

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
Del 3 de abril de 1981



LA VERDAD
NOS HARÁ LIBRES

**UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA**

CIUDAD DE MÉXICO ®

**SENTIR, VIVIR, TEJER LO SOCIAL: UNA MIRADA A PROCESOS EDUCATIVOS
CON MUJERES CAMPESINAS DEL MUNICIPIO DE ARGELIA, ANTIOQUIA,
COLOMBIA**

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN

Presenta

MARCELA GÓMEZ ALVAREZ

Director: DR., Stefano Claudio Sartorello
Lectoras: DRA., Beatriz Elena Arias López
DRA., Luz María Stella Moreno Medrano

CDMX, 2020

Agradecimientos



Muchas personas hacen parte de este camino que fui trazando y eligiendo, en medio de viajes, encuentros, reflexiones, sonrisas, lágrimas, abrazos y renunciaciones. Lo que se ve materializado aquí y parte de la gratitud que hoy siento con relación a mi transitar académico, investigativo y humano tiene mucho que ver con ellos,

A las mujeres campesinas de Argelia, que se narraron de manera íntima y que hoy hacen posible una sumatoria de comprensiones en el marco de esta investigación y de mi ser mujer,

A la Universidad Iberoamericana y especialmente a la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación por abrirme las puertas para gestar ideas, para reflexionar y construir en medio de una mirada humana y crítica. Al coordinador de la maestría Raúl Romero, por su amabilidad y disposición para ayudarme cada vez que lo necesité.

A los profesores de la MIDE que alimentaron mi deseo por el conocimiento, por ayudarme en la búsqueda de caminos y apuestas para acercarme a lo educativo y social,

A mi asesor Stefano Sartorello, por aceptar ser el director de esta tesis y creer en ella, por su palabra siempre dialógica, por escucharme con todo lo que ello implicó, por enseñarme y por permitirme seguir soñando con otras formas de hacer investigación. Gracias Stefano por tanta humanidad y compromiso,

A Luz María Moreno -Luzma-, por mostrarme y acompañarme en discusiones críticas, por ser uno de los puentes que hoy me permite reivindicar el carácter político y esperanzador de la educación, por inspirarme como mujer, académica e investigadora, por estar siempre, incluso, más allá de la academia,

A Beatriz Arias quien fue el puente para que esta investigación se materializara, por ayudarme a tejer una ruta de trabajo y de encuentros maravillosos, por leerme, por dialogar, por provocar en mí tantas reflexiones y comprensiones, por ser un polo a tierra,

A la Asociación Campesina de Antioquia que me acogió y me facilitó todo el tiempo el acercamiento a las mujeres y al trabajo de campo, a esta asociación que me permitió resignificar de muchas maneras lo educativo y la necesidad de pensar en otras educaciones,

A Azu, quien me acompañó durante gran parte del trabajo en campo, a su familia por acogerme, por la sensación de gratitud que sembraron en mí en medio de su hospitalidad, humildad y apertura,

A mi familia que pese a la distancia siempre ha sabido acompañarme, a ellos que, desde la comprensión, el apoyo y el amor me han facilitado ser lo que siempre he deseado,

A mis amigas Luchita, Josi, Ana y a Lucho mi amigo, porque de muchas formas me han sabido sostener, cuidar y acompañar,

A Diego, por ser la casa en la que tantas veces he reposado.

Gracias infinitas a todos.

TABLA DE CONTENIDO

1. REFLEXIONES INICIALES	9
1.1. Volver a mí	9
1.2. Ellas	10
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
2.1. Un acercamiento a la ruptura del tejido social en perspectiva nacional, regional, local 15	
2.1.1. Entramado de violencias: un acercamiento al contexto colombiano	15
2.1.2. Confrontación de poderes y disputas por el territorio: Un acercamiento regional y local.....	17
2.2. La educación popular en la reconstrucción del tejido social	21
2.3. Las voces de las mujeres en el marco del conflicto armado y en la reconstrucción del tejido social	26
2.4. Referentes de Investigación. Introducción al estado del conocimiento	29
2.4.1. Ruptura del tejido social en contextos violentos	31
2.4.2. La educación en la reconstrucción del tejido social	32
2.4.3. Mujeres, participación y reconstrucción del tejido social.....	35
2.5. Preguntas y objetivos de investigación	37
2.5.1. Pregunta principal:.....	38
2.5.2. Preguntas secundarias:	38
2.5.3. Objetivo General	38
2.5.4. Objetivos específicos	38
3. ENTRAMADO TEÓRICO Y REFERENCIAL	40
3.1. Aproximaciones a la categoría de tejido social	41
3.2. El sujeto que compone el tejido social: Subjetivación-Intersubjetividad	49
3.3. Algunas consideraciones en perspectiva crítica	53
3.4. La educación popular y su relación con la reconstrucción del tejido social	57
4. MARCO CONTEXTUAL	64
5. ENFOQUE METODOLÓGICO	73
5.1. Técnicas e instrumentos	77
5.2. Análisis de datos	80
6. ANÁLISIS DE RESULTADOS	88
6.1. Resignificando lo educativo a partir de un acercamiento pedagógico/político.	88
6.1.1. Territorialidad e identidad como puntos de partida.....	91
6.1.2. Desentrañando otras maneras de saber, de conocer y de encontrarse	94
6.1.3. La historia como posibilidad	98
6.1.4. Hacia una reivindicación de lugares, sujetos, narrativas	103
6.1.5. Un acercamiento a lo que significa ser mujer campesina.....	106

6.1.6.	Desarrollando la capacidad de agencia más allá de los espacios propuestos por la Asociación Campesina.....	109
6.2.	Enunciarse	112
6.2.1.	Enunciarse desde el territorio, desde el ser mujer campesina	113
6.2.2.	Enunciarse desde las conquistas internas, desde la transición.....	118
6.2.3.	Solidaridad entre mujeres.....	126
6.3.	Tejer lo social: Desde ellas.....	128
6.3.1.	Encontrarse para vivir y significar lo que les es “común”	130
6.3.2.	Tejidos sociales que agrietan y fisuran un sistema societal excluyente	136
6.3.3.	Tejer para desenmascarar los discursos hegemónicos que se encarnan y se manifiestan como formas de opresión	141
7.	CONCLUSIONES	147
7.1.	Reflexiones finales	148
7.1.1.	Sobre lo educativo	148
7.1.2.	Lo subjetivo.....	151
7.1.3.	Lo intersubjetivo	154
7.1.4.	Sobre lo metodológico y vetas de investigación que se abren a partir del presente estudio	157
7.1.1.	Retos y limitaciones de la investigación.....	159
8.	Anexos.....	162
8.1.1.	Anexo 2. Entrevistas.....	163
8.1.2.	Anexo 3. Ejercicios de categorización entrevistas	165
9.	BIBLIOGRAFÍA	169

TABLA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Entramado teórico y referencial	41
Gráfico 2	Reporte desarrollo de la investigación	73
Gráfico 3	Elementos, consideraciones metodológicas y corpus de análisis.....	74
Gráfico 4	Ejercicio análisis entrevistas iniciales a mujeres campesinas	82
Gráfico 5	Ejercicio de análisis entrevistas a mujeres a partir del uso de artefactos culturales	82
Gráfico 6	Ejercicio de categorización final entrevistas a mujeres.....	83
Gráfico 7	Ejercicio de categorización final entrevistas a partir de los artefactos culturales	84
Gráfico 8	Triangulación, ejercicio de categorización final	85
Gráfico 9	Ejercicio final categorización.....	86

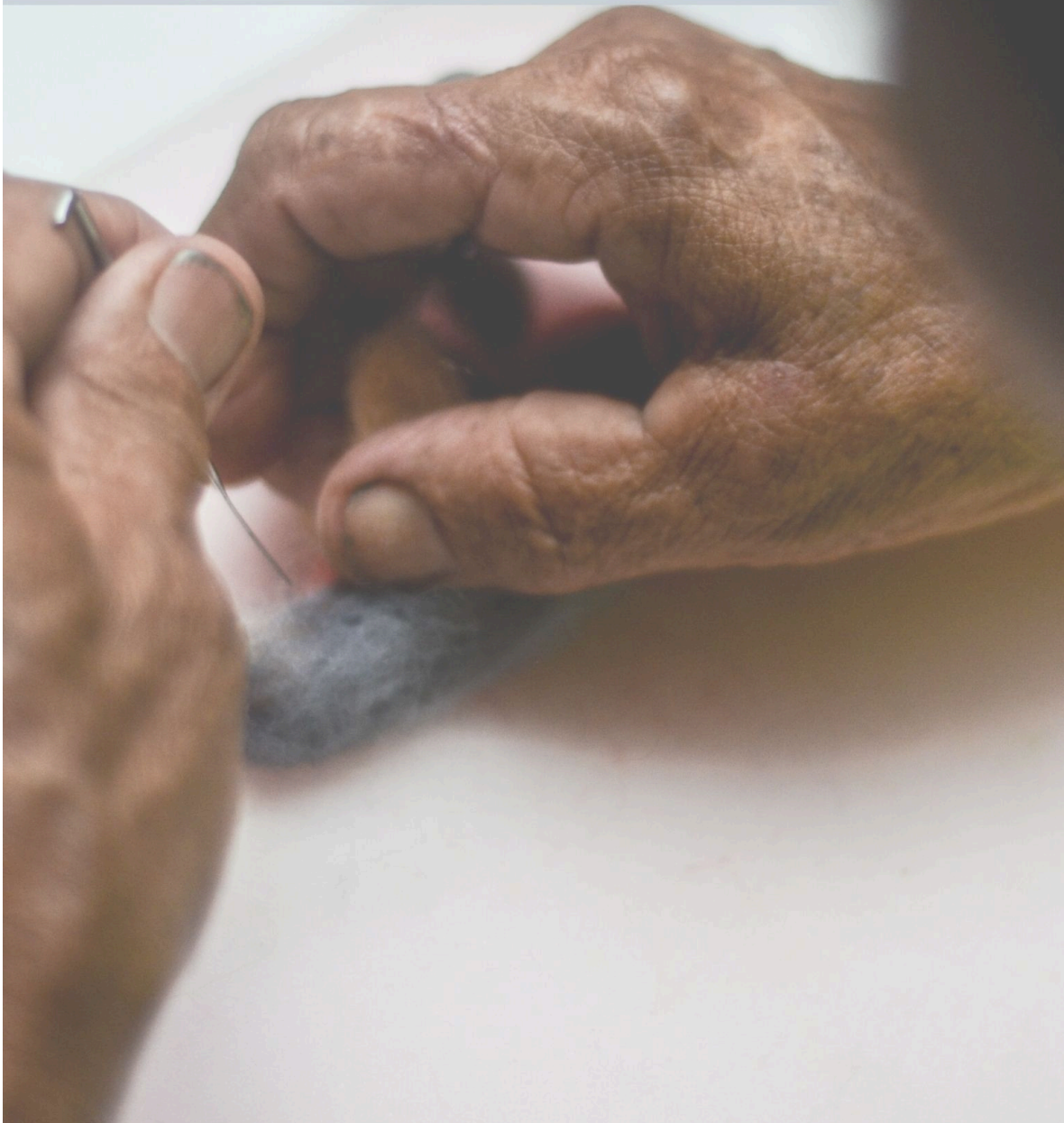
TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1	Ubicación geográfica subregiones oriente de Antioquia.....	20
Ilustración 2	Ubicación geográfica municipio de Argelia (construcción propia, 2018)	64
Ilustración 3	Vereda el Zancudo (Registro fotográfico propio, 2018)	64
Ilustración 4	Vereda el Zancudo, municipio Argelia (Registro fotográfico propio, 2018) ..	65

Ilustración 5 Pieza de tejido colectivo, para la exposición “Mi territorio mi manto de colores”, municipio de Argelia (Registro fotográfico propio, 2018)	66
Ilustración 6 Encuentro Festival Interconexión, vereda el Zancudo, municipio de Argelia (Registro fotográfico propio, 2018).....	67
Ilustración 7 Minga formativa, ESAGRO, vereda el Zancudo, municipio de Argelia (Registro fotográfico propio, 2018).....	69
Ilustración 8 Pieza de tejido colectivo. “El trinar de los pájaros” construido por mujeres del municipio de Argelia. (Registro fotográfico propio, 2018).....	78
Ilustración 9 Pieza de tejido colectivo. “Mi territorio mi manto de colores” construido por mujeres del municipio de Argelia. (Registro fotográfico propio, 2018)	78
Ilustración 10 Huerta. (Registro fotográfico propio, 2018).....	79
Ilustración 11 Pieza audiovisual. ”Retrato de una mujer campesina”. Ver en: https://www.youtube.com/watch?v=wO0Ama-gMF8&t=1s	79
Ilustración 12 Pieza audiovisual. ”Cuando voy a la escuela”. Ver en: https://www.youtube.com/watch?v=evSSxOWAScU&t=2886s	79
Ilustración 13 Pieza audiovisual. ”Pa’ mi es historia”. Ver en: https://www.youtube.com/watch?v=yey05HAYAls&t=49s	80

La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos son proyectos y, a la vez pueden tener proyectos para el mundo. La educación tiene sentido porque las mujeres y los hombres han aprendido que, aprendiendo se hacen y se rehacen, porque las mujeres y los hombres han sido capaces de asumirse como seres capaces de saber, de saber que saben, de saber que no saben, de saber mejor lo que ya saben, de saber lo que aún no saben. La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres fuesen sin más, no habría por qué hablar de educación (Freire, 2001, p. 50)

Capítulo 1



1. REFLEXIONES INICIALES

Este apartado tienen que ver con una pregunta por lo epistémico, a propósito de la investigación en cuestión; en este sentido quisiera ahondar en una reflexión en primera persona y la cual se mueve en dos sentidos: por un lado, quiero acercarme a lo epistémico desde un volver a mí, a ese entendimiento al que he tenido que aproximarme para comprender lo que me mueve a hacer esta investigación, para abrazar mis puntos de inflexión, mis propias limitaciones humanas, profesionales, en un intento por el relacionamiento genuino con las mujeres campesinas y sus formas de saber, conocer y significar sus trayectorias.

1.1. Volver a mí

Volver a mí significó comprender varios asuntos: el primero de ellos tiene que ver con el lugar que tengo al interior de lo que abordo desde la investigación, es decir, valorar mi propia experiencia, comprenderla e identificar en qué medida mis elaboraciones han moldeado y orientado aquello sobre lo que he decidido investigar, ha consistido en una aproximación a mis lugares de enunciación y a mi devenir como mujer, nacida en un contexto geográfico atravesado por características políticas, sociales y culturales particulares, descendiente en alguna parte de campesinos y con experiencias académicas, laborales ligadas a la problematización de la educación como algo que surge y se desarrolla más allá de espacios físicos determinados (formales y escolarizados). También me llevó a verme en medio de la cotidianidad que hoy me acompaña, geográficamente situada en otro lugar, desentrañando a partir de ello, algunos de mis sesgos.

Por otro lado, desencadenó en mí un interrogante sobre mi proceso formativo como investigadora, sobre las formas en como yo misma me he acercado al conocimiento, sobre mi densidad, rigidez, sobre las verdades que otros suponen y que yo acojo como mías, sin reflexionarlas, sin pasarlas por mi cuerpo para ver si están en consonancia con las cosas en las que he decidido creer, sin cuestionar si son comprensivas con lo que quiero ver, si le dan entrada a lo polifónico, si son puentes donde es posible conversar sin verdades absolutas; a la luz de esto, he tenido que admitir que soy en gran parte el producto de un paradigma dominante; Mis primeras angustias académicas e investigativas han tenido que pasar por aquí, comprendiendo mi lado positivista y cuantitativo, para intentar un ejercicio

comprendivo de deconstrucción que está atravesado más que nada por una necesidad afectiva e íntima de vincularme con las mujeres que hacen parte de esta investigación, pero además, con un contexto que he podido habitar desde etapas muy tempranas de mi vida pero al que ahora vuelvo desde un lugar que pareciera me nubla la capacidad de entenderlo.

Hoy creo que investigar ha supuesto para mí, una necesidad de detenerme una y otra vez para preguntarme desde dónde estoy observando, preguntando, escribiendo, comprendiendo, pero además, ha sido un desprenderme continuamente de lo que idealmente había construido sobre el acto de investigar; diría que amorosamente he asumido estos retos, así ello me haya llevado en varios instantes a sentir incertidumbre y frustración, ahora entiendo que eso hace parte del camino que he decidido transitar y vivir para comprender de manera más orgánica las narrativas, las experiencias, la cotidianidad y las voces de las mujeres que aparecen presentes en esta investigación.

1.2. *Ellas*

En un segundo momento, surge un interrogante por el otro, que igual que yo, engendra contradicciones, preguntas y experiencias biográficas particulares; el encuentro con mujeres campesinas en el marco de esta investigación me ha posibilitado acercarme a múltiples formas de ser mujer, a una variedad de comprensiones frente a lo educativo y frente a lo social que va siendo tejido en medio de un espacio geográfico, identitario, histórico, político, subjetivo, determinado.

Estas mujeres se han narrado de manera íntima y abierta teniendo ello implicaciones en tanto sus relatos se soportan a partir y en medio de una cotidianidad que yo como investigadora no puedo desconocer, ni interpelar, ni en la que tengo derecho a irrumpir, aunque sé que en alguna medida mi presencia ya lo hizo; dichas implicaciones tienen que ver con acuerdos respecto a los espacios y formas en como ellas me permitieron acercarme a las maneras de vincularse, reconstruir e interpretar lo social y educativo: la cocina, la habitación, la huerta, el espacio de tejido, los sitios donde hacen intentos por construir comunidad, el convite, fueron los escenarios que hicieron posible intercambios y significaciones. Estos ejercicios de comprensión han demandado rescatar sus voces genuinas y diversas.

Por otro lado, ha sido necesario partir de elaboraciones concretas, de artefactos culturales que se convierten en elementos movilizadores en la medida en que es posible desembocar, reafirmar y comprender mejor lo que representa para ellas participar en estos procesos educativos en tanto mediatizan su experiencia; acercarme a sus conquistas a partir de lo narrativo que surge de estos, me permitió desentrañar lenguajes y experiencias subterráneas, que no emergen en lo cotidiano, pero que están latentes, vivas, interpretándose y resignificándose. Acercarme a estos instrumentos cognitivos, me permitió comprensiones más amplias y orgánicas de los saberes y conocimientos que ellas producen desde lo rural.

Ir sobre esos aspectos subterráneos, demandó de mi parte sensibilidad para saber cuando es necesario detenerse, no ahondar más, cuando es preciso hablar, siendo un. más allá de la investigación, de lo académico; los conocimientos que ellas compartieron conmigo tienen una fuerte carga como lo he dicho de manera reiterativa de aspectos íntimos, ellas no dejan de ser para hablar sobre lo que metacognitivamente han elaborado.

Todo esto, ha supuesto aproximaciones más profundas y conscientes sobre aquellos elementos morales que orientan mi accionar, mis interpretaciones, mi relacionamiento con estas mujeres. La responsabilidad que adquirimos desde una dimensión humana en este tipo de encuentros, demanda respeto por la confianza y las redes con las cuales ha sido posible llegar hasta ellas, asunto que se traduce en lo que Gilligan (2013) llama ética del cuidado, la cual se encuentra arraigada en las relaciones de sentido humano, que como menciona Clifford (2012) resuelven las responsabilidades en conflicto entre las personas en la medida en que nos permiten actuar cooperativamente; pero además, ha implicado una aproximación a un posicionamiento político que cree en la importancia y relevancia de permitir que sean ellas quienes en un ejercicio narrativo/emancipatorio se acerquen a lo propio, construyan su realidad desde allí y la compartan conmigo.

Resulta necesario mencionar que, mi ejercicio como investigadora aún precisa de una mirada más holística que aborde por ejemplo, una perspectiva de género, que sea transversal a todo el estudio, y que en esa medida me permita comprender asuntos más complejos en las experiencias de estas mujeres. Desde un posicionamiento claro, asumo dichos sesgos, entendiendo que una investigación con enfoque de género requiere del investigador análisis para los que aún abiertamente no me siento preparada, ni como mujer, ni mucho menos como

académica. Aún así, debo destacar, que esta investigación me abre muchos interrogantes en ese sentido, y me plantea retos importantes para futuros análisis.

Capítulo 2



2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema que se aborda en la presente investigación se relaciona con la reconstrucción del tejido social mediada por procesos educativos no formales, en los que participan mujeres campesinas. Será a partir de sus voces como pretendo significar y dar sentido a este problema.

Si bien no es intención de este trabajo detenerse en analizar de manera exhaustiva lo que han representado las violencias¹ en el contexto colombiano, sí conviene hacer una breve descripción del tema para comprender que, a la luz de ello, se ha generado una ruptura en el tejido social, y que es a partir de allí, desde donde se ha hecho necesario emprender acciones y propuestas educativas que permiten vislumbrar posibles reconstrucciones y caminos para tejer nuevamente desde el “no ser solos”².

Teniendo en cuenta lo anterior, en un primer apartado se esbozará cómo el fenómeno de las violencias ha permeado los contextos, nacional (Colombia), departamental (Antioquia) y más específicamente municipal (Argelia) desestructurado el tejido social, término que se significa desde lo contextual y particular. En un segundo apartado, se pretende hacer una delimitación de las apuestas educativas que han permitido, en el contexto colombiano, la reconstrucción de tejidos continuamente amenazado. En un tercer momento y de manera más particular se busca esbozar como se han visto afectadas las mujeres en el marco de estas violencias y como a partir de procesos educativos logran caminar en el sentido de la enunciación y la incidencia.

Bajo este panorama, se pretende en un cuarto momento hacer alusión a algunas investigaciones que han servido como referentes para la presente investigación, en tanto han atendido de manera previa preocupaciones similares y permiten abonar a la justificación de la investigación en cuestión.

¹ El término violencias, en plural, es acotado en Colombia a finales de siglo XX para referir una multivariación en la violencia; de manera histórica se ha configurado a partir de aspectos multicausales y poliformes, viéndose reflejada en una violencia política, socioeconómica, territorial y sociocultural (Blair, 2012; Ortíz, 1992)

² Código in vivo, identificado a partir de las entrevistas semi – estructuradas.

2.1. Un acercamiento a la ruptura del tejido social en perspectiva nacional, regional, local

2.1.1. Entramado de violencias: un acercamiento al contexto colombiano

Las aproximaciones históricas desde diversas perspectivas disciplinares han permitido evidenciar cómo el fenómeno de las violencias en Colombia ha sido una constante de la vida social. Sus dimensiones dan cuenta de un rompimiento de elementos constitutivos del tejido social, en tanto se dejan entrever efectos que coartaron directamente el entramado comunitario.

Es importante aclarar que, con el término tejido social, se hará referencia a una vasta red de relaciones, vínculos y solidaridades que las comunidades van construyendo/reconstruyendo en un intento por articularse para reconfigurar su sentido de vida, recuperar el territorio, defenderlo, colectivizar sus acciones, sus prácticas campesinas, haciendo eco de formas particulares de ser y de vivir.

Teniendo claro lo anterior, y debido a las características del contexto colombiano, conviene iniciar una aproximación al tema de las violencias y de cómo estas han tomado forma para desestructurar dicho tejido desde una perspectiva nacional. Colombia es un país que ha estado atravesado históricamente por múltiples violencias, por ende, abocarse a sus contextos desde cualquier disciplina puede significar en muchos casos una previa y necesaria reflexión sobre cómo y de qué manera las dinámicas violentas han permeado aspectos sociales, culturales, políticos y humanos. En este sentido, la producción académica e investigativa ha posibilitado, en cierta medida, un acercamiento significativo a este tema, el cual resulta ser uno de los más trabajados por la academia colombiana (Blair, 2012). Sin embargo, debido a su complejidad, puede resultar en algunos casos difícil de delimitar, ubicar y dimensionar.

Historiadores, sociólogos, politólogos, antropólogos, economistas, entre otros, han llevado a cabo investigaciones que generan aportes significativos y que han permitido ir tejiendo una trama para comprender, interpretar y plantear nuevas rutas para un abordaje de la violencia. Se podría decir que el texto pionero sobre la violencia fue el trabajo titulado

“*La Violencia en Colombia*”³ (1963), en el cual se buscó hacer una primera aproximación académica a sus causas. Entre 1984 y 1985, en aras a encontrar un mejor término para designar este fenómeno, se hizo alusión a la otra violencia, *la nueva*, lo cual llevó a desatar debates frente a su continuidad y discontinuidad (Blair, 2012).

A partir de 1987, con el texto “*Colombia: violencia y democracia*” (Informe de la comisión de estudios sobre la violencia), se señala que, a lo ancho y largo del territorio colombiano, se observa una multivariedad de violencias: política, sociocultural y territorial, soportadas a su vez en principios multicausales (Blair, 2012; Ortíz, 1992). Todas estas formas de violencia se han visto a su vez reforzadas por procesos que están en constante reproducción a través de la familia, la escuela, y los medios de comunicación (Arocha et al., 1987). Lo anterior, ha generado un clima de complejidad y de desgarramiento de las sociabilidades, en tanto se instalaron dinámicas prolongadas que alientan múltiples conflictos en cada una de sus territorialidades (Uribe, 2001).

Así pues, Colombia se presenta como un país con fracturas, atravesado por múltiples conflictos (armados, partidistas, etc.), exclusiones, colonialismos, aquejado por deslegitimaciones históricas donde, además, lo territorial marca especificidades y dimensiones particulares y temporales. Las violencias en este contexto, están hechas entonces de destiempos y desencuentros (Uribe, 2001).

Valdría la pena hacer énfasis que gran parte de las violencias ejercidas en Colombia tienen que ver con la lucha por el acceso, el uso y el control de la tierra, su ineficiente distribución y la predominancia en su acumulación por parte de unos pocos. Lo que ha generado prácticas históricas de explotación principalmente del campesinado, pero, además, una permanente expulsión y desplazamiento forzado.

Lo anterior, permite identificar que en las tramas de la violencia y en las disputas territoriales, existen víctimas preferentes: los campesinos, quienes han experimentado por un lado el desplazamiento y el despojo a causa de la inserción de grupos armados y de las prácticas de exclusión perpetuadas históricamente. Para ilustrar un poco, se estima que de manera contemporánea⁴, se han registrado casi seis millones y medio de personas

³ Documento a cargo de la Comisión investigadora de las causas de la violencia. Guzmán, G; Fals Borda, O; Umaña, E.

⁴ En Colombia, según la Corte Constitucional, la época “contemporánea” en relación al desplazamiento forzado, se refiere al período comprendido a partir de 1980 (CNMH, 2015)

desplazadas, donde el 87% eran campesinos, quienes en su mayoría tuvieron que migrar de manera individual, limitando esto las posibilidades de habitar un territorio donde fuera posible crear relaciones de sentido colectivas. Por otro lado, su expulsión de las zonas rurales se soporta a partir de un modelo de desarrollo neoliberal, donde quienes no pueden competir en un mercado global, son marginados (Agudelo 2012; CNMH, 2015; Quintero, 2017).

En este sentido, es necesario comprender que históricamente, se han insertado en los territorios colombianos dinámicas violentas que han fragmentado relaciones locales y que generan reacomodaciones en el uso del suelo y en el reconocimiento de la propiedad de las tierras. Lo anterior ha creado escenarios donde no es posible seguir tejiendo relaciones materiales, económicas, simbólicas que satisfacen las necesidades básicas, organizativas y comunitarias de los habitantes rurales, creando así un espacio para la anulación de la vida campesina tradicional, en tanto se vienen perdiendo áreas dedicadas a la agricultura (Agudelo 2012; Sepúlveda, 2014; Villa, 2006),

[...] En estas condiciones de marginalidad, la *población* campesina tradicional se ve abocada permanentemente al señalamiento, al incremento de diversas formas de exclusión social y a ser víctima de la coacción violenta por parte de distintos actores en un mosaico de despojo, ilegalidad y expulsión (Arias, 2014, p. 23)

2.1.2. Confrontación de poderes y disputas por el territorio: Un acercamiento regional y local

Partiendo de un escenario nacional y de algunas particularizaciones que son necesarias a propósito de las violencias en Colombia, conviene seguir haciendo una delimitación contextual del tema, comprendiendo cómo en escenarios departamentales y locales, específicamente en territorio Antioqueño y en el municipio de Argelia, lugar donde se llevó a cabo esta investigación, las prácticas violentas y la desestructuración del tejido social han tomado forma.

Aterrizar el tema de las violencias en contexto Antioqueño, implica encontrarse con dimensiones quizá más agudas y expresiones más dramáticas, sin que ello implique necesariamente que existan rasgos ampliamente diferenciados de lo que afecta a todo el país.

Uribe (2001) señala que, desde el llamado *proyecto antioqueño de Colonización*⁵ orientado por la élite, puede observarse una trama que permitió la construcción de esta región partiendo de tres dimensiones básicas: la económica, la ético cultural y la política⁶.

En medio de este escenario se ven imbricadas formas de violencia que tienen que ver con la legitimización, aceptación y naturalización de ciertas prácticas, donde la inclusión del criollo blanco llevó a la exclusión de los indígenas y los negros, siendo estos tomados como enemigos y representando un riesgo para el *ethos* sociocultural antioqueño: “el proyecto político de élite antioqueña fue cohesionador, articulante y sólido, pero terriblemente excluyente, incapaz de convivir con el “otro” (Uribe, 2001, p. 104).

Posteriormente, la idea de modernización insertada aproximadamente a mediados del siglo XX fracturó y descompuso referentes concretos que se vinculaban con una cultura campesina ligada a valores y tradiciones que dejaron de ser puntos de encuentro para la reproducción de identidades colectivas, rompiendo redes comunitarias. Así:

[...] La crisis de crecimiento que vivió la región, más temprano y más rápido que en otros lugares del país, se manifestó a través de situaciones de conflicto, de tensiones sociales que no siempre se resolvieron por canales institucionales, de desbordamiento de las masas que tomaron formas violentas de expresión y que se controlaron también violentamente por parte de las autoridades, pues este tipo de crisis siempre produce fisuras y fracturas en la dura caparazón de las sociedades (Uribe, 2001, p. 110).

La aceleración de múltiples violencias a partir de la modernización, evidenció que detrás de la aparente consistencia de un estado centralizado, unitario e institucionalizado, se escondía la fragmentación del poder, la debilidad del Estado y de la sociedad civil, que en la práctica correspondía al poder en armas, el cual buscaba tener un control estratégico sobre el

⁵ La autora se refiere a este proyecto como el pacto fundacional que permitió la independencia y la institucionalización de esta región (Uribe, 2001).

⁶ Estas tres dimensiones son las que conformarían socialmente la región antioqueña, conjugándose e imbricándose de tal manera que fuera imposible referirse a una de ellas, sin pensar en las demás. Específicamente la dimensión económica, se refería a un proyecto que apuntaba a un modelo mercantil especulativo, donde fuera posible consolidar y ampliar las redes de mercado; por su parte la dimensión ético cultural o *ethos* cultural, buscó definir un sistema de identidades, anclado esencialmente a un aspecto regional; finalmente el político, se configuró a partir de las estructuras bipartidistas, es decir, la única manera de sentirse nacional era la de saberse perteneciente a un partido político determinado (Uribe, 2001).

territorio antioqueño, sumándose a ello, conflictos partidistas, agrarios, clasistas y tensiones económicas, generando cambios estructurales en el tejido social (Uribe, 2001).

Hay que hacer notar que Antioquia ha sido un escenario para la confrontación de poderes, donde todas las agrupaciones guerrilleras del país⁷ en algún momento de manera paralela o no, tuvieron control sobre ella. Sumando a esto, la presencia de grupos paramilitares que han conducido a la polarización de los conflictos y a la fractura del tejido social, haciendo que en medio de esto las identidades y los vínculos sean frágiles (Uribe, 2001). Lo anterior ha representado una intervención directa en dinámicas sociales y cotidianas de los sujetos, destruyendo lugares en común, formas de organización, de participación, de vivirse y vivir el sentido de lo territorial y comunitario.

Quizá uno de los mayores aportes que permite comprender y condensar como se ha generado la ruptura del tejido social en este departamento, lo refiere Uribe (2001), quien habla de una crisis de descomposición, derivada de las situaciones violentas presentes en este contexto, y reflejada en varios sentidos: por un lado, hace alusión a la disolución de las redes, tramas socioculturales y políticas que dieron paso a la ruptura de identidades y sentidos de pertenencia; y por otro lado, refiere la disolución de tramas institucionales y de poder público, que cumplían funciones frente a la cohesión de la sociedad. Concluyendo con ello que esta crisis ha generado atomización, terror, y un sofocamiento a múltiples esfuerzos por articular de nuevo un orden social.

Convendría seguir haciendo una geo-delimitación aún más precisa del contexto de estudio, buscando ubicar al municipio de Argelia a la luz de las violencias y las rupturas. Particularmente, el oriente de Antioquia, región donde se encuentra ubicado este municipio, es importante por la infraestructura hidroeléctrica y porque geográficamente cuenta con una continuidad montañosa y boscosa que se conecta con otros corredores nacionales importantes, esto adquiere especial interés político-militar por grupos principalmente guerrilleros, quienes buscaron evidenciar una “ganancia simbólica” frente al estado y su poco control territorial, materializada en una capacidad destructora de infraestructura, la afectación sustantiva de las carreteras nacionales, el despojo, y la expulsión de población principalmente rural (García & Aramburo, 2011).

⁷ Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -FARC-. Ejército de Liberación Nacional -ELN-. Ejército Popular de Liberación -EPL-

El oriente de Antioquia está conformado por 23 municipios, y se encuentra dividida en cuatro subregiones: *El Altiplano*, quizá la zona más desarrollada del oriente Antioqueño, en cuanto a infraestructura, servicios públicos, educativos, de comercio y de salud. *La zona de embalses*, caracterizada por la inundación de tierras agrícolas para la construcción de embalses y con ello la generación de energía hidroeléctrica y finalmente, la afluencia de turismo. *La zona páramo*, caracterizada por ser principalmente rural, vive de la agricultura, el cultivo de café, panela, papa, frijol, maíz y de la ganadería. *La zona bosques*, atravesada por una de las principales autopistas de la región (Medellín – Bogotá), permitiendo ello una economía campesina, pero además, la presencia de comercio informal (PNUD, 2010).

Partiendo de esta claridad es importante mencionar que Argelia se encuentra ubicada en la subregión Páramo, esta subregión ha presentado históricamente poca articulación a las dinámicas económicas del resto de la región, debido a su ubicación geográfica distante de la capital Antioqueña (Medellín) y la poca cercanía que

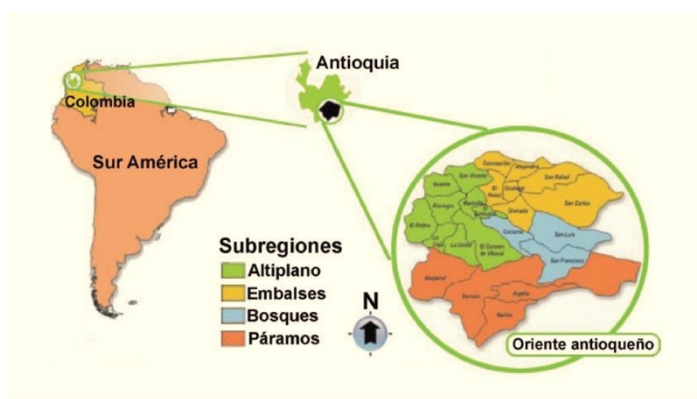


Ilustración 1 Ubicación geográfica subregiones orientales de Antioquia

tiene con lugares donde se concentra el poder, haciendo que este lugar sea leído en el contexto colombiano y Antioqueño en clave de periferia, es decir, hace parte de los muchos lugares que han sufrido el olvido y el abandono por parte del Estado. Lo anterior, ha generado una profunda inequidad y marginalidad histórica, en términos de servicios, equipamiento urbano, construcción de autopistas, zonas rurales aún de difícil acceso, servicios públicos y educativos insuficientes, sumándose a esto la falta de infraestructura para comercializar y distribuir productos agrícolas producidos en la región (PNUD, 2010).

Frente al conflicto armado con relación a este territorio, la bibliografía empieza a escasear, existen muy pocos estudios donde se haga referencia a cómo este municipio de la región antioqueña se ha visto permeado por ella. Lo que sí es claro, es que estuvo habitada

por las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -FARC-⁸ y grupos paramilitares, quienes sembraron el miedo en zonas rurales y en la cabecera municipal a partir de tomas violentas del territorio, masacres, violaciones, secuestros, siembra de minas antipersona, reclutamiento de hombres, mujeres y niños pertenecientes a la sociedad civil y el uso de sitios protegidos por el Derecho Internacional Humanitario como las escuelas, todo ello generó una oleada de muertes, despojos y desplazamientos (D. Gómez & García, 2017; Maya, Muñetón, & Horbath, 2018; PNUD, 2010).

Se estima que entre 1993 y 2005 de los 23 municipios de Antioquia, uno de los más tropellados a causa del conflicto armado, fue Argelia, durante este tiempo la población pasó de ser 10.852 habitantes a 6.823 (PNUD, 2010). En este mismo sentido, según datos de la Alcaldía local y reportes de prensa, entre 1997 y 2010, fueron desplazadas en promedio 14.769 personas, esto equivale a más del 70% de la población argelina, a lo que se añaden 341 secuestros, 402 desapariciones forzadas, 207 torturas y 40 violaciones (Parejo, 2016).

Es importante de nuevo señalar que, la escases de bibliografía y de documentación frente al tema de las violencias en Argelia hace que el panorama frente a la desestructuración del tejido social sea aún confusa, de ahí la necesidad de aproximarse a una comprensión más situada, es decir a partir de sus habitantes.

2.2. *La educación popular en la reconstrucción del tejido social*

Como se mencionó previamente, han sido varias las disciplinas que han contribuido a la construcción de un entramado histórico sobre las violencias, desencadenando reflexiones a propósito de la desestructuración del tejido social que fue tomando forma en cada uno de los contextos mencionados. En relación con lo anterior, valdría la pena preguntarse de qué manera el campo de la educación ha sido sensible a estos procesos y en qué medida, ha contribuido en este camino de comprensiones, reflexiones y reconstrucciones. Lo anterior, parte de la idea de que, en estos escenarios, la educación se presenta como un proceso de desarrollo de poder, que permite a los sujetos envueltos en situaciones violentas, producir su

⁸ Grupo guerrillero de extrema izquierda fundado en 1964, fuertemente influenciado por el marxismo-leninismo.

historia, su conocimiento, generar espacios desde donde sea posible la emancipación, construcción y gestión de redes y lugares comunes para el encuentro con otros.

A partir de ello, las búsquedas en esta investigación empezaron a trazar caminos que se encuentran ligados a perspectivas críticas, mismas que han permitido superar concepciones instrumentales y simplistas de lo educativo, generado reflexiones profundas a partir de los contextos, su historia y la reconstrucción del tejido social.

En el marco de las violencias en Colombia, empezaron a emerger acciones y propuestas educativas con la consigna de reconfigurar los escenarios sociales y así favorecer la integración de los pueblos, el retorno a las comunidades de origen y la justicia social. Estas propuestas, por un lado, han apostado por la recuperación y la construcción de memorias individuales y colectivas, constituyéndose como una respuesta militante a lo que históricamente ha ocasionado la guerra. Por el otro, son una estrategia de resistencia frente a muchos territorios donde se ha buscado imponer el silencio y la represión, constituyendo así, una fuerte línea a propósito del posacuerdo⁹. Gaborit (2007) menciona: “la acción de hacer memoria desde la óptica de las víctimas es un contrapeso indispensable para la reconstrucción del tejido social y la reconciliación después de un conflicto” (Gaborit, 2007, p. 191).

Así pues, la pedagogía crítica y con ello la educación popular, llegaron al contexto colombiano expresados en procesos de organización, vínculos colectivos y movilizaciones sociales (Ortega, 2014):

[...] el escenario de degradación de la guerra, el incremento de la desigualdad, la reprimarización de la economía y el achicamiento de la democracia, ha producido en diversas formas y contenidos una prolífica y permanente acción de los movimientos sociales, haciendo visible las contradicciones y objetos de disputa alrededor de distintas problemáticas que marcan el rumbo del país y las posibilidades de transformación social, política y cultural en distintos órdenes de realidad (Herrera

⁹ A partir del año 2012, en la presidencia de Juan Manuel Santos, se inician diálogos de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –FARC-. Estas negociaciones han permitido firmar un acuerdo que tiene como objetivo poner fin al conflicto armado y garantizar con ello una paz estable y duradera. La agenda derivada de estos acuerdos contempla: Política de desarrollo integral agraria, participación política de todos los colombianos, solución al problema de las drogas ilícitas, víctimas del conflicto armado, fin del conflicto, finalmente, implementación, verificación y refrendación. Para más información: <http://www.altocomisionadopalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Paginas/Texto-completo-del-Acuerdo-Final-para-la-Terminacion-del-conflicto.aspx>

2013, p. 51).

Colombia no se encontraba al margen de lo que acontecía en América Latina a mediados del siglo XX, donde en general, se venían consolidando luchas populares de la izquierda y de aportes de las ciencias sociales críticas, especialmente el marxismo. La educación popular se inserta a la realidad latinoamericana como la posibilidad pedagógica, política y social de hacer frente a las múltiples manifestaciones de dominación a las que se han visto expuestos varios grupos poblacionales. Si bien uno de los mayores exponentes de la educación popular ha sido Paulo Freire con su propuesta de alfabetización de adultos y sus obras “la educación como práctica de la libertad” y “Pedagogía del oprimido”, conviene mencionar que históricamente esta propuesta y algunos de sus postulados han sido retomados por otros que, sin llamarle de esta manera, ya venían trabajando en una educación propia en el marco de sus iniciativas. En consecuencia, se trata de un proceso que nació unido a dinámicas sociales, políticas y culturales muy particulares, las cuales demandaron una identidad y un sentido práctico para producir desde este continente (Mejía, 2013).

La educación popular entonces, cobra estatus y reconocimiento como la opción que apunta, desde la educación, a formar sujetos sociales y políticos para la transformación social de y desde los oprimidos. Una educación que busca contribuir a la superación de aquellas estructuras que impiden el surgimiento de sujetos de derechos que buscan la construcción de una vida con sentido de dignidad y futuro (Cendales, Mejía, & Muñoz, 2013, p. 15). En este mismo sentido, estas propuestas buscan ser el puente para reafirmar identidades, fortalecer vínculos que promuevan, ante todo, la constitución de sujetos políticos que participen y se apropien de los espacios de intercambio comunitario, es decir, de la reconstrucción de un tejido social.

Volviendo específicamente al contexto colombiano, podemos ver que la educación popular se inserta en el territorio a partir de múltiples asuntos que acontecían en la esfera de lo social, y paralelo a esto, surgía un compromiso con las causas de poblaciones que para este momento habían sido históricamente oprimidas. En particular, durante el gobierno de Carlos Lleras Restrepo (1966-1970), se crea el Instituto Colombiano para la Reforma Agraria - INCORA-, mismo que desarrolla los primeros procesos de alfabetización, los cuales estuvieron a cargo de Joao Bosco Pinto, investigador y educador brasilero, quien se encontraba influenciado por el pensamiento de Freire; Así pues, se desarrolla un trabajo bajo

metodologías freirianas, pretendiendo acciones concientizadoras específicamente en la costa caribe colombiana, el sur occidente y el departamento del Tolima. Es importante además destacar que en esta misma época emergieron y se fortalecieron organizaciones campesinas como la Asociación Nacional de Usuarios Campesina – ANUC, creada en 1970 y que tuvo gran protagonismo en la década (Cendales et al., 2013).

El texto “Entretejidos de la educación popular en Colombia” (2013) permite una aproximación situada e histórica, que evidencia como ésta se abre paso a partir de la década de los 70. Previamente, sectores de la iglesia católica, habían manifestado tener un compromiso con los pobres, derivado esto de una Asamblea Episcopal realizada en Medellín en 1968. Posteriormente, se vio el trabajo de editoriales alternativas que produjeron libros de Freire; así mismo, se iniciaron movimientos académicos adscritos a facultades de trabajo social, sociología y educación que buscaban aunar esfuerzos en este camino; esta época estuvo fuertemente marcada por trabajos comunitarios y de alfabetización alternativa. La comisión Evangélica de Educación Cristiana (CELADEC), impulsó fuertemente prácticas de educación popular en Colombia entre esta década y los 80, dándose a partir de aquí, un acervo de pensamiento que generó conciencia y vínculos con varios países latinoamericanos (Cendales et al., 2013).

En los años 80 se da una consolidación de movimientos, grupos, organizaciones, y apuestas institucionales que tuvieron como orientación los planteamientos de esta educación, ampliándose a diferentes áreas: alfabetización, cultura, arte, comunicación, género, medio ambiente; así mismo, se desarrollaron trabajos con diferentes sectores sociales, campesinos, indígenas, mujeres, sindicatos, entre otros. Todo esto permitió identificar campos de trabajo que estaban vinculados a la formación de educadores(as), investigación, asesoría, publicación de materiales, textos, audiovisuales (Cendales et al., 2013, p. 32).

A partir de los 90 los cambios en la Constitución Política de Colombia, llevaron a los movimientos sociales a insistir en lo referido a la participación ciudadana. Es en esta década, que el Consejo de Educación de Adultos de América Latina -CEAAL- empieza a tener injerencia en este territorio, conformando el Colectivo Nacional del CEAAL. El nuevo milenio por su parte y *la expedición pedagógica nacional*¹⁰ vivida en esta década,

¹⁰ Esta acción se llevó a cabo durante los años 90 y consistió en identificar prácticas, saberes deseos y búsquedas emergente en las escuelas de país, posibilitando con ello hacer una identificación de reflexiones plurales entorno a la educación. Esta expedición se realizó en el marco de viajes a zonas rurales y urbanas, en ella participaron

permitieron evidenciar un amplio proceso de reflexividad y prácticas pedagógicas diversas a lo ancho y largo del país (Herrera 2013). En este sentido, la pregunta por lo pedagógico empezó a tomar mucha más forma al interior de la educación popular, dándose con ello, una revitalización de las organizaciones, que empezaron a tener mayores debates en el ámbito de lo público y mayores argumentos para defender y producir en los escenarios políticos, académicos y sociales (Cendales et al., 2013).

En la última década, estas apuestas educativas han tomado forma y han creado posibilidades a la luz de un ambiente coyuntural, atravesado por disputas históricas mencionadas y de las cuales Herrera (2013) da cuenta:

[...] el movimiento social de paz y derechos humanos, y en el último tiempo, a la emergencia del movimiento social de víctimas, los cuales se han configurado en torno a las dinámicas del conflicto, las posibilidades de una salida política negociada de éste, la denuncia y exigencia de superación de la impunidad y la reclamación de derechos a la verdad, la justicia y la reparación de las víctimas. La tierra y el territorio han sido uno de los elementos fundamentales para la organización y movilización social, en esta disputa no solo se viene articulando una lucha por amplios sectores de víctimas despojados y desplazados por una alianza entre élites políticas, económicas y militares, sino que también cobró fuerza la movilización y resistencia indígena por sus territorios ancestrales, y otras diversas expresiones agrarias y un amplio sector del movimiento social de derechos humanos (Herrera 2013, pp. 51-52).

Todo esto ha desencadenado múltiples movimientos sociales que se sirven de estas educaciones para generar reflexiones críticas que les posibilitan cuestionar su historia y defender los lugares desde donde hacen posible su existencia y participación en la reconstrucción de una vida social particular; así es el caso de los pueblo indígenas, afrodescendientes, comunidades campesinas, organizaciones urbanas, grupos feministas, que por medio de sus movilizaciones y capacidad de agencia, han construido una agenda

700 maestros. En Colombia, ésta es quizá una de las experiencias más ricas en el campo pedagógico-educativo, porque consistió en una movilización social por la educación, que generó múltiples reflexiones críticas sobre la diversidad, la riqueza pedagógica y permitió ubicar a los maestros en el plano de la producción investigativa (Bernal, Boom, & Bejarano, 2003; Ossa, 2015)

pedagógica, comunitaria y militante, en la cual es posible rescatar saberes teórico-prácticos, contextualizados, con un horizonte político delimitado, que les permiten a cada una de las personas allí presentes, cuestionar ideales y modelos de vida moderna que han afectado históricamente su cotidianidad y sus maneras particulares de ser, vivir y reconstruir sus memorias, historias e identidades (Piedrahita *et al.*, 2018)

En este orden de ideas, la educación popular ha consistido en un proyecto pedagógico y político que permite reivindicar ideas y acciones críticas, partiendo de ideas contextualizadas, situadas y generando allí una pregunta por las formas en las cuáles las comunidades y los sujetos oprimidos, mediante una concepción de su ser histórico, pueden pensarse, narrarse, leerse, escribirse, desencadenando una emancipación social. De ahí que se precise no sólo de una vivencia, sino además, de una existencia de seres que hacen su camino y que suceden críticamente en su interacción con el mundo, con otros (Freire, 1993; Muñoz, 2013), de tal forma que la educación popular se concreta en un trabajo colectivo, comunitario.

Finalmente, podría decirse que, desde la década anterior, la educación popular ha venido abonando en territorio colombiano a una democratización de la democracia, es decir, ha contribuido a la consolidación de experiencias de poder local, pasando por articulaciones con movimientos sociales que hoy encuentran un horizonte político que les permite superar las injusticias, las violencias y la desigualdad en la vida local en distintos contextos. De esta manera se han construido puentes de diálogo entre el saber, la experiencia y elementos que continuamente actualizan la discusión (Herrera 2013).

2.3. *Las voces de las mujeres en el marco del conflicto armado y en la reconstrucción del tejido social*

Como se esbozó en el apartado anterior, en este entramado de violencias, han existido víctimas preferentes: los campesinos, y a ello se suman las mujeres. Históricamente la perspectiva de género en relación a la violencia ha estado ausente, sólo hasta finales del siglo XX ha sido posible ver como la producción en este sentido ha crecido sensiblemente; haciendo notar que la violencia también ha sido un asunto de mujeres y los conflictos que las involucraron requieren de formas específicas en su abordaje (Blair, 2012; Meertens, 1995).

En este sentido, la reciente exploración respecto a cómo las violencias han afectado a las mujeres tiene dos anclajes históricos: el primero, tiene que ver con que el discurso de los derechos humanos, universalizante, el cual partiendo de una igualdad formal, suprime diferencias sociales y de género importantes; dos, la poca valoración que se tiene de las problemáticas que aquejan a la mujer y la gravedad en sus implicaciones (GMH, 2011).

En Colombia las violencias han afectado a las mujeres de manera muy particular: La violencia sexual ha aparecido como instrumentos estratégico para el desplazamiento y el despojo; además, las mujeres presentan dificultades para la tenencia y reclamación de tierras que les fueron despojadas; se les persigue y asesina tras ejercicios políticos y emancipatorios; se les han adjudicado roles, mandatos y modelos respecto a lo que se espera de su ser mujer (sumisa, servidora, cuidadora); finalmente, existe una anulación de ellas en el escenario comunitario, despojándolas de una apropiación participativa, lo que a su vez se traduce en formas de despojo de la dignidad (Meertens, 2016).

Sumado a lo anterior, se estima que entre 1980 – 2014, en Colombia, un poco más del 50% de la población desplazada han sido mujeres (CNMH, 2015), impidiendo esto que ellas puedan seguir tejiendo relaciones sociales y de sentido en los lugares que habitan; además, en medio de esto, resulta importante comprender como las mujeres han afrontado las situaciones de violencia, teniendo en cuenta que su historia, sus identidades y sus roles sociales son especialmente particulares al momento de vivir estos sucesos; específicamente, para el caso de las mujeres campesinas esto se complejiza, teniendo en cuenta que gran parte de estas mujeres vivieron un aislamiento geográfico y social, asumiendo límites que en la sociedad colombiana han estado dados por los hombres: primero el padre y luego su esposo; a modo de ejemplo, durante el trabajo de campo una mujer narró que al momento de acercarse al centro de salud de la zona urbana para acceder a un método anticonceptivo (píldoras), debía presentar una carta de consentimiento por parte del padre o del esposo. Ante esto es importante resaltar que el escenario geográfico, social y político ha sido más amplio para los hombres (Meertens, 1995, 2000).

Hasta aquí es importante concluir algo que está fuertemente relacionado con esta investigación, y es que, partiendo de la trayectoria de vida de las mujeres, estas son más sensible a la desestructuración del tejido social, pues son ellas las que cargan en muchos

casos con la responsabilidad de entablar redes de supervivencia, económicas, sociales y más que nada emocionales (Meertens, 1995).

En contraste con lo anterior, resulta vital exaltar la participación y los procesos de movilización que se han gestado en Colombia para darle voz a las mujeres. Éstos han permitido defender y reestructurar el tejido comunitario, pasando de un proceso de victimización a una apuesta por la participación y el accionar político. Con ello se interpela a una ruptura de los marcos de dominación y de los roles que se les ha otorgado históricamente los cuales han vedado su ejercicio al liderazgo y a la participación en la esfera pública (Meertens, 1995).

Una de las primeras movilizaciones en el escenario público por parte de las mujeres y que tenía como consigna la paz se desarrolló en la capital colombiana, Bogotá, el 18 de mayo de 1990, desencadenando ello una red de solidaridad llamada Mujeres por Colombia (GMH, 2011). Así como esta red, empiezan a crearse a lo largo y ancho del territorio múltiples organizaciones, colectivos, agrupaciones de mujeres que reclaman la consecución de la paz, pero además, la reconfiguración de los vínculos sociales en los escenarios de conflicto.

En este sentido, es importante mencionar que estas luchas han estado atravesadas por su participación en procesos de educación popular; estos procesos participativos han venido tomando forma en el plano latinoamericano y Colombiano a través de la Red de Educación Popular entre Mujeres –REPEM- que lleva 37 años en funcionamiento, y tiene como objetivo trabajar por los derechos de las mujeres, en especial por el derecho a la educación con una fuerte carga de sentido por lo político. En este sentido Arana y Rapacci (2013) se refieren a la pertinencia de esta educación teniendo en cuenta dos consideraciones: “la primera referida al reconocimiento de la escasez de posibilidades de formación que caracteriza la historia de las mujeres; la segunda referida al acumulado de experiencias que como mujeres han construido en el ejercicio cotidiano y comunitario” (p. 85).

Ambas consideraciones apuntan a elementos importantes y constitutivos de la educación popular: el primero tiene que ver con los modos particulares e innovadores en los que se producen estos espacios formativos generados por y para las mujeres; la segunda consideración, posibilita pensar en la participación política que pueden ejercer las mujeres a partir de estos espacios educativos, forjando en ellas un reconocimiento a la luz de los saberes

propios, comunitarios y la experiencias que han podido acumular y que se convierten en el andamiaje para el actuar individual y colectivo (Arana & Rapacci, 2013).

Los espacios de encuentro con otras mujeres van posibilitando la consolidación de diálogos y estrategias de trabajo que priorizan la solidaridad, la palabra como mecanismo para romper el silencio y para hacerle frente al miedo que históricamente las ha rodeado; si bien la mayoría de los espacios de movilización se gestan en las ciudades y en las urbes, las mujeres campesinas empiezan a reclamar un lugar en el escenario rural, en la lucha por la tierra y por el reconocimiento social.

Así pues, en la reconstrucción del tejido social en contextos de violencia, específicamente desde las mujeres, el rescate de la cotidianidad es vital, en tanto es desde allí desde donde se significa la relación con la comunidad, con sus mundo interno y externo. Tal como lo menciona Zibechi (2015), el lugar de las mujeres rurales es la vida cotidiana, en tanto es allí donde se hacen madres, cuidadoras, reproductoras y sostenedoras de las familias, de los colectivos; de ahí que uno de los pasos políticos fundamentales sea el de reivindicar no sólo la mujer como reproductora de un escenario familiar, sino además, la mujer como la encargada de una reproducción que tenga que ver con la colectividad, en esta medida se les empezará a otorgar un estatuto político (Zibechi, 2015).

En conclusión, como lo menciona Gargallo (2015), pensar en la mujeres debe ser un ejercicio que necesariamente debe implicarlas en primera persona, pues son ellas quienes han sido sometidas a definiciones, sujeciones y controles: Estos ejercicios auto-reflexivos les posibilitan tener dominio sobre sí, sobre su historicidad y sobre como esta se conjuga con entramados históricos sociales; además, al hacerlas participes de las construcciones de sentido que se generan desde ellas, se genera la posibilidad de comprender como se teje lo social desde su locus de enunciación, , desde sus sensibilidades y desde sus concepciones sobre la “*vida buena*”, término usado por una de las mujeres durante el trabajo de campo.

2.4. Referentes de Investigación. Introducción al estado del conocimiento

A propósito de los elementos que me permiten abonar al planteamiento del problema de estudio que aborda esta investigación, se destacan a continuación algunas aportaciones derivadas de investigaciones previas que han atendido preocupaciones similares y que

permitirán justificar la importancia de la investigación en cuestión, en tanto reivindican el papel que han tenido estas “pedagogías otras”¹¹ en relación a los procesos vinculados a la reconstrucción del tejido social.

Meertens (2002), Picón, Arciniegas y Becerra (2006), Chávez y Falla (2004) y Mendoza y González (2016), plantean que existe un interés en el contexto colombiano e internacional por comprender como se desestructura el tejido social en entornos violentos; siendo concluyentes al referir las reconfiguraciones que se dan en el entramado social a partir de situaciones como el desplazamiento, el desarraigo y el miedo y en señalar cómo las propuestas educativas que surgen para estos contextos deben darle voz a las víctimas y disponer de una formación política que les permita reestructurar dicho tejido.

En la misma vía de lo anterior, Torres (2006), Muñoz (2013), Jiménez y Echeverri (2013), Agudelo (2016), Villa e Insuasty (2016) y Franco y Calle (2017) evidencian de forma histórica cómo las apuestas educativas críticas, entre ellas la educación popular, han posibilitado la reconstrucción de lazos comunitarios en contextos plagados de emergencias sociales, políticas, económicas, permitiendo profundizar en la importancia y vitalidad que puede surgir a partir de movimientos populares que se agrupan en medio de los lazos comunitarios para resistir.

Finalmente, Velásquez (2011), Cordero (2011), Arana y Rapacci (2013), Rico (2014), y Meertens (1995), destacan que históricamente la voz de las mujeres ha sido sistemáticamente acallada en contextos violentos, otorgándoles incluso, un rol para asumir socialmente. Algunas de estas autoras hacen énfasis en cómo el conflicto armado y sus estructuras de dominación han afectado directamente a las mujeres rurales y en cómo todo esto permea su capacidad de asumirse más allá de víctimas como sujetos políticos. De ahí que los procesos educativos populares como ejercicios críticos, se vean atravesados por la posibilidad de nombrarse, narrarse, historiarse a partir de ejercicios de memoria individuales y colectivos, que lleven a romper con las lógicas hegemónicas a partir de las cuales las mujeres se han vivido.

¹¹ Cuando se hace alusión a “pedagogías otras”, se refiere a propuestas educativas que no son ajenas a los sujetos, a las comunidades, ni tampoco a los pueblos oprimidos. Reivindican la praxis liberadora que se pone al servicio de los movimientos sociales, de los territorios, colmando de sentido popular y liberador el horizonte de acción. Las “pedagogías otras”, dialogan estrechamente con las vertientes sociocríticas del pensamiento latinoamericano (Cabaluz, 2016)

2.4.1. *Ruptura del tejido social en contextos violentos*

El tema de la ruptura del tejido social, la pérdida de identidad, el desarraigo y la transformación de las identidades teniendo como punto de partida las violencias, ha contado con un interés creciente por parte de la comunidad académica y política en Colombia. Meertens (2002) ha puesto en evidencia pérdidas que van más allá de lo material, y que tienen una íntima relación con las identidades sociales; esta autora, se refiere específicamente, al desplazamiento en contextos violentos, haciendo énfasis en que esto conlleva a cambios radicales en el contexto, el trabajo, la participación social y la relación con otros.

En esta misma línea, Chávez y Falla (2004), recogen los resultados de un proyecto de investigación orientado a la reconstrucción del tejido social con población víctima del desplazamiento forzado en el Municipio de Soacha, Cundinamarca, Colombia. El estudio permite resaltar aquellos elementos que se reconfiguran a partir del desplazamiento forzado: las estructuras familiares, la distribución de la población, la pérdida de identidad, el desarraigo, el miedo, la desconfianza, la incredulidad frente al otro y la poca participación en escenarios de toma de decisiones (Chávez & Falla, 2004). El estudio da cuenta de cómo los procesos educativos que intervienen en las comunidades pueden posibilitarles a los sujetos desplazados realizar una lectura crítica de sus realidades, que a su vez haga un llamado a la reflexión, cambio y reconstrucción de este entramado social, que se verá expresado una vez consolidado, en relaciones comunitarias fortalecidas. Aunado a lo anterior, se destaca la importancia que reviste ejercer políticas y acciones municipales, regionales y nacionales que permitan el repoblamiento de los lugares abandonados y la estabilización socioeconómica de la población desplazada.

La investigación de Picón, Arciniegas y Becerra (2006) permite empezar un proceso de mayor delimitación a partir de una investigación de corte etnográfico llevada a cabo en un Barrio del municipio de Soacha (Colombia) habitado por personas desplazadas, donde la reconstrucción del tejido social fue entendida como un proceso pedagógico que debía ser asumido por las personas con miras a un cambio social. Por ello el proceso implicó múltiples retos, el principal tenía que ver con comprender la complejidad de estos relacionamientos, misma que se veía reflejada en situaciones violentas gestadas de manera local. En este sentido, durante el estudio pudieron determinar que el tejido social está fuertemente

vinculado a formas particulares de ser, producir, interactuar y proyectarse de manera familiar, comunitaria, laboral y ciudadana (Picón, Arciniegas, & Becerra, 2006).

Si nos acercamos a la esfera de lo internacional, este tema también ha sido clave en algunos lugares latinoamericanos. La investigación propuesta por el Centro de Investigación y Acción Social “Jesuitas por la Paz” (2016) en territorios urbanos, semi-urbanos, campesinos e indígenas de la Ciudad de México evidencia, a partir de catorce estudios de caso, cómo los determinantes comunitarios, institucionales y estructurales “configuran la debilidad, fragmentación o fortaleza del tejido social” (Méndez & González, 2016, p. 9), y cómo en este proceso las apuestas educativas que priorizan la voz de las víctimas y la formación política permiten la reconstrucción de este tejido. Se concluye que: “*el proceso de reconstrucción del tejido social a nivel local implica un proceso de construcción común, donde la vinculación de actores locales es fundamental, así como la elaboración de un diagnóstico y un proyecto común*” (Méndez & González, 2016, p. 234).

2.4.2. La educación en la reconstrucción del tejido social

Durante su proceso investigativo, Muñoz (2013) presenta la educación popular como una tradición pedagógica de corte crítico, configurada histórica y contextualmente en América Latina. El análisis bibliográfico y la discusión con grupos de interés arrojaron resultados que especifican cómo la educación popular encierra al menos tres elementos conceptuales: “una definición en términos del empoderamiento de los pueblos (política), otra que pone el acento sobre la formación autoeducación de los sectores populares (pedagógica), y finalmente una definición que insiste sobre la reconstrucción del tejido social (sociológica)” (Muñoz, 2013, p. 157). Así mismo, destaca cómo en las tradiciones críticas, entre ellas la educación popular, surge una pregunta que pretende ahondar en los temas de reproducción, resistencia y liberación además de permitir nombrar los grupos sociales subalternizados, explotados y excluidos (Muñoz, 2013).

En esta línea, Agudelo (2016), a partir de una investigación que tuvo lugar en las periferias de la ciudad de Medellín¹², y que buscaba establecer los lazos históricos que han permitido la reconfiguración del territorio a partir de la migración de sujetos rurales a la

¹² Medellín, ciudad ubicada en el departamento de Antioquia, Colombia.

ciudad, evidenció que los procesos educativos que se dieron lugar a partir del pensamiento crítico latinoamericano fueron importantes para generar las primeras acciones comunitarias en las laderas de esta ciudad. El desplazamiento de los pobladores rurales les permitió encarnar nuevas realidades a partir de la complejidad de las urbes, pero también el encuentro con organizaciones y con la formación popular les permitió pensarse de nuevo de manera comunitaria, configurando sentidos sociales y haciendo parte activa de esos espacios en comunidad (Agudelo, 2016):

[...] De esta forma, algunas comunidades campesinas desarraigadas, ubicadas en la periferia, empiezan a poner en marcha su barrio, a planearlo a su estilo y alcance, construyendo formas de gobierno propio, aportando sus saberes, lo que el campo les enseñó como la confianza y la solidaridad, virtudes que les permitían generar los comités de trabajo que posibilitaron construir la mayor parte de los actuales sectores populares, donde lo vecinal, lo local y la colectividad no dejan de existir. Se desarrolla así, un hábitat híbrido de semi-ruralidad y nuevos nichos de relación social y cultural a partir del intercambio de costumbres y relaciones de auténtica acogida y ayuda mutua (Agudelo, 2016, p. 78).

La investigación expone que, en las luchas de las organizaciones sociales, comunitarias y populares que surgen a partir de la migración derivada de la violencia, los procesos de formación deben ser una parte integral, siendo la formación, indispensable para fortalecer los sueños y propósitos desde lo individual y lo colectivo (Agudelo, 2016).

Torres (2006), a partir de su propuesta investigativa, analiza experiencias de organizaciones populares, partiendo de la hipótesis de que estas asociaciones contribuyen a la conformación de sujetos sociales que fortalecen el tejido social que contribuirá posteriormente a la conformación de identidades y al accionar político:

Este enriquecimiento de los tejidos sociales ha potenciado, entre otras, la capacidad de los pobladores y pobladoras para definir necesidades y reelaborarlas como demandas y derechos, para ampliar sus alternativas de solución a través de la organización y la movilización, para configurar nuevas identidades colectivas y para construir otras opciones de vida y sentidos de futuro colectivo (Torres, 2006a, p. 8).

Por su parte, la experiencia investigativa que se derivó de un análisis de la Escuela de Derechos Humanos y ciudadanía en el Bajo Cauca Antioqueño¹³, constituye una propuesta enmarcada en la educación popular y en las pedagogías críticas. En ella se evidencia cómo, a partir de estas iniciativas, se genera la conciencia social que empieza a gestarse en cada uno de los sujetos, buscando con ello superar el asistencialismo del estado y de las organizaciones privadas, que “ha generado tanto daño a las iniciativas populares y la autonomía en el trabajo; el reconocimiento, respeto y construcción con el otro a partir de la diversidad y las diferencias; todo esto como bases fundamentales para construir unas relaciones humanas” (Franco & Calle, 2017, p. 39).

Partiendo de lo anterior, empieza a observarse que las investigaciones también señalan la poca pertinencia de algunos programas y las asimetrías en estos procesos. Villa e Insuasty (2016) evidencian como en el contexto Antioqueño, específicamente en el municipio de San Carlos¹⁴, las propuestas de intervención se han quedado cortas, en tanto más que fortalecer, coartan la reconstrucción del tejido social: “Cuando la intervención social y los denominados procesos de participación, se hacen desde arriba, de forma asistencial y paternal, no se reconstruye. Por el contrario, se desestructura aún más el tejido social y se genera dependencia” (Villa Gómez & Insuasty Rodríguez, 2016, p. 461).

Este tipo de investigaciones lleva a comprender cómo son necesarias las apuestas transformadoras y significativas que permitan a los actores pensarse como sujetos políticos que pueden realizar cambios en su devenir histórico, todo esto mediado por relaciones horizontales.

Lo anterior deja entrever cómo los movimientos sociales y sus apuestas educativas, buscan también reafirmar el lugar de los sujetos en los procesos de lucha y de reconstrucción del tejido social, enfatizando a partir de estos escenarios la importancia de los procesos de educación popular y la ausencia de ellos en los contextos de violencia. Jiménez y González (2013) señalan cómo la movilización y organización de grupos comunitarios generan vínculos y articulaciones en el entramado social, lo que les permite incidir directamente en

¹³ Escuela de Derechos Humanos y Ciudadanía del Bajo Cauca “surge como respuesta a las exigencias de las comunidades campesinas en el paro agrario nacional desarrollado en el 2013 (Colombia), donde se visibilizaron territorios con sistemáticas violaciones a los Derechos Humanos, infracciones del Derecho Internacional Humanitario y la falta de diálogo entre Estado y ciudadanía” (Franco & Calle, 2017, p. 35).

¹⁴ San Carlos, municipio localizado en el departamento de Antioquia, Colombia.

los círculos de poder, pero también en sus procesos de subjetivación. Se rescata además, en este proceso investigativo cómo estas organizaciones, programas o proyectos deben “configurarse como espacios de intercambio de saberes, construcciones participativas de investigación y acción”(Jiménez Grande & Echeverri González, 2013, p. 141).

2.4.3. *Mujeres, participación y reconstrucción del tejido social*

En el contexto colombiano las mujeres han sido el blanco para perpetuar múltiples violencias: su condición de mujer y, además, de campesina agrava la situación de desigualdad y exclusión en la cual se ven envueltas a la hora de participar y reclamar sus derechos. Investigaciones como las de Meertens (1995) y Rico (2014) evidencian lo anterior en la medida en que explican estos procesos desde una mirada histórica y desde un punto de vista contemporáneo. Ambos estudios hacen alusión a la violencia que han sufrido las mujeres campesinas, lo que se ve expresado en cifras y en las múltiples reconfiguraciones que deben hacer en el plano del conflicto armado, contrastado esto con la fortaleza que muchas de ellas poseen para asumirse como sujetos políticos en la reconstrucción del tejido social, a pesar del camino plagado de dificultades que deben transitar:

[...] Para la mujer, a diferencia del hombre y de los más integrantes de la familia, el desplazamiento forzado implica, además de un cambio de vida inesperado, impuesto y lleno de contrariedades, replantearse su lugar en el mundo. El rol que tradicionalmente ocupaba como ama de casa pasa a ser el de madre cabeza de familia obligada a adquirir la responsabilidad económica del hogar en condiciones de mayor vulnerabilidad que el hombre, por vivir en una sociedad patriarcal, estar en condiciones de pobreza, tener un bajo nivel educativo, desconocer el lugar en el que habita, no poseer experiencia laboral y, evidentemente, por el daño psicológico sufrido (Rico, 2014, pp. 305-306).

En esta medida, hacer visibles particularmente asuntos de género en las apuestas educativas e investigativas permite visibilizar algunos elementos que posibilitan hacer una revisión de formas muy particulares de organización, de reconstrucción del tejido social, de

narrativas que han sido subalternas; no sólo se trata sólo de hacer visible a las mujeres en el escenario de las violencias, sino además, resulta necesario comprender cómo ellas se proyectan en la dinámica social, en su participación en diversos contextos y cómo asumen nuevos roles, a partir de procesos de subjetivación y de incidencia política (Meertens, 1995).

La investigación anterior permite afirmar que, en medio de las violencias, las mujeres campesinas han desempeñado un papel importante en la significación del territorio, lo que se ve reflejado en sus experiencias de vida, de resistencia y sus vínculos con la tierra en el contexto rural. Lo anterior permite un análisis de sus narrativas las cuales se mezclan continuamente con lo comunitario y tienen una relación genuina con procesos de memoria (Velasquez, 2011). Esta misma autora hace énfasis en la importancia que tiene la recuperación de la memoria en tanto se convierte en un proceso de micro-resistencia que se configura como práctica política y social continua. Su investigación evidencia el protagonismo y el papel que en ello cumplen las mujeres, evidenciando el sostenimiento que ellas hacen de procesos organizativos y de acciones individuales y colectivas, que les permiten construir espacios para reivindicar sus derechos a la tierra, a ser escuchadas, y a nombrar a partir de su memoria, como las violencias las han atravesado y como esto se enmarca en un sentido femenino de territorialidad (Velasquez, 2011).

Si en algo es concluyente esta investigación es en comprender que poner sobre la mesa asuntos de género, permite diversificar las narrativas que históricamente se han encargado de contar la historia de las violencias en Colombia, asunto vital para hacer circular el poder y para generar procesos de reivindicación e incidencia; se trata entonces de permitir el reconocimiento de “memorias subalternas” que se integren a memorias colectivas (Velasquez, 2011).

En este mismo sentido, Cordero (2011) es concluyente al mencionar que los relatos de las mujeres son expresiones subjetivas que permiten interpretar su realidad, la cual emerge en medio de situaciones muy complejas; por ello las historias personales permiten significar, narrar e interpelar contextos e historias determinadas, donde ellas no han sido tenidas en cuenta lo suficiente. Además de lo anterior, destaca la importancia de promover estos espacios de memoria a partir de procesos educativos, en tanto es allí donde se busca liberar el pensamiento, promoviendo la conquista de la participación y la autonomía (Cordero, 2011).

La educación ha sido el canal para que las mujeres puedan hacer una reivindicación de su participación social, pero, además, sean ellas las encargadas de pensar y hablar sobre ellas, para encarar una historia de la que se les excluye. Así pues, la investigación de Arana y Rapacci (2013), plantea la educación popular como la herramienta para cuestionar las lógicas de dominación, promoviendo la descolonización y partiendo de actos comunicativos dialógicos que valoran los conocimientos de las mujeres y en cómo ello va configurando su devenir histórico. Estas apuestas educativas con mujeres han posibilitado gestar iniciativas históricamente importantes, en tanto permiten desentrañar un mundo subjetivo, que les permite a partir de sus propias experiencias, identificar, desaprender y construir escenarios de cambio de largo alcance (Arana & Rapacci, 2013). Aunado a lo anterior, se consideran estos escenarios educativos en el contexto colombiano, como la posibilidad de priorizar las prácticas sociales y los quehaceres cotidianos que rodean a las mujeres y que permiten ser el punto de partida para reflexiones profundas sobre la historia y sobre lo que es necesario transformar (Arana & Rapacci, 2013).

Las investigaciones mencionadas en este apartado permiten corroborar que, en efecto, las violencias traen consigo una ruptura del tejido social, y que en el marco de ello las apuestas educativas que buscan una reivindicación de lo político y emancipatorio resultan ser vitales, en tanto se permiten significaciones de una historia que involucra particularmente a las mujeres. Es desde estos sitios de enunciación desde donde es posible abonar a reconstrucciones de la cotidianidad, de la identidad y de la vida en comunidad.

2.5. Preguntas y objetivos de investigación

Después de las revisiones anteriores, la investigación se encuentra en la condición de plantear las siguientes preguntas y objetivos de investigación, los cuales permitirán orientar de manera más precisa el estudio en cuestión.

2.5.1. *Pregunta principal:*

¿Cómo ha influido la participación de las mujeres campesinas de Argelia (Antioquia, Colombia), asistentes a procesos de educación popular desarrollados por la Asociación Campesina de Antioquia, en la reconstrucción del tejido social?

2.5.2. *Preguntas secundarias:*

¿Qué sentidos y significados otorgan las mujeres campesinas de Argelia (Antioquia, Colombia), a su participación en procesos educativos desarrollados por la Asociación Campesina de Antioquia?

¿Cómo ha influido esta participación en su autoreconocimiento personal y biográfico?

¿Cómo ha contribuido esta participación a un acercamiento intersubjetivo, de defensa territorial e identitaria?

2.5.3. *Objetivo General*

Comprender cómo ha influido la participación de las mujeres rurales de Argelia (Antioquia, Colombia) asistente a procesos de educación popular desarrollados por la Asociación Campesina de Antioquia, en la reconstrucción del tejido social.

2.5.4. *Objetivos específicos*

Reconocer los sentidos y significados que otorgan las mujeres campesinas de Argelia (Antioquia, Colombia), a su participación en procesos educativos desarrollados por la Asociación Campesina de Antioquia

Identificar la influencia que ha tenido la participación de estas mujeres en propuestas de educación no formal, en su autoreconocimiento personal y biográfico.

Explorar como esta participación ha contribuido a un acercamiento intersubjetivo, de defensa territorial e identitaria.

Capítulo 3



3. ENTRAMADO TEÓRICO Y REFERENCIAL

Es importante mencionar que, este entramado se consolida en medio de una problematización continua entre lo observado en campo y la comprensión paralela de elementos más estructurales que me posibilitaran ampliar la mirada. En este sentido, la delimitación del marco referencial se fue nutriendo paulatinamente a partir de códigos in vivo, observaciones, intuiciones, reflexiones, derivadas en gran medida del trabajo en campo. Además, atendiendo al carácter crítico y político de estas propuestas y de algunos planteamientos expuestos por las mujeres campesinas, por los directivos de la Asociación Campesina, y por mis lugares de enunciación, fue necesario abogar por la presencia de autores en perspectiva decolonial, contrahegemónica, que fueran sensibles a otras formas de saber, de conocer, de interpretar, de hacer mundo y que sugieren a partir de ello la necesidad de observar y comprender otras formas de racionalidad.

Este trabajo paulatino, fue el que me permitió ser sensible a los hallazgos, rigurosa con la interpretación y trazar de manera continua caminos de ida y vuelta en la triangulación de la información. A continuación, se presenta un organizador gráfico introductorio que busca hacer una aproximación a los tres grandes apartados considerados en el presente capítulo y a su conexión entre ellos: Aproximaciones a la categoría de tejido social, subjetividad e intersubjetividad y educación popular; contrastados con los elementos que fueron posteriormente considerados en el análisis (cuadros punteados). El organizador se encuentra dentro de un círculo más amplio, donde se indica una mirada que intenta ser transversal tanto para el presente capítulo, como para el apartado de análisis de resultados.

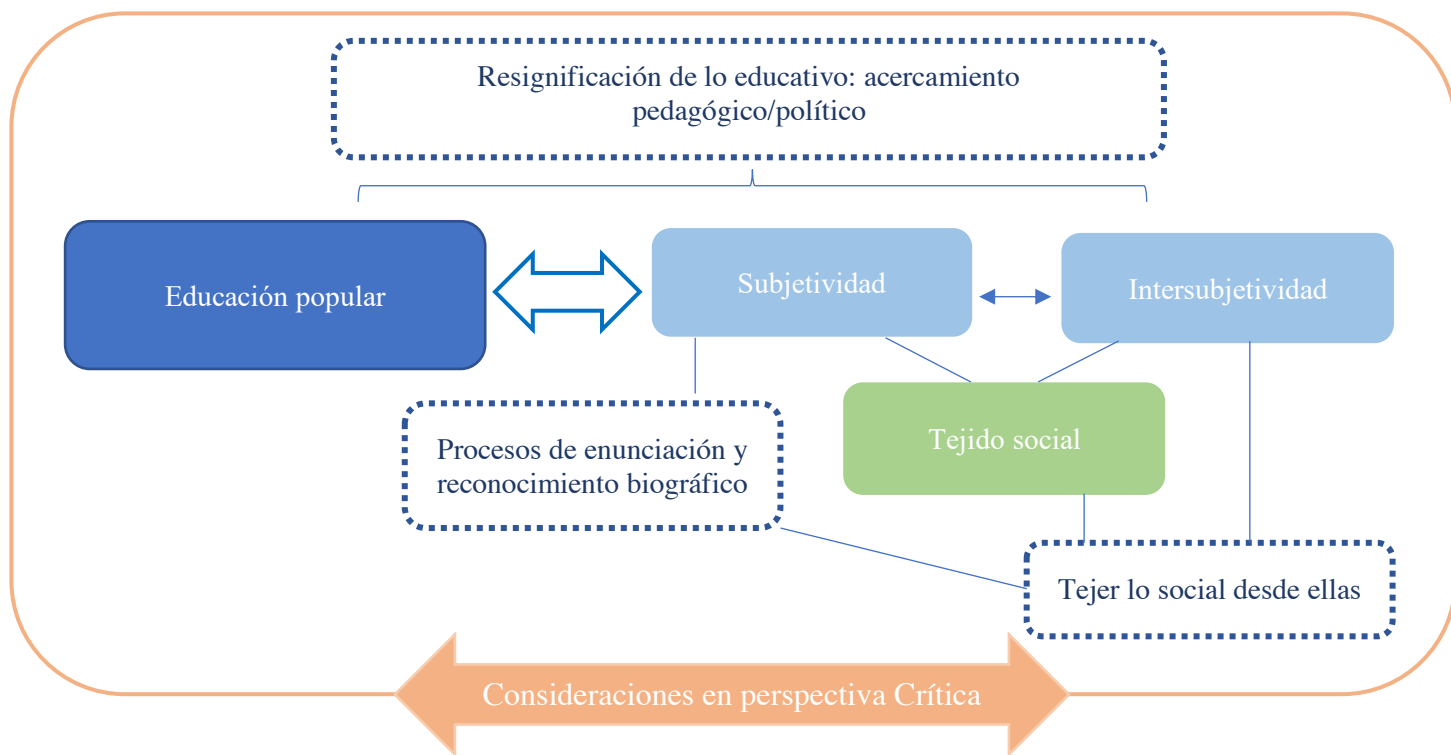


Gráfico 1 Entramado teórico y referencial

3.1. *Aproximaciones a la categoría de tejido social*

Es importante mencionar que el tejido social es una categoría que emerge especialmente en América Latina y que su construcción conceptual resulta aún esquiva y difusa. Si bien se articula con la idea de tejer vínculos y relaciones con otros, desde lo conceptual, puede percibirse sólo como signifiante, en tanto el panorama allí, aún carece de una construcción categórica o estructural consistente, lo que sugiere aún múltiples reflexiones. En este sentido, suele utilizarse el concepto tejido social como una categoría que pareciera estar dada por sí misma.

En contraparte a lo anterior, hablar sobre tejido social resulta ser muy sugerente desde el hacer, puesto que permite captar la atención de comunidades de base, académicos, políticos, empresarios, en medio de la reconstrucción de lo social principalmente en contextos violentos, donde se sugiere la necesidad de componer algo que se ha perdido y que parece estar en el imaginario colectivo como lo idílico – utópico. Dicho de otro modo, se trata de tejer otras formas posibles de relacionamiento social.

Aun así, la investigación en cuestión se ha permitido plantear el asunto del tejido social, más allá del tejido social; es decir, comprender que existen otros elementos conceptuales y marcos de referencia que pueden llenar esta categoría de sentido, especialmente, desde planteamientos críticos que emergen en América Latina. Éstos sostienen la necesidad de los vínculos, las solidaridades, lo pluriverso, la posibilidad de plantear nuevas formas de convivencia, y la necesidad de una educación que sirva como soporte para moverse en la vía de tejer con otros. Todo esto sin dejar de lado aquellos autores que han bordeado o incluso, explícitamente, han intentado hacer aproximaciones importantes sobre el tema.

Particularmente en América Latina la preocupación por la idea de los vínculos, se ha visto expresada en múltiples investigaciones y reflexiones enmarcadas en luchas sociales y políticas de movimientos indígenas y de campesinos de la región andina, que buscan evidenciar a partir de la asociatividad la posibilidad de defensa de modos de vida, la persistencia de tradiciones, valores y la idea de un horizonte comunitario que orienta sus acciones como colectividad, presentándose en algunos casos como una forma radical de oposición al capitalismo, derivadas de las condiciones de precariedad a las que han sido históricamente sometidos, llevándolos a intentar formas sociales de cooperación y de reciprocidad (Torres, 1997; Torres 2013).

Hacer alusión al tejido social supone varios asuntos que deben contemplarse previamente. Uno de ellos, se refiere a que los lazos sociales en sí mismos, están inmersos en un mundo que se reconfigura continuamente y que se encuentra atravesado principalmente por la idea de modernidad que supone conflictos, caos, crisis y en algunos casos, el entrecruzamiento con lógicas de guerra de largo aliento. En este sentido, el tejido social se configura en medio de una trama que supone fragilidades que sugieren la necesidad de continuas negociaciones e intercambios (Almeida & Sánchez, 2014; Escobar, 2018). Las fragilidades se alimentan de dinámicas sociales complejas, heterogéneas, multicausales, que ocasionan miedo, desconfianza, disgregación, por lo cual, el tejido social, en su composición/recomposición/reconstrucción, no puede suponer una sola manera, más bien insinúa la búsqueda de posturas analíticas, amplias e integradoras que permitan comprenderlo en su multiplicidad de formas y niveles de involucramiento (Beristain & Dona, 1999; Forero, Beltran, & Ordóñez, 2015).

En esta misma línea, otra de las fragilidades que es importante señalar, tiene que ver con la exacerbación del individualismo, como sugiere Bauman (2015) en su texto “Modernidad Líquida”. El individuo, ante la desconfianza que le producen las nuevas reconfiguraciones sociales, parece no quedarle más que la idea de creer en sí mismo, para defender su seguridad y sus intereses que en todo caso serán particulares. Su metáfora sobre la liquidez intenta hacer un acercamiento a la precariedad de los vínculos, a las sociedades que son siempre cambiantes, volátiles, inciertas, imprevisibles y que son atributos derivados de las lógicas capitalistas. En este mismo sentido, Torres (2002) señala que globalización neoliberal, ha venido incrementando la apatía por lo público, la exaltación de la realización individual, la livianización de los lazos cotidianos y con ello acentuando la sospecha por los vínculos que pueden ser estables,

[...] La mercantilización generalizada de las relaciones sociales, llevada al extremo en el actual contexto neoliberal, busca disolver toda forma de sociabilidad y la posibilidad de producir libremente otras formas de vida que representa la confirmación recíproca de la individualidad y de la opción de asignarse fines comunes (Torres, 2002, p. 7).

Es importante señalar que el mismo autor menciona que, en algunos casos, estas lógicas de modernización capitalista, han fortalecido vínculos tradicionales, en comunidades indígenas y campesinas, quienes se declaran a partir de ello en resistencia, buscando fortalecer sus procesos asociativos (Torres, 1997).

Wieviorka (2005) se refiere igualmente al tema del “individualismo moderno”, haciendo alusión a que esto no debe constituir un problema en sí mismo. Para él, si bien es una idea que se instala en la modernidad, no necesariamente limita la posibilidad de que cada sujeto personal y autónomo de su acción, consuma, pero, además, desee genuinamente producirse a sí mismo. Es decir, la idea del individualismo necesariamente no es incompatible con el aumento de las identidades colectivas, y esto último implica necesariamente una elección personal subjetiva de adherirse a ellas y asumirlas. En este sentido, el autor sugiere que el reto se encuentra en concebir el individualismo moderno y las identidades colectivas como una complementariedad.

Otro asunto a considerar, es que el tejido social supone la previa existencia de una red, como menciona Henao (1998), sólo basta que exista algún tipo de relación entre los individuos para que hagan parte de ella:

[...] una red social es concebida como la manera en que un grupo de individuos establecen distintos tipos de relaciones, a partir de unos intereses comunes. Estos vínculos pueden ser de orden afectivo, económico, político o cultural. Así mismo pueden ramificarse desde una persona, como en ciertas formas de parentesco; o de un grupo, como sería el caso de las asociaciones veredales, barriales o comunitarias. La reconstrucción de una red puede llevarse a cabo mediante el reconocimiento de relaciones virtuales como reales (Henao, 1998, p. 15).

Henao amplía este panorama, refiriéndose a que en las sociedades contemporáneas se establecen necesariamente segmentaciones que permiten comprender que la vida urbana y rural se encuentra compuesta por situaciones y relaciones como la familia, la escuela, la comunidad, el grupo producción, la vinculación profesional, las asociaciones religiosas o recreativas y los servicios sociales del Estado.

Siguiendo en la línea del autor, indagar sobre una red o sobre el tejido social sugiere redimensionar una realidad social, ya que permite comprender referentes significativos, lenguajes, lógicas particulares, cercanías - distancias con los “otros”, expresados en individuos o entidades. Es decir, es posible identificar dispersiones, rupturas y movilidad en las relaciones. Lo anterior, remite a ámbitos cognitivos, epistemes, lógicas culturales, formas de organización social, conocimientos locales e imaginarios sociales (Henao, 1998).

Joseph (1988), retomado por Henao, hace un acercamiento a lo que podría entenderse por tejido social, mencionando que éste es el resultado de una urdimbre de redes que se instalan en la cotidianidad y que podrían clasificarse en tres grupos: redes de sociabilidad (relaciones familiares, de vecindad y de amistad), redes de comunicación, (relaciones que dan paso a actos comunicativos fluctuantes y de interacción mutua) y redes de transacción (que se asocian con la movilización de recursos, negociaciones y la utilización de intermediarios o la obtención de ganancias) (Henao, 1998; Joseph, 1988).

Beristain, Esquivel y Riera (1993), plantean por su parte, que el tejido social es la suma de identidades, entendiendo la identidad como la imagen que se tiene sobre sí mismo, por lo que es procesual: se construye y se despliega en la presencia de los otros que suman. En este sentido, la identidad sirve para mantener sensaciones de seguridad y aumentar la capacidad de acción, en tanto se inserta en la posibilidad de ser, pero, además, se articula con la pertenencia a un grupo, a una comunidad.

El tejido social permite gestionar espacios comunes y de confianza para la expresión emocional, idea que los autores refuerzan planteando que, en contextos de represión y guerra, las personas cambian drásticamente su cotidianidad, sus sentidos de pertenencia; así se da un desdibujamiento de la imagen de sí mismo a partir de eventos traumáticos, creando todo ello un abismo entre lo individual y lo social que fractura de múltiples maneras el tejido social. Los autores son concluyentes al plantear que el potencial de este tejido está en instalar la idea del “nosotros” (Beristain et al., 1993).

Por su parte, Chávez y Falla (2004), se suman a la idea anterior mencionando que el tejido social es un entramado de apoyos donde es posible plantear un “nosotros” y añaden que:

[...] el tejido social supone pensar en una serie de relaciones dinámicas mutuas y de influencia reciproca entre los habitantes de una vereda, barrio, municipio o localidad y que están cumpliendo una función de apoyo, soporte y movilización de los elementos fisiológicos y psicoafectivos a la persona (Chávez & Falla, 2004, p. 178).

En esta misma línea, Romero (2006) propone que el tejido social es un conjunto de relaciones que determinan formas particulares de ser, producir, interactuar y proyectarse en diferentes ámbitos, viéndose expresada en la posibilidad de estar con otros. Señalan que: “(...) esto puede visualizarse como círculos concéntricos que representan los diferentes entornos en los que se desenvuelve la vida de un individuo en interacción con otros” (p. 225). En el círculo más interno se encuentra la familia y posteriormente le siguen las relaciones vecinales, comunitarias; las relaciones laborales; finalmente, las relaciones ciudadanas.

Genestier (2006), al hacer una aproximación al término vínculo social, permite encontrar similitudes con el concepto en cuestión planteando que este término sugiere una

visión localista, ubicando a los sujetos en el lugar donde acontece la cotidianidad que les afecta; pero además, donde es posible el fundamento de estar en común. Otro elemento importante que el autor añade es que el término sugiere una perspectiva ideológica y paradigmática particular, en tanto siempre está asociado a una ‘retórica cálida’, a la celebración de valores consensuados, a la nostalgia frente a lo que fue la vida social y la postura de resistencia sobre lo que viene.

Varios autores se suman a la idea de que el tejido social supone la necesidad de contar con sujetos que, de algún modo, puedan verse como parte de un tejido donde sea posible hacer un mundo con otros. A ellos añaden la urgencia de que estos individuos participen de manera consciente en el diseño de espacios emancipatorios a su realidad social y que permitan a su vez reflexionar sobre las diversas formas de acción colectiva (M. González, Aguilera, & Torres, 2014; Torres 2006).

Así pues, el tejido social aparece como una apuesta intencional de ir más allá de la interacción social tradicional que, soportado en una posibilidad cognitiva y libre, orienta relaciones que sirven de soporte emocional, afectivo, identitario y político a los sujetos que habitan determinado sitio (Almeida & Sánchez, 2014; Chávez & Falla, 2004).

Es importante mencionar que estos lazos y tejidos, hacen referencia también a una multiplicidad de mundos posibles, de formas colectivas, de relaciones, que realizan un trabajo vivo y útil para la reproducción y producción de la vida humana. Todo lo anterior fundamentado en pautas diversas de respeto, dignidad, reciprocidad, lo cual hace que sean relaciones más o menos estables, permanentes para encarar la satisfacción de múltiples y variadas necesidades comunes de muy distinto tipo (Gutiérrez, 2011). Esta misma autora denomina lo anterior como “entramados comunitarios”, haciendo referencia con ello a sujetos colectivos que pueden centrarse en la idea de lo común y que son la manifestación de diversas y variadas configuraciones colectivas, que surgen en su mayoría por debajo y parcialmente fuera del estado, evidenciando nuevas formas de asociatividad para la conservación y reproducción social (Gutiérrez, 2011, 2017).

[...] Estos entramados y sus lógicas íntimas de autoproducción son el ave fénix de lo humano: el fundamento material de la esperanza más allá del sueño y la fantasía.

En América Latina, en particular, estas tramas han sido heredadas, cuidadas y sistemáticamente recreadas y reactualizadas por diversos pueblos indígenas —en particular por las mujeres de esos pueblos— y, también, por infinidad de coaliciones y asociaciones centradas en el cuidado, celebración y producción de la vida, heterogéneas y diversas, en cuyo corazón destacan, igualmente y sobre todo, mujeres de diferentes edades (Gutiérrez, 2017, p. 120).

En la vía de la asociatividad Torres (2013) plantea que el tejido social surge a partir de una malla de lazos sociales y reciprocidades que se constituyen a partir de una fortaleza colectiva y una defensa frente a fuerzas centrífugas que disocian la vida, a partir de la violencia, el desalojo, los desastres naturales y ante coyunturas de conquistas.

Así mismo, González (2016) plantea el tejido social como metáfora para hablar de un entramado de relaciones que se construyen en medio de un proceso histórico de vínculos sociales e instituciones que favorecen la cohesión y la reproducción social. En este sentido, el mismo autor y Mendoza (2016) plantean, a partir de varias investigaciones, la existencia de determinantes o configuradores del tejido social: comunitarios, institucionales y estructurales.

Los configuradores comunitarios, se encuentran en el centro del tejido social y podrían verse expresados en vínculos, identidades y acuerdos.

Los vínculos, se refieren a las relaciones de confianza y cuidado que permiten a los sujetos vivir con otros a partir del intercambio, desencadenando una configuración y una organización social determinada. Es por esto que los vínculos se encuentran mediados por una identidad la cual permite la concreción de acuerdos al interior de las comunidades, otorgando un sentimiento subjetivo de pertinencia a un colectivo (J. González, 2014; Torres 2013).

La identidad por su parte está constituida por relatos que las comunidades y las personas construyen de sí mismas, pero que están influenciados fuertemente por el entorno en el que se desarrollan. Estos relatos se van actualizando continuamente a la luz de otros relatos que los van justificando y que permiten significar lo que ocurre en la comunidad. Así pues, la identidad posibilita pensar en la construcción de referentes de sentido y pertenencia, reflejándose en prácticas, símbolos, fiestas y ritos, generando la construcción de narrativas

conjuntas que justifican la pertenencia a un colectivo y orienten las prácticas desde el colectivo (J. González, 2014).

Finalmente, los acuerdos remiten al sentido de lo político, a la participación y a la toma de decisiones que nacen desde la individualidad o la colectividad y que, en ese sentido, buscan aportar a las configuraciones sociales que emergen desde los lazos comunitarios. Por lo anterior, los intercambios comunicativos que se dan en medio de un colectivo, y que permitirán establecer intereses comunes, posibilitan la concreción de acuerdos; de ahí que este indicador descriptivo sugiera la experiencia de ponerse de acuerdo y hacer juntos. (Méndoza & González, 2016).

En lo que respecta a los configuradores institucionales, estos autores se refieren a las formas de organización que favorecen el funcionamiento de la estructura social. En este sentido se plantea la familia, la educación, el trabajo, la iglesia. Finalmente, frente a los configuradores estructurales, son las formas socioeconómicas, políticas, jurídicas, que determinan asuntos contextuales (Méndoza & González, 2016). Concluyen que el tejido social puede verse como concepto operativo que cuenta con una triple dimensión: descriptiva, explicativa y prospectiva (Méndoza & González, 2016).

Regresando a Almeida y Sánchez (2014) pueden rescatarse dos elementos importantes y que dan sentido en la estructuración del tejido social: la intersubjetividad y la subjetivación. A partir de ello es posible preguntarse ¿qué idea de sujeto emerge en el lazo social/tejidos social?

Los autores refieren que plantear el asunto de la intersubjetividad, posibilita preguntarse por qué, cómo y para qué se construyen símbolos, significados y comunicación entre individuos que habitan determinados lugares. Por su parte, la subjetivación, permite hablar de un sujeto que emerge para mirar de manera crítica los individualismos unidimensionales y hedonistas; es decir, se plantea la necesidad de un individualismo subjetivado que le permite a las personas producir su propia existencia, demandando ser reconocidos en sus singularidades y en sus derechos, de ahí que se encuentre relacionado con sentimientos de solidaridad colectiva y responsabilidad social (Almeida & Sánchez, 2014).

Ahondar en lo anterior, posibilita plantear que el tejido, como metáfora, habla de una variedad de relaciones, personas que se entrecruzan desde sus particularidades, desde sus

mundos, en la posibilidad de crear, creer y ser con otros diferentes. Así pues, se pone como eje la pluralidad que reviste en sí mismo el tejido social.

En este sentido, Touraine (1997) plantea un asunto central: “no podemos vivir juntos, es decir, combinar la unidad de una sociedad con la diversidad de las personalidades y la cultura, si no se pone la idea de sujeto personal en el centro de nuestra reflexión y nuestra acción” (p. 22).

Pensar en el sujeto que compone el tejido social es esencial para resignificar en sí misma esta categoría, en tanto se otorga necesariamente una responsabilidad a los individuos que se traduce en procesos políticos, que permitirán abogar por la defensa del lazo social.

3.2. El sujeto que compone el tejido social: Subjetivación-Intersubjetividad

Como se mencionó en el apartado anterior, el tejido social supone preguntarse por la idea de sujeto que emerge en él, por sus características, por sus procesos subjetivos e intersubjetivos.

En este sentido, el sujeto en el tejido social aparece no como una simple forma de la razón, sino que existe como actor de su propia existencia, dándole sentido a partir de movilizar la memoria, las solidaridades y sobre todo al combatir, indignarse, inscribiendo la libertad personal en batallas sociales, siendo artífice de sus propias decisiones y consecuente con lo que sueña y quiere lograr (Touraine, 1997; Wieviorka, 2009). El sujeto es, en cada persona, la capacidad de luchar contra la dominación de la razón instrumental, contra el universalismo del derecho y de la razón en tanto que alimenta la negación de la persona en lugar de aportarle a la emancipación (Wieviorka, 2009).

Estas apreciaciones sobre el sujeto son construidas a partir del proceso de subjetivación que, como menciona Touraine (1997), permiten aterrizar a un sujeto que es visto necesariamente desde una dimensión política. Un sujeto que empieza a ser responsable de su propia vida, acudiendo a la riqueza de la interacción con su medio, con otros, dando paso a un conocimiento profundo de su historia, apropiándose de ella y asumiendo un proceso de confrontación crítico, que a la vez supone acción y le posibilitará posteriormente emanciparse.

La subjetividad es vista entonces como un lugar de enunciación que permite preguntas, cuestionamientos, frente a la historia y frente al sentido de la realidad social, y que detona cierto grado de responsabilidad para convertirse en sujetos que aportan al cambio:

[...] la subjetividad se ha constituido en el lugar desde el cual podemos interrogarnos por la producción de sentido en relación con la construcción de la realidad social y por ende, la configuración de sujetos como actores de su historia y de su proyecto de futuro (M. González et al., 2014, p. 52).

En este sentido, Castoriadis (2004) plantea que la subjetividad humana tiene que ver con el proceso de reflexividad, que implica la posibilidad de que la vida del sujeto se vuelva objeto explícito independiente de toda funcionalidad. En este sentido, el sujeto no está dado: debe hacerse en ciertas condiciones y circunstancias, por eso es una creación histórica.

Pensar el sujeto que ha pasado por un proceso de subjetivación, implica una deconstrucción de la historia, de la ciencia dominante, permitiendo abrirse camino desde un lugar pensante, reflexivo y crítico. En este sentido, no se trata sólo de una acción transformadora, sino que implica cambios epistémicos tendientes a construir nuevos horizontes sobre los que es posible la acción (M. González et al., 2014; Zemelman, 2001). Siguiendo a Zemelman (2010), la pregunta por el sujeto y por lo subjetivo se instala en la necesidad, la voluntad, la conciencia, la historicidad y la construcción de opciones futuras y utópicas.

Por su parte, Santos (1998) plantea que lo subjetivo es un espacio donde es posible las diferencias individuales, un espacio de autonomía y de libertad que se levanta contra formas opresivas que van más allá de la producción y se imbrican con lo personal, social y cultural. En este sentido, Zibechi (2015), plantea que las subjetividades se modifican en un proceso de interacciones internas y externas, en los que resultan fundamental los momentos críticos (represión) y de crisis (divisiones) que permitan identificar quiénes somos, qué no queremos ser y con quiénes somos partes de este proceso.

De este modo, Torres (2006) permite complementar este panorama, planteando funciones propias de la subjetividad: *cognitiva*, se refiere a esquemas referenciales que posibilitan la construcción de una realidad; *práctica*, es a partir de allí desde donde los sujetos

orientan y elaboran su experiencia; y finalmente, *identitaria*, aportando materiales desde donde los individuos y colectivos defienden su identidad y su sentido de pertenencia. En conclusión, el autor refiere que la subjetividad es un conjunto de instancias y de procesos que permiten la producción de sentido, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y de vida:

[...] En la subjetividad confluyen imaginarios colectivos, representaciones sociales, memorias, creencias, ideologías, saberes, sentimientos, voluntades y visiones de futuro. Como fuente de sentido y mediación simbólica precede y trasciende a los individuos; constituye nuestro yo más singular, el sentido de pertenencia a un nosotros y al conjunto social (Torres, 2006b, p. 92)

Ahora bien, al abordar el tema de la intersubjetividad, es necesario pensar la relación con la producción de sentido y las formas simbólicas del sujeto en su apertura al mundo. En este sentido, tiene que ver con el encuentro con otro con quien interactúa y con quien se ve inmersos en continuos actos comunicativos. Se relaciona con como se comparten conocimientos en el mundo de la vida, con las interpretaciones y los valores conjuntos, es el universo de la significación, es decir, una textura de sentido que los sujetos interpretan para orientarse y conducirse (Bolvillani, 2013; E. N. Gómez, 2011; Rizo, 2005). Si se asume entonces que la comunicación es una práctica de interacción y de construcción de sentido que construye socialidad y que se da en el plano de lo intersubjetivo, es necesario tener presente, que en esta construcción la intervención es un asunto político (Mata, 2009).

En esta misma línea, Schutz (2009) hace alusión a que lo intersubjetivo se construye considerando el encuentro con otros, interactuando con ellos, lo cual ocurre en el plano de lo cotidiano, que se construye en medio de lo común y comunicativo. Gómez (2011), en esta misma línea plantea que si bien la intersubjetividad tiene una relación directa con el nosotros, debe contemplar explícitamente la discusión sobre la otredad, es decir, la posibilidad de que allí puedan encontrarse los rasgos de todas las subjetividades. Lo anterior permite comprender que el encuentro con otro también está cargado de desencuentros y conflictos frente a las identificaciones y los referentes compartidos.

Así pues, la edificación de la intersubjetividad se gesta en la pluralidad, en un espacio colectivo, social, político y cultural cuando ésta entra en relación con otros para desatar obstáculos, vínculos, para ser en conjunto un variopinto de posibilidades (Álvarez, 2016).

Ambos términos (subjektivación e intersubjetividad), nos remiten a una naturaleza vincular propia del tejido social. Por un lado, se relacionan con la emergencia de descubrimientos propios, genuinos, sensibles... y por otro, con la posibilidad de encontrar puentes afectivos, ideativos y de acción que sean posibles en el encuentro con otros (Torres, 2006b).

En este sentido, la búsqueda de caminos paralelos a las violencias prolongadas, opresiones, silencios, desconfianza, miedo, hace necesario, en un primer momento, encontrar lugares de enunciación particulares, implicando ello reconocer la historia, trazar necesariamente un camino hacia la propia experiencia y existencia. En segundo lugar, resulta vital aproximarse a un ejercicio de acción recíproca que emerja en medio de un vasto tejido de relaciones y que implique encontrarse y reconocerse en otros; detonando lo anterior una potencia que se haya en la existencia con otros con quienes es posible el nos-otros, es decir, con quienes es posible crear un tejido social (Gutiérrez, 2011).

Es posible plantear que es a partir del tejido social desde donde se da la consolidación y la continuidad de experiencias organizativas y de relaciones cotidianas pre existentes que permiten el desarrollo de una experiencia de vida ligada al vínculo social, a la significación del agrupamiento, del dar, del compartir, del construir conocimientos juntos, asumiendo formas particulares de existir (Chávez & Falla, 2004; Tönnies, 1947). Hablar entonces sobre tejido social, debe ser ante todo un proceso pedagógico, asumido e impulsado con claros fines de cambio social (Romero, 2006).

Lo expuesto hasta ahora, permite plantear que el tejido social es un referente que se ha significado a partir principalmente de la práctica, de escenarios que aparecen fracturados, desvinculados, desestructurados socialmente a causa de situaciones violentas. En este sentido, se encuentra asociado a un entramado de relaciones y vínculos, que son dinámicos, variados, recíprocos y que posibilitan poner en el centro la idea de un “nosotros”, de hacer mundo, cotidianidad, de ser soporte afectivo, identitario, comunicativo, emocional y de reproducir socialmente maneras alternas de vivir en escenarios repletos de fragilidades.

3.3. *Algunas consideraciones en perspectiva crítica*

Este apartado se plantea en perspectiva crítica, abogando a la idea que plantea Zibechi (2015) de que una de las cuestiones más importantes que permite este tipo de aproximaciones investigativas es la incorporación de nuevos temas, problemáticas, sujetos, en la esfera social y académica; es decir, sugiere la necesidad de acercarse a una pluralidad de sujetos que en medio de su interacción crean saberes, mismos que habían estado ausentes debido a la manera capitalista-eurocéntrica en la que se ha construido históricamente las formas de conocer. En este sentido, y como lo plantea Boaventura De Sousa (2009), se trata de plantear nuevas formas de racionalidad, lo que implica pensar en una sociología de las ausencias y las emergencias; comprendiendo como las formas en las que se ha producido el saber han generado la producción *de no existencia*, de aquellas experiencias que no están bajo el yugo de lo hegemónico. Ante ello, surge la necesidad de producir una ampliación simbólica de saberes, prácticas y agentes que extienden el campo de las expectativas sociales, lo cual implica conocer mejor las condiciones de esperanza y definir principios de acción que promuevan la consecución de estas condiciones.

En ese sentido, se tiene la intuición de que el término tejido social, supone mucho de esto, en tanto es un concepto que parece significarse a partir de sujetos muy particulares y de escenarios sociales donde la dominación sobre ellos se encuentra al orden del día. Se trata entonces de comprender cómo surgen sus relatos, sus relacionamientos, cómo componen la vida, los vínculos y cómo es posible seguir habitando territorialidades con otros.

En relación con esto, Escobar (2018) plantea que ahora es posible y necesario desde una perspectiva contra-hegemónica referirse a diversas formas de ser, existir, habitar y construir mundos, todo esto en un esfuerzo por recuperar todo aquello que la teoría social clásica y contemporánea dejaron por fuera, siendo emergente de nuevo el cuerpo, las emociones, la afectividad, la espiritualidad, la identidad, el individuo y los discursos que contribuyen en la construcción de los mundos. Estos nuevos planteamientos permiten comprender la realidad como una compleja red de relaciones y vínculos, dinámicos y cambiantes, en vez de estructuras bien definidas y más o menos permanentes como se ha venido planteando por mucho tiempo.

Una de las ideas de este marco referencial es que si bien es necesario comprender algunos planteamientos macro frente a las crisis civilizatorias y a las violencias de largo aliento que desestructuran el tejido social en el contexto latinoamericano, es necesario abogar por dimensiones territorializadas, es decir, que posibiliten comprender que varias de las significaciones al término en cuestión emergen desde abajo, es decir, desde espacios y sujetos que intentan recomponer dicho tejido.

En este mismo sentido y como lo plantea Torres (2013), el territorio latinoamericano tiene una compleja, plural y contradictoria realidad, en la cual las fuerzas hegemónicas neoliberales coexisten en tensión con otras formas de organización económica y social históricamente dominadas, y promovidas por indígenas, campesinos, mujeres, las cuales intentan interpelar a estas estructuras desde una cotidianidad que se construye de manera silenciosa. En estos tejidos sociales confluyen subjetividades, territorialidades, temporalidades, sentidos, racionalidades y visiones de futuro, que se configuran a partir de un amplio espectro de experiencias de acción colectiva y vinculantes, las cuales permiten significar las ideas que tienen que ver con el estar juntos, con la solidaridad, el compromiso, el buen vivir y los futuros compartidos.

Torres menciona como ejemplo de lo anterior, las experiencias indígenas de los pueblos mesoamericanos y andinos (Ecuador, Perú, Bolivia); la reactivación de vínculos y prácticas comunitarias en territorios populares urbanos, conformados a partir de la migración campesina e indígena (México, Colombia, Bolivia, Perú, Bolivia); y finalmente, los aportes que vienen gestando académicos de Bolivia y México sobre la construcción de un pensamiento comunal, como punto de partida para comprender y potenciar las luchas que emergen desde la comunidad (Torres 2013).

Otros autores confluyen en esto, mencionando que a lo largo y ancho del territorio latinoamericano se viene creando un amplio y heterogéneo conjunto de acciones de apoyo mutuo para lograr vivir y encarar la también cotidiana cadena de violencias que fragmentan los vínculos, las identidades y la posibilidad de estar genuinamente con otros. La acción recíproca se ha instalado para buscar una salida; esta realidad que une en medio de múltiples disyunciones expone la potencia de un yo que sólo existe y puede reconocerse con los otros con quienes es posible plantear la idea de un nos-otros, que se compone del despunte de

nuevos actores: mujeres, indígenas, afrodescendientes, campesinos (Gutiérrez, 2011; Sierra, 2011; Zibechi, 2011).

Hacer una aproximación al campo de lo social, y específicamente a tejer un entramado de relaciones, debe suponer dos asuntos que en el Sur se ha venido significando cada vez de manera más potente. Por un lado, lo epistémico, entendido como las maneras en las cuales se conoce y se produce conocimiento y, por otro lado, lo ontológico, que se refiere a aquellas formas de ser, existir y habitar. Lo anterior implica necesariamente acercarse al plano de las emociones, la afectividad y la solidaridad como fuerzas que se unen en la construcción de mundos posibles, los mismos que surgen y se alimentan de la cotidianidad desde un punto de vista relacional (Escobar, 2014, 2018). Se trata de desentrañar nuevos discursos, más allá de los discursos hegemónicos de naturaleza eurocéntrica, planteando la emergencia de nuevas narrativas, nuevas formas de saber, de conocer y los lugares desde donde son posibles estas construcciones.

En este sentido, optar por analizar cómo se dan los relacionamientos y como estos se crean, procesan y reconstruyen a la luz del tejido social, es permitir comprender que en la acción existen saberes, conocimientos, sabiduría, emociones, sentidos y apuestas políticas y éticas que se producen en este continente.

Como se precisó en la introducción de este capítulo, acercarse al tema del tejido social sugiere considerar otros elementos que implícitamente se encuentran asociados a marcos cognitivos sobre los que significa tejer con otros. Una de las consideraciones centrales que plantea el tejido social se encuentra en la idea y en la posibilidad de plantear un nosotros, de tejer recíprocamente, solidariamente y de plantear formas posibles de relacionamiento que permitan pensar en la idea de lo común, en la construcción de caminos y de mundos posibles, paralelos a los contextos violentos, desconfiados, temerosos, opresores; se trata, en palabras de Escobar (2014) de: “recuperar el sentido de la vida”.

Como lo plantea Esteva (2012), se trata de una reorganización de la sociedad, desde los tejidos propios de los sujetos, es decir, de un tejido social potente donde la condición comunal, la idea de nosotros, forme la primera capa del sentido de la existencia misma.

Aunado a lo anterior, lo que se plantea es una pluralidad de sujetos que, en medio de sus cotidianidades, crean saberes que no están orientados al mercado, que son rescatados de su pasado, de prácticas identitarias que han ido quedando en desuso y que enseñan que para

plantear nuevos mundos no es necesaria una teoría revolucionaria que se separe de la realidad colocándose por encima de ella. Estos saberes se reflexionan a partir de experiencias concretas, vivas, contradictorias (Zibechi, 2015).

El tejido social en perspectiva crítica, supone la emergencia de planteamientos éticos que nos permitan poner al centro una compleja visión del juicio moral, donde se tienen en cuenta el cuidado, la experiencia cotidiana y la creencias (Clifford, 2012). En esta línea, Escobar (2018) evoca las sociedades matriarcales y las ontologías matrísticas, las cuales se caracterizan por conversaciones que destacaban la inclusión, la participación, la colaboración, la conspiración y la renovación cíclica y recurrente de la vida. En estos escenarios las implicaciones éticas y políticas son claras, asunto que permite pensar y plantear lo real y lo posible; estos escenarios son organizados a partir de relaciones de reciprocidad, las cuales se oponen de muchas maneras al *ethos* de control y dominación que propone las estructuras neoliberales/patriarcales.

A propósito de lo anterior, Gargallo (2015) plantea que ahora no se trata de ver como el individuo se emancipa del colectivo, tal y como es planteado por la modernidad, se trata más bien de comprender:

[...] la existencia de cada una/o se hace libre en cuanto todos se reconocen entre sí como iguales que necesitan una/o del otro/a: escuchar, comprender y respetar la palabra de quien convive en el lugar colectivo implica comprenderlo/a aun cuando no se coincida; pues, implica no confundir, no ocultar, no contradecir su palabra, es decir no intentar controlarla (p. 94).

Finalmente, es importante mencionar que esta dimensión ética, frente a la idea del nosotros en la construcción del tejido social, debe procurar insertar una visión compleja de cuidados, solidaridad, respeto por el otro con quien se busca construir un lugar común, no se trata sólo de un ego colectivo, ni de una suma de egos, sino de una autonomía fundada en relaciones de alteridad entre “yo”, “tú”, “él” (Scannone, 2011).

3.4. *La educación popular y su relación con la reconstrucción del tejido social*

La reconstrucción del tejido social supone la suma de múltiples esfuerzos y reflexiones disciplinares diversas. En lo que refiere estrictamente al campo de la educación, acercarse a las pedagogías críticas, y más específicamente a la educación popular, sugiere una posibilidad de pensar filosóficamente el cambio social desde y hacia un proceso educativo que se alimenta de la historia subalterna, lugar desde donde es posible indignarse y sembrar la esperanza de que otros mundos son posibles: “la construcción de otro mundo relevante exige otra educación radicalmente diferente de la que viabilizó el mundo en el cual la humanidad es cada vez más desigual y el planeta cada vez más vulnerable” (De Souza Silva, p. 477).

A la luz de lo anterior, es importante recordar que en América latina la idea domesticadora y bancaria de la educación, ha formado parte de los mecanismos de colonización cultural y ha sido un vehículo para naturalizar la conquista territorial, la expulsión, la destrucción de la naturaleza, el genocidio, el sometimiento de grupos originarios, campesinos, afrodescendientes y la violencia patriarcal que refuerza desde muchos lugares la subordinación y la anulación de las mujeres (Korol, 2008).

En este sentido, se plantea la necesidad de abogar por una educación que pueda contribuir con la construcción de nuevas estructuras sociales y nuevas relaciones entre personas, basadas en la solidaridad, el apoyo mutuo y la equidad. Se requiere una ruptura epistemológica y una afirmación política que suponga “optar por el pueblo como sujeto” (Jara, 2010). Se trata entonces de explorar pedagogías contra-hegemónicas que procuren por la organización y creación de espacios educativos y culturales propios, territorializados, levantados desde abajo y desde adentro, que movilicen los procesos de concienciación permitiéndole a los sujetos problematizar su historia, analizándola, comprendiéndola y transformando las estructuras que sustentan las relaciones de dominación (Caballuz, 2015).

Teniendo en cuenta lo anterior, las aproximaciones de la presente investigación tendrán como fundamento los presupuestos de la educación popular. Esta es una corriente educativa que se ha caracterizado como un fenómeno sociocultural en tanto hace referencia a prácticas educativas diversas, con una intencionalidad transformadora común. Desde una

dimensión educativa, apunta a la construcción continua de un paradigma que confronta los modelos dominantes, la opresión y la educación autoritaria que disocian la teoría de la práctica (Jara, 2010), además se encuentra sustentada en principios ético-políticos:

[...] que apuestan a la construcción de relaciones humanas equitativas y justas en los distintos ámbitos de la vida. Se basa también en una pedagogía crítica y creadora que apuesta por el desarrollo pleno de capacidades cognitivas, sicomotoras, comunicativas y emocionales en las personas (Jara, 2010, p. 5)

La educación popular ha permitido recuperar el escenario de la socialización, es decir, volver a los espacios de la vida cotidiana en los cuales la sociedad se organiza a través de continuos y diversos encuentros comunicativos. Vista desde aquí, la educación debe posibilitar convertir la acción educativa en interacción e incidencia social, generando con ello nuevos escenarios desde donde se hace posible el aprendizaje (Mejía, 2013).

Esta educación ha intentado ser definida por múltiples autores y pese a sus variaciones, existen puntos de encuentro que trazan horizontes explícitos e implícitos desde lo pedagógico y político para proceder, interpretar, investigar y transformar: una lectura crítica del orden social, una intencionalidad política y emancipatoria frente al orden social hegemónico, un deseo por contribuir al fortalecimiento de los contextos dominados planteando a quienes habitan estos lugares como sujetos históricos que pueden generar un cambio social y, finalmente, un afán por encontrar en estos espacios educativos metodologías participativas, activas y horizontales (Torres, 2008). Se podría decir entonces que, todas estas convergencias reposan en la función crítica, pedagógica y política que cumple en sí misma la educación popular. En este sentido, Freire menciona (1987) que la educación es un proceso sustantivamente político y adjetivamente pedagógico.

Es importante plantear que uno de los mayores exponentes de la educación popular ha sido precisamente Paulo Freire, quien formula una filosofía educativa que permite establecer relaciones entre la educación, el ser humano, la sociedad y la cultura (Jara, 2010). Pero, además, plantea una serie de categorías cognitivas tales como acción – reflexión, afectividad, concientización, alienación, emancipación, movimientos sociales, historicidad, subjetividad, sujeto social, solidaridad, saber, entre otras.

Freire (2005) parte de una “pedagogía del oprimido”, es decir una pedagogía que sea elaborada con los sujetos y no al margen de ellos, donde la opresión y sus causas sean el objeto de reflexión, movilizándolo a través de procesos de lucha hacia la liberación:

[...] la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos (Freire, 2005, p. 55).

En este sentido se trata de comprender que el oprimido, también alberga en sí mismo un opresor, de ahí el dilema que la pedagogía debe enfrentar. El proceso de liberación es un reconocimiento de la subjetivación – intersubjetividad que es posible en la medida en que los oprimidos descubren el mundo de la opresión y se comprometen en *la praxis*; una vez generada la transformación esta pasa de ser del oprimido para convertirse en la pedagogía de los hombres y de las mujeres en proceso de permanente liberación (Freire, 2005).

En este proceso de liberación, resulta vital la dialogicidad, pues hombres y mujeres no se hacen en silencio, sino en la palabra, en la acción – reflexión: “el diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, es la mera relación yo-tú” (Freire, 2005, p. 107). En esta línea el autor señala que no hay diálogo si no existe un amor por el mundo y por los hombres:

[...] no hay diálogo verdadero si no existe en sus sujetos un pensar verdadero. Pensar crítico que, no aceptando la dicotomía mundo – hombres, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Este es un pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático (Freire, 2005, p. 112).

En esta misma línea, valdría la pena acotar los aportes que la educación popular feminista ha venido haciendo, en tanto retoman la práctica liberadora planteada por Paulo Freire, el cuestionamiento de la universalización de un tipo de conocimiento y la transformación por medio de la dialogicidad, pero denuncian la parcialidad y el androcentrismo incluso de la propia educación popular (Galicia, 2017). En este sentido, la

educación popular feminista intenta precisar, aportes frente al conjunto de relaciones de poder y de dominación; precisa de una crítica a la dominación capitalista y patriarcal; al cuestionamiento de la cultura androcéntrica; se inclina por la reflexión que permite la deconstrucción de lo dual y binario; por la búsqueda de horizontalidad y autonomía; la valoración del dialogo en la práctica política; la creación de una relación con la naturaleza de no dominación sino de complementariedad; y la posibilidad de poner el cuerpo y la subjetividad en la creación histórica (Korol, 2007). Así pues, se ahonda en la necesidad pedagógica y política de acudir a otro tipo de racionalidades:

[...] La pedagogía planteada en nuestras búsquedas reúne en su metodología el dialogo, el estudio, las prácticas, la reflexión sobre las mismas, el juego, el deseo, el encuentro, el abrazo, la caricia. El análisis particular y universal pueden encontrarse en un mismo proceso con la exploración de los sentidos y de los sentires (Korol, 2007, p. 27).

La educación popular feminista reivindica el carácter emancipatorio, se rebela contra los saberes que sostienen y reproducen la dominación, es una pedagogía del placer, de la ternura, que incorpora los sentimientos, las intuiciones, las vivencias; intenta continua y abiertamente la transformación de las relaciones sociales, afirma la vida cotidiana y las resistencias de los y las oprimidas, imprescindible abarca la creación de lazos solidarios, de intercambio, de acciones comunes que reivindiquen múltiples formas de organización y de lucha (Korol, 2006).

Se puede plantear entonces, que la educación popular en clave feminista, permite ampliar la mirada sobre el universo de opresiones y las maneras en las que es posible hacer un desmonte de ellas en el escenario de la cotidianidad.

Es posible plantear entonces, que gran parte de las apuestas de educación popular, encaminadas hacia la liberación y la emancipación, están íntimamente relacionadas con tres asuntos:

- a) lo *ético*, que aborda la defensa de la dignidad humana, en tanto se plantea un discurso de liberación y una práctica que conlleve a esa realización, y que parte de un contexto histórico y cultural de los sujetos. Como espacio de formación humana, la educación es esencialmente una conquista que aporta al desarrollo de una

dimensión ética, en tanto procura la emancipación, y con ello el avance hacia la humanización y el buen vivir. En el marco de esta dimensión se puede contemplar lo que en el feminismo plantea como ética del cuidado, que implica la preocupación por el bienestar de otros y otras, desde un punto de vista material y espiritual.

- b) lo *ontológico*, que permite suscitar una reflexión sobre la naturaleza humana, que se realiza con otros, otras y teniendo como fundamento la solidaridad, se trata de una teoría del ser, que plantea la dimensión humana como procesual, histórica, inacabada e inconclusa, que va más allá de esquemas de pensamiento-acción binarios, esquemáticos, jerárquicos e inmutables;
- c) y finalmente, lo *epistémico*, planteando la idea de la concientización y diálogo, al cual se llega no sólo mediante un ejercicio intelectual sino, además, a través de la praxis, se trata de conjugar la acción y la reflexión; de puntualizar el carácter situado del conocimiento, de la parcialidad de toda afirmación; sugiere entonces una perspectiva crítica donde se cuestiona las grandes narrativas, y se plantea el conocimiento como resultado de construcciones complejas de los sujeto en interacción con el mundo, la sociedad y la cultura, este conocimiento se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones.

Es importante mencionar que estas tres dimensiones fueron influenciadas ampliamente por el pensamiento Freiriano (Becker, 2015; Cuevas, 2013; Romao, 2015; Trombetta, 2015) y que se amplía particularmente a partir de las posturas de Korol (2006).

Así pues, la educación popular en clave pedagógica es un campo conceptual y metodológico donde se construye colectivamente a partir de los hechos que se dan en la vida social, en la cotidianidad de los sujetos oprimidos; por eso son ellos quienes los construyen, derribando las ideas domesticadoras de las tradiciones pedagógicas eurocéntricas y universalistas. Desde aquí, lo pedagógico no es concebido como el escenario para la reproducción social, de ahí la crítica a la escuela como máquina de educar, sino más bien como aquellos saberes que se construyen en la colectividad y permiten la conciencia y la liberación de los sujetos oprimidos (Muñoz, 2013).

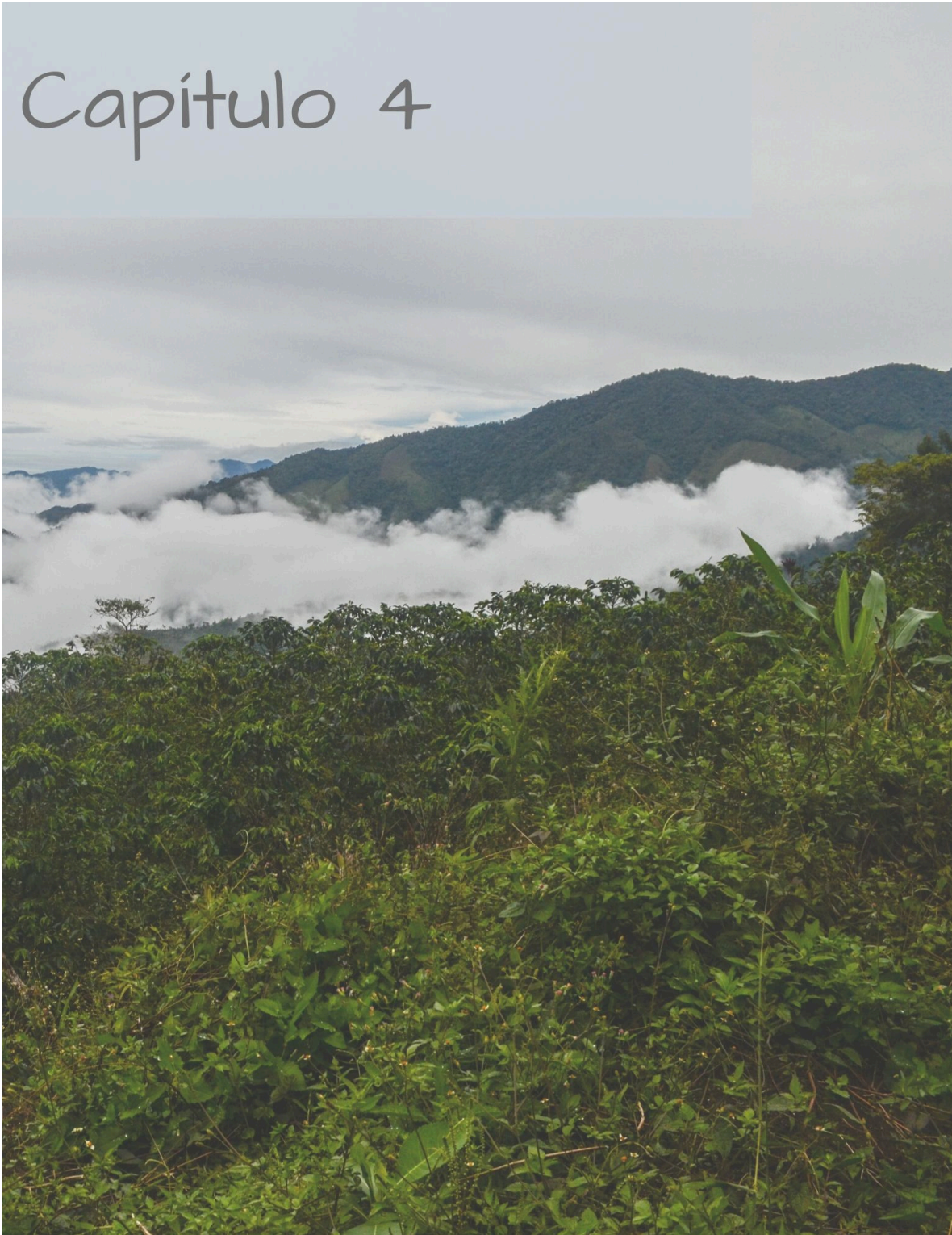
Por su parte la educación popular desde una intencionalidad política, busca instalar en los sujetos la capacidad de actuar y transformar las condiciones opresoras, lo cual los lleva a asumir una responsabilidad que se traduce en procesos emancipatorios; es decir, otorga a

los sectores populares la capacidad de encarnar sus intereses, haciéndolos protagonistas de sus propios procesos de liberación provocando ello un impacto en el *status quo* de los contextos donde estas propuestas educativas progresistas tienen lugar, en tanto intentan cuestionar los modos de enajenación, alienación, impuestos por un proyecto colonial/patriarcal (Korol & Castro, 2016; Muñoz, 2013).

En este orden de ideas, la educación popular consiste en un proyecto pedagógico y político que permite reivindicar ideas y acciones críticas en América Latina, partiendo de ideas contextualizadas, situadas y generando allí una pregunta por las formas en las cuales las comunidades y los sujetos oprimidos mediante una concepción de su ser histórico pueden pensarse, narrarse, leerse, escribirse, desencadenando una emancipación social. De ahí que se precise no sólo de una vivencia, sino además de una existencia de seres que hacen su camino y que suceden críticamente en su interacción con el mundo, con otros; es decir, se concreta en un trabajo colectivo (Freire, 1993; Muñoz, 2013).

En síntesis, la educación popular es una propuesta que permite a los individuos construirse como sujetos y actores con ciertas capacidades fundamentales que se asocian, a la posibilidad de romper con un orden social imperante que impone una única posibilidad histórica; da la capacidad para cuestionar estereotipos, patrones ideológicos y éticos que se insertan como verdades absolutas; permite apropiarse de la capacidad de pensar, de crear proyectos y sujetos autónomos; posibilita crear nuevos espacios y relaciones, suscitando con ello una disposición solidaria, equitativa con el entorno social como afirmación cotidiana; permite pensar en una relación genuina entre hombre – naturaleza; y finalmente, permite abogar por otro tipo de racionalidades que se anclan a los procesos de cuidado, memoria, a la posibilidad de sentir, y que otro mundo es posible (Jara, 2010; Korol, 2007; Korol & Castro, 2016).

Capítulo 4



4. MARCO CONTEXTUAL

La investigación que aquí se propone se llevó a cabo en Antioquia, departamento de Colombia, específicamente en el municipio de Argelia.

Antioquia se encuentra al noroeste de Colombia, cuenta con 125 municipios y con una población estimada de 6'456.207 habitantes según cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE- (DANE, 2009).

Específicamente Argelia, localizada en el oriente de Antioquia, cuenta con 50 veredas¹⁵, todo su sistema montañoso corresponde a la cordillera central de los Andes, su extensión total es de 254 km², resultando de ello para la zona urbana una extensión de 0.4 km² y para la zona rural 253,6 km² (MinTIC, 2017) y se encuentra a 146 kilómetros de la capital Antioqueña (Medellín). Se estima que cuenta con aproximadamente 8.699 habitantes (DANE, 2009).

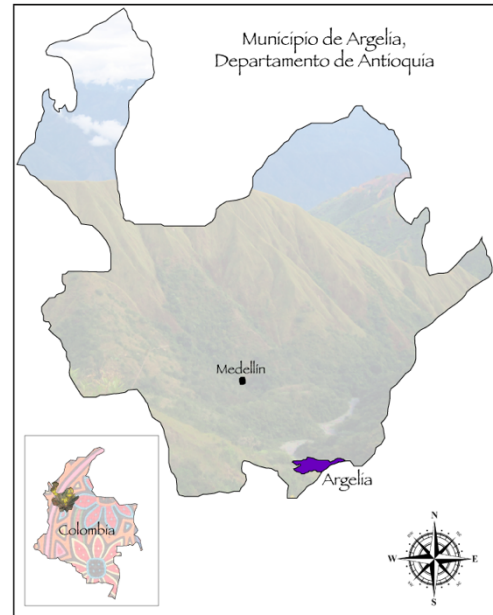


Ilustración 2 Ubicación geográfica municipio de Argelia (construcción propia, 2018)



Ilustración 3 Vereda el Zancudo (Registro fotográfico propio, 2018)

En cuanto a la economía, está basada principalmente en el sector agropecuario, siendo representativo el cultivo de café, caña, cacao y madera. Es importante destacar que, Argelia al estar ubicado en el sur oriente de Antioquia, se encuentra en

¹⁵ Las veredas son una subdivisión territorial que en Colombia corresponde específicamente a la designación de contextos en su mayoría rurales.

una de las zonas con mayor diversidad florística de la región en la zona páramo¹⁶.

Este municipio hace parte de los lugares con mayores índices de pobreza en Antioquia, además, su territorio fue el lugar para el asentamiento de guerrillas y paramilitares, dando paso a diversas formas de violencia y a una reducción considerable de la población un 40% entre los años 1993-2005 (Arias, 2016).



*Ilustración 4 Vereda el Zancudo, municipio Argelia
(Registro fotográfico propio, 2018)*

Teniendo en cuenta las características geográficas hechas hasta ahora, conviene precisar que, la investigación se desarrolló en alianza con la Asociación Campesina de Antioquia –ACA-.

La ACA, es una Organización sin ánimo de lucro constituida con personería jurídica a partir de 1994. Surge como un proceso organizativo de comunidades rurales especialmente del suroeste de Antioquia, quienes fueron afectadas por políticas económicas impuestas en Colombia en la década de los 90's, además, por el control territorial ejercido por las guerrillas y el paramilitarismo en diversos municipios de la región antioqueña; es importante mencionar que gran parte de sus líderes y asociados, han sido víctimas de la violencia política, del desplazamiento forzado y el despojo (ACA, 2018). Actualmente la ACA tiene sede principal en la ciudad de Medellín, y ha buscado promover con mayor fuerza la reparación integral a las comunidades campesinas desplazadas, así como la recuperación y protección jurídica del territorio despojado, es por lo anterior que, su objetivo como organización es el de,

[...] Promover el fortalecimiento de procesos organizativos de base de las comunidades campesinas y población en condición de desplazamiento forzado, que permitan aportar al movimiento campesino a través del apoyo, orientación y el desarrollo de procesos de formación, organización, movilización e investigación que

¹⁶ Los páramos son ecosistemas tropicales de montaña, caracterizados por la presencia de frailejones y por ser una unidad ecológica de gran importancia para la regulación de los flujos de agua. Colombia representa el país con más extensión de páramos en el mundo.

propendan por el empoderamiento, la interlocución y la reconstrucción del tejido social de estas comunidades (ACA, 2018).

La ACA llega a Argelia en 2007, y frente a esto una de sus orientadoras menciona: *“Argelia es un municipio que fue muy golpeado por la guerra, hubo cosas muy feas que hizo la insurgencia y hubo una ruptura del tejido impresionante, había demasiada desconfianza, nos dio muchísima dificultad llegar como Asociación”* (Estella, entrevista semi-estructurada, 11 de julio 2018), más allá de esto, esta asociación ha logrado consolidarse en este territorio a partir de varios proyectos y programas:

Tejido: En el marco de esta propuesta se han podido desarrollar construcciones colectivas de tejido, a partir de la movilización de la memoria y de la reflexión conjunta entorno al territorio, la historia y la cotidianidad campesina. Algunas de las piezas han hecho parte de exposiciones a nivel local, nacional e internacional. Este espacio ha sido un lugar que ha resonado fuertemente en las mujeres que asisten, como afirma Beatriz Arias, fundadora de esta línea al interior de la ACA, *“algunas de estas mujeres se han encontrado en el tejido”* (entrevista semi-estructurada, 30 de mayo de 2018), es decir, han encontrado a partir de allí un lugar para reinventar sus proyectos de vida, para re-encontrarse con aquello que desean ser y hacer, y para acompañarse entre mujeres *“estos artefactos les han permitido saber que pueden crear, que pueden transformar, que producen belleza, ellas han podido ver que eso es visto y valorado por otros, ellas se sienten orgullosas de lo que crean”* (Beatriz, entrevista semi-estructurada, 30 de mayo de 2018).



Ilustración 5 Pieza de tejido colectivo, para la exposición “Mi territorio mi manto de colores”, municipio de Argelia (Registro fotográfico propio, 2018)

Es importante mencionar, que las mujeres que asisten a este programa han logrado mantener vivo el espacio, concertando lugares y fechas de encuentro. Movilizando dinámicas acordes con sus alcances y necesidades.

Investigación: Se llevó a cabo una Investigación Acción Participativa llamada “*construcción de una memoria colectiva, campesina, femenina sobre el alimento: saberes y prácticas productivas y de cuidado familiar*”, en colaboración con la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Allí participaron varias mujeres campesinas en calidad de co-investigadoras, con quienes se buscó construir una memoria de saberes y prácticas alrededor del alimento; estas mujeres se sumaron al proceso de planteamiento de la investigación, construcción metodológica y puesta en marcha de la misma. Este proceso permitió una conversación importante entre la academia y la sociedad civil campesina, incluyendo elementos participativos – reflexivos, que posibilitan pensar en la urgencia de incluir miradas renovadas frente a las afectaciones que deja la violencia y frente a la producción socio - histórica que se genera en las comunidades (Arias, 2016).

Escuela de producción audiovisual: El lenguaje audiovisual se incorpora a la ACA como posibilidad de narrar, denunciar y construir memoria en las comunidades. A partir de este espacio se moviliza la conciencia crítica en los jóvenes campesinos y se procura que detrás de cada construcción exista un trabajo investigativo y colectivo. Adolfo quien es uno de los orientadores de esta propuesta al interior de la ACA menciona que,



Ilustración 6 Encuentro Festival Interconexión, vereda el Zancudo, municipio de Argelia (Registro fotográfico propio, 2018)

[...] estas herramientas les han permitido a los jóvenes generar procesos de identidad con sus apuestas comunitarias, entender que pasó antes de la guerra y entender su papel histórico, para que a partir de estas herramientas puedan contribuir al tema del restablecimiento del tejido social (entrevista semi-estructurada, 13 de junio de 2018).

Algunas de las producciones generadas en Argelia son: “*Retrato de una mujer campesina*” (2010)¹⁷; “*Cuando voy a la escuela*”, proyecto documental colectivo (2012)¹⁸; y “*Pa’ mi es historia*”¹⁹ (2015) de la serie documental *Memoria y Territorio*. En el marco de este espacio se desarrollan, además, cineclubes donde se hacen proyecciones de cine en las comunidades rurales y posterior a ello, se generan discusiones colectivas con los campesinos.

Los y las asistentes a este espacio han podido participar en festivales latinoamericanos a partir de los cuales se vienen creando puentes de intercambio alrededor de lo audiovisual e íntimamente ligados con la defensa del territorio y de la identidad campesina.

Un asunto fundamental es que a partir de este espacios varias de las mujeres participantes manifiestan lo importante que ha sido para ellas este programa, en tanto les ha permitido reestructurar sus planes de vida y encontrarse de manera más íntima con su comunidad, generando redes y programas liderados y gestionados por ellas, teniendo como consigna ampliar las posibilidades de intercambio entre niños, niñas, jóvenes, mujeres adultas, aportar a la consolidación comunitaria, al fortalecimiento de la identidad campesina y la defensa territorial.

Escuela de Agroecología ESAGRO: es una apuesta formativa, llamada específicamente por ellos, “*mingas formativas*”, es decir, donde puede verse un trabajo colectivo y voluntario, alrededor de la producción y comercialización orgánica; allí se tiene como punto de partida la agro-ecológica y la soberanía alimentaria. Al respecto Estella orientadora de proyectos en la ACA dice:

[...] para nosotros como Asociación, lo que es la economía campesina esta enfocada desde lo agroecológico, como la posibilidad de proteger la tierra, pero también, de proteger la vida, porque es la salud de cada uno de nosotros. Por eso una línea importante para la ACA es la producción agroecológica, es recuperar la soberanía alimentaria que pasa además, por la defensa de la propiedad sobre la tierra (entrevista semi-estructurada, 11 de julio 2018).

¹⁷ Para consultar video: <https://www.youtube.com/watch?v=w00Ama-gMF8>

¹⁸ Para consultar video: <https://www.youtube.com/watch?v=evSSxOWAScU&t=2872s>

¹⁹ Para consultar video: <https://www.youtube.com/watch?v=yey05HAYAls&t=48s>

En este sentido, busca promoverse una defensa territorial e identitaria. Ariel, orientador de esta línea, menciona que la presencia de la mujer en estos espacios ha resultado vital, “*dentro de las comunidades las personas que manejan más la soberanía alimentaria son las mujeres (...) la mujer es quien más se ha empoderado de este tema en las comunidades campesinas*” (entrevista semi-estructurada, 14 de junio 2018). En efecto, gran parte de las huertas



Ilustración 7 Minga formativa, ESAGRO, vereda el Zancudo, municipio de Argelia (Registro fotográfico propio, 2018)

derivadas de este espacio, son cuidadas por mujeres, ellas son las encargadas por un lado de llevar a cabo el proceso de siembra y conservación de estos lugares; por otro, son quienes apoyan las labores de reproducción de saberes ligados a esta actividad, en tanto apoyan el cuidado del invernadero, se

encargan de la repartición de semillas y plántulas en su comunidad.

Trabajo con jóvenes: Esta enfocado en un trabajo que busca dignificar la vida de hombres y mujeres jóvenes y la construcción de sus proyectos de vida, a través de varias apuestas: la producción agroecológica; la recuperación de la memoria por medio de un enfoque cultural; el trabajo psicosocial, por un lado, para comprender colectivamente lo que ha sido el conflicto, pero por otro, tratar de menguar el dolor, aquí reciben el apoyo formativo de la *Fundación Tierra de Hombres*; y por último, por medio de la formación, participación e incidencia política (Estella, entrevista semi-estructurada, 11 de julio 2018).

Intercambios nacionales e internacionales: En general gran parte de los programas desarrollados por la ACA busca que quienes asisten tengan la oportunidad de intercambiar lo que van haciendo con otras comunidades a nivel nacional, pero también internacional con el apoyo de varias organizaciones hermanas. Uno de estos intercambios es la gira anual socio-productiva, donde los campesinos pueden ver experiencias de soberanía alimentaria o de agro-ecología en otros lugares de Colombia, aquí se promueven intercambios formativos entre campesinos; por otro lado, como se mencionó anteriormente se encuentran las giras

internacionales, y aquí se destaca la participación con el Movimiento de los trabajadores rurales sin Tierra en Brasil, al cual tuvo la oportunidad de viajar una joven de Argelia, quien conoció la experiencia y posterior a ello, pudo compartirla con las personas de la Asociación (Pilar²⁰, entrevista semi-estructurada, 2 de julio 2018).

Para finalizar, resulta importante mencionar que el trabajo desarrollado por la ACA se encuentra atravesado por la movilización de un pensamiento crítico, a propósito de ello Fredy orientador de proyectos y programas al interior de la Asociación, menciona *“las personas que asisten aquí deben ubicarse como sujetos históricos, comprendiendo que el territorio donde nacieron ha estado atravesado históricamente por múltiples asuntos, por eso también es necesario recuperar la memoria”*. En esta misma línea es importante resaltar que la ACA nace acompañada por varios sujetos formados en procesos educativos populares, personas que venían teniendo experiencias con las comunidades de base, por eso desde sus inicios emerge como una apuesta que: *“hace una crítica al modelo de sociedad que les oprimía, comprendiendo las causas estructurales y de dominación”* (Pilar, entrevista semi-estructurada, 2 de julio 2018); todo esto imprime a la ACA maneras de hacer que la perfilan como una asociación campesina que trabaja orientada por varios de los principios y apuestas propias de la educación popular:

[...] si nosotros revisamos los documentos que soportan lo que hemos ido haciendo, los proyectos, realmente uno ve que no hay una declaración explícita de que estamos haciendo educación popular, pero cuando empezamos a ver metodológicamente como nos hemos ido aproximando a las intenciones y todo eso, encontramos que la educación popular aparece ahí como intención y que hoy podríamos llegar a decir que, en la práctica la educación popular emergió con nosotros porque realmente fue configurando, dándole sentido a la manera práctica en la que fuimos desarrollando los encuentros, las intenciones, las maneras (Beatriz, entrevista semi-estructurada, 30 de mayo de 2018).

A partir de este contexto es que busqué acercarme a las voces de 15 mujeres campesinas, las cuales pertenecen, o han pertenecido a algunas o varias de las propuestas

²⁰ Pilar es orientadora de varios de los programas y proyectos desarrollados por la ACA.

mencionadas con anterioridad. Es a partir de sus voces, como busco reconstruir los significados que otorgan a su participación allí y a como ello ha sumado a la construcción/reconstrucción del tejido social en sus comunidades.

Capítulo 5



5. ENFOQUE METODOLÓGICO

Antes de iniciar con el presente apartado, conviene presentar un esquema de cómo se fue desarrollando la investigación en cuestión y como lo metodológico fue tomando forma:



Gráfico 2 Reporte desarrollo de la investigación

Así mismo, y con el fin de puntualizar aún más aspectos metodológicos se presenta un esbozo de los que fue el proceso de investigación en campo y los ejes transversales que viabilizaban la propuesta.



Gráfico 3 Elementos, consideraciones metodológicas y corpus de análisis

La presente investigación es de tipo cualitativo, en tanto se partirá de la idea de que los sujetos sociales interactúan con un sinnúmero de elementos constitutivos de las sociedades, objetos, instituciones, seres humanos, animales, ideales. Estas interacciones los atraviesan, determinando su subjetividad, sus maneras de relacionamiento y sus formas de interpretar la realidad que los rodea, de ahí que ahondar en el proceso subjetivo/intersubjetivo

constituya una pieza clave y sea el punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales asumiendo con ello que, es en el mundo de la vida cotidiana donde las personas construyen dichos significados (Eisner, 1998; Hernández & Galindo, 2007; Jiménez & Domínguez, 2000; Olabuénaga, 2012); de aquí que, los enfoques utilizados tengan que ver fundamentalmente con lo dialéctico y horizontal, es decir, se buscó recuperar la voz de las mujeres campesinas, instando esencialmente por la captación y reconstrucción de significados a partir del uso del lenguaje, la observación, los artefactos culturales y la implementación de otros instrumentos como las entrevistas semiestructuradas,

[...] La ética investigativa parte del ideal de llegar a un diálogo con el otro. De esta manera, el intercambio horizontal y recíproco es el punto de partida para producir conocimientos, cuyas condiciones deben ser negociadas permanentemente con los otros en el campo (Corona & Kaltmeier, 2012, p. 13).

El proceso metodológico busca estar íntimamente ligado a los postulados inmersos al interior de la educación popular, pues exigen la capacidad de comprender el lugar desde donde el otro se nombra, permitiendo esto una consciencia sobre los puntos de vista y las diversas miradas que se tejen alrededor de un fenómeno, abogando así a una confrontación continua con la realidad, con la comunidad académica y con las comunidades investigadas (De la Peza, 2012).

Teniendo en cuenta lo anterior, al preguntarse por procesos de educación popular se fue marcando una forma particular de proceder en la recolección de datos, misma que buscó nutrirse de otras formas de investigación social y cultural; particularmente para la presente tesis se hizo uso “*artefactos culturales*” como una herramienta que propiciaría el diálogo a partir de la experiencia: “*trabajar con artefactos supone usar las herramientas en un proceso en el que los actores las interpretan, ponen a su servicio, le mienten, se rebelan, transforman, hacen suyas, entran en conflicto y buscan emanciparse*” (Corona, 2012, p. 43), en el contexto colombiano los artefactos culturales, constituyen otras vías para narrar y para contar simbólicamente asuntos que tienen que ver con el reconocimiento y la invisibilidad convirtiéndose en mecanismos de expresión de su memoria (Lifschitz & Grisales, 2012).

Así pues, se entendió el artefacto cultural como “aquellos objetos construidos por los

individuos que actúan como marcas simbólicas y espaciales de la memoria” (Lifschitz & Grisales, 2012, p. 110), particularmente sirvió como herramienta movilizadora, la cual permitió ahondar en lo que las mujeres campesinas del municipio de Argelia han venido construyendo, es decir, se indagó por aquellos objetos y espacios construidos por ellas a partir de las apuestas educativas en las cuales han participado y que les han posibilitado expresar, rememorar e interpelar desde una posición política, construyendo a partir de allí, una expresión narrativa que se configuró posteriormente en múltiples testimonios. En este sentido se comprenderá el testimonio como una “forma narrativa democrática e igualitaria. El cual implica que cualquier vida narrada de ese modo puede tener un valor simbólico y cognitivo. Cada testimonio individual evoca una polifonía ausente de otras voces, de otras vidas y experiencias posibles” (Beverly, 2013, p. 346).

Es importante mencionar que estos relatos también fueron captados mediante entrevistas semiestructuradas que como menciona Olabuénaga (2012), son la posibilidad de recabar información mediante una conversación en la que existe un intercambio comunicativo consciente e inconsciente. En esta línea, se constituyen como una herramienta holística, abierta, dinámica y flexible.

Durante el proceso de trabajo en campo, fue vital la disposición institucional, pero también el acompañamiento de María una de las mujeres campesinas, quien se ha consolidado como líder y es pieza clave en varios procesos desarrollados por la ACA en este territorio. Ella además de recibirme en su casa ubicada en zona rural del municipio de Argelia durante gran parte de mi trabajo en campo, fue vital para que yo pudiera establecer redes de confianza, me acompañó en el proceso de presentación con las demás mujeres participantes en la investigación; en la planificación y concertación de espacios con las mujeres campesinas; y finalmente, me involucró de manera activa en actividades propias de su cotidianidad personal y comunitaria.

Durante todo el proceso de entrevistas, se les indicó a las mujeres el objetivo de la investigación, mi procedencia y el interés que tenía de acercarme particularmente a ellas, se les solicitó aprobación para realizar levantamiento de imágenes, video, audio y se les advirtió de la confidencialidad de la información, salvaguardando sus nombres con el fin de contribuir a su integridad. Ellas en su totalidad firmaron una carta de consentimiento informado, emitida por la coordinación de la maestría (Ver anexo 1).

5.1. *Técnicas e instrumentos*

El proceso de construcción de las entrevistas (ver anexo 2) tuvo como centro marcos de referencia amplios, estrechamente ligados a las preguntas de investigación, en esta vía se contemplaron tres grandes ejes referidos a:

Contexto, se hizo uso de algunos elementos planteados a partir del “triple diagnóstico” (Núñez, 1996), específicamente, se abordaron las dimensiones social, política y geográfica en un intento por comprender el marco en el cual surgen las propuestas educativas de las cuales las mujeres rurales hacen parte.

Programa educativo -educación popular-, para la elaboración de las preguntas se tomó como referente los postulados de Freire (2005), Torres (2008) y Muñoz (2013), referidos a la dimensión política y educativa de estos programas.

Construcción/reconstrucción del tejido social, las preguntas aquí tuvieron como eje el acercamiento a aspectos subjetivos, intersubjetivo y de construcción/reconstrucción de lo de lo social.

Las entrevistas fueron aplicadas a 15 sujetos -primarios- (Mujeres campesinas pertenecientes a uno o más programas desarrollados por la ACA²¹), con edades aproximadas entre los 16 – 60 años. Y a 7 sujetos -secundarios- (Orientadores de los programas desarrollados por la ACA).

A partir de estas entrevistas fue posible la detección de algunos artefactos culturales entre los que se encuentran:

²¹ La selección de las mujeres se dio a partir de la socialización del proyecto de investigación con directivos/orientadores/investigadores de la ACA. En conjunto se realizó un mapeo de las mujeres que han participado en uno o más de los programas implementados por la Asociación en el municipio de Argelia.



Ilustración 8 Pieza de tejido colectivo. “El trinar de los pájaros” construido por mujeres del municipio de Argelia. (Registro fotográfico propio, 2018)



Ilustración 9 Pieza de tejido colectivo. “Mi territorio mi manto de colores” construido por mujeres del municipio de Argelia. (Registro fotográfico propio, 2018)



Ilustración 10 Huerta. (Registro fotográfico propio, 2018)



retrato de UNA MUJER CAMPESINA / Argelia de María

Producciones EL RETORNO • 12 mil visualizaciones • Hace 7 años

En pleno siglo XXI existen mujeres que, como doña Belén, trabajan arduamente en el campo. Este video es un relato de su vida ...

Ilustración 11 Pieza audiovisual. "Retrato de una mujer campesina". Ver en: <https://www.youtube.com/watch?v=wO0Ama-gMF8&t=1s>



"Cuando voy a la escuela" Un documental colectivo producciones El...

Cronicas de un despojo • 253 visualizaciones

Publicado el 4/12/2012 por el Retorno producciones Sinopsis Esta historia recoge el breve espacio en la cotidianidad de seis

Ilustración 12 Pieza audiovisual. "Cuando voy a la escuela". Ver en: <https://www.youtube.com/watch?v=evSSxOWAScU&t=2886s>



PA' MÍ ES HISTORIA / serie documental

Memoria y Territorio

Producciones EL RETORNO • 1,6 mil visualizaciones

RETRATOS DE VIEJOS / En desarrollo de la serie Memoria y Territorio, la Escuela de Creación Documental publica este año

*Ilustración 13 Pieza audiovisual. "Pa' mi es historia". Ver en:
<https://www.youtube.com/watch?v=yey05HAYAls&t=49s>*

A partir de estos artefactos culturales se establecieron preguntas orientadas a identificar: ¿cómo nace el artefacto cultural?, ¿cuál fue el proceso para la construcción del artefacto cultural?, ¿qué moviliza en ellas -interiormente- el artefacto cultural? y ¿cuál es el mensaje explícito/implícito del artefacto cultural?.

Finalmente, resulta conveniente mencionar que se tuvo la participación en varios espacios de encuentro colectivo a propósito de los programas implementados y donde asisten varias de las mujeres con las cuales se llevaron a cabo las entrevistas:

- Festival interconexión.
- Encuentro de jóvenes.
- Encuentro de mujeres
- Escuela de Agroecología
- Encuentros de tejido

Aquí fue importante el uso de diarios de campo, lo cuales permitieron una mayor contextualización de las entrevistas y la profundización de las reflexiones para la etapa de análisis de información.

5.2. Análisis de datos

En mi posicionamiento como investigadora he elegido que el paradigmas crítico y constructivista sean mis cartas de navegación para comprender los significados particulares que las mujeres campesinas dan a su vinculación en procesos educativos no-formales,

mismos que están nutridos en primera instancia por enunciaciones que tienen que ver con un lugar cotidiano, íntimo y afectivo; ahondar y ser susceptible al proceso intersubjetivo resulta ser una pieza clave para captar reflexivamente sus elaboraciones y narraciones, comprendiendo además, la forma en como estas mujeres han interactuado y han sido atravesadas por asuntos coyunturales como la violencia, sus relaciones comunitarias y por elementos constitutivos de su entorno en particular, aquí es importante mencionar que lo anterior empieza también a demarcar un camino que tiene que ver con lo inductivo, en tanto dejo que emerjan categorías diferentes a las previamente delimitadas por mí y formas de nombrar que son importantes para el contexto y los sujetos en cuestión.

En medio de esta sensibilidad que va exigido de mí la investigación, he tratado de encaminarme hacia el ejercicio de romper con las fronteras disciplinares como lo plantea Wallerstein (1996), para entender que justo lo que quiero observar se teje desde múltiples lugares, si bien lo educativo aparece como punto de partida, embarcarse en búsquedas y en comprensiones requiere de elaboraciones complejas y amplias, ejercicios de ida y vuelta que van siendo posibles en la medida en que permito que las ciencias sociales también encuentren un lugar aquí y me ayuden a reflexionar sobre lo paradójico, las fricciones y las tensiones.

Después de recabar la información durante el trabajo de campo, llevé a cabo un ejercicio interpretativo-comprensivo, que me posibilitara acercarme de manera genuina a las voces de estas mujeres, a las significaciones que dan a su participación en los procesos educativos desarrollados por la Asociación Campesina de Antioquia y a la manera en cómo es posible tejer desde allí lo social.

A continuación, la ruta de análisis e interpretación que se derivó del corpus de análisis y la cual se dio en tres etapas:

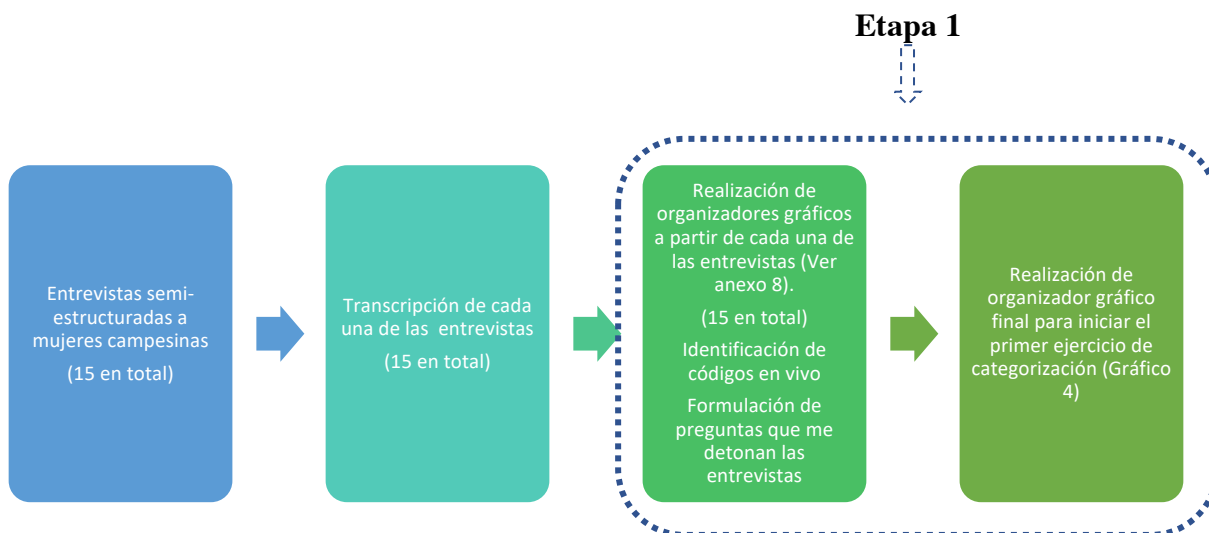


Gráfico 4 Ejercicio análisis entrevistas iniciales a mujeres campesinas



Gráfico 5 Ejercicio de análisis entrevistas a mujeres a partir del uso de artefactos culturales

Los dos organizadores finales correspondientes a las etapas 1 y 2 (Gráfico 6 y 7) surgieron a partir de una serie de intuiciones derivadas de los procesos de entrevistas, la inmersión en la cotidianidad de estas mujeres y en los espacios específicos dispuestos por la ACA.

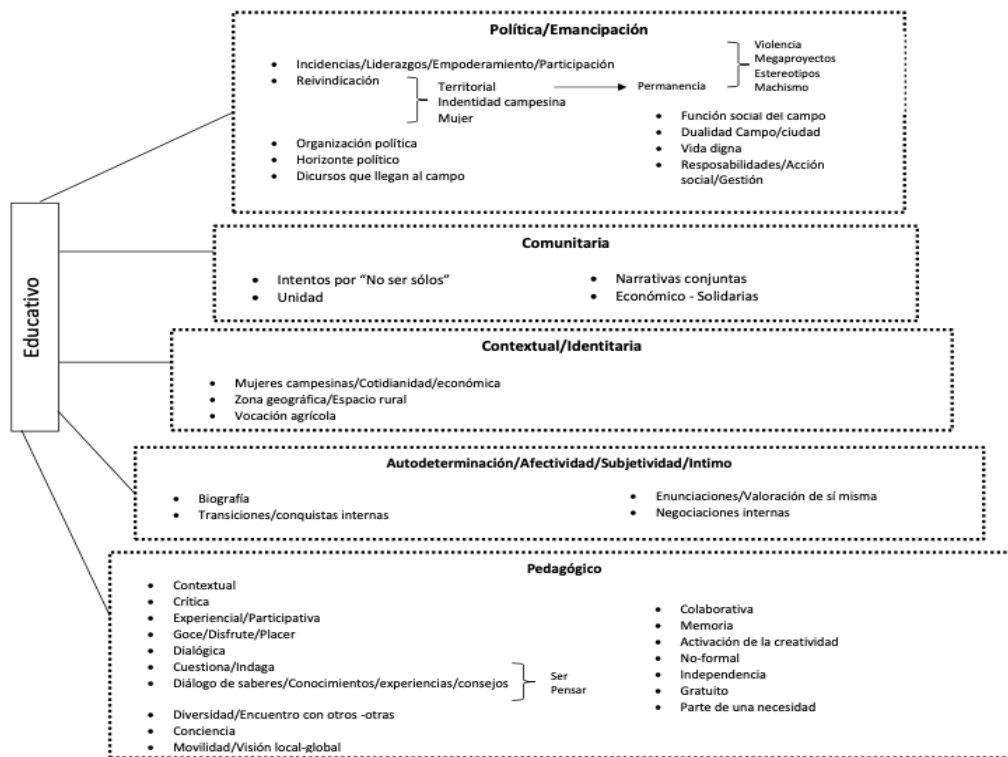


Gráfico 6 Ejercicio de categorización final entrevistas a mujeres

Particularmente este organizador gráfico intenta hacer una aproximación a la educativo a partir de lo encontrado durante el proceso de entrevistas, para ello se planteó como soporte **lo pedagógico**, que a su vez sostiene las demás categorías, aquí se encuentran aspectos tales como el carácter contextual de la propuesta, las formas dialógicas en las que se desarrollan, el continuo diálogo de visiones, experiencias, saberes, la posibilidad de partir de un lugar histórico y de memoria para comprender, interpretar y reconstruir sus realidades y sus vínculos, entre otros. Continuando la lectura de este, nos encontraremos con la dimensión de **la subjetividad**, que hace referencia a elementos biográficos, afectivos, íntimos que son movilizados a partir de estos espacios y que les permiten a estas mujeres hacer transiciones y enunciarse desde allí, valorando sus experiencia e historia. La dimensión **contextual/identitaria**, por su parte, permite ubicar a estas mujeres desde un lugar específico, indicando aspectos frente a su vocación, cotidianidad y territorio. La dimensión **comunitaria**, se refiere a la posibilidad de encontrar lugares comunes, narrativas conjuntas, que les permiten pensar e intentar “no ser solos”, aquí fue posible observar la potencia que tiene en ellas estos escenarios educativos, en tanto les permiten plantear un espacio común, vinculante; finalmente, la dimensión **política/emancipatoria**, se refiere a la capacidad de

liderazgo, incidencia y participación que va siendo posible en ellas, sobre todo en las más jóvenes, quienes desarrollan una visión crítica de su entorno, y se apropian de un discurso que les permite interpelar muchas de las situaciones de violencia que se viven en el territorio actualmente. Es importante mencionar que los recuadros están punteados porque existe una estrecha relación entre las categorías, alimentándose entre sí y siendo una detonadora de la otra.

El organizador gráfico que se presenta a continuación, trata por su parte de ilustrar lo encontrado a partir de las entrevistas haciendo uso de artefactos culturales, en las cuales se pudo observar antes que nada, la materialización de elaboraciones metacognitivas importantes, que dan cuenta de un procesamiento, de una comprensión de lo que les ocurre y ocurre en su entorno; en este sentido, se permiten por medio de una producción colectiva o individual, evidenciar la existencia de formas de ser, vivir, de saberes que emergen en espacios territoriales e históricos muy particulares. Además, evidencian racionalidades reflexivas, construcciones vivas que pueden ser interpretadas, reinterpretadas, que interpelan continuamente a quienes podemos observarlas. Finalmente valdría la pena anotar, que estos artefactos culturales se convierten también en puentes narrativos que les permiten explorarse, explorar lo referido a la comunidad, y explorarse entre ella.

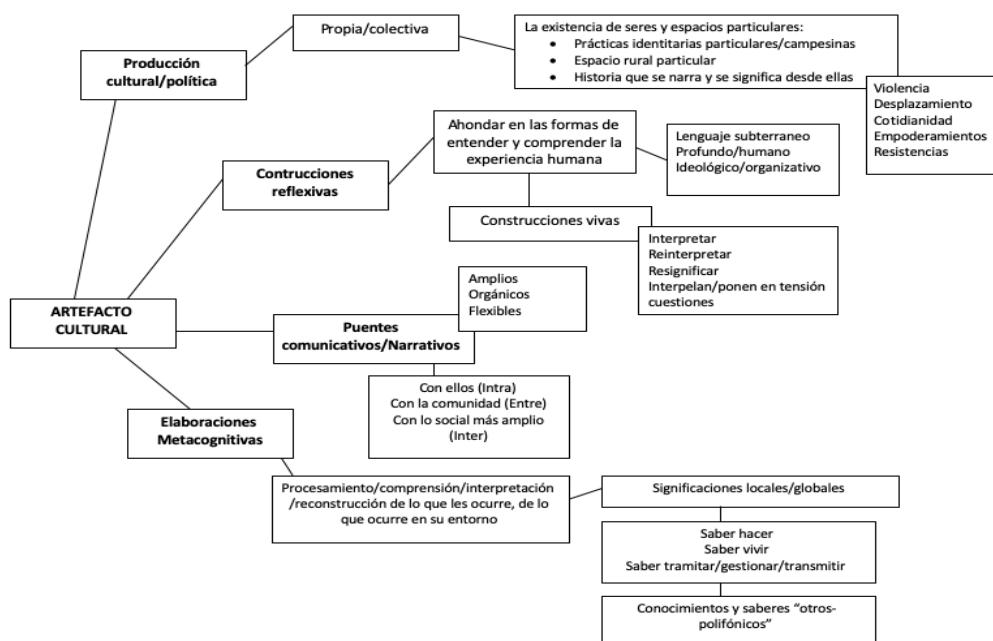


Gráfico 7 Ejercicio de categorización final entrevistas a partir de los artefactos culturales

Ambos organizadores gráficos, me permitieron acercarme a ejercicios de categorización que apuntaban a resolver las inquietudes planteadas en las preguntas de investigación y abonaron significativamente para la delimitación de mis referentes conceptuales y con ello acercarme al ejercicio final de categorización que sirviera como insumo para el capítulo de análisis/hallazgos.

En este sentido, para el ejercicio de categorización final, utilicé la triangulación interpretativa propuesta por Bertely (2000), quien menciona que la construcción de un objeto de estudio se realiza a partir de tres categorías: la social, la del interprete y la teórica; en consecuencia, la etapa 3 contempla los referentes conceptuales, las voces de las mujeres y mis propios procesos de reflexividad y análisis, buscando con ello aproximarme y triangular las fuentes que darían respuesta a las preguntas planteadas y a los objetivos que orientan la investigación en cuestión.

A continuación, se presentan dos gráficos, el primero busca mostrar el ejercicio de triangulación y la articulación entre categorías y el segundo lo referido a la etapa 3, es decir, al ejercicio de categorización final:

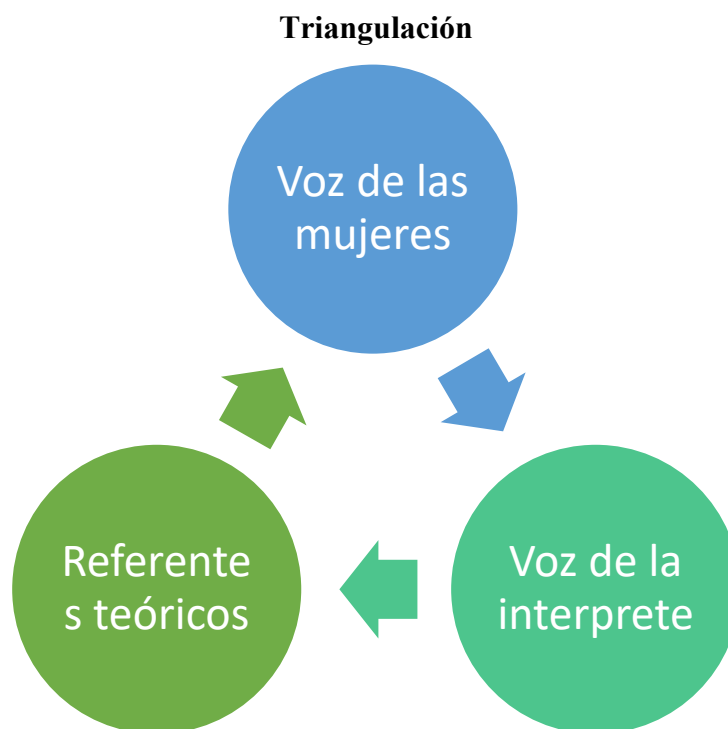


Gráfico 8 Triangulación, ejercicio de categorización final

Etapa 3

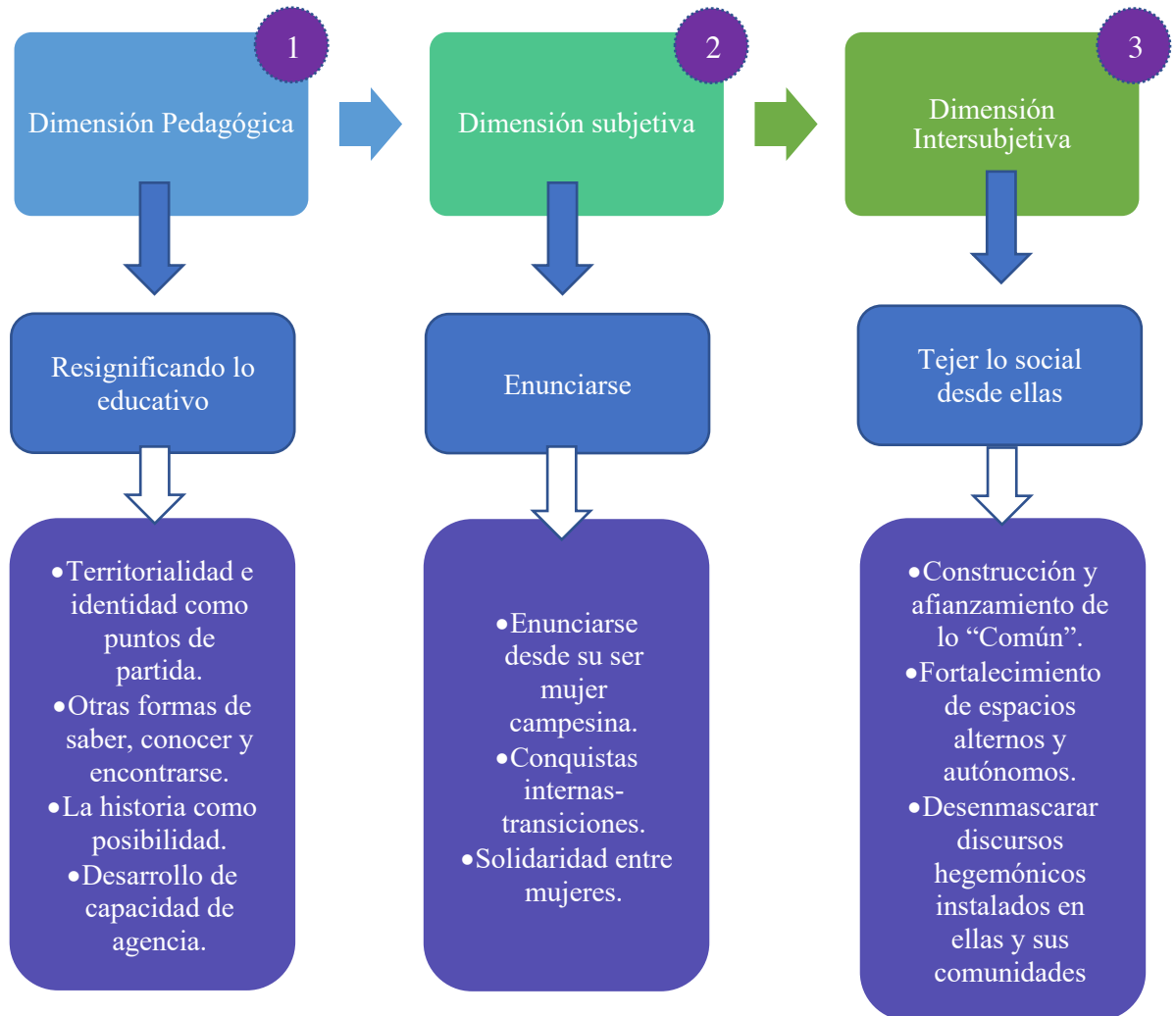


Gráfico 9 Ejercicio final categorización

Es importante mencionar que, en este proceso de categorización, una dimensión sucede a la otra. Lo pedagógico/político es el andamiaje, es decir, el lugar desde donde es posible la construcción de lugares de enunciación (subjetivación) y de sitios comunes desde donde es posible articular múltiples acciones que movilicen la defensa de maneras de ser, de tejer lo social, común, territorial e identitario (intersubjetivación).

Capítulo 6



6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A partir del análisis sistemático y sobre el cual se habló en el capítulo anterior, aquí se pretende ahondar en una discusión más viva que se relaciona con el proceso de categorización final, es decir, se tuvieron como ejes de escritura tres grandes categorías que intentan además, conversar entre sí: la primera se refiere a los hallazgos pedagógicos/políticos que han permitido evidenciar una resignificación de lo educativo en este contexto rural, así como enfatizar en aspectos ontológicos, éticos y epistémicos. La segunda categoría, la subjetiva, hace alusión a las posibilidades de enunciación que estas mujeres van desarrollando a partir de su participación en estos espacios educativos. Finalmente, la categoría de intersubjetivación, se refiere a la oportunidad de construir lo común a partir del encuentro con otros y otras, con quienes es posible en colectivo tejer socialmente, relaciones, vínculos, proyectos de vida comunitarios y horizontes políticos compartidos.

6.1. Resignificando lo educativo a partir de un acercamiento pedagógico/político.

De manera introductoria se podría esbozar que, durante las entrevistas y las conversaciones cotidianas llevadas a cabo con las mujeres campesinas, me fue posible comprender y acercarme a las formas cómo son gestionados estos espacios educativos, pero, además, a los temas que orientan dicho trabajo. Desde esta perspectiva, pude acercarme a una visión de lo pedagógico ligada íntimamente a una dimensión política que permite enfatizar en las voces de las mujeres en cuanto sujetos de construcción de significados y sentidos de lo social, además, tiene una articulación directa con sus vidas y cotidianidades.

Es conveniente mencionar que, a partir de las observaciones, diálogos y entrevistas con las mujeres campesinas y directivos de la ACA, se observa una fuerte influencia de los postulados planteados desde la educación popular. Estos espacios educativos populares buscan promover condiciones de vida digna y la consolidación de identidades y de lugares de enunciación en sujetos que, se han visto oprimidos, silenciados por las múltiples violencias señaladas anteriormente en el planteamiento del problema, pero además, por las lógicas

propias de la racionalidad eurocéntrica²² que anulan la posibilidad de que su humanidad se vea expresada en el escenario de lo social de manera activa y emancipada (De Sousa Santos, 2009; Freire, 2005; Paludo, 2015). Así pues, es posible comprender que esta visión de lo pedagógico/político está estrechamente ligada a dimensiones éticas, ontológicas y epistémicas propias de la educación popular (Becker, 2015; Cuevas, 2013; Romao, 2015; Trombetta, 2015).

En esta línea uno de los primeros asuntos que es conveniente mencionar, es que estas propuestas educativas son no-formales, es decir, no son orientadas por instituciones escolares que se mueven en la formalidad de la escolarización. Por el contrario, suceden en medio de ambientes campesinos, familiares, comunitarios, otorgando ello una fuerte carga a lo contextual, experiencial, práctico, sucediendo en medio de encuentros participativos, dialógicos, reflexivos, horizontales, donde ha sido posible la confluencia de diversos saberes y conocimientos; es decir, donde se hace evidente una “ecología de saberes”²³ (De Sousa Santos, 2009) que concede oportunidades a las diferentes formas de saber y de rigor que funcionan en las prácticas sociales de estos territorios.

Los temas que movilizan y que permiten la confluencia de estas mujeres en estos espacios educativos, están relacionados principalmente con un diálogo de saberes²⁴ que se vincula a lo territorial, identitario y biográfico; es decir, a una reflexión sobre cómo estas mujeres pueden relacionarse, vivir y vivirse en un espacio atravesado por tensiones y fragilidades que desestructuran lo social y que se derivan de experiencias ligadas a las violencias ejercidas sobre ellas, sus familias, su comunidad y sus prácticas campesinas. Estos diálogos les permiten re-imaginar y re-imaginarse y, como mostraré más adelante al referirme a los artefactos culturales, hilar maneras propias para hacer frente a estas situaciones, desde

²² Boaventura de Sousa menciona que la racionalidad eurocéntrica se centra en cinco monoculturas que caracterizan el conocimiento moderno: Monocultura del tiempo lineal; monocultura de la clasificación social; monocultura de la superioridad universal y lo global; finalmente, la monocultura de la productividad. Estas monoculturas han sido responsables de producir múltiples ausencias en las sociedades modernas, invisibilizando grupos sociales y formas de vida particulares (De Sousa Santos, 2009).

²³ La ecología de saberes permite reconocer otras formas alternativas de conocimiento, es decir, busca evidenciar la pluralidad de conocimientos más allá del pensamiento científico. En esta línea la ecología de saberes busca sustituir la monocultura del rigor del conocimiento científico por una “credibilidad contextual”. Esta ecología posibilita democratizar las formas de saber, dando paso a un entrecruzamiento de conocimientos que interactúan y que no buscan descreditar entre sí (De Sousa Santos, 2009).

²⁴ Como menciona Argueta (2011), el diálogo de saberes pretende movilizar la palabra de los excluidos, reconociendo sus lugares de enunciación, sus saberes, sus identidades, su cultura, contempla los conocimientos tradicionales y locales; supone eliminar los diferenciales de poder y de subordinación.

el empoderamiento, desde la contemplación de la relaciones de poder, permitiendo como menciona Korol, Castro (2016) y Freire (2005) ubicar realidades territoriales transformándolas, partiendo de una lectura crítica sobre su mundo, que les permite ir tejiendo lo social.

En este orden de ideas, las maneras en las que es posible tejer entre ellas, relacionamientos, vínculos, espacios en común, se derivan del compartir experiencias biográficas, saberes particulares y colectivizados, de ubicarse en determinados momentos históricos y emprender comprensiones a partir de allí; se trata de ejercer un proceso de memoria individual, pero también de memoria colectiva que satisfaga las necesidades históricas de ellas y ellos como campesinos. Lo anterior les permite una confrontación de la historia oficial, en tanto se sitúan en ella acudiendo a temporalidades que les vinculan, detonando narrativas que emergen “*desde abajo y desde adentro*” (Bertely, 2007), y que suman a una historia popular que es transitada desde sus experiencias (Cuevas, 2013).

En el terreno de lo pedagógico, lo anterior abona a una reivindicación de lo educativo, en tanto descentra los saberes hegemónicos, arbitrarios, asimétricos que se han impuesto a las comunidades campesinas en las cuales se ha generado opresión y formas de *no existencia*²⁵; en consecuencia, busca apelar de manera contra-hegemónica a las visiones de mundo y a la institucionalización de lo educativo que se respalda en un proyecto de modernidad y en una metáfora del progreso (Pineau, Dussel, & Caruso, 2001).

A continuación, se ahonda en lo mencionado aquí, contrastando ello con lo que emergió durante el proceso en campo:

²⁵ Boaventura De Sousa (2009) plantea una nueva racionalidad, la cual implica pensar en una sociología de las ausencias, la cual parte de la idea de que la racionalidad que subyace al pensamiento occidental es una racionalidad indolente, que no reconoce la experiencia social disponible. En este sentido, busca comprender que existen discursos que han generado la producción *de no existencia*, de sujetos, prácticas, saberes, revelando con ello la diversidad y multiplicidad de prácticas sociales que permiten ampliar el espectro de la realidad social.

6.1.1. Territorialidad e identidad como puntos de partida

“Cuando vamos a hacer un trabajo nos enfocamos más en el territorio campesino”

Como se mencionó en la introducción del presente capítulo, los procesos educativos desarrollado por la ACA, específicamente los protagonizados por mujeres campesinas del municipio de Argelia, evidencian en un primer momento un trabajo anclado a lo contextual y práctico, es decir, a preguntas por la territorialidad y por su identidad como mujeres campesinas. Pensar y tejer lo social desde lo local y contextual supone aproximarse de manera orgánica a su cotidianidad:

[...] cuando vamos a hacer un trabajo nos enfocamos más en el territorio campesino. Por ejemplo, la vez pasada en el manto²⁶ que se hizo, hablamos de colocar pues ahí lo que no queríamos: la minería, de que no queríamos la represa en La Paloma; de plasmar las huertas, que cada familia tuviera su huerta, plasmar cada uno la casita y el medio de transporte que es el que más se utiliza que es la mula (Laura, entrevista semi-estructurada, 23 de junio de 2018).

En consecuencia, tejer lo social para estas mujeres consiste en dialogar a partir de saberes que les son relevantes, interactivos, que se hallan en la matriz existencial de sus prácticas y de su experiencia humana. Lo anterior, se vincula a procesos complejos y dinámicos de formación identitaria, en la medida en que se gestiona la posibilidad de pertenecer, de ser, y en la medida en que se genera el encuentro con otros, quienes les van permitiendo crear sentido de pertenencia y referencia (Brito, 2008).

Este tipo de ejercicios cartográficos permiten que estas mujeres y las comunidades campesinas puedan reflejar por un lado, las percepciones que tienen sobre su territorio, sobre sus prácticas, sobre lo común y vincular en este espacio geográfico; por otra, les permite, mediante un ejercicio dialógico, comprender las tensiones que empiezan a hacerse presentes

²⁶ Pieza de tejido y artefacto cultural. Representación cartográfica del territorio “Mi territorio mi manto de colores”

en el territorio, generando ello discusiones que tienen que ver con la presencia de la minería, la intervención de los ríos y las repercusiones que de alguna manera ello tiene en su contexto.

Todo esto permite evidenciar la presencia de conocimientos y saberes sociales que son tejidos desde la ruralidad de manera particular, generando un clima que permite la consolidación y confrontación de saberes que involucran sus conocimientos con relación al campo, a la siembra, a la conservación de semillas y, más en general, a la vida en el territorio comunitario. Sus conocimientos son contextualizados y tienen una aplicabilidad inmediata en sus cotidianidades:

[...] la misma ACA nos dio las semillas y lo importante es no dejar acabarlas (...) Por ejemplo: uno del cilantro deja una matica que de la semilla y así. La zanahoria también da semilla, yo no sabía y en una gira que yo fui a Rio Sucio, allá nos enseñaron que uno deja una mata y la mata de zanahoria da la semilla y de ahí se saca para la zanahoria volver a sembrarla y si da. Vea (señala) la lechuga ya no la estamos comiendo, el cilantro también, ya estas que ve más grandes (señala) son las que yo estoy dejando para semilla, aquí en este picadito hay papa sembrada (señala), está el repollo, la zanahoria, el pepino (...) Allá hicimos otra pozuela (señala) y allá echamos las cáscaras de café (señala), de papa de todo para ir haciendo el abono. Por ejemplo, ahí (señala) que ya se va a arrancar otra lechuga, se siembra otra cosa porque no se puede volver a sembrar lo mismo donde estaba sembrado, hay que cambiar el producto (Olga, entrevista semi-estructurada, 18 de junio de 2018).

De acuerdo con esto, el conocimiento que surge a partir de estos procesos educativos se vuelve significativo, suyo, en tanto emerge en medio de algo que sucede en la vida misma, en medio del ciclo natural que vincula sus tierras, su cotidianidad:

[...] ahora en estos junios tenemos más semilla sembrada para volver a renovar la huerta que está haciendo verano, porque ahora que hace mucho invierno es una cosa horrible, la tomatera estaba hermosa, pero con el invierno va uno a cogerla y está podrido el tomate, pero el repollo si está, la lechuga, tenemos más maticas sembradas (Gloria, entrevista semi-estructurada, 23 de junio de 2018).

Los espacios de siembra, sus huertas, derivadas de la escuela de agroecología (ESAGRO) y de sus formaciones allí, les permiten seguir cultivando, aprendiendo: son espacios vivos, que continuamente apelan al aprendizaje, a la comprensión, a la reflexión. Si nos situamos en el lugar de lo que es necesario para ellas, estos espacios se nutren y se diversifican a partir de necesidades que van surgiendo de manera continuada y procesual, se trata de planificar con ellas y para ellas. Lo educativo y lo social van surgiendo como necesidades de intercambio, de ampliación de saberes, pero además, constituyen una posibilidad para desaprender, reinventar y provocar nuevos aprendizajes y, de esta manera, deconstruir, posicionar y crear pedagogías que apuntan a pensar lo social “desde” y “con” los sujetos (Walsh, 2013)

[...] Con Laura y María hemos hecho lo que es los abonos, los orgánicos, nos han enseñado mucho a arreglar abonos y a mejorar, por ejemplo, uno por lo general cogía una boñiga y se la tiraba a una planta y ya nos enseñaron que se pueden hacer abonos que queden como gallinaza haciendo muchas revolturas (Paola, entrevista semi-estructurada, 24 de julio de 2018).

Como se ampliará en el apartado de intersubjetividad, el conocimiento alrededor de la siembra constituye un espacio de resistencia y se vuelve fundamental en los procesos de insurgencia, emancipación, cuidado de la tierra y del territorio, en tanto incide, en sus cotidianidades, autonomías, pero además, contribuye al agrietamiento, debilitamiento y crecimiento de algo que es radicalmente distinto (Walsh, 2017).

Lo anterior, empieza a contrastar y a evidenciar un distanciamiento frente a la educación que tradicionalmente reciben las comunidades campesinas, ubicada generalmente en el terreno de la escolarización y de la enseñanza de contenidos que no están vinculados a formas de vida, a prácticas relacionadas con sus procesos identitarios, con su cotidianidad, con su historicidad y que, por el contrario, se anclan a una dependencia hacia formas de alfabetización y escolarización eurocéntricas, que privilegian la competitividad y la obtención de resultados que pueden ser medibles a partir de criterios cuantitativos; María a propósito nos amplía esto mencionando:

[...] Entre uno estudiar allá²⁷ y hacer las cosas en el campo hay una diferencia grande. Allá en la universidad se tiene que preocupar por una nota, que por una calificación; en cambio uno acá las hace porque le nace a uno y porque va a aplicar algo ahí, es mucho más práctico que allá. Allá es mucho lo que es teoría, aunque se practicaba, pero no tan a fondo y como de hacerlo nosotros mismos. Aquí el proceso es organizado y lo estamos haciendo nosotros mismos, entre las comunidades y es un beneficio para nosotros y como en esa parte de conciencia de que es por un bien de que estamos mejorando entonces eso ayuda (María, entrevista semi-estructurada, 16 de junio de 2018).

En suma, estos procesos educativos al ubicarse en un contexto tan particular utilizan como excusa el territorio y la identidad campesina, como puntos de partida para movilizar conocimientos y saberes que no le son ajenos a estas mujeres y que por el contrario, les permiten pensar y repensar su espacio, su cotidianidad, sus prácticas, estableciendo a partir de ello diversas formas para tejer socialmente entre ellas y sus comunidades.

6.1.2. *Desentrañando otras maneras de saber, de conocer y de encontrarse*

“Sembrar”, “tejer”, “compartir”, “relacionarnos”

En consonancia con lo anterior, es posible observar como a partir de una territorialización de las prácticas estas propuestas permiten movilizar saberes y conocimientos producidos y reproducidos por estas mujeres y por sus comunidades, formando esto expresiones potentes de un pensamiento que surge y se alimenta de lo local; asunto que interpela a la estructura epistémica de la modernidad y del eurocentrismo que se ha impuesto y que ha generando la anulación de pensamientos que emergen “desde abajo” (Escobar, 2016).

²⁷ María se refiere a un proceso de escolarización en un establecimiento de enseñanza público, no formal, donde se llevan a cabo procesos de formación en educación técnica y tecnológica. Específicamente, ella se refiere a una carrera técnica en el ámbito de la agroecología.

Desde esta perspectiva, se privilegian procesos educativos que tienen que ver con la experiencia, con el compartir lo que cada una de estas mujeres es, vive y puede aportar desde su lugar de enunciación y de vida, desde un posicionamiento epistémico propio, a los encuentros, detonando a su vez colaboraciones y reciprocidades que abonan en el terreno de los vínculos:

[...] pues igual como dice el cuento, entre mujeres nos entendemos, igual el cultivar quizá todas tenemos como la misma experiencia de cómo vamos a sembrar, de cómo hay que hacer ese cultivo (Lucía, entrevista semi-estructurada, 8 de julio de 2018).

En virtud de ello, se descubren los conocimientos propios y locales que han sido subordinados, para con ello desestabilizar las prácticas existentes de saber y con ello cruzar los límites de la exclusión y la marginalización impuestas desde el sistema hegemónico (Walsh, 2013). Así pues, es posible desentrañar conocimientos que han sido heredados a las mujeres de manera generacional, o que de alguna manera les han pertenecido en cuanto parten de los aprendizajes que se dan desde lo local y contextual, entablando desde allí puentes que les permiten compartirse y dialogar con otras para crear algo colectivo, en lo que cada una aporta desde sus saberes:

[...] en lo del tejido es de que todos aportamos conocimientos diferentes, porque una se saben unas puntadas otras se saben otras, entonces las compartimos las que saben una se las enseñamos a las otras, y le enseñan a uno lo que uno no sabe. Es muy bonito compartir esos saberes diferentes (Lucía, entrevista semi-estructurada, 8 de julio de 2018).

Esto evidencia otras formas en las que es posible acercarse a la construcción del conocimiento; cuestionando estructuras que históricamente se han construido para formatear nuestras formas de producir conocimiento y mostrarnos maneras únicas en las que es posible la construcción del saber y del conocer (De Sousa Santos, 2009; Walsh, 2013), Lucía amplía esto al hacer referencia a la construcción cartográfica del manto:

[...] a través de ese manto se puede reflejar todo lo que se vivió que no necesariamente como que tiene que ser que en una entrevista o por escrito, sino que a través de esos hilos y de ese pedazo de tela, se puede reflejar todas esas historias, algunas tristes de pronto o otras no, pero como otra forma tan diferente de usted expresar el dolor que usted tiene o la alegría, pero expresarlo en unos hilos y en una tela tiene mucho significado (Lucía, entrevista semi-estructurada, 8 de julio de 2018).

El uso de este tipo de artefactos culturales hace susceptible un trabajo orientado a múltiples comprensiones, pero, además, a acercamientos que no suceden por sí solos y que, si bien son gestionados por externos, en este caso por la Asociación Campesina, permiten avanzar en relacionamientos genuinos entre ellas y sus comunidades. Estos espacios, al insertarse en un contexto donde existen tensiones y fragilidades en el tejido social comunitario ocasionadas por las violencias, plantean necesidades que tienen que ver con la recuperación de los vínculos, la creación de acuerdos e intuiciones, que sólo son posibles en el encuentro con otros:

[...] primero empezamos a relacionarnos entre todos, a conocernos entre todos, que no me la llevaba bien con esta, entonces mirar que pasa, se va dejando el roce que uno tiene con el otro. (Miriam, entrevista semi-estructurada, 20 de junio de 2018)

Dejar de lado el “roce”²⁸ que se tiene con el otro, implica abrirse, pero, además, comprender que el camino de lo educativo supone respeto por la mirada, por las formas de pensar, por el lugar y la experiencia que posee cada una de las personas con las que ellas pueden vincularse en estos espacios. Desde aquí lo educativo se presenta como una forma para gestionar un tejer que tiene que ver con muchos lugares, es decir, múltiples miradas, que interrogan e interpelan la propia humanidad, instando desde aquí a una pregunta por lo plural, por lo colectivo, por lo social y comunitario:

²⁸ Código in vivo, que trata de evidenciar los desencuentros que se pueden dar entre los sujetos que habitan esta territorialidad.

[...] uno aprende a ver la forma de ser de varias personas, cómo piensa cada persona. Son intercambios que se hacen porque de todas maneras unas personas aportan una cosa otras personas aportan otra, se ven diferentes formas de pensar y entonces ahí se comparten y aprende uno mucho más. También es una forma de compartir los saberes de varias partes, quizás de varios municipios (Patricia, entrevista semi-estructurada, 17 de julio de 2018).

Preguntarse por el encuentro con otros, con el mundo, permite cruzar la frontera que imponen las lógicas del miedo que generan los contextos violentos. La creación de un clima de confianza a partir de elementos que nos son comunes es vital para movilizar la interacción y la convivencia, elementos que son importantes para la reconstitución del tejido social:

[...] uno aprende, aprende más a trabajar lo de uno, lo que es lo del campo, aprende a convivir con más personas y a compartir que era algo que a uno como que le daba susto. Uno iba a una reunión y a uno como que le daba temor, como que uno no se resolvía a compartir con las personas y en esto hemos aprendido mucho de eso. Ya no es como tanto el miedo, sino que se sabe que uno de pronto no va a hablar igual a otras personas, pero a su manera nos entendemos (ríe) (Patricia, entrevista semi-estructurada, 17 de julio de 2018).

En este orden de ideas, se va detonando un andamiaje colaborativo que desencadena una intuición sobre el otro, que los aproxima, en tanto les permite ver como se comparten rasgos que, como he venido mencionando, fortalecen la reconfiguración del tejido social, pero, además, abren paso a visiones de futuro y objetivos compartidos como parte de una comunidad que habita un territorio común. En este sentido, nos abocamos nuevamente hacia una dimensión ética, que nos permite comprender que la reflexividad surge a partir del otro y con el otro, superando con ello el antagonismo entre el yo, el/la, desarrollando con ello racionalidades emocionales, afectivas y espirituales que nos permitan encontrarnos y construir sociedad (Jara, 2010):

[...] El proceso de tejido me ha enseñado que uno no debe de juzgar a las personas por su forma de ser sin saber su historia, sin saber lo que ha vivido lo que ha pasado y quizás a esas personas les han pasado muchas más cosas que a uno, porque lo sacaron del municipio porque iban a matar a tu familia, entonces ver que todos estamos por un mismo objetivo y lo compartimos, me ha ayudado mucho a comprender que la violencia ha afectado mucho a las familias y que algunas incluso no lo han superado (Sara, entrevista semi-estructurada, 11 de junio de 2018).

Es conclusión, estos espacios, permiten movilizar múltiples saberes y pensamientos que evidencian pluralidad, aún cuando se comparte la misma territorialidad; Encontrarse desde sus lugares de enunciación, desde sus experiencias les implica adentrarse en el universo de tensiones que se desprende del mero acto de compartir-se, sin perder de vista ello, los programas educativos desarrollados por la ACA y por ellas, buscan promover un andamiaje colaborativo, que les permite avanzar en el relacionamiento, en la interacción, en la convivialidad, intentando ejercicios que les permitan más allá de sus diferencias crear horizontes comunes y colectivos.

6.1.3. *La historia como posibilidad*

“Buscamos una historia para contar y en esa época historias bonitas no había”

La pregunta por lo ético decanta a lo ontológico y epistémico. Asumir el reto de otorgar un lugar protagónico en el proceso de reconstitución del tejido social a las voces, pensamientos, sentidos y significados de las mujeres que habitan este contexto, ha hecho necesario encontrar como se ha venido mencionando maneras oportunas para que ellas puedan vivir y sentir estos procesos educativos. Por ello, se hace evidente la disposición de espacios que movilizan lo biográfico e histórico alrededor de temas que les son comunes, y que, les permiten en este sentido conectarse de muchas maneras:

[...] el otro trabajo más grande que ya fue entre bastantes mujeres fue un manto. Fue todavía mejor porque ya fue entre más hartas mujeres, fue también una experiencia

muy linda y a la vez como triste porque ya ese trabajo había que hacer lo que nos había sucedido en la guerra, que nos había pasado cuando vinieron los desplazamientos y eso, entonces ahí conocimos muchas historias, uno se quedaba como aterrado de que a uno le sucedió también cosas feas y que en el desplazamiento a todos nos había tocado irnos (Lucía, entrevista semi-estructurada, 8 de julio de 2018).

No puede olvidarse que si bien históricamente ha existido una subestimación del lugar de la subjetividad en la transformación histórica, involucrar el mundo subjetivo es vital en los procesos de educación popular, en tanto se convierte en una herramienta crítica y autocrítica para leer el contexto y lo que ha acontecido en él, poniendo el cuerpo para pronunciarse (Korol, 2007). Es entonces desde ahí, desde donde se busca incidir, influir en otras dimensiones de la vida social, generando con ello rupturas frente a las relaciones de poder, que históricamente han silenciado un conglomerado de historias particulares e individuales. De modo que se empiezan a desentrañar ejercicios de memoria que, a partir de un ejercicio individual, apuntan a rescatar historias colectivas populares.

Así pues, es posible observar la sumatoria de voces que se unen para narrar aquello que históricamente tocó de manera muy cercana a las comunidades campesinas, a estas mujeres, y a las formas en cómo vivieron el desplazamiento y las situaciones de horror, pero, además, a cómo fue posible sobreponerse a dicho panorama. Se trata de ir comprendiendo conjuntamente su historia, que emerjan de visiones críticas, que surgen de ellas, para ellas, generando una reivindicación desde sus lugares, desde sus relatos. En este sentido, y como lo plantea Freire (Freire, 2005), se genera una pedagogía forjada con y no para, que les permita trazar metodologías y rutas analíticas encaminadas a su realidad/condición, hacia la concientización, politización y transformación (Walsh, 2013) de su tejido social comunitario:

[...] lo que pasa es que nosotros cuando iniciamos el primer trabajo como tal, buscamos una historia para contar y en esa época historias bonitas no había; veníamos de una época de violencia muy fuerte. De hecho, todos los ejercicios que yo me acuerdo que hacíamos en actuación, hablamos de grupos armados, de muerte, con esos recuerdos ahí. Cuando nosotros empezamos a hacer ese trabajo comenzamos a

ver la importancia de contar las miradas de la vida, de los sueños, la cotidianidad de las comunidades, pues nadie la sabe, uno solamente ve canal RCN y Caracol y pues los medios de comunicación ahora no son los más opcionados para uno ver. Necesitábamos que el pueblo entendiera porque el vecino vive así, porque no habla, entonces nosotros dijimos necesitamos más gente que empiece a grabar investigar nuestros contextos, o sea nosotros (Elena, entrevista semi-estructurada, 11 de junio de 2018).

Ubicarse en un lugar, narrarse, implica empoderar y desarrollar en estas mujeres la capacidad de ir encontrando un lugar en la historia; es decir, implica un ejercicio de historicidad que abona a su vez en el ejercicio de exigibilidad que les permita evocar visiones reales y contextualizadas de cómo transitan estas comunidades por situaciones violentas en su día a día, pero, además, como se reinventan a partir del flujo cotidiano de sus vidas, de sus sueños, cómo y desde que lugares logran su accionar íntimo, entre ellos, campesinas y campesinos. Plantear esto permite una democratización del contenido de la historia misma, ofreciendo nuevos mapas de conocimiento, nuevas rutas de apropiación colectiva, de un saber histórico (Cuevas, 2013). En este sentido, hay que vivir la historia como posibilidad de producir la existencia humana y de reconstituir el tejido social, lo cual implica un posicionamiento necesariamente político y epistémico (Freire, 2005; Korol, 2007).

La historicidad aquí supone que estas mujeres puedan evocar momentos que las vinculan, lo que les implica un ejercicio de memoria consciente, reflexivo el cual les posibilita significar y resignificar sus biografías y la forma en como han transitado la vida, enunciando condiciones particulares y maneras en la las cuales han podido verse y leerse en determinados momentos en un territorio social que siempre han habitado:

[...] el mío, mi tejido, yo lo hice de la historia del desplazamiento en la vereda, en ese tiempo el de la violencia nos desplazamos todos los de la vereda, la vereda quedó sola. La Paloma también, todo, todo quedó por allá solo, todos nos desplazamos. (Margarita, entrevista semi-estructurada, 20 de junio de 2018)

Lo anterior evidencia que no consiste sólo en ubicarse como mujer desplazada, sino, además, ubicada es un contexto donde el desplazamiento es una condición social que atraviesa una territorialidad. En ello confluye Gloria, quien plantea que en la violencia armada cualquiera podía morir, más allá de ser parte del ejército o de un grupo paramilitar, el escenario en disputa se convierte en un lugar donde nadie se encontraba a salvo:

[...] después en una actividad de hacer unas muñequitas, les poníamos el nombre de la persona, de la amiga o de un familiar que habíamos perdido en la violencia. Así como yo, hice la muñequita de una vecina que cuando bajó, el ejército la mató ahí cerquita de la casa mía. Porque el ejército bajaba y también los paracos²⁹, se encontraron y mataron mucha gente, ahí se iba de todo. Entonces yo hice la muñequita con el nombre de una muchacha que se llamaba Fany que era muy amiga mía y la mataron allá. (Gloria, entrevista semi-estructurada, 8 de julio de 2018).

Historiarse, evocar, recordar, supone abrirse en medio de todo lo que a veces resulta impronunciado, implica verse en medio de experiencias de dolor que parecen menguar las posibilidades de encuentro con el mundo, con otros. Aproximarse a estos espacios y compartir colectivamente dichas experiencias, supone un proceso de lucha interna y también externa en tanto denuncia de alguna manera las situaciones por las cuales se da el silenciamiento y la opresión. Hablar y contarse, en este sentido, tiene una implicación política, en tanto nos libera y nos permite romper con un orden social imperante y, desde ahí, generar la posibilidad de pensar en uno nuevo:

[...] en lo del tejido conversábamos entre todas las mujeres. Ahí había personas que se manejaban reprimidas en su casa con ese dolor y ellas mismas decían: yo de lo que hace que estoy viniendo al tejido me siento diferente porque he sacado a flote ese dolor, porque yo me manejaba en la casa pensando y pensando, recordando y que a través del tejido habían cambiado mucho porque salían a conversar con otras personas o en fin. Que el dolor nunca se iba a quitar pero que sí se sentían diferentes como con

²⁹ Es una palabra coloquial, utilizada para nombrar a los Paramilitares.

menos peso en el alma de estar con ese dolor reprimido por dentro (Lucía, entrevista semi-estructurada, 8 de julio de 2018).

El relato anterior nos permite además comprender que, en estos espacios grupales, el soporte afectivo se vuelve la puerta de entrada para lo que va siendo posible recordar y nombrar. Lo afectivo a su vez se vuelve la base estructural, lo que moviliza el conocimiento, lo que ofrece la posibilidad de originar procesos solidarios, reflexivos, amorosos, de cuidado que incidan en la reconstitución de un tejido social diferente. No hay pensamiento crítico si no existe una dimensión sensible y emocionada frente a uno mismo y el otro en su condición histórica (Dalla, 2015).

Así mismo Olga plantea,

[...] esas cosas del tejido muy bueno, porque uno recuerda, uno cuenta la violencia que vivió y como que a través de eso uno va sanando lo que le tocó vivir, porque fueron unas épocas muy duras. Uf! Muy duras, uno está vivo es de milagro. A nosotros nos tocó salir de la noche a la mañana sin nada, perder todo, entonces uno como que, a través de eso, uno va contando ahí entre el grupo y uno va superando eso. ¡Sí! uno como que ya no es tanto, ya no recuerda uno tanto, pues uno lo va superando (Olga, entrevista semi-estructurada, 18 de junio de 2018).

En esta línea, siguen siendo visibles las maneras en las que esto va sucediendo, es decir, las herramientas mediadoras, los artefactos culturales usados son movilizados de algo que les vincula, que les es significativo y que es finalmente lo que les posibilita desentrañar y comunicar de una u otra forma lo que les ocurre, de manera íntima, permitiéndoles ahondar en ello, de una forma sensible; lo anterior permite, abonar en la visibilización de epistemes que fueron subalternizadas, pero que actualmente ejercen dinámicas de transformación y enunciación que representan en sí mismo lugares otros para la producción de conocimientos (Cuevas, 2013) que permiten imaginar de otra manera un nuevo tejido social distinto a lo vivido.

6.1.4. *Hacia una reivindicación de lugares, sujetos, narrativas*

“El municipio de Argelia es agricultor, la vocación agrícola ha sido el café, la Caña, el cacao y los cultivos de pancoger, el maíz y frijol, es lo que se produce ahí”

En medio de estos escenarios, y de su explorar la dimensión subjetiva, ellas se permiten poner en el centro discusiones sobre sus lugares y sobre temas que son coyunturales a propósito del aprender pero, además, del reivindicar. En este sentido, ellas plantean que la violencia armada, las hidroeléctricas, la minería y las ideas sobre el desarrollo, constituyen amenazas para ellas, sus familias, para su tierra, territorio y para el tejido social y comunitario que habitan, en tanto cambian las dinámicas cotidianas y sus construcciones identitarias; por tanto, la consolidación de un horizonte político posible a partir de artefactos como las huertas y de discursos como el de la soberanía alimentaria y la agroecología, permiten ejercer caminos de resistencias gestionadas desde allí, pero además, se insertan como posibilidad de instalar una relación con factores de producción y vida que determinan un horizonte vital con apego al lugar, al territorio, a conocimientos generacionales y tradicionales (Quijano, 2013).

A su vez, esto permite reflejar como la dimensión política se va haciendo un lugar en sus narrativas, planteando la posibilidad de decidir críticamente como construir sus lugares, sus prácticas, sus tejidos sociales, y de qué manera hacerlo. La soberanía alimentaria se instala como un discurso de autonomía, reivindicación de la buena vida, de la relación íntima que establecen con el campo, asunto que se opone a discursos planteados desde las estructuras de poder, donde el campesinado sigue subyugado mientras otros ejercen el control sobre sus territorios y sus vidas:

[...] para nosotros desde la asociación soberanía alimentaria es poder usted decidir qué va a producir, producir sus propios alimentos y que sabe quién lo está cultivando (...)

es usted decidir qué produce, no que otros le estén imponiendo, sino que usted tenga la facilidad de coger lo que va a sembrar, a cultivar (...) mientras que en la seguridad alimentaria a usted el Estado le asegura que el supermercado tiene alimentos o que en

la tienda hay alimentos, pero usted no sabe de dónde provienen o como fueron sembrados (Laura, entrevista semi-estructurada, 23 de junio de 2018).

En este sentido, se trata de cómo ellas van comprendiendo, interpretando y desentrañando los discursos que se tejen en el plano de lo hegemónica, para subordinar y oprimir sus propios enunciados y significaciones de lo social. Específicamente, María relata como las visiones de desarrollo insertas en territorio rural, desconocen los deseos, formas de vida y expectativas de los campesinos,

[...] el municipio de Argelia es agricultor, la vocación agrícola ha sido el café, la Caña, el cacao y los cultivos de pancoger, el maíz y frijol, es lo que se produce ahí; llegar a cambiar esto por unas hidroeléctricas o por minería que porque eso es lo que da el desarrollo, que porque hemos sido muy pobres y que con eso vamos a tener desarrollo ¿por qué no se piensa en desarrollo, pero un desarrollo que tenga en cuenta a los campesinos que no sea para excluir? Decimos no a la minería porque no es algo de nuestro territorio (María, entrevista semi-estructurada, 16 de junio de 2018).

Escobar (1998) plantea como discursivamente la idea de desarrollo se concentra en la dominación y en presentar a estas comunidades como lugares con “problemas” y “anormalidades” creando numerosas categorías tales como “pequeños agricultores” “campesinos sin tierras”, con el fin de tratarlas y reformarlas luego, detonando con ello instrumentos de poder y control sobre los campesinos.

Sumado a lo anterior, empiezan a ser posibles y claras las significaciones que tienen que ver con la estrecha relación entre lo humano y la naturaleza, y la importancia que ello tiene desde sus lugares como un conocimiento sobre el que es necesario detenerse:

[...] uno aprende relacionar lo que es como la vida de uno con la naturaleza y lo importante que es como uno tener ese conocimiento (...) del valor que tienen las cosas, como que quizás uno en algún momento no pensaba así o no veía las cosas como desde el fondo (Patricia, entrevista semi-estructurada, 17 de julio de 2018).

Esto evidencia cómo es posible poner bajo revisión, los binarismos fundados a partir de una racionalidad que ha establecido históricamente una separación entre lo humano y la naturaleza, asunto que se encuentra anclado a una necesidad hegemónica de negación de espacios y vínculos con la tierra que le sirven de soporte a comunidades campesinas en tanto espacio vital y matriz existencial (Quijano, 2013). Ellas empiezan a desentrañar la estrecha relación que tenemos con todo lo vivo, con aquello que sostiene sus rutinas, sus relaciones; además, permite aportar en una época de transiciones que cobran relevancia para la reconstitución de nuevos tejidos sociales ante la crisis ecológica y social que enfrentamos (Escobar, 2016).

[...] la gente que está yendo a estos programas, formaciones, están teniendo otro nivel de conocimientos, nos están informando más, van a tener más argumentos para defender la misma palabra porque pues ahora usted habla y como que ¡ah! ¿si será?; es algo importantísimo, uno se da cuenta cuando se pone a pensar en muchas de las familias que han llegado a estas formaciones y eran de un pensamiento que veía importante la hidroeléctrica porque daba un desarrollo y ahora están pensando diferente. Con el tema ESAGRO se han llevado a unas giras de intercambio acá mismo en Colombia como digamos a Nariño - Pasto, ellos ven las afectaciones que han tenido otras comunidades y porque eso aquí no se puede dejar hacer, también han podido ver como producen otras comunidades, viendo que si se puede producir orgánicamente (Laura, entrevista semi-estructurada, 23 de junio de 2018).

Es claro que lo anterior denota la consolidación de un pensamiento crítico, en tanto abona a sus ejercicios de argumentación sobre el tejido social y defensa del territorio. Estos espacios educativos movilizan procesos de argumentación crítica, mediante la comprensión de lo que acontece en las comunidades campesinas; en este sentido, se trata a su vez de promover la defensa por la palabra que se construye en medio del intercambio y el encuentro con otros, con quienes es posible tejer espacios para la reivindicación de sus lugares, prácticas y visiones ancladas a procesos identitarios, históricos y biográficos.

6.1.5. *Un acercamiento a lo que significa ser mujer campesina*

“Cuando se trabaja con las mujeres, se les muestra otras cosas, otros espacios, otros escenarios”

Un asunto en el que también resulta importante ahondar en este apartado, es en la posibilidad de desentrañar lo que implica para estas mujeres ubicarse en territorio campesino. Ellas se van permitiendo reflexiones que se encuentran vinculadas con lo que significa ser mujer campesina, en este sentido, se gestan planteamientos sobre las cosas que culturalmente las atraviesan, de manera singular, es decir, los roles que asumen, en sus familias y en las comunidades y como es necesario un cuestionamiento, pero, además, una reflexión en torno a ello. Considerando con esto, visibilizar los patrones y estereotipos de poder que les impone la modernidad y el eurocentrismo (Jara, 2010; Longo, 2007; C. Walsh, 2013):

[...] cuando se trabaja con las mujeres, se les muestra otras cosas, otros espacios, otros escenarios, no es siempre lo mismo, que por ejemplo el ama de casa, que la mamá siempre tiene que estar cocinando y lavando la ropa, no, sino que también puede hacer otras cosas, puede trabajar, puede conocer, viajar (Miriam, entrevista semi-estructurada, 20 de junio de 2018)

Esta pregunta por las mujeres decanta, además, en un aprender entre ellas. En estos espacios convergen mujeres de diversas edades lo cual genera diálogos internos y con otras que se convierten en espejos. Estos intercambios les permiten asumir el rol de escuchar para inspirarse, pero también de asumir responsabilidades frente a un futuro por el cual es necesario seguir trabajando:

[...] Para mí es como un reflejo también, porque todas tenemos una historia distinta, pero a todas nos envuelve lo mismo y es el amor que uno siente por las cosas, por las personas, y por las ganas de luchar de poder soñar tranquilas de no tenerle miedo a sentir, hablar, expresar cosas (Elena, entrevista semi-estructurada, 11 de junio de 2018).

Las mujeres más jóvenes como es el caso de Sara, evidencian un sentimiento de respeto, por quienes son y por el proceso de las más adultas. Este respeto se traduce además en un compromiso por continuar el camino que otras mujeres se han trazado:

[...] la verdad que ellas son muy berracas³⁰, para ser capaz con todo. Ellas hablaban mucho sobre la violencia. Saber sus historias y vivir con ellas en el proceso de tejido, siendo yo la más joven, es muy chévere. Escuchar todo lo que ellas dicen, es un aliento que le dan a uno para uno también seguir hasta el día que una de ellas no pueda estar, tener más gente que pueda replicar todo lo que ellas están haciendo (Sara, entrevista semi-estructurada, 11 de junio de 2018)

Lo anterior también se ve reflejado en el sentido opuesto, las más adultas, ven en las jóvenes referentes, mujeres que han querido ser, espejos de lo que de alguna manera añoran, mujeres que las inspiran a intentarlo:

[...] en los encuentros de tejidos la primera vez que yo asistí yo era muy tímida y yo pensaba, yo escuchaba las preguntas. Mis sobrinas ya sabían de todo eso y yo pensaba: como hacen ellas para entender todo eso, todas esas cosas que hablan las profesoras que vienen y como hacen ellas que todo lo tienen en la mente. Yo quisiera ser así también, pero igual a mí la mente no me ayuda mucho para eso, pero yo si me pongo a ver que muchas personas tienen mucha mente, mucha mentalidad, yo quisiera envolverme en todo eso y saber mucho, quisiera aprender mucho, mucho, mucho, pero de pronto ahí paso a paso (Rosa, entrevista semi-estructurada, 19 de junio de 2018).

Un asunto importante de resaltar es que estos procesos educativos permiten a estas mujeres además, la reestructuración de sus proyectos vida a partir del encuentro con saberes que parecen distanciarse del campo como, en el caso específico, es la escuela de creación

³⁰ Esta palabra es usada en el contexto Antioqueño para hacer alusión a una persona que es fuerte en situaciones de adversidad.

documental, la cual les permite hacer uso de elementos audiovisuales para hacer una exploración de su cotidianidad y para generar también percepciones dignas sobre ellas, sobre lo que desean de manera genuina, más allá de la imposición cultural que socialmente se ejerce y que influye en la configuración del tejido social en el que ellas están inmersas:

[...] yo tengo mucho que agradecer a la escuela audiovisual ¡AveMaría! (ríe), porque digamos o sea lo que siempre me decían y lo que siempre le metían a uno en la cabeza era como que por ejemplo uno digamos tenía que tener un título, a uno le dicen: hay que estudiar porque usted tiene que ser alguien en la vida, no sabiendo que uno desde que nace ya es alguien, entonces yo simplemente me gradué y pensaba ¿yo que voy a hacer?, yo al principio pensaba ser policía, también pensaba que la vida era casarse y uno tener hijos, ahora no (Sofía, entrevista semi-estructurada, 6 de julio de 2018).

Sara, por su parte, nos permite comprender que hay saberes que se ponen en tensión, pues parecen alejados de lo que debería desde un punto hegemónico llegar al campo, *“uno como campesino y más en estos pueblitos, nunca pensó en coger una cámara”*; sin embargo, estos saberes se significan desde allí, en tanto son lugares desde donde es posible ejercer resistencias e imaginar nuevas formas de construir el tejido social, *“lo que es la comunicación es una herramienta muy fundamental de resistencia y de lucha”* (Sofía, entrevista semi-estructurada, 6 de julio de 2018).

En conclusión, estas mujeres se permiten ir explorando de manera conjunta las implicaciones de ser mujer campesina, interpelándose, acompañándose e inspirándose, así pues, se gestan espacios donde las mujeres pueden reinventar sus proyectos de vida, pero además donde pueden caminar codo a codo, intentando aprender entre ellas, trazando formas de relacionamiento basadas en el afecto y en la solidaridad.

6.1.6. *Desarrollando la capacidad de agencia más allá de los espacios propuestos por la Asociación Campesina*

“El día que uno no esté cualquiera de tantos seguirá luchándola”

Conviene mencionar en este apartado que si bien la Asociación Campesina, ha permitido a estas mujeres vincularse a procesos gestionados a partir de la Asociación, ellas empiezan a asumir un compromiso que se ve expresado en el interés por mantener los espacios de encuentro vivos, pero, además, por generar programas o proyectos, gestionados a partir de necesidades latentes en sus comunidades.

Un primer espacio que es importante mencionar es los encuentros de tejido que, autónomamente, ellas mantienen de manera dominical y que les permite compartirse entre ellas. Allí además de tejer, dialogan y se confrontan en medio de conversaciones que tienen que ver con asuntos sociales, políticos, económicos presentes en la cotidianidad de sus comunidades:

[...] le avisamos a la gente, vamos y le decimos que en qué fecha nos vamos a reunir, buscamos el espacio. Sí somos poquitas en la oficina de la ACA, pero cuando nos juntábamos más, siempre tenemos que buscar espacio afuera en el parque educativo o en la acción comunal. Ahora último como hemos estado yendo poquitas lo hemos estado haciendo en la misma oficina de la ACA y entonces nos ponemos todos de acuerdo en qué fecha a qué horas, y también sobre qué vamos a hacer para comer, para el almuerzo, el uno lleva arroz, el otro las papas, el otro la carne, el huevo y así hacemos cosas bien ricas (Ríe). (Gloria, entrevista semi-estructurada, 8 de julio de 2018)

Así mismo, estos encuentros gestados a partir de ellas van evidenciando una responsabilidad por ir heredando y generando espacios colectivos, de diálogo, subjetivación, autodeterminación e intersubjetivación, con sujetos que se han presentado históricamente inexistentes en la construcción de entramados sociales; los niños y los jóvenes también empiezan a encontrar en sus comunidades lugares para decirse desde ellos y para hacer parte

activa de lo que acontece en espacios territoriales particulares, donde estos también evidencian un rol importante en la construcción identitaria, de reproducción y conservación de la vida campesina:

[...] en estos días estuvimos hablando con todos los niños y es increíble que una niña, un niño de 7 años, tengan que levantarse a las 4 de la mañana a cocinar con la mamá y después irse a estudiar. O que antes de irse a estudiar tenga que barrer, ayudar a arreglar la cocina porque la mamá tiene que alimentar a los trabajadores, tenga que dejar la cama tendida para irse para la escuela, lavar los zapatos, lavar ropa, y además hacer tareas. Aquí se trata de que ellos no vivan lo mismo que viven en la casa, que ellos puedan hablar y elegir, que puedan jugar, descansar, tratamos de enseñarles cosas que les sirvan para la vida. Necesitamos generarle a los jóvenes y a los niños otras oportunidades donde ellos puedan hablar tranquilos, donde puedan soñar, creer en que es posible hacer cosas desde aquí, y que sea su propio espacio. Si no le abrimos un espacio a los niños, a los jóvenes, entonces aquí muere lo de nosotros, vale la pena seguir porque los niños y los jóvenes son como la esperanza y el día que uno no esté cualquiera de tantos seguirá luchándola (Elena, entrevista semi-estructurada, 11 de junio de 2018)

En esta vía es importante señalar, que no sólo gestionan espacios, sino, además, asumen roles y responsabilidades que, se relacionan con la búsqueda de recursos, a través de lo que ellas hacen y saben hacer. Así pues, se va desarrollando una suerte de corresponsabilidad que se ve traducida en la exploración de maneras de sustentabilidad en economías que son cíclicas, solidarias y que permiten una continuidad en todo lo que se explora a partir de allí:

[...] Las muchachas nos dijeron que los niños de danza necesitaban vestidos, la única forma de conseguirlos era hacer actividades, entonces se hicieron dos bazares para recoger fondos. Programamos, hicimos una reunión de todos los papás de los niños que están viniendo acá, son 25 niños, entonces bueno, cada cual aporta algo, entonces les dijimos vamos a hacer esto, esto y esto en el bazar. Las muchachas se consiguieron

ropa y cosas para vender de segunda que a uno le sirve, después de eso le dijimos a cada una de las mamás: usted que sabe hacer empanadas hace empanadas, usted sabe hacer buñuelos entonces usted se encarga de los buñuelos, usted sabe hacer un sancocho muy bueno entonces usted hace el sancocho, usted hace arepas muy buenas usted hace las arepas, que usted tiene plátanos, que usted tiene yuca y entre todos organizamos todo (...) se hicieron dos bazares, a lo que se vendió todo se dijo: se hizo tanta plata, miramos si alcanzaba o no alcanzaba y si era necesario hacer otro bazar, y ya con ese dinero se mandaron a comprar telas. Ellas gestionaron por la ACA la compra de unas máquinas de coser, y ya con el recurso del bazar se han comprado estas telas (señala) y pues nos prepararnos para hacer los vestidos tratando de encontrar la forma con todo lo que hemos aprendido (Paola, entrevista semi-estructurada, 24 de julio de 2018).

Ahora bien, la asociación provee de algunas plantas y animales a las comunidades, y estas mujeres encuentran maneras para mantener y administrar estos insumos, en tanto se articulan con los recursos de su propia economía familiar:

[...] Es necesario tener animales de campo, también para el consumo que le sirven mucho a uno, por ejemplo las gallinas ya hace mucho tiempo que uno no compra un huevo, las gallinas producen los huevos para el gasto, por ejemplo en la semana yo llego a vender 2 o 3 canastas y con esa plata compro el cuidado para las gallinas y diario está gastando uno huevos en la canasta familiar; lo mismo pasa con la vaca, vende la leche o el queso, utiliza la plata para los gastos de la vaca y usted va consumiendo su leche. Yo tengo una billetera cada que vendo leche lo de la vaca va a la cartera de la leche, se acabó el cuidado de la vaca vamos a ver qué plata hay, a veces me sobra y a veces me falta, entonces yo digo hay 80.000 para la melaza, la sal y el cuidado y así y lo mismo con las gallinas, muchas veces Francisco (su esposo) me dice ¿mija, usted de dónde sacó esta semana plata para el cuidado? Es ser organizada y saber aprovechar todo (Paola, entrevista semi-estructurada, 24 de julio de 2018).

Así pues, se van evidenciando mujeres capaces de llevar a cabo acciones sociales, que abonan en los procesos emancipatorios de sus comunidades, mismas que hacen evidente una suma de voluntades, emocionalidades y procesos de concientización que permiten llenar de sentido sus vínculos y sus espacios (Torres, 2008). En esta línea se van haciendo visibles nuevos procesos educativos, vitales, contextualizados y amorosos, desde ellas, con ellas, con otros.

Es claro que sus propuestas ayudan a abrir caminos en la dimensión de la vida cotidiana, aspirando a relaciones incluyentes, equitativas, donde la palabra del otro es vital para comprender que necesita, evidenciando esto una dimensión dialógica y de cuidado por quienes habitan este espacio territorial.

6.2. *Enunciarse*

A partir de estos espacios educativos, me fue posible encontrar una dimensión subjetiva, es decir, un pronunciamiento desde sus lugares íntimos. Estas propuestas educativas han permitido a estas mujeres encontrar lugares donde se hace posible enunciarse, avanzar en sus procesos de autodeterminación y confluir con otras mujeres campesinas con quienes pueden vivirse/convivir y espejarse. En estos espacios hablan sobre ellas, se narran, evocan su cotidianidad, sus experiencias, las reflexionan y las resignifican en medio de un ejercicio político que todo el tiempo les involucra. Se trata entonces, de participar de lugares que abren paso a las diferencias individuales, de autonomía y de libertad que se levantan contra formas opresivas y que tocan lo personal, social, cultural, evidenciando sujetos capaces de emancipación y de dismantelación de estructuras discursivas locales, estructurales y comunitarias que sostienen formas desiguales de participación (M. González et al., 2014; Herrera, 2007).

En este sentido, se acercan a procesos subjetivos, íntimos, que les permiten vincularse a sus maneras particulares de ser, de producir conocimiento, de interpretar y significar lo que les ocurre, se trata de instar por lugares desde donde es posible producir sentido y que hacen eco en la construcción de su realidad (M. González et al., 2014; Korol, 2007; Longo, 2007).

Habitar estos espacios no es del todo sencillo, por el contrario, estas mujeres emprenden procesos de negociación con ellas mismas y con sus familias con el fin de

garantizarse permanencia en estos lugares. Defender estos espacios es abrazar la posibilidad de seguir tejiendo internamente y con otras/otros espacios comunes, solidarios, que les pertenecen, que les hacen sentido.

6.2.1. *Enunciarse desde el territorio, desde el ser mujer campesina*

“Me levanto, prendo el fogón, monto el desayuno. Luego me voy a cuidar animales gallinas, pollos, cerdos y conejos”

En un primer momento de profundización, es posible ver que las mujeres que asisten a estos espacios educativos están hechas de cotidianidades, es decir, su vida se relaciona con la producción y reproducción de prácticas alimentarias, productivas, de cuidado y costumbres que les permiten sostener su vida, la de sus familias y su comunidad. Como menciona Zibechi (2015), el escenario de las mujeres es la vida cotidiana, justo ahí es donde desarrollan diariamente tareas y cuidados que tienen estrecha relación con la reproducción de prácticas y modos de vida ligados al campo; en este sentido, son ellas las sostenedoras de múltiples procesos identitarios y vinculantes. En este contexto en particular, dichas labores se asocian principalmente al cuidado de la huerta, de los animales y de los integrantes de la familia:

[...] me levanto, prendo el fogón, monto el desayuno. Luego me voy a cuidar animales gallinas, pollos, cerdos y conejos. Luego sigo con la labor de la casa; a poco más se llega otra vuelta la cuidada de animales y así me la pasó, todo el día volteando. Ya en las horas de la tarde siempre saco el tiempo para trabajar en la huerta (Patricia, entrevista semi-estructurada, 17 de julio de 2018).

En esta misma línea, a partir de un ejercicio de tejido llamado *“La vida cotidiana de una mujer en el campo”*³¹, estas mujeres se permitieron una reflexión sobre su vida diaria acotando lo siguiente:

³¹ Pieza de tejido construida por tres mujeres campesinas, en el marco de sus encuentros de tejido.

[...] se sabe que la vida diaria es organizar los niños, llevarlos a la escuela, lidiar los animales. Por eso pusimos a la mujer bañando el niño, llevando el niño a la escuela, le está llevando comida a los pescados, está ordeñando, está trabajando en la huerta y llevándole la comida al esposo. La mujer, es la primera que se levanta y la última que se acuesta así esté cayendo unas tormentas de agua. Ella sabe, que tiene que cumplir con unos compromisos o unas obligaciones dentro del hogar (María, entrevista semi-estructurada, 16 de junio de 2018)

Los ejercicios reflexivos y dialógicos que se insertan en estos espacios educativos, les permiten develar, desentrañar, valorar el espacio que ocupan en la construcción de la cotidianidad, en tanto evocan su experiencia, dada a partir de microprocesos de interacción subjetiva que van edificando estructuras menudas y que en última instancia son las que van conformando sistemas e instituciones familiares y comunitarias (Serret, 1997). Así mismo les posibilita ir de-construyendo el lugar que ocupan al interior de sus familias. Palabras como “compromisos” y “obligaciones” empiezan a aparecer, detonando preguntas asociadas a cómo es leído su rol y sus actividades; a propósito de ello María menciona:

[...] sencillamente el trabajo como mujeres campesinas es poco reconocido, no es valorado. A veces se escucha "ah es que usted está en la casa a usted que le va a tocar hacer", y es más duro el trabajo de una mujer estar para allá y para acá que quizá el de ir a dedicárselo a un solo trabajo. A veces uno piensa en lo poco reconocido de este trabajo, como que uno se desanima. Uno trabaja todo el día y parte de la noche, se vuelve amanecer y sigue. Se llega un sábado se llega un domingo y si usted no se va de la casa es el mismo trabajo, sin descanso alguno (María, entrevista semi-estructurada, 16 de junio de 2018).

María nos permite abonar a esta reflexión, poniendo en tensión una dimensión que ha sido abordada por múltiples autores de un tiempo para acá y es el de la valoración que se hace sobre el hecho de cuidar, sobre aquellas actividades que abonan al sostenimiento de la vida; en consecuencia valdría la pena destacar que son ellas comúnmente quienes son cuidadoras de otros, depositarias de la memoria cultural, estrategias de la supervivencia,

aplicadoras de conocimientos ancestrales ligados a la agricultura y la medicina popular (Castelo, 2007) .

Estas mujeres, son el soporte de sus familias, suman a las experiencias de bienestar de sus integrantes, aun cuando esto les impida de muchas maneras afrontar sus propios procesos, ritmos y conquistas. En este sentido, sugiere Lagarde (2001) que la casa y la familia son lugares más próximos a sus responsabilidades, para muchas constituyen espacios de retiro, de claustro, de cautiverio, suponiendo esto poner gran parte de su disposición, autoestima allí.

De acuerdo con lo anterior, Zibechi (2015) menciona que las mujeres deberían ocupar un lugar central en sus contextos, partiendo de su protagonismo en la vida cotidiana, por el contrario, se observan múltiples formas de inferiorización de sus labores y la invisibilización de la producción y reproducción que cumplen al interior de sus comunidades, lo cual conversa ampliamente con lo mencionado por Federici (2013) y Serret (1997) sobre la invisibilización que el capitalismo ha hecho sobre las labores de cuidado y el trabajo doméstico.

Sin duda, estas mujeres intentan continuamente producir una forma de vida, pero, además, hacer una reproducción generacional de lo que representa habitar el campo, siendo esto un asunto fundamental en el camino de enunciarse como sujetos campesinos. Lo anterior, resulta central en la lógica de hacerse visible, de nombrarse, reconocerse en el proceso ineludible de convertirse en sujetos, con procesos identitarios particulares y plurales (Zibechi, 2015). De modo que, la reivindicación de sus saberes y labores (saberes-haceres), constituye un ejercicio que abona al horizonte político de conservar el escenario particular desde donde han podido experimentar la vida:

[...] Se le va poniendo consciencia a los niños que ese es el campo, es hablarles del territorio, de nosotros. Por ejemplo, a nosotros nunca nos enseñaron eso, mi papá nunca nos enseñó hacer o trabajar una huerta, ellos simplemente hacían un arroz o sembraban maíz. En cambio, mire, yo entré a lo del ACA cuando estos niños estaban muy chiquitos, ellos ya entienden, entonces uno como que va pasando de una generación a otra y lo poco que yo sé se los he estado enseñando a ellos, porque si uno el día que falte, ellos siguen ahí (Olga, entrevista semi-estructurada, 18 de junio de 2018).

Estas mujeres tienen una valoración importante por el espacio territorial que habitan, encuentran allí el mejor escenario para cuidar de sus familias, para que sus hijos crezcan, para que se siga haciendo una reproducción continua de la vida en el espacio rural:

[...] Para mí la mejor riqueza es vivir en el campo, uno vivir tranquilo, en paz, está uno tranquilo que sí quiso poner música la colocó, que si no colocó está en paz y en silencio; en cambio en la ciudad está el ruido. Por otro lado, criar los hijos, si ella (señala a su hija) se quiera salir se puede salir a brincar y a jugar, en cambio en la ciudad que salieron y adiós. Es una bendición criar los hijos en el campo, si cogen un mal camino o algo es porque lo quisieron, pero desde pequeños en la casa se les inculcó a trabajar, a luchar por la vida limpia y sanamente (Paola, entrevista semi-estructurada, 24 de julio de 2018).

En efecto, esta reproducción de la vida campesina se ve latente en las generaciones más jóvenes que encuentran en estos lugares sitios desde los que pueden vivirse; la manera en cómo ven a sus padres abrazar sus procesos biográficos e identitarios genera en ellos eco y un deseo genuino por continuar habitando el espacio rural:

[...] Yo veía el amor cuando mi papá y mi mamá trabajaban en la tierra y no les daba pereza levantarse a las 4 de la mañana, mi papá todo el día se iba a aguantar sol o agua, a producir. Escucharlos a ellos decir que el campo es la vida, uno se agarra a eso y realmente a mí no me da pena decir que yo soy campesina que no nací en un hospital como muchos, de hecho, a mí me encanta el campo y creo que eso lo llevo en la sangre porque toda mi familia, la ascendencia mía ha sido campesina y mucha parte indígena. Será por eso que me gusta tanto el campo y es que el campo es la vida en sí, el campo lo es todo (Elena, entrevista semi-estructurada, 11 de junio de 2018).

Desde esta territorialidad es posible enunciarse, sentir tranquilidad, pero, además, sentir la abundancia y el bienestar, que contrastado con las dinámicas de la modernidad, el

capitalismo nos viene arrebatando; la materialización de la vida se pone en tensión desde aquí:

[...] porque vivir en el campo es tenerlo todo, a pesar de que la plata le hace falta a usted para comprar algunas cosas, pero tampoco lo es todo, mientras que usted en el campo está feliz, dónde usted va ya no tiene que pagar, usted se puede encontrar con los amigos a compartir. No tiene que estar frustrado porque le hace falta una cosa o la otra. Mientras que en la ciudad así para donde usted se vaya a ir tiene que tener plata, mientras que en el campo no, entonces para mí lo es todo (Laura, entrevista semi-estructurada, 23 de junio de 2018).

Esta reproducción y mantenimiento de prácticas ligadas al campo contrasta con las oportunidades a las que ahora tienen acceso las generaciones más jóvenes de mujeres: viajar de manera regular a la ciudad, les posibilita ver de manera reflexiva sus experiencias y valorar la manera en la que pueden vivir en sus territorios, anteponiendo las sensaciones de proximidad, cuidado, solidaridad, reciprocidad, que son tejidas con otros/otras desde el campo:

[...] yo me voy para la ciudad y me aburro, más de 6 días ya empiezo como a estresarme, será la bulla, la contaminación, tanto cemento, tanta gente como desesperada. Primero todo es plata, segundo uno ya no tiene amigos porque uno no sabe si el vecino vino a dormir o no, uno no sabe cómo se llama si lo ve saliendo a la puerta, si es negro, indígena o blanco, se da cuenta que es negro o blanco de resto no. La ciudad está llena pero como de locura, cómo de algo desesperado. Mientras que usted en el campo sabe cómo está el vecino, si usted no tiene algo el vecino se lo da, va y comparte en fechas especiales, el vecino siempre llega o uno siempre va, todo es como una familia (Elena, entrevista semi-estructurada, 11 de junio de 2018).

Elena continúa planteándonos cómo es posible seguir haciendo y promoviendo una reproducción de deseos, sueños y resistencias ligadas a la conservación de prácticas y lugares

de enunciación, aun cuando socialmente el mundo empiece a demandar otras cosas de nosotros:

[...] me gustaría que los jóvenes llenarán el campo más de vida, que se sientan orgullosos de ser campesinos, que no les dé pena porque este sabe hablar mejor, cada uno tiene su conocimiento su experiencia, desde su manera; siempre he dicho las universidades nos enseñan a hablar a pensar, pero lo que es la sabiduría que se recoge en la misma vida no la encuentra uno allá. La gente produce aprendiendo a tocar la tierra, la tierra no es mugre como dicen, es la comida, las semillas, uno tiene que sentir el campo para saber qué es lo que se está comiendo también, entonces mi papá también me enseñó mucho que si el campo se acaba se acaba todo en sí (Elena, entrevista semi-estructurada, 11 de junio de 2018).

En este proceso de interacción que las mujeres más jóvenes van teniendo con prácticas urbanas, van reconfigurando sus procesos subjetivos, sin que ello implique un desprendimiento de prácticas asociadas a dicha territorialidad e identidad, más bien, y como lo sugiere Zibechi (2015), consiste en la posibilidad de ir identificando conscientemente quiénes son, qué no quieren ser y con quiénes desean hacer.

En suma, enunciarse sugiere para estas mujeres, ubicarse en el terreno de la vida cotidiana, para comprender y dimensionar que son sostenedoras, de procesos identitarios, de cuidado, de reproducción de la vida campesina, para desde allí valorar su vida y su experiencia como escenarios centrales en sus comunidades.

6.2.2. *Enunciarse desde las conquistas internas, desde la transición*

“Despertar de lo que uno tiene hacia adentro”

Enunciarse como sujeto campesino, como mujer campesina, conlleva, además de lo anterior, a realizar un contraste con momentos y narrativas muy particulares, asociadas a territorialidades en conflicto que van reconfigurando maneras de ser, de interactuar y de relacionamiento con el mundo, con su entorno, con otros. Se trata entonces de ir

comprendiendo como sus nuestros lugares de enunciación se encuentran atravesados por aspectos históricos que involucran sus cuerpos, sus afectos, sus vínculos, sus sensaciones de bienestar, moldeando esto, sus formas de interacción y sus lecturas del mundo:

[...] la gente del campo todavía tiene esa mentalidad de lo que pasó en la violencia. No hay esa misma confianza como era antes de que confiaban en el vecino o que confiaban en la misma comunidad, ya no es lo mismo. Muchos se fueron y no regresaron, los pocos que regresaron tienen la esperanza de continuar y de poder sobrevivir y sobresalir a esa violencia que vivieron. El recuerdo sigue ahí todavía, entonces no hay asesinatos no hay secuestros, pero sigue ahí, entonces es algo como que no se les va a quitar tan fácil de la mente (Laura, entrevista semi-estructurada, 23 de junio de 2018)

El conflicto armado y lo que trajo consigo, se insertó en la vida de las personas que habitan este territorio, creando un clima de miedo frente al cual el relacionamiento, y el pronunciarse se presentaron como lugares ausentes, al margen de cualquier práctica que las involucrase. Esto sumado al silencio que históricamente ha acompañado a las mujeres y especialmente a la mujer campesina, denota una violencia simbólica, una condición histórica de inequidad, una exclusión de ámbitos donde se existe en la medida en que es posible pronunciarse desde lugares particulares, íntimos; en consecuencia, se coarta la oportunidad de trascendencia entre sus cuerpos, espacios, tiempos, en relación a la posibilidad de encontrarse dialógicamente con la exterioridad de otros (Herrera, 2007; Lozano, 2014).

Bajo este panorama, algunas de estas mujeres intentan desafiar los lugares desde donde han se han construido, desde donde se han experimentado, para encontrarse con otras, para superar las lógicas del miedo, donde incluso, sus propias subjetividades son puestas en tensión, detonando con ello pequeñas conquistas que tienen que ver con ellas, aproximándose al acto político de historiarse, de hablar, de asumir su vida y sus temores como puntos de partida, de abocarse a la posibilidad de “*despertar de lo que tienen hacia adentro*”³² y, a partir de allí, hablar sin temer, ampliar su capacidad de interactuar, de resignificar sus proyectos de vida y soñar:

³² Código en vivo. Diálogo con Rosa, 19 de junio de 2018.

[...] son encuentros para uno despertar de lo que uno tiene hacia adentro, uno despierta de muchas cosas, uno despierta del temor, muchas veces a uno le da pena estar reunido ante muchas personas, entonces eso es algo muy bonito que uno bote esa timidez, que despierte de algo que uno tiene guardado hacia adentro y ya uno no se sienta mal frente a muchas personas, frente a otros grupos (Rosa, entrevista semi-estructurada, 19 de junio de 2018).

Los espacios educativos dispuestos por la ACA, les permiten ser ellas, pero, además, disponer de una serie de interacciones e intercambios que viabilizan el encuentro con otros espacios, con otros sujetos. Todo esto mediado por canales solidarios y amorosos, abonando esto en el proceso de confianza y autodeterminación como mujeres:

[...] yo ahora también soy callada pero antes yo era demasiado callada, entonces yo pienso que la escuela también le da a uno confianza de irse soltando. Además, uno viaja a muchos lados, uno conoce gente nueva y ya uno como que hablando con todo el mundo se le prende como un poquito el bombillo. Además, una de las cosas también es que allá no lo critican a uno, no le dicen: ¡ah! es que usted tiene que hablar de esta forma ni nada; uno simplemente se expresa como sabe hablar, y es también la confianza, es el amor con el que también nos tratamos, como siempre hemos dicho, somos una familia, una familia que hemos ido formando con las cualidades y defectos de todos (Sofía, entrevista semi-estructurada, 6 de julio de 2018).

Los procesos de empoderamiento y de enunciación van acercando a las mujeres a ser satisfactoras de sus propias necesidades, defensoras de sus interés y promotoras de sus propios sentidos de vida; se trata de desentrañar el poder personal, conectar de manera integral con otros/otras, fortalecer y desarrollar la capacidad política de protegerse, enfrentar la opresión y dejar de estar sujeta a dominio (Lagarde, 2001). Por tanto, estos lugares y los aprendizajes que estas mujeres adquieren están ligados entre muchas cosas con la posibilidad de aprender a convivir con otros/otras, asunto vital en el camino de reconocerse como sujetos

activos al interior de una comunidad diversa, creada a partir, como lo mencionaba Sofia, de cualidades y defectos.

Convivir, dialogar y compartir con otras, les permite como se ha venido insistiendo, reafirmar sus propios caminos y, además, ver como ese proceso se gesta en otras y a partir de allí valorar lo que juntas y en sus encuentros van logrando. Estos procesos entre mujeres hacen que, de manera acompañada, puedan resignificar y ubicar sus experiencias en mundos cognoscibles, redefinidos desde lugares muy particulares donde pueden mirarse y vivirse entre ellas, identificando diferencias, disidencias, transferir hallazgos y compartir saberes (Lagarde, 2001):

[...] Yo he cambiado mucho en cuanto a que yo era una persona también que era muy tímida yo no me atrevía a hablar en una reunión, era ese temblor, ese miedo. (...) Así como uno ha cambiado, también otras han cambiado yo he tenido la experiencia con compañeras que han estado en estos procesos y que ellas dicen que han sido muy maltratadas en la casa o en fin y a partir de que han entrado a este proceso han cambiado mucho; han quitado mucho el temor, la timidez, personas que no se atrevían a estar compartiendo con más personas (Lucía, entrevista semi-estructurada, 8 de julio de 2018).

En este mismo sentido, Olga plantea:

[...] Uno cambia mucho, es otra, es ver la realidad de otra forma. La de antes (señalando a una de sus compañeras) era triste, no tenía como a qué salir, no tenía motivación. En cambio, ahora no, ahora uno dice que va al tejido o a un taller con el ACA, que vamos a trabajar una huerta o que vamos a hacer la huerta, mantiene uno más ocupado, la mente más ocupada, entonces ahí si hay un cambio, porque uno primero lo de la casa, se ponía uno a pensar en lo que había pasado en la violencia y ya no. Entonces ya hay mucha diferencia (Olga, entrevista semi-estructurada, 18 de junio de 2018).

Encontrar nuevos lugares desde donde es posible pronunciarse, implica ahondar continuamente en el ejercicio deconstructivo de lo que socialmente significa ser mujer campesina; los mandatos, las violencias, los temores que parecen imponerse en este contexto son puestos a revisión a partir de que estas propuestas educativas abren la posibilidad de dilucidar supuestos ontológicos y epistémicos. Bajo este escenario tienen aproximaciones analíticas, afectivas, que potencializan la incidencia que ellas pueden tener sobre su propia vida, siendo aquí y ahora las mujeres que quieren ser (Lagarde, 2001):

[...] si la escuela no estuviera o no hubiéramos llegado a la Asociación, yo ya hubiera tenido hijos, mi hijo mayor tendría por ahí unos 10 u 11 años y estaría casada, creo pues que hubiera sido así porque uno de 26 años en el campo es beato, estaría por ahí demás que aguantándome alguien que me maltrate, que nunca me han gustado esas cosas pero sí, uno en el campo parece no tener más opciones, se apega a lo que hay (Elena, entrevista semi-estructurada, 11 de junio de 2018).

Así pues, se construyen lugares de sentido, se da la configuración de mujeres que se vuelven actores de su historia, de su proyecto de futuro, asumiendo un lugar pensante, crítico, confrontando con ello las visiones epistémicas que asignan un lugar estático al sujeto y a la realidad (M. González et al., 2014). En todo este camino empieza a existir de manera inminente una valoración de sí mismas en tanto se amplían, como bien se dijo, sus posibilidades de narrarse, de interactuar y de comunicar. En este sentido, es importante mencionar que, frente a ese último aspecto, los artefactos culturales derivados de estos espacios y de sus procesos, desencadenan lugares de enunciación que son importantes y altamente valorados por ellas, debido al reconocimiento que socialmente empiezan a tener. Al respecto, Sara y Olga relatan:

[...] Me siento orgullosa de todo lo que nosotros logramos, de que la gente pueda ver lo que uno puede plasmar no sólo con la palabra, sino que se pueden plasmar todas las ideas y todo lo que uno ha vivido en tela. (Sara, entrevista semi-estructurada, 11 de junio de 2018)

[...] imagínese usted que uno nunca cree que una cosa de estas (señala el tejido) la puede conocer tanta gente, nunca se le pasa a uno por la cabeza, por ejemplo, cuando nosotros hicimos este (señala el tejido), nunca se nos pasó que eso podía ir hasta a una exposición, nunca. Y pues claro, uno ver el cuadro y que más gente lo observe y que les parezca, se siente uno bien. (Olga, entrevista semi-estructurada, 18 de junio de 2018)

De modo que, gracias a los procesos educativos en los que participan, estas mujeres empiezan a encontrar lugares seguros para vivirse, experimentarse y para creer en aquello que hacen. En otras palabras, se trata de habitar procesos sociales, relaciones, instituciones que son favorables a su existencia y que abonan en sus procesos de autoestima y autodeterminación, que permiten a su vez ir creando un clima favorable y sólido en relación a la construcción de tejidos social, en tanto se experimenta una cohesión interna y una conexión positiva con el mundo (Lagarde, 2001):

[...] Todos estos programas me han ayudado a ser segura de lo que yo hago, en saber de que sí podemos lograr lo que nos pongamos como meta o en fin, me influye mucho en mi personalidad en lo que yo soy ahora en día, antes no creía que donde yo vivía fuera algo tan importante, cómo tan valioso que debemos cuidar, entonces he aprendido mucho sobre eso que en donde yo estoy es un sitio muy valioso para muchas personas y para mí también debe de serlo. (Sara, entrevista semi-estructurada, 11 de junio de 2018)

En consecuencia, estas mujeres se permiten reivindicaciones, transiciones que tienen que ver con ser más allá de su cotidianidad, de las labores del campo y del cuidado que tienen por otros. Se trata de poner en suspenso prácticas que sugieren sólo un reconocimiento de sí por su contribución a la realización de los demás, mismas que ubican a la mujer al servicio de una ética de los cuidados, encargada únicamente de dar, preservar, proteger y reproducir la vida, generando ello una permanente incompletud y una postergación continua de sí mismas (Lagarde, 1997):

[...] pues para mí ha significado mucho porque igual no vives como en la rutina diaria del hogar, como estar pendiente que los hijos, que del esposo, cambia uno de ambiente, porque uno igual en la casa es trabajo y trabajo. Uno se va para el tejido y a usted se le pasa como en un instante el tiempo que está allá, usted se entretiene tan demasiado que al momentico ya pasaron las horas, y más compartir con las compañeras, tan bueno estar compartiendo allá con ellas, realizando un trabajo, riéndose, hablando. Mientras que uno quizá en la casa se le vuelve el tiempo largo, haciendo lo mismo, en fin. (Lucía, entrevista semi-estructurada, 8 de julio de 2018)

En este sentido Olga relata:

[...] uno a lo menos sale de la cotidianidad de todos los días, lo mismo todos los días, en cambio uno allá se despeja, está con las amigas, charla, hace el manto o ahorita lo que se está haciendo. Es muy diferente, yo soy feliz ahí. (Olga, entrevista semi-estructurada, 18 de junio de 2018)

Participar y asistir a estos espacios gestionado por ellas o por la ACA, supone emprender procesos de defensa que se sustentan en la negociación que hacen con ellas (con sus roles, responsabilidades y cargas) y con algunos integrantes de su familia; en consecuencia, se permiten abrazar las conquistas que van logrando y que les posibilitan, como algunas mencionan, encontrar lugares que abonan a su felicidad:

[...] Al principio sí decían: es que usted está metida en muchas cosas, usted no para en la casa; pero igual yo no estoy descuidando mi familia ni nada. Yo estoy aquí pero también quiero estar allá, yo quiero ese espacio, porque han sido espacios que a mí me han gustado mucho. Entonces dicen: ¡ay! pero es que mi mamá se maneja en una reunión y en otra, es que ya no para en la casa; y yo les decía: déjenme ser feliz que yo soy feliz así, a mí me encanta participar en una reunión, que un taller, que vinieron a enseñar tal cosa, a mí me fascina participar, déjenme ser feliz. Ya no me dicen nada, yo si les comento que hay una gira o un taller para Medellín para lo del tejido ya ellos

me dicen: usted verá si se va y pues yo me voy. (Lucía, entrevista semi-estructurada, 8 de julio de 2018)

Estas mujeres van posicionando su palabra, sus sentires y sus deseos al interior del espacio familiar, asunto fundamental en el camino de confrontaciones que deben afrontar para hacerse a la posibilidad de participar en otros escenarios; paralelo a ello se permiten ir poniendo en cuestión sus niveles de participación. A propósito de ello, Lagarde (2001) menciona que los más graves conflictos personales de las mujeres se presentan cuando ellas deben rivalizar con los otros para avanzar lo mínimo, lo justo en sus necesidades, deseos y valoración de sí mismas; en este sentido se habla de opresión política, en tanto se les exige que actúen en contra de ellas mismas y a favor de los otros:

[...] mi esposo a veces se enoja, y me dice: Ay no hija vea esta semana tanta cosa que hay para hacer y usted tiene que ir a una cosa y a la otra, eso no se puede, usted en tanta cosa (...). Y yo: Ay no mijo, mire que de todas maneras uno ahí va haciendo alguna cosa o la otra y ahí se va yendo uno. Como a él también le gusta mucho la política y le gusta estar mucho en una cosa y otra, entonces por ese lado él está en una cosa y yo estoy en otra. Entonces por eso que no me joda mucho, porque como él también le gusta mucho estar en esos grupos y cosas, a mí también, así que tiene que aceptarlo. (Sara, entrevista semi-estructurada, 11 de junio de 2018)

En esta misma vía aparece Rosa, quien decide asistir a estos espacios aun cuando esto le implique apartarse de labores de cuidado de otro que la comprometen significativamente, para traer de vuelta un cuidado por ella, por su salud mental, por la posibilidad de estar en espacios que, como ella misma mencionó de manera reiterativa, le generan felicidad:

[...] mi esposo es enfermito, tuvo un accidente muy jovencito y del accidente le resultó un derrame y entonces él es inválido, él tiene el lado derecho que no le sirve para nada, entonces a mí es la que me toca trabajar, jornaleo, hago en la casa, trabajo por fuera, también hace siete años soy recolectora recicladora en el pueblo y hago lo que sea, por ese motivo es que a mí me toca la vida dura. Hay encuentros que no

puedo asistir por motivos de salud de mi esposo, pero cuando voy prácticamente el queda solito y yo dejo una vecina encargada de que le dé vueltecita si no lo ve, en fin, igual yo siempre estoy llamando de acá (refiriéndose al espacio de tejido). (...) Yo vengo porque me ha parecido muy importante, muy interesante muy lindos los talleres, por ejemplo, el que estuve el domingo me pareció tan lindo, yo estaba deseosa que cuando iba a ser ese encuentro de tejedoras para poder asistir y aprender ese trabajo que yo nunca lo había llegado a ver, además, yo siempre he tenido muchos sueños, desde pequeña yo he querido ser modista y tener una máquina o varias máquinas y hasta ahora no he tenido esa oportunidad, pero aquí aprendo mucho. (Rosa, entrevista semi-estructurada, 19 de junio de 2018)

Lo anterior resulta ser un objetivo central en el proceso de reconstrucción, subjetivación, autodeterminación, en el cual la ruptura con el aislamiento de la vida en el hogar es fundamental para la consecución de sus necesidades básicas (Federici, 2013), y de sus procesos de interacción y participación en el escenario social, emancipatorio. Se trata entonces de transitar del ámbito privado a la esfera de lo público (Tort, 2015).

En conclusión, enunciarse como mujer campesina, les implica a estas mujeres asumir sus narrativas particulares, sus procesos históricos e identitarios como una posibilidad de desentrañar sus lugares de enunciación y sus transiciones intentando con ello “*despertar de lo que uno tiene hacia adentro*”, asumiendo con ello el reto de ir siendo quienes desean ser, más allá de lo que socialmente se ha construido frente a lo que significa ser mujer campesina.

6.2.3. *Solidaridad entre mujeres*

“Yo me le enfrento al trabajo para que ellas asistan y aprendan”

Teniendo en cuenta lo anterior, vale la pena mencionar que la solidaridad es una categoría que aparece para significarse desde lo femenino, resultando, necesaria en el camino de apoyarse entre ellas en un escenario que las subyuga de múltiples maneras. Las redes, la renuncia a los intereses particulares por el bienestar de la otra, evidencian apoyos, en la medida en que pueden comprender sus narrativas, ser empáticas, pero, además, resuena y se

opone a la idea de sujeto individual hegemónico que sólo procura sus intereses. Se trata de una experiencia consciente de identificación entre mujeres que, a partir de gestos y apoyos, se reparan y se transmiten bienestar en medio de un reconocerse, avalarse, abrazarse; elementos que van posibilitando y movilizando una confianza política sustentada en hechos de “equidad” entre mujeres (Lagarde, 2001):

[...] Las muchachas (sus hijas) me dan mucho ánimo, porque yo hablo con ellas diario por el celular y me dicen: “todo el día haciendo oficio, vaya, vaya al taller para que aprenda”, entonces ya con las muchachas que me decían eso yo me animaba. Cuando hay taller uno madruga a las 4:30, para adelantar el oficio para poder ir y ya la lavada y cosas así la deja uno para el día que no vaya al taller. Lo más, es que cuando hay taller toca madrugar a cuidar animales, qué hay que cuidar la vaca, que las gallinas, que los conejos, que los pollos. La niña menor también me colabora mucho, ella es muy pequeñita pero ella se levanta, ella arregla la pesebrera, ella me ayuda poniéndole el agua a las gallinas y yo ya voy a ponerles la comida, ella me arregla casa. Por ejemplo, hoy hice lo de la cocina, cuidé animales y me vine y ahora que yo llegué ella tenía la casa limpia. Las hermanas la animan mucho le dicen: Lizeth la mamá tiene que ir al taller entonces ayúdele a arreglar la casa. (Paola, entrevista semi-estructurada, 24 de junio de 2018)

Por su parte, Dolly es una madre que ha renunciado a múltiples espacios, para permitirle a sus hijas tener otras opciones, habitar otros escenarios y ampliar con ello las posibilidades de explorarse y vivirse:

[...] No pues a mí me parece muy bueno y yo he estado muy contenta porque ellas dejaron mucho la timidez con estar en esos grupos y en las giras y ellas han aprendido mucho, y yo lo más que puedo hacer es apoyarlas, porque yo no les digo que no vayan que yo tengo mucho que hacer. No, yo me le enfrento al trabajo para que ellas asistan y aprendan, que eso es un bien pa’ ellas, no pa’ mí, sino pa’ ellas. (Dolly, entrevista semi-estructurada, 16 de junio de 2018)

Abrazarse, acompañarse, y generar un clima de bienestar moviliza a estas mujeres desde muchos lugares, las relaciones de amorosidad gestadas allí, permiten ser el trampolín para que ellas puedan ser, decir y sentir:

[...] uno se da cuenta que hay muchas mujeres que también eran como uno, tímidas que no les gustaba hablar, entonces en estos espacios uno se siente como tranquilo como que está en confianza, como que puede soltar, incluso ya muchas contaban todo lo que les pasaba con los esposos o en la familia como los maltratos que pasaban, uno se vuelve más solidaria con las demás compañeras. (Laura, entrevista semi-estructurada, 23 de junio de 2018)

Es claro que la solidaridad y el apoyo entre mujeres se convierten en soportes que movilizan la participación, el empoderamiento y la emancipación. Estas redes se van consolidando en un escenario que busca procurar no sólo el bienestar individual, sino el que tiene que ver con la hija, la hermana, la amiga, dando muestras de “sororidad”, es decir de dimensiones éticas, políticas y de prácticas que conducen a las mujeres hacia la búsqueda de relaciones positivas y de alianzas existenciales entre ellas (Lagarde, 2006); Aquí resultaría vital preguntarse, ¿y dónde quedan los demás, en especial, los hombres?, es claro que aún, muchas de estas mujeres siguen enfrentando las estructuras patriarcales que las llevan a hacer como mencioné anteriormente una postergación continua de sí mismas, por ello resulta vital las relaciones de cuidado y amorosidad que se gestan entre ellas, pues es a partir de allí que algunas logran ubicar su palabra, su cuerpo y sus deseos, concretando con ello una muestra genuina de autodeterminación y emancipación.

6.3. *Tejer lo social: Desde ellas*

El capítulo anterior abordó el tema de la subjetividad, categoría por medio de la cual se buscó comprender cómo la participación en estos espacios educativos posibilita a las mujeres campesinas encontrarse con aspectos íntimos desde donde es posible narrarse y encontrar lugares de enunciación. Este apartado busca aproximarse a una visión intersubjetiva, en cuanto estos espacios movilizan percepciones, recuerdos, narrativas,

silencios, interpretaciones, afectos, representaciones sobre la vida, que sugieren un acercamiento al ejercicio de verse como otredad y a la posibilidad de tejer existencial y vincularmente con otros/otras (Lozano, 2014). Se trata de avanzar hacia el escenario de tejer socialmente. Así pues, se parte de la premisa de que pronunciarse va siendo posible en la medida en que presupone un encuentro y un diálogo con otros; se trata entonces de comprender que la existencia humana no es muda, por el contrario sugiere un “pronunciar” el mundo, que no se agota en la relación consigo mismo, sino que se amplía en la relación yo-tú (Freire, 2005).

En este sentido, el objetivo de este apartado es comprender como el encuentro que se deriva de estos espacios educativos permite que emerja una suerte de dialogicidad, apuestas comunes, reivindicaciones colectivas que sólo son posibles en la medida en que se generan lugares para construir conjuntamente. Lo cual sugiere apropiarse de la capacidad de cuidar al otro, es decir, supone una valoración de la vida colectiva, de la posibilidad de entrelazar asuntos comunes, por encima de la atomización capitalista que rodea los vínculos sociales (Vega, Martínez, & Paredes, 2018).

Además, resulta importante identificar, como estos lugares ahondan continuamente en la fuerza y el potencial de articularse, de mantener vivos espacios para la emancipación, la reivindicación territorial e identitaria, para la consolidación de empoderamientos, liderazgos; desde estos lugares colectivos es posible aproximarse a una reflexión crítica sobre aspectos disonantes que resultan necesarios en el proceso de confrontación a partir de vernos, encontrarnos y compartir, abonando esto como menciona Gutiérrez (2011), a la posibilidad de encontrar “*ritmos comunes*” y con ello desencadenar la construcción de tejidos sociales vivos y vigorosos.

A partir de lo anterior, es importante destacar, que estos ritmos comunes hacen posible hablar sobre modos de vida alternativos, sobre alteridades, sobre discursos que llegan al campo y a los que es posible interpelar; pero lo más importante, es que a partir de ellos ha sido posible intentar construir proyectos de vida territorializados, cotidianidades que permiten el sostenimiento de la vida, de prácticas y saberes que se significan y que erosionan maneras posibles de vivir, de tejer relaciones particulares y habitar conjuntamente un espacio. El trastrocamiento epistémico, ontológico y ético que estas propuestas educativas traen consigo generan otras formas posibles de hacer mundo.

6.3.1. *Encontrarse para vivir y significar lo que les es “común”*

“Se va perdiendo el miedo de encontrarnos de volvernos a reunir y se va construyendo tejido”

Como se ha venido mencionando a lo largo del trabajo investigativo, este territorio ha sido atravesado por diversas violencias, teniendo esto consecuencias sobre los sujetos y sobre sus tejidos sociales y comunitarios.

Recomponer lo fracturado por las violencias, incita una generación de apuestas colectivas que implican encontrarse para hablar y compartir; Este reunirse con otros va permitiendo, por un lado, desentrañar de manera colectiva miedos, angustias, y por otro les permite ir poniendo al descubierto nuevas formas de violencia que se van insertando al territorio rural y que de nuevo amenazan con fracturar el tejido social que van creando en medio de su cotidianidad:

[...]En las comunidades uno de los miedos más grandes es la violencia, eso dañó mucho el tejido social, eso partió todo, los vecinos no hablaban. Por eso hay que darles la posibilidad de hablar a los campesinos que hay. Por eso tenemos el espacio de los cineclubes, preparamos una película y vamos y se la presentamos al público en general. Al principio era muy difícil, pero ya empezaron a salir tranquilos, empezamos a encontrarnos en los cineclubes. El espacio se presta mucho para conversar, entonces nadie se va, allá uno comparte un chocolate o cualquier cosa y se empieza a dar el debate de la película, si alguien tiene una pregunta o algún comentario. Pero siempre terminamos hablando de los problemas de la comunidad, se va perdiendo el miedo de encontrarnos de volvernos a reunir y se va construyendo tejido [...]

[...]Además, uno de los temas que nos amenaza ahora son los proyectos del estado, las microcentrales, los megaproyectos que están llegando a las comunidades, entonces hablamos sobre eso, porque eso de nuevo divide a la comunidad, entonces son amenazas, uno porque afecta al territorio lo vuelven nada y a las comunidades las

dividen. Por eso es que hacemos este tipo de trabajos aquí (Elena, entrevista semi-estructurada, 21 de junio de 2018)

Estas acciones se van sosteniendo a partir de la escucha, el pronunciamiento y el apoyo mutuo, mismos que permiten encarar la cotidiana cadena de agresiones soportadas a partir de múltiples y variadas formas de dominación y expulsión que padecen las comunidades (Gutiérrez, 2011).

Ir construyendo y desentrañando lo común sugiere adentrarse de antemano en el proceso dialógico de encontrarse con otros, con los cuales podemos pronunciar o denunciar el mundo compartido, por ello lo común se produce entre muchos en una multiplicidad de colaboraciones que habilitan continuamente la producción, reproducción y disfrute de bienes materiales e inmateriales (Gutiérrez, Navarro, & Linsalata 2016); Es importante aclarar que dicha tarea no es del todo sencilla, por el contrario, les supone asumir el desafío de ver la alteridad, de encontrarse con la otredad, para verse entre sí y confrontarse, encarando a partir de allí reflexiones que les permitan ir tejiendo vínculos desde lo diferente y diverso:

[...] hay gente que es muy sola, muy encerrada; hay gente también muy conflictiva, pero hay otros con los que uno se va relacionando. Por ejemplo, yo decía: fulana como es de callada. Hay personas muy serias, muy calladas que no hablan con nadie, que no se relacionan con nadie y mentiras, uno empieza a trabajar con la gente y la va entendiendo, le van saliendo las palabras, si hay mucha gente que va botando la timidez y a lo menos se anima a trabajar a relacionarse con los demás, así no hable mucho, pero trabaja y se anima a trabajar en conjunto (Paola, entrevista semi-estructurada, 24 de julio de 2018).

En esta misma línea Paola menciona:

[...] yo soy de las que, si alguien dice una indirecta, yo no le prestó atención y ya. Por ejemplo, hay una viejita que le gusta mucho venir aquí a lo de tejido y todo el tiempo dice: “eso no es así” y yo le respondo: bueno Josefa entonces enséñeme, usted sabe más que nosotras, usted tiene más edad, usted tiene más conocimiento. A mí no me

gusta igualarme con ella, porque me gusta venir aquí y hacer estas cosas, igual que a las otras, así que no me busco problemas y más bien la entiendo (Paola, entrevista semi- estructurada, 24 de julio de 2018)

El complejo proceso de diálogo que se deriva de estas propuestas educativas requiere de estrategias donde todos se puedan ir nombrando, reconociendo y problematizando sus maneras de ser, de actuar y de estar en colectivo. Se trata también de desenmascarar las formas en las que se encarna la opresión, el individualismo, la discriminación y el racismo (Cabaluz, 2015).

[...] Aquí ha sido muy importante siempre estar juntos. Eso ayuda mucho a que la gente no esté siempre tan dispersa, porque a veces cada uno está por su lado. Aquí estamos trabajando todos ya sea en un cultivo o en lo que sea, vamos aprendiendo a convivir más en grupo. Ha servido mucho porque aquí en la comunidad esos espacios se dan también para que mucha gente aprenda a trabajar en grupos, se entiendan y seamos más unidos. La unión hace la fuerza, como dicen por ahí, no es lo mismo yo estar trabajando sola en un cultivo, en un tejido, que estar trabajando con un grupo de personas que me da ánimo, que me ayudan en lo que vaya necesitando o que yo los ayude en lo que necesiten (Lucía, entrevista semi- estructurada, 8 de julio de 2018)

Las experiencias cara a cara son las que van posibilitando una comprensión del otro/otra, reconociendo sus experiencias, su historia, asumiendo, además, la posibilidad de crear espacios para la colectivización de la vida, para el desarrollo de planes de vida comunes que suman en los proyectos de emancipación y liberación. En este sentido resulta necesario fortalecer continuamente estas apuestas organizativas, en tanto permiten por un lado reivindicar la fuerza que tiene acompañarse, pero, además, posibilitan ir corroborando continuamente el despliegue de un trabajo colectivo que se ancla a un sentido de responsabilidad y cuidado por los otros:

[...] yo he sido una de las que no me gusta el individualismo pues me ha gustado compartir, eso es una de las cosas más importantes, que uno comparte, uno crea

organización y la unión hace la fuerza. Si el uno no tiene una cosa entonces el otro colabora con eso, lo acompaña, le ayuda. Es necesario que exista el compromiso de estar trabajando o sea tener responsabilidad ante todo por los grupos donde estamos (María, entrevista semi-estructurada, 17 de julio de 2018).

En este sentido, ir hilando un entramado de relaciones y vínculos, con todo lo que ello implica, les va permitiendo además ir encontrando “lo común”, es decir, pueden ir identificando aquello que les acerca y por lo que se hace necesario trabajar abrazados. Aquí lo común y lo vincular está amarrado a la resignificación, valoración y defensa de sus territorios, de sus prácticas y costumbres como sujetos campesinos. Lo que les une es la conexión íntima que pueden establecer con la tierra y con lo que ella puede ofrecerles, eligiendo colectivamente a partir de allí formas de vida y de producción acordes con sus necesidades, en este sentido, y como plantea Gutiérrez, et al. (2016), lo común implica reproducir modos de vida, que en muchos casos son antagónicos al capitalismo, puesto que implican una relación social de cooperación y de reciprocidad.

Así pues, están mujeres van intentando moldear sus relaciones de trabajo y disfrute, definiendo las maneras en las que se va reproduciendo su existencia, el mundo que intentan para sí, develando a partir de ello el carácter político que implica construir lo común. A propósito de ello (María y Lucía) dicen:

[...] hemos hecho un vivero al que le hemos cambiado de puesto, hicimos también como grupo un invernadero de tomate. Hacíamos en esos cultivos las prácticas de lo que aprendíamos sobre los preparados, sobre los fertilizantes, para que fuera todo más orgánico y pudiéramos comer sano en la casa. Para nosotros es importante saber qué vamos a comer y en qué condiciones vamos a producirlo, eso es lo importante de la soberanía alimentaria (María, entrevista semi-estructurada, 17 de julio de 2018)

[...] antes de que llegara la ACA, casi no se veían las huertecitas, a través de eso ya se empezó a ver más el trabajo de las huertecitas y cada familia quiere tener su huerta. Nos están enseñando a trabajar orgánicamente, con menos químicos. Todo eso lo incentiva a uno a quedarse y a que querer su tierrita, porque la tierrita es suya si

usted la trabaja, ella, le da de todo. Ella le da su comida, pero hay que seguir trabajándola bien (Lucía, entrevista semi-estructurada, 25 de julio de 2018).

En medio de la construcción del tejido social se afirma continuamente la existencia de un vínculo que establece la presencia de un “nosotros”, que indica en este caso sentimientos compartidos hacia el territorio y lo campesino; es decir, se genera una experiencia subjetiva de pertenencia a una colectividad en la cual se puede confiar, con la cual se puede soñar y construir:

[...] cuando salimos para mostrar lo que hacemos de tejido ahí es donde uno empieza a ver que las cosas que uno hace sí tienen sentido, hemos ido trabajando más seguido y somos muy unidas, es un grupo que nos unimos a trabajar en lo de tejido, pero también en las huertas, en lo que resulte, uno va aprendiendo a ser más responsable, hay personas que de verdad le meten todo y aprovechan este espacio para hablar, nosotros en esto aprendemos a compartir a ver lo bueno de trabajar en grupo, aunque siempre es muy difícil eso de manejar comunidades, pero aquí lo intentamos y hemos trabajado muy bien (Patricia, entrevista semi-estructurada, 17 de julio de 2018).

Todo este trabajo dialógico y conjunto va configurando apuestas discursivas comunes, horizontes políticos compartidos y visiones críticas que van tomando forma en cada uno de los espacios donde se promueve el diálogo. Estas apuestas educativas, en la medida en que movilizan el encuentro con lo que les es común, permiten ir poniendo en el centro identidades, subjetividades y metodologías que se enraízan en la construcción de proyectos públicos, colectivos, que cuestionan la realidad avanzando en un intento por transformarla:

[...] somos los que damos la alimentación a la ciudad, si el campesino no produce la ciudad no come y si el campesino produce un alimento que está contaminado por venenos muchos se van a enfermar porque el producto es el que contamina la salud. Si usted está produciendo saludablemente, orgánicamente, limpiamente, va a ofrecer

a la familia y a las personas comida agradable y sana (Laura, entrevista semi-estructurada, 23 de junio de 2018).

Estas actividades educativas colectivas posibilitan el desarrollo de una reflexión donde se asume la educación, el territorio y la cultura como lugares de producción de sentido, lo que sucedió y sucede desde un punto de vista histórico-territorial es lo que orienta la movilización, la resistencia, la reflexión y el accionar que ocurren en la urgencia del presente (Mejía, 2013):

[...] uno va sintiendo cada vez más la necesidad de quedarse, si no luchamos por nuestro territorio, por lo que es nuestro, entonces, ¿quién lo hará más adelante? Yo pienso que la mejor lucha es uno quedarse en el campo resistiendo, si uno se va, deja de ser parte del territorio. Más ahora que se acercan tantas problemáticas con lo de las hidroeléctricas y lo de la minería. Ahora lo que se debe hacer es formar, ir replicando con las comunidades lo que se aprende, es como abrirnos los ojos entre campesinos y saber que las cosas no son como siempre nos las han pintado y nos las han dicho. Uno se forma y piensa, con la formación uno despierta (Lucía, entrevista semi-estructurada, 8 de julio de 2018)

Encontrar lo común va posibilitando a estas mujeres y sus familias, tejer planes, proyectos de vida y horizontes políticos compartidos, que se anclan a una responsabilidad colectiva de producción y reproducción de decisiones, modos de vida, cotidianidades, formas de organización que les van permitiendo un fortalecimiento de su tejido social.

6.3.2. Tejidos sociales que agrietan y fisuran un sistema societal excluyente

“¿por qué no se piensa en desarrollo, pero un desarrollo que tenga en cuenta a los campesinos que no sea para excluir?”

Teniendo en cuenta lo anterior, como plantea Zibechi (2007) y Gutierrez, et al. (2016), se van generando espacios alternos a las estructuras capitalistas, pequeños tejidos sociales que realizan intentos discursivos en perspectiva antisistémica, que se levantan en un intento por existir de maneras localizadas, organizadas, reconociéndose y haciéndose visibles en medio de prácticas que el capitalismo ha ido dejando en desuso y que evidencian saberes que emergen desde la praxis; como lo menciona el mismo autor, estos intentos por construir espacios alternos y desde abajo, fisuran en cierta medida la institucionalidad, en tanto dejan expuestas fracturas sociales que los sujetos van dejando al descubierto y donde se evidencian formas subterráneas de hacer y de vivir:

[...] producíamos los abonos, las huertas caseras, para que no se nos fuera acabando el empuje. Uno llega con esa energía de que no lo podemos dejar acabar porque es algo importante y que uno ve que sí funciona, porque uno a veces se desanimaba porque mucha gente dice: usted todo lo que trabaja en eso ¿usted cree que si funciona? Entre todos nos vamos dando cuenta que sí funciona. La soberanía alimentaria sí sirve, sí funciona, sí se puede. En Brasil creen en eso y nosotros aquí también, ¿cómo no apuntarle? Acá podemos ser pocos, pero en otras partes hay también otros pocos, que podemos unir las fuerzas y hacer cambios (Laura, entrevista semi-estructurada, 23 de junio de 2018)

Sembrar y articularse hoy a partir del territorio, es central en los intentos de agrietamiento y es fundamento de las insurgencias, resistencias y re-existencia de múltiples tejidos sociales, en tanto permiten a los sujetos comprender el desmembramiento, despojo, la desterritorialización a partir de la apropiación que pueden volver a tener en sus intentos por “hacer-nacer”, por crear y construir de nuevo posibilidades de vida desde sus lugares y

territorios (Walsh, 2017). Así mismo, va siendo posible encarar discursos que se han insertado históricamente para excluir y silenciar, desmantelando las formas en las cuales se ha oprimido a los campesinos y las posibles maneras en las cuales es posible reivindicar su hacer y su vivir:

[...] para nadie es un secreto que el campesino ha sido invisible para el estado, somos comunidades olvidadas por el estado, nadie nos ve. En estos programas de la asociación tienen en cuenta al campesino, tienen en cuenta los niños, a los jóvenes y tienen en cuenta a las mujeres, mejor dicho a todos, aquí todos nos sentimos identificados, por eso nos apoyamos. Aquí hemos aprendido que si afectan al campo, al campesino, nos afectamos todos, el campesino es una persona muy importante para todos, en la ciudad comen lo que nosotros producimos, pero también si dejamos que entren las hidroeléctricas a nuestros territorios vamos a perder todo (Sofía, entrevista semi-estructurada, 6 de julio de 2018)

En medio de agrietamientos y desmantelamientos discursivos, se va gestando una mirada más allá del territorio, se atisban en otros lugares luchas comunes. Estos tejidos sociales se nutren, además, de redes, de conexiones que logran establecer, con otros sujetos en otros rincones del mundo con quienes pueden encontrar puntos comunes, horizontes políticos compartidos, luchas más o menos parecidas que les significan las maneras en las que habitan territorialidades campesinas diversas. A partir de estos encuentros, es posible generar intercambios dialógicos que les permiten aprender de otros sujetos, más allá de las fronteras que delimitan el mundo, su mundo. Se mencionan a continuación dos casos:

[...] llegó una convocatoria a la ACA y iniciaron los intercambios internacionales, entonces me llamaron que para que yo fuera, yo dije que sí y al ratico dije que no (ríe). Me daba susto, pero al final siempre me convencían, que era una oportunidad muy buena y viéndolo bien, pues sí. Decidí irme como en el 2015, estuve casi nueve meses allá en Brasil, conociendo experiencias del Movimiento de los Sin Tierra, muy interesante aprendí muchísimo conocí demasiado, varios lugares, varios estados, varia gente, las formas de ellos producir porque esa era la idea, conocer las formas de

ellos organizarse, para luego poder venir y aplicarlo con los campesinos que veníamos trabajando (Laura, entrevista semi-estructurada, 23 de junio de 2018).

[...] la gira que tuve en Ecuador fue una experiencia muy bonita, yo nunca había salido del país ni me había montado en un avión, es una experiencia que a uno nunca se le olvida y aprende a conocer otros grupos, indígenas, por ejemplo, y ver que no es sólo un proceso, sino que hay muchos por la defensa del territorio (Miriam, entrevista semi-estructurada, 20 de junio de 2018)

A este punto es importante señalar, que estos programas educativos, son mediadores entre realidades locales y globales, es decir, son puentes que les permiten a estas mujeres ampliar sus visiones y, como se mencionó anteriormente, ir abonando a su pensamiento crítico, ampliando la posibilidad de imaginar nuevos tejidos sociales para ellas y sus comunidades, apelando con ello de nuevo a una dimensión político-epistémica.

En este sentido y parafraseando a Escobar (2018), se trata de vivir, de acuerdo con la idea de que existen otros mundos con los que se está parcialmente conectados, comprendiendo que existen múltiples maneras de hacer mundo; de modo que es posible identificar horizontes políticos que trazan rutas desde muchos lugares para el cuidado y la conservación de la vida cotidiana, humana, de la tierra, evidenciando esto algunas rupturas con la cultura occidental y modernizante que ha buscado implantar ideas sobre el individualismo, el desarrollo y el progreso, mismas que han afectado considerablemente el entorno rural y sus habitantes:

[...] Hay un espacio que abrimos que se llama interconexiones, la propuesta interconexión es conectar muchos procesos no solamente los de aquí de Colombia, sino también de afuera de otros países, para coger con más fuerza eso de defender el campo, el territorio en sí. Estuvimos en Ecuador en abril 10 días, otros compañeros estuvieron en Guatemala y otros estuvieron en Perú. Eso es algo muy necesario y es algo muy bonito porque ahí uno se relaciona con más personas, ahí se da cuenta uno que simplemente hay muchas personas más haciendo lo que uno hace de diferentes formas, todos queremos comunicar lo que pasa en nuestros territorios. Ahí uno ve

que uno no está solo y que si nos apoyamos los unos a los otros podemos hacer grandes cosas (Sofía, entrevista semi-estructurada, 6 de julio de 2018)

Lo anterior evidencia y refuerza la idea de que el territorio es el lugar desde donde se hace posible mantener vivas múltiples y variadas manifestaciones de tejido social en América Latina, es el espacio donde se manifiestan procesos de resistencia, de construcciones, deconstrucciones, desde donde es posible gestar ideas sobre la convivialidad y la colectividad, es el escenario donde se existe y se re-existe en un intento continuo por renovar la vida (Escobar, 2018). En esta línea Elena menciona:

[...] Los procesos son muy valientes porque todavía están y uno ve que no solamente en la comunidad de uno se está luchando, uno hoy se encuentra con otra realidad, uno ve que lo que uno hace no está tan perdido, otros también se están moviendo, aquí y en otros lugares del mundo, con la siembra, la radio comunitaria, con lo audiovisual. Nosotros estamos creando cosas, estamos soñando; de cierta manera el que haya un proceso en una comunidad ya es un avance, que los niños, que las mujeres, los papás, los jóvenes se sientan identificados con el proceso, todos luchamos por el campo, por permanecer en él, por la defensa del agua, de las semillas, de que las mujeres puedan soñar, que los niños puedan tener sus propios espacios, de que uno pueda expresarse libremente, entonces uno también dice: vale la pena. Cuando uno comparte esto con otros grupos rejuvenece las ideas que tenemos y los sueños y también conoce cosas para replicar y para ir aprendiendo de la gente (Elena, entrevista semi-estructurada, 21 de julio de 2018)

Un asunto que resulta importante mencionar, es que estos tejidos al gestarse a partir de territorialidades que han sido epicentro de múltiples conflictos parecieran estar pensadas y sentidas desde la esperanza, desde el sueño de construir lazos sociales duraderos, estables, a partir del establecimiento de apuestas comunes que presuponen una dimensión ética, filosófica y política. En tanto se enraízan en principios como el sostenimiento radical de la vida, la generosidad y el amor, estas apuestas nacen y se nutren a partir de la búsqueda de maneras horizontales y comunitarias de vivir y convivir:

[...] en estos espacios yo puedo soñar, puedo hablar con las personas, ayudar a las comunidades a soñarnos una vida distinta, distinta en el sentido que por ejemplo los ríos tengan vida, que las comunidades se puedan reunir tranquilas hacer sus fiestas, tener sus espacios de conversación, tomar sus decisiones y que puedan producir libres, que no estén llenos de miedo como anteriormente los tuvimos. La comunidad es lo que me mantiene aquí, a mí me amarran los sueños que podemos tener en comunidad (Elena, entrevista semi-estructurada, 21 de junio de 2018)

En este mismo sentido Laura plantea:

[...] Pues yo me veo diferente y muy diferente a como era antes porque yo no me movía de la casa. Ahora me dicen: vea necesitamos hacer la huerta y yo digo que voy y ayudo. Es como las ganas y la fuerza que uno tiene de ayudar, si el otro necesita yo le voy a ayudar, entonces para mí ha influido mucho, muchísimo, porque yo colaboro, voy hago lo que tenga que hacer y pueda hacer. Inclusive uno aprende mucho mientras colabora a otros y mientras ayuda con otros (Laura, entrevista semi-estructurada, 23 de junio de 2018)

En este sentido, es importante anotar que la esperanza posibilita a las comunidades moverse, estar en una permanente búsqueda por el bienestar. Por ello la esperanza es un rasgo fundamental en la construcción de tejidos asociativos, al respecto Freire (1993, 2005) menciona que la esperanza no tiene que ver con cruzar los brazos y esperar, por el contrario se presenta como una necesidad ontológica que se materializa continuamente en la práctica de seres que colectivamente hacen su camino y que al hacerlo se entregan a ese camino que los rehace a ellos continuamente.

En conclusión, estas formas de articulación y la racionalidad que suponen, ponen en manifiesto la posibilidad de generar espacios que resultan ser antagónicas al capitalismo, en tanto se ubican en los márgenes de este proyecto, buscando maneras alternas de relacionarse, construir, gestionar saberes y prácticas que ponen en el centro posibilidades de vida desde sus deseos, lugares y territorios.

6.3.3. Tejer para desenmascarar los discursos hegemónicos que se encarnan y se manifiestan como formas de opresión

“Pienso que una de las cosas más importantes es que estos espacios nos han permitido trabajar contra el machismo”

Paulo Freire (2005) menciona que la restauración de la intersubjetividad implica desenmascarar las maneras en las que los sujetos encarnan formas de opresión que fueron naturalizadas. Es decir, quien ha sido oprimido, en algún momento podría ser opresor, lo cual coarta cualquier posibilidad de diálogo que presupone, como bien se ha venido planteando, la construcción de tejidos sociales que sirvan de soporte emocional, identitario, cultural a sus interactuantes. En esta vía resulta importante mencionar como, a partir de estas propuestas y experiencias educativas, pueden nombrarse y hacerse visibles formas de violencia que están inmersas en el territorio y que se encuentran igualmente fracturando las posibilidades de vínculo en las comunidades. Específicamente el patriarcado ha servido considerablemente al proyecto capitalista moderno que silencia y oprime a la mujer, pero que también silencia maneras de ser y de pensar que se anclan a un hacer y un sentir femenino:

[...] pienso que una de las cosas más importantes es que estos espacios nos han permitido trabajar contra el machismo. Siempre como lo hemos sabido el trabajo de la mujer en el campo no es remunerado, hacerle ver a la mujer que también vale, por lo que hace, por lo que es. Hemos visto que hay hombres, que no le dan el lugar a la mujer, que dicen que simplemente la mujer es para estar en la casa para cocinar para cuidar a los hijos, mejor dicho, es para lo que el hombre la mandé. Cuando ellas piensan en hacer otras cosas, muchos hombres creen que la mujer se está perdiendo (Sofía, entrevista semi-estructurada, 6 de julio de 2018)

La defensa de las formas de relacionalidad y convivialidad que presupone el tejido social, implica también nombrar y denunciar aquellas formas en las cuales la discriminación y la violencia hacia la mujer y lo femenino se han expresado y han sido efectuadas a partir de un discurso machista que le ha servido a la modernidad/capitalista/patriarcal, para

acumular, expulsar y dominar; la violencia a partir de esto genera por un lado, luchas por el poder y el control al interior de las comunidades, generalmente ejercidas por hombres; por otro lado, crea desterritorialización, fragmentación, disolución de todo lo comunitario, en tanto se hacen a un lado las formas femeninas que posibilitan estrategias alternativas basadas en el cuidado, la reciprocidad y la defensa de lo común (Escobar, 2018; Freire, 1993; Gutiérrez et al., 2016). Los tejidos sociales creados por mujeres, o que encarnan formas femeninas de cuidado de la vida, evidencian lugares para la emancipación, el cuidado, el acompañamiento y la solidaridad:

[...] La problemática del machismo y eso es en todo lado, entonces yo pienso que es como encontrarse con otras mujeres y compartir las historias e identificarse. Uno se pone a escuchar a las mujeres y son cosas tan fuertes, hay mujeres que han sido violadas, entonces uno como que se asombra, yo pienso que escucharnos le da a uno la fuerza para seguir luchando, que uno no está solo, que tenemos el apoyo de muchas otras mujeres y podemos luchar juntas, para ir también sanando. Esto son espacios en los que uno va procesando muchas cosas que le han pasado, uno se forma y se encuentra con mujeres y empieza a hacer una cosa y otra cosa, ya uno quiere hacer más y más. Yo me identifico mucho con el proceso, con conocer otras mujeres, con crear redes que nos ayuden a hacer valer nuestros derechos. Las mujeres valemos, la mujer da vida, la mujer es la que sostiene la familia, lo digo personalmente porque mi mamá murió y las cosas ya no son las mismas, en mi familia ya hay desunión, yo digo que lo que es la mamá y la mujer en el hogar y en la comunidad son un pilar (Paola, entrevista semi-estructurada, 24 de julio de 2018)

Cuando la dimensión de lo femenino toma forma en los procesos de colectivización y empoderamiento, se desarrollan prácticas políticas de ruptura y apertura; por un lado, se reorientan preocupaciones, presupuestos y prioridades de trabajo, ampliándose con ello los espacios educativos que procuran la emancipación y que permiten la generación de mecanismos de circulación del poder y del saber. Por otro lado, se ponen de manifiesto nuevas formas de entendimiento del otro/otra, de la naturaleza, la organización y de las bases

sobre las cuales se debe dar el sostenimiento y el cuidado de la vida y del colectivo (Cabaluz, 2015; Solís, Buján, & Chauca, 2018).

No hay que olvidar, como lo mencionan Walsh (2017) y Martínez y Acosta (2017), que el proyecto capitalista/modernizador/extractiva, evidencia que sus fundamentos están profundamente anclados a una perspectiva machista que interfiere en cualquier intento por el cuidado de las relaciones y de la vida; en este sentido, es necesario precisar que las violencias y las guerras son el resultado de dicho proyecto histórico.

Por lo anterior, los proyectos territoriales que procuran la reconstrucción de vínculos sociales deben tener en su presupuesto una necesidad inmanente por promover, proteger y cuidar la vida, humano y no humana, manifestando formas de organización que se gestan a partir de un encuentro con lo femenino y que permiten desentrañar sentires, accionares que confrontan formas de racionalidad hegemónicas, y que como menciona Gutiérrez, et al. (2016), se empeñan en nombrar lo que ocurre desde las entrañas de los comunitario, nombrando y visibilizando lo que fractura sus lugares y sus relaciones; por ello, resulta vital que estas mujeres puedan hablar desde sus prácticas orgánicas y vitales:

[...] ya ahora las mujeres se reúnen, hacen cosas que nunca hacían, manualidades, costura, siembran. Ellas mismas mencionan que en estos espacios ellas salen de la rutina, comparten más entre ellas, porque había mujeres que siendo de la misma comunidad casi ni se hablaban, así se encontraran en espacios de reunión de la escuela, no se hablaban entre ellas, no compartían ni nada. Ahora se encuentran, aunque tienen muchos oficios que hacer en la casa, siempre sacan el espacio para estar tejiendo, cosiendo, sembrando con otras, allá pueden hablar, llorar, reírse, crear unión (Sofía, entrevista semi-estructurada, 24 de julio de 2018)

Los espacios para la palabra, para la solidaridad, el cuidado y el amor son formas de encontrarse que se anclan profundamente a un sentir y un pensar femenino que vivifica y llena de sentido la historia de quienes se encuentran:

[...] nosotros empezamos a multiplicar aquí en la vereda lo que a nosotros nos habían enseñado. Al principio comenzamos fue con lo de comunicación solamente, era lo del

video y fotografía, pero ya viendo las necesidades, fue tan bien como buscar métodos en los que pudiéramos buscar otras cosas en las que los niños se sintieran también recogidos, por ejemplo, a ellos les gusta mucho la danza. Por ejemplo al principio había niños que no hablaban, entonces digamos que habían niños que iban a la escuela pero no hablaban con nadie ni se relacionaban con nadie ni nada y ahora lo que hace que estamos con lo de danza ya a los niños se les encendió más la chispa (ríe); ya los profesores y los mismos papás dicen que es un espacio muy bueno en el que ellos ya hablan, al menos hablan, ya les gusta compartir, debe ser también por la confianza y el amor que uno les brinda, porque sabemos que hay niños que la relación con sus papás o en la misma casa llevan una vida bastante difícil y que a pesar de que son unos niños, tan pequeñitos tienen grandes problemas. Yo pienso que una de las cosas más importantes es brindarles la confianza y el amor y ser amigo de ellos, que no lo vean a uno solamente como la persona que enseña tal cosa, sino que además de eso tengan la confianza de acercarse a uno y contarle las cosas (Sofía, entrevista semi-estructurada, 6 de julio de 2018)

Los espacios mencionados anteriormente, algunos de ellos gestados a partir del liderazgo que desarrollan estas mujeres, permiten evidenciar que el sostenimiento de la vida en el campo es un trabajo que debe hacerse en colectivo, que se ha construido y se construye en medio de una sumatoria de esfuerzos que no han sido única y exclusivamente preservados por la masculinidad, y que por el contrario y como menciona Torres (2013), evidencian que en la vida cotidiana el territorio y lo que se teje entorno a él, va siendo apropiado y reapropiado simbólicamente por cada uno de los sujetos que lo habitan, mujeres, niños, jóvenes, hombres.

En suma, desenmascarar los discursos hegemónicos y de opresión implica comprender que ha existido históricamente un silenciamiento de una racionalidad femenina, impidiendo que se exprese de manera orgánica lo que viven los sujetos y sus comunidades, y prevaleciendo como menciona Gutiérrez, et al. (2016) el rasgo masculino dominante labrado en el marco de la modernidad/capitalista que se ha empeñado en negar la reproducción de la vida que tradicionalmente ha estado a cargo de las mujeres, desconociendo y

menospreciando, prácticas, conocimientos, riquezas y experiencias heredadas y reproducidas para sostener la vida en condiciones de agresión y hostigamiento.

Capítulo 7



7. CONCLUSIONES

Como se ha venido mencionando a lo largo del texto, esta investigación buscó comprender y reflexionar sobre cómo los procesos educativos populares, no formales, en los que participan las mujeres campesinas del municipio de Argelia, Antioquia, Colombia, han abonado en la reconstrucción del tejido social de sus comunidades; pero además, se ha intentado profundizar en otra serie de cuestiones asociadas a las preguntas secundarias de investigación, las cuales se relacionan con aspectos subjetivos, que median en el proceso de encontrarse con otras y otros, avanzando en construcciones intersubjetivas, identitarias y con prácticas que van posibilitando un agrietamiento de un sistema social que les excluye.

Antes de entrar en materia, conviene mencionar que, a partir de las voces de las mujeres, de la revisión bibliográfica y de las reflexiones continuas a partir del análisis y la triangulación de la información, entiendo por tejido social, una vasta red de relaciones, vínculos, apoyos y solidaridades que estas mujeres y sus comunidades han ido construyendo en un intento por articularse para reconfigurar sus sentidos de vida, recuperar su territorio, defenderlo, colectivizar sus acciones haciendo eco de formas particulares de ser y de estar. En este sentido, parto de una dimensión política que me hace pensar en una racionalidad femenina que se vincula a una ética del cuidado, encargada de preservar, proteger y reproducir relaciones humanas, amorosas, responsables, recíprocas, y un vínculo genuino con la tierra, con sus territorialidades.

Entiendo también el tejido social como algo complejo, frágil, diverso, flexible, en tanto intervienen en él, sujetos, subjetividades, eventos históricos, rupturas, cotidianidades, y demandas de algo que es más grande que eso que ocurre allí, el sistema mundo capitalista y sus dinámicas amenazan incesantemente estos entramados.

La aproximación al término tejido social es posible en la medida en que nos acercamos a dimensiones territorializadas, es decir, donde es posible comprender como las personas y los sujetos se articulan desde abajo, desde sus cotidianidades, desde sus contradicciones, en un intento por lo colectivo, por buscar lo común. Deseo subrayar que estos tejidos sociales, al gestarse a partir de territorialidades que han sido y son epicentro de múltiples conflictos, parecieran estar pensados, producidos y resignificados a partir de la esperanza, desde el sueño de tejer lazos que de antemano presuponen una apuesta ética,

filosófica y política. En tanto se enraízan en el sostenimiento de la vida, en la generosidad, el amor, estas apuestas son intentos por construir territorios de vida de manera horizontal y colectiva. Además, y no menos importante, se anclan a acciones recíprocas que permiten aunar esfuerzos y buscar salidas. Lo anterior nos permite recordar que la esperanza y la reciprocidad se presenta como necesidades ontológicas que se materializan en la práctica de seres que colectivamente buscan hacer su camino y que, al hacerlo, se entregan a ese camino que también los rehace a ellas/ellos continuamente (Freire, 1993, 2005).

Lo que es concluyente a partir de esto es que en estos tejidos sociales confluyen subjetividades, territorialidades, temporalidades, sentidos, racionalidades y visiones de futuro, que se configuran a partir de un amplio espectro de experiencias de acción colectiva, las cuales permiten significar las ideas que tienen que ver con el estar juntos, con la solidaridad, el compromiso, el buen vivir y los futuros compartidos.

Dejando claro lo anterior, a continuación, abordo algunas conclusiones a propósito de las preguntas de investigación, la metodología, retos y limitaciones y algunos aspectos que quedan pendientes o que se abren, y que podrían orientar futuras investigaciones.

7.1. Reflexiones finales

7.1.1. Sobre lo educativo

En el marco de estas propuestas educativas, es posible identificar por un lado aquello que desestructura los tejidos sociales. Si bien la violencia armada ha estado inserta en sus contextos y ha generado situaciones de despojo, migración, muertes, hoy por hoy la violencia se ve además traducida en extractivismo, es decir, se trata de una violencia estructural de carácter histórico que se actualiza. Son la minería y las hidroeléctricas las que, en la actualidad, amenazan nuevamente a estas mujeres y sus familias en tanto cambian las relaciones entre ellas, ellos, con el territorio, alterando las dinámicas cotidianas y sus construcciones identitarias. En este sentido, no hay que olvidar que el proyecto capitalista/modernizador/extractiva, evidencia como sus fundamentos están profundamente anclados a una perspectiva patriarcal que interfiere en cualquier intento por el cuidado de las relaciones y de la vida (Walsh, 2017; Martínez y Acosta, 2017). Dicho esto, es necesario precisar que las violencias y las guerras son un resultado de dicho proyecto histórico.

Por otro lado, estas propuestas educativas permiten un acercamiento a los procesos de organización y reorganizan gestados *desde, con y entre* las comunidades campesinas, haciéndose visible las formas en las que tejen vínculos, relaciones, a partir de un encontrarse para construir sentidos de vida colectivos soportados en un descubrimiento de sus lugares de enunciación; pero además, sustentados en la construcción de un lugar común que les permite fundar las bases para un “nosotros, campesino”, que hace un intento por oponerse a la lógicas de individualización y desterritorialización.

A partir de ello, los espacios educativos desarrollados o promovidos por la ACA cobran vital importancia en el sentido en que se producen y reproducen en escenarios campesinos. Es decir, tienen como punto de partida los sujetos, la territorialidad, los escenarios cotidianos, familiares, comunitarios, y los temas coyunturales que los atraviesan. En este sentido se evidencian propuestas educativas que parten de una matriz existencial muy particular, y que otorgan una fuerte carga a los saberes y prácticas gestados desde allí.

En el marco de este contexto, los modos en lo que se desarrollan estas propuestas educativas tienen una estrecha relación con un trabajo participativo, experiencial, dialógico, donde se hace posible la confluencia de conocimientos diversos, biográficos, algunos de ellos colectivizados, que podrían hablarnos de una ecología y de un diálogo de saberes (Argueta et al., 2011; De Sousa Santos, 2009), anclados a la siembra, los cuidados, el tejido y el trabajo audiovisual. Lo anterior permite la consolidación y confrontación de saberes, la comprensión y reflexión sobre las múltiples tensiones vividas desde sus territorios y la visibilización de horizontes comunes de acción y defensa. En este sentido lo educativo se presenta como una forma de tejer conocimiento desde muchos lugares, múltiples miradas, instando continuamente a una pregunta por lo plural, colectivo, social y comunitario.

Un ejemplo de lo anterior se halla en la creación de artefactos culturales tales como las piezas audiovisuales, de tejido, y las huertas, las cuales se convierten en puentes que propician el diálogo, permitiendo con ello desembocar en múltiples reflexiones colectivas, que empiezan a ser clave en el proceso de acercamiento comunitario en contextos donde existen tensiones y fragilidades en el tejido social. Estos trabajos les permiten avanzar en relacionamientos genuinos en la medida en que encuentran nudos que les vincula, narrativas conjuntas que resuenan entre ellas. Además y no menos importante, a partir de estos ejercicios es posible desentrañar y comunicar de una manera íntima sus sentires y saberes,

visibilizando epistemes que son subalternizadas, pero que actualmente ejercen procesos de enunciación y transformación que representan en sí mismo lugares otros para la producción de conocimientos (Cuevas, 2013; Goetz & Lecompte, 1988).

Así mismo, los ejercicios biográficos y de historicidad, van posibilitando al interior de estos espacios educativos evocar visiones reales y contextualizadas sobre cómo estas mujeres transitaron y transitan las situaciones violentas, pero, además, cómo se reinventan a partir del flujo cotidiano de la vida en sus territorios. Esto evidencia una democratización del contenido de la historia misma, en tanto ofrece nuevos mapas de conocimientos, nuevas rutas para la apropiación histórica (Cuevas, 2013), teniendo como punto de partida la biografía misma; hablar y contarse, en este sentido, tienen una implicación política en tanto les libera y les permite romper con un orden social imperante.

Este tipo de construcciones tejidas y elaboradas desde sus lugares de enunciación, les permiten además, poner en entredicho la separación que históricamente se ha hecho entre lo humano y la naturaleza y, en esta medida, reivindican sus lugares, sus espacios y sus vínculos. Instalan así una relación cercana, íntima, con factores de producción y vida que determinan un apego al lugar, al territorio, a conocimientos generacionales y tradicionales (Gutiérrez et al., 2016; Quijano, 2013), y que les permiten avanzar en la consolidación de un pensamiento crítico, en tanto abona a sus procesos de argumentación en lo que respecta a la defensa del tejido social y territorial.

A partir de las reflexiones y comprensiones sobre lo local, estas mujeres pueden empezar a tender puentes con otras realidades en otros rincones del mundo. Las experiencias de intercambio con otros movimientos campesinos en Brasil, Ecuador, Perú, Guatemala, les ha permitido comprender que la territorialidad campesina ha sido el lugar desde donde ha sido posible mantener vivas múltiples y variadas manifestación del tejido social en América Latina/Abya-Yala, viéndose allí todo un camino de resistencias, solidaridades, construcciones, deconstrucciones y la estructuración de perspectivas sobre la defensa, la convivialidad, el cuidado, la reciprocidad y la puesta en marcha de proyectos comunes. Estos programas se configuran como mediadores entre realidades locales y globales, son puentes que les permiten ampliar sus visiones y comprensiones sobre dinámicas sociales, económicas y culturales más amplias que les afectan de múltiples maneras.

Lo anterior les permite como menciona Escobar (2018) comprender que existen otros mundos con los que se está parcialmente conectado y que, en este sentido, existen múltiples maneras de hacer mundo.

Desde esta perspectiva, se evidencia una reivindicación de lo educativo, en tanto descentra los saberes hegemónicos, asimétricos que se han impuesto a las comunidades campesinas, apelando de manera contra-hegemónica a las visiones otras del mundo. En consecuencia, se descubren conocimientos propios, locales, que han sido históricamente subordinados, permitiendo con ello cruzar los límites de la exclusión y la marginalización impuestas desde una racionalidad hegemónica y violenta (Walsh, 2013), ahondando a partir de ello en una reflexión más orgánica sobre las formas en como ellas/ellos pueden vivirse y construir relaciones, vínculos, tejidos sociales en escenarios repletos de fragilidades.

7.1.2. *Lo subjetivo*

Si nos adentramos un poco más, iniciaría subrayando que las mujeres que asisten a estos espacios educativos están hechas de cotidianidades, su vida se relaciona con la producción y reproducción de prácticas alimentarias, productivas, de cuidado y costumbres que les permiten sostener de múltiples formas su vida, la de sus familias y su comunidad; de ahí la pertinencia de estas propuestas. Como mencionan Zibechi (2015), Gutiérrez, et al. (2016) y Castelo (2007), el escenario de las mujeres campesinas es la vida cotidiana, a partir de allí desarrollan diariamente tareas ligadas al sostenimiento de la vida, a la reproducción de prácticas y saberes ligados al campo, a conocimientos ancestrales, a la reproducción de una memoria histórica y cultural; por ello es en medio de este universo que pueden significar gran parte de sus experiencias individuales y sociales.

Lo anterior va develando el carácter político y crítico de estas propuestas educativas, en cuanto posibilitan poner en el centro las voces de las mujeres, desentrañando los sentidos y significados que van tejiendo y destejiendo desde lo local. Se evidencia una pedagogía “desde abajo” que se va elaborando con ellas y no al margen de ellas, generando con esto un proceso de concientización, politización y transformación de sus tejidos sociales (Escobar, 2016; Freire, 2005; Korol & Castro, 2016; C. Walsh, 2013). Esta dimensión política, nos permite acercarnos a presupuestos éticos, ontológico y epistémicos (Becker, 2015; Cuevas,

2013; Romao, 2015; Trombetta, 2015), en tanto se aborda la defensa de su dignidad como mujeres campesinas, se promueven ejercicios de historicidad contruidos desde ellas, en sus palabras, “desde abajo y desde adentro” (Bertely, 2007), visibilizando formas particulares de existir, vivir, de saber y de conocer.

Estas propuestas educativas han permitido a estas mujeres encontrar lugares para hablar sobre ellas, para enunciarse, avanzando en el camino de la autodeterminación y en la posibilidad de verse a partir del encuentro con otras/otros. Esto les posibilita ir confrontando el lugar que ocupan a nivel comunitario y en sus familias, en la medida en que se permiten un “*despertar de lo que tienen hacia adentro*”³³, desafiando las estructuras de miedo derivadas de las violencias, pero además, de un orden histórico que las silencia, y que suprime sus procesos biográficos, sus labores de cuidado y de trabajo doméstico (Federici, 2013; Gutiérrez et al., 2016; Korol, 2007; Serret, 1997), e inferiorizando el papel fundamental que ocupan en el despliegue de sus potencialidades en la vida cotidiana, de producción y reproducción de prácticas ligadas al territorio campesino.

Así mismo, se intentan rupturas con el aislamiento que genera en las mujeres la vida del hogar, asunto fundamental para la consecución de sus necesidades básicas, de sus procesos de interacción y participación en el escenario social y emancipatorio (Federici, 2013; Longo, 2007). En este sentido, se evidencian espacios educativos y relaciones que son favorables a sus existencias y que abonan en sus procesos de reconocimientos, de autoestima y confianza, los cuales crean una conexión positiva con el mundo, abonando ello en la posibilidad de ir tejiendo la existencia con otras/otros.

Los procesos de enunciación y empoderamiento les van permitiendo acercarse a ser satisfactoras de sus propias necesidades, defensoras de sus intereses y de sus sentidos y deseos de vida, sumando esto a desentrañar el poder personal que cada una de ellas encarna, fortaleciendo y desarrollando a partir de allí la capacidad política de protegerse, cuestionando la opresión (Korol, 2007; Korol & Castro, 2016; Lagarde, 2001); pero además, construyendo la posibilidad de aprender a convivir y a dialogar con otras con quienes reafirman su camino, sus conquistas y sus transiciones. Este proceso está alimentado y acompasado por el encuentro de mujeres que pueden mirarse y vivirse entre ellas de manera solidaria y amorosa, generando con esto alianzas existenciales entre ellas, evidenciando tejidos sociales

³³ Código in vivo derivado de la entrevistas semi - estructurada

femeninos sustentados en un horizonte emancipatorio. A partir de aquí se acercan a visiones analíticas y afectivas que potencian la incidencia de ellas sobre su propia vida, intentando aquí y ahora ser las mujeres que quieren ser (Serret, 1997).

Así pues se acercan también a reflexiones sobre lo que significa ser mujer campesina y, en este sentido, se gestan planteamientos sobre las cosas que culturalmente las atraviesan, sobre los roles que asumen en sus familias, en sus comunidades; además, se van permitiendo una reestructuración de sus proyectos de vida a partir del encuentro con otros saberes que parecen distanciarse del campo, pero que a partir de estos encuentros educativos, pueden ver y verse en ellos, como es el caso de las construcciones audiovisuales, las cuales les permiten una exploración y una reflexión sobre su historia y cotidianidad y sobre las cosas que influyen en la ruptura o configuración de sus tejidos sociales.

En consecuencia, se empiezan a configurar mujeres que se vuelven actoras de su vida, de sus proyectos, que intentan deconstruirse continuamente asumiendo un lugar pensante, crítico y activo en sus comunidades, lo cual implica ser y estar más allá de su cotidianidad, asumiendo su participación en otros escenarios, de gestión y acción, donde su palabra hace eco. Reestructurar sus mundos subjetivos, les posibilita encontrar un lugar desde donde buscan incidir e influir en otras dimensiones de la vida social.

Algunas de estas mujeres, sobre todo las más jóvenes, empiezan a asumir un compromiso por mantener estos espacios de encuentro vivos, pero, además, por crear a partir de las necesidades que ellas ven presentes en sus comunidades programas y proyectos pensados y gestionados desde ellas. Evidencia de esto son los espacios de tejido y costura, los cineclubes y el trabajo con jóvenes, niños y niñas, mismos que posibilitan ir heredando un sentido de responsabilidad por mantener a la comunidad abrazada.

Estas mujeres llevan a cabo acciones sociales que abonan en los procesos emancipatorios de sus comunidades, acciones que hacen evidente una sumatoria de voluntades, emocionalidades que llenan de sentido sus vínculos y sus espacios, haciendo visibles nuevos procesos educativos desde ellas, vitales, contextualizados, amorosos y vigorosos.

Habitar estos espacios no es del todo sencillo, por el contrario, estas mujeres emprenden negociaciones con ellas y con sus familias con el fin de garantizar su permanencia en estos lugares y así seguir abrazando la posibilidad de verse internamente y de compartir

con otras/otros espacios comunes, solidarios, que les hacen sentido, que les generan felicidad, bienestar y les posibilita “*no ser solas*”³⁴.

7.1.3. *Lo intersubjetivo*

Finalmente, quisiera hablar sobre el encuentro con lo intersubjetivo, es decir, con la posibilidad de tejer existencial y vincularmente con otros/otras. Estos espacios afirman continuamente la fuerza y el potencial de articularse, para la consolidación de empoderamientos, movilizaciones, accionares colectivos que evidencian reflexiones críticas de múltiples asuntos que les convocan en el escenario de construir ritmos de vida comunes y con ello abonar a la creación y consolidación de tejidos sociales vivos y vigorosos.

Lo intersubjetivo requiere de antemano un encuentro con la comunicación y el diálogo; avanzar en ello, es asumir la posibilidad de pronunciarse políticamente (Mata, 2009). En medio de estos microprocesos de interacción subjetiva, es que ellas van develando, desentrañando, edificando, las formas en las que pueden crear estructuras menudas que evidencian tejidos sociales. Dicho esto, encontrarse con otros requiere dialogicidad, misma que les va permitiendo pronunciar o denunciar el mundo que comparten: el dialogo así se convierte en una exigencia existencial, amorosa y solidaria (Freire, 2005; Korol, 2007).

Este encuentro dialógico es finalmente el que les permite desentrañar lo que les es común, aquello por lo que se agrupan, lo que les permite colectivizar sus vidas, para desarrollar planes de vida conjuntos que suman en sus proyectos de autonomía y de emancipación. Estas propuestas educativas permiten a estas mujeres intentar una conexión íntima con la tierra y con lo que ella puede ofrecerles, eligiendo colectivamente a partir de allí formas de vida y de producción acordes con sus necesidades, en este sentido, y como plantea Gutiérrez, et al. (2016), lo común implica reproducir modos de vida, que en muchos casos son antagónicos al capitalismo, puesto que implican una relación social de cooperación y de reciprocidad.

La creación de un clima de confianza a partir de narrativas, búsquedas, preguntas e ideas que les son comunes resultan vitales para movilizar la interacción y la convivialidad, elementos importantes en el proceso de tejer socialmente. En este sentido, esta propuestas

³⁴ Código in vivo derivado de la entrevistas semi - estructurada

educativas posibilitan el desarrollo de una reflexión donde es posible asumir la educación, el territorio y la cultura como puntos de partida para la movilización, la resistencia y el accionar, todo ello conjugado en la urgencia del presente (Gutiérrez et al., 2016; Mejía, 2013).

Con todo y lo anterior, no hay que perder de vista que encontrarse en estos contextos, resulta complejo, en tanto les implica nombrarse, reconocerse, problematizar sus formas de ser, de actuar y de estar en colectivo, desenmascarando las formas en las cuales también ellas, sus familias y sus comunidades encarnan formas de opresión, de individualismo, que rupturan las posibilidades de vincularse para tejer colectivamente.

Frente a las formas de opresión encarnadas en su cotidianidad y que coartan la posibilidad de vínculo, se puede distinguir claramente el patriarcado como herramienta que sirve al proyecto capitalista/moderno para silenciar y oprimir a la mujer, pero que también silencia maneras de ser y de pensar que se anclan a un hacer y un sentir femenino. Como problema estructural, evidencia racionalidades impuestas desde un proyecto particular, que desencadena luchas por el poder y el control al interior de las comunidades, creando desterritorialización, fragmentación de los vínculos, formas de acumulación, expulsión y dominación, haciendo a un lado las formas femeninas que posibilitan estrategias alternativas basadas en el cuidado, la reciprocidad y la defensa de lo común (Escobar, 2018; Freire, 1993; Gutiérrez et al., 2016).

Particularmente en este contexto se hace evidente que, cuando la dimensión de lo femenino toma forma en los procesos de colectivización y empoderamiento, se desarrollan prácticas políticas de ruptura y apertura; en otras palabras, se reorientan preocupaciones, presupuestos y prioridades de trabajo, ampliándose con ello los espacios educativos que procuran la emancipación y que permiten la generación de mecanismos de circulación del poder y del saber. Por otro lado, se ponen de manifiesto nuevas formas de entendimiento del otro/otra, de la naturaleza, la organización y de las bases sobre las cuales se debe dar el sostenimiento y el cuidado de la vida y del colectivo (Cabaluz, 2015; Gutiérrez et al., 2016; Solís et al., 2018).

Todo esto va generando un trastocamiento epistémico, ético y ontológico que evidencia otras formas posibles de hacer mundo, es decir, tejidos sociales diversos que se articulan, se tejen y destejen en un intento por acompañarse, solidaria, afectiva y recíprocamente. Es a partir de allí que se observan modos de vida alternativos, discursos que

llegan al campo y a los que es posible interpelar, en tanto no conversan con sus horizontes políticos o proyectos de vida territorializados. Estos espacios alternos a las estructuras capitalistas dejan visible pequeños tejidos sociales que realizan intentos discursivos en perspectiva antisistémica, que se levantan en un intento por existir de manera localizada, organizada y dejando al descubierto prácticas que el capitalismo ha ido dejando en desuso y que evidencian saberes que emergen de la praxis (Zibechi, 2007).

Es importante mencionar que estos tejidos sociales, empiezan a evidenciar un agrietamiento del sistema-mundo. Sembrar y articularse hoy permite a los sujetos comprender el desmembramiento, el despojo, la desterritorialización en sus intentos por “hacer-nacer”, por construir nuevas posibilidades de vida y relaciones desde sus territorios (Walsh, 2017). Estas mujeres afirman continuamente un vínculo entre ellas, con sus familias y comunidades que les permite establecer la presencia de un “nosotros”, es decir, se evidencia una experiencia subjetiva de pertenencia a una colectividad en la cual pueden confiar, con la cual pueden soñar y construir, evidenciando con ello la construcción/reconstrucción de sus tejidos sociales. Todo esto les permite ir superando el antagonismo entre el yo, el/la, las racionalidades antropocéntricas, y por el contrario fortalecer las racionalidades emocionales, afectivas y espirituales (Jara, 2010) que les permiten encontrarse para tejer vínculos más o menos estables.

Desde aquí resulta importante resaltar como la exploración de estas formas particulares de vida, de articulación, nos permiten volver la mirada sobre asuntos que la teoría social clásica y contemporánea dejaron por fuera (Escobar, 2018): las emociones, la afectividad, el territorio, lo local, el sujeto, la espiritualidad, resultan necesarias en un intento por explicar lo que acontece en el escenario social campesino hoy día, permitiendo acercarnos de maneras más orgánicas a la comprensión de realidades, relaciones y vínculos complejos, cambiantes, dinámicos. Por lo anterior resulta vital la emergencia de nuevas narrativas, nuevas formas de saber y de conocer desde donde sea posible sumar a las reflexiones entorno a como se conforman o se desestructuran los tejidos sociales.

Lo anterior implica necesariamente un acercamiento al plano de los cuidados y la solidaridad como fuerzas que se unen en la construcción de mundos posibles y que propician el sostenimiento de la cotidianidad desde un punto de vista relacional (Escobar, 2014, 2018).

7.1.4. Sobre lo metodológico y vetas de investigación que se abren a partir del presente estudio

Algo que aprendí a lo largo del proceso de investigación que relato en esta tesis, es que es vital explorar enfoques y métodos que nos permitan acercarnos de manera genuina a la cotidianidad de los sujetos, a sus prácticas y saberes construidos y producidos en el ámbito local y experiencial que les es cercano: la cocina, la habitación, la huerta, el espacio de tejido, los sitios donde hacen intentos por construir comunidad, el convite, fueron los escenarios que hicieron posible intercambios y significaciones. Explorar como se teje socialmente implica una aproximación desde sus lugares, narrativas, desde sus voces, buscando comprender como tejen y destejen sus relaciones y vínculos allí. Esto implica un ejercicio deconstructivo sobre las formas en como los investigadores encaramos el mundo, tejemos nuestros propios lugares y comprendemos la existencia de otros mundos posibles.

Por lo anterior acudir al uso de artefactos culturales para que emerjan narrativas subterráneas, sensaciones, experiencias, conocimientos, opiniones y valores, resulta importante en la medida en que nos permite de manera más orgánica comprender los procesos que estas mujeres han venido desarrollando a partir de su participación en programas educativos desarrollados por la ACA; además, nos posibilitan comprender como en medio de su construcción se propician diálogos, que desembocan en múltiples reflexiones colectivas, que empiezan a ser clave en el proceso de acercamiento comunitario en contextos donde existen tensiones y fragilidades en el tejido social.

Por otro lado, la construcción del proceso de análisis requiere ver la información como la sumatoria de voces que me hablan de un todo complejo; de ahí la importancia de desarrollar maneras de articular la información que sean susceptibles a nuestros entendimientos, pero también a la posibilidad de ir abriendo paso a supuestos ontológicos, políticos y epistémicos que puedan seguir teniendo un lugar importante en los procesos de construcción de la investigación. Las voces de los sujetos deben encarnar un sentido real, que tenga eco en nuestras reflexiones y que nos permita acercarnos de manera genuina a los procesos y a la realidad social que los acompaña como habitantes de cierta territorialidad. Parafraseando a Torres (2006), construir e interpretar los significados desde donde los sujetos

se representan, enmarcado en contextos sociales y culturales particulares, es lo que genera en gran medida sentido al interior de lo investigativo.

La educación se presenta como un proceso de desarrollo de poder, que permite a los sujetos envueltos en situaciones violentas producir su historia, su conocimiento, generar espacios desde donde sea posible la emancipación, construcción y gestión de redes y lugares comunes para el encuentro con otros. Teniendo en cuenta lo anterior, valdría la pena preguntarse de qué manera el campo de la educación ha sido sensible en el camino de comprender, reflexionar y reconstruir el tejido social fracturado a propósito de las violencias en nuestro continente, con el fin de ampliar nuestras comprensiones, pero también ampliar los aportes que realizamos en el escenario de lo social.

Lo anterior, nos remite además a plantear que valdría la pena comprender de manera más compleja como el campo de la educación se está articulando con otras áreas disciplinares y con teorías en perspectiva crítica, que nos permitan en investigación la incorporación de nuevos temas, problemáticas, sujetos, en la esfera social y académica, en perspectiva contrahegemónica, permitiéndonos ello acercarnos a una pluralidad de sujetos. Estos conocimientos han estado ausentes debido a la epistemología capitalista-eurocéntrica en la que se han construido históricamente las formas de saber y de conocer; es necesario plantearnos nuevas formas de racionalidad que impliquen ver lo que ha estado en los márgenes de lo hegemónico. En este sentido, nos acercamos a una reivindicación de lo educativo, en tanto se descentra los saberes hegemónicos, arbitrarios, asimétricos que se han impuesto a las comunidades, buscando apelar de manera contra-hegemónica a las visiones de mundo, a la institucionalización de lo educativo que se respalda en un proyecto de modernidad y en una metáfora del progreso (Pineau et al., 2001).

Si bien esta investigación hace un intento por poner sobre la mesa asuntos que tienen que ver con las relaciones de poder que se establecen entre hombres y mujeres, entre masculinidad y feminidad, y explora algunas pistas que hablan sobre la desigualdad y la exclusión que viven las mujeres, no resulta suficiente y por el contrario me lleva a plantear la necesidad y pertinencia de generar estudios en perspectiva de género que sean transversales al trabajo y que evidencien un hacer, un proceder y un interpretar que cuestione de manera contra hegemónica el sistema moderno/colonial/capitalista/patriarcal.

7.1.1. Retos y limitaciones de la investigación

Durante el proceso de trabajo en campo fue importante intentar un ejercicio deconstructivo, que me permitiera comprender las formas en las que estas mujeres se acercan al saber y al conocer. Intentar ir más allá de la educación escolarizada para desentrañar lo que emerge en la cotidianidad y que tiene fuertes implicaciones educativas resulta complejo e implica apertura, disposición y una capacidad enorme de escucha atenta. En este sentido, fue vital el proceso y la inmersión en la cotidianidad campesina, pues implicó de mí ubicarme en la posición de quién aprende, generando con ello auto reflexiones importantes que se ubican en lo epistémico y que interpelan las maneras en las cuales me relaciono con ciertos conocimientos; así mismo, fueron vitales los diálogos con Stefano, director de esta tesis y con Beatriz Arias, lectora, pues considero que fueron polos a tierra para aterrizar varias de las reflexiones generadas a partir de allí y para desentrañar algunos aspectos que pudieran ser difusos.

Los procesos sociales y educativos, de relacionamiento y los vínculos tejidos en estas comunidades y en la ACA, si bien poseen mucha vitalidad, también en ellos pueden observarse fricciones y contradicciones que afectan en algunos casos la posibilidad de establecer vínculos estables, dejando esto al descubierto fragilidades conjugadas a partir de historias, ideales y necesidades muy diversas y complejas, que si bien pueden intentar comprenderse a la luz de un trabajo de campo intensivo y acudiendo a métodos de recolección de información diversos, podrían enriquecerse a partir de un trabajo etnográfico de larga data. Además, posibilitarían seguir haciendo una deconstrucción de lo comunitario, contemplando los entramados, los tejidos, los lazos sociales como algo complejo, que no está al margen del conflicto y que, en esa medida, es inacabado y se transforma continuamente.

En este mismo sentido, considero que, si bien pude acercarme a la comprensión de los artefactos culturales a la luz de una voz en particular y esta me dio pistas importantes para comprender su vitalidad en estos procesos educativos, ellos al construirse de manera colectiva, su descripción podría enriquecerse a partir de otras voces, en tanto herramienta que sugiere la puesta en marcha de procesos metacognitivos diversos y de construcciones subjetivas plurales.

Finalmente, considero que una de las principales limitaciones de este estudio, fue descrita al inicio del texto y se retoma en el apartado anterior, mi ejercicio como investigadora aún precisa de una mirada más holística que aborde por ejemplo, una perspectiva de género, o que intente una reflexión profunda que acoja presupuestos de los feminismos comunitarios, la pedagogía feminista y de la educación popular feminista, si bien intento establecer algunas articulaciones, aún cuando no hacía parte de mis objetivos, considero que este tipo de enfoques enriquecerían mucho más el estudio, permitiendo abordarlo desde dimensiones más complejas. Aún así, debo destacar, que esta investigación me abre muchos interrogantes en ese sentido, y me plantea retos importantes para futuros análisis.

Capítulo 8



8. Anexos

8.1. Anexo 1. Consentimiento informado trabajo de campo



México, Ciudad de México, 07 de junio de 2018

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Como estudiante de la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación (MIDE) en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, estoy desarrollando mi proyecto de tesis denominado "La educación popular en la reconstrucción del tejido social: una mirada desde las mujeres rurales del municipio de Argelia, Antioquia, Colombia". Dicha investigación tiene como principal objetivo comprender cómo la participación de las mujeres rurales del municipio de Argelia, en los procesos de educación popular desarrollados por la Asociación de campesina de Antioquia, ha influido en la reconstrucción del tejido social y en la consolidación de lazos comunitarios.

Usted ha sido seleccionado para participar en esta investigación, pues es considerado(a) un informante clave y valioso en este proceso. A lo largo de la entrevista le preguntaré sobre temas del contexto, el sentido y el propósito de los procesos desarrollados desde la Asociación Campesina de Antioquia, en el marco formativo y finalmente sobre cómo desde su punto de vista ha influido esto en la reconstrucción del tejido social y comunitario. Pidiendo su aprobación para realizar levantamiento de imágenes fijas y en video, así como de audio.

La información recolectada será confidencial y anónima con el fin de salvaguardar la integridad de los participantes, los datos se utilizarán con fines académicos y será analizada específicamente por la responsable principal de la tesis. Si en algún momento durante la entrevista, usted no quiere continuar en la investigación o responder alguna pregunta puede hacerlo sin que esto vaya en perjuicio suyo.

Los hallazgos derivados de la presente investigación serán devueltos a la Asociación Campesina de Antioquia. Si acepta participar, le solicito muy atentamente me permita grabar la entrevista, para su posterior transcripción y que firme esta carta de consentimiento. Le dejaré una copia de la misma, para los fines que considere pertinentes. En caso de alguna duda puede contactarme: Marcela Gómez, al teléfono: 3193208514

Marcela Gómez Álvarez
Tesis, responsable de investigación

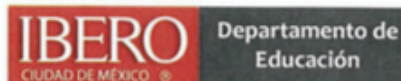


Dr. Raúl Romero Lara
Coordinador de la MIDE

Nombre y firma del
Entrevistado

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
Prol. Pasco de la Reforma 880,
Lomas de Santa Fe, 01219, México DF

www.ibero.mx



8.1.1. Anexo 2. Entrevistas

Sentir, vivir, tejer lo social: una mirada a procesos educativos con mujeres campesinas del municipio de Argelia, Antioquia Colombia

Guía de entrevista

Sujetos: Mujeres rurales, municipio de Argelia, Antioquia, Colombia

Nombre de la entrevistada:

Dimensión	Categoría	Preguntas
Educación Popular	Educativa	¿Cómo llegaste a participar de los espacios de educación e investigación propuestos desde la ACA? ¿Qué te movilizó a participar de los espacios de educación e investigación propuestos desde la ACA?
	Política	¿Qué te moviliza a seguir participando de estos espacios? Cuéntame qué ha significado para ti la experiencia de asistir y hacer parte de los programas educativos y de investigaciones propuestas desde la ACA ¿Qué te hace sentir estar participando de estos espacios? ¿Qué has aprendido a partir de los espacios propuestos por la ACA? ¿Qué objetos tangibles se han derivado de aquí y le han permitido expresar algo (interpelar, nombrar, decir, refutar, proponer)?
Tejido social	subjetividad	¿Cómo han influido estas experiencias en su cotidianidad? ¿Qué ha significado para usted encontrarse en estos espacios con otras mujeres? ¿Cómo cree usted que este tipo de programas educativos ayudan en la reconstrucción de los vínculos y de relaciones de confianza en la comunidad?
	intersubjetividad	¿Cómo cree usted que estos espacios abonan a la recuperación del territorio y de una valoración por el espacio rural? ¿Cree usted que estos espacios le han permitido participar más? ¿En qué escenarios?

Guía de entrevista

Sujetos: Asociación de campesinos de Antioquia (Directivos, docentes, investigadores)

Objetivo: La siguiente entrevista tendrá como objetivo recabar información sobre las dimensiones/categorías, las cuales permitirán tener un acercamiento a la realidad en la cual se gestan las apuestas de educación popular en las que se enmarca la participación de las mujeres rurales del municipio de Argelia, Antioquia, Colombia.

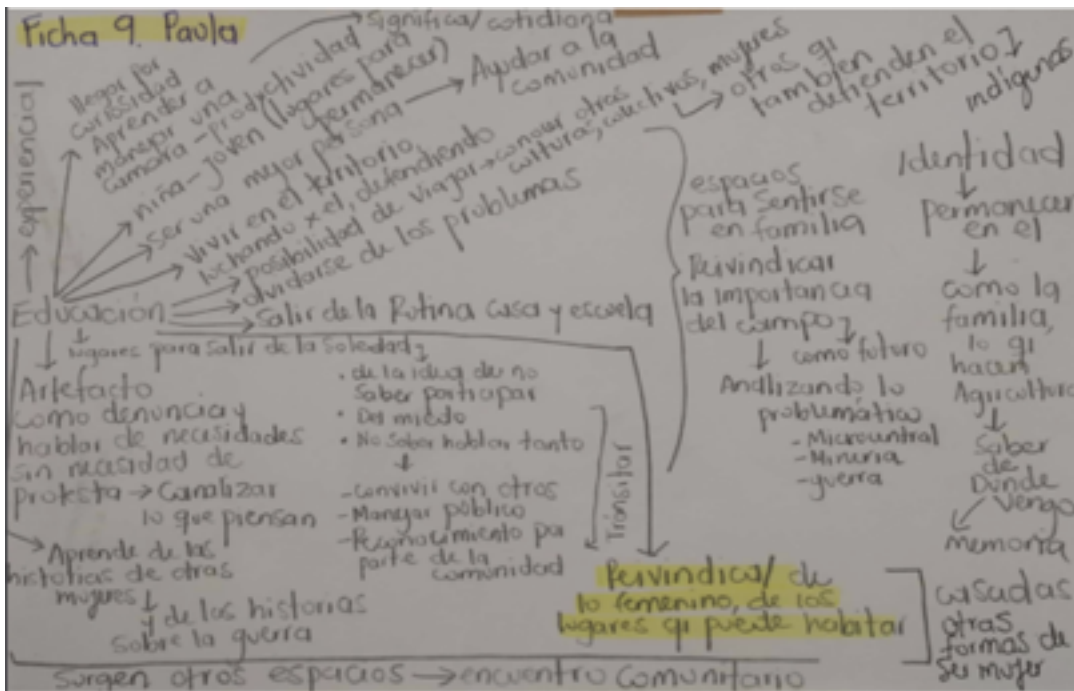
Nombre del entrevistado:

Cargo al interior de la Asociación de Campesinos de Antioquia:

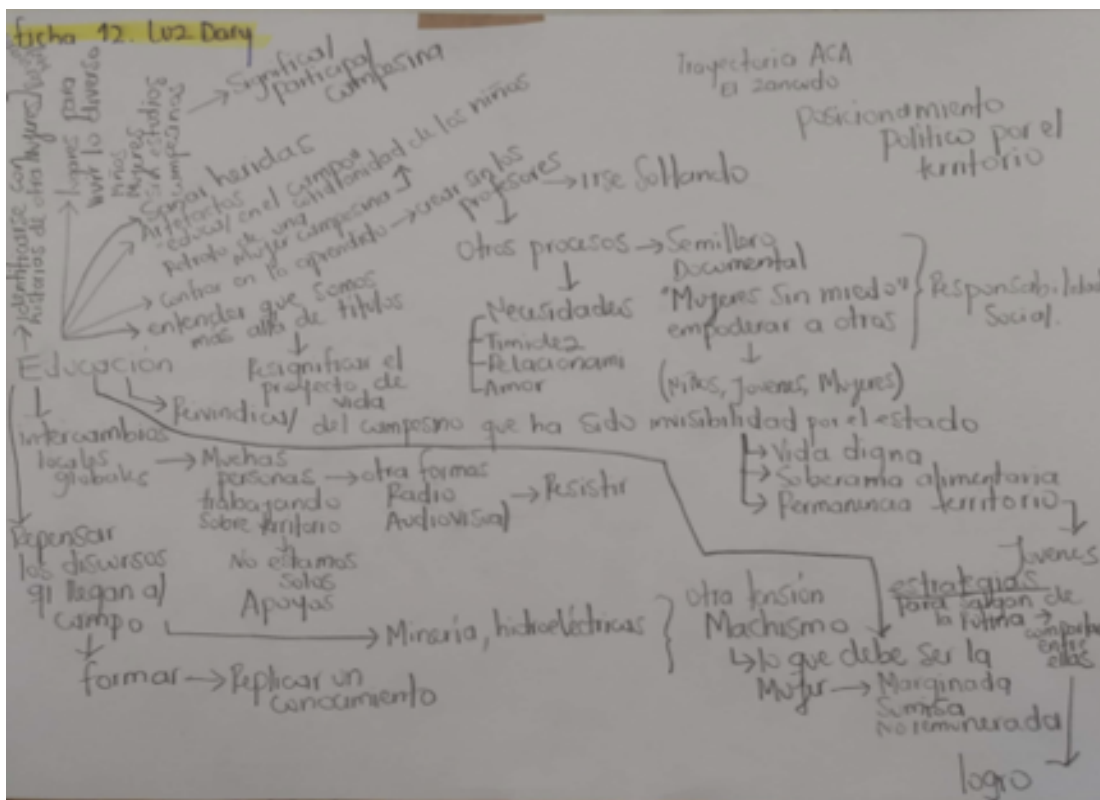


Dimensión	Categoría	Preguntas
Contexto	Geográfico	¿Geográficamente, dónde está situada la ACA? ¿Qué situaciones sociales llevaron a la conformación de la ACA? ¿Cuáles son los programas/proyectos que se desarrollan actualmente en la ACA?
	Social	¿Cuáles son las características de los sujetos que en general participan en la ACA? ¿Cómo llega la ACA al municipio de Argelia? ¿Cuáles son los programas/proyectos que se desarrollan actual y particularmente en el municipio de Argelia?
	Política	¿Cuáles son las características particulares (Argelia) de las mujeres que participan en estos espacios educativos?
Educación Popular	Educativa	¿Cuál es el sentido de las prácticas educativas que se gestan en la ACA? ¿Cuáles son los objetivos-metas que se buscan en cada uno de estos escenarios educativos?
	Política	¿Qué hacen en cada uno de estos espacios educativos y cómo lo hacen? ¿Cuáles son los instrumentos, herramientas, métodos usados para la ejecución de cada una de estas prácticas? ¿Cómo ha surgido el tema de la educación popular al interior de los programas e investigaciones? ¿Qué objetos tangibles se han derivado de aquí y les han permitido a los sujetos expresar algo (interpelar, nombrar, decir, refutar, proponer)?
Tejido social	subjetividad	¿Cómo cree usted que este tipo de programas educativos ayudan en la reconstrucción de los vínculos y de relaciones de confianza en la comunidad? ¿Cómo cree usted que estos espacios abonan a la recuperación del territorio y de una valoración por el espacio rural?
	intersubjetividad	¿Cree usted que estos espacios posibilitan a las mujeres que hacen parte de ellos mayores niveles de <u>participación</u> ? ¿En qué escenarios?
Memoria	Social	¿Qué papel cree usted que juega la recuperación de la memoria en todo este proceso de participación?
	Política	¿Cómo aportan estos programas/proyectos en la construcción de memorias colectivas?

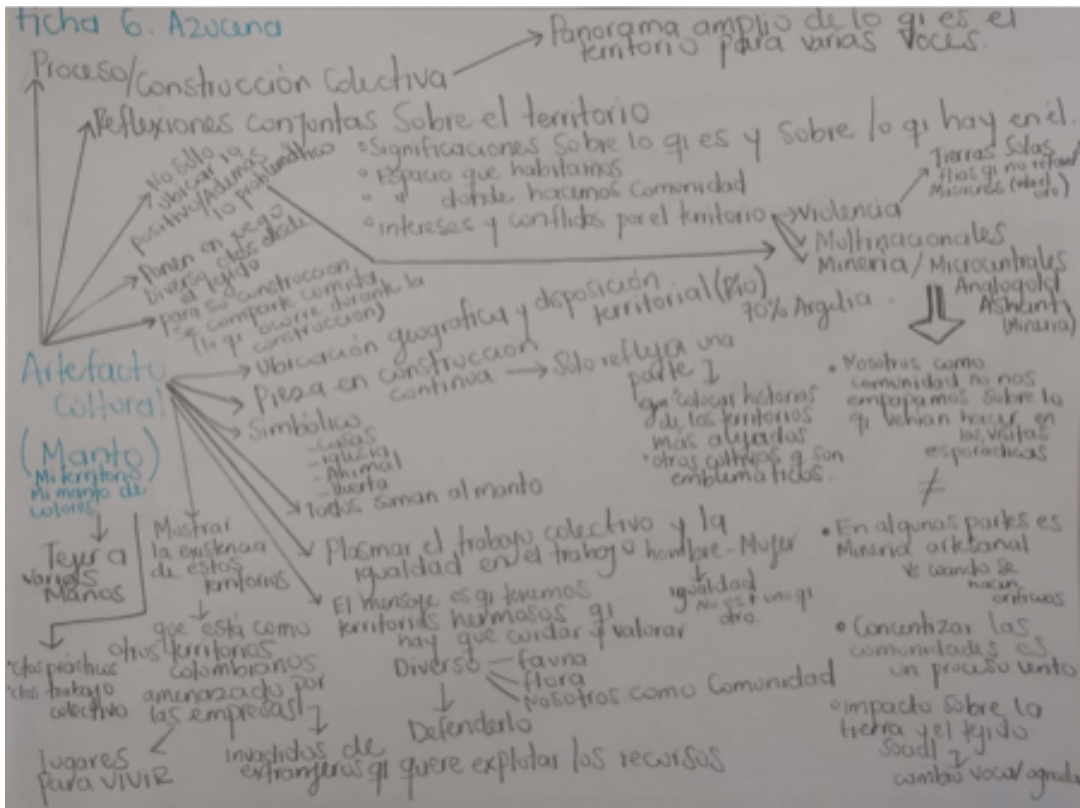
8.1.2. Anexo 3. Ejercicios de categorización entrevistas



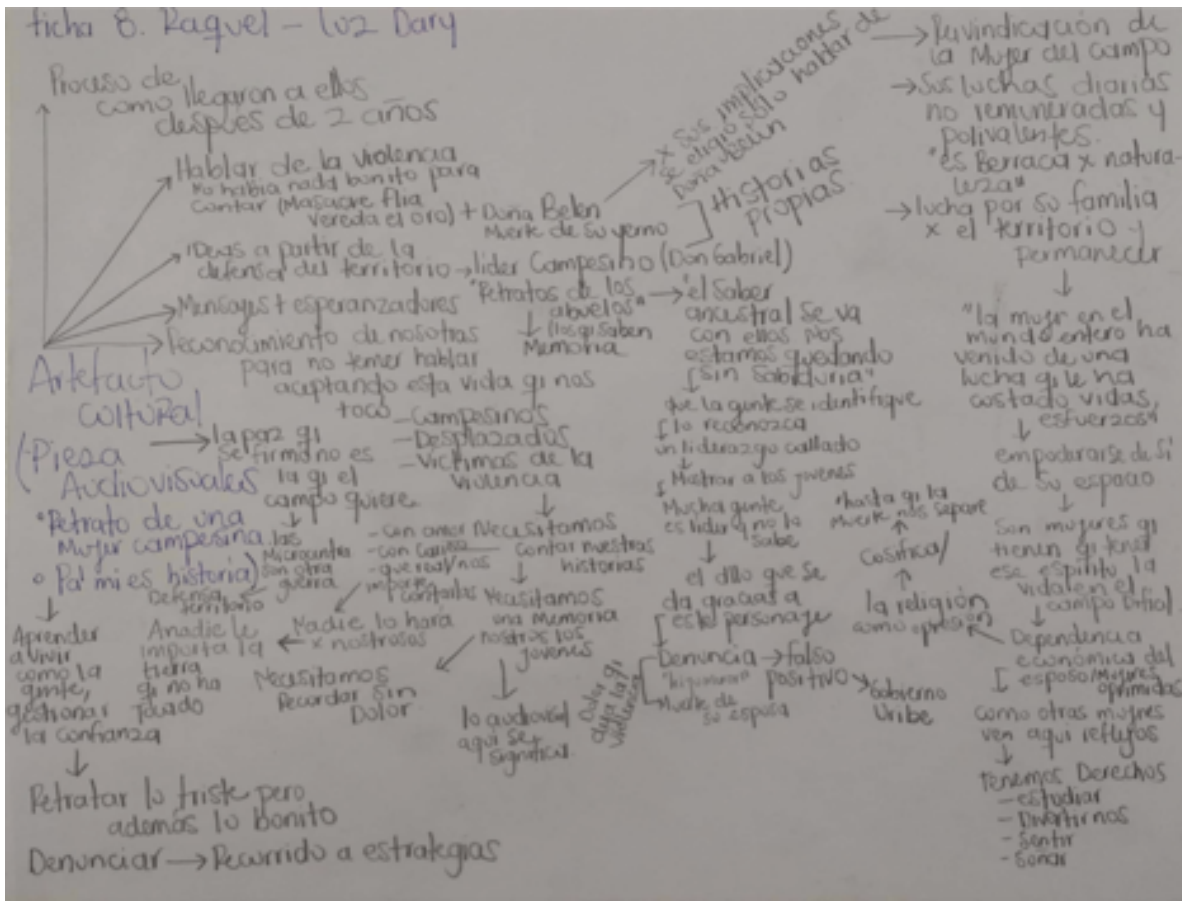
Ejemplo primeros ejercicios de categorización. Entrevista semi-estructurada. 2018



Ejemplo primeros ejercicios de categorización. Entrevista semi-estructurada. 2018



Ejemplo primeros ejercicios de categorización. Entrevista semi-estructurada, artefactos culturales. 2018



Ejemplo primeros ejercicios de categorización. Entrevista semi-estructurada, artefactos culturales. 2018

Capítulo 9



9. BIBLIOGRAFÍA

ACA, A. C. d. A. (2018). Asociación Campesina de Antioquia. Retrieved from <http://www.acantioquia.org/es/somos.html>

Agudelo, J. J. (2016). Un legado latinoamericano: trazos de una pedagogía para transformar. *A latin american legacy: outlines of a transforming pedagogy.*, 16(1), 77-96.

Agudelo, L. C. (2012). Campesinos sin tierra, tierra sin campesinos: territorio, conflicto y resistencia campesina en Colombia. *Revista Nera*(16), 81-95.

Almeida, E., & Sánchez, M. E. (2014). Comunidad: interacción, conflicto y utopía. *México: Universidad Iberoamericana, ITESO y BUAP.*[Links].

Arana, I., & Rapacci, M. (2013). La educación popular feminista una perspectiva que se consolida. *Entretejidos de la educación popular en Colombia*, 81-99.

Argueta, A., Corona, E., & Hersch, P. (2011). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones

Arias, B. (2014). *Violencia, Resistencia y subjetividad. Destejer y tejer la salud mental. Estudio de caso, San Francisco Oriente Antioqueño, 2010-2013*. Tesis Doctoral]. Buenos Aires: Universidad de Lanús,

Arias, B. (2016). Saberes locales campesinos sobre el alimento: aportes a la soberanía y la salud mental comunitaria. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 48(2).

Arocha, R., Camacho, G., Fajardo, M., Andrade, A., Alberto, L., Jaramillo, C. E., . . . Pizarro, L. (1987). Colombia: violencia y democracia: informe presentado al Ministerio de Gobierno. In *Colombia: violencia y democracia: informe presentado al Ministerio de Gobierno*.

Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*: Fondo de cultura económica.

Becker, F. (2015). Epistemología. In Ceaal (Ed.), *Diccionario Paulo Freire*. Lima.

Beristain, C. M., & Dona, G. (1999). *Reconstruir el tejido social: un enfoque crítico de la ayuda humanitaria* (Vol. 146): Icaria Editorial.

Beristain, C. M., Esquivel, A. P., & Riera, F. (1993). *Afirmación y resistencia: " la comunidad como apoyo"*: Virus.

Bernal, M. d. P. U., Boom, A. M., & Bejarano, M. J. M. (2003). La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación. In: Presentado en el Seminario Formación de Maestros organizado por el

Bertely, M. (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*: Ciesas.

Beverly, J. (2013). *Testimonio, subalternidad y autoridad narrativa*. Paper presented at the Manual de investigación cualitativa.

Blair, E. (2012). *Un itinerario de investigación sobre la violencia: Contribución a una sociología de la ciencia*: Editorial Universidad de Antioquia.

Bolvillani, A. (2013). Saberes apasionados: horizontes de construcción de conocimiento de las subjetividades política(s). C. Piedrahita, A. Díaz, y P. Vommaro (coords.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Clacso.

Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. Obtenido de CLACSO: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>.

Cabaluz, F. (2015). Entramando pedagogías críticas latinoamericanas. *Santiago: Quimantú*.

Cabaluz, F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y educadores*, 19(1), 1.

Castelo, C. V. (2007). Sostener la vida: la ética ecofeminista'. *Feminismo Ecológico. Estudios multidisciplinares de género*, 111, 87.

Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social: Seminarios 1986-1987. La creación humana I*: Fondo de Cultura Económica.

Cendales, L., Mejía, M. R., & Muñoz, J. (2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*: Ediciones Desde Abajo.

Chávez, Y. A., & Falla, U. (2004). Realidades y falacias de la reconstrucción del tejido social en población desplazada. *Tabula rasa*(2).

Clifford, C. (2012). *La ética y la política en la investigación cualitativa*. Paper presented at the Manual de investigación cualitativa.

CNMH, C. N. d. M. H. (2015). *Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. Retrieved from Bogotá:

Cordero, T. (2011). Memorias de mujeres centroamericanas vinculadas a una organización comunitaria. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 12(1), 128-178.

Corona, S. (2012). La intervención como artefacto de investigación horizontal. Myriam Rebeca Pérez Daniel y Stefano Sartorello (coords.), *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*. Aguascalientes/San Cristóbal de Las Casas/San Luis Potosí: MISPAT/UNACH/UASLP/COSyTECH/CENEJUS, 35-44.

Corona, S., & Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo: metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*: Gedisa.

Cuevas, P. (2013). Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir*, 1, 69-103.

Dalla, A. (2015). Afectividad. In Ceaal (Ed.), *Diccionario Paulo Freire*. Lima.

DANE. (2009). *Proyecciones nacionales y departamentales de población 2005-2020*: UNFPA.

De la Peza, M. d. c. (2012). Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural: retos y perspectivas. Myriam Rebeca Pérez Daniel y Stefano Sartorello (coords.), *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*. Aguascalientes/San Cristóbal de Las Casas/San Luis Potosí: MISPAT/UNACH/UASLP/COSyTECH/CENEJUS, 15-24.

De Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*: Siglo del Hombre Editores.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*: Siglo XXI.

De Souza Silva, J. (2013). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida.

El paradigma del “buen vivir”/“vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo”. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir*, 469-507.

Eisner, E. (1998). ¿Qué hace cualitativo a un estudio? *El ojo i lustrado*, Barcelona, Paidós.

Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*: Editorial Norma.

Escobar, A. (2014). Sentipensar con la tierra. *Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.

Escobar, A. (2016). Desde abajo, por la izquierda y con la Tierra: La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino-América. Recuperado de: <http://pueblosencamino.org>.

Escobar, A. (2018). *Otro posible es posible: caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América* (D. Abajo Ed.). Bogotá.

Esteva, G. (2012). Los quehaceres de la vida. In G. Massuh (Ed.), *Renunciar al bien común. Extractivismo y (pos)desarrollo en América Latina*.

Federici, S. (2013). *La inacabada revolución feminista: mujeres, reproducción social y lucha por lo común*. México: desde abajo.

Forero, P., Beltran, N. H., & Ordóñez, J. (2015). Aportes a la construcción de paz desde la comunicación y el tejido social: caso de los parceleros de Santa Paula (Córdoba). *Ciudad paz-ando*, 8(1), 194-216.

Franco, Y. P., & Calle, D. S. (2017). Pedagogía y territorio. La experiencia de la Escuela de Derechos Humanos y ciudadanía en el Bajo Cauca Antioqueño. *Pedagogy and Territory The Experience of the School of Human Rights and Citizenship in the Bajo Cauca Region in Antioquia.*, 17(1), 35-57.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*: Siglo xxi.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*: Ediciones Morata.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*: Siglo xxi.

Gaborit, M. (2007). *Reconstruir el tejido social mediante la práctica de transformar el pasado: diseño de una intervención en violencia política*. Paper presented at the Intervención psicosocial.

Galicia, E. P. (2017). Pedagogías críticas desde las mujeres. Un acercamiento a sus tránsitos. *Revista Cultura de Guatemala*, 2, 58-80.

García, C. I., & Aramburo, C. (2011). Geografías de la guerra, el poder y la resistencia: Oriente y Urabá antioqueños 1990-2008. Bogotá, CINEP-Odecofi, Universidad de Antioquia, Instituto de Estudios Regionales.

Gargallo, F. (2015). *Feminismos desde Abya Yala: ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Genestier, P. (2006). L'expression «lien social»: un syntagme omniprésent, révélateur d'une évolution paradigmatique. *Espaces et sociétés*(3), 19-34.

GMH, G. d. M. H. (2011). *Mujeres y guerra. Víctimas y resistentes en el Caribe colombiano*. Bogotá: *Tau rus*.

Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*: Ediciones Morata.

González, J. (2014). *Estrategias de políticas públicas de seguridad, un análisis desde el enfoque comunitario: Evaluación y sistematización de los programas Iniciativa Local de Paz, Garzón, Huila, Colombia; Barrio en Paz Residencial en Peñalolén, Región Metropolitana, Chile, y Las Fogatas de Cherán, Michoacán, México, en el período 1990-2013*. (Maestría en Ética Social y Desarrollo Humano). Universidad Alberto Hurtado,

González, M., Aguilera, A., & Torres, A. (2014). Investigar subjetividades y formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales. *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*(1), 64-70.

Gutiérrez, R. (2011). *Palabras para tejernos, resistir y transformar. México, DF, Pez en el Árbol*.

Gutiérrez, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares: Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*: Traficantes de sueños.

Gutiérrez, R., Navarro, M. L., & Linsalata, L. (2016). Repensar lo político, pensar lo común. Claves para la discusión.

Gómez, D., & García, A. (2017). Procesos organizativos de mujeres y víctimas del conflicto armado y sus relaciones con la democracia local en el Oriente Antioqueño. *Desafíos*, 29(1), 139-175.

Gómez, E. N. (2011). Habitar el lugar imaginado: formas de construir la ciudad desde un proyecto educativo.

Henao, D. (1998). *Comunicación y redes sociales* (U. N. A. y. a. Distancia Ed.).

Hernández, Y., & Galindo, R. V. (2007). El concepto de intersubjetividad en Alfred Schütz. *Espacios Públicos*, 10(20).

Herrera , D. (2013). La educación popular en la acción política de los movimientos sociales. *Entretejidos de la educación popular en Colombia*, 51.

Herrera, M. M. (2007). La construcción de la feminidad: la mujer como sujeto de la historia y como sujeto de deseo. *Actualidades en Psicología (Current Trends in Psychology)*, 21(108), 79-95.

Jara, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. *Community Development Journal*, 45(3), 1-11.

Jiménez, B., & Domínguez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. *Revista Universidad de Guadalajara*, 17, 1-10.

Jiménez Grande, E., & Echeverri González, C. (2013). MOVIMIENTOS SOCIALES: LUGARES DE LUCHA Y CONSTRUCCIÓN DE SUJETO. *SOCIAL MOVEMENTS: PLACES OF STRUGGLE AND SUBJECT CONSTRUCTION.*, 13(1), 91-154.

Joseph, I. (1988). *El transeúnte y el espacio urbano: ensayo sobre la dispersión del espacio público/Le passant considérable*: Gedisa.

Korol, C. (2006). Pedagogía de la resistencia y de las emancipaciones. *Los desafíos de las emancipaciones en contexto militarizado. Sujetizando el objeto de estudio, o de la subversión epistemológica como emancipación*. CLACSO, Buenos Aires, 199-221.

Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular*: Buenos Aires: Editorial El Colectivo: América Libre, 2007.

Korol, C. (2008). Una perspectiva feminista en la formación de los movimientos populares: La batalla simultánea contra todas las opresiones. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 13(31), 27-37.

Korol, C., & Castro, G. C. (2016). *Feminismo populares, pedagogías y políticas*. In L. Fogata (Ed.), *Colombia*.

Lagarde, M. (1997). Claves feministas para el poderío y la autoafirmación de las mujeres. *Managua: Puntos de Encuentro*.

Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres* (Vol. 39): Horas y horas.

Lagarde, M. (2006). Pacto entre mujeres. Sororidad. *Aportes para el debate*, 123-135.

Lifschitz, J. A., & Grisales, S. P. A. (2012). Memoria política y artefactos culturales. *Estudios Políticos*(40), 98.

Longo, R. (2007). Buscando las emancipaciones. *Claudia Korol (Comp.), Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*, 37-40.

Lozano, M. C. (2014). Subjetividad y memoria: una reflexión desde la violencia política en Colombia. In CLACSO (Ed.), *Acercamiento metodológico a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. Colombia.

Martínez, E., & Acosta, A. (2017). Conversaciones sobre el extractivismo y la vida. In A. Yala (Ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*.

Mata, M. C. (2009). Comunicación comunitaria en pos de la palabra y la visibilidad social. *Construyendo Comunidades... Reflexiones Actuales Sobre Comunicación Comunitaria*. Buenos Aires, La Crujía Editores.

Maya, M., Muñetón, G., & Horbath, J. E. (2018). Conflicto armado y pobreza en Antioquia Colombia. *Apuntes del CENES*, 37(65), 213-246.

Meertens, D. (1995). Mujer y violencia en los conflictos rurales. *Análisis político*(24), 1-16.

Meertens, D. (2000). El futuro nostálgico: desplazamiento, terror y género. *Revista Colombiana de Antropología*(36), 112-135.

Meertens, D. (2016). Entre el despojo y la restitución: reflexiones sobre género, justicia y retorno en la costa caribe colombiana. *Revista Colombiana de Antropología*, 52(2), 45-71.

Mejía, M. R. (2013). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur:(cartografías de la educación popular)*: Editorial Quimantú.

MinTIC, G. d. (2017). Alcaldía de Argelia Antioquia. <http://www.argelia-antioquia.gov.co/municipio/nuestro-municipio>

Muñoz, D. A. (2013). LECTURA DE CONTEXTO: LA EDUCACIÓN POPULAR COMO PRÁCTICA LIBERTARIA. *THE READING OF CONTEXT: POPULAR EDUCATION AS A LIBERTARIAN PRACTICE.*, 13(2), 155-163.

Méndoza, G., & González, J. A. (2016). Reconstrucción del Tejido social: una apuesta por la paz. In (pp. 244). México: Centro de investigación y acción social por la paz.

Núñez, H. (1996). *Educación para transformar, transformar para educar*. Retrieved from

Olabuénaga, J. I. R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15): Universidad de Deusto.

Ortega, P. (2014). Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares. *Sophia*, 10, 50.

Ortiz, C. M. (1992). Los estudios sobre la violencia en Colombia. *Revista Universidad de Antioquia*, 228, 4-22.

Ossa, A. F. (2015). Lo pedagógico y el maestro investigador. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(44), 102-118.

Paludo, C. (2015). Educación popular. In Ceal (Ed.), *Diccionario Paulo Freire*. Lima.

Parejo, D. (2016). Así es la vida en Argelia, uno de los pueblos más minados del país. *El Tiempo*.

Picón, Y. R., Arciniegas, L., & Becerra, J. J. (2006). Desplazamiento y reconstrucción de tejido social en el barrio Altos de la Florida. *Revista Tendencias & Retos*(11), 11-23.

Piedrahita, J., Giraldo, Y., Guzmán, C., Pino, Y., Castaño, A., Salazar, M., & Ospina, H. (2018). Pedagogía crítica y educación popular: polifonía de voces desde la periferia Colombiana. In CLACSO (Ed.), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI* (CLACSO ed., pp. 95-116).

Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2001). La escuela como máquina de educar. *Ed. Paidós–Buenos Aires–2001*.

PNUD. (2010). *Oriente Antioqueño: análisis de la conflictividad*. In P. d. I. d. I. N. U. p. e. Desarrollo (Ed.).

Quijano, A. (2013). Economía, ecosimías y perspectivas decoloniales, Elementos sobre visiones y prácticas de diferencia económico/cultural,(re) vivir. *Pedagogías decoloniales, Practicas Insurgentes de Resistir (re) Existir y (re) Vivir*, 1, 102-143.

Quintero, S. (2017). Guerra y paz en Colombia: introducción al caso de las Farc. *War and Peace in Colombia: introduction to the Farc Case.*, 15(39), 33-50. doi:10.12957/rep.2017.30375

Rico, M. R. C. (2014). Mujer: blanco del conflicto armado en Colombia. *Analecta política*, 4(7).

Rizo, M. (2005). La intersubjetividad como eje conceptual para pensar la relación entre comunicación, subjetividad y ciudad. *Razón y palabra*, 10(47).

Romao, J. (2015). Ontología (Freiriana). In Ceaal (Ed.), *Diccionario Paulo Freire*. Lima.

Romero, Y. (2006). Tramas y urdimbres sociales en la ciudad. *Universitas humanística*(61), 217-228.

Scannone, J. C. (2011). El nosotros ético-histórico: hacia una ética en perspectiva latinoamericana. *CONJECTURA: filosofía e educação*, 16(1).

Schutz, A. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*: Amorrortu Ed.

Sepúlveda, E. L. (2014). *Mujeres y tierra: una reflexión sobre el despojo en Colombia*. Paper presented at the I Jornadas de Género y Diversidad Sexual (GEDIS)(La Plata, 2014).

Serret, E. (1997). Interacciones desiguales. Repensando el vínculo mujeres-sociología. *Sociológica (México)*, 12(33), 9-23.

Sierra, B. N. (2011). Mudando hacia lo otro del Mundo. La esperanza hace del fin un "fin". *Raquel Gutiérrez Oscar Olivera Raúl Zibechi Héctor Mondragón Natalia Sierra Vilma Almendra Pablo Dávalos Emmanuel Rozental*, 77.

Solís, C. V., Buján, R. M., & Chauca, M. P. (2018). *Introducción. Experiencias, ámbitos y vínculos cooperativos en el sostenimiento de la vida*. Paper presented at the Cuidado, comunidad y común: experiencias cooperativas en el sostenimiento de la vida.

Torres, A. (1997). Escuela y comunidad. Modernidad y nuevos sentidos de lo comunitario. *Pedagogía y saberes*(10), 5.14-15.14.

Torres, A. (2002). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. *Revista colombiana de educación*(43).

Torres, A. (2006a). Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4, 167-199.

Torres, A. (2006b). Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista colombiana de educación*(50), 86-103.

Torres , A. (2006). Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista colombiana de educación*(50), 86-103.

Torres, A. (2008). La educación popular. Trayectoria y actualidad. *El Búho, Bogotá*.

Torres , A. (2013). *El retorno a la comunidad: problemas, debates y desafíos de vivir juntos*: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE; Editorial el Búho.

Tort, J. G. (2015). El Trabajo en el Ámbito Domestico y Publico: el caso de lasmujeres de losmovimientos campesinos de Santiago Del Estero (MOCASE). *The Work in Domestic and Public Environments: the case of the women from the peasant movements of Santiago Del Estero (MOCASE)*. 6(1), 105-113.

Touraine, A. (1997). ¿ Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global. *Argentina, Fondo de cultura económica*.

Trombetta, S. (2015). Ética. In Ceaal (Ed.), *Diccionario Paulo Freire*. Lima.

Tönnies, F. (1947). *Comunidad y sociedad*: Losada.

Uribe, M. T. (2001). *Nación, ciudadano y soberano*: Corporación Región.

Vega, C., Martínez, R., & Paredes, M. (2018). Experiencias, ámbitos y vínculos cooperativos en el sostenimiento de la vida. In T. d. sueños (Ed.), *Cuidado, común y comunidad*.

Velasquez, E. P. (2011). Que cante la gallina, no solo el gallo: memoria, mujeres y tierra. *Trabajo Social*(13), 43-59.

Villa Gómez, J. D., & Insuasty Rodríguez, A. (2016). Entre la participación y la resistencia: reconstrucción del tejido social desde abajo, más allá de la lógica de reparación estatal. *Between participation and resistance: reconstruction of the social fabric from below, beyond the logic of the state.*, 16(2), 453-477.

Villa, M. I. (2006). Desplazamiento forzado en Colombia. *El miedo: un eje transversal del éxodo y de la lucha por la ciudadanía*.

Walsh. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir*: Abya Yala.

Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. *C. Walsh, Pedagogías decoloniales. Quito: Abya-Yala*.

Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de residir,(re) existir y (re) vivir*, 17-48.

Wieviorka, M. (2005). Identidad y movimientos sociales. *Cuadernos del Mediterráneo*, 5, 85-90.

Wieviorka, M. (2009). ¿Sociología posclásica o declive de la sociología? *Sociológica (México)*, 24(70), 227-262.

Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Paper presented at the Conferencia Magistral, Universidad de la Ciudad de México.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis. Revista Latinoamericana*(27).

Zibechi, R. (2007). *Dispersar el poder*: Editorial Abya Yala.

Zibechi, R. (2011). Cuando el presente deja de ser una extensión del pasado. *R. Gutiérrez (et. al). Palabras para tejernos, resistir y transformar en la época que estamos viviendo*, 57-76.

Zibechi, R. (2015). *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*: Ediciones Desde Abajo.

Álvarez, M. E. (2016). La subjetividad e intersubjetividad: un camino en la comprensión de lo cultural. *Revista Linhas*, 17(34), 323-336.