experiencias de las mujeres, sus sentires y reflexiones. Esto hace que en los procesos de formación en educación popular feminista cada procedimiento, cada etapa, cada tema, tengan sentido en sí mismos y por la experiencia que van a procurar a las participantes.

Sumado a lo anterior, las feministas y educadoras populares elaboran colectivamente herramientas y caminos que apuntan a la construcción de relaciones sociales emancipatorias, a través de metodologías que privilegian el diálogo de saberes y la articulación de experiencias entre redes comunitarias, organizativas e institucionales, además de estrategias de pedagogías comprometidas y del cuidado.

Finalmente, en la Educación Popular Feminista, las educadoras populares se asumen como parte del proceso de deconstrucción y transformación. No se ponen fuera. Logran establecer relaciones políticas con las mujeres que participan en los procesos educativos y su manera de estar y conducir trasluce otras formas de ejercicio del poder.

12. Los nutrientes que aporta la Educación Popular feminista a los procesos de intervención educativa de las ONG

En el siguiente apartado quiero proponer una reflexión sobre los aportes de la Educación Popular feminista al fortalecimiento de las intervenciones educativas realizadas por las ONG con las mujeres negras de la región pacífica Caucana. Para responder a la pregunta sobre cómo otras corrientes pedagógicas podrían nutrir estos procesos educativos, considero que la respuesta es a través de la integración, al modelo pedagógico de las ONG, de siete nutrientes esenciales para contribuir a dicho proceso de enseñanza y aprendizaje de las mujeres.

En esta sección postulo que la EPF es una herramienta útil y necesaria para fortalecer los procesos de formación sobre VBG¹⁶, porque a través de los siete elementos esenciales que voy a describir a continuación se nutren los procesos educativos y se pueden lograr avances significativos en la apropiación del conocimiento, el desarrollo de saberes y competencias que permitan que las mujeres se conviertan en sujetos críticos y políticos, para así contribuir a transformar sus realidades de violencia. Reitero nuevamente que en esta investigación se ha defendido la premisa de que la educación debe ser un ejercicio político, emancipatorio y liberador para las mujeres.

Ahora bien, la metáfora de los nutrientes esenciales ha sido inspirada por mi madre. Ella es nutricionista desde hace más de 35 años y su experiencia y conocimiento sobre los alimentos nutritivos me ha marcado significativamente. En el momento de pensar cómo podría contribuir a mejorar las experiencias de educación de las mujeres negras del pacífico Caucano, consideré la posibilidad de incorporar la palabra nutrir, un verbo asociado a la alimentación, que se podría relacionar además con la importancia de las prácticas gastronómicas en la región del pacífico.

Cuando hablo de nutrientes esenciales hago referencia a aquellos elementos que son requeridos para el buen funcionamiento del cuerpo, pero que deben ser obtenidos a través de los alimentos porque el mismo cuerpo no los produce. Siguiendo por esta misma línea, los elementos que describiré a continuación deben ser incorporados a través de diferentes estrategias pedagógicas y didácticas para nutrir los procesos educativos que ya se están llevando a cabo con las mujeres en la región. Se consideran esenciales porque son necesarios para fortalecer las experiencias

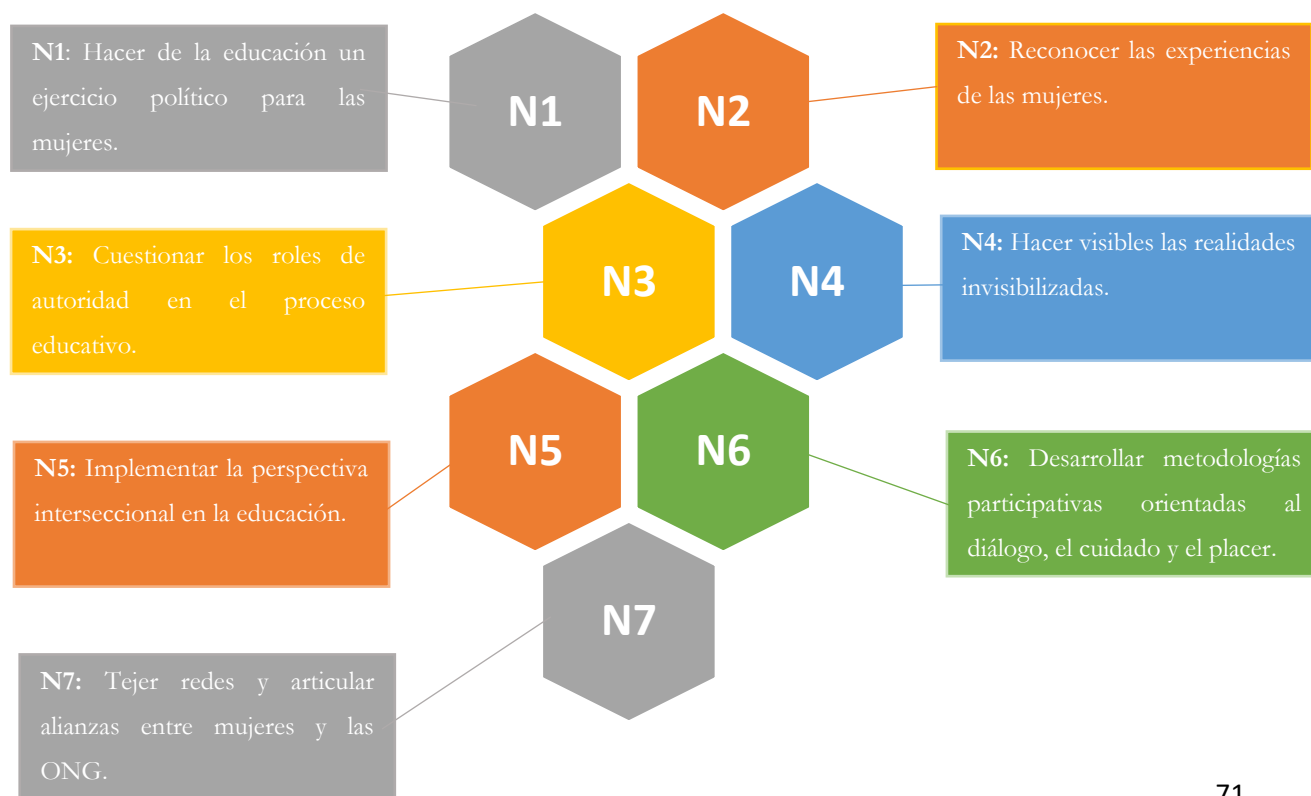
¹⁶ Es posible que estos factores orienten otros procesos de formación vinculados con temáticas que afecten a las mujeres de la región.

educativas y en este momento las ONG no los están desarrollando plenamente en sus intervenciones educativas.

No obstante, la metáfora no hace referencia a una “receta metodológica” ya que, continuando con lo explicado arriba, no son esenciales porque no se puede vivir sin ellos, sino porque el cuerpo no los produce. En este sentido, se puede garantizar la vida sin alguno de ellos. Así, los procesos de intervención educativa de las ONG pueden incorporarlos en alguna medida, unos más que otros si es deseable, atendiendo a las necesidades de las mujeres y las condiciones del contexto.

Estos siete nutrientes esenciales (ver imagen 1) son un esbozo de los principios básicos presentes en la Educación Popular Feminista latinoamericana, que serían de gran utilidad para superar los retos y tensiones que se me presentaron durante la implementación de los talleres. Es importante resaltar que comparto estos elementos, como líneas generales de reflexión, teniendo en cuenta que el modelo conceptual no busca proponer un modelo pedagógico y didáctico estático, ya que la realidad de las mujeres es diversa y cambiante y debe ser comprendida en su especificidad.

Imagen 1. Los 7 nutrientes esenciales de la EPF



Finalmente, cada elemento tiene el mismo valor dentro del modelo, poniendo en evidencia que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser integrador y lograr un equilibrio entre cada uno. De esta manera, desarrollo a continuación cada uno los siete nutrientes esenciales para fortalecer los procesos de formación desarrollados con y para las mujeres negras de la costa pacífica caucana.

Nutriente #1

Hacer de la educación un ejercicio político para las mujeres

En la misma línea que dos de los postulados centrales de la EP, los cuales consideran todo acto educativo como un acto político que construye y empodera sujetos políticos, para la EPF cada mujer puede llegar a ser sujeto de su propia transformación a través del aprendizaje. La Educación Popular Feminista propone desarrollar elementos sustanciales para la toma de conciencia y la acción política que permitan transformar la realidad de explotación y opresión que vivimos, principalmente las mujeres. dentro de este sistema (Molina & Cornils, 2020).

La EPF es vista como un campo de acción política, que ha impulsado a las organizaciones populares de mujeres a resistir, pero también a buscar nuevas explicaciones y soluciones para las situaciones de opresión que las afectan en su diversidad cultural y social, así como nuevas formas de ejercicio político, acordes con las condiciones particulares de participación femenina.

En este sentido, las intervenciones educativas desarrolladas por las ONG, orientadas desde los procesos de EP con un enfoque feminista, deben hacer de los procesos educativos ejercicios políticos desde y para las mujeres, para así brindarles posibilidades de acceso a los conocimientos, saberes y mecanismos para nombrar, transformar y resignificar sus vidas y los entornos de VBG en los que habitan.

Estos ejercicios de formación y acción política deben ser desarrollados en tiempos, espacios y actividades acordes con la vida privada y comunitaria de las mujeres, teniendo como premisa que sus saberes e intereses son esenciales para el proceso formativo y para la transformación de la sociedad. En este sentido, las intervenciones educativas deben responder a las necesidades,

incentivos y limitaciones que han tenido las mujeres negras del pacífico caucano para participar de la oferta educativa presente en el municipio.

Además, las actividades implementadas en estos espacios de intervención educativa deben permitir el desarrollo de los proyectos de vida y las aspiraciones de las mujeres. Empoderando, en un sentido práctico y simbólico, porque permite que las mujeres actúen en pro de sus necesidades e interesantes, para superar las visiones de victimización y carencia que la cultura replica sobre los sujetos femeninos (Sáenz, 2012).

Finalmente, como se ha mencionado, la Educación Popular Feminista es sustantivamente política, y adjetivamente pedagógica, comunicativa e investigativa, lo que permitiría reproducir “en su apuesta metodológica y pedagógica el principio feminista de que lo personal es político” (Cuerda, 2010, pág. 43), para que desde ahí se pueda poner la reflexión desde lo personal y de las subjetividades no como puntos de partida o como lugares de paso, sino como lugares de estancia.

Nutriente # 2

Reconocer las experiencias de las mujeres

La ausencia de análisis sobre las condiciones de las mujeres, sobre su situación particular, sus necesidades y su posición en la sociedad, nos conduce a pensar, organizar, realizar y sistematizar estrategias formativas y prácticas pedagógicas basadas en el rescate de nuestros saberes y experiencias. La apropiación, como punto de partida, de la realidad de las mujeres, sus prácticas sociales y quehaceres cotidianos y la reflexión sobre ellos y la vuelta a los mismos para transformarlos resultan la base fundamental de los procesos de formación de la EPF.

Es aquí donde se ponen en evidencia los procesos de desconstrucción de las ideas y concepciones androcéntricas que por muchos siglos han subvalorado, invisibilizado y desconocido a las mujeres como actoras sociales y políticas y como sujetos de derechos. En este proceso es fundamental hacer referencia al concepto de concientización:

“La toma de conciencia se consideraba tanto un método para llegar a la verdad como un medio para la acción y la organización. Sin embargo, lo que fue original en la concientización fue su énfasis en la experiencia y el sentimiento como guía para la comprensión teórica, un enfoque que reflejaba las realidades

*de las subjetividades socialmente definidas de las mujeres y las condiciones de sus vidas*¹⁷ (Weiler, 1991; pág.458).

Esta idea de tomar conciencia, sobre las experiencias, las luchas y necesidades de las mujeres negras, muestra la importancia de la conciencia crítica y el compromiso político de las mujeres en los procesos educativos. Como lo menciona hooks (1994/2021) “la convicción de que es decisivo que tanto yo como todos y cada uno de los estudiantes fuéramos participantes activos, no consumidores pasivos en el aula” (pág. 37). Sin la conciencia colectiva, sólo se reforzarían tendencias hacia un enfoque de cambio individualista.

Es así como las intervenciones educativas de las mujeres negras del litoral caucano deben proponer estrategias pedagógicas que permitan rescatar los saberes y las experiencias de las mujeres, del silencio, del destierro, de la negación y de las violencias, la exploración de sentimientos y preocupaciones privadas en pro de lograr el activismo político. Este es uno de los aportes fundamentales de la educación entre mujeres y el feminismo. Así “las metodologías que se derivan de la educación popular feminista priorizan el tomar como punto de partida la realidad de las mujeres, sus prácticas sociales y quehaceres cotidianos; reflexionando sobre ellos y volviendo a los mismos para transformarlos” (Sáenz & Rapacci, 2008, pág. 5).

“Varios grupos de mujeres de sectores populares se organizan y reflexionan sobre la importancia de las acciones colectivas y la vida comunitaria, se empoderan y participan activamente para cambiar estructuras machistas y patriarcales; desde ahí aportan a las reivindicaciones y agendas políticas temas que antes eran asunto privado, como la violencia de género” (Sáenz & Rapacci, 2008, pág. 2).

Frente a esto, considero pertinente regresar al proyecto de diálogo comunitario de la Fundación Chiyangua (2021) llamada “*Comadreo y Tonga para la protección de las mujeres*”. Este proyecto me llamó mucho la atención porque fue a través de las voces, las experiencias, los saberes y el compromiso político de las mujeres de la región que se desarrollaron los espacios de comadreo en las Tongas, lugares donde se encuentra la palabra para brindar apoyo a las organizaciones de mujeres afrodescendientes e indígenas que hacen parte de la red Matamba y Guasá, y con ello lograr la incidencia política para la exigibilidad y cumplimiento de sus derechos. Este proyecto, gestionado y coordinado por las mismas organizaciones de mujeres, obtuvo resultados muy

¹⁷ Traducción propia.

poderosos, entre ellos la creación de un protocolo de autocuidado y protección para las mujeres y mujeres líderes que han sido víctimas de diferentes formas de violencia.

De aquí se deriva la premisa de que es a partir del reconocimiento, el análisis y la reflexión de la propia experiencia de las mujeres, de las historias personales, de la historia de la participación y de la organización, así como de sus historias de exclusión e injusticia individuales y colectivas, que se hace posible desaprender y crear escenarios de cambio de largo alcance, que les permitan conquistar escenarios de libertad y autonomía (Sáenz & Rapacci, 2008). Esta es una mirada de la cultura y a la vida cotidiana como algo vivo, dialéctico, que cambia y que posibilita la creación y/o ruptura de los estereotipos y prejuicios que oprimen a las mujeres.

Nutriente #3

Cuestionar los roles de autoridad en el proceso educativo

La crítica feminista también ha planteado los cuestionamientos sobre la figura de autoridad que encarna quien enseña. Al respecto ha señalado que esta puede ser subvertida, particularmente a partir de la construcción de sentidos alternativos de la misma, desde los que se conteste a las relaciones de dominación androcéntrica de las que esta es objeto. Este hallazgo me pareció fundamental, teniendo en cuenta que durante mi experiencia como “tallerista” me cuestioné y me sentí interpelada respecto a mi rol de autoridad en esos espacios formativos.

En este sentido, considero que cualquier proceso educativo realizado por actores de sectores externos a la comunidad, en este caso particular las ONG, debe compartir la visión feminista de la autoridad del maestro, que hace eco en la imagen freireana del maestro que aprende junto con los estudiantes y que tiene autoridad en virtud de un mayor conocimiento y experiencia (Weiler, 1991).

Además de esto, es importante considerar en el diseño e implementación de las intervenciones educativas, las diversas formas de poder que tienen los docentes según su raza, género y los entornos históricos e institucionales en los que trabajan.

En relación con esto, la crítica feminista decolonial rescata el poder que tiene la autoridad construida en los intersticios de los marcos institucionales, desde los que es posible “arrimarse” al poder como dominación, para escabullirse o legitimarse cotidianamente frente a él de otros modos (Pérez, 2006). Como señala hooks (1994/2021) en el entorno académico se cuestiona la

fuerza de la autoridad de la maestra como "mujer" que puede invocar el "conocimiento de una mujer común"; al mismo tiempo, a la profesora feminista se le "da" autoridad en virtud de su papel dentro de la estructura jerárquica de la institucionalidad.

La cuestión de la autoridad en la pedagogía feminista parece estar centrada en torno a dos concepciones diferentes: la primera se refiere a la autoridad institucionalmente impuesta del docente dentro de una estructura jerárquica. El docente en este rol debe otorgar calificaciones, es evaluado por administradores y colegas en términos de experiencia en un conjunto de conocimientos y se espera que asuma la responsabilidad de cumplir con los objetivos de un curso académico tal como se entiende dentro de la universidad en general. Esta estructura jerárquica se opone claramente a los objetivos colectivos de un movimiento común de mujeres. No sólo la estructura universitaria impone este modelo de autoridad institucional, sino que los mismos estudiantes lo esperan. Como comenta Davis (1981): "La presión institucional para [impartir conocimiento] se ve reforzada por el comportamiento bien socializado de los estudiantes. Si les digo 'lo que quiero', lo entregarán. Están exasperados con mis esfuerzos por apartarse del papel de dispensadoras de sabiduría" (pág. 91).

El segundo aspecto de la autoridad institucionalizada es la necesidad de que las mujeres reivindiquen la autoridad en una sociedad que se la niega. La autoridad y el poder de la profesora feminista ya está siendo cuestionada. El derecho a hablar o a ejercer el poder para las mujeres está bajo ataque en una sociedad patriarcal, racista, clasista, etc., que considera a las mujeres en su posición precaria y carente de poder en la sociedad, que además pueden estar atravesados por claras divisiones raciales, de clase, orientación sexual, etnia, así como el género (Weiler, 1991).

Es por ello que este elemento de la EPF es esencial para las prácticas pedagógicas actuales, ya que propone como temas centrales la diferencia, posicionalidad y la necesidad de reconocer las implicaciones de la subjetividad o identidad para los docentes y estudiantes.

Sumado a esto, las educadoras feministas han intentado abordar estas tensiones a través del desarrollo de estrategias metodológicas y evaluativas que prioricen la horizontalidad. Este aporte es fundamental, porque invita a las ONG a considerar lo importante de construir relaciones de poder más simétricas en los espacios de formación con las comunidades. Propender por garantizar una verdadera horizontalidad, en donde no sea la "doctora" o la "capacitadora", que está parada en un atril, quien organiza y dirige el taller, sino que pueda darse un verdadero

acercamiento a las experiencias de las mujeres, un diálogo de saberes enriquecedor, en donde la experiencia de la “tallerista” debería ser menos protagónica.

Nutriente # 4

Hacer visible lo invisible

Las acciones de formación y acción política de la EPF se centran en el empoderamiento político, social, económico y cultural de las mujeres, para la superación de las condiciones que sustentan la discriminación, la desigualdad, la violencia y la pobreza que enfrentan. En este sentido, la EPF hace que estas condiciones se visibilicen y desnaturalicen a través de los procesos pedagógicos.

Hacer visible lo invisible consiste en demostrar la existencia de realidades que han estado invisibilizadas en las sociedades contemporáneas, como las experiencias de mujeres campesinas, barequeras, amas de casa, sólo por mencionar algunas, que están presentes y han sido fuertemente afectadas por el sistema patriarcal. Visibilizar se orienta en “demostrar la existencia de estas mujeres y la forma en la que están presentes en el mundo (...) Es mostrar contradicciones, desacuerdos, rupturas entre las mujeres particulares como sujetos y los estereotipos. Implica también la escucha activa y responsable de lo que las mujeres tienen que decir” (Cuerda, 2010, pág. 40).

Sumado a lo anterior, la EPF pretende desnaturalizar todas las prácticas que han sido investidas como “ciencia, religión o cultura” para justificar las formas de opresión y subordinación de las mujeres, mostrando los mecanismos, a veces sutiles, a veces violentos, a través de los cuales se subordinó a las mujeres y lo femenino. “Implica ubicar, reconstruir la situación social, las mentalidades, los valores y sistemas normativos que orienta la definición de los géneros y las relaciones. Incluye el análisis crítico del Estado y de las instituciones para mostrar cómo legitiman, sostienen y reproducen la opresión de género de las mujeres, en concordancia con las necesidades que le impone la conservación de su hegemonía” (Cuerda, 2010, pág. 41). La desnaturalización invita a una reflexión crítica de la propia cultura, para desmontarla o transformarla.

En este sentido, todos los procesos educativos que buscan desarrollar temáticas orientadas a las VBG deben proponer actividades que ayuden a cuestionar lo conocido y a tener la posibilidad de consolidar alternativas, para desarrollar estrategias de acción individual y comunitaria que

permitan interpretar y transformar las realidades de violencia que viven las mujeres (Cuerda, 2010).

Es así como las ONG deben trabajar por la justicia de género, al cuestionar las lógicas de dominación establecidas por los sistemas de educación tradicionales y patriarcales. En esta línea, deben trabajar de manera intencionada por ampliar el acceso y control sobre los recursos que tienen las mujeres, combinado con la capacidad para tomar decisiones y la exigencia de rendición de cuentas por parte de las instituciones sociales creadas para impartir justicia, así como la exigibilidad de garantía de la plena realización de sus derechos.

Además, deben apostarle a la formación como ejercicio político de las mujeres, teniendo en cuenta como importante consideración, el reconocimiento de los obstáculos en el acceso a las posibilidades de formación que caracteriza la historia de las mujeres. Con respecto a esto, la EPF permite:

“ crear espacios, tiempos, modos y procesos educativos que de manera innovadora amplían para las mujeres las posibilidades de formación y acceso al conocimiento y a la cultura universales, que de otra manera no les es viable, al tiempo que permite pensar y proponer a las instancias de decisión, en asuntos de educación no formal, y a los agentes de poder gubernamental, propuestas educativas y formativas menos regidas por normas y esquemas formales, que dejan por fuera a la mayor parte de las mujeres y a otras poblaciones que trabajan por su subsistencia y la de sus allegados” (Sáenz & Rapacci, 2008, pág. 4).

Nutriente #5

Implementar la perspectiva interseccional en la educación

Bajo la premisa de que es partir del reconocimiento y el análisis de la propia experiencia de las mujeres que se hace posible crear escenarios de cambio de largo alcance, la EPF no sólo expresa la necesidad que tienen las ONG de incorporar la categoría del género en sus reflexiones pedagógicas, sino que también manifiesta la relevancia de visibilizar y construir prácticas de formación política y comunitaria desde la diversidad étnica, racial, generacional, sexual y espiritual.

Con ello, este elemento es útil porque desarrolla una crítica a las corrientes de la EP más conocidas y politizadas que tienen pendiente la construcción de una visión, metodológica y

pedagógica que integre y visibilice las múltiples opresiones que rigen las relaciones entre las personas y los sujetos colectivos que participan de los procesos educativos. Opresiones ocasionadas por las clases sociales, géneros, grupos de edad, grupos étnicos, diversidades sexuales, entre otros. (Cuerda, 2010)

La conciencia sobre la diferencia de género, racial y de clase es un logro alcanzado frente a la terrible experiencia histórica de las realidades sociales contradictorias del patriarcado, el colonialismo y el capitalismo en la región. “Estos análisis respaldan los desafíos a los supuestos de una naturaleza esencial y universal de las mujeres y la experiencia de las mujeres que provienen de críticas lesbianas y mujeres de color”¹⁸ (Weiler, 1991; 467). Es así como las feministas negras y lesbianas han señalado la complejidad de las identidades socialmente dadas, además cuestionan la suposición de que compartir la experiencia creará solidaridad y una comprensión teórica basada en el punto de vista común de las mujeres. Es por ello que la Educación Popular Feminista incorpora un análisis sobre la intersección entre la opresión de género, raza, clase, edad, etnia, entre otros factores, y aplica esto a todas las relaciones de poder y dominación, y a todas las luchas. Esta perspectiva debe ser tomada en cuenta en los procesos educativos con las mujeres negras e indígenas que habitan la región del litoral caucano, porque además de los componentes étnicos y raciales se encuentran atravesadas por otros factores que se interseccionan para construir su identidad.

Una manera de ejemplificar esta visión interseccional es a través de la obra de hooks (1994/2021) “Enseñar a Transgredir”, ella escribe sobre su experiencia en el aula de clases y, desde su lugar de activista afroamericana, analiza la interacción de la política racial, de clase y colonizadora en la opresión de género.

Otro aporte importante de la perspectiva interseccional a los procesos de intervención educativa, es el desarrollo “de una metodología integrada, que comprende el cuerpo, el espíritu, el corazón y la mente, incluyendo a la persona completa, la vida íntima diaria de mujeres y hombres, a la vez que sus vidas laborales y comunitarias” (Nadeau, 1996, pág. 34), mostrando las experiencias de las mujeres y la construcción de las identidades fluctuantes y cambiantes de acuerdo con los procesos históricos y culturales.

¹⁸ Traducción propia.

Nutriente #6

Desarrollar metodologías participativas orientadas al diálogo, el cuidado y el placer

Desarrollar metodologías en la EPF no responde a una receta estática, sino a un piso dinámico desde el cual se integren los propios saberes y la creatividad, poniendo en consideración los distintos contextos, realidades y comunidades con los cuales se trabaja (Molina & Cornils, 2020).

“La educadora popular (...) no sabe de antemano lo que las técnicas participativas van a provocar y lo que las participantes van a decir. Tampoco se trata de adivinanzas que colocan a las participantes en el lugar de opinar a ver si aciertan” (Cuerda, 2010, pág. 49)

Por esto, la selección de procedimientos y técnicas participativas no es un ejercicio técnico, requiere de un proceso de interiorización profunda de quién hace el diseño metodológico y facilita el proceso formativo. En este sentido, mi experiencia en los talleres implementados con la ONG demuestra los múltiples retos metodológicos que se pueden presentar cuando la intervención educativa se diseña a través de técnicas participativas que no hacen eco en las realidades y experiencias de las mujeres.

Es así como las ONG deben desarrollar modelos didácticos orientados al aprendizaje por el descubrimiento, la experimentación, el “aprender haciendo”, y, además, generar ambientes de aprendizaje colaborativos desde los que se incentive el construir y compartir el conocimiento, los saberes y sentires, colectivamente a partir de dinámicas que generen interdependencias y autonomía (Pérez, 2006).

En este sentido, se espera que las ONG apliquen la premisa de que las metodologías de la EPF más que una decisión, son un descubrimiento, una búsqueda, que responde a las dinámicas de la comunidad, a sus tiempos y sentires. En esta indagación se reúnen para construir su metodología el diálogo, el estudio, las prácticas, la reflexión sobre las mismas, el juego, el deseo, el encuentro, el abrazo, la caricia. Así, el saber académico dialoga con el saber popular, con las pedagogías comprometidas y del cuidado (Korol, 2007).

Como se mencionó anteriormente, la EPF prioriza el tomar como punto de partida la realidad de las mujeres, sus prácticas sociales y quehaceres cotidianos; reflexionando sobre ellos y volviendo a los mismos para transformarlos. En este sentido, sus metodologías participativas, surgen de un diálogo de saberes en el que la relación teoría-práctica permite y favorece la

identificación y valoración de los conocimientos que las mujeres van creando en el devenir histórico (Sáenz & Rapacci, 2008, pág. 3). Estos diálogos se realizan a través de “círculos de saberes” o “intercambios de saberes” que provocan distintas reacciones, miradas, sentimientos y pensamientos en las participantes.

Sobre el punto de los sentimientos, es importante resaltar que la mayor parte de las técnicas participativas, aún las de las corrientes más politizadas en la Educación Popular latinoamericana, apuestan a desencadenar procesos de reflexión y de concientización sustentados esencialmente en la racionalidad consciente de las y los participantes. Es por esta razón que desconoce o invalida, a menudo, otras formas y lugares de conocimiento como las emociones, los sentimientos, las intuiciones, el cuerpo y la misma naturaleza.

“Se trata así de una educación popular, que aún con sus intencionalidades políticas populares y de transformación social y política, finalmente se nutre de formas ideológicas sustantivas del patriarcado como el pensamiento binario que opone naturaleza y cultura; hombres y mujeres; público y privado; personal y colectivo; cuerpo y mente; productivo y reproductivo; económico y no económico; razón y emoción; trabajo y no trabajo; sagrado y profano. Esto nos lleva a mencionar los sesgos antropocéntricos, androcéntricos, gínopec y en alguna medida misóginos de muchas de las prácticas tradicionales de la educación popular” (Cuerda, 2010, pág. 43)

En este sentido, para cualquier proceso educativo que se apoye en la EPF el abordaje desde las emociones y desde la subjetividad debe ser una opción intencionada. Obedece a un posicionamiento metodológico, pero también político, en tanto busca recuperar y validar dos de las formas de conocimiento de las mujeres más devaluadas en nuestras sociedades patriarcales. “Las emociones son caminos seguros a los pensamientos significativos y densos. Son una forma inteligente de discernimiento desde las mujeres que nos permite distinguir entre lo táctico y lo estratégico, entre lo sustantivo y lo accesorio, entre lo urgente y lo necesario. Las emociones son siempre un aviso de las posibilidades y las amenazas para la vida” (Cuerda, 2010, pág. 44).

Otra estrategia que pueden utilizar las ONG intencionalmente se relaciona con las prácticas del cuidado, el abrazo y la caricia. En este sentido quiero resaltar el potencial que tenía la campaña “Abracemos nuestros derechos”, creada y diseñada por la ONG, en el marco del 25 de noviembre, día de no violencia contra las mujeres. Esta campaña, que consistía en la socialización de los derechos de las mujeres víctimas de violencia de género en los municipios de la costa

pacífica caucana (Guapi y Timbiquí) a través de piezas gráficas físicas y digitales, tenían como intención inicial utilizar el verbo abrazar para acercar más los derechos de las mujeres al corazón de la comunidad, logrando así una apropiación o cercanía. No obstante, el enfoque digital que se le dio a la campaña impidió realizar ejercicios de acercamiento orientados al abrazo o a la caricia como estrategias que afianzan el conocimiento.

Ahora bien, Cuerda (2010) se pregunta si es posible hablar de la caricia como parte de una metodología. En este sentido reconoce que el abrazo y la caricia, el reconocernos en una mirada, el sentirnos en una piel, producen posibilidades de conocimiento tanto o más fecundas que otras formas de estudio o de investigación.

“No me refiero a la caricia programada, ni al abrazo paternalista realizado desde un lugar de saber o de poder, de contención o de sostén. Me refiero a la caricia y al abrazo que nacen en el momento exacto del encuentro de las historias de opresiones que nos identifican. La caricia y el abrazo que forman parte de una ética feminista del acompañamiento, del caminar codo a codo, de transitar los dolores y hacernos cómplices de nuestros deseos” (Cuerda, 2010; pág.45)

Esta perspectiva del cuidado no es un elemento novedoso en la EPF. La ética del cuidado se ha desarrollado en las últimas décadas desde la reflexión feminista que busca identificar una manera diferente de entender. La ética del cuidado surge de las ideas de Carol Gilligan (1985) como respuesta a lo que se conoce como ética de la justicia que se apoya en la premisa de que el cuidado lo hace la no violencia o que no se dañe a nadie. De las ideas éticas de Gilligan se desprende la propuesta pedagógica de Nel Noddings (2006), quien ha planteado la necesidad de trabajar el cuidado al interior del currículo “perspectiva que tiene actualmente gran influencia, además de un creciente número de seguidores” (Mejía, 2005, citado por Rincón, 2006, 82 págs. 2-3).

El cuidado se construye al interior del contexto comunitario, si bien es cierto que el individuo tiene una tendencia natural hacia la protección de la vida y aunque el cuidado sea una necesidad básica esto no significa que las personas lo desarrollen natural y espontáneamente. El cuidado también es objeto de aprendizaje, y cada comunidad establece sus criterios y pautas de cuidado. Con base en lo anterior, la pertinencia del cuidado como un elemento pedagógico necesario en nuestro contexto social no requiere de exhaustivas justificaciones, algunos indicadores sociales le hacen evidente, por ejemplo: el incremento del maltrato y abuso por cuestiones de género, el mayor nivel de violencia intrafamiliar, el aumento de feminicidios en la región, entre otros.

Hablar de una pedagogía desde el cuidado en la medida en que es posible establecer relaciones de cuidado entre los miembros de la comunidad educativa, de esta manera el cuidado más que un tema y una intención, es una manera especial de relación donde los actores (el cuidador y quien recibe cuidado) son conscientes de sus roles, de sus responsabilidades y aprenden del cuidado cuidando.

“En un país como el nuestro, donde tenemos tantas dificultades a nivel de nuestras interacciones cotidianas, pero también a nivel del conflicto armado que enfrentamos como sociedad desde hace varias décadas, la ética y la pedagogía del cuidado, aún con sus limitaciones y sus aspectos controvertibles, nos pueden abrir nuevos horizontes para la tarea quijotesca de educar para la vida plena y feliz en medio del conflicto” (Rincón, 2006, pág. 6)

Ahora bien, la última herramienta que proponen las metodologías de la EPF, y que puede ser incorporada en los procesos educativos llevados a cabo por las ONG en torno a la prevención y sensibilización sobre las VBG, es el placer. En este sentido, hago referencia a ver la educación como una experiencia placentera, divertida y que genere curiosidad. Sobre esto nos habla, hooks (1994/2021), a través de su propuesta de una pedagogía comprometida en donde el placer es un elemento transgresor de la educación bancaria.

“Se percibía que la emoción tenía un potencial perturbador de la atmósfera de seriedad que se suponía esencial para el proceso de aprendizaje. Entrar en el aula (...) con la determinación de compartir el deseo de incentivar la emoción era transgredir. Para generar emoción no sólo había que moverse más allá de las fronteras de lo aceptable, sino que era preciso reconocer hasta las últimas consecuencias que no podía haber en ningún caso una programación absolutamente fija que gobernase las prácticas docentes. Las programaciones debían ser flexibles, debían permitir cambios de rumbo espontáneos” (hooks, 2021; pág. 29)

La emoción, nos dice la autora, se genera a través del esfuerzo colectivo. Por esta razón, como comunidad, nuestra capacidad de generar emoción se ve muy influida por nuestro interés mutuo, por el interés en escuchar la voz del otro, en reconocer su presencia. En este sentido, cualquier metodología relacionada con la EPF debe insistir en que se reconozca la presencia de todas y cada una de las personas que están en los espacios de formación. Esta insistencia no puede quedarse en un enunciado. Hay que demostrarla mediante prácticas pedagógicas como el juego, por ejemplo.

Cuando hablamos del juego, en las prácticas de EPD, lo vivimos como la dimensión lúdica de las acciones que cambian al mundo y a nuestras maneras de estar en él. Por esta razón se encuentra en el juego un elemento esencial para incorporar a los procesos de diseño de las intervenciones educativas de las ONG.

“Es el juego en el que nos jugamos, intentando quitarnos máscaras, reaprender la risa, transformar una lágrima en una fuente de encuentros. En esta metodología, creemos en la historicidad de los procesos y en la posibilidad de rehacer los caminos buscando las piedritas que los fueron marcando, para que no se trate siempre de volver a empezar” (Korol, 2007, pág. 21).

Finalmente, es importante resaltar que el placer de enseñar, y aprender, es un acto de resistencia que contrarresta el aburrimiento, la falta de intereses y la apatía que con tanta frecuencia caracterizan el modo en que los profesores y estudiantes viven la enseñanza y el aprendizaje. Estos elementos han resultado muy enriquecedores para mí, ya que en mi experiencia como “tallerista” puede percibir un agotamiento frente al desarrollo de esos procesos educativos ocasionado, entre otros factores, por la falta de incentivos para las mujeres y la monotonía de los espacios y las actividades en ellos desarrolladas.

Nutriente #7

Tejer redes y articular alianzas entre mujeres y las ONG

En las últimas décadas los movimientos sociales, y especialmente los movimientos de mujeres y feministas, han privilegiado la articulación en redes y alianzas. Herederas de los grupos de concientización de la década de los sesenta, incluso del mismo sufragismo, las feministas de diferentes corrientes han logrado organizarse para comprender sus propias condiciones de existencia y luchar sus propias luchas (Weiler, 1991).

Las redes son fundamentales para la EPF, ya que permiten tejer relaciones en espacios cercanos y lejanos y entre unos y otros; permiten enlazar lo local, lo nacional, lo regional y lo global, para el logro de las agendas y para mancomunar luchas; coadyudan a articular intereses cuyo logro demanda la suma y el potenciamiento de esfuerzos conjuntos entre actoras y actores múltiples. Las redes permiten mantener la cohesión entre organizaciones y mujeres asociadas sin detrimento de la autonomía de las organizaciones que la conforman, manteniendo firmes los lazos que las unen y el entrelazamiento en la dirección de las regiones donde confluyen los diferentes nodos. La red se constituye también en fuente de apoyo mutuo entre mujeres y

organizaciones, manteniendo vivos los objetivos comunes, el intercambio de experiencias en los asuntos compartidos, facilita el desarrollo de proyectos y acciones conjuntas. (Sáenz, 2012)

Las acciones emprendidas por las redes de mujeres para fortalecerse y fortalecer su quehacer en estos nuevos escenarios han sido múltiples, entre ellas: la construcción y concertación de agendas, la incidencia política articulada, los intercambios y pasantías, la identificación y difusión de buenas prácticas, la creación de espacios virtuales para la deliberación; la facilitación de espacios de formación presenciales y virtuales, la producción de investigaciones con metodologías participativas que proporcionan información para el ejercicio político; la conformación de listas, chats, blogs y el uso de redes sociales, entre muchas más (Sáenz, 2012). De esta manera, las intervenciones educativas desarrolladas por las ONG deben propender por la construcción de redes, que permiten que las mujeres aprendan unas de otras, elevando las posibilidades de todas o de la mayoría es una aspiración política irrenunciable.

En este sentido, considero fundamental reconocer el potencial de la red Matamba y Guasá: fuerza y convocatoria de la mujer del Pacífico caucano para fortalecer los procesos educativos de las mujeres de la región.

“Esta red se creó en 1997, a través de una reunión de más de doscientas mujeres de Guapi, Timbiquí y el río Saija” (Entrevista Ledis, 2022). Las mujeres de la red resaltan el desconocimiento y la subvaloración que existe de parte de hombres sobre el rol que desempeñan las mujeres en los diferentes espacios de la vida (social, cultural, religioso, familiar y laboral).

Fue conformada con el objetivo de:

“Lograr la inclusión y empoderamiento social, político, cultural, económico, empresarial y el ejercicio de los derechos humanos de la mujer, a través de la realización de acciones y actividades para la incidencia política y la construcción colectiva que fortalezca la participación de la mujer en todos los espacios de planificación y toma de decisiones a nivel local, departamental y nacional para su especial beneficio” (Gómez & Pineda, 2018, pág. 67).

La red Matamba es un ejemplo de lucha colectiva, que permite a las mujeres enfrentarse al marcado machismo que hay en las comunidades y que podría generar espacios de formación comunitaria y popular feminista para prevenir, atender y reflexionar sobre las violencias de género que se viven y perciben en los municipios de la región pacífica.

Por esta razón, considero imperante que las ONG que busquen realizar procesos educativos en esta región sumen sus esfuerzos a los liderazgos y proyectos adelantados por esta red. En este sentido es importante reconocer que ha sido grande el apoyo de agencias de cooperación y organizaciones no gubernamentales de los países europeos con simpatías por las prácticas de la educación popular y las movilizaciones por el derecho a la educación de las mujeres adultas y su alfabetización. También han brindado apoyo para acciones específicas, entidades internacionales, intergubernamentales y ONG globales que apoyan las luchas por los derechos de las mujeres y/o las luchas por el derecho a la educación.

Finalmente, la conformación de alianzas con organizaciones de mujeres con otras organizaciones de base y con ONG podría permitir la gestión de recursos para el desarrollo de proyectos educativos más robustos y de largo alcance. Además, permitirían la implementación de estrategias de divulgación para que el conocimiento producido por y para las mujeres en materia de sensibilización, prevención y atención a las VBG pueda ser replicado en otros municipios del departamento, en donde las mujeres negras experimentan realidades similares.

13. Consideraciones finales

La presente investigación ha desarrollado una propuesta sobre cómo la Educación Popular Feminista podría nutrir los procesos de intervención educativos sobre prevención y sensibilización de las VBG, desarrollados por *la ONG* en los municipios de Guapi y Timbiquí. Considero que un primer paso para ese fortalecimiento es a través de la inclusión de siete nutrientes esenciales que esperan contribuir a dicho proceso de enseñanza y aprendizaje de las mujeres negras del pacífico caucano.

Esta investigación concluye que la EPF es una herramienta útil y necesaria para fortalecer los procesos de formación sobre VBG, porque contribuye a transformar las realidades de violencia que viven las mujeres a través de la educación como un ejercicio político, emancipatorio y liberador para ellas. Es por ello que, la apuesta a incorporar los siete nutrientes esenciales a los procesos de intervención educativa de las ONG, es una medida necesaria y urgente.

Esta apuesta es el resultado de las reflexiones generadas durante los talleres que realicé con mujeres negras de Guapi y Timbiquí, en la costa pacífica caucana. Reflexiones orientadas a comprender, desde una mirada crítica, cómo lograr que esos procesos de formación sean más significativos para las mujeres y la comunidad y cómo superar retos vinculados con las metodologías implementadas por *la ONG*, que en algunas ocasiones no tienen como objetivo principal el proceso formativo, generando unas dinámicas que hacen que estos espacios agoten y disminuyan el poder transformador de la educación.

Sumado a lo anterior, los siete nutrientes esenciales de la EPF esbozan algunos de los lineamientos pedagógicos y metodológicos que permiten resolver las tensiones relacionadas con los roles asumidos por las mujeres que participamos en los talleres. Situación que puso en evidencia los incentivos y limitaciones que tienen las mujeres negras del pacífico caucano para ser protagonistas del proceso formativo y a su vez actores activos de la transformación social.

Por su parte, esta propuesta plantea la necesidad de cuestionar los roles de autoridad en los procesos de formación que se han dado en la región. Así, se propone una mirada crítica sobre el rol que asumen las “talleristas”, quienes más que facilitadora, deben mimetizarse en el proceso formativo con el compromiso de acompañar la gestación de nuevas miradas y prácticas propuestas por la misma comunidad.

Es así como se sugiere que, en los procesos de formación, desarrollados por las ONG en los municipios de Guapi y Timbiquí, se tengan en cuenta estrategias que reconozcan y potencien la capacidad política de las mujeres negras. Al mismo tiempo, ellas deben reconocer su protagonismo en los procesos de formación, como sujetos políticos y éticos que cuestionan el orden patriarcal, las prácticas sexistas y la violencia que está presente dentro y fuera de los espacios educativos.

Siguiendo por esta misma línea, se espera que las ONG y otros actores que realizan intervenciones en los territorios privilegien metodologías que sean horizontales, democráticas, lúdicas y placenteras. Es importante tener en cuenta que las técnicas participativas tienen una orientación política y de ninguna manera son neutras. Así, su forma, sus procedimientos y sus contenidos debe transmitir mensajes orientados a hacer visibles las realidades de las mujeres negras, a desnaturalizar las formas de violencia que viven y perciben en sus territorios y a garantizar escenarios de justicia de género en el ámbito público y privado.

Además, se espera que esta investigación potencie los procesos de organización comunitaria vinculados con una educación popular y feminista. Este trabajo puso en evidencia la importancia de consolidar redes (comunitarias e institucionales) que contribuyan a la realización de procesos educativos desde las bases.

Finalmente, esos siete nutrientes esenciales de la EPF no deben leerse como una “receta metodológica”, sino como líneas generales de reflexión, que pueden servir de orientación para mejorar las experiencias de formación llevadas a cabo con y para las mujeres de la comunidad. En este sentido, este trabajo reconoce que la educación debe ser comprometida, consciente, interseccional y democrática, porque las voces de quienes enseñan y aprenden nunca son fijas ni absolutas.

14. Bibliografía

- Bustos, T. P. (2006). Aportes feministas a la Educación popular. *Universidad Pedagógica Nacional*, 18.
- Carabalí, D., & Ladino, V. A. (2014). Vida cotidiana de las mujeres mineras de Higuerrillos, municipio de Buenos Aires, Cauca. Una mirada a sus familias, su trabajo y su participación política. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e intervención social*.núm. 19., 257-278.
- Castillo, X. L. (2013). Educación y emancipación: de la experiencia de Jacotot a la expectativa de Rancière. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, pàg. 65-87.
- Cendales, M. R. (2013). Entretejidos de la educación popular en Colombia. *Linotipia Bolívar*, 224.
- CEAAL. (2012). Obtenido de <http://noticiasdesdelared.blogspot.com/2012/05/que-es-el-consejo-de-educacion-para.html>
- Cococauca (2022). Las luchas de las mujeres salvadoras de vida con coraje en la costa pacífica del Cauca. Obtenido de <https://cococauca.org/2022/02/03/las-luchas-de-las-mujeres-salvadoras-de-vida-con-coraje-en-la-costa-pacifico-del-cauca/?fbclid=IwAR0OM4ce2j4eO6J8v8qJxUAERFE6ApSywg96oFSoggMv8zsopEypJ7PGSoA>
- Cornils, J. M. (2020). Manual de educación popular feminista . En J. M. Cornils, *Manual de educación popular feminista* (pág. 28). Amsterdam: Amigos de la tierra.
- Cuerda, A. F. (2010). Módulo 6: Metodología de Educación Popular. “*Escuela de Formación Política Feminista*”, 150.
- Curiel, O. (2002). Identidades esencialistas o construcción de identidades políticas: el dilema de las feministas negras. *Otras miradas*, Vol.2, pp. 96-113.
- DANE (2005) Boletín Censo General 2005, Guapi, Cauca.
- DANE (2005). Boletín Censo General 2005, Timbiquí, Cauca.

El Tiempo. (25 de Agosto de 2021). *Van 40 mujeres asesinadas en el Cauca en lo corrido del 2021.*

Obtenido de <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/cauca-van-40-mujeres-asesinadas-en-este-2021-612961>

Educapaz (2022). Mujeres que transforman la educación en el litoral Pacífico. Obtenido de <https://educapaz.co/mujeres-que-transforman-la-educacion-en-el-litoral-caucano/>

Entrevista Nathaly (2022). Entrevista realizada para el trabajo de investigación. Guapi, Colombia.

Entrevista Laura, E. (2022). Entrevista realizada para el trabajo de investigación. Cali, Colombia.

Entrevista Laura, B. (2022). Entrevista realizada para el trabajo de investigación. Cali, Colombia.

Entrevista Ledis, C. (2022). Entrevista realizada para el trabajo de investigación. Timbiquí, Colombia.

Entrevista Cindy, Z. (2022). Entrevista realizada para el trabajo de investigación. Guapi, Colombia.

Fals Borda, O (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. Análisis Político No. 38. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Colombia.

Fals Borda, O (2004). Pertinencia actual de la Educación Popular y proyección en los años venideros. Revista La Piragua. No. 21. CEAAL. México.

FeministAlde. (2021). *Cuaderno de resistencias feministas.*

Fundación Chiyangua. (2018). *El cuento de la Chiyangua.* Guapi: UNHCR-ACNUR.

Fundación Chiyangua. (2021). Obtenido de <https://www.fundacionchiyangua.org/sobre-nosotros/>

Gómez, I. Y., & Pineda, L. C. (2018). *Relación entre la práctica de la minería legal e ilegal con los procesos organizativos de la red de mujeres Matamba y Guasá del municipio de Timbiquí (Cauca) durante los años 2010-2012.* Trabajo de grado: Universidad del Valle.

- hooks, b. (1994/2021). Enseñar a transgredir. Libro traducido al español (2021). Editorial Capitan Swing.
- Hurtado, C. N. (2005). Educación popular: una mirada de conjunto . Instituto Tecnológico y de estudios superiores de occidente. Cátedra de Paulo Freire. Guadalajara, México.
- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista*. Buenos Aires : El Colectivo, América Libre.
- Lopez, M. G. (2016). Didáctica en la educación popular . En M. G. Lopez, *Didáctica en la educación popular* (pág. 120). Bogota : UNIMINUTO.
- Lorenzo, Z. B. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Freire. CLACOS, *Consejo Latinoamericano de ciencias sociales. Buenos Aires. Enero 2008*. ISBN 978-987-1183-81-4.
- Lozano, B. (2010) Mujeres negras (sirvientas, putas, matronas): una aproximación a la mujer negra en Colombia. Universidad del Valle.
- Lozano, B (2016). Violencias contra las mujeres negras. Neo conquista y neo colonización de territorios y cuerpos en la región del Pacífico colombiano. *Revista La manzana de la discordia*, Vol. 11, N°. 1, págs. 7-17.
- Marciales, C. (2015). Violencia sexual en el conflicto armado colombiano; racismo estructural y violencia basada en género. *Revista Via Iuris*, 19, pp. 69-90.
- Magendzo, A. (Ed.). (2009). Pensamiento e ideas fuerza en la educación en derechos humanos Obtenido en: Iberoamérica. Santiago: UNESCO / OIE / Editorial SM. Recuperado de <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/ideasfuerza.pdf>
- Mozziconacci, R. (2018). ¿Qué es la pedagogía feminista?. "*Nuevas Cuestiones Feministas*", 75.
- Nadeau, D. (1996). Educación Popular Feminista: Creando una nueva teoría y práctica. *Palabra de Mujer*, 35.
- ONU (2020). Boletín sobre las violencias contra las mujeres en el departamento del Cauca. Agosto 2020.
- Organización Panamericana de la Salud. (2022). Metodología de los diálogos de saberes. Manual para facilitadores.

- Ortega, P., & Torres, A. (2011). Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista Colombiana de educación* n61, 25.
- Pérez-Bustos, T. (2006). Aportes feministas a la Educación popular. *Universidad Pedagógica Nacional*, 18.
- Pérez, V. M.-O. (2021). Pedagogía social y educación social. *Revista Educação em Questão, Natal*, 1-22.
- Pinilla, H. J. (15 de enero de 2019). Educación Popular y género: experiencias de grupos de mujeres. Bogota , Cundinamarca , Colombia : Uniminuto.
- REPEM. (2022). *Red de Educación Popular Entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe*. Obtenido de <http://www.repem.org/index.php/somos>
- Rincón, G. B. (2006). El cuidado com propuesta pedagógica. En G. B. Rincón, *Relación del cuidado en el aula y la institucion educativa* (pág. 8). Bogota .
- Rojas, C. et al. (2015). Luchas del buen vivir por las mujeres negras del Alto Cauca. *Nómadas* 43- Universidad Central.
- Titus, L. B. (1990). Educación Popular. En *Educación Popular*, 10.
- Torres, A. (1993). Educación Popular, evolución reciente y desafíos. *Pedagogía y saberes*, 14.
- Torres, A. (2007). *La educación popular, trayectoria y actualidad*. Editorial el Buho. Bogotá.
- Sáenz, I. & Rapacci, M. (2008). La Educación Popular feminista una perspectiva que se consolida. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 16.
- Sáenz, I. A. (2012). La Educación Popular feminista en red: 30 años. *Educación popular* , 10.
- Vergara, A. (2014). Cuerpos y territorios vaciados ¿En qué consiste el paradigma de la diferencia? ¿Cómo pensamos la diferencia?. *Revista CS. Universidad Icesi*. pp 341-359.
- Weiler, K. (1991). Freire and a Feminist Pedagogy of Difference. *Harvard Educational Review*. Vol 61. No. 4.

15. Anexos- Consentimientos informados entrevistas



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Reciba un cordial saludo.

Como estudiante de la Maestría en Educación, de la Universidad Icesi, estoy desarrollando un ejercicio reflexivo y de investigación titulado *"Reflexiones sobre los procesos de formación de las mujeres del Pacífico Caucaño: Una mirada desde las pedagogías populares feministas"*. Por este motivo me acerco a usted para conocer sus experiencias, como estudiante o formadora, en estos espacios.

Para esto, pido su colaboración para participar de una entrevista. Si no quiere contestar alguna pregunta, puede decírmelo y no habrá ningún problema. Es importante que sepa que las respuestas son confidenciales y puede terminar la entrevista cuando quiera.

Los resultados de este estudio de investigación podrán ser presentados en congresos o publicaciones científicas, sin embargo su identidad no será revelada y su privacidad será preservada, manteniendo derechos legales.

Antes de comenzar con esta entrevista necesito que firme, si está de acuerdo esta nota de consentimiento, por lo que le pido que lea atentamente lo que sigue:

Doy mi consentimiento para que se usen los datos que comunicaré en la entrevista que se va a realizar. Los resultados de esta investigación son confidenciales. Cualquier pregunta que me surja en este periodo podrá y deberá ser aclarada por la encargada del estudio.

Acepto participar en esta investigación y mi firma es:

X

Fecha: 13/05/2022

Representante de la investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Reciba un cordial saludo.

Como estudiante de la Maestría en Educación, de la Universidad Icesi, estoy desarrollando un ejercicio reflexivo y de investigación titulado *"Reflexiones sobre los procesos de formación de las mujeres del Pacífico Caucaño: Una mirada desde las pedagogías populares feministas"*. Por este motivo me acerco a usted para conocer sus experiencias, como estudiante o formadora, en estos espacios.


Para esto, pido su colaboración para participar de una entrevista. Si no quiere contestar alguna pregunta, puede decírmelo y no habrá ningún problema. Es importante que sepa que las respuestas son confidenciales y puede terminar la entrevista cuando quiera.

Los resultados de este estudio de investigación podrán ser presentados en congresos o publicaciones científicas, sin embargo su identidad no será revelada y su privacidad será preservada, manteniendo derechos legales.

Antes de comenzar con esta entrevista necesito que firme, si está de acuerdo esta nota de consentimiento, por lo que le pido que lea atentamente lo que sigue:

Doy mi consentimiento para que se usen los datos que comunicaré en la entrevista que se va a realizar. Los resultados de esta investigación son confidenciales. Cualquier pregunta que me surja en este periodo podrá y deberá ser aclarada por la encargada del estudio.

Acepto participar en esta investigación y mi firma es:



X -----

Fecha: 05/04/2022

Representante de la investigación.

Maria Camila Hernández

CC: 1144066084 de Cali

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Reciba un cordial saludo.

Como estudiante de la Maestría en Educación, de la Universidad Icesi, estoy desarrollando un ejercicio reflexivo y de investigación titulado *"Reflexiones sobre los procesos de formación de las mujeres del Pacífico Caucaño: Una mirada desde las pedagogías populares feministas"*. Por este motivo me acerco a usted para conocer sus experiencias, como estudiante o formadora, en estos espacios.

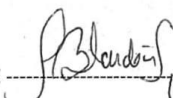
Para esto, pido su colaboración para participar de una entrevista. Si no quiere contestar alguna pregunta, puede decírmelo y no habrá ningún problema. Es importante que sepa que las respuestas son confidenciales y puede terminar la entrevista cuando quiera.

Los resultados de este estudio de investigación podrán ser presentados en congresos o publicaciones científicas, sin embargo su identidad no será revelada y su privacidad será preservada, manteniendo derechos legales.

Antes de comenzar con esta entrevista necesito que firme, si está de acuerdo esta nota de consentimiento, por lo que le pido que lea atentamente lo que sigue:

Doy mi consentimiento para que se usen los datos que comunicaré en la entrevista que se va a realizar. Los resultados de esta investigación son confidenciales. Cualquier pregunta que me surja en este periodo podrá y deberá ser aclarada por la encargada del estudio.

Acepto participar en esta investigación y mi firma es:

X  _____
Laura Blondon L
Fecha: 09 Mayo / 2022

Representante de la investigación.

Maria Camila Hernández

CC: 1144066084 de Cali

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Reciba un cordial saludo.

Como estudiante de la Maestría en Educación, de la Universidad Icesi, estoy desarrollando un ejercicio reflexivo y de investigación titulado *"Reflexiones sobre los procesos de formación de las mujeres del Pacífico Caucaño: Una mirada desde las pedagogías populares feministas"*. Por este motivo me acerco a usted para conocer sus experiencias, como estudiante o formadora, en estos espacios.

Para esto, pido su colaboración para participar de una entrevista. Si no quiere contestar alguna pregunta, puede decírmelo y no habrá ningún problema. Es importante que sepa que las respuestas son confidenciales y puede terminar la entrevista cuando quiera.

Los resultados de este estudio de investigación podrán ser presentados en congresos o publicaciones científicas, sin embargo su identidad no será revelada y su privacidad será preservada, manteniendo derechos legales.

Antes de comenzar con esta entrevista necesito que firme, si está de acuerdo esta nota de consentimiento, por lo que le pido que lea atentamente lo que sigue:

Doy mi consentimiento para que se usen los datos que comunicaré en la entrevista que se va a realizar. Los resultados de esta investigación son confidenciales. Cualquier pregunta que me surja en este periodo podrá y deberá ser aclarada por la encargada del estudio.

Acepto participar en esta investigación y mi firma es:

X Angy Escobar

Fecha: 09/05/2020

Representante de la investigación.

Maria Camila Hernández

CC: 1144066084 de Cali